



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

Angélica Hernandes-Lima

**A influência do outrem no trabalho do professor: conflitos e poder de
(não)agir**

São José do Rio Preto
2020

Angélica Hernandez-Lima

**A influência do outrem no trabalho do professor:
conflitos e poder de (não)agir**

Tese apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Estudos Linguísticos, 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.

Financiadora: CAPES

Orientador: Prof^ª. Dr^ª. Lília Santos Abreu-Tardelli

São José do Rio Preto
2020

H557i	<p>Hernandes-Lima, Angélica</p> <p>A influência do outrem no trabalho do professor : conflitos e poder de (não)agir / Angélica Hernandez-Lima. -- São José do Rio Preto, 2020</p> <p>250 f. : il., tabs., fotos</p> <p>Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto</p> <p>Orientadora: Lília Santos Abreu-Tardelli</p> <p>1. Linguística Aplicada. 2. Professores Formação. 3. Prática de ensino. I. Título.</p>
-------	--

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca do Instituto de Biociências Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

Angélica Hernandes-Lima

**A influência do outrem no trabalho do professor:
conflitos e poder de (não)agir**

Tese apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Estudos Linguísticos, 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.

Financiadora: CAPES

Comissão Examinadora

Titulares:

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

Prof^a. Dr^a. Maria Elizabeth Antunes Lima
Centro Universitário Unihorizontes

Prof^a. Dr^a. Carla Messias Ribeiro da Silva-Hardmeyer
UNIGE - Universidade de Genebra

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

Prof. Dr. Douglas Altamiro Consolo
UNESP – Câmpus de São José do Rio Preto

São José do Rio Preto
24 de janeiro de 2020

Aos meus *outros* mais queridos,

Sandra, Silvia, Reinaldo, Iramaia, Aparecida e
Lourenço, que me ajudaram a construir quem eu sou.
Luiz Fernando, com quem escolhi compartilhar a vida.

Carolina, Gustavo e Bruno, minha herança! Que a
trajetória de vocês seja repleta de encontros
maravilhosos!

AGRADECIMENTOS

À Profa. Dra. Lília Santos Abreu-Tardelli, pela orientação deste trabalho e pela parceria que muito influenciou minha formação ao longo desses anos, tanto nas discussões formais como durante as conversas acompanhadas de um café. Obrigada por ter me apresentado a pensamentos e a pensadores com os quais tenho tido a oportunidade de aprender sobre o humano e a me desenvolver enquanto tal. Sou grata também por ter me possibilitado conhecer e estudar com excelentes cientistas brasileiros e estrangeiros, o que enriqueceu sobremaneira minha formação.

À Universidade Estadual Paulista – Júlio de Mesquita Filho e a todos os servidores do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, pelo suporte técnico e pedagógico fornecidos com excelência.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001, à qual agradeço.

Aos Professores Doutores Douglas Altamiro Consolo, Lidia Stuz, Maria Elizabeth Antunes Lima e Suzi Marques Spatti Cavalari pela leitura atenta da tese e pelas contribuições na banca de defesa. Vocês fizeram desse momento um espaço riquíssimo de aprendizagem!

Às Professoras Doutoradas Anise Abreu Gonçalves d'Orange Ferreira, Lídia Stutz e Maria Helena Vieira Abrahão por terem aceitado o convite para comporem, como suplentes, a banca de defesa.

Às Professoras Doutoradas Carla Messias Ribeiro da Silva-Hardmeyer e Suzi Marques Spatti Cavalari pela leitura atenta da tese e pelas contribuições na banca de qualificação.

À Profa. Dra. Maria Helena Vieira Abrahão, por ter aceitado o convite para compor as bancas de qualificação e de defesa como suplente.

À Profa. Dra. Marta Aparecida Broietti Henrique pela leitura atenta da tese e por ter composto a banca de qualificação como suplente.

À Profa. Dra. Fabiana Komesu, pela excelente orientação em minha qualificação especial e pelas palavras de incentivo que me ajudaram a prosseguir.

À Profa. Dra. Gláís Sales Cordeiro, pelas valiosas contribuições durante o debate da tese realizado no Selin.

À Profa. Dra. Luzia Bueno, pelas valiosas contribuições durante a apresentação do painel no Selin.

Aos Professores Doutores Janette Friedrich, Katia Kostulksi, Joaquim Dolz, Carla Messias Ribeiro da Silva-Hardmeyer e Dora Riestra, pelas ricas discussões científicas que contribuíram para o desenvolvimento deste trabalho.

Aos Professores Doutores Carla Messias Ribeiro da Silva-Hardmeyer, Dora Riestra, Fabiana Komesu, Gláís Sales Cordeiro, Janette Friedrich, Joaquim Dolz, Katia Kostulski, Lília Santos Abreu-Tardelli e Solange Aranha, que ministraram excelentes disciplinas as quais tive a oportunidade de cursar.

À Profa. Dra. Anna Rachel Machado (*in memoriam*), com quem aprendi e tenho aprendido tanto, mesmo que indiretamente, sobre o trabalho docente. Registro, aqui, meu desejo eterno de tê-la conhecido.

À Profa. Dra. Sandra Helena Hernandez e à Profa. Esp. Sílvia Regina Hernandez, pelas discussões sobre vários conceitos teóricos referentes à psicologia.

Aos colegas do Grupo de Pesquisa ALTER-FIP, Neuraci Rocha Vidal Amorim, Marta Aparecida Broietti Henrique, Kelli Mileni Voltero, Renan Bernandes Viani e Juliana Fioroto, pelas discussões em grupo que tanto me auxiliaram no entendimento de conceitos teóricos quanto no desenvolvimento da tese. Obrigada pelas leituras atentas, pelas excelentes contribuições, pelo apoio, pelo carinho e pela amizade de vocês.

Ao Renan Bernandes Viani, pelo abstract.

À Kelli Mileni Voltero, antes, aluna; hoje, colega de trabalho. Mas, sobretudo, uma grande amiga que a vida acadêmica me presenteou. Obrigada pelo apoio emocional, pela lida atenta da tese, pelas contribuições e pela interlocução ao longo desses quatro anos.

Às Professoras Doutoras Carla Messias Ribeiro da Silva-Hardmeyer e Ana Mariza Benedetti, cujas palavras de incentivo e o abraço caloroso me ajudaram a acreditar que seria possível.

Aos professores e amigos da Faculdade de Mirassol, em especial à Profa. Dra. Luzia de Paula, à Profa. Dra. Marcela Lopes Gomes, à Profa. Dra. Raquel Roffmann, ao Prof. Dnd. Adalberto Pinheiro, ao Prof. Ms. Fernando Delfino, ao Prof. Ms. Herbert Viana e à Profa. Ms. Luciana Pimentel, pelo conhecimento compartilhado e pelo apoio.

À Helen, Sílvia e Sueli. Obrigada por permitirem que, por meio da experiência de vocês, eu pudesse aprender tanto e compartilhar minhas reflexões acerca do trabalho docente. Em especial, à Helen, nosso sujeito de pesquisa, muito obrigada!

A todos os meus professores, com os quais aprendi a amar esse ofício e com os quais aprendi a ser professora.

A todos os colegas de profissão e alunos, com os quais aprendo a cada dia.

A todos os meus amigos que me incentivaram a prosseguir nesta jornada, em especial à querida Edmara Cometti, amiga e colega de profissão que conheci e que me acolheu em um momento tão importante!

Ao meu esposo, Luiz Fernando, pelo auxílio na elaboração das figuras.

À minha amada família, principalmente ao meu esposo, Luiz Fernando; aos meus filhos, Carolina, Gustavo, Bruno; a minha mãe, Sandra; e a minha mãe-tia, Sílvia. Sem o apoio de vocês, em todos os sentidos, eu não teria conseguido chegar até aqui.

A Deus, meu Pai e Amigo fiel. Até aqui me ajudou o Senhor (1 Samuel 7:12)



PLENA

*Ando tão plena de poesia
Que o máximo que posso te enviar
São gotas de meu azul silêncio.*

*(São Paulo, 4/5/2007)
Anna Rachel Machado (2008, p. 133)*

“Ninguém pode entrar duas vezes no mesmo rio, pois quando nele se entra novamente, não se encontra as mesmas águas, e o próprio ser já se modificou. Assim, tudo é regido pela dialética, a tensão e o revezamento dos opostos. Portanto, o real é sempre fruto da mudança, ou seja, do combate entre os contrários.”

Heráclito de Éfeso (1973)

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo analisar a dimensão interpessoal do trabalho de uma professora de língua portuguesa de escola pública a fim de averiguar as influências das relações entre a professora e os outros no agir da docente. Para isso: (i) analisamos a relação entre a docente e os agentes com quem interage diretamente em situação de trabalho, identificando, primeiramente, todos os agentes envolvidos e, em seguida, verificando as interpretações que a professora faz sobre o agir dos outros e sobre seu próprio agir; (ii) investigamos os conflitos e os agentes presentes nos temas escolhidos durante as entrevistas individuais com a docente para serem levados ao coletivo de trabalho; e (iii) analisamos os resultados oriundos das relações entre a docente e os agentes envolvidos e suas influências no agir da professora. Este trabalho, de cunho qualitativo, assume o quadro teórico-metodológico adotado pelo grupo ALTER-CNPq (Análise de Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações) as quais se fundamentam no Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999, 2006, 2008; MACHADO e BRONCKART, 2009), na Clínica da Atividade (CLOT, 2006a, 2006b 2010; 2015; CLOT et al. 2011; CLOT e GOLLAC, 2017) e na Ergonomia da Atividade Francesa (AMIGUES, 2004; FAÏTA, 2004). O estudo também recorre aos estudos de Canguilhem (1943/2009) sobre saúde e aos aportes da Clínica da Atividade e da Psicopatologia do Trabalho (LE GUILLANT, 2006) para interpretar os resultados das análises realizadas e refletir sobre o agir da professora. Os dados advêm de duas seções de Autoconfrontação Simples, de duas seções de Autoconfrontação Cruzada e de uma entrevista inicial realizada com a professora. Em relação ao quadro de análise desenvolvido pelo ISD (BRONCKART, 1999) e ampliado por Bronckart e Machado (2009), debruçamo-nos, principalmente, nos tipos de discurso, nos mecanismos enunciativos e nas figuras de ação. Por meio da análise dos dados, foi possível identificar: a existência de uma rede de relacionamentos que transcendem a comunidade escolar; a presença de outros interiorizados que regulam o agir da professora e que revelam aspectos da dimensão pessoal do trabalho docente; as relações eu/outrem que, imbuídas de conflitos, exercem influências tanto no poder de agir (tal como em sua amputação) da professora como também na mudança da perspectiva da profissional quanto ao seu objeto de trabalho, o qual varia conforme o contexto de ensino. Os resultados também permitiram identificar que os mecanismos defensivos utilizadas pela docente para tentar blindar o adoecimento psíquico e sobreviver *no* e *ao* exercício da profissão ocasionaram efeitos perversos na trabalhadora que está sendo conduzida a um caminho cujo fim é o adoecimento profissional.

Palavras-chave: Trabalho docente. Conflitos no trabalho docente. Dimensão interpessoal do trabalho docente. Amputação do poder de agir.

ABSTRACT

This study's main aim is to analyze the interpersonal dimension of a public school Portuguese teacher's work, in order to examine the influences of the relations between the teacher and the Others in her acting. In order to do so: (i) we analyzed the relation between the teacher and the agents with whom she interacts at work, by identifying, firstly, all the agents involved and, then, by verifying the interpretations that a teacher makes about the Others' acting and her own acting; (ii) we investigated the conflicts and the agents present in the topics chosen in the one-to-one interviews conducted with the teacher, which were meant to be later discussed with the work collective; and (iii) we analyzed the results from the relations between the teacher and the agents involved, as well as their influences on the teacher's acting. This qualitative study adopts the theoretical and methodological approach developed by the group ALTER-CNPq (Analysis of Language, Educational Work and their Relations), which is based on the Socio-discursive Interactionism (BRONCKART, 1999, 2006, 2008; MACHADO and BRONCKART, 2009), on the Activity Clinic (CLOT, 2006a, 2006b, 2010; 2015; CLOT et al. 2011, CLOT and GOLLAC, 2017) and on the French Activity Ergonomics (AMIGUES, 2004; FAÏTA, 2004). This study also resorts to the theoretical framework of Canguilhem's health studies (1943/2009), of the Activity Clinic and of the Psychopathology of Work (LE GUILLANT, 2006) to interpret the results of the analyses conducted and to reflect upon the teacher's acting. The data had come from two Self-confrontation interviews, two Cross-self interviews and one initial interview with the teacher. Regarding the analysis framework developed by ISD (BRONCKART, 1999) and expanded by Bronckart and Machado (2009), we focused mainly on types of discourse, enunciative mechanisms and action figures. By analyzing the data, it was possible to identify and understand: the existence of a network of relationships that transcend the school community; the internalized Others that regulate the teacher's acting and reveal aspects of the personal and transpersonal dimensions of the teacher's work; the relations between the Self and the Other that, impregnated with conflicts, exert influence on the teacher's power of acting (such as on her amputation) as well as on the teacher's shift of perspective regarding her object of work, which varies according to the teaching context. The results also allowed us to identify the defensive strategies adopted by the teacher as mechanisms for shielding her from falling psychically sick and for surviving *in the practice* of her profession as well as surviving *the practice* of her profession. These strategies provoked pervasive effects on the worker, who seems to be led to a path whose probable end is to fall sick within her profession.

Keywords: Teacher work. Conflicts in teacher work. Interpersonal dimension in teacher work. Amputation of the power of acting.

RÉSUMÉ

Cette recherche a pour but d'analyser la dimension interpersonnelle du travail d'une enseignante de langue portugaise, travailleuse dans le réseau public d'enseignement de l'état de São Paulo, pour vérifier les influences des relations entre l'enseignante et l'autrui dans son agir. Pour cela : (i) nous avons analysé la relation entre l'enseignante et les agents avec lesquels elle interagit en situation de travail, en identifiant, premièrement, tous les agents concernés et, ensuite, en vérifiant les interprétations que l'enseignante fait sur l'agir de l'autrui et sur son propre agir ; (ii) nous avons examiné les conflits et les agents présents dans les thèmes choisis pendant les enquêtes individuelles faites avec l'enseignante qui ont été mené au collectif de travail; et (iii) nous avons analysé les résultats issus des relations entre l'enseignante et les agents concernés et les influences de ces résultats à l'agir de l'enseignante. De cette façon, cette recherche qualitative prend en compte les prémisses théoriques et méthodologiques adoptées par le groupe ALTER-CNPq (Analyse du Langage, du Travail Éducationnel et de ses Relations) qui sont fondées sur l'Interactionnisme Socio-discursif (BRONCKART, 1999, 2006, 2008; MACHADO et BRONCKART, 2009), sur la Clinique de l'Activité (CLOT, 2006a, 2006b, 2010, 2015; CLOT et al. 2011, CLOT et GOLLAC, 2017) et sur l'Ergonomie de l'Activité francophone (AMIGUES, 2004; FAÏTA, 2004). Cette étude fait également appel aux apports théoriques de Canguilhem (1943/2009) sur la santé et de la Psychopathologie du Travail (LE GUILLANT, 2006) pour interpréter les résultats des analyses et pour réfléchir sur l'agir de l'enseignante. Les données proviennent de deux entretiens d'autoconfrontation, deux entretiens d'autoconfrontation croisée et d'un entretien initial réalisé avec l'enseignante. Par rapport le cadre théorique proposé par l'ISD (BRONCKART, 1999) et après par Bronckart et Machado (2009), nous nous concentrons principalement sur les types de discours, les mécanismes énonciatifs et les figures d'action. Au moyen de l'analyse des données, il est possible d'observer l'existence d'un réseau de relations qui transcendent la communauté scolaire; que les autres intériorisés règlent l'agir de l'enseignante et révèlent des aspects de la dimensions personnelle et la dimension transpersonnelle du travail enseignant; que les relations professeur/autrui, pleines de conflits, exercent des influences à la fois sur le pouvoir d'agir de l'enseignante (et sur son amputation aussi) ainsi que dans le changement de son point de vue par rapport à son objet de travail, lequel varie selon le contexte d'enseignement. Les résultats permettent aussi d'observer l'adoption de stratégies défensives utilisées par l'enseignante comme mécanismes pour essayer de se protéger des maladies psychiques et pour essayer de survivre *dans* et à *l'exercice* de la profession. Ces stratégies ont entraîné des effets pervers dans l'enseignante qui semble être conduite par un chemin que l'emmène à la maladie professionnelle.

Mots-clés : Travail enseignant. Conflits dans le travail enseignant. Dimension interpersonnelle du travail enseignant. Amputation du pouvoir d'agir.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Décalcomanie	27
Figura 2 - Modelo de análise textual do ISD.....	42
Figura 3 – A metáfora do funil: o real da atividade e a atividade realizada	76
Figura 4 - As etapas da Autoconfrontação	85
Figura 5 - A atividade docente na sala de aula	96
Figura 6 – O conjunto possível de atividades do trabalho do professor que pode ser detectado por cada pesquisa	98
Figura 7 – Um exemplo de intersecção dos vértices de duas atividades	100
Figura 8 - A atividade docente na sala de aula	102
Figura 9 - Os métodos utilizados no projeto de ensino e intervenção e os selecionados para análise pelo grupo ALTER-FIP.....	114
Figura 10 - Os contextos profissionais de Helen	119
Figura 11 - Exemplo de transcrição.....	122
Figura 12 - As categorias do outrem	141
Figura 13 - O outrem: um universo de multi-interações	197
Figura 14 - A dimensão interpessoal: o sujeito e o outrem	198
Figura 15 – Foto das ilhas Seychelles.....	221
Figura 16 - Cenas do filme Divertida-Mente.....	223

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1 - Terminologia referente à Semântica do Agir	51
Quadro 2 - O cronograma dos procedimentos realizados	113
Quadro 3 - Os dados disponíveis	113
Quadro 4 - Os métodos disponíveis e os escolhidos para análise	120
Quadro 5 - Exemplo de excerto.....	123
Quadro 6 - Os procedimentos de análise e os objetivos da pesquisa.....	125
Quadro 7- Os objetivos específicos e as perguntas de pesquisa.....	129
Quadro 8 - O plano global da ACS1	134
Quadro 9 - Os blocos temáticos da AC1: a presença da direção nos subtemas	136
Quadro 10 - O plano global da ACS2.....	138
Quadro 11 – O outrem mobilizado por Helen nas ACS1 e ACS2.....	142
Quadro 12 – O outrem mobilizado pela docente nos temas das ACS 1 e ACS2	144
Quadro 13 - A reconfiguração da relação entre Helen e o outrem: os tipos de discurso e as figuras de ação mobilizados	195
Tabela 1 - Síntese do projeto de ensino e intervenção	111

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACC	Autoconfrontação Cruzada
ACS	Autoconfrontação Simples
ALTER-CNPq	Análise da Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações
ALTER-FIP	Análise da Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações – Formação, Intervenção e Pesquisa
CA	Clínica da Atividade
ISD	Interacionismo Sociodiscursivo

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 homografia, usa-se acento indicativo da tônica e/ou timbre)	/	E comé/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-sa-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
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. Reprodução de Discurso Direto	“ ”	Pedro Lima... ah escreve na ocasião... “O cinema falado em língua estrangeira não precisa de nenhuma barreira entre nós”... A professora disse “Maria, venha cá”
Interrogação	?	e o Banco? Central? Certo?
Fáticos	ah, éh, ahn, ehn, uhn, tá, hã, uhun	Pedro Lima... ah escreve na ocasião...
Números	Por extenso	um, dois
Reprodução de discurso direto	“ ”	João disse “volte”

Fonte: adaptado por pesquisadores do grupo ALTER-FIP a partir do Projeto NURC/SP (MARCUSCHI, 1999)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	19
CAPÍTULO I - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	27
1.1 O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO: BASES FILOSÓFICAS, PROPOSTA DE TRABALHO E QUADRO DE ANÁLISE	29
1.1.1 As principais bases filosóficas que alicerçam o ISD	29
1.1.2 O programa de trabalho do ISD	37
1.1.3 A proposta de análise do agir humano a partir do ISD.....	40
1.1.3.1 O nível organizacional.....	43
1.1.3.2 O nível enunciativo.....	48
1.1.3.3 O nível semântico	50
1.1.4 O ISD e outras teorias linguísticas: diálogos possíveis.....	57
1.1.4.1 A Teoria Polifônica de Ducrot.....	58
1.1.4.1.1 O conceito de ironia.....	60
1.1.4.1.2 O discurso relatado.....	61
1.1.4.1.3 A negação	62
1.1.4.1.4 O operador argumentativo <i>mas</i>	63
1.1.4.2 A modalização sob a perspectiva teórica de pesquisadores brasileiros.....	64
1.2 A CLÍNICA DA ATIVIDADE	68
1.2.1 As Clínicas do Trabalho: um retorno à origem.....	68
1.2.2 A Clínica da Atividade: conceitos teóricos e metodológicos	71
1.2.3 A Clínica da Atividade e a Psicopatologia do Trabalho.....	89
1.3 O TRABALHO DOCENTE NA PERSPECTIVA DO GRUPO ALTER-CNPQ	92
1.4 SÍNTESE TEÓRICA	103
CAPÍTULO II - METODOLOGIA DE PESQUISA	108
2.1 O PROJETO DE ENSINO E INTERVENÇÃO	109
2.2 A PESQUISA: NATUREZA, PARTICIPANTES E CONTEXTOS INVESTIGADOS	115
2.2.1 A natureza da pesquisa	115
2.2.2 Os participantes da pesquisa	116
2.2.2.1 Helen.....	116
2.2.2.2 A interventora.....	118
2.2.3 Os contextos investigados	118

2.3 OS PROCEDIMENTOS DE TRATAMENTO E DE ANÁLISE DOS DADOS	120
2.3.1 Os métodos escolhidos	120
2.3.2 O tratamento dos dados	122
2.3.3 Os procedimentos de seleção e de análise dos dados	124
CAPÍTULO III – RESULTADOS DAS ANÁLISES DOS DADOS	128
3.1 O CONTEXTO SÓCIO-HISTÓRICO MAIS AMPLO	130
3.2 O CONTEXTO DE PRODUÇÃO DAS ACS1E ACS2	133
3.3 O NÍVEL ORGANIZACIONAL DOS TEXTOS: OS PLANOS GLOBAIS DAS ACS	134
3.4 O OUTREM PRESENTE NOS CONTEXTOS DE TRABALHO DE HELEN E SUA RELAÇÃO COM A DOCENTE	140
3.4.1 O levantamento do outrem: os agentes com quem a docente interage direta ou indiretamente em situação de trabalho	141
3.4.2 As relações entre Helen e o outrem: a participação desses agentes no contexto de trabalho da docente	147
3.4.2.1 Comunidade escolar	149
3.4.2.1.1 Professores	150
3.4.2.1.2 Gestão escolar	156
3.4.2.1.3 Corpo administrativo	166
3.4.2.1.4 Alunos	168
3.4.2.1.5 Familiares dos alunos	174
3.4.2.2 Outras instâncias educacionais hierárquicas à comunidade escolar	177
3.4.2.3 Outros externos à comunidade escolar local	180
3.4.2.4 Autores	183
3.4.2.5 Entidades religiosas/espirituais	185
3.4.2.6 Outros interiorizados	187
3.4.2.6.1 Professor	187
3.4.2.6.2 Super Nanny	188
3.4.2.6.3 Pôncio Pilatos	190
3.4.2.6.4 Liminha	192
3.5 OS CONFLITOS VIVENCIADOS POR HELEN E OS AGENTES DIRETAMENTE ENVOLVIDOS: AS CONCEPÇÕES E AVALIAÇÕES DE HELEN SOBRE SEU TRABALHO, SOBRE SEU AGIR E SOBRE O AGIR DO OUTREM	199
3.5.1 O comportamento dos alunos	200
3.5.1.1 A indisciplina em sala de aula	200

3.5.1.2 O comportamento dos alunos: a falta de protagonismo dos discentes	206
3.5.2 A postura da gestão escolar.....	211
3.6 OS RESULTADOS ORIUNDOS DAS RELAÇÕES ENTRE A DOCENTE E OUTREM E SUAS INFLUÊNCIAS NO AGIR DA PROFESSORA	217
3.6.1 O mecanismo defensivo de Helen compartilhado pela comunidade escolar e pelas instâncias educacionais superiores: o mundo do faz-de-conta	219
3.6.2 O mecanismo defensivo de Helen: o modo <i>Taiti-on</i>	220
3.6.3 O mecanismo defensivo de Helen compartilhado pelo coletivo: o uso do Rivotril	223
CAPÍTULO IV - CONSIDERAÇÕES FINAIS	229
REFERÊNCIAS.....	240
ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE (CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE, RESOLUÇÃO 196/96)	249

INTRODUÇÃO

Esta tese tem como objetivo analisar a dimensão interpessoal do trabalho de uma docente de língua portuguesa de escola pública a fim de averiguar as influências das relações entre a professora e o outrem no agir da docente.

Lidar com pessoas, trabalhar em equipe e buscar compreender as relações interpessoais foram questões que sempre me motivaram e que me suscitaram curiosidade. Por essa razão, o fator interpessoal foi um aspecto decisivo em minhas escolhas profissionais. Minha primeira formação profissional foi em Artes Dramáticas, profissão que me possibilitou experimentar várias formas de interação, tanto com os colegas de trabalho quanto com o público. Anos depois, fiz graduação em Licenciatura em Letras com o intuito de lecionar, o que também me possibilitou um grande envolvimento com as pessoas, ensinando e aprendendo com elas.

Terminada a graduação, cursei o mestrado em Linguística Aplicada do programa de pós-graduação na UNESP (Universidade Estadual Paulista). Instigada em conhecer mais sobre o processo de ensino e aprendizagem, minha dissertação versou sobre as relações entre crenças e a motivação na aprendizagem de francês de alunos idosos. Ao desenvolver essa pesquisa, pude perceber que um dos fatores geradores de maior motivação entre os estudantes foi o relacionamento interpessoal entre os aprendizes, e entre eles e a docente.

Embora gostasse do meio acadêmico, eu também me interessava pela área de Gestão de Pessoas. Assim, findado o mestrado, optei por não prosseguir em minha trajetória acadêmica naquele momento. Então, resolvi continuar na empresa em que trabalhava como gerente administrativo e fazer MBA¹ em Gestão Estratégica de Recursos Humanos na Uninter – Centro Universitário Internacional. Nesse curso, tive meus primeiros contatos com alguns assuntos concernentes ao relacionamento interpessoal que me chamaram muito a atenção, dentre eles a gestão de conflitos, a psicologia do trabalho e a ergonomia da atividade.

Após quatro anos à frente do departamento de Gestão de Pessoas da empresa, decidi retornar à profissão docente e a meus estudos por perceber que

¹ Master Business Administration

meu desejo profissional era o de trabalhar como professora. Então, depois de cursar a disciplina “Os gêneros textuais como instrumentos para o desenvolvimento do aluno e do professor” ministrada pela Profa. Dra. Lília Santos Abreu-Tardelli, em que pude ter contato com algumas teorias que abordam a linguagem e o desenvolvimento humano, resolvi concentrar meus estudos nessa direção.

Ao tomar conhecimento sobre as propostas da Clínica da Atividade (CA) e do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), pude perceber o quanto elas contribuem para a compreensão do agir humano. Além disso, pude compreender melhor a importância da linguagem na constituição da espécie humana e no seu desenvolvimento.

Além dos conceitos elaborados pela CA e pelo ISD, interessei-me também pelos estudos brasileiros desenvolvidos pela Profa. Dra. Anna Rachel Machado e pelo grupo ALTER²-CNPq, os quais abordam o trabalho docente sob uma perspectiva holística, inovadora e, a meu ver, muito condizente com a realidade vivenciada em sala de aula, perspectiva essa que escolhi assumir como base para a construção do percurso teórico desta tese.

Assim que iniciei meu doutoramento, tive a oportunidade de conhecer o projeto de ensino e intervenção desenvolvido pela Profa. Dra. Lília Santos Abreu-Tardelli (2014, 2015), intitulado “Da formação continuada à formação inicial: uma intervenção no ensino da gramática” (ABREU-TARDELLI, 2014,2015)³. Como esse trabalho ainda estava em desenvolvimento, pude participar, como espectadora, de duas entrevistas com as professoras voluntárias do projeto⁴, o que despertou meu interesse nesse projeto de ensino e intervenção.

Dada a enorme quantidade de registros coletados e à riqueza dos dados, decidimos, enquanto grupo⁵, que seria pertinente nos debruçarmos, em conjunto, sobre esse material. Dessa forma, conseguiríamos fazer análises ao

² O grupo ALTER (Análise da Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações) foi criado pela Profa. Dra. Anna Rachel Machado em 2002.

³ O projeto de ensino e intervenção será abordado de forma detalhada no capítulo de Metodologia de Pesquisa.

⁴ O projeto contou com a participação de três docentes de língua portuguesa da rede pública de ensino paulista.

⁵ O Grupo ALTER-FIP (Análise da Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações – Formação, Intervenção e Pesquisa) ainda não havia se constituído formalmente. No entanto, já nos reuníamos enquanto grupo de pesquisa.

mesmo tempo mais aprofundadas e mais abrangentes sobre o trabalho docente nesse contexto.

Três pesquisadores, então, direcionaram seus estudos a partir desses registros: Voltero (2018), que pesquisou os conflitos vividos por uma das professoras voluntárias que estava em início de carreira pública; Viani (em andamento), que estuda os aspectos conflituosos no trabalho com a gramática; e a presente tese.

Ao tomar conhecimento sobre o conteúdo das entrevistas realizadas ao longo do projeto de ensino e intervenção realizado por Abreu-Tardelli (2014, 2015), o que mais me chamou a atenção foram os relatos das docentes sobre seu relacionamento com outras pessoas em seu trabalho, tais como os alunos, seus familiares, os outros professores, funcionários e a gestão escolar. Intrigou-me o fato de perceber a quantidade de pessoas, além dos alunos, presentes no cotidiano das docentes e que pareciam influenciar seu agir.

Então, ao buscar sobre a temática referente ao relacionamento interpessoal nas pesquisas que abraçam o paradigma epistemológico adotado pelo grupo ALTER-CNPq, percebi a falta de estudos que se aprofundaram na dimensão interpessoal do trabalho do professor.

Algumas pesquisas em Linguística Aplicada que adotam essa corrente teórico-metodológica fazem menção aos outros embora este não seja o enfoque investigativo desses estudos. Dentre eles, destacam-se os trabalhos de Fogaça (2010) e de Diolina (2010), em cujas pesquisas a dimensão interpessoal pôde ser apreendida na relação professor/pares⁶; o estudo de Amorim (2017), que pesquisou sobre as interpretações sobre o trabalho do coordenador pedagógico referente à HTPC (Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo) e o de Voltero (2018), em cujo estudo a dimensão interpessoal professor/alunos e professor/pares também foi evidenciada.

Fogaça (2010) analisou algumas reuniões pedagógicas realizadas com três professores (um de matemática, uma de português e inglês e um de geografia) em um contexto de escola pública. O autor investigou se os procedimentos de autoconfrontação propiciaram um espaço de desenvolvimento profissional e de formação continuada, além de ter verificado os conflitos e as

⁶ Entende-se por “pares” outros professores que atuam na mesma escola, podendo ser eles especialistas na mesma área ou não.

relações de poder neles vivenciados. O pesquisador constatou que, tanto as reuniões pedagógicas como as entrevistas de autoconfrontação podem promover espaços de desenvolvimento desde que os conflitos, bem como as relações de poder, atuem como agentes catalisadores nesse processo.

Diolina (2017) pesquisou o papel do coletivo de trabalho formado por oito professores de Ensino Fundamental e Médio (especialistas em disciplinas diversas) na superação dos desafios cotidianos da profissão. A pesquisadora averiguou que, muitas vezes, as dificuldades profissionais foram contornadas individualmente. A autora também apurou que há vários fatores responsáveis pela desvitalização do coletivo de trabalho, dentre eles, o alto índice de rotatividade dos profissionais, a heterogeneidade da profissão e o acúmulo de atividades.

Amorim (2017), a partir da análise dos diários de campo da professora-pesquisadora, do comentário escrito de uma coordenadora pedagógica e da lei municipal que regulamenta o cargo, discutiu as interpretações sobre o trabalho do coordenador pedagógico concernente à HTPC. Amorim verificou que o trabalho da coordenadora era solitário e cheio de dilemas, em contexto em que ela tinha muitas tarefas. A autora, dentre outros aspectos, destacou a importância da participação dos professores nas reuniões de HTPC, de forma a entenderem e a respeitarem esse momento de trabalho coletivo. Além disso, a pesquisadora demonstrou a relevância da presença do diretor na escola nos momentos em que ocorrem as HTPC, pois, assim, a coordenadora não se sentiria dividida entre desenvolver suas atividades durante esses encontros coletivos e assumir as demais responsabilidades da escola quando da ausência da direção.

Voltero (2018), ao investigar sobre os conflitos de uma professora em início de carreira pública, detectou que alguns dos dilemas da docente se relacionavam à dimensão interpessoal professor/alunos (indisciplina e desinteresse) e professor/pares (conformidade dos colegas de trabalho em relação a situações vivenciadas no contexto educacional).

No tocante aos estudos em Linguística Aplicada que trilharam caminhos teórico-metodológicos distintos do que foi adotado nesse trabalho, foram encontrados muitos trabalhos, tanto em língua materna, como em língua estrangeira, que se dedicaram à análise da interação professor/aluno em sala de

aula, mas, com vistas, principalmente, ao desenvolvimento da aprendizagem dos discentes, tais como o de Assis (2002) e de Lima (2004).

O mesmo foi observado no campo da Educação, em que grande parte das pesquisas que tratam do relacionamento interpessoal em sala de aula se destinam à análise da relação professor/outrem com enfoque na aprendizagem do estudante, tais como o estudo de Machado (2007) e Pinto (2014). No entanto, os trabalhos de Rizzi (2006) e de Firmino (2015) exploram o relacionamento entre o docente e outros profissionais que atuam no contexto educacional.

Rizzi (2006) desenvolveu sua pesquisa em uma escola de período integral em uma cidade do estado de Santa Catarina com vistas a compreender o significado do trabalho docente na sociedade capitalista e as relações interpessoais dispostas nesse ofício. Por meio de observações, entrevistas e oficinas realizadas com os professores de uma instituição pública de ensino, a pesquisadora constatou que a tomada de consciência das condições de trabalho e o esforço coletivo dos docentes possibilitaram a criação de bases de resistência às diversas formas de coerções sociais que, segundo a autora, corroboram para o adoecimento do professor.

Firmino (2015) investigou sobre o papel da coordenação pedagógica como agente mediador que auxilia na integração entre professores, alunos, pais e gestores. Em um estudo realizado com docentes de uma escola pública localizada na região do Distrito Federal, a autora pôde concluir que o coordenador, além de possuir essa função de agente mediador, também exerce um papel de incentivador da formação continuada do professor.

Levando-se em consideração as pesquisas apresentadas aqui, é possível observarmos uma carência em estudos que privilegiem a dimensão interpessoal do trabalho docente cujo enfoque investigativo esteja no trabalhador e não no aprendiz, e de pesquisas que explorem as relações entre o professor e as várias outras pessoas que participam, direta ou indiretamente, do processo de ensino e aprendizagem.

O pressuposto que norteia este trabalho é o de que os resultados oriundos das relações eu/outrem, permeadas por conflitos, interferem diretamente no (não)agir do profissional assim como em seu objeto de atividade o qual pode variar conforme a dinâmica da relação interpessoal e/ou o contexto em que o

trabalhador está inserido. Esta tese pretende mostrar que, mais do que um coadjuvante, os outros exercem o papel de co-protagonista do agir docente.

Dessa forma, este estudo tem como objetivo analisar a dimensão interpessoal do trabalho de uma docente de língua portuguesa de escola pública a fim de averiguar as influências das relações entre a professora e o outrem no agir da docente.

Assim, a partir da análise textual de textos advindos de entrevistas realizadas ao longo do projeto de ensino e intervenção e, levando em consideração a perspectiva da docente, esta pesquisa tem como objetivos específicos:

- (1) analisar a relação entre a docente e os agentes com quem interage diretamente em situação de trabalho, sendo que para isso, será necessário:
 - (1a) identificar todos os agentes com quem a docente interage direta ou indiretamente em situação de trabalho;
 - (1b) verificar as interpretações que a docente faz sobre o agir do outrem e sobre seu agir;
 - (1c) analisar a relação entre a docente e os agentes com quem ela interage em situação de trabalho;
- (2) investigar os conflitos e os agentes presentes nos temas escolhidos durante as entrevistas individuais com a docente para serem levados ao coletivo de trabalho;
- (3) analisar os resultados oriundos das relações entre a docente e os agentes com quem interage em situação de trabalho e suas influências no agir da professora.

Para tanto, foram elaboradas as seguintes perguntas de pesquisa:

- (1) De que forma se reconfigura a relação entre a docente e os agentes com quem interage diretamente em situação de trabalho?
 - (1a) Quem são todos os agentes com quem a docente interage direta ou indiretamente em situação de trabalho?
 - (1b) Que interpretações a docente faz sobre o agir do outrem e sobre seu agir?

- (1c) De que forma se reconfigura a relação entre a docente e os agentes com quem ela interage em situação de trabalho?
- (2) Quais são os conflitos e os agentes envolvidos presentes nos temas escolhidos durante as entrevistas individuais com a docente para serem levados ao coletivo de trabalho?
- (3) Quais são os resultados oriundos das relações entre a docente e os agentes com quem interagem em situação de trabalho e quais são suas influências no agir da professora?

Para atingirmos nossos objetivos, organizamos esta tese em cinco partes. Primeiramente, no capítulo 1, abordamos⁷ os fundamentos teóricos sobre os quais esse estudo se alicerça. Essa seção abrange discussões acerca do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), levando-se em consideração suas principais bases filosóficas, o programa de trabalho proposto por ele e o modelo de análise do agir humano. Na sequência, apresentamos diálogos possíveis entre o ISD e outras teorias linguísticas (a Teoria Polifônica de Ducrot e o fenômeno da modalização nas perspectivas dos pesquisadores brasileiros Koch e Castilho & Castilho); na sequência, discorremos sobre a Clínica da Atividade e a Psicopatologia do Trabalho. Por fim, discutimos o conceito de trabalho docente na perspectiva do grupo ALTER-CNPq.

No segundo capítulo, expomos a metodologia de pesquisa empregada na tese. Para tanto, apresentamos o projeto de ensino e intervenção de Abreu-Tardelli (2014, 2015), discorremos sobre a natureza da pesquisa, os participantes e os contextos investigados; por fim, abordamos os procedimentos de trabalho e de análise de dados.

No capítulo três, apresentamos a análise e discussão dos dados. Primeiramente, discorremos sobre o contexto sócio-histórico mais amplo, o contexto de produção das duas sessões de autoconfrontação simples e o nível organizacional dos textos; na sequência, discutimos o outrem presente nos contextos de trabalho da docente as relações entre eles; em seguida, analisamos

⁷Optamos, inicialmente, pelo uso da primeira pessoa do singular por apresentarmos a trajetória profissional e acadêmica da pesquisadora. Nas demais partes desta tese, utilizaremos a primeira pessoa do plural por se tratar de uma pesquisa que foi fruto de debates coletivos e que, por conseguinte, reúne diversas vozes.

os conflitos vivenciados pela professora e os agentes, neles, envolvidos; por fim, dissertamos sobre os resultados oriundos das relações entre a docente e o outrem e sua influência no agir da professora.

No quarto capítulo, apresentamos as considerações finais a que a pesquisa nos possibilitou chegar.

Capítulo I - Fundamentação Teórica

Figura 1 - Décalcomanie



René Magritte, *Décalcomanie*, 1966.
Photothèque R. Magritte / Banque d'Images,
Adagp, Paris, 2016.

O Grupo ALTER-CNPq, em sua fundação, cogitou utilizar a obra de Magritte como sua logomarca. No entanto, optaram pela sua não utilização por questões autorais.

Neste capítulo, tratamos dos preceitos teórico-metodológicos que alicerçam nosso estudo os quais advêm do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), da Clínica da Atividade (CA) aliada à Psicopatologia do Trabalho, e da perspectiva do grupo ALTER sobre o trabalho docente.

Escolhemos esse aporte teórico-metodológico porque essas abordagens se preocupam com o desenvolvimento do sujeito trabalhador e entendem que o desenvolvimento humano ocorre por meio da análise consciente que este faz de sua própria conduta.

Assim, valendo-nos das proposições advindas dessas ciências, nosso objetivo é analisar o relacionamento interpessoal entre uma professora de língua portuguesa e os outros com quem interagem em ambiente profissional, a fim de averiguar as influências dessas relações no agir da docente.

Para tanto, na primeira parte do capítulo, dissertamos sobre o Interacionismo Sociodiscursivo – ciência do humano, a qual busca compreender o desenvolvimento do homem por meio das ações e das atividades linguageiras produzidas e situadas em um contexto sócio-histórico. Dessa forma, discorreremos sobre as bases filosóficas do ISD, assim como sobre sua proposta de trabalho e seu quadro de análise. Em seguida, apresentamos outras teorias linguísticas que alicerçam esta pesquisa com as quais o ISD pode dialogar. São elas: a teoria polifônica de Ducrot (1987) e a modalização sob a perspectiva teórica de Koch (2003, 2011 e 2015) e de Castilho e Castilho (2002).

Na segunda parte do capítulo, discorreremos sobre os principais conceitos teórico-metodológicos da Clínica da Atividade e, aliada a essa disciplina, tratamos do conceito de saúde elaborado por Canguilhem (1943/2009) e de alguns conceitos caros à pesquisa elaborados por Le Guillant (2006), um dos precursores da Psicopatologia do Trabalho.

Na terceira parte do capítulo, discutimos alguns conceitos concernentes ao trabalho do professor à luz da perspectiva desenvolvida pelo grupo ALTER-CNPq. Por fim, encerramos o capítulo com uma síntese teórica.

1.1 O Interacionismo Sociodiscursivo: bases filosóficas, proposta de trabalho e quadro de análise

Nesta subseção, inicialmente, apresentamos os principais aportes filosóficos fundadores do ISD; em seguida, discorreremos sobre a proposta de trabalho do ISD e sobre seu modelo de análise.

1.1.1 As principais bases filosóficas que alicerçam o ISD

O Interacionismo Sociodiscursivo é uma ciência que começou a se desenvolver na segunda metade do século XX. Tem como tese central a ideia de que “a ação constitui o resultado da **apropriação**, pelo organismo humano, das propriedades da atividade social mediada pela linguagem” (BRONCKART, 1999, p. 42, grifo do autor). O ISD é definido por Bronckart (2005, p. 149, tradução nossa) como sendo uma “tentativa de prolongamento e de desenvolvimento do projeto do *interacionismo social* emergido nos primeiros decênios do século XX⁸”. O autor (2006) relata que o Interacionismo Social não é um movimento constituído formalmente, mas uma orientação epistemológica e política que foi construída, sobretudo, a partir dos preceitos teóricos de Spinoza, Marx e Vigotski.

Assim como o Interacionismo Social, o ISD também questiona o fracionamento das ciências humanas, discordando dessa fragmentação científica, o que o leva a propor a construção de uma Ciência do Humano, pois considera que “a compreensão do funcionamento humano e do desenvolvimento deste implicaria na consideração simultânea de suas dimensões biológica, social, cultural, cognitiva, linguageira, afetiva, etc. [...]”⁹ (BRONCKART, 2005, p. 150, tradução nossa).

Essa perspectiva de unificação científica, a qual não vislumbra a possibilidade de uma divisão das ciências humanas e naturais, vai de encontro com pensamento dualista de Descartes, o qual separa mente e corpo. Dessa forma, o ISD nega a abordagem cartesiana e se apoia na filosofia monista

⁸No original: une tentative de prolongement et de développement du projet de l'interactionnisme social qui avait émergé dans les premières décennies du XXe.

⁹No original: la compréhension du fonctionnement et du développement de cet humain impliquait la prise en compte simultanée de ses dimensions biologique, sociale, culturelle, cognitive, langagière, affective, etc.

materialista proposta por Spinoza no século XVII, segundo a qual o universo é composto por apenas uma substância – a matéria – a qual está em atividade perpetuamente (BRONCKART, 2005).

A filosofia monista, para Bronckart (2005, 2006), preconiza a ideia de que é a partir da permanente atividade da matéria que são geradas diversas formas, tais como os minérios, os gases, a vegetação, os organismos vivos e os seres humanos. Em cada um desses níveis de realização, a matéria comporta duas dimensões (paralelismo psicofisiológico) que coexistem e funcionam em paralelo: uma física (diretamente observável, porquanto está inscrita no espaço) e uma psíquica – ou dinâmica – (observável de forma indireta, por meio de seus efeitos e produtos).

É relevante observarmos que, ao tratar do estatuto do humano, a teoria spinoziana alega que as capacidades humanas são mais complexas do que as de outras formas materiais, permitindo que o homem consiga construir seus conhecimentos por meio de seu agir e de seu pensamento. No entanto, tais construções são imperfeitas ou parciais uma vez que o “agir pensante humano age por contato ou por interação com outros corpos ou outros objetos [...]” (BRONCKART, 2006, p. 98).

Adotando os preceitos monistas de Spinoza como base filosófica inspiradora, muitas teorias foram desenvolvidas durante o século XIX. Dentre elas, destacamos a teoria evolucionista de Charles Darwin, o conceito de movimento dialético proposto por Hegel, os preceitos defendidos por Marx e Engels quanto à importância da atividade coletiva e da elaboração de instrumentos (materiais ou semióticos) para o desenvolvimento do psiquismo humano, o qual é construído sócio-históricamente; e o interacionismo social proposto por Vigotski e seus colaboradores que também sofreu forte influência filosófica das proposições de Marx e Engels (BRONCKART, 2006).

Marx e Engels foram dois filósofos alemães que contribuíram para a compreensão tanto do desenvolvimento da espécie humana como também da sociedade capitalista emergida no século XIX. Como dissemos, alguns conceitos fundamentais desenvolvidos por esses filósofos também serviram de base para as proposições elaboradas pelos sócio-interacionistas Vigotski e Leontiev. Dentre eles, ressaltamos as definições de instrumento (ferramenta), trabalho, atividade, mediação e linguagem.

Abreu-Tardelli (2006), ao traçar um percurso sócio-histórico sobre o conceito de trabalho¹⁰, discute sobre a importância que Engels atribuiu ao caminhar do homem em posição ereta, o que permitiu que suas mãos pudessem exercer outras funções diferentemente dos pés. Conforme aponta a pesquisadora (2006, p. 27), “o desenvolvimento da mão, assim, dá início ao domínio da natureza, levando o homem a descobrir nos objetos propriedades até então desconhecidas”. Com as mãos livres, o homem pôde fazer delas um instrumento para interagir com o meio. E, além disso, conseguiu usá-las para fabricar e utilizar os instrumentos criados.

Engels (1974, p. 26), ao dispor sobre a importância do uso de ferramentas no desenvolvimento do homem e da atividade humana, assevera que “a especialização da mão significa a ferramenta, e esta pressupõe a atividade especificamente humana, a reação transformadora do homem sobre a natureza, a produção.” Assim, a atividade laboral surge a partir da intervenção do homem no meio natural por meio do uso das mãos e dos instrumentos; é a partir da atividade laboral que se deu origem o desenvolvimento do homem e da sociedade (ENGELS, 1974).

Abreu-Tardelli (2006, p. 30) expõe que, sob a ótica marxista da concepção de trabalho, “três são os elementos que definem o processo de trabalho: a atividade pessoal do homem, o objeto sobre o qual trabalha e a ferramenta ou os meios que utiliza para efetuar uma determinada transformação desejada sobre um objeto específico”. Esses três elementos servem de base para a compreensão do trabalho, os quais serão retomados pela Clínica da Atividade e revistos pelo Grupo ALTER-CNPq, que lhes atribuirá o papel de elementos constitutivos do trabalho docente¹¹.

Ao assumir a visão marxista de trabalho, Leontiev (1978) o define como sendo uma atividade especificamente humana que liga o homem à natureza. Ele é caracterizado por dois elementos interdependentes: o uso e a fabricação de instrumentos, de um lado, e, de outro, o fato de ser uma atividade comum coletiva. Assim, afirma o autor (1978, p. 74) que o “trabalho é, portanto, desde a origem, um processo mediatizado simultaneamente pelo instrumento (em sentido lato) e pela sociedade”.

¹⁰ Sugerimos a leitura da tese de Abreu-Tardelli (2006), que traz um capítulo acerca do trabalho.

¹¹ Confira na página 81.

Leontiev (1978) também ressalta a importância do trabalho no nascimento da linguagem humana, a qual apenas pode ser compreendida se relacionada à necessidade que os seres humanos sentiam em se comunicar durante uma atividade laboral, como durante uma caça, por exemplo. O autor destaca que foi no estabelecimento da comunicação entre os homens que participavam da atividade de trabalho que a linguagem foi se estabelecendo, e, por meio dela, o homem podia denominar o objeto, os meios e o processo do trabalho.

O autor registra, ademais, a importância da linguagem para o desenvolvimento do pensamento consciente do indivíduo. Para ele,

A linguagem não desempenha apenas o papel de meio de comunicação entre os homens, ela é também um meio, uma forma da consciência e do pensamento humanos, não destacado ainda da produção material. Torna-se a forma e o suporte de generalização consciente da realidade. Por isso, quando, posteriormente, a palavra e a linguagem se separam da atividade prática imediata, as significações verbais são abstraídas do objeto real e só podem portanto existir como fato de consciência, isto é, pensamento (LEONTIEV, 1978, p 87).

Dessa forma, podemos depreender que tanto a linguagem, o pensamento e a consciência são frutos da atividade de trabalho, que, por sua vez, é fruto de práticas sociais.

Outro conceito fundamental alicerçado no pensamento marxista-engeliano, é a definição vigotskiana de mediação, a qual se refere à ideia de que a ação de um sujeito é mediada por artefatos e orientada a objetos (FRIEDRICH, 2012). Para Vigotski, conforme aponta Friedrich (2012), existem atividades mediatizadas, nas quais o homem age sobre o mundo usando instrumentos, e atividades mediatizantes, nas quais o homem planeja ações, deixando com que a natureza aja sobre a própria natureza.

A autora (2012) afirma que, para esse teórico, tanto os instrumentos psicológicos como os instrumentos de trabalho (ferramentas) criados pelo homem exercem o papel de intermediação entre a atividade humana e seu objeto.

Dentre os instrumentos psicológicos internalizados pelo indivíduo que permitem que ele desenvolva suas funções psíquicas superiores¹², a linguagem

¹² As funções psíquicas superiores são funções mentais que caracterizam o comportamento consciente humano, tais como a atenção voluntária, a percepção, a memória e o pensamento (VIGOTSKI, 1991).

exerce papel central no desenvolvimento humano, pois é por meio dela que o homem se comunica e interage socialmente, (re)construindo a realidade da qual faz parte (FRIEDRICH, 2012; BRONCKART, 2010).

Essas proposições desenvolvidas pelo Interacionismo Social, atreladas às elaboradas por Marx e Engels são conceitos-chave balizadores do ISD, haja vista que uma das teses principais propostas pelo interacionismo social de Vigotski e adotada pelo ISD refere-se ao fato de que “as propriedades específicas das condutas humanas são o resultado de um processo histórico de **socialização**, possibilitado especialmente pela emergência e pelo desenvolvimento dos **instrumentos semióticos**”, sendo que a linguagem tem um papel primordial tanto na constituição do pensamento como no desenvolvimento humanos (BRONCKART, 1999, p. 21, grifos do autor)

Bronckart (2010) também assevera o status primordial da linguagem, uma vez que “à mediação dos instrumentos materiais se sobrepõe à mediação simbólica da linguagem¹³”. Ao buscar um maior conhecimento sobre as teorias filosóficas do agir humano, Bronckart encontra, principalmente, em Ricoeur (1977) e em Habermas (1987a, 1987b), conceitos fundamentais.

Segundo Bronckart (2008), Ricoeur propõe uma semântica da ação na qual estabelece uma distinção entre ação e acontecimento. Quando um agente pratica uma ação, ele assume uma responsabilidade sobre ela, mobilizando suas capacidades mentais e comportamentais, seus motivos ou razões e suas intenções. Embora o ISD abrace essa definição, aponta críticas à teoria de Ricoeur principalmente pelo teórico não destacar o caráter social do sujeito, que é a-contextuado sócio-historicamente nessa perspectiva.

Em se tratando de compreender o agir humano, são nas proposições de Habermas que o ISD irá se amparar para a constituição de parte da proposta de trabalho do ISD, para a formulação de conceitos balizares dessa ciência e, por conseguinte, para o estabelecimento do modelo de análise interacionista sociodiscursivo.

É na teoria habermasiana que Bronckart (2008) encontra a definição de agir verbal (agir comunicativo) e agir não verbal (ações tais como andar, comer, dormir). Ao elaborar sua Teoria do Agir Comunicativo, Habermas (1987a, 1987b)

¹³ No original: la actividad es *mediatizada* por herramientas, y en el hombre a esta mediación de los instrumentos materiales se superpone la *mediación simbólica del lenguaje*.

define atividade comunicativa como sendo aquela que é mediada e regulada por verdadeiras interações verbais.

As atividades verbais, denominadas pelo ISD como atividades linguageiras (ou atividades de linguagem), colaboram tanto para “os estabelecimentos de um acordo sobre os contextos das atividades” como também “asseguram sua regulação” (BRONCKART, 2008, p. 112, tradução nossa).

Outra proposição habermasiana, assumida pelo ISD que influencia diretamente tanto a proposta de trabalho dessa ciência como seu método analítico, refere-se aos mundos representados (ou formais), os quais se dividem em: objetivo, social e subjetivo (BRONCKART, 2008). No quadro da atividade, quando os signos remetem aos aspectos do mundo físico, por meio do qual temos acesso aos parâmetros do ambiente, o conhecimento coletivo acumulado a esse respeito constitui o mundo objetivo; quando os signos se referem à forma de organização de uma tarefa, às normas convencionais estabelecidas, o conhecimento coletivo acumulado constitui o mundo social; ao passo em que, quando os signos estão relacionados às características próprias de cada pessoa, o conhecimento coletivo acumulado constitui o mundo subjetivo (BRONCKART, 1999, 2008).

Araújo (2004, p. 251-252, grifo da autora) assevera que:

Os atos de fala são formados **simultaneamente** por um conteúdo proposicional, por um conteúdo normativo que leva à interação interpessoal e por um conteúdo pessoal e expressivo, que mostra a intenção sincera do falante. A ação ajusta-se ao mundo, seleciona algo do mundo, e nisso é orientada por pretensões de validade criticáveis e por razões que motivam a ação. [...] Assim, um ato de fala comunicativo ajusta-se ao mundo objetivo formado pelo conjunto das entidades sobre as quais é possível um enunciado verdadeiro; ao mundo social, conjunto das relações interpessoais legitimamente reguladas; e ao mundo subjetivo, conjunto das vivências do falante.

A autora (2004) afirma, assim, que, segundo a proposta teórica habermasiana, as ações comunicativas apontam para o estabelecimento de um acordo ou consenso entre os indivíduos. Para isso, o enunciado dito por alguém precisa ter validade juntamente com o contexto de sua fala, havendo requisitos pragmático-formais que irão garantir o valor do dito. Assim, conforme cada mundo representado, uma pretensão à validade é mobilizada: no mundo

objetivo, a pretensão à verdade; no mundo social, a pretensão à conformidade; e, no mundo subjetivo, a pretensão à veracidade (ou sinceridade) do que é dito.

Considerando o status fundamental da linguagem para o ISD, Bronckart procura no campo das ciências da linguagem aportes teóricos que, articulados a todos os outros, sustentem as teses propostas por ele. O ISD, então, recorre a Saussure e a Volochinov, principalmente, os quais deram primazia ao caráter social da linguagem, para perscrutar os fundamentos da análise dos discursos (BRONCKART, 2008; MACHADO; FERREIRA; LOUSADA, 2011). De acordo com Bronckart (2017, p. 38, grifo do autor), ambos os autores validam o caráter integralmente semiótico da linguagem humana, visto que todas as unidades ou estruturas de uma língua são “*entidades constituídas com duas faces*, cujos dois polos – de ideias e ‘sonoro’ – são delimitados ou constituídos pelo próprio processo de acoplamento [...]”.

Ademais, os dois estudiosos, afirma Bronckart (2017, p. 40), discursam também sobre a interdependência entre a atividade social e a atividade linguageira e preconizam o fato de que é nos textos/discursos o primeiro local de vida dos signos. Assim, a primeira dimensão da linguagem se dá no nível praxiológico, no falar humano (localizado na coletividade), sendo que “o valor de um signo só é identificável no quadro do texto/discurso no qual se insere [...]”.

Volochinov (1929/2010, p. 299, grifos do autor, tradução nossa), em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, adverte para a importância da compreensão do contexto de comunicação para o entendimento da maior parte dos discursos. O teórico salienta o caráter social e dialógico da linguagem ao afirmar que a palavra “constitui justamente o *produto das relações do locutor e do ouvinte*. Toda Palavra exprime ‘um’ em relação ao ‘outro’”¹⁴.

É fundamental observarmos que Bronckart (2017), o qual desenvolveu uma pesquisa juntamente com Christian Bota sobre os trabalhos de Volochinov, posiciona-se de maneira categórica quanto à autoria de várias contribuições dadas por Volochinov às ciências da linguagem. Dessa forma, segundo Bronckart, pertence também a Volochinov o conceito de gêneros verbais que serviram de base para a proposta de análise dos gêneros de discursos bakhtinianos e que fundamentam a concepção moderna de gênero textual.

¹⁴ No original: *constitue justement le produit des relations du locuteur et de l'auditeur. Tout Mot exprime <<l'um>> par rapport à <<l'autre>>*.

De acordo com Bronckart (1999, p. 71), texto é uma “produção de linguagem situada, oral ou escrita [...] que veicula uma mensagem linguisticamente organizada e que tende a produzir um efeito de coerência sobre o destinatário.” Além disso, para ele,

os textos são produtos da operacionalização de mecanismos estruturantes diversos, heterogêneos e por vezes facultativos [...] que se decompõem em operações também diversas, facultativas e/ou em concorrência, que [...] se realizam explorando recursos linguísticos geralmente em concorrência. Qualquer produção de texto implica, conqüentemente e necessariamente, *escolhas* relativas à seleção e à combinação dos mecanismos estruturantes, das operações cognitivas e de suas modalidades de realização lingüística. (BRONCKART, 2006, p. 143-144, grifos do autor).

Ainda no tocante ao texto, Bronckart (2008, p. 113) reelabora o conceito, definindo-o a unidade de comunicação entre os indivíduos, sendo “os correspondentes empíricos das atividades languageiras”.

Ao conceituar texto para o ISD, Bronckart, por conseguinte, define gênero textual. Segundo o pesquisador,

Nessa perspectiva, os **gêneros de textos** são produtos de *configurações de escolhas* entre esses possíveis, que se encontram momentaneamente “cristalizados” ou estabilizados pelo uso. Tais escolhas dependem do trabalho que as formações sociais de linguagem desenvolvem, para que os textos sejam adaptados às atividades que eles comentam, adaptados a um dado meio comunicativo, eficazes diante de um desafio social, etc. (BRONCKART, 2006, p. 143-144, grifos do autor).

Ademais, para Bronckart (2008, p. 113), os textos são distribuídos em gêneros indexados socialmente, “cujas características dependem das propriedades das situações de interação e das atividades gerais que comentam, assim como das condições histórico-sociais de sua produção.”.

Dessa forma, é possível observarmos que, embora permaneça temporariamente estabilizado, o gênero tem um caráter mutatório, vez que se transforma através dos tempos e das formações sociais de linguagem no qual está inserido.

Bronckart (2008) relata que, partindo da perspectiva dialógica e social da linguagem, Volochinov avança uma metodologia de análise textual descendente a qual, primeiramente, averigua os processos da interação social; em seguida,

verifica a estrutura global dos discursos e, por fim, analisa a organização dos signos nesses discursos (estruturas semântico-sintáticas e palavras). Essa proposta de análise textual, revisitada e reformulada pelo ISD, servirá de base para o modelo de análise textual conhecido como folhado textual, o qual será descrito adiante.

Levando em consideração o aparato filosófico sobre o qual se ancora o ISD, Bronckart (2005, 2006) destaca as diferenças entre o homem e as demais realizações materiais. Assim, o ser humano: (i) organiza socialmente suas condutas por meio de atividades coletivas; (ii) usa a linguagem verbal como instrumento de interação; (iii) possui um pensamento consciente individual; (iv) estabelece, entre os sistemas social e individual, um sistema de interface cuja finalidade é, numa dimensão epistêmica, transmitir aos indivíduos os pré-construídos e, numa dimensão praxiológica, permitir que esses indivíduos atuem de maneira criativa no mundo. A partir dessas constatações, o ISD propõe um programa de trabalho, o qual será descrito a seguir.

1.1.2 O programa de trabalho do ISD

Apresentando-se como uma corrente do interacionismo social vigotskiano, o ISD adere, então, à abordagem ontogenética e apresenta um programa de trabalho cujo método de análise é descendente, envolvendo três etapas: (i) o exame dos principais pré-construídos sócio-históricos específicos ao contexto humano: as atividades coletivas, as formações sociais, os textos e os mundos representados de conhecimento; (ii) o conhecimento dos processos de mediação nos quais a assimilação de pré-construídos é feita pelo indivíduo, quer infante, quer adulto; e (iii) a investigação dos impactos desses processos de mediação e de apropriação dos pré-construídos na formação do indivíduo e em seu desenvolvimento (BRONCKART, 2008).

Bronckart (2008) adverte que essa opção de análise objetiva destacar a grande influência dos pré-construídos no desenvolvimento humano sem se limitar, todavia, no pensamento determinista de que o desenvolvimento se restrinja a apenas esse movimento descendente.

O autor, então, afirma que:

Assim, admitimos que, se 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 (elas os desenvolvem, os transformam, os contestam etc.) (BRONCKART, 2008, p. 112)

Dessa forma, podemos constatar que o ISD não apregoa apenas o movimento descendente, mas sim uma dinamicidade dialética permanente entre esses níveis, o que possibilita um processo de constante retroalimentação o qual vai ao encontro do pensamento filosófico monista materialista.

Segundo Bronckart (2008), o primeiro nível de análise proposto pelo ISD, a análise do ambiente humano, recai sobre os quatro principais elementos que constituem os pré-construídos. Para o autor, as atividades coletivas complexas, muito além de suprir as necessidades de sobrevivência dos seres humanos, organizam e mediatizam as relações entre os indivíduos e o meio em que estão inseridos. Essa afirmação é oriunda da conceituação de atividade elaborada por Leontiev. Para esse autor (1972, n.p.), ao passo em que a atividade animal é essencialmente biológica e instintiva, a atividade humana tem caráter mediador cuja função é de “orientar o sujeito no mundo objetivo. [...] Considerada deste ângulo, atividade é um processo de intertráfico entre polos opostos, sujeito e objeto.” A partir da leitura que faz de Leontiev, Bronckart constata que a atividade deve ser considerada a pedra angular do ambiente humano.

Quanto às formações sociais, Bronckart (2008, p. 113) as define como sendo “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”. Segundo o autor, elas são responsáveis pela criação de regras, normas e valores compartilhados pela sociedade.

Por fim, ainda no primeiro nível de análise, encontram-se os mundos representados habermasianos (objetivo, social e subjetivo) conforme expusemos anteriormente.

O segundo nível de análise proposto pelo ISD refere-se aos processos de mediação e de formação que são desenvolvidos pelos seres humanos para garantirem tanto a transmissão como a reprodução dos pré-construídos. De acordo com os interacionistas sociodiscursivos, esses processos podem ser agrupados em: processos de educação informal (em que há integração dos recém-chegados ao grupo, que permite o conhecimento de aspectos do mundo

formal e social); os processos de educação formal nas dimensões didática e pedagógica; e os processos de transação social, desenvolvidos por meio de avaliações recíprocas entre os indivíduos portadores de pensamento consciente durante interações cotidianas (BRONCKART, 2008).

Finalmente, o terceiro nível de análise almeja investigar a contínua alimentação dos pré-construídos, que engloba: os resultados oriundos da transmissão dos pré-construídos, sobre a formação e o desenvolvimento humanos; a análise do desenvolvimento posterior dos indivíduos (do desenvolvimento do pensamento, dos conhecimentos e das capacidade de agir); e análise das formas pelas quais cada ser humano contribui para a contínua transformação dos pré-construídos coletivos (BRONCKART, 2008).

Dessa forma, podemos observar que existe um círculo virtuoso de retroalimentação dialética dos pré-construídos num *continuum*: os elementos específicos do ambiente humano são transmitidos, apreendidos e reproduzidos pelos indivíduos que, em processo constante de desenvolvimento, contribuem para a (re)transformação do pré-construídos, os quais ajudarão a compor o ambiente humano.

Toda essa proposta de trabalho do ISD serve de alicerce tanto para o estabelecimento de conceitos caros a essa abordagem, os quais auxiliam na compreensão do agir humano, como também para a elaboração de uma proposta metodológica de análise textual a qual nos permite fazer asserções sobre as condutas humanas.

Assim, sob a orientação de trabalho do ISD, entendemos que este estudo se adere aos três níveis de análise por entendermos que é por meio da dimensão interpessoal¹⁵ que o trabalhador acessa os pré-construídos relacionados a esse *métier* em sua dimensão transpessoal, os apreende e os reproduz, desenvolvendo-se enquanto indivíduo sendo que, ao mesmo tempo em que internaliza e (re)configura sua dimensão pessoal, contribui para a (re)transformação dos pré-construídos e do próprio ofício.

Gostaríamos de salientar que, no tocante aos trabalhos desenvolvidos por pesquisadores que seguem a abordagem sociointeracionista, há um leque

¹⁵ Na seção destinada à Clínica da Atividade, abordaremos com maior profundidade as quatro dimensões do trabalho que, conforme Clot et al. (2011), são: dimensão impessoal, transpessoal, pessoal e interpessoal.

variado de estudos que abrangem tanto pesquisas que relacionam o desenvolvimento humano e o trabalho como também estudos que se debruçam sobre a Didática de Línguas. No Brasil, o grupo ALTER-CNPq, bem como o grupo ALTER-FIP, por exemplo, dedicam-se tanto às pesquisas sobre o trabalho do professor como também se dedicam a estudos relacionados à Didática de Línguas. Nessa tese, nosso foco será a análise do trabalho docente.

1.1.3 A proposta de análise do agir humano a partir do ISD

Antes de nos dedicarmos à explanação do modelo de análise do agir humano, é relevante esclarecermos que, segundo Bronckart (2006) e Machado e Bronckart (2009), há quatro classificações de textos relacionados à situação de trabalho: (i) os textos produzidos durante a realização de uma tarefa que mostram o trabalho realizado; (ii) os textos produzidos anteriormente à situação de trabalho (nomeados textos do entorno do agir), os quais prefiguram ou prescrevem o trabalho; (iii) os textos produzidos pelos actantes, antes ou depois da atividade de trabalho; e (iv) os textos produzidos por observadores externos ao trabalho.

Em se tratando desta pesquisa, faremos a análise de textos avaliativos produzidos posteriormente à situação de trabalho co-produzidos pela docente participante-foco de nosso trabalho e pela interventora, e por ambas juntamente com as outras duas docentes voluntárias do projeto de ensino e intervenção de Abreu-Tardelli (2014; 2015).

No tocante ao método de análise textual inicialmente proposto pelo ISD, conhecido como folhado textual, ele contempla três níveis de análise do texto: a infraestrutura textual, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos (BRONCKART, 1999). Machado e Bronckart (2009), ao se debruçarem sobre a análise do agir humano no trabalho, propuseram uma reformulação do modelo de análise anterior o qual veio acompanhado de um outro nível de análise, o da semiologia do agir.

Henrique (2019) esclarece que ambos os modelos coexistem e que é possível escolhermos pela adoção de um deles conforme for o objetivo de pesquisa. Por essa razão, a proposta de análise textual adotada nesta pesquisa

é a reformulada por Machado e Bronckart (2009) a qual tem sido utilizada pelos grupos ALTER-CNPq e ALTER-FIP quando se trata de análise textual do agir.

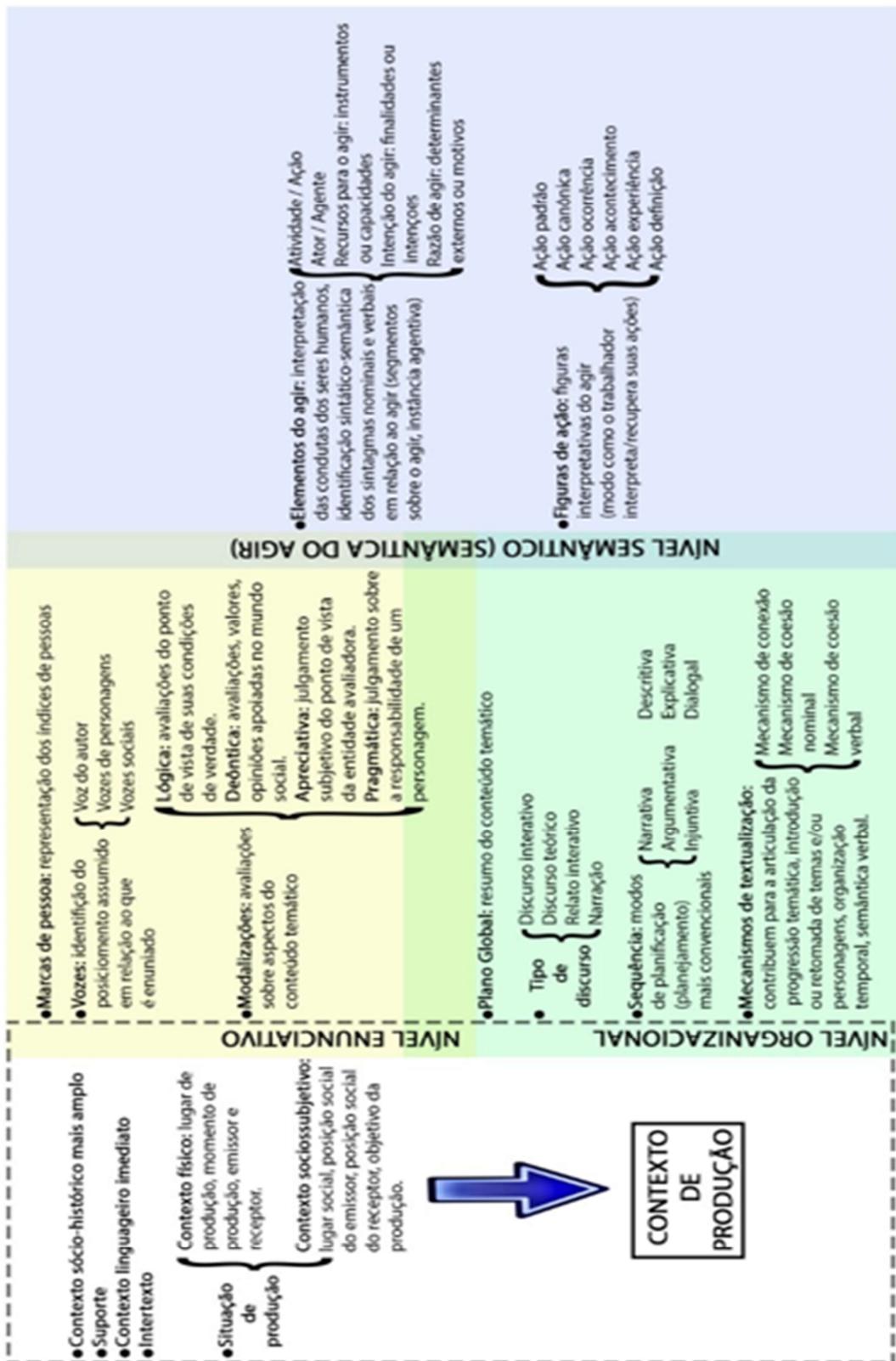
Ambos os modelos atribuem importância para a análise do contexto de produção do texto. Segundo os pesquisadores (2009), a identificação do contexto de produção contempla o contexto sócio-histórico mais amplo em que um texto é produzido, o suporte por meio do qual o texto é veiculado, o contexto linguageiro imediato, ou seja, os textos que acompanham o texto em questão em um mesmo suporte, o intertexto e a situação de produção.

Esta contempla dois sub-contextos, o objetivo (composto por emissor, receptor, lugar e momento de produção) e o sócio-subjetivo (composto por posição social do enunciador, posição social do receptor, lugar social e objetivo do texto). Essa categorização é feita pelo ISD a partir da mobilização da proposição dos mundos representados na proposta por Habermas.

Henrique (2019, p. 39) relembra que, dada uma situação de linguagem, é possível ao indivíduo conceber os parâmetros que o conduzirão à sua ação de linguagem, “objetivando a produção específica de um gênero de texto, pois terá em mente a situação em que realiza sua produção verbal”.

A figura 2, desenvolvida por Voltero e Abreu-Tardelli (2018), apresenta o modelo de Machado e Bronckart (2009), agregando, a ele, as figuras de ação propostas posteriormente por Bulea (2010).

Figura 2 - Modelo de análise textual do ISD



Fonte: elaborada por Voltero e Abreu-Tardelli (VOLTERO, 2018)

Como podemos observar na figura 2, além do contexto de produção, o qual é ilustrado dentro de um retângulo tracejado, estão presentes os três níveis de análise, os quais são subdivididos em: organizacional, enunciativo e semântico.

1.1.3.1 O nível organizacional

A análise do nível organizacional, camada mais profunda do folhado, é formada pelo plano global, pelos tipos de discurso e suas articulações, pelas sequências (global e locais) e pelos mecanismos de textualização – coesão e conexão (MACHADO; BRONCKART, 2009).

O plano global é uma forma de síntese do texto feita por meio de sintagmas nominais. É pela análise do plano global que é possível identificar os actantes principais e os segmentos temáticos centrais (os temas) presentes no texto (MACHADO; BRONCKART, 2009).

Quanto aos tipos de discurso, segundo Bronckart (1999), as coordenadas gerais que organizam o conteúdo temático de um texto são apresentadas como disjuntas às coordenadas do mundo representado ou conjuntas às ações de linguagem. Se forem disjuntas, as ações farão parte da ordem do NARRAR e, quando conjuntas, farão parte da ordem do EXPOR. Uma segunda categorização feita pelo teórico refere-se à implicação ou à autonomia do agente. A implicação ocorre quando um texto mobiliza os parâmetros da ação de linguagem e quando é necessário ter acesso às suas condições de produção. Já a autonomia ocorre quando a relação entre o agente e os parâmetros materiais da ação de linguagem se mantém distanciada ou quando não é explicitada.

Com base nesses dois pares binários, Bronckart (1999) classificou os tipos de discurso em quatro categorias: discurso interativo – mundo do expor implicado; discurso teórico – mundo do expor autônomo; relato interativo – mundo do narrar implicado; e narração – mundo do narrar autônomo. A seguir, apresentamos cada tipo de discurso.

a) Discurso Interativo: nele, ocorre a implicação do enunciador, marcado por dêiticos de primeira pessoa do discurso, por exemplo, *eu, mim*, e de dêiticos de espaço e tempo, *aqui, agora*. Os tempos e os modos verbais mais recorrentes

são o presente do indicativo, o pretérito perfeito e o futuro perifrástico (BRONCKART, 1999).

Um exemplo de discurso interativo pode ser verificado no exemplo a seguir, em que é possível verificarmos a implicação do enunciador por meio do pronome *eu*, pelas formas verbais *posso* e *fiz*, os quais, além de indicar a pessoa, estão no pretérito perfeito do indicativo.

HELEN 20 – passo pela psicóLEga ((ela fala assim mesmo. Em tom de ironia)) igual eles falam {passo pela psicóloga...eu fiz um sexta retrasada
INT 18 – e você pode falar por que que era
HELEN 21 – eu PO::sso
INT 19 – o boletim?

b) Relato Interativo: nesse tipo de discurso, o agente-produtor permanece implicado, as coordenadas da ação de linguagem são disjuntas das do mundo representado. Assim, a referência aos dêiticos de primeira pessoa permanece, mas os tempos e modos verbais mais frequentes são os pretéritos (imperfeito, perfeito e mais-que-perfeito) e o futuro do pretérito do modo indicativo (BRONCKART, 1999).

No exemplo a seguir, observamos, ainda, a implicação do enunciador por meio do dêitico pessoal *eu*, da desinência verbal número pessoal, tal como *fiquei* e *vi*; além disso, a presença dos tempos verbais do modo indicativo: pretérito perfeito, como em *aconteceu*, *fiquei*, *vi* e pretérito imperfeito tal como *era* e *estava* indicam uma disjunção das coordenadas da ação de linguagem e do mundo representado.

INT 68 – e quando acontece essas coisas que você me relatou vocês se apoiam vocês os professores?
HELEN 69 – então depende muito de QUEM é de COmo é igual naquele Dla eu fiquei muito assim é abaLAda por tudo o que aconteceu e eu vi que a outra professora que dava aula na escola estava pior do que eu então era uma ruim tentando consolar uma pior e o outro não falava nada... então eu falei “se eu não fizer alguma coisa... como é que vai ser?”

c) Discurso Teórico: nesse tipo de discurso, a implicação do enunciador deixa de existir. Assim, são encontrados com mais frequência o uso de dêiticos que remetam à primeira pessoa do plural com sentido genérico. Os tempos e modos verbais mais frequentes o presente, o futuro perifrástico e o futuro do

pretérito, todos do modo indicativo. Bronckart destaca para a proeminência de sentenças na voz passiva e das modalizações lógicas, principalmente, dos verbos modais tais como *poder fazer*.

No exemplo a seguir, é possível identificarmos a presença da marca pessoal genérica *você*, da modalização lógica em *pode até trazer*, dos tempos verbais presente, como *faz* e *sabe*, e do futuro perifrástico, como *vai acontecer*.

*HELEN 14 – aí vem a diretora pra ver se estavam com uniforme aí vem o menino bater foto aí vem o policial...então é assim ((sorriso descontente))
INT 12 – e o policiAL ((Helen ri)) HELEN 15 – ele vai pra ver se não tem ninguém... sei lá fazendo alguma coisa muito ruim [...]*

d) Por fim, o tipo de discurso da ordem do narrar, as coordenadas da ação de linguagem e a implicação do agente-produtor são disjuntas das coordenadas do mundo representado. Assim, há a ausência de dêiticos de primeira pessoa e os tempos verbais mais recorrentes são os pretéritos imperfeito, perfeito e mais-que-perfeito e o futuro do pretérito, todos do modo indicativo. Bronckart (1999) atenta para o fato de esse tipo de discurso ocorrer geralmente na forma escrita.

No excerto a seguir, extraído da obra “Uma rua como aquela”¹⁶, de Lucília Junqueira de Almeida Prado (1991), podemos perceber que o enunciador não se implica no texto, a marca temporal expressa pelo pretérito imperfeito *saía*, *ia* e *comprava*, por exemplo, além do organizador temporal *todas as manhãs* marcar a disjunção das coordenadas do mundo representado e da ação de linguagem.

Todas as manhãs, o avarento saía de casa e no seu andar miúdo ia até o armazém do português, Seu Tenório, lá do começo da rua, onde comprava, a dinheiro, o estritamente necessário para passar aquele dia. Nunca deixava de pechinchar, apesar de comprar sempre as mesmas coisas e saber de velho os preços estipulados.

Outra dimensão da infraestrutura textual é a organização sequencial do conteúdo temático. Baseado nos estudos de Adam (1992), Bronckart (1999) explica que as sequências são unidades estruturais responsáveis pela organização de macroproposições as quais combinam várias proposições.

¹⁶ Não encontramos o tipo de discurso narração nos textos oriundos dos dados utilizados para a elaboração da tese.

Essas unidades estruturais são modelos abstratos disponíveis aos produtores e receptores de textos, sendo definidos tanto pela natureza das macroproposições como pelas suas modalidades de articulações em uma estrutura autônoma. Esses modelos, então, se concretizam nos textos em forma de tipos linguísticos, sendo que, em um texto, podem ser realizadas todas as macroproposições as quais definem o modelo, como apenas parte delas, havendo, ainda, diversas formas de articulação entre as sequências. Estas são classificadas em: narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa, dialogal e injuntiva (BRONCKART, 1999).

O teórico (1999) ressalta sobre o estatuto dialógico das sequências, haja vista que, ao tomar emprestado um protótipo de uma sequência do intertexto, o enunciador toma uma decisão de como organizará seu texto tendo como base o objetivo de sua ação de linguagem e o destinatário. Dessa forma, se um agente-produtor pretende convencer seu destinatário sobre seu ponto de vista, provavelmente, ele fará uso de sequências argumentativas para planificar seu texto¹⁷.

Ainda no nível organizacional, Bronckart (1999) apresenta os mecanismos de textualização, compostos pelos mecanismos de conexão e pelos mecanismos de coesão nominal e coesão verbal. Eles contribuem para dar coesão e coerência ao texto.

Os mecanismos de conexão marcam as grandes articulações da progressão temática. Eles aparecem no texto na forma de organizadores textuais, os quais podem evidenciar transições entre tipos de discursos, de sequências ou ainda marcar articulações mais locais entre frases (BRONCKART, 1999).

Os organizadores textuais podem ser expressos no texto na forma de advérbios ou locuções adverbiais, sintagmas preposicionais, conjunções coordenativas e subordinativas (BRONCKART, 1999).

No excerto a seguir, podemos observar a presença do sintagma preposicional *desde a quinta até a oitava* e da locução adverbial *na quinta série*

¹⁷ Como não analisaremos as sequências presentes nos textos, não aprofundaremos esse conceito. Sugerimos a leitura de Henrique (2019) que explica detalhadamente os tipos de sequência.

os quais situam a ação de linguagem na coordenada de espaço/tempo do mundo representado.

Helen 230 – {desde a quinta até a oitava e tal... e na QUINta série mais ou menos eu sempre gosto de fazer isso

Quanto aos mecanismos de coesão nominal, eles podem introduzir uma nova unidade de significação, a qual será o início de uma cadeia catafórica, como também podem retomar uma unidade-fonte, assumindo uma função anafórica. Eles podem ser marcados no texto, principalmente, por meio de sintagmas nominais e pronomes (BRONCKART, 1999).

No excerto a seguir, é possível observarmos as marcas de coesão nominal que fazem referência ao policial que é marcado, inicialmente, pelo sintagma nominal *o policial* (artigo+substantivo), pelo pronome pessoal do caso reto *ele*, que depois é retomado por *eles* e, por já ter sido referenciado, é retomado pelo sintagma nominal *esse policial* (pronome demonstrativo+substantivo):

INT 12 – e o policiAL ((pequeno silêncio. Helen ri))
HELEN 15 – ele vai pra ver se não tem ninguém... sei lá fazendo alguma coisa muito ruim que aí ele já tira ou ele então a gente já comenta alguma coisa que aconteceu...se teve bombas se teve drogas se teve... insulto... e como tá tendo MUItto muito boletim de ocorrência...então eles começam vir com mais frequência aí todo o dia eles passam e tal aí daqui a pouco eles esquecem e param de ir
INT 13 – e esse policial é da rota escolar?

Encerrando a nossa apresentação do primeiro nível de análise, a coesão verbal, expressa nos textos pelos tempos e modos verbais, auxilia na demonstração das relações de temporalidade, aspectualidade e modalidades verbais (BRONCKART, 1999)¹⁸.

¹⁸ Como utilizaremos a análise dos tempos verbais apenas para o auxílio na detecção dos tipos de discurso e das figuras de ação, não nos aprofundaremos nesse aspecto e sugerimos a leitura de Bronckart (1999).

1.1.3.2 O nível enunciativo

O segundo nível de análise do folhado textual é o enunciativo, o qual é subdividido em: marcas de pessoa, vozes e modalização.

Para Machado e Bronckart (2009), analisar as marcas de pessoa é importante para identificarmos de que forma o texto representa o enunciador de um agir representado. Assim, ao se observarem os índices de pessoa presentes no texto, é possível verificarmos o estatuto do agir, se é individual ou coletivo, ou ainda verificar as criações de planos enunciativos encaixados, como ocorrido na tese de Lousada (2006).

No excerto a seguir, podemos observar as marcas de pessoa *eu* e *a gente* que demonstram ora o estatuto individual da ação (Helen estava chorando), ora o coletivo (Helen e outros docentes estavam chorando na sala dos professores):

HELEN 59 – então já estava eu chorando aí chegou essa chorando também... na sala dos professores...

[...]

HELEN 61 – a gente ficou na sala dos professores todo mundo chorando aí um menino que é estagiário que entrou lá faz quinze dias que teve que dar as mãos fazer um pai nosso pra gente conseguir parar de chorar e:: e reunir pra ir pra delegacia o outro pra casa e o outro voltar pra aula ((faz gestos apontando as direções))

As vozes são definidas por Bronckart (1999) como entidades que, ou assumem, ou indicam a quem são atribuídas a responsabilidade daquilo que é enunciado. O autor salienta que, na maioria das vezes, é a instância geral da enunciação, considerada voz neutra, que assume essa responsabilidade.

No entanto, há também a possibilidade do aparecimento de outras vozes que, segundo o teórico, podem ser classificadas como vozes de instâncias sociais, vozes de personagens ou voz do autor empírico do texto.

As vozes sociais procedem de personagens, grupos ou instituições sociais e não intervêm como agente no percurso temático de um segmento textual, sendo elas instâncias externas que avaliam alguns aspectos desse conteúdo.

Bronckart (1999, p. 327, grifos do autor) exemplifica a voz social ao utilizar um texto, “A serpente ao diamante”: “**Nossos contadores de estórias estão**

longe de concordar sobre o lugar onde se deu o acontecimento de que vamos falar...”

As vozes de personagens procedem de seres humanos ou de entidades humanizadas implicados no discurso como agentes. No excerto anterior, o trecho em aspas demonstra a reprodução da voz da gestão escolar.

Já a voz do autor procede do produtor do texto cuja intervenção é direta ao comentar ou avaliar algum aspecto do que é enunciado. No mesmo excerto supra citado, o trecho final *todo mundo vai passar mas não pode escancarar... {tem que fazer de conta ((Helen faz aspas com as mãos))... entendeu?... então a gente faz de conta* demonstra a voz do autor, Helen, em que faz uma avaliação sobre a atitude da gestão escolar.

Machado e Bronckart (2009) salientam que, nas pesquisas do grupo ALTER-CNPq, os estudiosos procuraram identificar também a ocorrência ou o apagamento das vozes, as quais podem ser explícitas ou pressupostas. Quanto às vozes explícitas, elas podem ser verificadas pelos discursos relatados (direto e indireto), pelos marcadores de discurso e por outros índices de inserção tais como as aspas e os jargões.

Para identificar as vozes implícitas ou pressupostas, os autores (2009) asseveram sobre a importância da análise ducrotiana de organizadores argumentativos e das unidades de negação de proposições.¹⁹

Ainda no nível enunciativo, outro aspecto a ser analisado refere-se às modalizações que são as avaliações, os comentários e os sentimentos tecidos pelas vozes em relação ao conteúdo temático de um determinado texto.

Bronckart (1999) sugere uma classificação das modalizações levando em consideração os três mundos representados de Habermas.

Assim, o autor (1999) classifica as modalizações em lógicas, deônticas, apreciativas e pragmáticas. As modalizações lógicas são as avaliações feitas sobre o conteúdo temático ancoradas em critérios associados ao mundo objetivo. Elas indicam se o que está sendo avaliado é verdadeiro, possível, provável, necessário, dentre outros. Alguns exemplos de modalizações lógicas: *na verdade, é certo, é possível, é necessário.*

¹⁹ Isto será discutido de forma mais aprofundada na subseção “O ISD e outras teorias: diálogos possíveis.”

Já as modalizações deônticas tecem avaliações sobre o conteúdo temático alicerçadas nas opiniões, nos valores e nas regras que constituem o mundo social. Alguns exemplos de modalizações deônticas: *ter que fazer*, *poder fazer*.

Por sua vez, as modalizações apreciativas tratam de avaliações relacionadas ao mundo subjetivo, as quais caracterizam o conteúdo temático de acordo com a avaliação pessoal da entidade avaliadora, se é benéfico, maléfico, feliz, infeliz, dentre outras possibilidades. Alguns exemplos de modalizações apreciativas: *felizmente*, *sinceramente*, *lamentavelmente*.

Bronckart (1999) sugere uma quarta categoria de modalizações, as pragmáticas, que servem para explicitar alguns aspectos voltados à responsabilidade de uma entidade constitutiva presente no conteúdo temático quanto às ações das quais essa entidade é responsável, sendo-lhes atribuídas intenções, razões e/ou capacidades de ação. Alguns exemplos de modalizações pragmáticas: *tentar fazer*, *querer fazer*.

1.1.3.3 O nível semântico

No que tange ao terceiro nível de análise, o da semântica do agir, Machado e Bronckart (2009) salientam o fato de que este é analisado considerando-se as análises realizadas nos níveis anteriores.

Como sugere a própria nomenclatura, esse nível busca analisar a semântica, ou seja, o sentido, a significação, a interpretação do agir. Bronckart (2008) ressalta que o termo agir, que se desenvolve temporalmente em um “curso do agir”, se remete a qualquer intervenção humana no mundo realizada por uma ou mais pessoas. Sendo assim, o autor, conforme mencionamos anteriormente, considera o termo “agir” como neutro, enquanto denominará “atividade” às leituras do agir coletivo e “ação” à leitura do agir individual.

Bronckart (2008) também faz distinção entre os termos referidos à agentividade. Dessa forma, assim como agir é neutro, actante também o é. Mas, quando a um determinado actante forem atribuídas razões (motivos), intenções e recursos para o agir, ele será nomeado de ator. E, quando essa atribuição não for feita, ele será nomeado de agente.

O autor (2008) salienta que, no plano motivacional, há uma distinção entre os determinantes externos (de origem coletiva) e os motivos (de origem interna, de uma pessoa em particular); no plano da intencionalidade, há uma distinção entre as finalidades (de ordem coletiva, validadas socialmente) e as intenções (fins do agir, de estatuto individual); e no plano os recursos para o agir, há uma distinção entre os instrumentos (recursos externos, materiais ou semióticos, de ordem coletiva) e as capacidades (recursos mentais e comportamentais internos atribuídos a um indivíduo em particular).

O quadro 1 organiza as nomenclaturas propostas pelo modelo quanto ao nível semântico.

Quadro 1 - Terminologia referente à Semântica do Agir

Termos	Definições
Agir	Intervenção humana no mundo realizada por uma ou mais pessoas.
Atividade	Intervenção humana realizada por um coletivo.
Ação	Intervenção humana realizada por uma pessoa.
Actante	Termo neutro relacionado a qualquer pessoa.
Ator	Aquele a quem são atribuídos razões, intenções e/ou recursos para o agir.
Agente	Aquele a quem não são atribuídos razões, intenções e/ou recursos para o agir.

Fonte: elaboração nossa com base em Machado e Bronckart (2009).

Sendo assim, ao buscarmos interpretar o agir do trabalhador, nesse nível, é importante considerarmos, dentre outros aspectos, os elementos do trabalho do professor que são mais tematizados no texto, que papéis sintático-semânticos eles desempenham nos enunciados, que características da semiologia do agir são atribuídas aos actantes centrais (razões, motivos, objetivos, capacidades), as diferentes formas de agir que são atribuídas aos actantes e quais de suas dimensões (física, cognitiva, etc.) são tematizadas (BRONCKART; MACHADO, 2009).

Para buscar responder a esses questionamentos, Machado e Bronckart (2009) discorrem sobre alguns procedimentos que foram adotados pelo grupo ALTER-CNPq, dentre eles, o levantamento das ocorrências de cada elemento do trabalho do professor, a comparação entre essas ocorrências, a seleção de

segmentos textuais nos quais elas aparecem, a análise sintático-semântica das orações em que estão presentes, principalmente, os constituintes referentes ao professor e/ou ao aluno, e a classificação semântica dos verbos e das nominalizações relacionados ao trabalho docente.

Ainda nesse nível de análise, uma grande contribuição para a compreensão da semiologia do agir advém dos estudos de Ecaterina Bulea (2010) a qual propôs, por meio das figuras de ação, uma análise do agir de trabalhadoras enfermeiras ao interpretarem suas atividades de trabalho durante entrevistas realizadas com a pesquisadora.

Conforme Bulea (2010), o trabalhador, ao analisar sua atividade de trabalho, constrói formas de interpretar seu agir chamadas, pela pesquisadora, de figuras de ação. Assim, ao discutir sobre seu trabalho, o sujeito interpreta suas próprias ações, reconfigurando-as²⁰.

Segundo a pesquisadora (2010), quando o trabalhador interpreta seu agir, ele mobiliza, juntamente com o conteúdo temático, os tipos de discurso e outras instâncias enunciativas, tais como as modalizações, as marcas de agentividade e temporalidade.

Bulea (2010) também discorre sobre a possibilidade que esses recortes interpretativos dão ao indivíduo de reorganizar o conhecimento e as representações que tem sobre o mundo assim como também sobre seu agir, o que possibilita o seu desenvolvimento cognitivo.

Em sua pesquisa, Bulea (2010) identificou cinco figuras de ação: ação ocorrência, ação acontecimento passado, ação experiência, ação canônica e ação definição. A autora destaca que foi, por meio da análise, principalmente, dos tipos de discursos, que ela conseguiu apreender essas figuras.

²⁰ É importante considerarmos algumas terminologias que são importantes para o entendimento e para a interpretação dos textos produzidos pelo trabalhador. A partir de Silva (2013) e de Butler (2009), entendemos os conceitos de *representação*, *configuração* e *reconfiguração*. Butler esclarece que o termo *representação* não é adequado ao processo interpretativo do agir do trabalhador, visto que esse termo “é carregado de conotações cognitivistas, nos dando a impressão de que ela estaria na mente e que vamos ‘vesti-la’ de linguagem e, conseqüentemente, usá-las em nossos discursos” (BUTLER, 2009, p. 26). Em se tratando dos termos *configuração* e *reconfiguração*, Silva (2013) adverte que, quando o trabalhador produz um texto em situação de trabalho, ele configura suas possíveis representações sobre o seu agir e, quando interpreta sua ação, ele reconfigura seu agir.

Peixoto (2011) ressalta sobre a importância da análise das figuras de ação, haja visto que, por meio delas, o trabalhador reconstrói a sua prática, sendo possível analisarmos seu agir.

A figura de ação ocorrência está presente em segmentos de discurso interativo. Segundo Bulea (2010), por se constituir como uma compreensão do agir-referente próximo à textualização, essa figura de ação possui um forte grau de contextualização, havendo a mobilização de dois contextos: o atual, momento em que ocorre a produção textual e o evocado pelo actante. Como a construção dessa figura tem como base os elementos disponíveis no contexto do actante, este hesita em situar o enunciado temporalmente. Dessa forma, expressões como *aqui* e *agora* podem tanto se referir ao evento ocorrido, atraindo um relato, como também podem estar ligadas a referências locais dentro do discurso interativo.

Quanto à agentividade, o actante é fortemente implicado no discurso, principalmente por meio do dêitico *eu*, como também pelas marcas de desinência número-pessoal nas formas verbais.

O agir é desenhado sob um ponto de vista particular do trabalhador que faz uma determinada ação e o espaço-tempo é acessível e próximo à textualização. Os tempos verbais mais recorrentes são o pretérito perfeito, o futuro composto, o futuro do presente e presente do indicativo.

No tocante aos mecanismos enunciativos, a autora (2010) atenta para o fato de haver uma expressiva ocorrência de discurso indireto e das modalizações pragmáticas.

Ainda sobre essa figura de ação, nas palavras de Bulea-Bronckart, Leurquin e Carneiro (2013, p. 120), “trata-se de uma memória, mas de uma memória avaliativa e ligada ao presente da interação”.

A figura de ação acontecimento passado aparece em segmentos de relato interativo. É caracterizada por Bulea (2010, p. 132) como “uma compreensão retrospectiva do agir”. No entanto, não há a evocação do duplo contexto como ocorre na ação ocorrência, não havendo relação com a situação de produção do texto. A relação de temporalidade estabelecida está relacionada ao passado (presença dos tempos verbais pretérito perfeito, imperfeito e imperfeito perifrástico do modo indicativo) e pode ser encontrado o esquema próprio da narração para o relato dos fatos, marcado pela presença de expressões que

estabelecem o distanciamento do contexto de produção, tais como *outro dia, a última vez*. A agentividade é marcada pela implicação, menos forte se comparada à ação ocorrência, do actante no discurso, sendo evidenciada pelo dêitico *eu*.

A figura de ação experiência está presente em segmentos de discurso interativo. Conforme a pesquisadora relata (2010, p. 137, grifo da autora), essa figura de ação “constitui uma compreensão do agir-referente sob o ângulo da *crystalização 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.

Em relação à sua contextualização, Bulea esclarece que:

estando assim mais ligada a um contexto singular, a ação experiência se apresenta como abstrata e, nesse sentido, *descontextualizada*; no entanto, ela é sempre *recontextualizável*, na medida em que a configuração geral que ela realiza, construída e assumida pelo actante, se apresenta como aplicável a cada contexto particular, sob o efeito de um processo de *adaptação*, num funcionamento permanente (BULEA, 2010, p. 137).

A autora (2010) enfatiza ainda sobre o fato de essa figura de ação apresentar características próprias do actante e os seus modos de fazer, o que promove uma transgressão da singularidade das situações e uma não-ligação a um contexto determinado.

Assim, diferentemente da figura de ação ocorrência, que também se manifesta por meio do discurso interativo, a figura de ação experiência se estrutura em um eixo temporal não limitado, o qual é marcado por advérbios e sintagmas preposicionais que expressam generalização e reiteração. Ademais, o tempo verbal predominante é o presente genérico e o encadeamento discursivo ocorre por meio de organizadores temporais como *depois, e depois, após* (BULEA, 2010).

No tocante à agentividade, a autora observou a presença de uma heterogeneidade pronominal, sendo marcada principalmente pelos dêiticos *você*, de valor genérico, *a gente* e *eu*.

Bulea (2010, p. 141, grifo da autora) chama a atenção para o estatuto duplo do actante, o qual oscila na função de ator e de sede profissional (constituindo-se como sendo o “*lugar de capitalização e de des-singularização*”

das diversas experiências [...] vividas”. São marcas que retratam esse duplo estatuto: as relações predicativas indiretas, a grande presença de modalizações epistêmicas, deônticas e apreciativas.

A figura de ação canônica, cuja compreensão do agir se firma sob a forma de uma construção teórica, está presente no discurso teórico ou no teórico-interativo. Ela “propõe *uma lógica da tarefa que se apresenta como a-contextualizada*, com validade geral e emanando uma instância normativa exterior ao actante” (BULEA, 2010, p. 141, grifo da autora). Os fatos relacionados a essa figura de ação ou são evocados de forma genérica, não estabelecendo nenhuma relação temporal, ou nenhuma relação com a situação de interação; ou evocam a implicação do autor do texto em graus variados. O presente genérico é muito mobilizado e a ordem cronológica dos fatos, expressa por meio da estrutura canônica sujeito+verbo+complemento, obedece à ordem cronológica realizada geralmente em uma determinada tarefa (BULEA, 2010).

Conforme a autora, no tocante à agentividade, nessa figura, há pouca implicação do actante, sendo que o dêitico *eu* é pouco utilizado, dando-se preferência às formas *a gente* e *você* com valor genérico.

Por fim, a figura de ação definição, como propõe Bulea (2010, p. 144), está atrelada à reflexão do trabalhador sobre seu agir, constituindo-se como “o suporte e o alvo de uma (re)definição por parte do actante”. Segundo Bulea (2010), quando o profissional reconstrói o agir mobilizando a figura de ação definição, é possível considerarmos que isso é um indício de desenvolvimento.

Esta figura de ação está presente nos segmentos de discurso teórico ou teórico-interativo. É descontextualizada, assim como a figura de ação canônica, pois não mobiliza os elementos que se encontram disponíveis no contexto imediato do actante; e, diferentemente das mais figuras, não tematiza nem os actantes nem os gestos ou atos constitutivos de uma determinada tarefa. A forma verbal dominante é o presente genérico. Diferentemente de outras figuras de ação, esta não apresenta muitas relações predicativas do tipo sujeito+verbo, sendo que são muito mais presentes as construções impessoais feitas, principalmente, com o uso do verbo “ser” (ser+grupo nominal, ser+grupo adjetival).

Em se tratando da agentividade, Bulea (2010) ressalta que, embora ela seja quase nula se comparada às demais figuras, ela é, contudo, muito marcada

pelos mecanismos de posicionamento enunciativo: o dêitico *eu* (tais como em *eu acho, eu acredito*) representa o posicionamento do actante em oposição ao *a gente*, o qual marca a voz social com a qual o trabalhador debate. Além disso, é forte a presença de modalizações epistêmicas e deônticas as quais reforçam a voz do actante.

Peixoto (2011, p. 85), ao analisar o agir docente, detectou outra figura de ação, a que denominou figura de ação performance, que, segundo a autora, “se caracteriza pela colocação em cena de vozes enunciativas que teatralizam o dizer do actante ou de outros sujeitos em uma situação diferente do momento de enunciação”.

Essa figura, presente no discurso interativo, mobiliza o discurso relatado, sendo frequentemente encontrada atrelada à figura de ação acontecimento passado, servindo para “ilustrar os procedimentos metodológicos do professor ou do aluno em situação de sala de aula” (PEIXOTO, 2011, p. 85).

No tocante aos mecanismos enunciativos presentes nessa figura, a autora destaca a presença de vozes dos personagens os quais interagem em uma situação longínqua do momento da enunciação.

Bulea-Bronckart, Leurquin e Carneiro (2013), ao analisarem o agir do professor a partir de textos co-produzidos por um coordenador pedagógico e por um professor durante sessões de tutoramento, verificaram, na profissão docente, uma característica peculiar que caracteriza o discurso do professor. Segundo os autores (2013, p. 116), ao interpretar o agir, o docente, que possui o estatuto de fonte das representações, “reflete, interpreta e elabora languageiramente componentes de seu próprio agir” ao passo em que também “reflete, interpreta e elabora languageiramente o agir dos outros protagonistas (alunos, outros professores)”.

Os pesquisadores (2013, p. 117) também atentam para o fato de que esses outros são “*coactantes*, isto é, alguém implicado no agir-referente, seja pela presença física-temporal, seja pela função social que ocupa”.

Os autores observam que

No caso do agir do professor, notamos que a interpretação languageira desse profissional reproduz, no plano discursivo, a sua dupla função de ‘dar aula’ (implicação própria no agir) e de fazer com que os alunos realizem algo (implicação dos outros no agir). Sendo assim, vemos repetir-se aqui o jogo dinâmico entre a dimensão praxiológica e a

dimensão linguageira do funcionamento humano, ambas inseparáveis e mutuamente determinantes (BULEA-BRONCKART; LEURQUIN; CARNEIRO, 2013, p. 117)

Assim, os pesquisadores desmembraram as figuras de ação em internas, quando o trabalhador reflete sobre o seu agir, e externas, quando ele reflete sobre o agir do outrem. Eles salientam que mantiveram as mesmas denominações utilizadas anteriormente, acrescentando à figura de ação sua dimensão interna ou externa (por exemplo: figura de ação interna ocorrência ou figura de ação externa ocorrência).

Por fim, é importante nos atermos ao fato de que, como expõe Bulea (2010), as figuras de ação não devem ser concebidas como um modelo estático e pronto. Sendo assim, pode haver outras figuras de ações ou suas características linguísticas podem sofrer variações.

Diante do exposto, podemos apreender que o modelo de análise interacionista sociodiscursivo é complexo e envolve uma série de instâncias linguístico-enunciativas que, como vimos, se desenvolvem em camadas sobrepostas de forma que uma está atrelada à outra. Assim, tendo como base o objetivo pretendido, um estudo, geralmente, centra sua análise em determinados aspectos do modelo, os quais auxiliarão na compreensão dos resultados investigados.

Dessa forma, uma vez que pretendemos analisar o relacionamento interpessoal entre uma professora de língua portuguesa e os outros com quem interagem em ambiente profissional a fim de averiguar as influências dessas relações no agir da docente, entendemos que seja de suma importância nos debruçarmos com maior profundidade nos tipos de discurso, identificados a partir dos tempos verbais utilizados, das marcas de agentividade e dos organizadores textuais, nos mecanismos enunciativos e na semântica do agir, pois essas instâncias nos permitirão verificar as avaliações e interpretações feitas pela professora sobre o seu próprio agir e o do outrem.

1.1.4 O ISD e outras teorias linguísticas: diálogos possíveis

Como corroboram Machado e Bronckart (2009), os estudos ducrotianos sobre polifonia auxiliaram muitos pesquisadores na identificação da presença de

diversas vozes em suas análises ainda hoje, como demonstrado em Abreu-Tardelli (2006), Amorim (2017), Voltero (2018) e Henrique (2019).

Nessa mesma esteira, fomos buscar no linguista francês o conhecimento teórico que nos auxiliou durante o processo de análise. Além de nos aprofundarmos em Ducrot, também sentimos a necessidade de nos aprofundarmos no conceito de modalização. Para isso, recorreremos aos linguistas brasileiros Koch (2003, 2011, 2015) e Castilho & Castilho (2002).

1.1.4.1 A Teoria Polifônica de Ducrot

Oswald Ducrot foi aluno de Benveniste, tendo sido muito influenciado por ele. Em diálogo com outro teórico, o linguista, J-C Ascombre, Ducrot elabora a Teoria Polifônica da Enunciação a qual está inserida na disciplina Semântica Pragmática que compõe os estudos em Linguística (FLORES; TEIXEIRA, 2015).

Barbisan e Teixeira (2002), ao escreverem um artigo para exporem o conceito de polifonia e sua evolução ao longo da obra ducrotiana, contam que o linguista francês se inspirou na proposição de Charles Bally sobre a possibilidade de que um dado pensamento expresso pode não ser o pensamento do sujeito que o exprime. Assim, com o intuito de contestar o postulado da “unicidade do sujeito falante” muito preconizado até então, Ducrot (1987, p. 161) elabora a Teoria Polifônica da Enunciação.

Ao discutir sobre o fato de o conceito de polifonia, desenvolvido por Bakhtin, ter sido aplicado apenas a enunciados em textos, Ducrot (1987) ressalta que sua pretensão foi justamente desenvolver uma teoria que se dedicasse aos enunciados isolados. O teórico francês apresenta, então, alguns conceitos cruciais para o entendimento de seus construtos teóricos. Primeiramente, faz a distinção entre frase e enunciado: enquanto aquela é uma “entidade teórica” e refere-se a uma dada construção linguística, este é considerado como sendo uma “entidade observável”, sendo um “fragmento de discurso” (DUCROT, 1987, p. 166-167).

Em seguida, o autor também elabora a definição de enunciação, a qual se difere de frase e de enunciado:

[...] acontecimento constituído pelo aparecimento de um enunciado. [...] A realização de um enunciado é de fato um acontecimento histórico: é dado existência a alguma coisa que não existia antes de se falar e que não existirá

mais depois. É esta aparição momentânea que chamo 'enunciação.' (DUCROT, 1987, p. 168).

Ao estabelecer a diferenciação entre frase e enunciado, o autor propõe, a distinção entre significação e sentido: este caracteriza semanticamente o enunciado ao passo que aquela, a frase (DUCROT, 1987).

Para conseguir elaborar sua tese sobre a impossibilidade da unicidade do sujeito falante, Ducrot discorre sobre suas três propriedades: a psicofisiológica, a qual compreende tanto os aspectos físicos do sujeito que o permitem produzir os sons de um enunciado como também os aspectos psicológicos, por meio dos quais ele consegue tecer um julgamento ou ainda escolher as palavras que serão utilizadas; a segunda propriedade está relacionada à capacidade de o sujeito ser o autor de atos ilocutórios²¹ presentes em um enunciado; e a terceira, é a designação do sujeito falante no enunciado pelas marcas linguísticas de primeira pessoa²² (DUCROT, 1987).

Porém, conforme explica Ducrot, nem sempre o sujeito falante apresentará as três propriedades, uma vez que uma pessoa pode expressar um enunciado cuja responsabilidade enunciativa não seja dela. A partir das propriedades do sujeito, Ducrot, então, distingue três instâncias agentivas: sujeito falante (ser empírico), o locutor (ser do discurso) e o enunciador.

Nas palavras do linguista (1987, p. 182), o locutor é “um ser que é, no próprio sentido do enunciado, apresentado como seu responsável, ou seja, como alguém a quem se deve imputar a responsabilidade deste enunciado”, o qual pode ser distinto do autor empírico. Para isso, ele exemplifica a situação de um pai que assina um documento solicitado pela escola no qual ele autoriza seu filho a realizar uma determinada atividade. Embora o pai assine o documento, não é ele quem o escreve. No entanto, ao assiná-lo, ele assume a responsabilidade pelo que é dito.

Em relação à segunda instância – o locutor – L – Ducrot propõe uma subcategoria. Assim, ele considera como sendo L – “locutor enquanto tal”, o locutor que é responsável por uma determinada enunciação ao passo em que

²¹ Atos ilocutórios: atos realizados por um sujeito ao produzir um enunciado, tais como ordenar, pedir, perguntar, etc. (DUCROT, 1987)

²² Ducrot (1987) ressalta que nos casos de discurso direto, nem sempre o “eu” se refere ao sujeito falante.

λ – “locutor enquanto ser no mundo” é uma pessoa que possui outras propriedades além de produzir um determinado enunciado (DUCROT, 1987).

No que tange ao enunciador – E, este é elaborado pelo autor a partir de uma comparação da enunciação com a encenação teatral: o enunciador seria o personagem, enquanto o locutor, o autor da peça. Para ele,

De uma maneira análoga, o locutor, responsável pelo enunciado, dá existência, através deste, a enunciadores de quem ele organiza os pontos de vista e as atitudes. [...] como o enunciador não é responsável pelo material linguístico utilizado, que é atribuído ao locutor, do mesmo modo não se vê atribuída à personagem do teatro a materialidade do texto escrito pelo autor e dito pelos atores. (DUCROT, 1987, p. 193)

Flores e Teixeira (2015) destacam que somente é possível a identificação dos enunciadores por intermédio do locutor, o qual concorda ou não com eles. Guimarães (1987) destaca que a enunciação pode ser caracterizada sob dois aspectos: havendo mais de um locutor para um enunciado, como é o caso do discurso relatado, ou havendo mais de um enunciador para o mesmo enunciado, como ocorre na negação polêmica ou metalinguística.

A partir dos conceitos apresentados, Ducrot desenvolve vários postulados sobre a Teoria Polifônica da Enunciação. Serão abordados aqui apenas os aspectos que consideramos terem sido relevantes para a análise dos dados: a ironia, o discurso relatado (direto e indireto), a negação e o operador argumentativo *mas* os quais constituem marcas da heterogeneidade mostrada.

1.1.4.1.1 O conceito de ironia

Para Ducrot (1987), a ironia é uma espécie de antífrase, em que um mesmo locutor L diz A para levar o alocutário²³ a entender não-A. De acordo com o teórico (p. 197),

[...] Falar de um modo irônico é, para um locutor L, apresentar a enunciação como expressando a posição de um enunciador. Posição de que se sabe por outro lado que o locutor L não assume a responsabilidade, e, mais que isso, que ele a considera absurda.

Assim, como o locutor L é diferente do enunciador E, apenas este é responsável pelo ponto de vista contido em uma enunciação.

²³ Alocutário é a pessoa destinatária da enunciação.

O linguista afirma que, para que aconteça uma ironia, é necessário que não haja nenhuma marca de relato. Assim, ela só é possível de ser inferida a partir de evidências situacionais, gestos, entonações, ou o que ele chama de “torneios” como, /por exemplo, expressões tais como “que ótimo” (DUCROT, 1987, p. 198).

Embora a ironia seja inferida a partir de outros recursos que não as marcas linguísticas, Ducrot (1987, p. 207) ressalta que “a escolha de certas palavras (escolha, relembro, imputada ao locutor) tem como valor quase convencional marcar a repugnância do locutor pelo ponto de vista de um enunciador que ele apresenta [...]”.

1.1.4.1.2 O discurso relatado

Ducrot (1987) defende a ideia de que a polifonia está presente tanto no relato de estilo direto quanto no relato de estilo indireto. No caso do relato de estilo direto, ocorre uma dupla enunciação, pois há a presença de dois locutores (L1 e L2) no discurso. Já no relato de estilo indireto, L1 acrescenta à sua fala a fala de L2.

Para Maingueneau (1997), os discursos relatados, tanto em sua forma direta como indireta, representam as formas mais clássicas de manifestação da heterogeneidade discursiva. O autor (1997) classifica como ingênuo o pensamento de que a oposição entre direto e indireto se dê apenas porque existe a participação de um L2 no enunciado produzido por L1, quando se trata de relato de estilo direto, e que este pretende, apenas, reproduzir de forma literal a alocação citada por L2. Para ele, o relato de estilo direto é uma espécie de teatralização da enunciação e não uma semelhança absoluta.

O pesquisador, então, para explicar o discurso relatado de estilo direto e o de estilo indireto, recorre ao fenômeno da citação:

Assim, na opinião de A. Berrendonner, se um locutor ‘contenta-se em relatar as alocações assertivas de um terceiro, em lugar de garantir *pessoalmente*, através de uma simples afirmação, a verdade de p, isto permite concluir que ele *não pode*, por si só, subscrever p, não acreditando muito, por conseguinte, em sua verdade’; em compensação, para C. Kerbrat-Orecchioni, ocultar-se por trás de um terceiro ‘é frequentemente uma maneira hábil por ser indireta’ de sugerir o que pensa, sem necessitar responsabilizar-se por isto. Aí reside a ambiguidade do distanciamento: o locutor citado aparece, ao mesmo tempo, como o não-eu, em relação ao qual o locutor se delimita, e como

'autoridade' que protege a asserção. Pode-se tanto dizer que 'o que enuncio é verdade porque não sou que o digo', quanto o contrário. (MAINGUENEAU, 1997, p. 86)

Para Ducrot (1987), o relato de estilo direto não visa replicar as palavras exatas produzidas ao longo de uma enunciação. Esse estilo de relato conserva, ou coloca em destaque, a parte essencial do que foi dito por um L2.

Corroborando Cardoso (2003), ao afirmar que o relato de estilo indireto constitui uma paráfrase da enunciação citada, uma vez que não reproduz o seu significado. Assim, somente seu sentido é citado por L1.

1.1.4.1.3 A negação

De acordo com a Teoria Polifônica da Enunciação, a maior parte dos enunciados negativos carrega uma enunciação como a "encenação do choque entre duas atitudes antagônicas, atribuídas a dois 'enunciadores' diferentes: o primeiro personagem assume o ponto de vista do rejeitado e o segundo, a rejeição deste ponto de vista" (MAINGUENEAU, 1997, p. 80). Ducrot (1987) apresenta três formas de negação: a metalinguística, a descritiva e a polêmica.

Segundo Barbisan e Teixeira (2002, p. 174), a negação metalinguística "é sempre a retificação de um enunciado positivo que a precede". As autoras comentam que, neste caso, L1 que produz um enunciado negativo se opõe a outro L (L2) e não a outro E (E1). Assim, para que ocorra a negação metalinguística, é necessário que haja uma enunciação produzida por L2 da qual L1 discorda. Ducrot (1987, p. 204) exemplifica a negação metalinguística por meio do enunciado de L1: "Pedro não parou de fumar: de fato, ele nunca fumou na sua vida." Ao dizer que "Pedro não parou de fumar", L1 refuta a asserção de L2 a qual pressupomos ser "Pedro parou de fumar".

A negação descritiva, segundo Ducrot (1987, p. 203), "é usada para representar um estado de coisas, sem que seu autor apresente sua fala como se opondo a um discurso contrário." Para demonstrar uma negação descritiva, o autor exemplifica da seguinte maneira: L1 pergunta como está o tempo a L2, que havia aberto a janela. Este responde: "Não há nenhuma nuvem no céu". Ducrot explica, então, que esse enunciado pode ser parafraseado por um enunciado positivo "O céu está absolutamente limpo" (DUCROT, 1987, p. 203).

Quanto à negação polêmica, diferentemente das outras formas de negação, não há a refutação de L1 em relação a uma proposição de L2. De acordo com Costa (2013), nessa negação, são colocados em cena dois enunciadores, E1 e E2, os quais se opõem. A refutação reside na perspectiva assumida por E o qual é mobilizado na enunciação de um dado enunciado.

Assim, Ducrot (1987, p. 204) exemplifica esse tipo de negação ao tratar do exemplo “Pedro não é inteligente”, o qual é produzido por L1. Ao promover esse ato de fala, L1 coloca em cena dois enunciadores: E1, o qual se opõe a L1 por meio da enunciação “Pedro é inteligente” e E2, que corrobora com L1, cuja enunciação é “Pedro não é inteligente”. Para o teórico, ao passo em que a negação metalinguística geralmente visa a um efeito positivo em relação a uma asserção, a polêmica tende a produzir um efeito rebaixador com a manutenção dos pressupostos.

1.1.4.1.4 O operador argumentativo *mas*

Considerado por Ducrot como operador argumentativo por excelência, a conjunção adversativa *mas* também pode colocar em cena dois enunciadores (GUIMARÃES, 1987). Para compreender o funcionamento dos operadores argumentativos, Ducrot desenvolve dois conceitos fundamentais: o de classe argumentativa e o de escala argumentativa. Esta é composta por um conjunto de enunciados os quais podem ser usados para servir de argumento que apontam para uma mesma conclusão – R. Já a classe argumentativa refere-se aos enunciados de uma mesma classe que são configuradas tendo mais ou menos força argumentativa em relação a R (KOCH, 2013).

Segundo Koch (2013, p. 35), levando-se em consideração essas duas terminologias, é possível estabelecer classes de operadores com funções diversas, sendo que uma dessas categorias se refere aos “operadores que contrapõem argumentos orientados para conclusões contrárias”. Fazem parte desse conjunto, as conjunções concessivas e adversativas.

Segundo a autora (2003), ao introduzir *mas* em sua enunciação, L apresenta um argumento possível para R e, logo em seguida, opõe a ele um argumento decisivo para uma $\sim R$ (conclusão contrária não-R). Koch afirma que, ao usar o operador *mas*, L apresenta primeiro um argumento A no qual não se

engaja (atribuído ao interlocutor) e, depois, apresenta o argumento B (contrário a) ao qual adere. Um exemplo elaborado pela linguista (2003, p. 36, grifo da autora) que elucida esse uso do *mas* é “a equipe da casa não jogou mal, *mas* o adversário foi melhor e mereceu ganhar o jogo”.

De acordo com Guimarães (1987), a diferença entre os operadores adversativos (tais como *mas*) dos concessivos (tais como *embora*) reside no fato de que os primeiros carregam consigo uma estratégia que ele denomina de *estratégia de suspense*, uma vez que, na mente do interlocutor, primeiro, apresenta-se R mas, em seguida, por meio de outro argumento, o interlocutor será levado a $\sim R$ (conclusão contrária não-R). No tocante aos concessivos, o autor descreve que a estratégia é a de *antecipação*, uma vez que L anuncia que o argumento introduzido por *embora* não terá validade. Assim, se voltarmos ao exemplo de Koch e substituirmos o *mas* por *embora*, podemos perceber que a estratégia de antecipação referida por Guimarães, de fato, perde seu efeito: “embora a equipe da casa não tenha jogado mal, o adversário foi melhor e mereceu ganhar o jogo”.

Ducrot (1987) salienta que, quando L faz uso do *mas*, ele coloca em cena E1 (assimilado pelo alocutário) e E2 (assimilado por L), os quais argumentam em direções opostas. Temos assim:

$$\left[\begin{array}{l} p, \text{ como argumento possível para } R \\ q, \text{ como argumento decisivo para } \sim R \\ p \text{ MAS } q \longrightarrow \sim R \end{array} \right.$$

Assim, em “a equipe da casa não jogou mal, *mas* o adversário foi melhor e mereceu ganhar o jogo”, temos uma proposição atribuída a E1 “a equipe da casa jogou bem”, um argumento (p) possível para a conclusão de E1 (R) “a equipe da casa não jogou mal”, e um argumento (q) decisivo para uma conclusão contrária (não-R) “mas o adversário foi melhor e mereceu ganhar o jogo”.

1.1.4.2 A modalização sob a perspectiva teórica de pesquisadores brasileiros

Retomando o modelo de análise do ISD, Bronckart (1999) descreve quatro tipos de modalização: a lógica, a deôntica, a apreciativa e a pragmática. No Brasil, vários estudiosos também voltaram seus estudos para a modalização.

Destacamos, neste trabalho, as contribuições de Koch (2003, 2011 e 2015) e de Castilho e Castilho (2002). Esses pesquisadores contribuíram com análises que abordam elementos específicos da português-brasileiro, ou seja, do nosso contexto.

Embora apresentem classificações que se diferem um pouco entre si e em relação à proposta do ISD, um olhar mais detalhado do tema mostra que tais abordagens podem trabalhar em conjunto. Uma vez que Bronckart (1999) explora de forma sucinta sobre a modalização, sentimos a necessidade de explorar com maior aprofundamento esse aspecto da língua visto que ele será muito utilizado em nossas análises.

Koch (2003) informa sobre a importância dos modalizadores, os quais auxiliam na construção do sentido do discurso e na sinalização da maneira com que o falante diz o que é dito. A autora (KOCH, 2003, 2015) apresenta os modalizadores como articuladores metadiscursivos, os quais são divididos em nove categorias:

- Aléticos: exprimem a necessidade ou possibilidade da existência de uma proposição no mundo. Ex.: é impossível, é possível;
- Epistêmicos: demonstram o comprometimento do locutor ao enunciado, assim como o grau de certeza em relação ao conteúdo proposicional. Ex.: é certo, é provável, é evidente;
- Deônticos: indicam o grau de imperatividade ou de facultatividade atribuído ao conteúdo proposicional. Ex.: é indispensável, é preciso, opcionalmente;
- Axiológicos: expressam a avaliação do locutor face aos eventos, às situações a que o enunciado faz menção. Ex.: curiosamente, inexplicavelmente;
- Atitudinais (ou afetivos): mostram a atitude psicológica do locutor em relação aos eventos tratados pela proposição. Ex.: lamentavelmente, infelizmente;
- Atenuadores: cujo objetivo é a preservação das faces dos interlocutores em relação à proposição. Ex.: ao que me parece, no meu entender, talvez fosse melhor;

- Delimitadores de domínio: explicam o âmbito dentro do qual deve ser verificado o conteúdo da proposição. Ex.: pessoalmente, profissionalmente, basicamente, geograficamente falando;
- Comentadores da forma como o locutor se representa perante o interlocutor no ato da enunciação. Ex.: francamente, honestamente, sinceramente.

A autora (2003, 2011) relata que são vários os recursos linguísticos utilizados como operadores modais. São eles:

- Os verbos performativos explícitos tais como: eu ordeno, eu proíbo, eu permito;
- Os auxiliares modais, como: dever, poder, querer, os quais podem ser encontrados em perífrases verbais (verbo auxiliar modal + verbo principal no infinitivo);
- Os predicados cristalizados formados a partir de adjetivos, como em: é certo, é preciso, é necessário;
- Os advérbios modalizadores, tais como: certamente, realmente, felizmente.
- Os modos e os tempos verbais: imperativo, futuro do pretérito (com valor de probabilidade ou de hipótese, notícia não confirmada), o pretérito imperfeito do indicativo (valor de irrealidade); e
- Os operadores argumentativos, tais como: um pouco, quase, apenas e mesmo.

Koch (2011) discorre sobre a importância em se recorrer ao contexto pragmático no qual a enunciação ocorre, sendo possível também se obter informações auxiliares que complementam a modalização, tais como gestos e entonações. Nessa esteira, Castilho e Castilho (2002) também tratam da relevância da prosódia como marca de modalização. Os autores (2002, p. 202) exemplificam, em “trabalhei mui::to, mas muito MESmo”, o alongamento vocálico (mui::ito) e a mudança na tessitura da voz (MESmo), em que a primeira sílaba foi mencionada com destaque pelo falante.

Complementando as formas linguísticas que podem tomar os operadores modais, Castilho e Castilho (2002) citam, também, os adjetivos que, além de

comporem as predicções cristalizadas como dito por Koch, podem aparecer sozinhos e os sintagmas preposicionados, como: na verdade, por certo.

Podemos perceber haver terminologias diferentes para o mesmo tipo de modalização. Assim, o que Bronckart denomina de modalização lógica, para Koch, trata-se da modalização alética e epistêmica. Além disso, enquanto para Bronckart, existe a modalização apreciativa, incluem-se nessa categoria as modalizações atitudinal, comentadora e axiológica propostas por Koch enquanto a modalização deôntica é comum aos dois teóricos. Há, também, os tipos de modalização presentes nas tipologias defendidas por um autor que não são encontrados nas tipologias propostas pelo outro teórico, como é o caso das modalizações atenuadora e delimitadora, propostos por Koch, assim como a pragmática, proposta apenas por Bronckart.

Além das considerações já feitas até aqui, é importante observarmos a possibilidade, aceita por Bronckart (1999) e por Koch (2015), de modalização neutra, ou “grau zero” de modalização. Segundo os autores, o enunciado pode ocorrer sem a presença de modalizadores quando o locutor entende que o que é dito é uma verdade absoluta, incontestável. Koch (2015) afirma que, quando se tem o grau zero de modalização, o locutor pode intentar simular a neutralidade do que diz com vistas a persuadir seu interlocutor.

Analisar a presença de modalizadores em um texto, como exposto anteriormente, auxilia o analista na compreensão dos juízos de valor que o enunciador verbaliza ao longo de sua ação de linguagem e nas maneiras como ele se posiciona face ao dito. Pelo fato de o ISD não se aprofundar no estudo dessas marcas linguísticas, e também pelo fato de os textos analisados terem sido elaborados na língua portuguesa, estudar conceitos teóricos desenvolvidos por linguistas brasileiros contribuiu, tanto para o esclarecimento teórico quanto para as análises linguístico-enunciativas desenvolvidas ao longo da tese. Como o aporte teórico que alicerça esse estudo é o ISD, adotamos como nomenclatura-base a definida no modelo proposto por Bronckart (1999). No entanto, quando necessário, utilizamos as categorias propostas por Koch (2003, 2011, 2015) não contempladas pelo folhado textual. Assim: assumimos como categorias as modalizações: lógica, deôntica, apreciativa, pragmática, atenuadora e delimitadora.

A seguir, discorreremos sobre a Clínica da Atividade

1.2 A Clínica da Atividade

Nesta subseção, apresentamos alguns conceitos fundamentais que nos auxiliaram tanto na compreensão teórica a respeito de aspectos que envolvem os trabalhadores e as organizações do trabalho como também que serviram de subsídio para análise e discussão do agir da docente. Primeiramente, inscrevemos a Clínica da Atividade no campo das clínicas do trabalho, em seguida, trazemos os conceitos da Clínica da Atividade que julgamos serem pertinentes para a nossa análise bem como os métodos desenvolvidos por essa disciplina e, por fim, apresentamos alguns conceitos que a própria Clínica da Atividade resgata da Psicopatologia do Trabalho, considerada como ciência que, aliada à Ergonomia da Atividade, precedem as clínicas do trabalho da atualidade (BENDASSOLLI; SOBOLL, 2011a).

1.2.1 As Clínicas do Trabalho: um retorno à origem

Bendassolli e Soboll (2011a, 2011b) esclarecem que, dentro do campo da Psicologia Organizacional e do Trabalho, há três formas distintas de esta se apropriar das questões engendradas pelo trabalho.

A primeira, refere-se à Psicologia do Trabalho Cognitivista, cuja preocupação recai sobre o comportamento humano e sobre a análise das maneiras como as pessoas processam as informações que recebem tanto do ambiente de trabalho como da atividade na qual estão envolvidos (BENDASSOLLI; SOBOLL, 2011a, 2011b). A segunda, conforme os autores (2011a, 2011b), intitulada Psicologia Social do Trabalho, visa à articulação do trabalho a processos sociais, buscando o entendimento da identidade social, das estruturas de poder e dos processos organizativos do trabalho. Já, a terceira, denominada de Clínicas do Trabalho, intenta, de acordo com os autores,

subsidiar ações de indivíduos e coletivos diante das diversas situações de vulnerabilidade no trabalho, sejam elas manifestadas, sejam objetivadas na forma de sofrimento, como também na forma de demandas, de 'provas' do real do trabalho contra as quais o sujeito é chamado a se afirmar. (BENDASSOLLI; SOBOLL, 2011a, p. 60)

Os pesquisadores explicam que o termo *clínica* é usado para enfatizar a articulação feita entre os mundos psíquico (individual) e o social (coletivo). Segundo os autores (2011b, p. xiii, grifo dos autores),

Compreende-se por 'clínicas do trabalho' um conjunto de teorias que têm como foco de estudo a relação entre trabalho e subjetividade. Apresentando uma diversidade epistemológica, teórica e metodológica, o objeto comum dessas teorias é a *situação* do trabalho, que, em síntese, compreende a relação entre o *sujeito*, de um lado, e o *trabalho* e o *meio*, de outro.

Ademais, as clínicas do trabalho, para os autores, defendem “a centralidade psíquica e social [do trabalho], vendo o trabalho como uma atividade material e simbólica construtiva do laço social e da vida subjetiva.” (BENDASSOLLI; SOBOLL, 2011a, p.69).

Com relação ao surgimento das Clínicas do Trabalho, ressalta Lima (2002), elas se desenvolveram a partir de um movimento ocorrido na França nos anos 40 do século XX intitulado “Psiquiatria Social”, o qual originou duas principais correntes: a organogênese, cujo grande nome é o de Paul Sivadon, o qual se baseou nos estudos de Henry Ey; e a sociogênese, tendo como referência os estudos de Le Guillant, o qual se baseou nos trabalhos de Politzer.

Resumidamente, conforme Lima (2002, p. 6), a primeira vertente defendia a tese de que a doença mental ocorre, em sua essência, a partir de “alterações no substrato orgânico” ao passo em que a segunda assume o estatuto social da origem da loucura.

Lima (2002, p. 7), em relação às contribuições dadas por Sivadon à Psiquiatria Social, destaca o fato de ele ter sido um “precursor do movimento anti-manicomial – na medida em que defendia uma psiquiatria extra-muros e a internação de pacientes apenas em situações inevitáveis” e também o fato de ele ter sido um dos pioneiros da Psicopatologia do Trabalho, tanto por ter admitido haver relações possíveis entre algumas formas de trabalho e de alguns de distúrbios mentais como pelo fato de ele ter enfatizado o caráter terapêutico do trabalho quando executado em condições específicas.

Quanto à Le Guillant, conforme Lima (2002), este não desconsidera os fatores orgânicos na constituição dos distúrbios mentais, porém credita ao meio

um papel fundamental tanto na origem da doença mental como também para a compreensão do psiquismo humano.

Dessa forma, esse pesquisador, a partir dos estudos sobre diversas categorias profissionais, objetivou elaborar uma psicopatologia social e

todos os seus estudos no campo da Psicopatologia do Trabalho foram voltados para a tentativa de compreender as possíveis relações entre um dado contexto laboral e os distúrbios mentais apresentados por aqueles que nele atuavam (LIMA, 2002, p. 11)

Assim, conforme relatam Bendassolli e Soboll (2011a, p. 61), é Le Guillant quem mais colaborou para a constituição das Clínicas do Trabalho ao persistir na indivisibilidade entre o sujeito e o seu meio, uma vez que, para ele, o “psiquismo é um reflexo da realidade material, sendo condicionado pelas normas e condições sociais”.

Segundo os autores (2011a), há várias disciplinas que compõem as Clínicas do Trabalho, tais como a Ergologia, a Psicossociologia, A Psicodinâmica do Trabalho e a Clínica da Atividade (CA). Os pesquisadores (2011a) destacam que não se trata de elas constituírem uma única escola de pensamento (por isso clínicas no plural), uma vez que possuem filiações teóricas, construtos e abordagens heterogêneos. Contudo, os autores afirmam que há vários pontos dos quais elas comungam, sendo eles, o interesse pela ação no trabalho, o entendimento do que venha a ser o trabalho, a defesa por uma teoria do sujeito e sobre os propósitos de uma clínica do trabalho (BENDASSOLI; SOBOLL, 2011a, 2011b).

Em relação ao nosso estudo, dentre as clínicas do trabalho, adotamos como teoria-base a Clínica da Atividade, (i) pelo fato de o projeto de ensino e intervenção de onde advém os dados desta tese ter sido pautado teórico e metodologicamente na CA; (ii) pois ela compõe a base teórica sobre a qual se fundamentam os estudos desenvolvidos pelo grupo ALTER-CNPq, cujo caminho teórico-metodológico foi escolhido para a elaboração desta pesquisa; e (iii) porque também assumimos os conceitos advindos da CA.

Todavia, para tentarmos compreender o agir de nosso sujeito de pesquisa, entendemos ser necessário recorrermos, também, aos estudos de Le Guillant (2006) e de Canguilhem (1945/2009), ambos caros à Clínica da

Atividade. Para tanto, inicialmente, discorreremos sobre a Clínica da Atividade e seus conceitos-chave.

1.2.2 A Clínica da Atividade: conceitos teóricos e metodológicos

A Clínica da Atividade – desenvolvida pelo psicólogo e filósofo do trabalho Yves Clot e por sua equipe no CNAM – Conservatório Nacional de Artes e Ofícios²⁴ – é uma disciplina que vem sendo construída desde 1998, e tem como um de seus objetivos a análise da atividade humana de trabalho, com vistas ao desenvolvimento do indivíduo e do coletivo, proporcionando uma transformação das situações de trabalho, na qual os trabalhadores saem da posição de observados e passam a atuar como protagonistas das transformações de trabalho, sendo coatores e observadores da própria atividade em si (CLOT, 2010).

Tem como alicerces teóricos principais a abordagem histórico-cultural da psicologia vigotskiana, os preceitos volochinovianos e bakhtinianos da Linguística, além de construtos teóricos desenvolvidos pela Ergonomia da Atividade Francófona, pela Psicopatologia de Trabalho, recorrendo, principalmente, a Le Guillant, e dos estudos de Canguilhem, filósofo francês de quem a CA absorve o conceito de saúde (CLOT, 2010).

Assim, por meio dos estudos desenvolvidos por Vigotski, a CA irá se aprofundar na interface social da atividade e terá como cerne investigativo, de acordo com Bendassolli e Soboll (2011, p. 63),

o interesse pela extensão do poder de agir dos sujeitos no trabalho ao passo em que busca criar condições psicossociais para que os sujeitos se apropriem de sua atividade, seja na forma de um retorno reflexivo sobre ela (pensar sobre), seja na forma de ações conjuntas elaboradas pelo coletivo de trabalho, as quais buscam enfrentar as questões ou dificuldades colocadas pelas atividades comuns.

Clot (2010) entende que é a atividade de trabalho que vincula ou desvincula o trabalhador (individual) da organização de trabalho (social), assim como os sujeitos e os objetos mobilizados por eles. O teórico afirma que a atividade é

²⁴ Conservatoire National des Arts et *Métiers*.

[...] a arena e a sede em que eles passam de um para o outro, a menor unidade do intercâmbio social. O próprio sentido de uma clínica da atividade consiste em confrontar-se com esses processos sociais de ligação/desligação para conferir-lhes um destino que não corresponde ao dos círculos viciosos que, atualmente, ainda são demasiado predominantes. (CLOT, 2010, p. 11)

Ao recorrer aos estudos de Bakhtin (2000), segundo o qual o enunciado do interlocutor volta-se, concomitantemente, para si mesmo, para o seu objeto como também para o enunciado dos outros sobre esse objeto, Clot (2006, p. 94, grifos do autor) formula o conceito de trabalho como sendo uma “*atividade dirigida em uma situação real*”. Em síntese, trata-se de uma atividade “triplamente dirigida” porque não existiria sem o sujeito e porque é endereçada ao objeto e aos outros. Nas palavras do autor (2006, p. 97), “a atividade de trabalho é dirigida pelo sujeito, para o objeto e para a atividade dos outros [...]”, sendo esta a unidade de análise da psicologia do trabalho. A essa unidade de análise que o autor intitula de “tríade viva”²⁵.

Clot (2006a) afirma, também, que a atividade é dirigida a um destinatário (nos termos de Bakhtin). No caso da atividade de trabalho, esse destinatário é o *gênero profissional*²⁶, sendo que este é quem “guarda” a história do *métier*, de quem o profissional pode se apropriar por meio do coletivo de trabalho²⁷.

Embora seja uma tríade, Clot (2006a) adverte para o fato de que ela deve ser concebida em seu caráter singular, uma vez que os polos que a compõem não podem ser separados. Isso posto, conclui o autor que:

A atividade dirigida participa portanto de três vidas ao mesmo tempo (a do objeto, do sujeito e a dos outros), mobilizando o gênero de atividades adequado à situação. No entanto, é necessário vê-la como um todo singular em que cada um dos elementos tem sempre os dois outros como pressupostos (CLOT, 2006a, p. 102).

A nosso ver, Clot (2006a), dessa forma, ressalta o caráter do constante movimento da atividade dirigida. Isso nos remete ao conceito spinoziano de movimento contínuo da matéria. A atividade dirigida não é, pois, estática, imutável e imune de conflitos.

²⁵ Embora seja uma tríade, Clot (2006a) adverte para o fato de que ela deve ser concebida em seu caráter singular, uma vez que os polos que a compõem não podem ser separados.

²⁶ Retomaremos esse conceito adiante.

²⁷ Retomaremos esse conceito adiante.

Clot (2006a, p. 99) assevera que

É preciso partir da idéia de que uma formação psicológica sem conflitos permanecerá sempre privada de possibilidades. 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. Essa atividade dirigida é uma arena, ou melhor, o teatro de uma luta, e toda unificação em favor de uma de suas configurações é um engodo.

Podemos observar, então, que, para a CA, o conflito tem um papel central na análise da atividade dirigida. Clot (2006a, p. 101) afirma que cada um dos três elementos que compõe a tríade da atividade dirigida carrega conflitos os quais são “fatores de incitação” para os demais elementos.

Retomando os preceitos de Keyser (1988, p. 13, *apud* CLOT, 2006, p. 100), Clot esclarece que o conflito se acha “na referência do passado, no futuro projetado e na atividade em desenvolvimento”. O autor (2010, p. 103) completa: “quem deseja compreender as exigências da atividade, deve confrontar-se com esses conflitos”.

Assim, conforme estabelece Clot (2010), os conflitos podem ser tanto propulsores de desenvolvimento humano, quando trabalhados e superados, como também podem ser fonte de adoecimento profissional, quando desconsiderados ou deixados em segundo plano.

Com base no exposto, podemos observar que o conflito exerce um papel fulcral tanto no desenvolvimento como também na atividade humana. Todavia, por mais que falemos muito sobre conflito e por mais que esse tema faça parte do objeto de estudo de várias pesquisas desenvolvidas pelo Grupo ALTER-CNPq e pelo Grupo ALTER-FIP, não encontramos, até o momento, uma definição do que venha a ser conflito à luz das perspectivas teóricas adotadas.

Por essa razão, esboçamos uma definição de conflito, acreditando que seja uma tentativa válida, passível de reformulação a partir do desenvolvimento de outras pesquisas.

Assim, definimos conflito como sendo uma unidade de tensão, fruto da luta de interesses e/ou de posicionamentos antagônicos, de caráter subjetivo e/ou social, que atua como elemento propulsor para a mobilização da ação ou da atividade humana, podendo tanto servir de motor que potencialize o desenvolvimento do indivíduo, ampliando seu poder de agir, como também

desempenhar o papel de fator gerador de sofrimento, podendo conduzir o sujeito a um caminho cujo provável fim é o do adoecimento e da amputação de seu poder de agir.

Em se tratando da análise da atividade, de acordo com Clot et al, (2011), as Clínicas do Trabalho se apoiam no par *trabalho prescrito/trabalho realizado*²⁸, conceitos formulados pela Ergonomia da Atividade Francófona²⁹. Para Clot (2010), esse par conceitual não leva em consideração aspectos afetivo-emocionais e aspectos da ordem do não-realizado. Na perspectiva da Clínica da Atividade, cada ação do profissional é o resultado de uma arbitrariedade entre várias ações possíveis, que se encontra na intersecção de vários horizontes em tensão (CLOT et al., 2011).

Então, Clot, ao recorrer a Vigotski, segundo o qual o ser humano é repleto de possibilidades não realizadas, postula o conceito de *real da atividade*:

[...] o real da atividade é também aquilo que não se faz, aquilo que não se pode fazer, aquilo que se busca fazer sem conseguir – os fracassos –, aquilo que se teria querido ou podido fazer, aquilo que se pensa ou que se sonha poder fazer alhures. É preciso acrescentar a isso – o que é um paradoxo freqüente – aquilo que se faz para não fazer aquilo que se tem a fazer ou ainda aquilo que se faz sem querer fazer. Sem contar aquilo que se tem de refazer. [...] A existência dos sujeitos é tecida nesses conflitos vitais [...] A atividade é uma prova subjetiva em que cada um enfrenta a si mesmo e aos outros para ter uma oportunidade de conseguir realizar aquilo que tem a fazer (CLOT, 2006a, p. 116).

Vigotski (1925/1999), na “Psicologia da Arte” ao discutir sobre as múltiplas possibilidades que residem no indivíduo e sobre o papel da arte como agente

²⁸ A distinção entre trabalho real e trabalho prescrito é formulada pela Ergonomia da Atividade francófona. De acordo com Amigues (2004) o *trabalho prescrito* se refere àquilo que foi concebido prévia e normativamente por uma instância prescritora enquanto o *trabalho realizado* (ou real) refere-se àquilo que é efetivamente realizado pelo(s) trabalhador(es).

²⁹ Por percebermos que, para esta tese, a Ergonomia da Atividade francófona é uma teoria-base para o desenvolvimento das outras teorias sobre as quais, de fato, nos apoiamos, não destinaremos uma seção específica para ela. Assim, alguns conceitos, por ela, desenvolvidos, estarão inseridos nas subseções destinadas à Clínica da Atividade e ao Trabalho docente na perspectiva do Grupo ALTER-CNPq. No entanto, queremos deixar expresso aqui uma contribuição da Ergonomia da Atividade francófona que é pouco citada nos estudos brasileiros que trilham o percurso teórico-metodológico do Grupo ALTER-CNPq. Trata-se da sustentação da tese de que não existe um “trabalho bobó”, nas palavras de Clot e Gollac (2017). Os autores explicam que, ao mostrar uma lacuna entre o trabalho prescrito e o realizado, a Ergonomia da Atividade também mostrou que todo o trabalho supõe uma mobilização subjetiva a qual compreende uma inovação pessoal. Assim, o trabalho, para os autores (2017, p. 25, tradução nossa), é, “em potencial, um processo de subjetivação”. No francês: “en puissance un processus de subjectivation.”

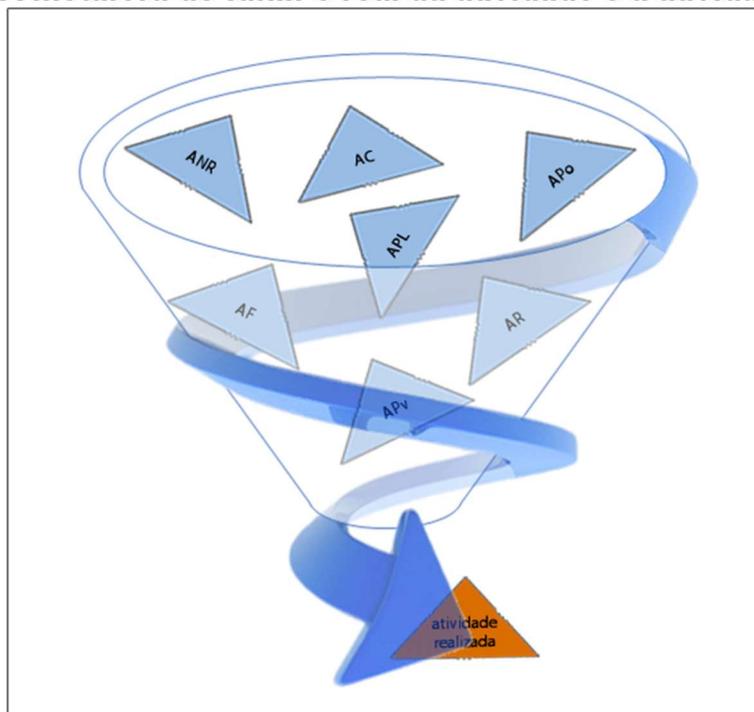
catártico que possibilita o equilíbrio do comportamento humano, estabelece uma metáfora entre o sistema nervoso humano e o de uma estação de trem composta por cinco ferrovias sendo que, em apenas uma delas, a partida do trem é possível de ser feita. Assim, dos cinco trens que chegam à estação, apenas um consegue sair dela. Conclui o autor (1925/1999, p. 312) que “o sistema nervoso lembra um campo de batalha permanente, e o nosso comportamento realizado representa apenas uma ínfima parte do que existe em forma de possibilidade, que foi acionado mas não encontrou vazão.”

O autor, então, discorre sobre a metáfora do funil desenvolvida por Sherrington (1912, *apud* VIGOTSKI, 1925/1999) segundo a qual, nosso sistema nervoso se assemelha um funil, cuja boca volta-se para o mundo e o bico, para a ação. Assim, nas palavras do teórico russo “o mundo deságua no homem pela boca larga de um funil através de mil apelos, atrações, uma parte insignificante desses elementos se realiza como se escorresse para fora pelo bico do funil” (VIGOTSKI, 1925/1999, p. 312).

Em outra obra, “A consciência como problema da psicologia do comportamento”, Vigotski (1925/1991, p. 47) ao se referir também à metáfora do funil, conclui que “o comportamento é portanto um sistema de reações triunfantes.”.

Levando-se em conta os conceitos elaborados por Sherrington, Vigotski e Clot, elaboramos a figura 3, que demonstra o real da atividade e a atividade realizada.

Figura 3 – A metáfora do funil: o real da atividade e a atividade realizada



Fonte: elaboração nossa

Na figura 3, todas as atividades, simbolizadas na forma de triângulos, aparecem como formas de possibilidades (no sentido vigotskiano) permeadas pelos conflitos, indicados pela seta azul. Assim, temos, dentro do funil, as múltiplas atividades possíveis que permanecem impedidas: a atividade planejada (APL), a atividade não realizada (ANR), a atividade possível (APo), a atividade paliativa (Apa), a atividade fracassada (AF), a atividade compulsória (AC) e a atividade refeita (AR).

O funil, que comporta o real da atividade, metaforiza o processo de escolha feito pelo indivíduo o qual opta por apenas uma das possibilidades que se torna a realizada. A seta mais larga não indica apenas o que escapa pelo funil, ou seja a atividade realizada (em laranja), mas também a força (por isso mais larga) que o real permanece incidindo sobre o realizado.

Como podemos observar, no funil, sobram resíduos, que são as atividades que constituem o real da atividade, os quais não são descartados e lançados ao esquecimento. Pelo contrário, segundo Clot (2006a, p. 115), “as reações que não venceram, mais ou menos reprimidas, formam resíduos incontrolados cuja força é apenas suficiente para exercer uma influência na atividade do sujeito mas contra a qual ele pode ficar sem defesa”.

Ademais, essa escolha estabelecida pelo sujeito não é privada de conflitos. Estes são fonte da existência do indivíduo, do seu desenvolvimento, de sua saúde ou ainda de seu adoecimento.

Dessa forma, o real da atividade, como Clot (2010, p. 104) metaforiza, é o “drama dos fracassos”, que também engloba as preocupações de um profissional, suas tentativas, suas intuições e, por vezes, o sentimento do trabalho inacabado.

Podemos observar, então, que a atividade tem um caráter tridimensional, formado pela atividade prescrita, pela atividade realizada e pelo real da atividade. Assim, se a *atividade prescrita* se refere às normas e tarefas estabelecidas pela organização de trabalho e, se a *atividade realizada* se refere ao que é efetivamente feito pelo profissional, o *real da atividade* se remete às possibilidades não realizadas (CLOT et al., 2011).

Mas, se o real da atividade compreende, justamente, o não-realizado, como acessá-lo? Clot et al. (2011) afirmam que é na relação entre o real da atividade e a atividade realizada que o *métier* ocupa um lugar particular: ele é o recurso mais seguro para se medir o real da atividade, atuando como um instrumento genérico mediador no curso de uma atividade profissional que liga quem trabalha ao objeto da atividade e, também, aos outros trabalhadores de uma organização.

No tocante ao *métier*, os psicólogos do CNAM (CLOT et al., 2011) defendem que sua arquitetura é composta por quatro dimensões não hierárquicas que vivem em constante tensão. Assim, ele tem um caráter, ao mesmo tempo, pessoal, interpessoal, impessoal e transpessoal e é da fluidez da relação entre essas instâncias, ligadas estruturalmente, mas que permanecem, sempre, em conflito e em tensão, que dependem a saúde e a eficácia do trabalho.

A dimensão impessoal situa-se no plano da instituição e da organização e trata das concepções de trabalho, das prescrições e das organizações das tarefas. A segunda instância do *métier* é a interpessoal, que se refere aos momentos de atividade e de diálogo entre os trabalhadores sobre o trabalho. A dimensão interpessoal funciona como uma alavanca para a manutenção da terceira dimensão, a dimensão transpessoal, a qual abriga a história coletiva que liga os profissionais entre si, entre seus antecessores e entre os futuros

trabalhadores. Trata-se da memória histórica, das técnicas, dos contextos que atravessaram o *métier* e que foram, por ele, atravessados. Por fim, a quarta dimensão, a pessoal, se define pela incorporação do profissional ao seu *métier* como uma atividade singular – cada um o desempenha à sua maneira, imprimindo-lhe o seu estilo³⁰. (CLOT et al.,2011)

Dessa forma, o *métier* compreende a atuação de vários profissionais que não agem de maneira isolada, posto que as instâncias interpessoais e intrapessoais compreendem um diálogo entre os trabalhadores.

É justamente nessas instâncias do *métier* que subjazem as noções de *coletivo de trabalho* e de *gênero profissional*.

Segundo Clot (2010, p. 169), gênero profissional é o conjunto de práticas, de avaliações pressupostas que os trabalhadores de um determinado meio “conhecem e veem, esperam e reconhecem, apreciam ou temem; o que lhes é comum e os reúne sob condições reais de vida”. O autor compara essa definição a uma senha que “é conhecida apenas pelos que pertencem a um mesmo horizonte social e profissional”.

Clot (2006a, p. 94, grifos do autor) atribui uma importância significativa ao gênero profissional, ao dizer que ele desempenha o papel de mediador pelo fato de ser, através dele, que “o sujeito age sobre o objeto e sobre os outros no fluxo da *atividade dirigida* em situação.”.

Os trabalhadores, segundo Clot (2010), só se apropriam do gênero profissional por meio dos intercâmbios coletivos em situação de trabalho. Para a Clínica da Atividade, o coletivo de trabalho exerce um papel fulcral na atividade profissional, no desenvolvimento do indivíduo e na manutenção do *métier*.

Clot (2010) afirma que, quando as pessoas trabalham juntas, necessariamente não formam um coletivo de trabalho. Para que este seja formado, é necessário que elas troquem experiências entre si, sendo que o coletivo de trabalho deve ser um meio que proporcione o desenvolvimento da ação de cada indivíduo.

Por fim, quando o indivíduo se apropria do gênero profissional e o transforma, levando-o para a instância pessoal do *métier*, ele cria seu *estilo*.

³⁰ Clot (2010) argumenta que, quando o indivíduo se apropria de um gênero profissional, ele cria seu *estilo* próprio. O estilo funciona como um mecanismo que ajusta e aperfeiçoa o gênero, transformando-o.

Diolina (2016, p.69) afirma que este “é desenvolvido ao longo da experiência, dos conflitos diante das condições de trabalho reais, que obriga o profissional a reorganizar, a repensar a atividade de trabalho.”.

Assim, pensando em colaborar com a transformação das situações de trabalho, a Clínica da Atividade, nos dizeres de Clot (2006b, p. 105-106),

é um dispositivo clínico que nós utilizamos para pesquisar o que não foi realizado para restaurar o possível da atividade, para ver e mostrar o que não é possível; então, a clínica da atividade é a clínica da saúde nesse sentido. [...] Pelo que é muito importante conceber a atividade dessa forma pois ela põe em questão da subjetividade no interior da atividade porque quando eu falo de atividade impedida, de atividade recriada, eu falo de mobilização subjetiva.

E, para entendermos melhor a concepção de saúde a qual Clot (2006b) se refere, é necessário entendermos o conceito de saúde desenvolvido por Canguilhem³¹ sobre o qual a Clínica da Atividade irá se pautar.

Silva et all. (2010, p. 196), ao se referirem à obra de Canguilhem (1943/2009), relatam que, para esse autor, um ser humano tem saúde quando ele consegue “estar adaptado às exigências do meio, e ser capaz de criar e seguir novas normas de vida”. Isso porque para Canguilhem (1943/2009, p. 71-72),

o normal é viver num meio onde flutuações e novos acontecimentos são possíveis. Portanto, devemos dizer que o estado patológico ou anormal não é consequência da ausência de qualquer norma. A doença ainda é uma norma de vida, mas uma norma inferior, no sentido que não tolera nenhum desvio das condições em que é válida por ser incapaz de se transformar em uma outra norma. O ser vivo doente está normalizado em condições bem definidas, e perdeu a capacidade normativa, a capacidade de instituir normas diferentes em condições diferentes.

Conforme podemos observar a partir do exposto por Canguilhem (1943/2009), esse filósofo refuta a concepção de que a saúde seja o estado de normalidade do organismo. Dessa forma, Neves, Porcaro e Curvo (2017, p. 630) ressaltam que Canguilhem propõe uma nova perspectiva em saúde, a do estado de normatividade, pois:

ser normativo, na qualidade de vivente, significa a potência de produzir outras formas de ajustamento e, por essa razão, significa também a

³¹ Georges Canguilhem foi um médico e filósofo francês que viveu de 1904 a 1995. Sua principal obra é “O Normal e o Patológico”. Sua obra influenciou outros filósofos, tais como Michel Foucault.

recusa da fixidez e da naturalização enquanto fundamentos da adaptabilidade ao meio.

Os autores (2017, p. 630) ressaltam que, sob essa ótica, a vida é uma atividade normativa, é “uma atividade polarizada contra tudo o que é da ordem da inércia e da indiferença”. Assim, o ser vivente, além de ser capaz de produzir novas formas de vida, também deve ser capaz de produzir novos ajustamentos em relação ao meio em que está inserido.

Canguilhem (1943/2009, p. 38) faz uma diferenciação entre um indivíduo sadio e um indivíduo normal, pois, para ele

ser sadio e ser normal não são fatos totalmente equivalentes, já que o patológico é uma espécie de normal. Ser sadio significa não apenas ser normal em uma situação determinada, mas ser, também, normativo, nessa situação e em outras situações eventuais. O que caracteriza a saúde é a possibilidade de ultrapassar a norma que define o normal momentâneo, a possibilidade de tolerar infrações à norma habitual e de instituir normas novas em situações novas.

Nessa esteira, Clot (2015, p. 167), retomando o conceito de saúde de Canguilhem, em relação ao trabalho, destaca que

a atividade de todos os dias, quando ela não é ‘impedida’, está na realização efetiva da tarefa, por ela, mas também por vezes contra ela, produção de um mundo ou mais exatamente na recriação de um mundo. No trabalho, contrariamente às aparências, não vivemos em um contexto; procuramos criar um contexto para vivermos. Quando fracassamos a fazê-lo, individualmente ou coletivamente, de forma muito rápida, não fazemos mais do que sobreviver no contexto em questão.

Clot (2015), ao se referir à criação do contexto pelo trabalhador, atesta que, para que se atinja a saúde no trabalho, o conformismo não pode ter lugar. Dessa forma, é com o desenvolvimento do poder de agir do trabalhador que este, na esfera individual ou coletiva, é capaz de recriar sua situação laboral.

Contrariamente, quando a atividade do trabalhador é impedida, tem-se espaço para o surgimento do sofrimento no trabalho. Clot (2015, p. 165, tradução nossa) afirma que

o sofrimento encontra sua origem nas atividades impedidas, que não cessam, portanto, de agir entre os trabalhadores e em cada um deles sob pretexto de que elas são reduzidas ao silêncio da organização.

Com a gama das atividades retornadas, a última palavra nunca é dita, o último gesto não é jamais feito. O destino da atividade abortada não obedece a nenhum profetismo [...] É uma força que lhe dá mesmo, curiosamente, uma chance de se tornar outra coisa além do que se é. Esta força, quando ela fica por muito tempo esterilizada, pode nutrir uma passividade ruínoza³².

Como forma de se proteger face ao sofrimento, o trabalhador lança mão de mecanismos defensivos para tentar se proteger no/do exercício profissional.

Recorrendo novamente a Canguilhem, Clot (2010, p. 109) afirma que o ser humano possui “um sistema de réplicas de autodefesa’ que preserva sua saúde e autoriza a ‘inversão da proteção em ataque’”. Todavia, Clot adverte para o fato de que um indivíduo, em razão do excesso de defesas que cria, pode permanecer em um meio empobrecido tendo, conseqüentemente, sua atividade reduzida, sendo que “se a defesa é efetivamente ‘uma nova dimensão da vida’ [...] ela é também uma diminuição da vida” (CLOT, 2010, p. 110).

Clot (2006a, p. 179), a partir do conceito de *mecanismo de defesa*³³ de Freud, argumenta que a origem das defesas está na “necessidade de defender-se do presente”. O autor afirma que, para se proteger do “medo de agir errado”, o indivíduo cria outros medos para si mesmos. Dessa forma, ao tentar se desfazer de seus conflitos, o trabalhador se arrisca a desenvolver mecanismos que, de maneira paradoxal, trazem à tona os conflitos existentes. O teórico aponta sobre a possibilidade de essa situação tomar corpo de uma “circularidade” a qual “pode fechar-se sobre si mesma se a atividade do sujeito, com outros sujeitos, não lhe der ocasião de deslocar seus investimentos” (CLOT, 2006a, p. 180).

Assim, para a CA, o desenvolvimento de mecanismos de defesa, de fato, não garante ao trabalhador o caminho da saúde. Salienta Clot (2010, p. 111-112):

³² Em francês, “La souffrance trouve son origine dans les activités empêchées, qui ne cessent pourtant pas d’agir entre les travailleurs et en chacun d’eux sous prétexte qu’elles sont réduites au silence dans l’organisation. Avec la palette des activités rentrées, le dernier mot n’est jamais dit, le dernier geste n’est jamais fait. Le destin de l’activité avortée n’obéit à aucun prophétisme [...] C’est une force qui lui donne même, curieusement, une chance de devenir autre chose que ce qu’il est. Cette force, quand elle est trop longtemps stérilisée, peut nourrir une passivité ruineuse. Mais elle n’est pas prédestinée à la stérilisation.

³³ A Psicodinâmica do Trabalho, na figura de Dejours (2009, 2016), tem estudado os mecanismos de defesa sobre outra ótica, uma vez que, a partir da psicanálise freudiana, parte da premissa de que o sofrimento subjaz toda a atividade humana. Embora assumam formas distintas, não podemos deixar de citar Dejours como um grande expoente em pesquisas sobre esse assunto.

Deve-se, portanto, proceder cuidadosamente à distinção entre saúde e defesas. A primeira pode, inclusive, acabar por ser arruinada pelas segundas. O que define a saúde é, de determinado ponto de vista, a possibilidade de viver sem defesas, ao superá-las no momento em que elas se tornam normas de vida restritivas.[...] Ao permitirem que numerosos trabalhadores permaneçam 'normais', as construções defensivas acabam, simultaneamente, por diminuí-los nas situações em que réplicas construídas são suscetíveis de fazê-los crescer.

Para Clot, os procedimentos defensivos, criações do indivíduo, se utilizados repetidamente, podem imobilizar o seu desenvolvimento subjetivo e intoxicar a atividade.

Ao emprestar o conceito de sofrimento estabelecido por Ricoeur³⁴, Clot (2010, p. 116) constata que

o sofrimento é não é unicamente definido pela dor física ou mental, mas 'pela diminuição – e, até mesmo destruição – da capacidade de agir' [...] é um impedimento. Ali onde a defesa é uma proteção passiva que protege o sujeito do sofrimento sem lhe permitir, apesar disso, que se libere dele, reduzindo seu raio de ação com risco de anestesiá-lo, a réplica é uma proteção ativa. Ali onde o sofrimento é um sentimento de vida contrariado, a saúde é esse sentimento de vida reencontrado.

Daí a importância, segundo Clot (2010, p. 116), em se “falar o ofício”. Daí a importância da proposta de um dispositivo metodológico de análise da atividade de trabalho que seja um “instrumento para a ação dos próprios coletivos de trabalho”.

Ao tratarem da análise da atividade, Diallo e Clot (2003) argumentam que a experiência, a expertise e o sucesso profissionais mascaram as provas as quais os trabalhadores precisaram superar para obter o êxito profissional. Assim, o próprio trabalhador não consegue acessar sua própria experiência e nem o real da atividade, que lhe escapam. Os autores afirmam que, para que a experiência vivida se manifeste, é necessário que haja condições que favoreçam o acesso a essa experiência singular. Dessa forma, argumentam os pesquisadores (2003, p. 2, grifos dos autores, tradução nossa),

fazê-la sua implica que ela se torne o objeto de uma apropriação que não tem nada de espontâneo. E esta apropriação – é o ensino principal da análise psicológica do trabalho – passa pela atividade dos outros.

³⁴ Clot cita a obra de Ricoeur (1990), intitulada « Soi-même comme un autre ».

*'Eu me conheço', já escrevia Vigotski, somente na medida em que eu sou eu mesmo um outro para mim*³⁵.

A essa questão da dificuldade de apropriação da atividade, Diallo e Clot (2003) relembram o preceito vigotskiano já exposto por nós sobre a luta travada entre a atividade realizada e todas as outras atividades possíveis que foram suspensas e advertem que essas possibilidades descartadas também não podem ser acessadas diretamente pelo sujeito. É por essa razão, afirmam os pesquisadores, que Vigotski insistiu sobre a criação de métodos indiretos cuja finalidade seria a retomada da experiência vivida.

Assim, discorrem os autores (2003, p. 3, tradução nossa), seria necessário

inventar um dispositivo que permitisse aos sujeitos transformarem a experiência vivida de um objeto em objeto de uma nova experiência vivida a fim de estudar a passagem possível ou impossível de uma atividade em outra. [...] E, com efeito, assim que se instala uma situação, a três termos, onde, entre o sujeito e o real, se interpõe uma descrição externa no real proposta pelo outro parceiro de uma troca, o sujeito deve se entregar ao jogo das interferências e das discordâncias da descrição, fonte de numerosos conflitos que são algumas das ocasiões para ele de desenvolver o reconhecimento de sua própria experiência. [...] a experiência vivida não é acessível diretamente mas apenas com a ajuda de traços construídos ou mais ainda co-construídos com nossos interlocutores. Estes traços, objeto controverso de um diálogo, podem então se tornarem as fontes de uma elaboração conjunta.³⁶

É por essa razão que a Clínica da Atividade declara a importância dos métodos indiretos, os quais possibilitam que o sujeito saia de si mesmo para ter

³⁵ La faire sienne implique qu'elle devienne l'objet d'une appropriation qui n'a rien de spontanée. Et cette appropriation – c'est l'enseignement principal de l'analyse psychologique du travail – passe par l'activité des autres. *'Je me connais, écrivait déjà Vygotski, seulement dans la mesure où je suis moi-même un autre pour moi.'*"

³⁶ inventer un dispositif qui permettrait aux sujets de transformer l'expérience vécue d'un objet, en objet d'une nouvelle expérience vécue afin d'étudier le passage possible ou impossible d'une activité dans l'autre. [...] Et, en effet, dès qu'on installe une situation à trois termes où, entre le sujet et le réel, s'interpose une description externe du réel proposée par l'autre partenaire d'un échange, le sujet doit se livrer au jeu des interférences et des discordances dans la description, source de nombreux conflits qui sont autant d'occasions pour lui de développer la reconnaissance de sa propre expérience. [...] L'expérience vécue n'est pas accessible directement mais seulement à l'aide de traces qu'il faut construire ou plutôt co-construire avec nos interlocuteurs. Ces traces, objet controversé d'un dialogue, peuvent alors devenir les sources d'une élaboration conjointe.

compreensão de seu agir, ou ainda, que possibilitam que a atividade, objeto da análise, seja (re)elaborada e (co)construída com outros interlocutores.

Nessa esteira, a Clínica da Atividade trabalha com três principais métodos³⁷ indiretos. São eles, a Instrução ao Sósia, a Autoconfrontação Simples (ACS) e a Autoconfrontação Cruzada (ACC). Como não utilizamos os dados advindos da Instrução ao Sósia (IS)³⁸, detalhamos apenas os métodos de ACS e de ACC.

A autoconfrontação, criada por Daniel Faïta e, posteriormente, empregada por Yves Clot e sua equipe no CNAM (Conservatório Nacional de Artes e Ofícios) de Paris (LIMA, 2016), se alicerça na perspectiva dialógica de Bakhtin. Para este autor,

É impossível apreender o homem a partir do interior, de vê-lo e compreendê-lo, transformando-o em objeto de uma análise imparcial, neutra a não ser que por uma fusão com ele, 'sentindo-o'. É possível abordá-lo e descobri-lo, mais exatamente, forçá-lo a descobrir-se, somente por uma troca dialógica. (BAKHTIN, 1970a, p. 344, *apud* CLOT, 2010, p. 228)

Segundo Clot (2010), a autoconfrontação permite a abertura de um diálogo interior no trabalhador que, ao ser deslocado da posição de observado para a posição de observador (de si mesmo ou de outro trabalhador), é confrontado a analisar a sua própria atividade, que de rotineira passa a ser desnaturalizada.

O método de autoconfrontação é constituído de três etapas, sendo que, em cada fase, há subetapas, conforme ilustrado na figura 4.

³⁷ No Brasil, pesquisadores têm desenvolvido outros métodos indiretos, como é o caso da Oficina de Fotos, desenvolvida pela Profa. Dra. Cláudia Osório e equipe, da Universidade Federal Fluminense.

³⁸ Criada por Odonne e revisitada por Clot, a Instrução ao Sósia é uma técnica na qual o trabalhador relata ao interventor todas as suas atividades desenvolvidas detalhadamente. É como se o profissional fosse instruir uma outra pessoa para atuar como seu sósia. Conforme exemplifica Clot (2010, p. 209, grifo do autor) no início de uma atividade de instrução ao sósia, "*eis a regra: você vai supor que eu seja seu sósia e que, amanhã, eu me encontre em uma situação de ter de substituí-lo em seu trabalho. Vou interrogá-lo para saber como devo proceder.*". Após a entrevista, o trabalhador, ao analisar a sessão de instrução ao sósia da qual participou, produz um relato pessoal sobre suas impressões (CLOT, 2010).

Figura 4 - As etapas da Autoconfrontação



Fonte: elaboração nossa com base em Clot (2010)

Como podemos observar na figura 4, na primeira fase do processo de autoconfrontação, há três passos importantes a serem executados: o estabelecimento de um coletivo de profissionais que, juntamente com o(s) pesquisador(s) comporão uma comunidade científica ampliada. Em seguida, é feita a observação das situações de trabalho e, depois, é determinada a sequência de atividade comum para o registro do vídeo. Nessa primeira fase, salienta Clot (2010) sobre a importância em transportar as análises ao nível do coletivo para que possam ser objeto de uma elaboração e sobre a importância na desnaturalização da atividade, promovendo uma redescoberta da experiência, dos seus limites, dilemas e de suas riquezas.

A segunda etapa consiste no registro em vídeo de alguns minutos de uma sequência da atividade a qual foi determinada na primeira fase. Em seguida, o trabalhador participa de uma sessão de autoconfrontação simples na qual ele se observa ao assistir ao vídeo gravado ao longo de sua atividade laboral e tece suas análises sobre o que vê. Em seguida, o profissional escolhe trechos que serão levados ao coletivo de trabalho.³⁹ Então, parte-se para a autoconfrontação

³⁹ Quando da realização das ACS ao longo do projeto de ensino e intervenção de Abreu-Tardelli (2014, 2015), a proposta foi a de que tanto as docentes quanto a interventora selecionassem trechos das aulas os quais seriam discutidos durante as ACS. O mesmo ocorreu em relação à escolha de trechos das ACS para serem levados ao coletivo, nas ACC.

cruzada, etapa do processo que também é registrada por vídeo, feita entre pares de trabalhadores e na presença do pesquisador. Com a finalidade de produzir concepções compartilhadas e de se fazer uma co-análise entre os pesquisadores e os trabalhadores, as situações escolhidas são observadas e discutidas sendo que cada colega comenta sobre a atividade filmada do outro. (CLOT, 2010)

A terceira etapa é destinada à restituição das análises ao coletivo. Assim, Clot (2010, p. 241) esclarece que há um deslocamento da autoconfrontação, fazendo-as, nas palavras do autor, “‘subir’ ou ‘descer’ para outros estágios da ação engajada”. Dessa forma, pode-se haver uma devolutiva ao coletivo profissional de partida, ou ao comitê de monitoramento e intervenção ou ao coletivo profissional ampliado formado pelos profissionais que também se submeteram ao mesmo processo em pares.

Etapa do dispositivo de autoconfrontação, a autoconfrontação simples é realizada entre o trabalhador e o observador-interventor. Trata-se de um método que utiliza a imagem como base para as observações. O trabalhador seleciona trechos das gravações do seu trabalho para que sejam analisados e discutidos com o pesquisador. A sessão é filmada e, nesse momento, são registrados os comentários que o sujeito faz, na presença do pesquisador, ao ser confrontado com as imagens das suas próprias atividades (CLOT, 2010).

Clot (2010, p. 253) esclarece que, por meio desse dispositivo, “o vivido, revivido em uma situação transformada, troca de lugar na atividade do sujeito. De objeto, ele se converte em meio.”. Assim, a análise da atividade, do vivido, torna-se meio, fonte de reflexões que o sujeito faz consigo mesmo, em seu diálogo interior (sendo seu próprio subdestinatário), com o observador-interventor (o destinatário) e com um terceiro interlocutor, o sobredestinatário. Este é definido pelo pesquisador como:

um entimema social construído em uma história coletiva: a parte subentendida da atividade que os trabalhadores de determinado meio conhecem e observam, esperam e reconhecem, apreciam, ou temem; o que lhes é comum e os reúne sob condições reais de vida; o que eles sabem que é seu dever fazer, graças a uma comunidade de avaliações pressupostas, sem que seja necessário re-especificar a tarefa sempre que ela se apresenta. É como uma ‘senha’ conhecida apenas por aqueles que pertencem ao mesmo horizonte social e profissional. Essas avaliações comuns subentendidas adquirem, nas situações incidentais, uma significação particularmente importante e fazem do

ofício esse conjunto de enigmas religados entre eles (Bruner, 1996, p. 192) que os novatos se esforçam por resolver e que estão à disposição dos *experts* (CLOT, 2010, p. 254-255)

É com o sobredestinatário, com essa história coletiva, que o trabalhador dialoga quando necessita justificar ao observador-interventor uma maneira de fazer, ou quando precisa ajudá-lo no entendimento de algo que seja difícil de dizer ou mesmo para se proteger de um conflito surgido nesse momento. O sobredestinatário, então, lhe dá assistência para que ele possa proceder com a análise do que ele observa de si mesmo. Para Clot (2010), é por meio da autoconfrontação simples que é possível coletar resultados sobre o que o coletivo faz ou deixa de fazer de uma tarefa prescrita.

No entanto, a autoconfrontação simples não gera apenas resultados. Ela também gera um produto: “o real sai desenvolvido das realizações dialógicas precedentes”. Isso porque nessa situação artificial, o trabalhador se observa com seus próprios olhos, mas também com o olhar de um observador exterior que é ao mesmo tempo o observador-interventor, o ofício e o próprio coletivo (CLOT, 2010, p. 255).

Clot (2010) finaliza sua explicação sobre a autoconfrontação simples enfatizando que, após a autoconfrontação simples, ainda existem resíduos dialógicos, pois o trabalho psicológico do trabalhador continua com o auxílio do novo observador exterior que ele carrega e que cresceu dentro de si. Assim, “ele se observa em sua atividade com os olhos do ‘ofício’ e observa o ofício com outros olhos”. Ao desnaturalizar a atividade, há uma separação do trabalhador do seu ofício e isso provoca no indivíduo um diálogo interior que passa a ser mais interior ainda. (CLOT, 2010, p. 255)

Antes de discorrer sobre o dispositivo da autoconfrontação cruzada, é fundamental destacar a importância do papel do pesquisador que assume o papel de observador-interventor ao longo desse processo. Clot ressalta que o observador-interventor, além de ser o responsável pela provocação da análise, tem o papel de ensinar o gênero “autoconfrontação” aos participantes. É ele “quem transforma o trabalho realizado e observado em instrumento de troca entre os sujeitos para que esses diálogos profissionais venham a tornar-se, por seu turno, novos instrumentos psicológicos do trabalho efetivo” (CLOT, 2010, p. 248). Assim, o pesquisador “encarna as restrições e as regras do dispositivo

dialógico. Nesse sentido, ele é, para os sujeitos, um meio de domar o diálogo e seu objeto” (CLOT, 2010, p. 246).

Clot (2010) ressalta que o objetivo do pesquisador é desenvolver nos trabalhadores a capacidade de observação de suas atividades. Sua meta não é interpretar a atividade dos participantes, mas de suscitar neles o desenvolvimento de suas próprias interpretações.

Conforme postula o teórico francês (2010, p. 228), a utilização do método dialógico da autoconfrontação cruzada leva em conta dois pressupostos: um de natureza clínica e outro de natureza coletiva. Quanto à natureza clínica, o método é utilizado com a finalidade de desenvolver o poder de agir dos trabalhadores sobre o próprio meio e sobre eles mesmos. No tocante à natureza coletiva, esse método dialógico se preocupa na restauração da vitalidade dialógica do social por meio do coletivo de trabalho, uma vez que, segundo Clot, “o estado da conflituosidade social é que estabelece o nível de conflituosidade interna no indivíduo [...]” a qual “é a base de sua dinâmica psíquica”.

A autoconfrontação cruzada, apresentada por Yves Clot como “uma experimentação dialógica” exige dois pré-requisitos: a necessidade de um “plurilinguismo profissional” no ambiente de trabalho relacionado às formas de fazer e de dizer e a aceitação de os participantes, na qualidade de *experts* participarem de um “jogo de passa anel” dentro do qual se desenrola a confrontação entre esses *experts* sobre determinado ofício. Segundo o autor, uma das principais molas propulsoras desse dispositivo é “criticar a ilusão de uma relação direta e transparente com a atividade comum de trabalho”. (CLOT, 2010, p. 247)

Clot (2010) ressalta que, por se tratar de um momento de discussão com pares de mesma *expertise*, podem surgir várias controvérsias entre os profissionais ao comentarem sobre as atividades do outro. Além disso, ao comparar as formas de fazer ou dizer de um colega, é possível que surjam questões para serem discutidas que não haviam aparecido na sessão de autoconfrontação simples.

Para o autor (2010), do ponto de vista do desenvolvimento psíquico do sujeito nessa etapa da experimentação clínica, o que é compartilhado entre os profissionais é menos interessante do que é deixado de compartilhar. Interessante observar que, o sobredestinatário (o interlocutor coletivo) deixa de

responder para o trabalhador e o próprio coletivo se torna objeto de análise e de questionamentos.

A partir do exposto, podemos perceber que a Clínica da Atividade busca, a partir desses métodos indiretos e, por meio da análise do *métier*, acessar o real da atividade o qual reside nas atividades realizadas e influencia, de forma conflituosa, a atividade do sujeito, podendo interferir, inclusive, em sua saúde mental.

A seguir, discorreremos sobre algumas contribuições da Psicopatologia do Trabalho para a compreensão de questões relacionadas à saúde e ao adoecimento profissional.

1.2.3 A Clínica da Atividade e a Psicopatologia do Trabalho

A Clínica da Atividade, segundo Clot (2010), busca resgatar os estudos da Psicopatologia do Trabalho, principalmente no que tange aos trabalhos desenvolvidos por Louis Le Guillant (2006), para o qual é primordial, antes de tudo, cuidar do trabalho, para, depois, cuidar das pessoas.

Clot (2010) adverte para o fato de que, ao contrário de outros estudiosos da época, Le Guillant não concordava com a atribuição de uma doença mental específica a uma atividade profissional. Contrariamente, segundo Clot (2010, p. 69), a psicopatologia do trabalho, a partir da visão de Le Guillant passou a se preocupar em “promover uma nova clínica respaldada em cada situação concreta a ser transformada”.

Clot (2010, p. 71), ao se referir a Le Guillant, afirma que

na medida em que as condições de um trabalho ‘degradado’ se inserem em um conflito mais amplo, agravando-o e levando-o a um ponto intolerável, é que elas dispõem, ou não, do poder de engendrar distúrbios mentais.

Daí a importância do contexto específico dentro do qual o indivíduo está inserido. Para Le Guillant (2006, p. 225), “o contexto social é inseparável dos próprios fatos que, aliás, só existem em relação a esse contexto. Essa é uma regra metodológica absolutamente fundamental”.

Le Guillant, a partir do clássico estudo que ele fez sobre o trabalho das empregadas domésticas⁴⁰, desenvolveu conceitos relevantes ao entendimento do adoecimento profissional. Dentre eles, destacamos aqueles os quais consideramos relevantes para a compreensão do agir da docente participante de nossa pesquisa: os conceitos de “ressentimento” e de “contribuição e retribuição”.

Em “Incidências psicopatológicas da condição da ‘empregada doméstica’”, Le Guillant (2006), a partir de uma abordagem pluridimensional, ao pesquisar as amostras de sua pesquisa com a de outros estudos desenvolvidos na época também sobre empregadas domésticas e ao se referenciar a textos da literatura francesa sobre esse ofício, procurou identificar as determinações sociais dos distúrbios mentais de pacientes que haviam exercido esse *métier*.

Ao estudar os casos de suas pacientes, Le Guillant (2006) constatou alguns aspectos psicológicos comuns a elas, dentre eles o ressentimento.

Le Guillant (2006, p. 253), ao citar Littré⁴¹, afirma, em relação ao conceito de ressentimento, que “seu sentido deslocou-se lentamente, no decorrer da história, de tudo o que era ação de sentir profundamente para designar apenas a lembrança dos ultrajes e não a dos favores”.

Dessa forma, segundo Le Guillant (2006, p. 253-254), o ressentimento surge “da contabilidade entre o dado e o recebido, do ponto de vista humano e material” em que é estabelecido o “balanço das frustrações estabelecidos por cada qual em relação ao mundo e aos outros”.

Em outras palavras, as situações de frustrações por que passa o trabalhador ao fazer um balanço entre as contribuições dadas à organização do trabalho e as retribuições recebidas acarretam, no indivíduo, um sentimento de ressentimento, o qual, para Le Guillant (2006, p. 254), é “difuso, obscuro a si mesmo ou, então, concreto e pessoal” o qual “atinge, às vezes, uma intensidade insustentável”.

Clot (2010.p. 71) adverte para o fato de que

essa ‘contabilidade do dado e do recebido’ inscreve-se na dramaturgia subjetiva de uma incapacidade para agir. O ressentimento corresponde

⁴⁰ Sugerimos a leitura do livro “Escritos de Louis Le Guillant: da ergoterapia à psicopatologia do trabalho”, organizado por Maria Elizabeth Antunes Lima.

⁴¹ Le Guillant (2006) não faz referência à obra do autor.

a sentimentos desiludidos, a expectativas malogradas sem reparação imaginável.

Ainda a propósito desse conceito, Clot (2010, p. 72, grifo do autor) completa:

Com efeito, o ressentimento é, afinal de contas, uma espécie de ruminação dos sentimentos latentes, exacerbados pelas humilhações e pela injustiça da situação presente. Ele poderia ser definido como uma retomada dos sentimentos, como um sentimento sobre sentimentos, ao mesmo tempo, ativados e *intransformáveis*.

Clot (2010), ao retomar o estudo de Le Guillant (2006) sobre as empregadas domésticas, ressalta que, ao observar a passividade na conduta das empregadas, o psiquiatra verifica a presença de um ato de defesa psíquico⁴².

Dessa forma, salienta Clot (2010) que a psicopatologia proposta por Le Guillant apresenta uma patologia em que há a presença de uma

criação subjetiva da qual o ódio faz parte. Mas, trata-se de uma criação mórbida que confina o sujeito na labuta sem fim das tarefas fictícias. Assim, inspirando-se em S. Veil, ele chega a escrever que, no trabalho, a tentação de 'deixar de pensar' pode tornar-se invencível 'por ser esse o único meio de evitar o sofrimento'".

E, em relação a esse aspecto de o sujeito optar por parar de pensar, Clot (2010, p. 100) retoma o estudo de Le Guillant sobre os condutores de trem de Paris, em cuja pesquisa, o psiquiatra investiga a questão da solidão e do isolamento do trabalhador. A partir do testemunho de um maquinista, que afirma que, enquanto mantém, fisicamente, olhos abertos durante a realização de sua atividade, psicologicamente, está em outro lugar, Le Guillant constata a importância em considerar as "energias do negativo na análise do trabalho" (CLOT, 2010, p. 101).

Dessa forma, destaca Clot (2010, p. 101) que:

Na situação descrita por Le Guillant, o mais difícil não é o que o condutor deve fazer, nem sequer o que ele faz, mas o fato de estar lá, sem estar lá. Contra qualquer tipo de fetichismo da atividade, dir-se-á que o aspecto que escapa ao sujeito é parte integrante da atividade,

⁴² O ato de defesa psíquico é retomado por Dejours na Psicodinâmica do Trabalho como "mecanismo defensivo". Conforme já expusemos, Clot aborda a questão das defesas criadas pelo indivíduo, as quais, contrariamente à proposta de Dejour (2009, 2016), não são agentes propiciadoras de prazer ou de desenvolvimento, mas sim de adoecimento profissional.

componente de seus conflitos; aliás, o ponto de ser, às vezes, a origem da mais monopolizadora das fadigas. Na cabine, o maquinista está lá e noutra lugar, dissociado por uma atividade desunida.

A partir do exposto, podemos observar que Le Guillant se atenta para a presença do real da atividade agindo como força por sobre a atividade realizada pelo sujeito. Podemos observar, também, que, sair de cena, como faz o maquinista, parece ser um ato psíquico defensivo que não confere saúde ao trabalhador.

Conforme salientam Silva e Ramminger (2014), o trabalho pode ser considerado um agente promotor de saúde quando ele for normativo no sentido de Canguilhem (1943/2009). As autoras (2014, p. 4756) advertem para o fato de que “a atividade normativa [...] se dá no diálogo e no conflito entre as dimensões do ofício. Se, neste diálogo, o trabalhador pode se reconhecer como integrante do coletivo de ofício, a possibilidade de ousar criar está preservada”.

Na Clínica da Atividade, o trabalho, mais do que uma simples ocupação, assume o lugar de função psicológica, estando no centro das preocupações dessa clínica. É por essa razão que, para a Clínica da Atividade, o conceito de reconhecimento é mais interno que externo ao sujeito, uma vez que é importante para o trabalhador, não apenas ser reconhecido pelo outro, mas, principalmente, se reconhecer no que faz (CLOT, 2010).

A seguir, discorreremos sobre o trabalho docente na perspectiva do grupo ALTER-CNPq.

1.3O trabalho docente na perspectiva do Grupo ALTER-CNPq

Nesta subseção, abordamos a trajetória da formação dos grupos ALTER-CNPq e ALTER-FIP e seus principais aportes teóricos que julgamos relevantes para discutirmos o conceito de trabalho docente.

Na obra emblemática *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*, a qual marca uma nova forma de concepção sobre trabalho do professor no Brasil, Machado (2004) faz uma reflexão sobre como as transformações do mundo moderno têm afetado todas as instâncias sociais, inclusive a do trabalho. Por essa razão, muitos pesquisadores passaram a se dedicar ao estudo de vários *métiers*.

Ao fazer parte do grupo de pesquisa ATELIER, Linguagem e Trabalho, em 1996, sob a coordenação da Profa. Dra. Maria Cecília Perez Souza e Silva e, ao ter contato com o Grupo da Unidade de Didática de Línguas da Universidade de Genebra (UNIGE) e com o Grupo APST (Análise Pluridisciplinar das Situações de Trabalho) da Universidade de Provence, a Profa. Dra. Anna Rachel Machado começou a questionar por que, no Brasil, as atividades docentes não eram consideradas como trabalho (MACHADO, 2004). A autora (2004) relata, então, que vislumbrou a possibilidade de associar os estudos sobre formação de professor desenvolvidos tanto pelo LAEL (Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da PUC/SP) quanto pelo Grupo e Didáticas de Línguas da UNIGE, às Ciências do Trabalho, principalmente a Ergonomia e a Clínica da Atividade.

Machado (2004) observa que, nos anos 2000, as mesmas indagações suscitadas por ela surgiram entre alguns pesquisadores de Genebra, os quais, sob a orientação do Prof. Dr. Jean-Paul Bronckart, formaram o Grupo LAF (Linguagem, Ação e Formação⁴³) para o qual Machado foi convidada a atuar como consultora internacional no projeto de pesquisa “A análise das ações e dos discursos em situação de trabalho e suas explorações nas abordagens de formação⁴⁴”.

Assim, em 2001, sob a orientação de Anna Rachel Machado, um grupo de pesquisadores brasileiros da PUC, da Universidade de Franca, da UEL e da Universidade Federal de Goiás, criou o grupo ALTER-LAEL⁴⁵ – Análise de Linguagem, trabalho educacional e suas relações (MACHADO, 2004).

Como surgiram outros pesquisadores que compartilhavam dos mesmos preceitos teórico-metodológicos do Grupo ALTER-LAEL, formado inicialmente pela Profa. Anna Rachel Machado e seus ex-orientandos, o Grupo ALTER sofreu alteração em seu nome, passando para ALTER-CNPq, ao receber esses novos pesquisadores.

Lousada e Barricelli (2016) enfatizam a grande contribuição dada por Anna Rachel Machado às pesquisas no Brasil, não apenas pelos estudos

⁴³ No original: Langage, Action et Formation (tradução nossa). Esse grupo encerrou suas atividades e, atualmente, os professores-pesquisadores atuam no grupo GRAFE.

⁴⁴ No original: L'Analyse des actions et des discours en situation de travail et leur exploitation.

⁴⁵ O qual passou a se chamar, posteriormente de ALTER-CNPq.

desenvolvidos através do Grupo ALTER-CNPq, mas também por ter sido ela quem iniciou os estudos do ISD em nosso país, traduzindo várias obras de Bronckart, sendo que “Atividades de Linguagem, Textos e Discursos: por um Interacionismo Sociodiscursivo” foi o primeiro livro traduzido.

As autoras (2016) destacam que o grupo ALTER-CNPq⁴⁶, desde sua concepção, teve como dois objetivos principais estudar os gêneros textuais e o trabalho docente.

Segundo as pesquisadoras,

ao longo dos anos, as pesquisas foram tematizando o desenvolvimento das capacidades de linguagem no ensino de gêneros, o papel dos gêneros no trabalho docente e outras dimensões do trabalho do professor, tendo sempre como preocupação central a questão do desenvolvimento humano (LOUSADA; BARRICELLI, 2016, III-IV).

Uma vez que várias pesquisadoras do grupo ALTER-CNPq começaram a desenvolver outros estudos em suas instituições de ensino, quatro grupos surgiram a partir dele: ALTER/GET⁴⁷, ALTER-AGE⁴⁸, ALTER-LEGE⁴⁹ e ALTER-FIP⁵⁰.

⁴⁶ Após seu falecimento, a Profa. Dra. Eliane Gouvea Lousada passou a coordenar o grupo ALTER-CNPq.

⁴⁷ Criado, em 2008, pelas Profas. Dras. Vera Lúcia Lopes Cristovão e Maria Antônia Diniz Caetano Coutinho formaram o grupo de pesquisa ALTER/GET (Análise de Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações/Gêneros Textuais. As informações foram retiradas do site: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/9955139452767279>. Acesso em: 10 jul. 2019

⁴⁸ Em 2011, a Profa. Dra. Eliane Gouvêa Lousada, professora-pesquisadora da Universidade de São Paulo (USP), fundou o grupo de pesquisa ALTER-AGE (Análise de Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações – Aprendizagem, Gêneros Textuais e Ensino As informações foram retiradas do site: <http://dlim.fflch.usp.br/frances/ALTER-AGE>. Acesso em: 19 Abr. 2019.

⁴⁹ Em 2015, a Profa. Dra. Luzia Bueno, professora-pesquisadora da USF, criou o grupo ALTER-LEGE (Análise de Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações – Letramento, Gêneros Textuais e Ensino) Informações extraídas do currículo lattes da Profa. Dra. Luzia Bueno, disponível em: <http://lattes.cnpq.br/5506304240801811>. Acesso em 19 Abr.19.

⁵⁰Em 2017, a Profa. Dra. Lília Santos Abreu-Tardelli, professora-pesquisadora da Universidade Estadual Paulista, fundou o grupo ALTER-FIP (Análise de Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações – Formação, Intervenção e Pesquisa), tendo como vice-líder a Profa. Dra. Carla Messias Silva-Hardmeyer.. A proposta central do ALTER-FIP é desenvolver pesquisas sobre a atividade de trabalho do professor de línguas e de seus dispositivos metodológicos em variados contextos educacionais de ensino. As informações foram retiradas do currículo lattes da Profa. Dra. Lília Santos Abreu-Tardelli. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/8312121266695163>. Acesso em 19 Abr. 2019.

Ressaltamos que, além dos grupos mencionados, há diversos pesquisadores no Brasil que participaram ou participam do Grupo ALTER e que, também desenvolvem pesquisas nas instituições em que trabalham.

As pesquisas do Grupo ALTER-CNPq adotam a perspectiva de trabalho docente sob o prisma da Clínica da Atividade, segundo a qual o trabalho contempla várias dimensões. Ao estudar o trabalho docente, Machado (2007a) constatou que o trabalho do professor é uma atividade situada, uma vez que sofre influências tanto do contexto imediato como do contexto mais amplo. É também uma atividade pessoal e única que requer do trabalhador todas as suas dimensões enquanto ser humano (físicas, cognitivas e emocionais). Embora seja pessoal, também é uma atividade impessoal porque a atividade não se desenvolve de forma inteiramente livre visto que há prescrições de tarefas feitas por várias instâncias superiores hierarquicamente ao trabalhador. A atividade docente também é prefigurada pelo trabalhador⁵¹ que, ao reelaborar as prescrições impostas por outras instâncias, constrói prescrições para si mesmo, pautando seus objetivos em conformidade com as prescrições prévias, com o contexto no qual está inserido e com seus próprios limites individuais – físicos e psíquicos (MACHADO, 2007; 2010).

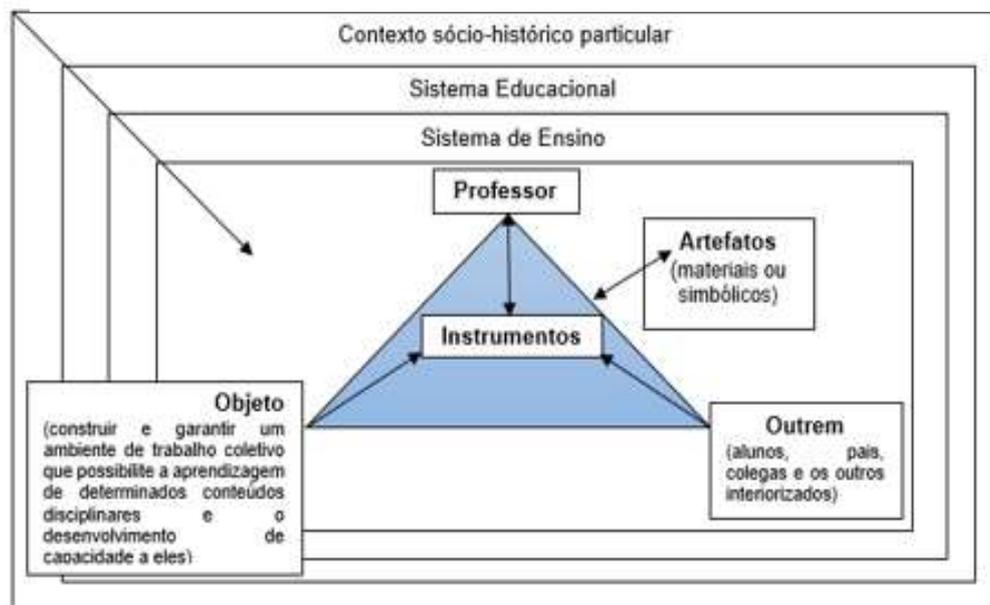
Machado (2007, 2010) também constata que a atividade docente é mediada por instrumentos (materiais ou simbólicos) que têm um caráter social, uma vez que o trabalhador pode se apropriar de artefatos que foram construídos socialmente e que lhe foram disponibilizados também pelo meio social. É uma atividade interacional de natureza multidimensional já que, ao mesmo tempo em que o trabalhador age sobre o meio fazendo uso dos instrumentos, ele é transformado tanto pelo meio como pelos instrumentos dos quais fez uso. É transpessoal, pois é guiada por modelos de agir que são específicos de cada ofício que foram construídos sócio-historicamente pelos coletivos de trabalho. É interpessoal, uma vez que o trabalhador interage com vários outros indivíduos ou instituições presentes ou ausentes na situação de trabalho. Por fim, é uma atividade conflituosa, podendo ser uma fonte para a aprendizagem e o desenvolvimento do trabalhador como também (ou outra palavra) ser uma fonte de estresse e de desistência de agir.

Levando em consideração essa concepção holística do trabalho docente e, a partir do conceito desenvolvido pela CA de trabalho enquanto uma atividade

⁵¹ Machado insere um terceiro elemento no binômio da EAF “trabalho prescrito e realizado”. Ao constatar que o trabalhador, por meio das prescrições que se lhe apresentam, elabora prescrições para si, Machado sugere que existe também o *trabalho planejado*.

dirigida e uma tríade viva, Machado (2010)⁵² construiu um esquema por meio do qual demonstra a atividade de trabalho do professor, como ilustra a figura 5.

Figura 5 - A atividade docente na sala de aula



Fonte: elaborada por Machado (2010)

No esquema proposto pela pesquisadora (2010)⁵³, figura 5, o triângulo representa a atividade de trabalho do professor em situação de sala de aula. Nos vértices, estão o professor, o outrem e o objeto. O *outrem* se refere às pessoas com quem o docente interage. Quanto ao objeto da atividade, é definido por Machado (2010, p. 165) como sendo “construir e garantir um ambiente de trabalho coletivo que possibilite a aprendizagem de determinados conteúdos disciplinares e o desenvolvimento de capacidades a eles”.

Retomando vários esquemas da Atividade de Trabalho do Professor desenvolvidos pelo grupo ALTER-CNPq ao longo dos anos, Machado (2007a, 2007b, 2009, 2010), Machado e Lousada (2011) e Abreu-Tardelli e Silva-

⁵² Em Machado (2007), a autora faz uma primeira elaboração do esquema. A figura apresentada aqui é a última versão elaborada por ela.

⁵³ Dentre as contribuições da Ergonomia da Atividade francófona para os conceitos desenvolvidos por Anna Rachel Machado e pelo grupo ALTER-CNPq, destacamos o conceito de “objeto”, o qual foi concebido a partir do entendimento de Amigues (2004). Conforme destacam Machado e Bronckart (2009, p. 38), “o objeto é a criação/organização de um meio que seja favorável à aprendizagem e ao desenvolvimento”. Outra contribuição dessa abordagem é a distinção entre trabalho prescrito e trabalho realizado. De acordo com Amigues (2004), o primeiro, refere-se ao trabalho que foi concebido prévia e normativamente por uma instância prescritora, ao passo em que o segundo se refere ao trabalho que é, de fato, realizado pelo trabalhador.

Hardmeyer (2016), consideramos a definição de objeto da atividade reformulado por estas autoras (2016, p. 129), quer seja, “na aula, organizar um meio de trabalho coletivo que propicie a aprendizagem de determinados conteúdos e o desenvolvimento de determinadas capacidades” por entendermos que essa reformulação apresenta de forma mais completa o conceito de objeto da atividade do professor em situação de sala de aula. No entanto, sugerimos a alteração em “propicie a aprendizagem” para “possa propiciar a aprendizagem”, uma vez que nem sempre há garantias de que a aprendizagem seja propiciada. Dessa forma, entendemos como objeto da atividade: na aula, organizar um meio de trabalho coletivo que possa propiciar a aprendizagem de determinados conteúdos e o desenvolvimento de determinadas capacidades

Outro elemento presente no centro do triângulo relaciona-se aos instrumentos (materiais ou simbólicos) os quais mediatizam as relações entre os vértices. É importante ressaltarmos que, externamente ao triângulo, estão os artefatos (materiais ou simbólicos) disponíveis ao trabalhador que, ao se apropriar deles, os transforma em instrumentos. Circundando essa atividade, é possível observarmos a existência de três contextos hierarquicamente interligados, dentro dos quais a atividade docente ocorre. São eles: o sistema de ensino, o sistema educacional e o contexto sócio-histórico particular.

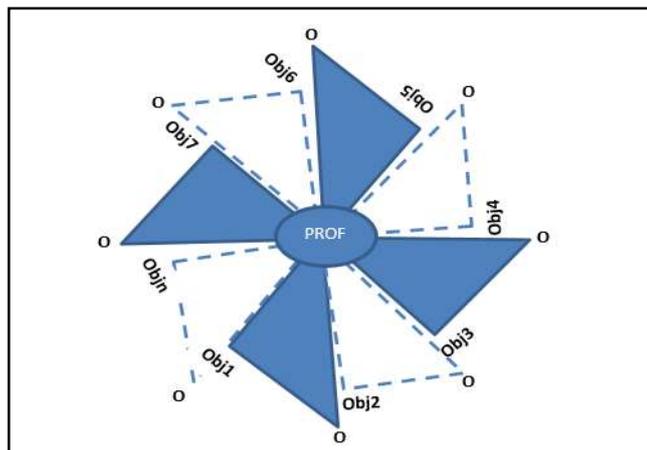
Segundo Machado (2007b), no nível do sistema educacional, estão inseridas as diretrizes adotadas pela sociedade, representada por órgãos como o Ministério da Educação e as secretarias de ensino. Já o sistema de ensino, conforme a autora (2007b, p. 27), compreende “as instituições construídas especificamente para que sejam atingidas as finalidades colocadas pelo sistema educacional, compreendendo os estabelecimentos de ensino, os programas, os instrumentos didáticos, [...] etc.”.

Machado (2010) adverte para o fato de haver interação contínua entre os elementos dos vértices, interação esta simbolizada pelas setas de duplo sentido presentes no triângulo. A autora exemplifica essa inter-relação ao dizer que os instrumentos auxiliam o professor na organização do meio da mesma forma que agem sobre o outro e sobre o próprio trabalhador e vice-versa.

Ainda em se tratando da atividade docente, Machado (2010) assevera que existem inúmeras outras atividades desempenhadas pelo docente que vão além da sala de aula, tais como o planejamento das atividades, a correção de

exercícios e reuniões com a coordenação. A autora, juntamente com Barricelli (MACHADO, 2010), desenvolveu um outro esquema no qual pretendeu contemplar as várias outras atividades docentes representadas pela multiplicidade dos triângulos. A seguir, apresentamos a figura 6:

Figura 6 – O conjunto possível de atividades do trabalho do professor que pode ser detectado por cada pesquisa



Fonte: adaptação nossa feita a partir de Machado e Barricelli (MACHADO, 2010).

A partir da análise da figura 6, é possível observarmos que o professor está no centro da ilustração, ocupando vários polos de vários triângulos. Assim, em cada situação de trabalho, o docente lida com um outrem, podendo este ser a(s) mesma(s) pessoa(s) com a(s) qual(is) ele interage ou outros distintos, ao passo que também se inter-relaciona com diversos objetos de trabalho. O cata-vento que se forma a partir dos triângulos tracejados simboliza o movimento das múltiplas atividades docentes que estão em constante transformação.

Por fim, gostaríamos de retomar dois aspectos ainda relacionados aos elementos do trabalho docente apresentados na figura 5. O primeiro se refere ao objeto e o segundo, ao outrem.

O objeto da atividade proposto por Machado (2010) se difere do *objeto de ensino* da Didática de Línguas do ISD. Silva (2013, p.126) esclarece essa diferença:

No triângulo de Machado (2010), a autora nos apresenta uma noção de objeto que se diferencia da noção de objeto tal como proposto no triângulo didático [...]. O objeto a que se refere Machado (2010) é mais amplo ou abrangente, dizendo respeito à construção de um ambiente propício para o desenvolvimento de aprendizagens, já o objeto referido

no triângulo didático é o objeto de ensino, os saberes a serem transformados.

Para Silva (2013), a coexistência entre esses dois objetos é possível, havendo vários pontos de intersecção entre a maneira de entender o trabalho docente na perspectiva do grupo ALTER-CNPq e na perspectiva da Didática de Línguas⁵⁴.

Em se tratando de nossa tese, ao analisarmos o objeto da docente, levamos em consideração o objeto da atividade da professora e tentamos identificar qual a concepção que ela e o outrem têm sobre ele.

O segundo aspecto que gostaríamos de discutir refere-se à definição de outrem feita pelo grupo ALTER-CNPq. Percebemos que, ao longo de sua trajetória científica, Anna Rachel Machado, sozinha ou em parceria com outros autores, ao definir outrem, o faz de formas distintas, porém complementares⁵⁵.

Assim, Machado (2007a, p. 92) conceitua o outrem como sendo formado pelos “alunos, os pais, os colegas, a direção, os outros interiorizados”. Já em Machado (2007b, p. 27), ele é composto por “alunos, colegas, direção, etc.”.

Machado e Bronckart (2009, p. 37), ao discorrerem sobre a dimensão interpessoal do trabalho docente, afirmam que o outrem se refere a “todos os outros indivíduos envolvidos direta ou indiretamente, presentes ou ausentes, todos os ‘outros’ interiorizados pelo sujeito”.

Por fim, em, Machado e Lousada (2010, p. 10), o outrem é definido como “alunos, pais, colegas, direção, ‘os outros interiorizados’, etc.”. E, em Abreu-Tardelli e Silva-Hardmeyer (2016, p. 129) é adicionado, ao conceito, as “outras atividades do P⁵⁶, as atividades dos outros”.

Posto que nossa tese tem como ponto central a análise da relação entre a professora-participante e os outros que participam, diretamente e indiretamente, da atividade de trabalho da docente, julgamos ser relevante

⁵⁴ Anna Rachel Machado desenvolve o conceito de objeto a partir de Amigues (2004). Acreditamos ser relevante citar os dois tipos de objeto, uma vez que utilizamos o ISD como teoria de base. Sugerimos a leitura de Silva (2013) para maior aprofundamento do tema.

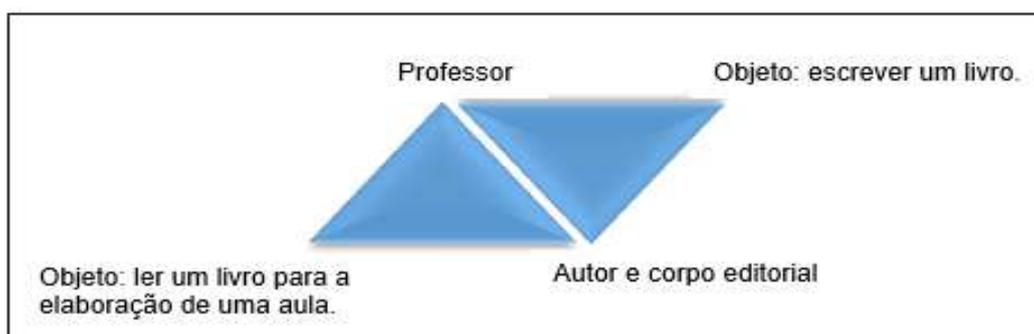
⁵⁵ Não pretendemos, neste momento, apresentar todas as reformulações feitas, pelo grupo ALTER-CNPq, sobre o outrem. Nosso objetivo é apresentar as que julgamos serem mais representativas para nós, uma vez que foram desenvolvidas por Anna Rachel Machado, sozinha ou em parceria, ou por terem sido desenvolvidas pelo grupo ALTER-FIP, grupo do qual fazemos parte, como é o caso da definição contida em Abreu-Tardelli e Silva-Hardmeyer (2016). Optamos por seguir uma ordem cronológica da elaboração conceitual.

⁵⁶ As autoras usam a sigla P para se referirem a professor.

revisitarmos esse conceito e buscarmos sistematizá-lo de forma que ele englobe uma maior variedade de elementos constituintes do outrem.

Levando-se em conta, como visto anteriormente, que a atividade trabalho é uma atividade triplamente dirigida e que, ao passo em que o sujeito endereça sua atividade a outrem, ele também a endereça a si mesmo, conforme Clot (2006a) e Bakhtin (1984) e, considerando que a atividade tem, necessariamente, um destinatário e que tal atividade pode ser uma resposta à outra atividade (a qual comporta um outro sujeito, um outro objeto e um outro destinatário), não vislumbramos a possibilidade de o outrem ser constituído por uma atividade, quer seja do próprio indivíduo, quer seja de terceiros. Entendemos que, nesse caso, haja uma intersecção de triângulos que representam duas atividades. Na figura 7, ilustramos esse processo, supondo que uma atividade do docente seja a de ler um livro para a elaboração de uma aula.

Figura 7 – Um exemplo de intersecção dos vértices de duas atividades



Fonte: elaboração nossa

Podemos observar, na figura 7, duas atividades distintas que se encontram em dois polos, o sujeito e o outrem. Na atividade simbolizada pelo triângulo à esquerda, o sujeito é o professor, o objeto é ler um livro para a elaboração de uma aula e o outrem é o autor e o corpo editorial do livro a ser lido. Já, no triângulo da direita, temos como sujeito, o autor e o corpo editorial, o objeto, que é o de escrever um livro, e o outrem o qual contempla, também, o professor.

Não desconsideramos que o outrem, nessa atividade docente, seja composto pelos vários outros elementos que o constituem, pois o professor preparará a aula para seus alunos, sendo subordinado à gestão escolar, etc.

Porém, considerando, especificamente, a atividade de leitura do livro, percebemos que não é possível que o outrem seja a atividade do autor e do corpo editorial que fizeram o livro, mas sim, que o outrem seja os criadores da obra. Enquanto, à esquerda, temos o sujeito (professor), o objeto (ler o livro) e o outrem (quem escreveu o livro), à direita, temos o sujeito (quem escreveu o livro), o objeto (escrever o livro) e o outrem (o professor leitor, dentre outros).

Dessa forma, defendemos que o outrem sempre será composto por uma pessoa ou por um grupo de pessoas (representando ou não instituições), não havendo a possibilidade de um elemento não-humano enquanto constituinte desse vértice da atividade.

Assim, em relação à atividade docente, definimos o outrem como pessoa(s) e/ou instituição(ões) que participa(m) da atividade docente com quem o professor interage direta ou indiretamente, consciente ou inconscientemente, podendo ser composto: pelo próprio docente, pelos alunos e seus familiares, pelos colegas de trabalho, pela gestão escolar, todos eles presentes ou ausentes, além de todos os outros interiorizados pelo sujeito, etc. Acreditamos, também, que, pelo fato de a atividade ser situada sócio-históricamente, não podemos fechar esse conceito, sendo necessário deixar, sempre (em forma de etc.) a possibilidade da descoberta de um novo outrem.

Por fim, um outro aspecto relacionado ao outrem, formulado por Machado e Bronckart, no entanto, pouco desenvolvido por ela e pelo grupo ALTER-CNPq refere-se à conceitualização de *outro interiorizado*. A única discussão teórica encontrada está presente em Ernica⁵⁷ (2006), o qual recorre a Vigotski para fazer suas asserções. O autor retoma os conceitos vigostkianos e ressalta a influência do outro na formação do indivíduo. Para o pesquisador (2006, p. 143-144), “o ‘eu’ só poderá se formar a partir do momento que forem estabelecidas, no quadro das atividades coletivas, uma série de interações sociais que permitam aos indivíduos interiorizar os meios de vida que eram, num primeiro momento, exteriores a ele.”

Ao incorporar a concepção vigotskiana de que nossa existência está marcada pelos outros que existem dentro de nós os quais também servem de recurso para nossa constituição, Ernica (2006, p. 145) constata que:

⁵⁷ O Prof. Dr. Maurício Ernica foi doutorando da Profa. Dra. Anna Rachel Machado. Daí, a proximidade teórica do conceito.

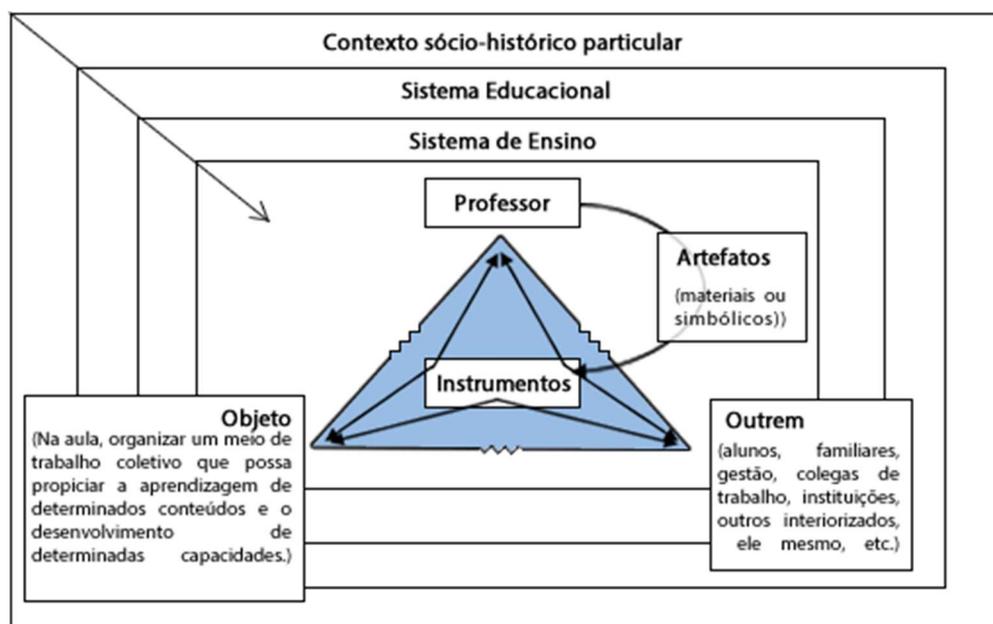
a afirmação de que somos seres sociais implica o reconhecimento de que o modo como somos, a maneira como vivemos, recoloca no presente outras pessoas e outras experiências que existiram antes de nós. Quando falamos, fazemos ressoar as vozes daqueles com os quais nos formamos; quando agimos, revelamos o agir daqueles com os quais interagimos anteriormente.

Concordamos com os dizeres de Ernica (2006), acrescentando que essa interação, a nosso ver, pode ser de ordem direta como indireta, conforme revelaram os dados⁵⁸.

Assim, entendemos que o outro interiorizado é formado pela(s) interiorização(ões) que o indivíduo faz, ao longo de sua vida, sobre outra(s) pessoa(s) e sobre o seu agir os quais podem ser frutos de experiências de interações diretas ou assimilados por meio do conhecimento sócio, histórico e cultural no qual o sujeito está inserido.

Posto isso e, levando em consideração que, conforme preconizado por Machado (2010), à luz da CA (CLOT, 2006, 2010), toda atividade docente é, por natureza, conflituosa e, com o intuito de complementarmos o conceito de outrem, propomos a reformulação do esquema que representa a atividade docente em sala de aula, conforme ilustra a figura 8.

Figura 8 - A atividade docente na sala de aula



Fonte: elaboração nossa a partir de Machado (2007, 2009, 2010), de Machado e Barricelli (2010) e de Abreu-Tardelli e Silva-Hardmeyer (2016)

⁵⁸ Retomaremos essa discussão no capítulo Resultados das análises dos dados.

Desenvolvido a partir dos esquemas já elaborados pelo Grupo ALTER-CNPq, na figura 8, simbolizamos os conflitos por meio dos vetores de resistência elétrica⁵⁹. Esses conflitos, que permeiam a atividade docente, podem ocorrer entre os três elementos do vértice, conforme demonstrado por Voltero (2018). Além disso, adotamos, a partir do modelo proposto por Machado (2010) e Machado e Barricelli (2010), a trajetória dupla das setas, demonstrando que as múltiplas interações possíveis, além de elas passarem, necessariamente, pelos instrumentos, que funcionam como agentes mediadores. Também, como fizeram essas autoras (2010), direcionamos uma seta que liga o professor aos instrumentos através dos artefatos, pois sabemos que estes, depois de internalizados, é que se tornam instrumentos. Ademais, adotamos a redefinição do conceito de objeto de Abreu-Tardelli e Silva-Hardmeyer (2016) e reformulamos a definição de outrem pelas razões as quais já expusemos anteriormente.⁶⁰

A seguir, encerramos o capítulo, apresentando uma síntese teórica.

1.4 Síntese Teórica

Neste capítulo, discorreremos sobre os fundamentos teórico-metodológicos sobre os quais nossa pesquisa se firmou.

O trabalho, fruto das práticas sociais, exerceu uma função fundamental na constituição do ser humano e ainda exerce uma função psicológica de suma importância nos indivíduos. Ao sentir necessidade de se comunicar nas relações de trabalho, o ser humano desenvolveu a linguagem, cujo caráter é social e dialógico: além de ser um meio de comunicação, é um instrumento psicológico que mediatiza as relações humanas.

Assim, a linguagem, além de ter desempenhado uma função importante para a constituição da espécie humana, contribui para o desenvolvimento do sujeito, o qual age por meio das ações e das atividades de linguagem. Estas mobilizam os mundos objetivo, social e subjetivo e são postas às pretensões à

⁵⁹ A ideia de simbolizar os conflitos por meio de vetores de resistência elétrica foi desenvolvida em conjunto com a Profa. Ms. Kelli Mileni Voltero, membro do Grupo ALTER-FIP.

⁶⁰ Nossa intenção não é a de apresentar um modelo acabado, pelo contrário, nosso intuito é o de apresentar uma reelaboração do esquema a partir das reflexões teóricas acerca do tema.

validade (à verdade, à conformidade e à veracidade, de acordo com o mundo representado em análise).

A materialidade discursiva da atividade linguageira se dá por meio da produção de textos, os quais são vinculados a gêneros textuais indexados socialmente que dependem tanto do contexto de produção quanto da atividade a que se relaciona. Os textos, assim como as atividades coletivas, as formações sociais e os mundos representados de conhecimento, fazem parte dos pré-construídos sócio-históricos, os quais são essenciais para o desenvolvimento humano. O indivíduo se apropria dos pré-construídos e, por meio das experiências vividas, os internaliza e os reelabora, alimentando-os. Essa retroalimentação contínua é responsável pela manutenção dos pré-construídos, sendo que é através do contato com o outrem, com a dimensão interpessoal do trabalho, que é possível que esse processo de retroalimentação aconteça.

Essa abordagem dialética serve de estrutura para a elaboração do programa de trabalho do ISD. Este apresenta, em seu modelo de análise, proposto por Machado e Bronckart (2009), o folhado textual, um modelo que contempla três níveis de análise sobrepostos: o organizacional, que engloba o plano global, os tipos de discurso, as sequências e os mecanismos de textualização (conexão e coesão); o enunciativo, que contempla as marcas de pessoa, as vozes e os modelizadores; e o semântico, o qual analisa os elementos do trabalho do professor, as instâncias agentivas e as figuras de ação, frutos das interpretações do agir.

Aliando o modelo de análise do ISD à Teoria Polifônica da Enunciação ducrotiana, é possível detectarmos a multiplicidade de vozes nos textos por meio de marcas linguístico-enunciativas tais como a ironia, a negação polêmica, o discurso relatado e o operador argumentativo *mas*.

Além disso, ainda em se tratando de teorias linguísticas possíveis de diálogo com o ISD, podemos observar que pesquisadores brasileiros, como Ingedore Koch e Castilho & Castilho, ao desenvolverem seus estudos, verificaram outras formas de categorização das modalizações, assim como diversas formas linguísticas de manifestação dessas modalizações.

Compartilhando com o ISD de uma mesma visão marxista, engeliana e vigotskiana a respeito da importância do trabalho como um elemento responsável pela gênese e pelo desenvolvimento do ser humano, sendo este

considerado em seu aspecto sócio-histórico, a Clínica da Atividade atribui ao trabalhador, em conjunto com o coletivo de trabalho, o papel de agente capaz de transformar o meio no qual está inserido.

Em relação à atividade de trabalho, entre o trabalho prescrito e o realizado, existe uma lacuna, a qual é preenchida pelo real da atividade, o qual contempla as possibilidades não realizadas. Trata-se de todas as possibilidades descartadas, dentre elas as atividades suspensas, não realizadas, desejadas ou refeitas.

Ademais, constatamos a importância dada ao coletivo de trabalhadores, pois é, por meio dele, que o sujeito e o próprio *métier* se fortalecem.

Para a Clínica da Atividade, a atividade é uma “célula viva” triplamente dirigida, posto que é realizada pelo e para o sujeito, endereçada a um ou vários destinatários e ao sobredestinatário (o gênero profissional), sendo que sua finalidade recai sobre um objeto específico.

Para a Clínica da Atividade, o ponto de partida da atividade é o conflito, o qual é inerente à atividade humana, sendo este uma unidade de tensão, fruto da luta de interesses e/ou de posicionamentos antagônicos, de caráter subjetivo e/ou social, que atua como elemento propulsor para a mobilização da ação ou da atividade humana, podendo tanto servir de motor que potencialize o desenvolvimento do indivíduo, ampliando seu poder de agir, como também desempenhar o papel de fator gerador de sofrimento, podendo conduzir o sujeito a um caminho cujo provável fim é o do adoecimento e da amputação de seu poder de agir.

Em relação à arquitetura do *métier*, esta é composta por quatro dimensões: impessoal, transpessoal, interpessoal e pessoal, as quais não há relação hierárquica e que são, todas, vitais à manutenção do *métier*, sendo que é, através dele, que conseguimos ter acesso ao real da atividade por meio de métodos indiretos, como propõe Vigotski.

Por fim, constatamos a importância do gênero profissional enquanto agente mediador das atividades e do *métier*, visto que é, por meio do gênero profissional, que o trabalhador compartilha informações e as incorpora à sua maneira, adquirindo, para si, um estilo particular.

Ao buscar pela transformação das situações de trabalho, a Clínica da Atividade adota o conceito de saúde elaborado por Canguilhem, para o qual estar

saudável não é permanecer na normalidade, mas sim em um estado de normatividade em que o sujeito está apto a se adaptar e a criar novas normas de vida. O trabalhador, para esse filósofo, cria e recria o contexto em que vive e, para que o conformismo não se estabeleça, é necessário que o trabalhador desenvolva seu poder de agir. Quando as atividades são impedidas, elas geram sofrimento no trabalhador, o qual lança mão de mecanismos defensivos para se proteger no/do exercício profissional. Tais mecanismos podem tanto imobilizar o desenvolvimento subjetivo do trabalhador como também intoxicar a atividade.

Além de Canguilhem, a Clínica da Atividade recorre à Psicopatologia do Trabalho, principalmente a Le Guillant, para discutir questões relacionadas à saúde e ao adoecimento profissional. Este autor, a partir dos estudos que realizou com seus pacientes, verificou a presença do ressentimento como fator gerador de distúrbios mentais. Ademais, foi ele quem constatou a presença de atos psíquicos defensivos utilizados como recursos para o trabalhador se proteger das situações de trabalho. Essas defesas não se mostraram estratégias eficazes na promoção da saúde dos trabalhadores.

Para a Clínica da Atividade, o trabalho pode ser um agente promotor de saúde se o trabalhador tiver assegurado seu poder de agir e se ele puder se reconhecer tanto como pertencente a um coletivo de trabalho, dentro do qual os diálogos e as reconfigurações do trabalho são possíveis, como também se ele puder se reconhecer naquilo que ele faz.

Por fim, à luz dos conceitos elaborados pelo Grupo ALTER-CNPq, foi possível observarmos que o trabalho do professor também é uma atividade conflituosa, por natureza, mediada por instrumentos materiais e simbólicos, sendo endereçada a um outrem com um objetivo específico que, além de envolver o objeto de ensino, aborda a organização de um ambiente de aprendizagem e de desenvolvimento de capacidades dos discentes.

Observamos, também, as várias definições dadas ao outrem e propusemos uma redefinição a partir da análise da teoria e dos dados da pesquisa. Assim, em relação à atividade docente, definimos o outrem como pessoa(s) e/ou instituição(ões) que participa(m) da atividade docente com quem o professor interage direta ou indiretamente, consciente ou inconscientemente, podendo ser composto: pelo próprio docente, pelos alunos e seus familiares, pelos colegas de trabalho, pela gestão escolar, todos eles presentes ou

ausentes, além de todos os outros interiorizados pelo sujeito, etc. Por fim, uma vez que o conceito de outro interiorizado havia sido pouco desenvolvido até o momento, buscamos conceituá-lo, sendo que o outrem interiorizado é formado pela(s) interiorização(ões) que o indivíduo faz, ao longo de sua vida, sobre outra(s) pessoa(s) e sobre o seu agir os quais podem ser frutos de experiências de interações diretas ou assimilados por meio do conhecimento sócio, histórico e cultural no qual o sujeito está inserido.

Capítulo II - Metodologia de Pesquisa

[...]

À mesa, ao cortar o pão
O operário foi tomado
De uma súbita emoção
Ao constatar assombrado
Que tudo naquela mesa
- Garrafa, prato, facão -
Era ele quem os fazia
Ele, um humilde operário,
Um operário em construção.
Olhou em torno: gamela
Banco, enxerga, caldeirão
Vidro, parede, janela
Casa, cidade, nação!
Tudo, tudo o que existia
Era ele quem o fazia
Ele, um humilde operário
Um operário que sabia
Exercer a profissão.

[...]

Foi dentro da compreensão
Desse instante solitário
Que, tal sua construção
Cresceu também o operário.
Cresceu em alto e profundo
Em largo e no coração
E como tudo que cresce
Ele não cresceu em vão
Pois além do que sabia
- Exercer a profissão -
O operário adquiriu
Uma nova dimensão:
A dimensão da poesia.

Excertos do poema “Operário em
Construção”, de Vinícius de Moraes (Rio de
Janeiro, 1959)

Neste capítulo, expomos a metodologia de pesquisa utilizada para o desenvolvimento deste estudo. Primeiramente, discorreremos sobre o projeto de ensino e intervenção desenvolvido por Abreu-Tardelli (2014, 2015). Depois, apresentamos a natureza da pesquisa, assim como seus participantes e os contextos investigados. Na sequência, tratamos dos métodos selecionados para a elaboração da tese, do recorte feito para a seleção dos dados, do tratamento dado a eles e dos procedimentos adotados para o desenvolvimento da análise.

2.1 O projeto de Ensino e Intervenção

O 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) foi desenvolvido a partir do Programa Núcleos de Ensino pertencente ao PROGRAD – Programa de Pró-Reitoria de Graduação da UNESP⁶¹.

Criado em 1987, o PROGRAD prima pela defesa e pela contribuição do ensino público. Tem como algumas de suas metas, através da articulação entre ensino, pesquisa e extensão, produzir conhecimentos na área educacional, tendo como enfoque tanto a formação inicial dos professores como também a formação continuada (SILVA, 2018).

Após ter sido aprovado pelo Edital Núcleo de Ensino de 2014 do PROGRAD (e depois, pelo edital de 2015 para dar continuidade ao projeto iniciado), e também pelo Comitê de Ética, o projeto de ensino e intervenção começou a ser executado. conforme Abreu-Tardelli e Silva-Hardmeyer (2016, p. 133, grifo das autoras), ele tinha como intuito

pensar e pôr em prática um projeto que possibilitasse que o professor da rede estadual pudesse evidenciar quais eram as principais dificuldades encontradas e pudesse encontrar saídas nas discussões com um coletivo e que essas ‘saídas’ não fossem dadas por *experts* da ‘universidade’.

⁶¹ Disponível em <https://www2.unesp.br/portal#!/prograd/programas/nucleo-de-ensino/apresentacao/>. Acesso em 13 dez. 2019

Para a formação desse coletivo, Abreu-Tardelli procurou, em 2014, a Diretoria Estadual de Ensino de São José do Rio Preto⁶² (DE) na finalidade de, apresentada a proposta de intervenção, tentar estabelecer uma parceria a fim de constituir um coletivo de professores interessados em discutir e refletir sobre suas práticas (ABREU-TARDELLI; SILVA-HARDMEYER, 2016).

Estabelecida a parceria entre a universidade e a DE, entre os anos de 2014 e 2016, o projeto foi realizado, buscando atuar na formação docente de professores de língua portuguesa da rede pública paulista. Além disso, a proposta também visava apresentar, aos alunos de graduação em Letras, os resultados da intervenção com o intuito de promover um espaço para se repensar as propostas do ensino da gramática (ABREU-TARDELLI, 2014, 2015).

Como relata Abreu-Tardelli (2014, 2015), o projeto, concebido em consonância com a proposta de intervenção da Clínica da Atividade, seria desenvolvido em três etapas, sendo elas: (i) o levantamento, em conjunto com a DE, das escolas e dos professores que participariam do projeto; (ii) o acompanhamento dos docentes em suas atividades de trabalho e, depois, a realização de sessões de autoconfrontações com os trabalhadores; e (iii) apresentação das análises dos dados coletados ao coletivo de trabalho para promover discussões acerca das dificuldades relacionadas ao ensino da gramática.

Na tabela 1, Voltero (2018) ilustra as etapas do projeto de ensino e intervenção.

⁶² De acordo com Voltero (2018), essa Diretoria de Ensino é composta por quatorze municípios – Bady Bassit, Cedral, Guapiaçu, Ibirá, Icém, Ipiriguanã, Mirassolândia, Nova Granada, Onda Verde, Orindiúva, Palestina, Potirendaba, Uchoa e Nova Granada – além da cidade de São José do Rio Preto, a qual abrange dois distritos, Engenheiro Schmitt e Talhado.

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 IS ⁶³	3

Fonte: elaborada por Voltero (2018, p. 55)

É muito relevante verificarmos a trajetória da composição do grupo de voluntários que participariam do projeto⁶⁴. Segundo Abreu-Tardelli e Silva-Hardmeyer (2015), inicialmente, houve o interesse de catorze voluntários. Como houve uma pausa no projeto por conta do encerramento do ano letivo, das férias e da espera pela atribuição das aulas em 2015, foi necessário contactar novamente os professores, sendo que quatro acabaram saindo do projeto: uma, porque havia assumido a coordenação de uma escola, outra, porque não teve nenhuma aula atribuída, e outras duas, porque não foi possível entrar em contato com elas.

Então, foram agendadas entrevistas iniciais com cada docente. Mas, uma não pôde continuar no projeto, dizendo estar desenvolvendo muitas atividades. Assim, sete professores participaram da entrevista. No entanto, uma docente precisou se retirar do projeto pelo fato de ter sofrido um infarto e outra professora também se retirou, alegando estar em depressão. Restaram, então, quatro docentes no projeto cujas aulas foram filmadas. Porém, antes da realização das sessões de autoconfrontação, um docente solicitou para sair do projeto por estar com sobrecarga de trabalho devido ao acúmulo de cargo. Se nos atentarmos para os motivos da saída do projeto, dois se retiraram por sobrecarga de trabalho e dois, por problemas de saúde. (ABREU-TARDELLI; SILVA-HARDMEYER, 2015).

⁶³ ACS (autoconfrontação simples), ACC (autoconfrontação cruzada) e IS (instrução ao sócio)

⁶⁴ Voltaremos a essa questão no capítulo dos Resultados das Análises dos Dados.

Embora o número final de participantes tenha sido pequeno face à quantidade de professores a quem foi apresentado o projeto (1,25%) e à quantidade de docentes que demonstraram interesse (21,42%), para Abreu-Tardelli e Silva-Hardmeyer (2015), esse número reduzido não afetou o trabalho, visto que as autoras tinham a expectativa da real participação, ao final, aproximadamente de quatro a seis docentes voluntários, uma vez que diversos fatores externos poderiam afetar a participação tais como: Copa do Mundo de 2014 e alteração do calendário escolar, a mudança de ano e alteração na atribuição de aulas, a extensa carga horária dos docentes e a falta de disponibilidade em participar de um processo longo de entrevistas e acompanhamento, dentre outros .

As três docentes que participaram da pesquisa foram Helen⁶⁵, sujeito desta pesquisa, atuante há mais de dezoito anos na rede pública de ensino, Sueli, que havia começado a trabalhar na rede pública de ensino há um ano, e Silvia, que estava para se aposentar, também docentes de língua portuguesa, sendo que todas trabalhavam em escolas situadas na região de São José do Rio Preto.

Sueli, quando participou do projeto, desempenhava sua função como servidora pública há um ano. Além de lecionar na rede estadual de ensino, ela também trabalhava em duas escolas particulares, sendo uma localizada na região de São José do Rio Preto e a outra, em uma cidade vizinha (a cerca de 50 km de distância).

Já Silvia estava para se aposentar. Ela sempre trabalhou na mesma escola, na qual teve a oportunidade de atuar como docente e como coordenadora. No momento em que participou do projeto de ensino e intervenção, ela lecionava para os três anos do ensino médio.

Além das docentes, participaram Adriane e Maurício, dois alunos do curso de graduação em Pedagogia do IBILCE, os quais atuaram como monitores, filmando as aulas, os encontros e fazendo algumas transcrições preliminares dos dados.

⁶⁵ Os nomes de todos os participantes do projeto (professoras, monitores e interventora) são fictícios. As informações sobre a vida profissional de cada docente foram retiradas das entrevistas iniciais realizadas individualmente entre a interventora e cada uma das docentes participantes. Apresentaremos adiante as informações sobre Helen com mais detalhes.

Ao longo da realização do projeto, foram coletados vários dados, oriundos dos procedimentos⁶⁶ metodológicos já expostos aqui. Abreu-Tardelli e Silva-Hardmeyer (2015) elaboraram um quadro no qual apresentam os procedimentos utilizados.

Quadro 2 - O cronograma dos procedimentos realizados

Procedimentos	2015	2016
1º bloco de filmagem das aulas	12, 13 e 27 de março	
Sessões de Autoconfrontação Simples	23, 28 e 29 de abril	
Sessão de Autoconfrontação Cruzada	4 de julho	
2º bloco de filmagens	12,23,27 e 29 de outubro	
	6 e 12 de novembro	
Sessões de Autoconfrontação Simples	11, 15 e 16 de dezembro	
Sessões de Autoconfrontação Cruzadas	28 de novembro	4 de ⁶⁷ fevereiro
		4 de março
Sessão de Instrução ao Sósia	11 e 16 de dezembro	

Fonte: elaborado por Abreu-Tardelli; Silva-Hardmeyer (2015, p. 142)

É importante ressaltarmos que todas as professoras voluntárias tiveram suas aulas filmadas e participaram de duas sessões de autoconfrontação simples e de quatro sessões de autoconfrontação cruzadas. Apenas a sessão de instrução ao sósia não foi feita com Helen, cujo horário teve que ser reagendado e, posteriormente, o projeto foi finalizado. Como alguns dados foram perdidos devido a problemas técnicos com os equipamentos, a seguir, apresentamos um quadro no qual constam todos os dados disponíveis.

Quadro 3 - Os dados disponíveis

Momento de realização	Métodos	Professoras Voluntárias
março de 2015	Entrevistas iniciais	Sueli, Helen e Sílvia
abril de 2015	1º bloco de filmagens das aulas	Sueli, Helen e Sílvia
maio de 2015	1ª ACS	Sueli e Helen
julho de 2015	1ª ACC	Sueli, Helen e Sílvia
outubro e novembro de 2015	2º bloco de filmagens das aulas	Sueli, Helen e Sílvia
novembro de 2015	2ª ACC	Sueli, Helen e Sílvia

⁶⁶ Os procedimentos metodológicos foram coletados pelos estagiários participantes do Projeto de Ensino e Intervenção de Abreu-Tardelli (2014, 2015).

⁶⁷ Como explica Voltero (2018), houve perda dos registros das últimas sessões de Autoconfrontação Cruzada.

dezembro de 2015	2ª ACS	Sueli, Helen e Silvia
dezembro de 2015	Instrução ao Sósia	Sueli

Fonte: elaboração nossa

Como dito na introdução da tese, dada à quantidade e à riqueza dos dados coletados, três pesquisadores do Grupo ALTER-FIP destinaram seus estudos a partir desses registros.

Com a finalidade de apresentar uma visão holística do que tem sido realizado até o momento, a figura 9 ilustra a seleção dos dados feita por cada pesquisador: Voltero (2018), Viani (em andamento) e Hernandes-Lima (esta tese).

Figura 9 - Os métodos utilizados no projeto de ensino e intervenção e os selecionados para análise pelo grupo ALTER-FIP



Fonte: elaboração nossa

Na figura 9, estão presentes todos métodos utilizados no projeto de ensino de intervenção e os que foram escolhidos para comporem as pesquisas do grupo

ALTER-FIP. Os que estão em laranja referem-se aos registros utilizados nesta tese; os que estão em verde, os utilizados por Voltero (2018), os que estão em azul, os usados por Viani (em andamento), os que estão em branco, referem-se aos que ainda não foram utilizados e, os que estão em cinza, referem-se aos registros corrompidos. Aqueles que foram usados em mais de uma pesquisa, como a ACS2 de Helen e a ACS1 de Sueli, são ilustrados com ambas as respectivas cores.

Quanto aos procedimentos éticos adotados pelo projeto de ensino e intervenção e, conseqüentemente, assumidos por esta tese, salientamos que as docentes que se voluntariaram na participação do projeto assinaram duas vias de igual teor do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (processo CAAE nº 2721.8314.0.0000.5466). Ademais, todos os procedimentos éticos descritos foram respeitados assim como foram tomadas todas as providências para que a identidade dos participantes e dos citados fossem preservadas. Dessa forma, com exceção da interventora, todos os nomes que constam na tese são fictícios.

2.2 A pesquisa: natureza, participantes e contextos investigados

Nesta subseção, abordamos a natureza da pesquisa, assim como seus participantes e os contextos investigados.

2.2.1 A natureza da pesquisa

Este estudo se apresenta como uma pesquisa qualitativa que, segundo Bogdan e Bikler (1998), possui cinco características: (1) é naturalista, ou seja, o contexto é a fonte direta dos dados; (2) é descritiva: os dados são detalhados com minúcia para facilitar a análise; (3) é processual, atendo-se mais ao processo que ao produto; (4) é indutiva: os dados são analisados indutivamente; (5) é significativa, ou seja, preocupa-se com as perspectivas dos participantes e com os significados que eles conferem às suas ações.

Entendemos que nosso estudo se encaixa nessa especificação uma vez que partimos da observação de eventos oriundos de registros cuja análise acurada atentou-se, prioritariamente, para o processo ocorrido ao longo da intervenção e não apenas em seu produto final e ainda porque a análise buscou

considerar a perspectiva da professora, participante da pesquisa: suas concepções, suas avaliações e suas interpretações de seu agir e do agir do outrem.

Gostaríamos de ressaltar que a proposta de intervenção da Clínica da Atividade se insere em um movimento que se inicia na ação de intervenção, a partir de uma demanda real, que pode culminar em uma pesquisa posterior. Dessa forma, nossa tese se inscreve nesse momento em que, findado o projeto de ensino e intervenção, os registros são convertidos em dados para análise.

2.2.2 Os participantes da pesquisa

Conforme expusemos anteriormente, o projeto de Abreu-Tardelli (2014, 2015) contou com a participação de três docentes, da interventora e de dois monitores. No entanto, para a realização desse estudo, tomamos apenas Helen e a interventora como participantes..

2.2.2.1 Helen

Várias foram as razões pelas quais optamos por investigar o agir dessa professora. A primeira delas está relacionada à importância que a própria profissional confere ao outrem em seu discurso. Em segundo lugar, pelo fato de que ela parecia estar percorrendo uma trajetória rumo ao sofrimento e ao adoecimento profissional e, mesmo nessas condições, ter tido vontade de buscar algum apoio através do projeto de ensino e intervenção. Isso não apenas suscitou em nós curiosidade acadêmica, tendo o desejo de refletir sobre o trabalho de Helen com a finalidade de trazer à baila reflexões sobre a profissão docente no contexto brasileiro e paulista, mas principalmente, gerou em nós um anseio de contribuir, de alguma forma, para as reflexões da própria professora⁶⁸.

68 Nosso intuito é de, ao findar da tese, encaminharmos o trabalho à professora para que ela tenha acesso ao que foi estudado e para que ela possa, também, fazer um relato sobre o trabalho. Acreditamos que seja fundamental darmos essa devolutiva à trabalhadora, não como uma palavra final ou um diagnóstico, mas como uma tentativa de dialogar com ela, apresentando-lhe apenas uma análise realizada dentre tantas outras possíveis.

As informações sobre Helen foram recolhidas de uma entrevista inicial realizada individualmente entre ela e a interventora, no gabinete desta, no dia 12 de março de 2015, às 16h.

Nesse encontro, a interventora tinha como objetivos: (i) explicar melhor o projeto para as professoras-voluntárias para que elas, tendo mais conhecimento sobre o trabalho que seria desenvolvido, pudessem confirmar sua participação ou não; (ii) entender o motivo que levou as docentes a se interessarem pelo projeto de ensino e intervenção; (iii) verificar a agenda das voluntárias para que pudessem ser marcados encontros futuros; (iv) identificar em quais séries as docentes atuariam naquele ano letivo e; (v) conhecer um pouco mais as participantes.

Helen se interessou pelo projeto de ensino e intervenção por considerar que os docentes da rede pública, nas palavras dela, estavam “abandonados”. Como, segundo ela, geralmente, esses profissionais recebem apenas críticas e, percebendo uma postura diferenciada por parte da interventora ao demonstrar interesse em ouvir os trabalhadores, Helen decidiu participar.

Ao ser indagada sobre qual informação a docente gostaria de revelar sobre si, Helen declarou que “a vida inteira quis ser professora, desde a primeira série do primário”⁶⁹. Ela, que se recordou do nome de sua professora daquela época, também disse que gostou muito de uma outra professora de língua portuguesa e que, quando pensava em ser docente, queria ser como ela.

Ao se formar no Ensino Médio, Helen prestou vestibular para fazer o curso de Letras – licenciatura em espanhol e língua portuguesa. A professora ressaltou que não tinha outra opção que lhe satisfizesse além do curso escolhido. Depois de se graduar em 1997, em 1998, passou no concurso para professora de português da rede pública de ensino do estado de São Paulo. Inicialmente, atuou como professora substituta e, em 2000, tornou-se efetiva.

Desde o seu ingresso na rede pública, sempre trabalhou na mesma escola que fica localizada na região de São José do Rio Preto. E, por afirmar gostar muito de ser professora, em 2014, foi aprovada em um outro concurso para docente de língua portuguesa, acumulando dois cargos no estado.

⁶⁹ Atualmente, segundo ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Na entrevista inicial, Helen relatou que tinha uma carga horária de trabalho semanal de 40 horas, distribuídas de manhã e de noite nas duas escolas públicas e em uma escola particular⁷⁰.

2.2.2.2 A interventora

Lília é doutora e mestre em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela PUC-SP e desenvolveu um projeto de pós-doutorado na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra. Trabalha, desde 2012, como professora assistente doutora no Instituto de Biociências Letras e Ciências Exatas da Unesp. Leciona para cursos de graduação e pós-graduação e orienta pesquisas de mestrado e doutorado sobre gêneros textuais e ensino e sobre o trabalho docente na linha de Ensino e Aprendizagem de Línguas do Programa Pós-graduação em Estudos Linguísticos dessa instituição, além de orientar pesquisas em iniciação científica no Departamento de Estudos Linguísticos e Literários. É membro do grupo de pesquisa ALTER-CNPq desde seu início, em 2002, e é fundadora e coordenadora do grupo de pesquisa ALTER-FIP criado em 2017 e certificado pela UNESP e pelo CNPQ. Também é membro associado do grupo de pesquisa *Théorie-Expérience-Formation*⁷¹ da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra desde 2018. Ademais, é coautora de livros didáticos e paradidáticos e possui vasta experiência no ensino, tendo atuado em escolas estaduais paulistas da rede pública e privada, instituições privadas de ensino de idiomas e universidades privadas e pública.

A docente, ao longo da análise dos dados, é referida como interventora.

2.2.3 Os contextos investigados

Helen, na época em que participava do projeto, atuava em dois contextos. A escola em que ela estava há mais tempo, nomeamos de Contexto I. Na época

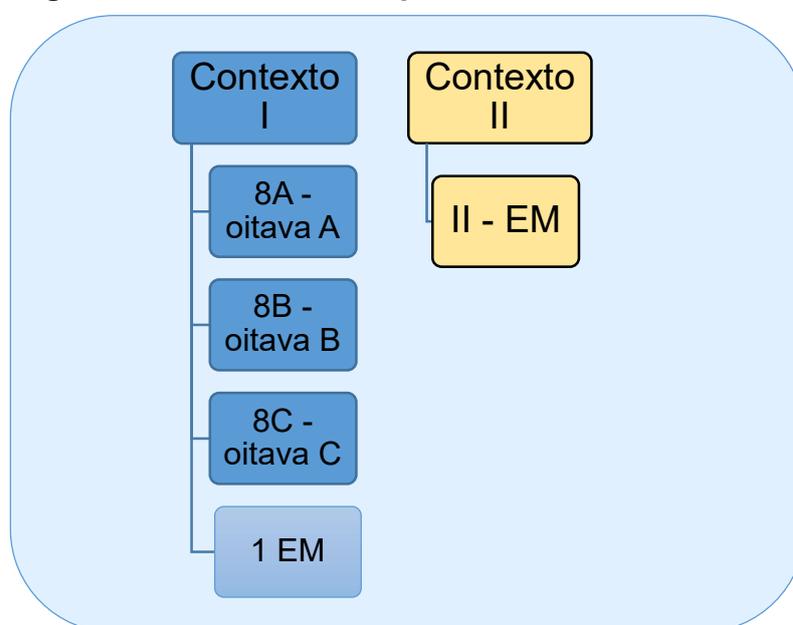
⁷⁰ Na entrevista inicial, Helen afirma que teria apenas mais três aulas na escola particular. Assim, como ao longo do projeto de ensino e intervenção, ela não estava mais trabalhando na rede particular de ensino, não consideramos esse contexto. No entanto, acreditamos ser relevante essa informação uma vez que ela experimentou trabalhar no ensino privado, mesmo que por pouco tempo.

⁷¹ Teoria-Experiência-Formação.

em que ocorreu a entrevista, Helen ministrava aulas para uma turma da oitava⁷² A (contexto I-8A), uma turma da oitava B (contexto I-8B), uma turma da oitava C (contexto I-8C) e para uma turma do primeiro ano do ensino médio (contexto I-EM).

A segunda escola, em que estava trabalhando há pouco tempo, nomeamos de Contexto II-EM. Lá, Helen disse lecionar para o ensino médio, mas não esclareceu para quantas turmas e para quais séries. Dessa forma, a segunda escola será considerada apenas como sendo contexto II-EM. A figura 10 ilustra os contextos profissionais de Helen.

Figura 10 - Os contextos profissionais de Helen



fonte: elaboração nossa

Na figura 10, temos, em azul, o contexto I e, em amarelo, o contexto II. É importante observarmos que as aulas filmadas referentes ao trabalho de Helen foram realizadas apenas no Contexto I e nas oitavas séries A e B, sendo que, nas duas ACS, as aulas assistidas referem-se ao Contexto I-8A. Em relação ao Contexto II, não houve nenhuma filmagem. No entanto, entendemos ser importante não descartarmos os contextos nos quais não houve a gravação das aulas pelo fato de que o que está em análise ser as interpretações que Helen faz

⁷² Helen salienta que, na escola dela, as turmas do nono ano eram denominadas de oitava série, embora o material utilizado já fosse do nono ano.

de seu agir e do agir do outrem. E, como ela faz comparações entre os contextos durante as ACS, optamos por mantê-los.

2.3 Os procedimentos de tratamento e de análise dos dados

Nesta subseção, apresentamos os procedimentos de tratamento e de análise dos dados. Para tanto, discorremos sobre os métodos escolhidos cujos registros foram selecionados para a análise. Na sequência, relatamos os procedimentos de escolha e de análise dos dados.

2.3.1 Os métodos escolhidos

No quadro 5, elencamos todos os métodos utilizados no projeto de ensino e intervenção e que se relacionam à Helen e aqueles, em que há a participação de Helen, que escolhemos para compor o conjunto de dados a serem analisados.

Quadro 4 - Os métodos disponíveis e os escolhidos para análise

Momento de realização	Métodos	Duração	Forma de registro
12/03/2015	Entrevista Inicial	35 minutos e 20 segundos	Gravação em vídeo e transcrição preliminar
Abril de 2015	1º bloco de filmagem das aulas		Gravação em vídeo
28/05/2015	1ª ACS	1 hora e 30 minutos	Gravação em vídeo e transcrição elaborada pela pesquisadora
Julho de 2015	1ª ACC	02 horas e 20 minutos	Gravação em vídeo e transcrição elaborada por nós
Outubro e novembro de 2015	2º bloco de filmagem das aulas		Gravação em vídeo
Novembro de 2015	2ª ACC ⁷³	Sem registro	Transcrição preliminar
15/12/ 2015	2ª ACS	1 hora e 30 minutos	Gravação em vídeo e transcrição elaborada pela pesquisadora.

Fonte: elaboração nossa

⁷³ A segunda sessão de ACC tinha sido organizada para que o coletivo pudesse terminar as discussões sobre as primeiras ACS, uma vez que a ACS de Sílvia ainda não havia sido discutida. Embora não tenhamos o registro, provavelmente, a 3ª ACC seria destinada às discussões das segundas ACS.

No quadro 5, temos registrado, da esquerda para a direita, o momento de realização de cada método; em seguida, o método utilizado, depois, a duração do evento e, por fim, a forma disponível do registro.

Uma vez que nosso intuito é analisar a interpretação que Helen faz sobre o seu agir e sobre o agir do outrem, não selecionamos as gravações das aulas. Como não utilizamos esses dados, não fizemos a contagem do total de horas/aula filmado.

Ademais, consideramos dois tipos de dados: os primários (em azul mais escuro), que contemplam os textos sobre os quais nos debruçamos para a análise; e os secundários (em azul mais claro), que contemplam os textos dos quais retiramos apenas alguns excertos que servirão para a complementação da análise. Assim, utilizamos como dados primários os textos oriundos das duas ACS realizadas com Helen e, como dados secundários, consideramos os textos frutos das duas ACC e da entrevista inicial com a participante da pesquisa.

Gostaríamos de ressaltar a forma como ocorreram as duas ACS. Segundo Clot (2010), o dispositivo de ACS tem como objetivo fazer com que o trabalhador seja confrontado a analisar a sua própria atividade. Assim, ele deve selecionar trechos referentes ao registro em vídeo realizado previamente no qual constam suas ações no trabalho para serem discutidos com o interventor durante a ACS, sendo que este também pode selecionar alguns trechos para discussão.

Em relação às ACS1 e 2, Helen enviou um e-mail para a interventora do trecho que gostaria de discutir e a ACS iniciou com o trecho selecionado. A partir da discussão desse trecho, outros assuntos foram surgindo.

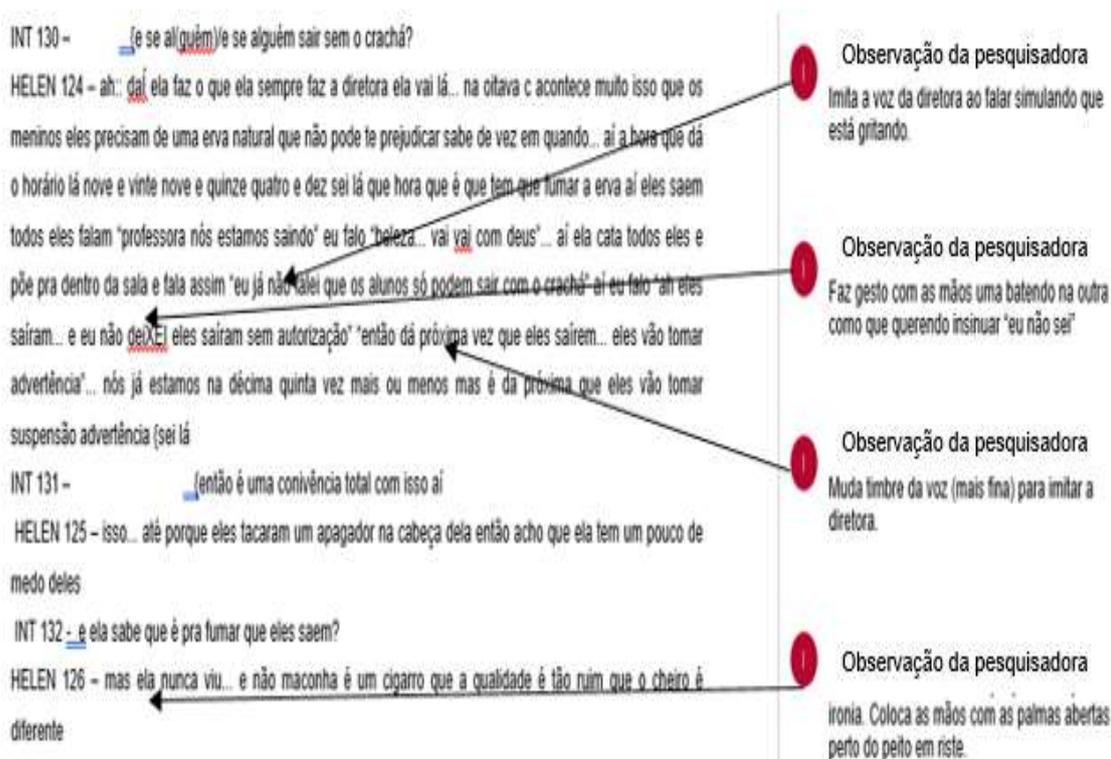
Percebemos que não houve uma grande quantidade de trechos assistidos porque as discussões eram suscitadas a partir da discussão inicial sobre o trecho selecionado. Assim, entendemos que houve uma discussão rica sobre o trabalho da docente, haja vista o tempo de duração da sessão assim como a variedade de assuntos discutidos ao longo das ACS conforme mostramos no Plano Global no capítulo de Discussão dos Resultados das Análises dos dados.

2.3.2 O tratamento dos dados

Após selecionados os métodos, as entrevistas da ACS1, da ACS2 e da ACC1 foram transcritos por nós a partir de uma adaptação feita das normas de transcrição do Projeto NURC (MARCUSCHI, 1999).

Além da transcrição oral das ACS1 e ACS2, fizemos também uma anotação das expressões corporais e das mudanças de entonação. Isso foi muito útil para a análise dos dados porque, a partir daí, pudemos fazer uma análise multimodal, em que verificamos, por exemplo, aspectos relacionados à modalização e à polifonia não marcados linguisticamente, mas expressos por meio dessas marcas não-verbais, cuja importância é, inclusive, sinalizada por Ducrot (1987). Na figura 11, demonstramos como foi feita essa transcrição.

Figura 11 - Exemplo de transcrição



Fonte: elaboração nossa

Podemos observar, na figura 11, que, à esquerda, estão registradas as falas da interventora e de Helen, cujos turnos conversacionais foram

Em relação à análise de cada trecho, optamos por destacar em negrito as palavras retiradas do fragmento e, se necessário, para diferenciar um termo mais importante, o destacamos, também, de forma sublinhada.

A seguir, apresentamos os procedimentos de escolha e de análise dos dados.

2.3.3 Os procedimentos de seleção e de análise dos dados

Antes de detalharmos como fizemos o recorte dos dados, acreditamos ser importante retomarmos os objetivos deste estudo para que possamos justificar a escolha feita.

Os objetivos propostos foram os que seguem:

- (1) Analisar a relação entre a docente e os agentes com quem interage diretamente em situação de trabalho, sendo que para isso, será necessário:
 - (1a) identificar todos os agentes com quem a docente interage direta ou indiretamente em situação de trabalho;
 - (1b) verificar as interpretações que a docente faz sobre o agir do outrem e sobre seu agir;
 - (1c) analisar a relação entre a docente e os agentes com quem ela interage em situação de trabalho;
- (2) Investigar os conflitos e os agentes presentes nos temas escolhidos durante as entrevistas individuais com a docente para serem levados ao coletivo de trabalho;
- (3) Analisar os resultados oriundos das relações entre a docente e os agentes com quem interage em situação de trabalho e suas influências no agir da professora.

Para tanto, foram elaboradas as seguintes perguntas de pesquisa:

- (1) De que forma se reconfigura a relação entre a docente e os agentes com quem interage diretamente em situação de trabalho?
 - (1a) Quem são todos os agentes com quem a docente interage direta ou indiretamente em situação de trabalho?

(1b) Que interpretações a docente faz sobre o agir do outrem e sobre seu agir?

(1c) De que forma se reconfigura a relação entre a docente e os agentes com quem ela interage em situação de trabalho?

(2) Quais são os conflitos e os agentes envolvidos presentes nos temas escolhidos durante as entrevistas individuais com a docente para serem levados ao coletivo de trabalho?

(3) Quais são os resultados oriundos das relações entre a docente e os agentes com quem interage em situação de trabalho e quais são suas influências no agir da professora?

No quadro 6, apresentamos as etapas de seleção dos dados, bem como os procedimentos de análise e os métodos cujos dados foram utilizados conforme os objetivos pré-estabelecidos.

Quadro 6 - Os procedimentos de análise e os objetivos da pesquisa

Etapas	Procedimentos de análise	Métodos	Objetivos
I	Análise do contexto de produção e da situação de produção.	ACS 1 e ACS2	Levantar informações gerais que auxiliarão na análise como um todo.
II	Elaboração do Plano Global.	ACS 1 e ACS2	Apreensão e estruturação do conteúdo temático.
III	Levantamento, por meio da leitura dos textos, de todos os outros e classificá-los em categorias e subcategorias.	ACS 1 e ACS2	Identificar todos os agentes com quem a docente interage direta ou indiretamente em situação de trabalho.
IV	Selecionar os trechos que ilustram a participação do outrem e desenvolver uma análise linguístico enunciativa, com enfoque nos: <ul style="list-style-type: none"> • Tipos de discurso; • Mecanismos enunciativos (marcas de pessoa, modalização e vozes); • Mecanismos da semântica do agir (elementos do agir e figuras de ação). 	ACS 1, ACS2 e ACC2	Analisar as relações entre Helen e o outrem. Verificar as concepções e avaliações presentes nos textos sobre o trabalho da docente e seu agir; e verificar as concepções e avaliações presentes nos textos sobre o agir dos agentes envolvidos nos

			conflitos vivenciados pela docente.
IV	Selecionar trechos cujos temas a docente e a interventora decidiram levar ao coletivo.	ACS1 e ACS2	Investigar os conflitos, e os agentes envolvidos nos trechos escolhidos durante as entrevistas individuais com a docente para serem levados ao coletivo de trabalho.
VI	Selecionar os trechos que ilustram a participação do outrem e desenvolver uma análise linguístico enunciativa, com enfoque nos: <ul style="list-style-type: none"> • Tipos de discurso; • Mecanismos enunciativos (marcas de pessoa, modalização e vozes); • Mecanismos da semântica do agir (elementos do agir e figuras de ação). 	ACS1, ACS2, ACC1 e ACC2	Analisar as relações entre Helen e esses agentes em específico.
VII	A partir da análise linguístico-enunciativa, analisar os resultados obtidos à luz da Clínica da Atividade e da Psicopatologia do Trabalho.	ACS1, ACS2, ACC1 e ACC2, entrevista inicial	Analisar os resultados oriundos das relações entre a docente e os agentes e suas influências no agir da professora.

Fonte: elaboração nossa

Nesse quadro, apresentamos, da esquerda para a direita, as etapas de análise, os procedimentos adotados em cada etapa, os métodos selecionados e os objetivos de cada etapa, sendo que, a partir da etapa III, eles se referem aos objetivos específicos da pesquisa.

Ainda no tocante aos procedimentos de análise, cremos ser importante justificarmos a decisão procedimental que adotamos em relação ao recorte escolhido quanto ao segundo objetivo da pesquisa. Optamos por analisarmos os trechos referentes aos temas que a docente e a interventora escolheram para que fossem levados ao coletivo de trabalho. Essa escolha deu-se pelo fato de reconhecermos que esse é o caminho proposto pela Clínica da Atividade ao longo de uma intervenção, o qual também foi adotado pelo projeto de ensino e intervenção de Abreu-Tardelli (2014, 2015).

Dessa forma, depois de realizada a análise do contexto e da situação de produção (etapa I), da elaboração do plano global (etapa II), fizemos o levantamento e a categorização de todos os agentes envolvidos (etapa III, objetivo 1a); em seguida, analisamos a relação entre Helen e os outros, assim como a interpretação que ela tem de seu agir e do agir do outrem, a partir da seleção de trechos para representar cada subcategoria de forma que esses fragmentos contemplassem, quando possível, o maior número de outros envolvidos (etapa IV, objetivos 1b e 1c); na sequência, a partir da escolha de trechos que abordassem os temas escolhidos para serem levados ao coletivo de trabalho, fizemos a análise dos conflitos presentes nesses fragmentos e da relação entre Helen e o outrem envolvidos neles (etapa V, objetivo 2). Por fim, tomando como base a análise textual feita e à luz da Clínica da Atividade e da Psicopatologia do Trabalho, analisamos os resultados oriundos das relações entre Helen e o outrem e fizemos considerações acerca das influências dessas relações no agir da docente.

Capítulo III – Resultados das Análises dos Dados

“Era nessa exata posição que eu me encontrava quando chamei-o, dizendo rapidamente o que queria que ele fizesse — mais precisamente checar um pequeno documento comigo. Imagine minha surpresa, ou melhor, minha consternação, quando, sem se mover de sua privacidade, Bartleby respondeu num tom de voz singularmente suave e firme:

— Prefiro não fazer. Sentei-me no mais absoluto silêncio durante alguns instantes, tentando recompor meu abalado raciocínio. De imediato, ocorreu-me que eu tinha sido enganado por meus ouvidos ou que Bartleby não tinha compreendido o que eu quisera dizer. Fiz novamente o pedido no tom mais claro que consegui. Mas a resposta anterior veio com a mesma clareza:

— Prefiro não fazer.

— Prefere não fazer? — repeti, levantando-me alterado e cruzando a sala a passos largos.

— O que você quer dizer com isso? Você está maluco? Quero que você me ajude a comparar esta folha aqui, tome — empurrei o papel em sua direção. — Prefiro não fazer — disse. Olhei para ele firmemente. Sua expressão era tranquila; seus olhos cinzentos, calmos e opacos. Nem uma nesga de preocupação o afetava. Se houvesse o menor sinal de inquietação, raiva, impaciência ou impertinência em suas maneiras; em outras palavras, se houvesse qualquer coisa ordinariamente humana a respeito dele, não havia dúvidas de que eu deveria tê-lo expulsado do escritório violentamente. Mas, naquelas circunstâncias, eu pensaria antes em jogar porta afora o meu busto de Cícero em gesso branco.”

Trecho de “Bartleby, o escrivão”, de Herman Melville

“O que Pedro pensa de Paulo diz mais sobre Pedro do que de Paulo⁷⁴”.
(Lise Bourbeau)

Até o momento, expusemos a fundamentação teórica que alicerça este estudo e os procedimentos metodológicos adotados para sua elaboração. Neste capítulo, apresentamos os resultados das análises dos dados, levando em consideração nosso objetivo geral: analisar a dimensão interpessoal do trabalho de uma docente de língua portuguesa de escola pública a fim de averiguar as influências das relações entre a professora e o outrem no agir da docente.

Para isso, recapitulamos os objetivos específicos e as perguntas de pesquisa no quadro 7.

Quadro 7- Os objetivos específicos e as perguntas de pesquisa

Objetivos Específicos	Perguntas de Pesquisa
1 - Analisar a relação entre a docente e os agentes com quem interage diretamente em situação de trabalho.	1 - De que forma se reconfigura a relação entre a docente e os agentes com quem interage diretamente em situação de trabalho?
1a - Identificar todos os agentes com quem a docente interage direta ou indiretamente em situação de trabalho.	1a - Quem são todos os agentes com quem a docente interage direta ou indiretamente em situação de trabalho?
1b - Verificar as interpretações que a docente faz sobre o agir do outrem e sobre seu agir .	1b - Quais são as concepções e avaliações presentes nos textos sobre o seu trabalho?
1c - Analisar a relação entre a docente e os agentes com quem ela interage em situação de trabalho.	1c - De que forma se reconfigura a relação entre a docente e os agentes com quem ela interage em situação de trabalho?
2 - Investigar os conflitos e os agentes presentes nos temas escolhidos durante as entrevistas individuais com a docente para serem levados ao coletivo de trabalho .	2 - Quais são os conflitos e os agentes envolvidos presentes nos temas escolhidos durante as entrevistas individuais com a docente para serem levados ao coletivo de trabalho?
3 - Analisar os resultados oriundos das relações entre a docente e os agentes com quem interage em situação de trabalho e suas influências no agir da professora	3 - Quais são os resultados oriundos das relações entre a docente e os agentes com quem interagem em situação de trabalho e quais são suas influências no agir da professora?

Fonte: elaboração nossa

⁷⁴ No original: Ce que Pierre pense de Paul em dit plus sur Pierre que sur Paul (tradução nossa) Disponível em: <https://www.recantodasletras.com.br/artigos-de-cultura/3800561>. Acesso em 21 Jul. 2019

O quadro 7 ilustra, à esquerda, os objetivos específicos e, à direita, as respectivas perguntas de pesquisa. Para alcançarmos os objetivos propostos neste estudo, inicialmente, baseados em Bronckart e Machado (2009), apresentamos o contexto sócio-histórico mais amplo e, em seguida, o contexto de produção das duas ACS. Essa análise nos auxiliou tanto no entendimento dos acontecimentos sócio-históricos que ocorreram na época em que os textos foram produzidos, como também contribuiu para a compreensão do contexto de produção dos textos, haja vista que eles são produzidos por pessoas que representam papéis na sociedade, são elaborados com objetivos pré-determinados, são endereçados a destinatários quem também desempenham outros papéis sociais e são situados sócio-históricamente.

Em seguida, observamos o plano global de cada uma delas, pois é por meio dele que conseguimos vislumbrar e estruturar melhor o conteúdo temático desenvolvido ao longo das sessões de ACS1 e ACS2.

3.1 O contexto sócio-histórico mais amplo

Adotamos como critério de seleção dos aspectos a serem abordados no contexto sócio-histórico mais amplo mencionar os programas educacionais que Helen citou durante as entrevistas de ACS1 e de ACS2 para conhecermos o sistema educacional estadual⁷⁵ e nacional no qual a participante de pesquisa estava inserida, assim como os programas educacionais referidos⁷⁶.

No que tange especificamente à educação, ao longo dessas décadas, o governo paulista implantou diversos programas educacionais, dentre os quais, destacamos, por terem aparecido nos textos em análise, o projeto *Acessa Escola*, o *Currículo+*, o *Saresp*, o *Professor Auxiliar*⁷⁷ e a *Reorganização da Progressão Continuada*. Além disso, discorremos também acerca da *Olimpíada de Língua Portuguesa*, a qual tem abrangência nacional.

⁷⁵ Conforme mencionado por Voltero (2018), o estado de São Paulo tem sido governado pelo PSDB (Partido da Social Democracia do Brasil) desde 1995 até os dias atuais. Quanto à presidência da República, de 1995 a 2003, o Brasil foi governado pelo PSDB; e de 2003 a 2016, pelo PT (Partido dos Trabalhadores).

⁷⁶ A pesquisadora nunca fez parte do quadro de servidores do estado de São Paulo. Assim, compreender esses programas serviu também como forma de entender a que e a quem a docente se referiu.

⁷⁷ Disponível em: <http://www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/artigos/o-professor-auxiliar/>. Acesso em: 21 Jul. 2019.

O programa *Acessa Escola* foi criado em 2008, por meio da Resolução SE 17, de 31 de março de 2015, com a finalidade de oferecer aos alunos, professores e à comunidade, o acesso a computadores e à internet durante a semana e nos fins de semana também. O projeto tem como intuito oferecer esses recursos tecnológicos “mediante o uso racional das salas de informática disponíveis, estimulando o uso das tecnologias como recurso pedagógico para professores e alunos desenvolverem as habilidades e as competências previstas no currículo”. Cada unidade escolar deve escolher uma das três dinâmicas de uso da sala estipuladas pelo governo⁷⁸.

O programa *Currículo+* foi lançado em fevereiro de 2014 e articula-se ao Currículo do Estado de São Paulo. Ele oferece uma plataforma de conteúdos digitais (vídeos, jogos, animações, simuladores, etc.) e, segundo a Secretaria da Educação⁷⁹, tem como objetivo o incentivo de recursos tecnológicos para “promover maior motivação, engajamento e participação dos alunos com o processo educativo, visando, prioritariamente, o desenvolvimento da aprendizagem”. Como objetivos específicos, os idealizadores do programa ressaltam que o projeto pretende auxiliar os docentes a tornarem as aulas mais significativas e interativas, além de fornecer recursos digitais que contribuam para a complementação dos estudos dos alunos, dentro ou fora do ambiente escolar.

O *Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo*⁸⁰ – Saresp – foi desenvolvido e é aplicado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo com o objetivo de diagnosticar a situação da escolaridade básica do estado. Os alunos dos 3º, 5º, 7º e 9º ano participam da avaliação a qual contempla conhecimentos de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e redação.

O programa *Professor Auxiliar*⁸¹ foi implementado no estado de São Paulo, em 2012, com o intuito de assistir aos alunos do ensino fundamental e médio com necessidade de reforço de aprendizagem. É previsto que esse

⁷⁸ Informações disponíveis em: <http://www.educacao.sp.gov.br/acessa-escola>. Acesso em: 29 Abr. 2019.

⁷⁹ Disponível em: <https://curriculomais.educacao.sp.gov.br/>. Acesso em 29 Jul. 2019

⁸⁰ Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/saresp>. Acesso em 19 Jul. 2019.

⁸¹ Informações disponíveis em: <https://www.educacao.sp.gov.br/noticias/escolas-estaduais-terao-professor-auxiliar-e-novos-modelos-de-recuperacao/>. Acesso em 21 Jul 2019.

professor atue nas aulas regulares, em conjunto com os docentes titulares, e em classes de recuperação intensiva. Para desempenhar essa função, o profissional precisava ser formado em um curso de licenciatura.

A *Reorganização da Progressão Continuada*⁸² foi implementada em 2014, momento em que a rede de ensino estadual paulista passou a ter três ciclos no Ensino Fundamental: do 1º ao 3º ano, do 4º ao 6º ano e do 7º ao 9º, ficando os alunos sujeitos à possibilidade de três retenções ao final de cada ciclo.

De âmbito nacional, a *Olimpíada de Língua Portuguesa* foi criada pelo programa *Escrevendo o Futuro*, sendo este uma iniciativa do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec), da Fundação Itaú Social e em parceria com o Ministério da Educação. Trata-se de um concurso nacional de redação do qual podem participar os alunos dos ensinos Fundamental e Médio.

Conhecer um pouco sobre esses programas nos permitiu observar a presença do outrem, muitas vezes referida a partir do programa e não da instituição responsável pela sua concepção e/ou execução.

Os programas *Acessa São Paulo* e *Currículo +* foram citados pela docente ao explicar para a interventora sobre como são utilizados na escola do contexto I. Não percebemos influências deles no trabalho da docente.

Já, com relação aos programas *Saresp* e *Olimpíadas de Língua Portuguesa*, observamos a influência deles no trabalho da professora, principalmente em seu objeto de atividade. Como veremos adiante, podemos observar a influência desse outrem, presente indiretamente, o qual intitulamos *outras instâncias educacionais hierárquicas*, quando, por exemplo, a docente elabora suas avaliações no modelo da avaliação do Saresp ou quando ainda escolhe o objeto *figuras de linguagem* por ser cobrado na prova do Saresp. Outra situação relacionada ao objeto de atividade, na perspectiva da docente, é a obrigatoriedade em ela ensinar um gênero textual pelo fato de ele ser cobrado na *Olimpíada de Língua Portuguesa*, fato que a incomoda por se sentir obrigada a trabalhar com um gênero textual em específico⁸³.

⁸² Informações disponíveis em: <https://www.educacao.sp.gov.br/reorganizacao-progressao-continuada>. Acesso em: 24 Jul. 2019.

⁸³ Ressaltamos que o ensino de gênero está pautado nos PCNs de Língua Portuguesa.

No que diz respeito ao *professor* auxiliar, no decorrer da análise, podemos observar que a presença desse profissional influencia o agir da professora, sendo que é ele quem a apoia em um momento conflituoso.

Em relação à *Reorganização da Progressão Continuada*, podemos perceber a influência que esse programa parece exercer sobre o trabalho da docente, uma vez que dois aspectos conflituosos mencionados pela professora, a indisciplina e a falta de protagonismo dos alunos, ocorrem também, na perspectiva da profissional, por conta do sistema de progressão continuada.

3.2 O contexto de produção das ACS1e ACS2

No tocante às situações de produção, foram realizadas duas sessões de ACS com Helen, sendo a primeira (ACS1), feita no dia 28 de maio de 2015 e a segunda (ACS2), no dia 15 de dezembro de 2015.

A ACS1 foi realizada no gabinete da interventora localizado dentro da instituição de ensino superior na qual ela trabalha e durou cerca de 1h30. Estavam presentes Helen, a coordenadora do projeto, desempenhando o papel social de interventora, e Adriane, estagiária do projeto. Esse encontro teve como objetivo discutir sobre alguns momentos das aulas gravadas⁸⁴ na oitava série A do contexto I em abril de 2015, sendo que tanto Helen como a interventora escolheram o que seria debatido na ACS.

A ACS2 foi realizada em uma sala de aula na qual a docente trabalha. A entrevista aconteceu de manhã e também durou cerca de 1h30. Estavam presentes Helen, a interventora e Maurício, estagiário do projeto. O objetivo desse encontro foi discutir os momentos selecionados pela docente e pela interventora referentes às aulas filmadas também na oitava série A do contexto I em outubro de 2015.

Em relação às participantes da pesquisa, Helen é mulher, com idade próxima aos quarenta, solteira, professora de língua portuguesa atuante na rede pública paulista há dezoito anos. Já a interventora é mulher, com idade próxima

⁸⁴ Conforme expusemos no capítulo de Metodologia de Pesquisa, faz parte do procedimento da Autoconfrontação Simples, o trabalhador assistir, antes da sessão, à aula filmada e selecionar trechos que queira discutir com o interventor, assim como este também pode escolher trechos para levar à ACS.

aos quarenta, casada, mãe de dois filhos, professora no ensino superior de uma universidade pública paulista.

Embora não configurem como participantes da pesquisa mas sejam mencionados nos textos, Adriane é mulher, aparenta ter idade de 20 anos e Maurício é homem, aparenta ter 20 anos, sendo ambos estudantes do curso de Pedagogia tendo atuado como monitores do projeto.

3.3 O nível organizacional dos textos: os planos globais das ACS

Em relação ao nível organizacional dos textos, vamos nos ater ao plano global das duas ACS⁸⁵, que contribuiu para que apreendêssemos e estruturássemos o conteúdo temático presente em ambas as autoconfrontações e para que também percebêssemos a retomada de temas discutidos na ACS1 ao longo da ACS2.

O quadro 8 ilustra o plano global da ACS1.

Quadro 8 - O plano global da ACS1

Tema	Abertura/ retomada do tema	Turnos	Qtde. de turnos
Localização do vídeo	Interventora	INT 01 – H 09 (1/16)	16
Explicação sobre a ACS	Interventora	INT 08 – INT 09 (17/19)	3
Interferência externa durante a aula (vários outros)	Helen/Int.	H 11 – INT 73 (20149)	130
Problema com o equipamento	Adriane	A01 – A04 (150/156)	7
Interferência externa durante a aula	Interventora	INT 80 – H 74 (157/159)	3
Comportamento dos alunos	Interventora	INT 81 – H87 (160/185)	26
Organização do equipamento para gravação	Adriane	A 05 – A 06 (186/190)	5
Comportamento dos alunos	Helen	H 89 – A 07 (191/226)	36
Interferência externa durante a aula	Interventora	INT 112 – H 113 (227/243)	17
O controle de entrada e saída dos alunos: o uso do crachá	Interventora	INT 120 – H 127 (244/272)	29
Interferência externa	Interventora	INT 134 – INT 135 (273/276)	4
Comportamento dos alunos	Helen	H 129 – INT 145 (277/293)	17
Objeto da atividade	Interventora	INT 146 – H 152 (294/328)	35
Estrutura escolar: recursos materiais e digitais	Interventora	INT 163 – INT 170 (329/344)	16
Comportamento dos alunos	Helen	H 160 – H 171 (345/358)	14
Objeto da atividade	Interventora	INT 182 – H 178 (359/375)	17

⁸⁵ Os tipos de discurso e os mecanismos de conexão foram analisados nos excertos escolhidos.

Sistema de avaliação de Helen: instrumentos e formas	Interventora	INT 190 – H 206 (376/433)	58
Objeto da atividade	Interventora	INT 219 – H 213 (434/448)	15
Estrutura escolar: recursos materiais e digitais	Interventora	INT 226 – INT 235 (449/470)	22
Objeto da atividade	Helen	H 225 – H 228 (471/478)	8
Estrutura escolar: recursos materiais e digitais	Interventora	INT – 239 – H 231 (479/484)	6
Objeto da atividade	Interventora	INT 242 – H 243 (485/509)	25
Tópicos a serem levados ao coletivo	Interventora	INT 254 – H 281 (510/585)	76
Comportamento dos alunos	Helen	H 282 – H294 (586/615)	30
Mudança de postura da docente com base no contexto de ensino	Helen	H 294 – H 299 (615/630)	16
Tópicos a serem levados ao coletivo	Interventora	INT 315 – INT 318 (631/637)	7
Caso dos bilhetes	Helen	H 302 – INT 319 (638/639)	2
Problema com o equipamento	Adriane	A 7 – A 8 (640/ 642)	2
Caso dos bilhetes	Helen	H 303 – H 368 (643/794)	152
Postura da direção em diferentes contextos	Interventora	INT 402 – H 375 (795/812)	18
A inércia de Helen e a incerteza do porvir	Interventora	INT 412 – INT 422 (813/833)	20
Tópicos a serem levados ao coletivo	Interventora	INT 423 – INT 495 (834/984)	151
Encerramento	Helen	H 463 – INT 496 (985/ 986)	2

Fonte: elaboração nossa

No quadro 8, podemos observar, na primeira coluna da esquerda, os temas discutidos, cada um deles marcado com uma cor diferente, sendo que alguns são retomados várias vezes ao longo do encontro, como é o caso do Comportamento dos Alunos, retomado quatro vezes. Em branco, estão os temas que se referem à organização da ACS e dos equipamentos, tópicos que foram desconsiderados por nós.

Ao lado dos temas, é possível observarmos quem abre e retoma o tema⁸⁶, se Helen (H) ou a interventora (INT). Tomando como exemplo o tema Comportamento dos Alunos, é a Interventora quem faz a primeira abertura, mas quem a retoma todas as vezes é Helen, o que nos faz inferir que se trata de um assunto o qual ela deseja discutir.

Na terceira coluna, a dos turnos, observamos os turnos que contemplam cada tema, assim como a quantidade de turnos destinada a cada um. Então,

⁸⁶ Utilizaremos o termo “abertura” de tema, quando nos referirmos à primeira vez que o assunto é colocado em discussão e o termo “retomada” de tema, quando fizermos alusão a um tema que já havia sido tratado anteriormente.

ainda usando o exemplo do tema Comportamento dos Alunos, este contempla, ao todo, 123 turnos.

Outros temas que se destacam pela quantidade de turnos são o da Interferência Externa, contemplando 154 turnos, cuja abertura temática foi feita por Helen e pela interventora e cuja retomada foi feita três vezes pela interventora; e o do “Caso dos bilhetes”, com 154 turnos também, com abertura e retomada feitas por Helen.

Considerando esses exemplos, podemos observar que uma análise preliminar do plano global nos fornece indícios de temas de interesse tanto por parte da docente como por parte da interventora. Mas, gostaríamos de fazer uma ressalva quanto à análise quantitativa dessas informações. No caso, por exemplo, do tema Comportamento dos Alunos, ele reaparece como subtema em outros temas, como no “Caso dos bilhetes” e nos Tópicos a serem levados ao coletivo.

Assim, entendemos que essa análise do conteúdo temático nos serviu de indicador da importância dos temas para Helen e para a interventora. No entanto, se observarmos o quadro 8, poderíamos inferir que pouco foi tratada a questão da postura da direção escolar (18 turnos). Todavia, ela foi subtema em “Controle do uso de crachá”, em “Caso dos bilhetes” e também esteve presente em “Tópicos a serem levados ao coletivo” como podemos observar no quadro 9.

Quadro 9 - Os blocos temáticos da AC1: a presença da direção nos subtemas

Temas	Subtemas
O controle de entrada e saída dos alunos: o uso do crachá	Necessidade de uso do crachá.
	Descumprimento da regra por parte de Helen e dos alunos.
	Falta de atitude da direção face ao descumprimento da regra.
Caso dos bilhetes	Caso dos bilhetes contexto I-8B: explicação da atividade.
	Abalo de Helen: receio e lamento pela atitude dos alunos e pela falta de atitude da direção face ao ocorrido.
	Falta de desejo no registro de BO: atitude tomada apenas por ela.
	Mudança de postura de Helen com contexto I-8B.
	Papel da família dos alunos do contexto I-8B
	Isolamento docente: o sofrer calado.
	Compartilhamento da dor da docente com alunos do contexto II.
	Postura diferente da direção das duas escolas.

Tópicos a serem levados ao coletivo	Percepção da interventora: alta demanda dos alunos.
	Desempenho da função de professor e o desgaste profissional de Helen em virtude da alta demanda e do controle sobre a disciplina e atenção dos alunos.
	Descrença de Helen em relação à possibilidade de estratégias para gestão da sala (atenção e disciplina)
	Inércia de Helen e receio pela incerteza do porvir.
	Sugestão de interventora para discussão com o coletivo: exaustão da docente pela alta demanda dos alunos e possíveis estratégias para controle da disciplina e da atenção.
	Sugestões de Helen: possíveis estratégias para controle da alta demanda e da atenção dos alunos; receio e lamento pela atitude dos alunos e pela falta de atitude da direção face ao ocorrido no Caso dos bilhetes.

Fonte: elaboração nossa

Conforme o quadro 9, em que, à esquerda, estão localizados os temas e, à direita, os subtemas, a direção (destacada em amarelo) é citada principalmente pela falta de atitude e de apoio.

Aproveitamos esse quadro para, então, verificarmos quais temas Helen e a interventora decidiram levar ao coletivo de trabalho, os quais sintetizamos da seguinte forma: (i) o comportamento dos alunos: a indisciplina e a falta de protagonismo⁸⁷ e (ii) a postura da direção do contexto I: omissão e falta de apoio à docente.

É interessante observarmos que, embora tenha se configurado como primeiro tema levado para discussão na ACS1, com quantidades significativas de turnos, a questão da “Interferência Externa” não foi selecionada para ser levada ao coletivo. Porém, além de esse tema se referir ao único trecho da aula de Helen selecionado tanto por Helen como pela interventora e discutido na ACS1, ele foi um dos fatores iniciais que nos levou a investigar a dimensão interpessoal do trabalho da docente. E é por esta razão que partiremos dele quando tratarmos do outrem presente na atividade de trabalho da professora.

A seguir, no quadro 10, apresentamos o plano global da ACS2.

⁸⁷ Na ACS2, Helen utiliza o termo falta de protagonismo para tratar tanto da questão da alta demanda dos alunos como também da falta de interesse deles pela aprendizagem de português.

Quadro 10 - O plano global da ACS2

Tema	Abertura e retomada dos turnos	Turnos	Qtde. de turnos
Contextualização da aula filmada	Interventora	INT 01 – H 10 (1/24)	24
Organização da ACS	Interventora	INT 14 – INT 15 (25/27)	3
Contextualização da aula filmada	Helen	H 11 – INT 19 (28/35)	8
Estrutura escolar: recursos físicos e digitais	Helen	H 15 – INT 28 (36/56)	21
Contextualização da aula filmada	Helen	H 24 – INT 32 (57/64)	8
Estrutura escolar: aspecto organizacional	Helen	H 28 – H32 (65/73)	9
Objeto da atividade	Interventora	INT 37 – INT 44 (74/87)	14
Organização da ACS	Interventora	INT 45 – H39 (88/89)	2
Contextualização da aula filmada	Helen	H 40 – INT 47 (90/94)	5
Comportamento dos alunos	Interventora	INT 48 - INT 63 (95/120)	26
Objeto da atividade	Interventora	INT 64 – H 62 (121/143)	23
Comportamento dos alunos	Helen	H 63 – H66 (144/150)	7
Sistema educacional	Interventora	INT 79 – H 71 (151/161)	11
Comportamento dos alunos	Interventora	INT 85 – H 75 (162/171)	10
Estrutura escolar: recursos físicos e digitais	Interventora	INT 91 – H 77 (172/175)	4
Estrutura escolar: aspecto organizacional	Interventora	INT 93 – H 86 (176/193)	18
Comportamento dos alunos	Helen	H 87 – H89 (194/198)	5
Estrutura escolar: aspecto organizacional	Interventora	INT 104 – H91 (199/202)	4
Comportamento dos alunos	Interventora	INT 106 – INT 107 (203/205)	3
Objeto da atividade	Helen	H 93 – H 105 (206/231)	26
Contextualização da aula filmada	Helen	H 106 – H107 (232/233)	2
Comportamento dos alunos	Interventora	INT 121 – H110 (234/239)	6
Explicação para interventora de expressões desconhecidas por ela	Helen	H110 – INT 130 (239/254)	16
Contextualização da aula filmada	Helen	H 118 (255)	1
Objeto da atividade	Helen	H 131 – INT 132 (256/258)	3
Estrutura escolar: aspecto organizacional	Helen	H 120 – INT 140 (259/273)	15
Comportamento dos alunos	Interventora	INT 141 – INT 146 (274/284)	11

Objeto da atividade	Helen	H 132 – INT 174 (285/286)	2
Contextualização da aula filmada	Interventora	INT 148 – INT 151 (287/294)	8
Comportamento dos alunos	Interventora	INT 151 - INT 159 (294/311)	18
Objeto da atividade	Interventora	INT 160 – H164 (312/350)	39
Comportamento dos alunos	Interventora	INT 180 – INT 197 (351/394)	44
Sistema de avaliação de Helen: instrumentos e formas	Interventora	INT 198 – INT 238) (395/471)	76
ACS - solicitação de encerramento da ACS para início da IAS	Interventora	INT 239 – H 226 (472/473)	2
Contextualização da aula filmada	Interventora	INT 240 – H228 (474/477)	4
Sentimentos e sensações de Helen depois da aula	Interventora	INT 242 – H 229 (478/479)	2
Contextualização da aula filmada	Interventora	INT 243 – H 236 (480/495)	16
Sistema de avaliação de Helen: instrumentos e formas	Helen	H 237 – H 257 (496/539)	44
Comportamento dos alunos	Interventora	INT 274 – , , H 319 (540/672)	133
Objeto da atividade	Interventora	INT 353 – H 330 (673/697)	25
Comportamento dos alunos	Helen	H 330 – INT 369 (697/701)	5
Projeto	Interventora	INT 370 – H 333 (702/705)	4
Postura da direção	Helen	H 333 – INT 376 (706/713)	8
Sistema de avaliação de Helen: instrumentos e formas	Interventora	INT 714 – H341 (714/723)	10
ACS - verificação da possibilidade de encerramento da ACS	Interventora	INT 382 (724)	1
Projeto e o sistema educacional: constatação da impossibilidade de apresentação dos registros aos alunos de graduação e à secretaria da educação; e da necessidade de mascarar os dados reais.	Helen	H 342 – INT 435 (725/832)	108
Postura da direção	Interventora	INT 436 – H 420 (833/907)	75
Estrutura escolar: aspecto organizacional	Interventora	INT 475 – H 434 (908/935)	28
Benefícios da carreira docente	Interventora	INT 489 – H453 (936/978)	43
Comportamento dos alunos	Interventora	INT 512 – INT 519 (979/993)	15
Encerramento	Interventora	INT 519 – INT 520 (993/995)	3

Fonte: elaboração nossa

A estrutura do quadro 10 segue a mesma do quadro 8. Logo, da esquerda para a direita, temos os temas, os responsáveis pela abertura e pela retomada dos turnos, em seguida, os turnos contemplados em cada tema e, por último, a

quantidade de turnos dentro de cada tema. Cada um deles está colorido de forma diferente e, em branco, estão os temas que se referem à organização da ACS e de assuntos gerais do projeto de ensino e intervenção, tópicos que foram desconsiderados por nós.

Podemos observar que “Comportamento dos alunos” é o tema com mais quantidade de turnos (283) e de retomadas (11) feitas tanto por Helen quanto pela interventora. “Objeto da atividade” configura-se com 132 turnos, tendo 6 retomadas realizadas por Helen e pela interventora. E, em terceiro lugar, observamos “Sistema de avaliação”, com 130 turnos e tendo duas retomadas, uma feita por cada interlocutora.

Da mesma forma como ocorrido na ACS1, há assuntos que surgem como subtemas de outros temas, como foi o caso de “Postura da direção” que, por exemplo, na ACS2, aparece no subtema “Sistema de avaliação”. No entanto, é interessante observarmos que, já na segunda ACS2, “Postura da direção” surge também como tema, com 99 turnos.

Como exposto anteriormente, essa análise dos planos globais nos dá indícios dos assuntos mais discutidos e isso corrobora para o único tema escolhido por Helen e pela interventora, durante a ACS2, para ser levado ao coletivo de trabalho, quer seja, o comportamento dos alunos: a indisciplina e a falta de protagonismo.

Por fim, podemos constatar que a escolha dos temas e o modo (quantidade de turnos e de retomadas) como eles foram abordados nas ACS estão em consonância.

3.4 O outrem presente nos contextos de trabalho de Helen e sua relação com a docente

Nesta subseção, apresentamos o levantamento feito de todo o outrem mobilizado pela docente nos textos oriundos das ACS1 e ACS2. Primeiramente, mostraremos o levantamento geral para, em seguida, discutirmos as relações entre o outrem e a professora por meio de alguns excertos que exemplifiquem tal interação.

3.4.1 O levantamento do outrem: os agentes com quem a docente interage direta ou indiretamente em situação de trabalho

Para podermos identificar o outrem com quem Helen interagiu, direta ou indiretamente, em situação de trabalho, fizemos um levantamento de todos os outros que foram mobilizados ao longo das duas ACS e os classificamos em categorias e subcategorias. A figura 12 ilustra o outrem, o qual foi classificado em seis categorias.

Figura 12 - As categorias do outrem



Fonte: elaboração nossa

A primeira categoria, *comunidade escolar*, é formada pelos professores, funcionários do departamento administrativo, pela gestão escolar, pelos alunos e pelos familiares dos alunos. A segunda categoria, *instâncias educacionais hierárquicas à comunidade escolar*, compreende desde a Diretoria de Ensino da região de São José do Rio Preto até o Ministério da Educação. A terceira categoria, *outros externos à comunidade escolar*, agrupa a sociedade civil em geral, pessoas e empresas, como também profissionais relacionados tanto à educação (mas não fazendo parte da comunidade escolar em que Helen trabalha) como a outras atividades, dentre elas, trabalhadores da Secretaria da Segurança Pública, do Poder Judiciário e da Saúde. A quarta categoria, *autores*, abrange todos os autores e compositores que foram mobilizados nos textos. Ao

longo das ACS, Helen relata ter usado, por exemplo, um poema de Vinícius de Moraes, ou ainda, durante um conselho de classe, ela faz referência à música “Evidências” interpretada por Chitãozinho e Xororó, composta por José Augusto e Paulo Sérgio Valle.

A quinta categoria, *entidades religiosas/espirituais*, compreende entidades religiosas, tais como Deus e anjo torto, que foram mobilizadas por Helen em seu discurso. E a sexta categoria, *outros interiorizados*, se refere às pessoas/personagens às quais Helen recorreu e que lhe serviram como modelos de agir. Eles estão subdivididos em professor, pessoas/personagens da televisão e personagem religiosa.

O quadro 11 apresenta todos os outros agrupados a partir das categorias e subcategorias apresentadas.

Quadro 11 – O outrem mobilizado por Helen nas ACS1 e ACS2

Categoria	Subcategoria	Outros que fazem parte da categoria/subcategoria	ACS	
			1	2
Comunidade escolar	Alunos	Alunos do contexto I8-A	X	X
		Alunos do contexto I8-B	X	X
		Alunos do contexto I8-C	X	
		Alunos do contexto II	X	X
	Professores	Professores do contexto I	X	X
		Professores do contexto II	X	X
		Professora PEB I e II contexto I	X	X
		Professora amiga (contexto I)		X
		Professor auxiliar (a.a.p) contexto I	X	X
		Professora que sofreu <i>burn out</i>	X	
	Gestão escolar	Diretora, vice-diretora, coordenadora e supervisora do contexto I	X	X
		Diretora, coordenadora e supervisora do contexto II	X	X
	Corpo Administrativo	Inspetora do contexto I		X
		Funcionária cuja função não é especificada do contexto I	X	
		Funcionário(s) da secretaria do contexto I	X	
		Estagiário de informática, contexto I	X	X
		Secretária do contexto I		X
		Tia de aluna substituindo funcionária em férias	X	
	Familiares	Mãe	X	X
		Avó	X	
Pai		X		
Tia de aluna substituindo funcionária em férias		X		
Instâncias educacionais hierárquicas à	Instância regional	Diretoria de Ensino de São José do Rio Preto e região		X
	Instância estadual	Ex-secretário da Educação do estado de São Paulo		X

comunidade escolar		Governo de SP/Secretaria da Educação	X	X
		Ex-governador de São Paulo		X
	Instância nacional	Ministério da Educação ⁸⁸	X	
Outros externos à comunidade escolar local	Educação	Funcionária de uma ETEC		X
		Nome de dois colégios particulares da região		X
	Secretaria da Segurança Pública	Agentes policiais	X	
	Poder Judiciário	Juiz da vara da infância e da juventude	X	
	Profissionais da Saúde	Psicóloga	X	
		Endocrinologista	X	
	Empresas	Nomes de dois supermercados da região, lojistas, funcionário de editora, bancos		X
	Sociedade	Sociedade em geral		X
Comunidade virtual		X	X	
Autores	Escritores da Literatura Brasileira	Carlos Drummond de Andrade	X	
		Fernando Sabino	X	
		Vinícius de Moraes	X	
		João Guimarães Rosa	X	
	Escritores de livros didáticos	Autores do livro didático X	X	
	Intérpretes e compositores	Chitãozinho e Xororó (José Augusto e Paulo Sérgio Valle)	X	
	Escritor, professor, jurista e político	Gabriel Chalita	X	
Entidades religiosas/espirituais		Deus		X
		Anjo torto		X
		Diabo (capiroto)	X	
Outros interiorizados	Professor	Professor Haroldo	X	
	Personagens ou pessoas relacionadas à televisão	Ailton Sampaio Lima - Liminha		X
		Super Nanny		X
		Plateia do programa do Gugu	X	
	Personagem religiosa	Pôncio Pilatos		X

Fonte: elaboração nossa

No quadro 11, vemos, da esquerda para a direita, a categoria, a subcategoria, o outrem e se ele está presente na ACS1, na ACS2 ou em ambas. Assim, tomemos, como exemplo, a categoria do *Outros externos à comunidade escolar*. Nessa categoria, estão contemplados funcionários ou instituições ligados à Educação, mas que não fazem parte da comunidade escolar em que Helen está inserida. Além disso, há a participação de agentes policiais da

⁸⁸ O Ministério da Educação é evocado apenas quando Helen fala sobre a Olimpíada de Língua Portuguesa. Como vimos, essa é uma ação do MEC em conjunto com o Cenpec e o Instituto Itaú Social, os quais foram agrupados, neste caso em específico, junto ao MEC.

Secretaria de Segurança Pública, há menção a um juiz da vara da infância e da juventude de uma cidade da região, a profissionais da saúde referidos por Helen, à psicóloga e à endocrinologista, a empresas e lojistas da região, a bancos, a um funcionário de uma editora onde Helen trabalha nas férias, à sociedade em geral e à comunidade virtual do Facebook.

Voltemos ao conceito de outrem elaborado pelo Grupo ALTER-CNPq e reformulado por nós: pessoa(s) ou instituição(ões) que participa(m) da atividade docente com quem o professor interage direta ou indiretamente, consciente ou inconscientemente, podendo ser composto: pelo próprio docente, pelos alunos e seus familiares, pelos colegas de trabalho, pela gestão escolar, por instituições, todos eles presentes ou ausentes, além de todos os outros interiorizados pelo sujeito, etc.

A partir da definição proposta e da observação do quadro 10, podemos depreender: (i) que há uma grande variedade de outros que interagem com a docente em situação de trabalho e que transcende a comunidade escolar e as instâncias educacionais hierárquicas a ela. Helen faz menção desde a autores da Literatura Brasileira a entidades religiosas; (ii) que Helen interage também com a comunidade virtual; e (iii) que a professora mobiliza alguns outros interiorizados ligados, ou não, à Educação.

Devido à vasta quantidade de outros presentes nos textos, para entendermos melhor as relações estabelecidas entre eles e a docente e para termos uma visão holística dessa rede de contatos, optamos, primeiramente, por verificar em quais temas os outros são mobilizados conforme ilustrado no quadro 12.

Quadro 12 – O outrem mobilizado pela docente nos temas das ACS 1 e ACS2

Temas	Outrem mobilizado na ACS1	Outrem mobilizado na ACS2
Comportamento dos alunos	Contexto I: alunos da oitava A, alunos de turmas variadas, professores, comunidade virtual; contexto II: alunos; Fernando Sabino, Professor Haroldo.	Contexto I: alunos da oitava A, alunos da oitava B, professores, diretora, mãe de aluno (sentido genérico); família (sentido genérico); funcionária da ETEC, Super Nanny.
Controle de entrada e saída da sala de aula	Contexto I: alunos, alunos da oitava C, diretora.	<i>ausência do tema</i>
Caso dos bilhetes	Contexto I: alunos da oitava B, diretora, professor auxiliar,	<i>ausência do tema</i>

	alunos da oitava C, mãe e avó de aluno (sentido genérico)	
Interferência externa	Contexto I: alunos da oitava B, professores, professor auxiliar, diretora, vice-diretora, funcionárias do corpo administrativo, estagiário da informática, pai de um aluno; agentes policiais, juiz da vara da infância e da juventude, psicóloga; diabo (capiroto).	<i>ausência do tema</i>
Estrutura escolar: recursos físicos e digitais	Contexto I: alunos da oitava C, coordenadora, funcionários da secretaria, diretora; Secretaria da Educação de SP.	Alunos da oitava A do contexto I.
Estrutura escolar: aspecto organizacional	<i>ausência do tema</i>	Contexto I: alunos, inspetora, secretária, gestão escolar, estagiário da informática, Secretaria da Educação de SP.
Objeto da atividade	Contexto I: alunos das três oitavas séries, autores do livro didático X, Carlos Drummond de Andrade, Vinícius de Moraes, Gabriel Chalita endocrinologista, gestão escolar ou Secretaria da Educação de SP.	Contexto I: alunos da oitava A. Contexto: alunos; Nome de dois colégios particulares da região; Secretaria da Educação de SP.
Sistema de avaliação de Helen: instrumentos e formas	Contexto I: alunos, professora PEBI e II; Secretaria da Educação de SP; João Guimarães Rosa.	Contexto I: alunos, professores; professora PEB I e II Deus.
Postura da direção	Contexto I: professores, mãe de aluno (sentido genérico) Contexto II: aluno, namorada de aluno, professores (conselho), diretora;	Contexto I: diretora, supervisora, coordenadora, alunos, professores; professora amiga de Helen Contexto II: diretora Liminha, Pôncio Pilatos.
Sistema educacional	<i>ausência do tema</i>	Contexto I: alunos, professores, professor auxiliar; Contexto II: gestão escolar Sociedade, Diretoria de Ensino, Secretaria da Educação de SP, ex-secretário da Educação, ex-governador.
Sensação de Helen ao término da aula	<i>ausência do tema</i>	Apenas a docente
Mudança de postura de Helen nos contextos de trabalho	Contextos I e II: diretoras, alunos do contexto I.	<i>ausência do tema</i>
Inércia de Helen e a incerteza do porvir	Docentes colegas de Helen, escolas dos contextos I e II	<i>ausência do tema</i>
Benefícios da carreira docente	<i>ausência do tema</i>	Professores (sentido genérico), Ministério da Educação, gestão escolar, professor amigo de Helen, lojistas, bancos, funcionário da editora em que Helen trabalha nas férias
Tópicos a serem levados ao coletivo	Contexto I: alunos, diretora, coordenadora, professoras colegas de Helen, professor	Contexto I: alunos

	auxiliar, supervisora, professora que sofreu <i>burn out</i> ; Ministério da Educação, Chitãozinho e Xororó, plateia do Gugu.	
--	---	--

Fonte: elaboração nossa

No quadro 12, fazemos uma confrontação entre os temas abordados nas ACS1 e ACS2. Assim, à esquerda na coluna, estão localizados os temas tratados; ao seu lado, à direita, o outrem mobilizado na ACS1 e, na terceira coluna, o outrem mobilizado na ACS2. Para os temas que não aparecem nas autoconfrontações, colocamos “ausência do tema”. Nesse levantamento do outrem, não consideramos a docente, uma vez que ela está presente em todos os momentos. Apenas no tema “Sensação de Helen ao término da aula”, a professora está relacionada, uma vez que ela fala apenas de si nesse momento.

A partir da observação do quadro 11, verificamos a presença de dois principais grupos de actantes: os alunos e a gestão escolar.

No tocante aos discentes, apenas nos temas que se referem mais à docente, “Sensação de Helen ao término da aula”, “Inércia de Helen e a incerteza do porvir” e “Benefícios da carreira docente”, os alunos não aparecem explicitamente, embora entendamos que, de fato, apenas em “Benefícios da carreira docente”, eles não participem, posto que, em relação aos outros dois temas, que envolvem as sensações de Helen e seu estado de inércia, os alunos acabam fazendo parte deles, mesmo que de forma implícita.

Quanto à gestão escolar, ela não está evidenciada explicitamente nos temas “Objeto da atividade”, “Sistema de avaliação de Helen: instrumentos e formas”, “Sensação de Helen ao término da aula”, “Inércia de Helen e a incerteza do porvir”. Mas, entendemos que, assim como ocorrido com a subcategoria alunos, a gestão esteja relacionada indiretamente no tema “Inércia de Helen e a incerteza do porvir”. É interessante observarmos que a direção não é mobilizada nos temas “Objeto da Atividade” e “Sistema de avaliação de Helen: instrumentos e formas”. Isso já nos traz indícios de uma participação possivelmente mais distante da gestão escolar no trabalho da docente, o que será evidenciado adiante ao analisarmos a relação entre Helen e a gestão escolar.

Apresentado o levantamento do outrem, a seguir, discorreremos sobre a relação entre a professora e cada categoria/subcategoria com o intuito de verificarmos a participação deles no contexto de trabalho da docente.

3.4.2 As relações entre Helen e o outrem: a participação desses agentes no contexto de trabalho da docente

Como mencionado anteriormente, iniciamos a discussão sobre as relações entre Helen e o outrem a partir do excerto da ACS1 em que tanto Helen quanto a interventora selecionaram um trecho da aula para ser discutido.

Contextualização do excerto:	Excerto N° 01
<ul style="list-style-type: none"> • Fonte do dado: ACS1 • Síntese explicativa: Interventora e Helen procuravam o trecho da aula escolhido para ser discutido • Tema relacionado: interferência externa 	<p>Turnos que antecedem ao excerto:</p> <p>INT 08 – [...] a ideia é que você:: – ai meu deus que mouse doido – que você PARE aonde você quiser para pra comentar qualQUER coisa que você observou você para pra comentar e eu vou fazer a mesma coisa ok?</p> <p>HELEN 10 – tá</p> <p>INT 09 – então vamos lá</p>
Excerto	
<div style="border: 1px solid black; padding: 10px; margin-bottom: 10px;"> <p>((Helen estava explicando sobre o uso de adjetivos e começou junto com os alunos a atribuir adjetivos a um lápis que estava em sua mão. Muito barulho na sala por conta da conversa dos alunos))</p> <p>Helen –então pode ser BOM... ruIM...vocês estão prestan(do) EVANDRO...depois vai falar que não sabe faZER...estou expliCANdo</p> <p>Aluno – ((se dirigindo a outro aluno)) cala a boca</p> <p>Aluna – barato é característica?</p> <p>Helen – é barato caro..terCEIro ((Helen olha para policial que chega à porta))</p> <p>Policial – ((fica parado na porta da sala)) bom dia professora ((aos alunos)) bom dia bom dia ((à professora)) tudo bem com a senhora?</p> <p style="text-align: right;">Trecho aula Helen – parte 02 (15m 56s a 16m 12s)</p> </div> <p>HELEN 11 – ((Helen sorri)) pode parar aí</p> <p>INT 10 – é eu queria também falar {dessa cena...por quê? fala ((interventora dá risada))</p> <p>HELEN 12 – {é</p> <p>HELEN 13 – não então porque assim já é difiCÍlmo conseguir atenção dos alunos... e aí você viu que ((começa a fazer contagem com os dedos))veio um menino da informática num outro {momento</p> <p>INT 11 – {uhun</p> <p>HELEN 14 – <u>aí vem a diretora pra ver se estavam com uniforme</u> <u>aí vem o menino bater foto aí vem o policial...então é assim ((sorriso descontente))</u></p> <p>INT 12 – <u>e o policiAL ((Helen ri))</u></p> <p>HELEN 15 – <u>ele vai pra ver se não tem ninguém... sei lá fazendo alguma coisa muito ruim que aí ele já tira ou ele então a gente já comenta alguma coisa que aconteceu [...]</u></p>	

A partir da leitura do excerto 1, podemos perceber vários outros envolvidos: os alunos, o estagiário de informática, a diretora, o professor auxiliar (referido como o menino que entra para tirar foto) e o agente de polícia. Embora

o interesse de Helen e da interventora em discutir esse trecho seja um pouco diferente entre elas, pois a professora quer tratar da quantidade de pessoas que entram durante a aula e a interventora quer entender a presença do policial na escola, ambas desejam abordar a questão da presença de outros actantes além da docente e dos alunos.

Percebemos, nesse trecho, uma transição do discurso interativo para o teórico (sublinhado no excerto) que se inicia depois de **num outro momento**. Nessa parte do fragmento, observamos baixa implicação da enunciadora, implicando-se uma vez por meio do dêitico **a gente** (nesse termo, podem ser referidos tanto a professora e o policial como a professora, o policial e outros docentes). O tempo verbal predominante é o presente do indicativo (**é, vem, vai, tira e comenta**), transmitindo um caráter generalizador e recorrente do acontecimento, além de deixar o enunciado a-contextualizado. Há também a presença do pretérito imperfeito do indicativo, em **estavam**, utilizado para descrever o motivo da entrada da diretora.

Em relação ao trecho de discurso interativo, há também a presença, menor se comparada ao presente do indicativo, do pretérito perfeito (**viu e veio**) usado pela professora ao se referir ao momento anterior da aula em que o estagiário de informática havia entrado na sala de aula.

A docente conclui sua exposição com **então é assim ((sorriso descontente))**, o que auxilia tanto a marcar seu descontentamento em relação a essa interferência externa durante sua atividade em sala de aula quanto a mostrar, pelo verbo no presente do indicativo, **é**, que se trata de uma rotina.

Em se tratando do nível enunciativo, percebemos a presença da voz da autora, a qual faz uso da modalização apreciativa em **já é difiCÍlmo** ao relatar sobre a dificuldade que tem em chamar a atenção dos alunos. Nessa expressão, temos a intensificação do termo difícil, feita pelo uso do termo no grau superlativo absoluto sintético, feita pela expressão **já é**, e também pela mudança de entonação da palavra.

A figura de ação mobilizada para interpretar o agir do outrem é a figura de ação canônica, que, retomando Bulea (2010, p. 141), “reside numa compreensão do agir sob forma de *construção teórica*, abstração feita de todo contexto e das propriedades do actante que a efetua”. Além disso, a autora (2010, p. 141-142, grifo da autora) ressalta que a ação canônica se apresenta “com validade geral

e emanando de uma instância normativa *exterior* ao actante, este incumbido apenas de sua *apropriação* ou o respeito da norma que lhe está associada”.

Helen parece se colocar fora da cena, como que observando as entradas dos atores⁸⁹ (a diretora, o professor auxiliar e o policial), marcadas pelo advérbio+verbo+sujeito, por exemplo, **aí vem o policial**, aos quais são atribuídos motivos e intenções para o agir. Os alunos, nesse excerto, se configuram como agentes, estando na posição de adjunto adnominal no sintagma **a atenção dos alunos**. Já o estagiário da informática, consideraremos como actante nesse excerto, pois foi feita apenas menção a uma entrada sua anterior.

É interessante que Helen interprete o agir do outrem dessa maneira, pois podemos inferir que ela não tem o poder sobre conter a entrada de outras pessoas em seu ambiente profissional, cabendo-lhe, apenas, acostumar-se com essa situação.

Como podemos observar, esse trecho evidencia a dimensão interpessoal do trabalho docente, a multiplicidade dos outros e sua influência no agir da docente. Afinal, se já é difícil conseguir a atenção dos discentes, segundo ela, a entrada e saída de pessoas externas ao ambiente de sala de aula, sobre a qual a professora parece não ter o controle, dificulta seu agir.

Helen demonstra-se incomodada com essa situação que conturba seu ambiente de trabalho e parece ter seu poder de agir cerceado, competindo-lhe, somente, o papel de aceitar a situação.

A seguir, discorreremos sobre a relação entre a professora e cada categoria/subcategoria do outrem.

3.4.2.1 Comunidade escolar

Em se tratando da comunidade escolar, o outrem se refere aos professores, ao corpo administrativo, aos familiares, aos alunos e à gestão escolar. Para verificarmos as relações estabelecidas entre Helen e esse outrem, selecionamos alguns excertos por subcategoria que ilustrem a dimensão interpessoal.

⁸⁹ Conforme expusemos no capítulo de Fundamentação Teórica, a palavra actante é um termo genérico que serve para se referir a alguém mobilizado no texto. Se, esse alguém possui capacidades, motivos e intenções para agir, ele é nomeado de ator, ao passo em que, se isso não se evidencia, o actante é chamado de agente.

3.4.2.1.1 Professores

De um modo geral, Helen menciona os professores quando é questionada pela interventora. A docente cita de forma mais específica apenas o contato com uma professora que considera amiga, de quem recebe o medicamento Rivotril⁹⁰, e uma professora de língua portuguesa com quem alega ter feito uma comparação dos resultados obtidos pelos alunos de ambas as docentes na avaliação do Saesp.

No excerto 02, escolhido para exemplificar a relação de Helen com os professores, percebemos que parece não haver apoio entre os docentes envolvidos na situação:

Contextualização do excerto:	Excerto N° 02
<ul style="list-style-type: none"> • Fonte do dado: ACS1 • Síntese explicativa: Helen explica para a interventora algumas ocorrências que fizeram com que os policiais passassem a ir constantemente à escola. • Tema relacionado: interferência externa 	<p>Turnos que antecedem ao excerto:</p> <p>INT65 – entendi então o policial entra na sa(la)/o que me me causou estranhamento foi assim ele foi muito natural ele entrou “tá tudo bem” “tá tudo bem” “oi” “oi” e {foi embora</p> <p>HELEN 66 – {é porque a gente conhece ele é o silva tipo</p> <p>INT 66- -uhun</p> <p>HELEN 67 – nosso chapa ((risos)) faz parte assim do</p> <p>INT 67 – faz parte do/{da escola do ambiente</p> <p>HELEN 68 – {do ambiente</p>
Excerto	
<p>INT 68 – e quando acontece essas coisas que você me relatou vocês se apoiam vocês os professores?</p> <p>HELEN 69 – então depende muito de QUEM é de COmo é igual naquele Dla eu fiquei muito assim é abaLAda por tudo o que aconteceu e eu vi que a a outra professora que dava aula na escola estava pior do que eu então era uma ruim tentando consolar uma pior e o outro não falava nada... então eu falei “se eu não fizer alguma coisa... como é que vai ser?”</p> <p>INT 69 – uhun</p> <p>HELEN 70 – aí eu falei “vamos fazer um pai nosso” eu falei “mas eu não tenho condições condição de fazer”... aí ficou esse silêncio aí esse menino que é novo lá que também estava chorando porque coitado no meio do fogo cruzado... ele é ele é aluno daqui mas é de matemática acho que ele se formou no ano passado... e::</p> <p>INT 70 – e ele é concursado?</p> <p>HELEN 71 – não ele é:: aap auxiliar... não sei o quê de aprendizagem e processo um negócio assim</p> <p>INT 71 – uhun</p> <p>HELEN 72 – ele fica acompanhando... teoricamente ele teria que entrar na sala comigo e com o professor de matemática... mas toda vez que falta alguém ele entra pra substituir</p> <p>INT 72 – por que com você de português?</p> <p>HELEN 73 – ((silêncio)) porque ele é de aprendizagem no geral então</p> <p>INT 73 – ah...entendi...</p>	

⁹⁰ Rivotril é um dos nomes comerciais do medicamento Clonazepam. Muito consumido no Brasil, dentre várias indicações, esse ansiolítico serve para o tratamento de transtorno de ansiedade, pois causa um efeito calmante no paciente.

INT 65 – entendi então o policial entra na sala(o) que me casou estranhamento foi assim ele foi muito natural ele entrou "tá tudo o bem" "tá tudo bem" "oi" "oi" e (foi embora

HELEN 66 – (é porque a gente conhece ele é o silva tipo

INT 66 – uhun

HELEN 67 – nosso chapa ((risos)) faz parte assim do

INT 67 – faz parte do (da escola do ambiente

HELEN 68 – (do ambiente

INT 68 – e quando acontece essas coisas que você me relatou vocês se apoiam vocês os professores?

HELEN 69 – então depende muito de QUEM é de COMO é igual naquele Dia eu fiquei muito assim é aba. Adá por tudo o que aconteceu e eu vi que a outra professora que dava aula na escola estava pior do que eu então era uma ruim tentando consolar uma pior e o outro não falava nada... então eu falei "se eu não fizer alguma coisa... como é que vai ser?"

INT 69 – uhun

HELEN 70 – aí eu falei "vamos fazer um pai nosso" eu falei "mas eu não tenho condições condição de fazer"... aí ficou esse silêncio aí esse menino que é novo lá que também estava chorando porque colado no meio do fogo cruzado... ele é ele é aluno daqui mas é de matemática acho que ele se formou no ano passado... e::

INT 70 – e ele é concursado?

HELEN 71 – não ele é: aap auxiliar... não sei o quê de aprendizagem e processo um negócio assim

INT 71 – uhun

HELEN 72 – ele fica acompanhando... teoricamente ele teria que entrar na sala comigo e com o professor de matemática... mas toda vez que falta alguém ele entra pra substituir

Observação da pesquisadora

Helen está sorrindo de forma irônica.

Observação da pesquisadora

Helen aponta para seu peito. Depois aponta para a frente ao se referir à outra docente. Ao falar do outro docente, Helen mostra as duas palmas da mão.

Observação da pesquisadora

Helen nega, suavemente, com a cabeça algumas vezes.

Observação da pesquisadora

Helen está no gabinete de Luísa. Então, ao dizer que o professor é "aluno daqui", ela se refere à Unesp. Helen gesticula muito as mãos quando diz que ele estava no meio do fogo cruzado.

Nesse trecho, podemos observar que Helen transita do discurso interativo para o relato interativo, (marcado pelo organizador temporal **naquele dia**), com o intuito de responder à pergunta da interventora, dando como exemplo uma situação ocorrida entre ela e alguns docentes do contexto I. Podemos perceber a forte implicação de Helen no discurso, por meio do dêitico **eu** e pela desinência número-pessoal dos verbos. Os tempos verbais, em sua maioria, estão no pretérito perfeito do indicativo, tal como em **fiquei**, **aconteceu** e **falei**. Para interpretar seu agir e o agir do outrem, ela mobiliza as figuras de ação acontecimento passado e a figura de ação performance. Dessa forma, ela resgata de sua memória um evento anterior e teatraliza sua participação nesse acontecimento.

Em relação ao gerenciamento das vozes, percebemos a voz da autora, Helen, que se responsabiliza pelo enunciado, mas ao mesmo tempo observamos que ela se coloca no papel de personagem, teatralizando, em forma de discurso relatado de estilo direto, o acontecido, como em **“se eu não fizer alguma coisa... como é que vai ser?”**. Podemos inferir que a professora faz uso do discurso de estilo direto para transmitir um caráter de veracidade aos fatos e para demarcar suas ações ao longo do curso do agir.

Outra marca de polifonia presente nesse excerto é o uso do operador argumentativo *mas* em **aí eu falei “vamos fazer um pai nosso” eu falei “mas eu não tenho condições condição de fazer”**. Nesse trecho, podemos observar a locutora Helen introduzindo um possível argumento **vamos fazer um pai nosso** (enunciador 1), sendo que, em seguida, opõe-se a ele, **mas eu não tenho condições de fazer** (enunciador 2), prevalecendo este argumento sobre o primeiro. Inclusive, a professora, ao dizer isso, nega com a cabeça várias vezes, já demonstrando não se sentir na possibilidade de conduzir a oração. Nesse mesmo trecho, podemos perceber uma negação polêmica em que há um enunciador 1 **eu tenho condições de fazer** que se opõe a um enunciador 2 **eu não tenho condições condição em fazer**, assumido pela locutora.

No tocante às modalizações, Helen recorre à modalização apreciativa, com advérbio intensificador **muito**, para caracterizar a maneira como ficou em relação ao ocorrido. Assim, ela descreve ter ficado **muito abalada, ruim**. Além disso, para avaliar sua ação na tentativa de ajudar, ela recorre à modalização pragmática presente em **tentar** consolar, referindo-se ao fato de ela (caracterizada como **ruim**), se sentir responsável por consolar a colega docente (que estava **pio**r do que ela).

Nesse excerto, são colocados em cena três professores, os quais estavam na sala dos professores porque cada um deles tinha acabado de passar por uma situação desagradável na sala de aula, e o professor auxiliar (a.a.p).

Podemos fazer duas hipóteses sobre Helen quando ela diz **“se eu não fizer alguma coisa... como é que vai ser?”**. A primeira é o fato de ela se sentir responsável, enquanto docente com dezoito anos de casa, em fazer alguma coisa por ela e pelos demais. A segunda é o fato de ela já imaginar que ninguém faria nada, cabendo-lhe, então, a responsabilidade de fazer algo pelo grupo. Podemos observar que Helen passa por uma situação conflituosa em que se sente na obrigação de poder fazer, mas sem ter condições de fazer.

Não saberemos se essas asserções são verdadeiras, mas sabemos que os outros dois docentes não agiram. Podemos observar que tanto a outra professora quanto o outro docente não respondem à ação de linguagem de Helen, quando esta diz **“vamos fazer um pai nosso” eu falei “mas eu não tenho condições condição de fazer”**, sendo que ela mesma comenta que **ficou esse silêncio**. Quem age é o professor auxiliar, o qual **também estava**

chorando porque coitado no meio do fogo cruzado. Esse movimento de fogo cruzado é marcado pela rápida gesticulação de Helen que parece indicar que se tratava de uma situação conturbada.

A ação do professor auxiliar pode ser observada em um excerto anterior:

HELEN 61/ACS1 – a gente ficou na sala dos professores todo mundo chorando aí um menino que é estagiário que entrou lá faz quinze dias que teve que dar as mãos fazer um pai nosso pra gente conseguir parar de chorar e:: e reunir pra ir pra delegacia o outro pra casa e o outro voltar pra aula ((faz gestos apontando as direções))

Pelo exposto por ela, podemos observar que é um estagiário, cujo status profissional difere-se dos demais professores, recém-formado, recente na escola (15 dias) quem age, e que **teve que dar as mãos** para rezarem (a modalização pragmática expressa a responsabilidade do agir do professor auxiliar).

A partir dessa análise, podemos perceber que os demais professores ocuparam o papel de agentes enquanto Helen e o estagiário, o de atores no agir. Esse excerto traz indícios de que Helen não participa de um coletivo de trabalho e que o apoio, como ela afirma **depende muito de QUEM e de Como**.

O excerto a seguir irá corroborar para a compreensão de que, realmente, a docente trilha um caminho solitário em seu exercício profissional.

Antes de discutirmos esse excerto, entendemos ser necessário contextualizá-lo, uma vez que ele faz parte de um dos temas escolhidos para serem levados ao coletivo de trabalho na ACC1, o “Caso dos bilhetes”, que será referenciado em outros excertos.

Em linhas gerais, o “Caso dos bilhetes” foi uma situação ocorrida entre Helen e os alunos da oitava série B do contexto I pelos quais ela demonstrou nutrir forte apreço. A docente relatou que tinha como costume, de vez em quando e para qualquer turma, deixar que os alunos fizessem qualquer pergunta para a professora que poderia abranger qualquer tema, inclusive de cunho pessoal. Para Helen, essa era uma forma de os alunos conseguirem fazer perguntas sobre a vida em geral, como por exemplo, sobre questões relacionadas a namoro e a sexo.

Então, nessa atividade em específico, uma aluna queria saber como fazer para contar para seu pai que estava namorando. Ocorre que, dentre os bilhetes, escritos pelos discentes anonimamente, entregues para a professora, haviam

dois muito agressivos, que convidavam a docente a praticar atos sexuais com os alunos, autores das mensagens. A docente, então, abalada, encerrou a atividade, leu os bilhetes em voz alta para os alunos e encaminhou a situação à direção da escola, que não tomou nenhuma atitude em relação ao agir dos estudantes e ainda repreendeu a professora pela atividade desenvolvida.

No excerto 03, Helen relata não ter compartilhado essa situação dos bilhetes com ninguém da escola.

Contextualização do excerto:	Excerto Nº 03
<ul style="list-style-type: none"> • Fonte do dado: ACS1 • Síntese explicativa: Interventora e Helen conversam sobre o “Caso dos bilhetes”, depois que a professora já havia narrado o acontecido. A interventora pergunta para Helen se ela gostaria de levar essa questão ao coletivo de trabalho e esta parece receosa. • Tema relacionado: “Caso dos bilhetes” 	<p>Turnos que antecedem ao excerto:</p> <p>HELEN 423 – porque a cada vez que eu volto é é muita gente com opinião então são muitos olhares</p> <p>INT 465 – {entendi</p> <p>HELEN 424 – {então tem as meninas que estão revolTadas tem os meninos que estão com me::do sabe e “ai se eu falar que foi fulano e aí eu vou vou sofrer represália” tem a atitude da diretora que também foi assim {o pior do pior entendeu?... então eu não sei até que ponto eu quero... tanto que eu não contei pra ninguém lá da escola o que aconteceu</p> <p>INT466 – {é</p>
Excerto	
<p>INT 467 – que eu acho que é o pior né</p> <p>HELEN 425 – do que você fala?</p> <p>INT 468 – não de você não contar pra alguém da escola mas o pior do do trabalho do professor é a gente sofrer isso e não falar</p> <p>HELEN 426 – uhn</p> <p>INT 469 – a gente vai guar{dando</p> <p>HELEN 427 – {mas aí eu não aguentei na sexta-feira DE noi-te eu estava dando aula lá no ((contexto II))... e eles falaram “o que que foi professora que você não está bem hoje” aí eu desabei eu chorei de soluçar...</p> <p>INT 470 – porque se você não faz isso você vai explodir</p> <p>HELEN 428 – aí eu contei pra eles mostrei eu falei “nossa eu me senti assim muito humilhada muito é:: sabe assim não sei nem definir e e u a sensação que eu tive e eles falavam “nossa professora realmente é muito sério tal e não sei o quê” e aquilo não foi tipo uma brincadeira não foi assim né</p>	

Nesse excerto, cujo tipo de discurso, no início, é o interativo, Helen, em resposta ao comentário da interventora sobre o fato de ser pior o professor não ter com quem falar do que a própria situação ocorrida, recorre ao relato interativo para contar o que ela fez, depois, na escola do contexto II. A mudança de tipo de discurso é marcada pelo organizador textual **na sexta-feira DE noi-te**. Assim, podemos perceber um forte grau de implicação da professora por meio do dêitico **eu** e pela desinência número-pessoal dos verbos. Os tempos verbais usados estão, em sua maioria, no pretérito perfeito do indicativo, como **aguentei**,

falaram, contei, foi e tive. Há também a presença do pretérito imperfeito do indicativo, em menor grau, tal como **estava dando aula, eles falavam.**

Em relação ao gerenciamento das vozes, podemos perceber a presença da voz da autora e dos alunos do contexto II, marcadas nos trechos de discurso relatado de estilo direto, como em **eles falaram “o que que foi professora que você não está bem hoje”.**

Outra marca de polifonia presente nesse excerto é o uso do operador argumentativo *mas* em **mas aí eu não aguentei na sexta-feira DE noi-te.** Nesse trecho, podemos observar a locutora Helen opondo-se ao à proposição anterior feita pela interventora, **a gente vai guardando,** também assimilado pela docente.

Nesse trecho, Helen usa a modalização apreciativa com advérbio intensificador para demonstrar seu sentimento face à situação: **muito humilhada.** A professora também usa verbos de carga semântica forte. Primeiro, ao dizer **uhun** (H 426), concorda com a interventora no tocante ao fato de ser **pior sofrer e não falar.** Depois, ao interpretar suas ações, diz não **aguentar, desabar, chorar de soluçar.** Depois desse relato, a interventora conclui que se a professora não desabafasse com os alunos, ela iria **explodir.**

É interessante notarmos que Helen marca a impossibilidade de tratar desse assunto no contexto I ao intensificar o momento em que consegue ter um espaço para falar sobre o ocorrido, **na sexta-feira DE noi-te.** Observamos, na emissão desse adjunto adverbial de tempo, uma forte entonação na preposição **de** acompanhada do ritmo desacelerado na palavra **noi-te** marcado pela quebra silábica do vocábulo.

Ademais, não é a professora quem cria esse espaço, mas os alunos do contexto II, que perguntam para ela se havia acontecido algo posto ela que não parecia estar bem. Sabendo do ocorrido, por meio da modalização lógica **realmente,** eles concordam com a seriedade da situação vivida pela professora. Helen, mais uma vez, tem o suporte de um outro que não são os professores, seus colegas de trabalho.

Novamente, para interpretar seu agir e o agir do outrem, ela mobiliza as figuras de ação acontecimento passado e a figura de ação performance, resgatando, de sua memória, um evento anterior e teatralizando a participação dos actantes nesse acontecimento.

Nesse excerto, percebemos a presença de outros mobilizados pela docente e de outros implícitos. Assim, Helen coloca em cena os alunos do contexto II, mas ao relatar para eles o ocorrido, traz também, implicitamente, os alunos da oitava série B e a diretora do contexto I.

Em relação aos outros evidenciados no discurso, tanto Helen quanto os alunos do contexto II são atores no agir, colocados na posição de sujeito, como em **eu não aguentei** e **eles falaram/falavam** sendo que, a eles, são atribuídos motivos, capacidades e intenções no agir.

Em relação aos outros implícitos, sua presença mostra a influência da dimensão interpessoal do contexto I do trabalho de Helen em seu contexto II. Isso constata que a dimensão interpessoal de uma atividade de trabalho pode influenciar em outras atividades de trabalho e que o trabalhador carrega consigo suas vivências.

Podemos observar que a relação entre Helen e os professores é conflituosa e parece não contemplar um coletivo de trabalho, sendo que ela recebe apoio apenas do professor auxiliar e de seus alunos. Mesmo assim, ela age, sentindo-se responsável em fazer algo pelo coletivo.

3.4.2.1.2 Gestão escolar

Fazem parte dessa subcategoria a diretora, a vice-diretora, a coordenadora (supervisora) do contexto I, e a diretora e a coordenadora do contexto II.

Para discutirmos a relação entre Helen e a gestão escolar, escolhemos três trechos que ilustram essas interações e um trecho em que Helen avalia a importância do papel da direção no trabalho docente.

No excerto 04, Helen narra um evento ocorrido no contexto I. Nesta escola, a direção parece se preocupar mais com a permanência dos alunos dentro da sala de aula do que com as atividades pedagógicas desenvolvidas. Para o controle da entrada e da saída dos alunos, cada turma possui um crachá o qual deve ser portado pelo discente quando este precisa se retirar da sala⁹¹.

⁹¹ Controlar a entrada e saída do aluno parece ser uma norma advinda das instâncias educacionais hierárquicas, porque Helen burla a regra da escola, utilizando o crachá da escola

Contextualização do excerto:	Excerto N° 04
<ul style="list-style-type: none"> • Fonte do dado: ACS1 • Síntese explicativa: Helen e a interventora conversam sobre o fato de não poder deixar os alunos saírem da sala de aula. • Tema relacionado: O controle de entrada e saída dos alunos: o uso do crachá 	<p>Turnos que antecedem ao excerto:</p> <p>INT 128 – então você não pode desobedecer à regra? HELEN 122 – posso por isso que eu desobedeço INT 129 – mas com o crachá né HELEN 123 – isso {e</p>
Excerto	
<p>INT 130 – {e se al(guém)/e se alguém sair sem o crachá? HELEN 124 – ah:: daí ela faz o que ela sempre faz a diretora ela vai lá... na oitava c acontece muito isso que os meninos eles precisam de uma erva natural que não pode te prejudicar sabe de vez em quando... aí a hora que dá o horário lá nove e vinte nove e quinze quatro e dez sei lá que hora que é que tem que fumar a erva aí eles saem todos eles falam “professora nós estamos saindo” eu falo “beleza... vai vai com deus”... aí ela cata todos eles e põe pra dentro da sala e fala assim “eu já não falei que os alunos só podem sair com o crachá” aí eu falo “ah eles saíram... e eu não deiXEI eles saíram sem autorização” “então dá próxima vez que eles saírem... eles vão tomar advertência”... nós já estamos na décima quinta vez mais ou menos mas é da próxima que eles vão tomar suspensão advertência {sei lá INT 131 – {então é uma convivência total com isso aí HELEN 125 – isso... até porque eles tacaram um apagador na cabeça dela então acho que ela tem um pouco de medo deles INT 132 - e ela sabe que é pra fumar que eles saem? HELEN 126 – mas ela nunca viu... e não maconha é um cigarro que a qualidade é tão ruim que o cheiro é diferente</p>	

INT 130 – {e se al(guém)/e se alguém sair sem o crachá?
HELEN 124 – ah:: daí ela faz o que ela sempre faz a diretora ela vai lá... na oitava c acontece muito isso que os meninos eles precisam de uma erva natural que não pode te prejudicar sabe de vez em quando... aí a hora que dá o horário lá nove e vinte nove e quinze quatro e dez sei lá que hora que é que tem que fumar a erva aí eles saem todos eles falam “professora nós estamos saindo” eu falo “beleza... vai vai com deus”... aí ela cata todos eles e põe pra dentro da sala e fala assim “eu já não falei que os alunos só podem sair com o crachá” aí eu falo “ah eles saíram... e eu não deiXEI eles saíram sem autorização” “então dá próxima vez que eles saírem... eles vão tomar advertência”... nós já estamos na décima quinta vez mais ou menos mas é da próxima que eles vão tomar suspensão advertência {sei lá
INT 131 – {então é uma convivência total com isso aí
HELEN 125 – isso... até porque eles tacaram um apagador na cabeça dela então acho que ela tem um pouco de medo deles
INT 132 - e ela sabe que é pra fumar que eles saem?
HELEN 126 – mas ela nunca viu... e não maconha é um cigarro que a qualidade é tão ruim que o cheiro é diferente

1 Observação da pesquisadora
Imita a voz da diretora ao falar simulando que está gritando.

2 Observação da pesquisadora
Faz gesto com as mãos uma batendo na outra como que querendo insinuar “eu não sei”

3 Observação da pesquisadora
Muda timbre da voz (mais fina) para imitar a diretora.

4 Observação da pesquisadora
ironia. Coloca as mãos com as palmas abertas perto do peito em riste.

No excerto 4, percebemos a mobilização do relato interativo, havendo implicação das enunciativas. Helen se implica discursivamente por meio do dêitico **eu** e da desinênciade número-pessoal dos verbos, como em **deixei** e **falo**.

do contexto II quando dá aulas na escola do contexto I para que mais alunos possam sair ao mesmo tempo.

Os tempos verbais mais utilizados são o presente do indicativo, como em **ela vai** e **eles precisam**, indicando uma recorrência da ação, marcada pelo advérbio **sempre**.

Em relação ao gerenciamento de vozes, identificamos a presença da voz da autora, da voz da diretora e da dos alunos. Helen usa o relato de estilo direto nesse trecho para ilustrar as falas de todos os outros envolvidos: dela, como em **“beleza... vai vai com deus”**, dos alunos, em **“professora nós estamos saindo”** e da diretora, como em **“eu já não falei que os alunos só podem sair com o crachá”**.

Assim, além de parecer querer reproduzir os fatos como aconteceram (na sua perspectiva) ao dar voz às personagens, por meio do relato de estilo direto, Helen se exime da responsabilidade do que diz, ao atribuir à diretora e aos alunos a responsabilidade enunciativa do que é dito.

Especificamente em relação à fala da diretora, observando os comentários na transcrição, apenas nas falas da diretora, Helen muda o timbre de sua voz, simulando uma voz mais fina e que grita, encenando o ocorrido.

Logo na sequência de seu discurso, a professora, sem marcas linguísticas de introdução do relato de discurso direto, ao mudar sua voz, traz em cena a fala da diretora **“então da próxima vez que eles saírem... eles vão tomar advertência”**, para na sequência, trazer, sob sua responsabilidade enunciativa (voz do autor) o comentário que entendemos envolver a grande questão de Helen quanto à diretora: a procrastinação, a falta de atitude.

Isso fica marcado no texto no trecho **nós já estamos na décima quinta vez mais ou menos mas é da próxima que eles vão tomar suspensão advertência**. Nesse momento, temos dois argumentos contrários **nós já estamos na décima quinta vez mais ou menos e é da próxima vez que eles vão tomar suspensão advertência**, sendo que o argumento que prevalece com mais força no conteúdo proposicional é o que vem depois do operador argumentativo **“mas”**, o que evidencia que a diretora da escola não age, deixando para **a próxima vez**.

Ao relatar sobre a necessidade de alguns estudantes em consumir a droga, Helen utiliza a negação descritiva e a modalização pragmática **“eles precisam de uma erva natural que não pode te prejudicar sabe de vez em quando [...] que é que tem que fumar [...]”**.

Neste excerto, são postos em cena três outros: a docente, alguns alunos do contexto I-8C e a diretora. Nesse fragmento, Helen interpreta o agir da diretora e o reconstrói através das figuras de ação ocorrência e performance. Os outros envolvidos assumem o papel de atores, tendo motivo, intenção e capacidade de agir. Assim, eles agem quando fumam a erva, quando saem sem autorização e quando jogam o apagador na cabeça da diretora. No entanto, não agem exercendo o seu papel de aluno no processo de ensino e aprendizagem.

Dando prosseguimento à análise desse trecho, a figura da diretora é apresentada como sendo agente (em posição de objeto indireto) no processo da ação dos alunos, os quais, na posição de atores, “tacam um apagador na cabeça dela”. A professora, então, usa a modalização lógica **acho** para comentar, sem se comprometer, o fato de que a diretora possa ter medo desses alunos.

Parece haver uma inversão de valores na ação dos discentes ocorrida pela lacuna deixada pela não-ação da diretora do contexto I e pela ausência da presença de inspetores na escola como veremos adiante. Ao invés de serem atores em relação ao processo de aprendizagem, eles parecem ocupar a posição de outros que seriam responsáveis por regular a entrada e saída dos alunos da sala de aula.

Por fim, Helen, ao ser indagada sobre a convivência da diretora quanto ao uso de drogas ilícitas pelos estudantes dentro da escola, usa de ironia. Assim, nessa enunciação, tem-se Helen enquanto locutora, que se opõe à voz da diretora, enunciadora 2, a qual é responsável pelo conteúdo da proposição, considerando como absurdo o que é dito por ela mas cuja responsabilidade recai sobre o outro enunciador. O trecho é introduzido pela conjunção “mas”, que irá reforçar o argumento irônico de suposto desconhecimento da diretora, o qual também é enfatizado pelo advérbio negativo/temporal “nunca” e pelo advérbio “não” em “não **nunca** viu” e de que “**não** é maconha, é um cigarro que a qualidade é tão ruim que o cheiro é diferente”. Ressaltamos que foram por meio das marcas gestual e prosódica que foi possível identificarmos a ironia na fala de Helen. Ao colocar suas mãos em riste, Helen parece encenar a personagem da diretora que alega desconhecer a situação.

No excerto 5, ao ser questionada pela mudança de comportamento de Helen nos dois contextos de trabalho, a professora reitera a importância que a diretora do contexto I dá apenas à manutenção do aluno em sala de aula,

deixando à margem questões relacionadas ao aspecto pedagógico da atividade docente.

Contextualização do excerto:	Excerto Nº 05
<ul style="list-style-type: none"> • Fonte do dado: ACS 1 • Síntese explicativa: Helen e a interventora conversavam sobre a alta demanda dos alunos da oitava série do contexto I. • Tema relacionado: Mudança de postura da docente com base no contexto de ensino 	<p>Turnos que antecedem ao excerto: HELEN 295 – porque eu não conheço a direto::ra eu não sei ainda... eu estou em estágio probató::rio nos três primeiros anos eu posso ser mandada embo::ra INT 310 – é o outro concurso? HELEN 296 – uhun</p>
Excerto	
INT 311 – ((silêncio)) então você se sente em CAsa aqui né pelo o que você está dizendo HELEN 297 – uhun INT 312 – por isso o que você fizer não faz diferença HELEN 298 – uhun ((silêncio)) uhn INT 313 – hã HELEN 299 – faz diferença aluno nenhum pode sair lá fora... só com o crachá e SE sair aí a diretora vem mas se não sair não importa e se eu tiver passando qualquer coisa na lousa também não importa o que seja... pode ser sei lá o resumo da novela INT 314 – e isso te incomoda ou não? HELEN 299 – não mais eu já passei dessa fase	

INT 311 – ((silêncio)) então você se sente em CAsa aqui né pelo o que você está dizendo

HELEN 297 – uhun

INT 312 – por isso o que você fizer não faz diferença

HELEN 298 – uhun ((silêncio)) uhn

INT 313 – hã

HELEN 299 – faz diferença aluno nenhum pode sair lá fora... só com o crachá e SE sair aí a diretora vem mas se não sair não importa e se eu tiver passando qualquer coisa na lousa também não importa o que seja... pode ser sei lá o resumo da novela

INT 314 – e isso te incomoda ou não?

HELEN 299 – não mais eu já passei dessa fase

Observação da pesquisadora

Helen bebe água.

Observação da pesquisadora

Luiz Fernando Silva Lima

Helen para de beber água e coloca o dedo em riste, como que querendo chamar atenção para o que vai dizer.

Observação da pesquisadora

Luiz Fernando Silva Lima

Fala negando com a cabeça.

No excerto 5, Helen recorre ao discurso interativo para interpretar o agir da diretora do contexto I. Ela tem baixa implicação, feita por meio do dêitico **eu**, sendo que se implica mais no fim do trecho em que a interventora questiona se esse comportamento da diretora ainda a incomodava. A incidência do tempo presente genérico marca esse trecho, como em **faz**, **pode** e **vem**. A professora usa do modo subjuntivo para expressar uma hipótese, sendo que demonstra saber qual seria a reação da diretora caso o aluno saísse sem o crachá, **aí ela vem**.

Em relação à gestão de vozes, percebemos a voz de Helen e a voz da diretora, esta implícita em **aluno nenhum pode sair lá fora**, em que há a marcação de modalização deontica expressa pelo verbo **pode**. Outra marca de polifonia é a presença do operador argumentativo *mas*, marcando a oposição de dois enunciados: a diretora deveria se importar com o que a professora ensina aos alunos (enunciado 1) e **se não sair não importa se eu tiver passando qualquer coisa na lousa também não importa o que seja** (enunciado 2). Vemos também, nesses excertos, a presença da negação polêmica. Enquanto Helen fala, ela também nega com a cabeça e isso nos faz inferir que ela não concorda com a postura adotada pela diretora.

Um outro aspecto a acrescentar refere-se à carga semântica do **faz diferença** dito por Helen em resposta à constatação da interventora **por isso o que você fizer não faz diferença**. Ao dizer isso, Helen aponta com seu dedo em riste, pedindo a atenção da interventora para destacar, na verdade, a indiferença que a gestora tem em relação ao trabalho da docente, pois não é levado em consideração o conteúdo dado em sala de aula, podendo ser este, até, um resumo de novela.

Nesse fragmento, o outrem mobilizado é a diretora e os alunos de forma geral, os quais figuram como agentes, sem que lhe sejam atribuídas capacidade, intenção e motivo para agir. A diretora, embora não aja da maneira como esperada pela docente, assume a função de ator no processo uma vez que vai até a sala se percebe algum aluno para fora. No entanto, seu agir parece se resumir à preocupação com uma norma da escola. Por meio da figura de ação experiência, Helen interpreta o agir da diretora, o qual é fruto de uma experiência já cristalizada, resultado das diversas ocorrências do mesmo agir.

Levando em consideração esses dois excertos, podemos observar uma relação conflituosa entre a docente e a diretora. Na perspectiva de Helen, a diretora concebe o trabalho do professor como aquele responsável em manter o estudante dentro da sala de aula, sendo que o conteúdo ministrado ao discente não parece ter importância. Assim, a professora interpreta o agir da diretora como sendo alguém que quer que os outros cumpram as normas da escola, porém despreocupada pedagogicamente tanto em relação à aprendizagem dos alunos como também com o que é ensinado pelo professor.

Entendemos, dessa forma, que a diretora assume um papel duplo na relação com a docente: como protagonista de uma série de ações normativas feitas de forma autoritária (grita e manda em todos e põe os alunos pra dentro da sala); e como protagonista de um não-agir, pois, mesmo tendo capacidade e recursos para tal, ela opta por não fazer, ao deixar **sempre para a próxima vez**.

Em relação à diretora do contexto II, há poucas informações sobre ela, visto que o projeto de ensino e intervenção foi realizado na escola do contexto I. No entanto, a partir da análise do excerto 6, podemos perceber que esta gestora parece ter uma postura mais ativa, agindo em favor do corpo docente.

Contextualização do excerto:	Excerto Nº 06
<ul style="list-style-type: none"> • Fonte do dado: ACS 1 • Síntese explicativa: Helen explicava para a interventora que ainda conseguia dar aula para a turma da oitava série B, em que havia ocorrido o “Caso dos bilhetes”. • Tema relacionado: Postura da direção em diferentes contextos 	<p>Turnos que antecedem ao excerto:</p> <p>INT 402 – ô helen e por que você acha que a direção... ((interventora suspira alto)) nunca tomou uma atitude mais você acha que tem uma coisa assim institucional? do assim do estAdo?</p> <p>HELEN 369 – {não nada a ver</p> <p>INT 403 – {que tem que ter alunos na sala de {aula?</p>
Excerto	
<p>HELEN 370 – {não nada a ver porque assim ó na outra escola só porque o menino respondeu assim e nem foi pra professora a prova era assim “o que os artistas do renascimento faziam?” era uma prova de arte</p> <p>INT 404 – uhun</p> <p>HELEN 371– aí ele respondeu é do segundo colegial “davam” é:: “davam o cu” não é “davam a buceta e comiam muito cu” sei lá uma coisa assim... a diretora reuniu o conselho... no dia seguinte da prova e o tema era ele vai ser expulso ou não... então não era assim {cinco dias de suspensão:: ou quantos não sei o quê nã nã nã ele vai ser expulso ou não nós ficamos UMA hora e meia reunidos... e várias vezes ficou “vai” aí “não mas então volta {mas aí vai ”</p> <p>INT 405 – {entendi</p>	

No excerto 6, Helen, por meio do relato interativo, narra um evento ocorrido na escola do contexto II para ilustrar as posições antagônicas entre as duas diretoras. A transição do discurso interativo para o relato interativo é feita a partir do organizador textual **porque assim ó**.

A enunciadora se implica no discurso por meio do dêitico **nós**, indicando um estatuto coletivo do agir, o que parece se distanciar do outro contexto da docente, em que ela se implica com o dêitico **eu**. Quanto às marcas temporais, o tempo verbal mais recorrente é o pretérito perfeito, como em **respondeu e ficamos**.

No tocante à gestão de vozes, percebemos a voz dos professores em conjunto com a da professora, em forma de discurso relatado de estilo direto,

como em “**“não mas então volta {mas aí vai ”**”, a voz do aluno, também em discurso direto, como em “**davam o cu**”, e a voz da professora de artes, em “**o que os artistas do renascimento faziam?**”.

Podemos, também, inferir uma voz implícita da diretora do contexto II, quando a docente apresenta o tema da reunião **vai ser expulso ou não**, uma vez que foi a diretora quem reuniu o conselho, devendo ter partido dela essa proposição.

Quanto à modalização, percebemos uma ênfase na maneira como Helen interpreta o agir da diretora do contexto II em relação ao que o aluno havia feito, quando Helen diz que **só porque o menino respondeu assim e nem foi pra professora**. Helen contrasta a atitude tomada pela diretora do contexto II que agiu em favor da professora de Artes com a falta de atitude da diretora do contexto I, sendo que os alunos encaminharam bilhetes agressivos e direcionados à docente.

Os outros mobilizados nesse fragmento são os agentes: aluno, a professora de Artes, e, de forma implícita, a diretora do contexto I; e, na função de atores, os professores e a diretora do contexto II.

Helen, ao interpretar o agir do outrem, o faz por meio da figura de ação acontecimento passado, resgatando uma experiência vivida para enfatizar a diferença de posicionamento das duas diretoras.

No excerto 7, retirado da autoconfrontação cruzada, ou seja, da interação de Helen com as outras duas docentes, a professora destaca a importância do papel do diretor na escola e no trabalho docente.

Contextualização do excerto:	Excerto Nº 07
<ul style="list-style-type: none"> • Fonte do dado: ACC2 • Síntese explicativa: As docentes e a interventora conversavam sobre a municipalização das escolas. • Tema relacionado: ----- 	Turnos que antecedem ao excerto: INT – e o Estado sai fora, deixa o fundamental com a prefeitura e o ensino médio com o privado! SILVIA – exato, exato, isso [...]
Excerto	
HELEN – [...] respondendo a sua pergunta ⁹² , até o ano passado eu não tinha noção de como era outra escola, porque a vida inteira eu trabalhei em uma escola, então toda escola era igual a minha, né, uma igual a outra, e agora / no ano passado nem deu pra considerar porque eu entrei em outubro então, é aquela história “o que que você espera em outubro”, eu fui em outubro então né, trabalhei outubro, novembro só, dezembro já é / esse ano não, eu trabalhei certinho e tal, e eu percebo que embora seja o mesmo sistema, o governador é o mesmo para todos as escolas, o sistema é totalmente diferente, então eu acredito que a direção faz a	

⁹²Helen refere-se à interventora.

escola, eu acho que tem muito isso sabe, mas tem diretor que ele impõe mais as regras, ele assume mais a bronca, como a gente fala, ele peita mais “não, eu vou fazer porque eu acho que é o melhor” [...]

No início do excerto 7, Helen, por meio do discurso interativo, relata a mudança de concepção que teve em relação às escolas ao ter tido contato com o contexto II, pois, antes, acreditava que todas escolas eram iguais.

Sua implicação nessa parte do fragmento é alta e se dá por meio do dêitico **eu** e das marcas de desinência número-pessoal presentes nos verbos como em **trabalhei** e **entrei**. As formas verbais utilizadas são o pretérito perfeito do indicativo, como em **deu** e **fui**, e o pretérito imperfeito do indicativo, como em **tinha** e **era**.

Ainda nessa parte do fragmento, notamos a presença da voz da autora e de uma voz institucional em **o que você espera em outubro**, para se referir ao fato de que, tendo entrado em outubro, a docente não teria tido tempo de conhecer a sistemática da escola do contexto II. No entanto, ela afirma, usando a modalização **certinho**, que no ano corrente (2015), ela havia trabalhado corretamente.

Entendemos que, nesse trecho, Helen interpreta seu agir por meio da figura de ação experiência ao fazer uma constatação sobre sua experiência de vida.

Na sequência, ela mobiliza o discurso teórico para expor seu ponto de vista sobre a importância do papel da direção na escola. Embora ela inicie esse trecho com **eu percebo**, ela não se implica mais no discurso. Os tempos verbais utilizados são o presente genérico, como **impõe** e **assume**.

Nesse fragmento, Helen explicita sua avaliação sobre o conteúdo de forma a marcar seu posicionamento por meio de modalizações apreciativas: **totalmente diferente**; e lógica: eu **acho**, eu **acredito**. Além disso, utiliza os advérbios de intensidade **muito** e **mais** para mostrar o agir de uma direção participativa em relação à outra.

Quanto ao gerenciamento das vozes, além da voz da autora, percebemos a voz do diretor, em discurso relatado de estilo direto “**não, eu vou fazer porque eu acho que é o melhor**”.

Além disso, a docente usa verbos de forte carga semântica que expressam a maneira como Helen interpreta a ação dessa direção: ela **impõe, assume e peita**.

Assim, acreditamos que Helen reflete sobre a importância de uma direção participativa e o faz mobilizando a figura de ação definição, que faz do objeto posto em reflexão ao mesmo tempo o foco como o suporte da (re)definição elaborada pela professora.

Levando-se em consideração os excertos analisados em relação a essa subcategoria, percebemos que Helen parece viver em duas situações completamente distintas: no contexto I, seu relacionamento com a direção da escola é conflituoso, as concepções que a diretora parece ter sobre o trabalho docente parecem divergir da concepção de Helen. Esta parece não ter amparo da gestão, que permanece em constante estado de procrastinação. Já, no contexto II, a professora apresenta, em seu discurso, uma direção cuja postura é oposta a do contexto I, reunindo os professores e dando-lhes voz ativa.

Por fim, a professora atribui um papel fundamental à gestão escolar: **a direção faz a escola**.

Gostaríamos de salientar dois aspectos em relação à gestão escolar. O primeiro refere-se ao fato de a relação Helen x diretora do contexto I ser um dos agentes causadores de mais conflitos no agir da docente. Percebemos as concepções antagônicas da diretora e da professora quanto ao que deva ser o papel do professor, uma omissão da diretora, que sempre procrastina quando se trata de apoiar o docente, mas que age fazendo valer as regras da escola.

O segundo ponto refere-se ao silenciamento da coordenação na escola do contexto I. Helen refere-se à coordenadora pouquíssimas vezes nas ACS1 e ACS2. Na ACS1, a docente só se remete à coordenadora como alguém que tirou algumas fotocópias para ela e quando Helen menciona a preocupação da gestão escolar do contexto I (coordenadora e diretora) em manter documentado, no papel, o registro das atividades docentes, mesmo que seja um mascaramento da atividade real⁹³. Já na ACS2, a coordenadora, juntamente com a diretora do contexto I, é mobilizada quando Helen comenta sobre a institucionalização do

⁹³ Voltaremos a essa questão no item 3.5

faz-de-conta em que se mascara a realidade escolar. Isso será abordado adiante.

3.4.2.1.3 Corpo administrativo

Em relação ao corpo administrativo, foram mobilizados: a inspetora, uma funcionária cuja função não é especificada, o estagiário de informática, a secretária da escola e a tia de uma aluna que substituía uma funcionária, todos atuantes no contexto I. No excerto 08, apresentamos a participação da inspetora, da secretária, dos alunos e da diretora, esta de forma indireta.

Contextualização do excerto:	Excerto Nº 08
<ul style="list-style-type: none"> • Fonte do dado: ACS2 • Síntese explicativa: Helen e a interventora conversam sobre que tipo de comportamento causa incômodo na professora. Helen relata que um dia em que havia colocado onze alunos para fora da sala, a aula havia sido proveitosa. • Tema relacionado: Estrutura escolar: aspecto organizacional 	<p>Turnos que antecedem ao excerto:</p> <p>INT 91 – mas eles ficam no espaço interno da escola?</p> <p>HELEN 76 – Isso fica tem a biqueira aqui né biqueira você sabe?</p> <p>INT 92 – você falou já</p> <p>HELEN 77 – é então a biqueira é aqui nesse pé aqui... tem a quadra aí tem o muro que dá pra pular ele na praça</p>
Excerto	
<p>INT 93 – mas a escola é tão pequenininha e ninguém enxerga que {eles não estão na sala de aula?</p> <p>HELEN 78 – {quem por exemplo?</p> <p>INT 94 – ou não quer enxergar?</p> <p>HELEN 79 – não então mas quem está aqui no corredor pra enxergar por exemplo?</p> <p>INT 95 – ah não tem inspetora?</p> <p>HELEN 80 – tem mas ela fica lá dentro fazendo secre(tária)/o papel de secretária</p> <p>INT 96 – uhn</p> <p>HELEN 81 – porque a secretária trabalha <i>home office</i> ((Helen sorri de forma irônica)) é chique</p> <p>INT 97 – uhn::</p> <p>HELEN 82 – então ela trabalha em casa ela não vem... então ela fica lá fazendo as coisas</p> <p>INT 98 – mas ela não está afastada ela está em casa mesmo?</p> <p>HELEN 83 – é ela trabalha em casa ela tem um acordo...</p> <p>INT 99 – {uhn</p> <p>HELEN 84 – {bom né? ((interventora ri)) gente chique é outra outra história... então não tem ninguém aí</p> <p>INT 100 – então está sem inspeção</p> <p>HELEN 85 – isso</p> <p>INT 101 – e isso fica o ano inteiro?</p> <p>HELEN 86 – i::sso o ano inteiro</p>	

INT 91 – mas eles ficam no espaço interno da escola?	
HELEN 76 – Isso fica tem a biqueira aqui né biqueira você sabe?	
INT 92 – você falou já	
HELEN 77 – é então a biqueira é aqui nesse pé aqui... tem a quadra aí tem o muro que dá pra pular ele na: na praça	
INT 93 – mas a escola é tão pequenininha e ninguém enxerga que (eles não estão na sala de aula?	
HELEN 78 –	(quem por exemplo?)
INT 94 – ou não quer enxergar?	
HELEN 79 – não então mas quem está aqui no corredor pra enxergar por exemplo?	
INT 95 – ah não tem inspetora?	
HELEN 80 – tem mas ela fica lá dentro fazendo secre(tária)/o papel de secretária	
INT 96 – uhn	
HELEN 81 – porque a secretária trabalha <i>home office</i> ((Helen sorri de forma irônica)) é chique	
INT 97 – uhn::	
HELEN 82 – então ela trabalha em casa ela não vem... então ela fica lá fazendo as coisas	
INT 98 – mas ela não está afastada ela está em casa mesmo?	
HELEN 83 – é: ela trabalha em casa ela tem um acordo..	
INT 99 – (uhn	
HELEN 84 – (bom né? ((interventora ri)) gente chique é outra história ((sorri))... então não tem ninguém aí	
INT 100 – então está sem inspeção	
HELEN 85 – isso	
INT 101 – e isso fica o ano inteiro?	
HELEN 86 – I:isso o ano inteiro	
	Observação da pesquisadora Helen aponta para o corredor.
	Observação da pesquisadora Helen joga a cabeça de um lado, depois do outro e faz bico com os lábios depois de falar "home office".
	Observação da pesquisadora Novamente, Helen joga a cabeça para um lado e faz bico com os lábios depois de falar "acordo".
	Observação da pesquisadora Helen sorri, joga a cabeça para um lado e ergue um ombro.
	Observação da pesquisadora Helen mexe as duas mãos com as palmas para baixo, levando as mãos em direção oposta uma da outra.
	Observação da pesquisadora Helen balança a cabeça em sinal afirmativo várias vezes.

Neste excerto, Helen, ao se referir às funções desempenhadas pelas servidoras, mobiliza o discurso interativo. Embora não se implique por meio do dêitico eu, o advérbio **aqui** marca a contextualização do espaço tempo como conjunta à ação de linguagem. Ao relatar as ações da inspetora e da secretária, ela utiliza o tempo verbal presente do indicativo, o que dá indícios de generalização e de recorrência e do agir, marcado temporalmente pelo sintagma adverbial **o ano inteiro**. Para interpretar o agir do outrem, a professora usa a figura de ação ocorrência, trazendo uma memória avaliativa relacionada ao presente da interação.

Em relação ao gerenciamento de vozes, temos a voz da autora, sem a presença de discurso relatado. A polifonia é marcada de duas formas. A primeira, pelo tom irônico, identificado por meio das expressões faciais, corporais e das mudanças de entonação de voz de Helen ao longo de todo o excerto em conformidade com o que Ducrot (1987) assevera sobre ironia. Ademais, Helen escolhe termos como **gente chique é outra história** e **home office** que, utilizados ironicamente, atestam que ela discorda da proposição que ela mesma enuncia.

A segunda marca de polifonia é o uso do *mas*, em cuja construção, Helen afirma a proposição para, depois, opor-se a ela, como em **tem mas ela fica lá dentro fazendo secre(tária)/o papel de secretária**.

Assim, a locutora apresenta um argumento A **tem**, no qual não se engaja, para, em seguida, apresentar o argumento B **ela fica lá dentro fazendo secre(tária)/o papel de secretária**, ao qual adere. Nesse trecho, Helen usa a modalização apreciativa **bom né?**, de forma irônica, para mostrar seu posicionamento contrário ao trabalho *home office* da secretária.

O outrem mobilizado nesse excerto são os alunos da oitava série A do contexto I, configurados como agentes, enquanto a inspetora e a secretária assumem a posição de atores, sujeitos das ações que realizam e portadores de capacidade e intenção para o agir. Além desses actantes, a gestão escolar aparece implícita no agir, uma vez que a secretária **trabalha em casa** porque **ela tem um acordo**. Se ela tem permissão para atuar *home office*, a gestão escolar é ciente e conivente com a situação.

Nesse trecho, percebemos a influência do outrem no agir de Helen no fato de que, sem uma adequada inspeção, a saída dos alunos acaba não sendo controlada, sendo que eles ficam andando pela escola ou, quando vistos pela diretora, são postos, novamente em sala. Isso poderia, talvez, evitar conflitos entre a diretora da escola e a docente ocasionados por conta da entrada e da saída dos alunos da sala de aula.

3.4.2.1.4 Alunos

Fazem parte dessa subcategoria, os alunos do contexto I, das oitavas A, B e C, do ensino médio; e dos alunos do segundo ano do ensino médio do contexto II. Em relação às turmas da 8C do contexto I e do primeiro ano do ensino médio do contexto II, temos pouca informação sobre elas, sendo que Helen apenas menciona uma vez a turma do contexto I e, algumas poucas vezes, a turma do contexto II, pois, as salas selecionadas cujas aulas seriam filmadas foram as oitavas séries A e B do contexto I.

Antes de analisarmos os trechos selecionados, gostaríamos de trazer um excerto da entrevista inicial com a Helen antes da realização desse projeto, pois ela explica, na perspectiva dela, quem são as três oitavas séries do contexto I.

Nas entrevistas de ACS e ACC, Helen não faz uma explicação detalhada como a que foi feita na entrevista inicial:

Helen - Eu tenho oitavas séries, então lá na minha escola chama oitava série.

INT - É oitava mesmo?

Helen - Uma oitava série normal, uma oitava série... anormal

INT - Que seria?

Helen - Tudo filho sem pai, sem mãe, sem caderno, sem noção sem

INT - E qual que você gostaria que a gente entrasse?

Helen - Ah qualquer uma pra mim tá bom, é que é assim ... é, eu penso até que vocês poderiam entrar num primeiro momento, não sei, nessas três oitavas pra vocês perceberem como é diferente a dinâmica, entendeu? É oitava série só que eu trabalho... matérias totalmente diferentes, eu sou três professoras, porque eu não posso dar a mesma aula que eu dou, em uma, na outra e na outra, e a terceira oitava é o que um dia se convencionou chamar oitava x, hoje não chama mais, porque virou pejorativo, mas todo mundo sabe que é oitava x

INT - O que que é a oitava x?

Helen - Pega o resto daquela ruim

INT - ahh entendi

[...]

Helen - É, e coloca x, então é uma sala menorzinha com todos os problemas que você possa imaginar, menino não alfabetizado, menino traficante, menino que consome drogas, menino que hoje roubou uma bicicleta lá na escola e ninguém fez nada... éh:: menina que já é casada, menina que tem filho, menina que bateu na cara da mãe, é são quatorze

Podemos observar, então, que a docente tem três turmas muito distintas: na oitava A, a qual ela chama de anormal, é o que a professora considera ser uma aula típica do estado: lotada, com alunos indisciplinados e que não se interessam em aprender; a turma da oitava C (oitava X) são alunos que demonstram ter problemas mais sérios, alguns nem são alfabetizados; e a turma da oitava B, é uma turma não tão cheia, com alunos mais dedicados.

Por meio da leitura desse excerto, podemos observar que Helen declara mudar seu objeto de atividade conforme o público de cada contexto. Isso sugere que o outrem também pode interferir na escolha do objeto do professor e em seu agir.

Em relação ao comportamento dos estudantes, algumas vezes, ao longo das duas ACS, a professora atribui a uma entidade religiosa a responsabilidade pelo agir do discente. Isso pode ser uma comparação fantasiosa da parte da docente, mas é interessante porque parece ser uma forma de responsabilizar as entidades⁹⁴ e não os alunos por suas ações. Um exemplo disso ocorre quando

⁹⁴ Discutiremos a relação entre Helen e as entidades espirituais adiante.

a professora, ao comentar sobre o problema de aprendizagem de um aluno, diz “se ele não consegue coitado é porque deus não quis” (H 211/ACS2).

Percebemos também, durante as ACS, que Helen parece ter uma relação próxima e afetiva com os alunos pelo jeito irreverente de falar com eles, de fazer brincadeiras (Helen usa o suposto relacionamento entre dois alunos para exemplificar uma questão de língua portuguesa), inclusive até por dar a liberdade de os alunos lhe perguntarem o que eles quiserem como ocorreu no “Caso dos bilhetes”.

Para a análise, escolhemos dois trechos, um que exemplifique cada contexto e que mostre a influência dos alunos na atividade da docente. No excerto 9, Helen explica para a interventora que conteúdos ela ministra para cada turma da oitava série do contexto I.

Contextualização do excerto:	Excerto Nº 9
<ul style="list-style-type: none"> • Fonte do dado: ACS 1 • Síntese explicativa: Helen e a interventora conversam sobre o fato de a docente não fazer planejamento das aulas. • Tema relacionado: Objeto da atividade 	<p>Turnos que antecedem ao excerto:</p> <p>INT 219 – helen se isso que você está me dizendo é isso mesmo... se se você pega aleatoriamente o que você vai ensinar HELEN 207 – há INT 220 – pra você funciona? HELEN 208 – sim INT 221 – e você fica bem com isso? {não tem incomoda?</p>
Excerto	
<p>HELEN 209 – {porque assim eu tenho três oitavas séries... em uma eu sigo o livro totalmente igual paviço da primeira até a última unidade tal INT 222 – que é a do ((nome do livro))? HELEN 210 – não INT 223 – não é a do ((nome do livro))? HELEN 211 – ((silêncio enquanto Helen pensa)) não faço ideia um livro que tem lá não sei qual que é... é:: aí eu ensino metáfora metonímia que é nessa oitava boa então eu acho que alguns até aprende uma coisinha diferenciar a parte de significação de prosopopeia não sei o quê tá nã nã... vou ensino tudo faço a diferenciação de contos crônicas e tal tal tal tal essa é uma sala... na outra que é aquela oitava c que é aquela oitava x a gente foi proibido de usar livro ou apostila... porque é uma sala diferencia::da pedagogia do afe::to lembra do gabriel chalita? INT 224 – lembro e você tem que usar o quê? HELEN 212 – ((silêncio)) tem que usar o quê naquela sala?... litros e litros de paciência porque é assim é a sala dos meninos que saem pra fumar... então ou eles estão lá dentro tocando funk ou eles estão lá fora fumando ou eles voltam e dormem INT 225 – hun:: HELEN 213 – então eu uso o quê? NAda aí hoje por exemplo {o que que eu dei ((Mudança de tema. Helen explica para a interventora sobre o programa do Currículo +)) HELEN 225 – então aí hoje eu dei é:: perguntas de conhecimentos gerais nessa sala... aí eu perguntei “qual o nome dos três sobrinhos do pato donald?” “que oceano banha o brasil?” “o que está escrito na bandeira?” “o que é um o que é o papa nicolau?”... assim perguntas fáceis INT 236 – essa sala não é essa? HELEN 226 – não</p>	

INT 237 – e essa sala?
 HELEN 227 – é cópia muita cópia
 INT 238 – é?
 HELEN 228 – eles gostam de cópia “vai valer visto professora?” “vai valer visto?” eu tenho um carimbinho aí pá pá pá pá

HELEN 209 – {porque assim eu tenho três oitavas séries... em uma eu sigo o livro totalmente igual pavo faço da primeira até a última unidade tal	Observação da pesquisadora Helen gesticula com as mãos, como se mostrasse “da primeira até a última unidade”
INT 222 – que é a do ((nome do livro))?	
HELEN 210 – ((tosse)) não	Observação da pesquisadora Nega com o dedo indicador
INT 223 – não é a do linguagens?	
HELEN 211 – ((silêncio enquanto Helen pensa)) não faço ideia um livro que tem lá não sei qual que é... é: aí eu ensino metáfora metonímia que é nessa oitava boa então eu acho que alguns até aprende uma coisinha diferenciar a parte de significação de prosopopeia não sei o quê tá nã nã... vou ensino tudo faço a diferenciação de contos crônicas e tal tal tal essa é uma sala... na outra que é aquela oitava c que é aquela oitava x a gente foi proibido de usar livro ou apostila... porque é uma sala diferencia::da pedagogia do afe:to lembra do gabriel chalita?	Observação da pesquisadora Helen enumera com os dedos.
INT 224 – lembro e você tem que usar o quê?	Observação da pesquisadora Helen dá um grandesuspiro.
HELEN 212 – ((silêncio. Helen tosse)) tem que usar o quê naquela sala?... fitros e fitros de paciência porque é assim é a sala dos meninos que saem pra fumar... então ou eles estão lá dentro tocando funk ou eles estão lá fora fumando ou eles voltam e dormem	Observação da pesquisadora Fala em tom mais baixo, como que falando para si mesma.
INT 225 – hum:	Observação da pesquisadora Helen faz bico com os lábios e nega com a cabeça.
HELEN 213 – então eu uso o quê? Háda aí hoje por exemplo (o que que eu dei ((Helen muda de tema para explicar para Luísa sobre o Currículo +))	Observação da pesquisadora Helen afina a voz.
HELEN 225 – então aí hoje eu dei é: perguntas de conhecimentos gerais nessa sala... aí eu perguntei “qual o nome dos três sobrinhos do pato donald?” “que oceano banha o brasil?” “o que está escrito na bandeira?” “o que é um o que é o papa nicolau?”... assim perguntas aleatórias	Observação da pesquisadora Helen fala olhando para o alto, de forma mais pausada, com uma expressão facial que parece denotar ironia.
INT 236 – essa sala não é essa?	
HELEN 226 – não	
INT 237 – e essa sala?	Observação da pesquisadora Balança a cabeça com sinal afirmativo. Fala sorrindo, com certa ironia.
HELEN 227 – é cópia Muita cópia	
INT 238 – é?	
HELEN 228 – eles gostam de cópia “vai valer visto professora?” “vai valer visto?” eu tenho um carimbinho aí pá pá pá pá ((Helen bate com o carimbo))	Observação da pesquisadora Helen afina a voz para interpretar a fala do aluno.

No excerto 9, é mobilizado o discurso interativo, com forte implicação da enunciadora por meio do dêitico **eu** e da marca de desinência número-pessoal nos verbos, como em **ensino** e **faço**. O tempo verbal mais recorrente é o presente do indicativo com valor genérico, como **faço** e **dou**. Há também a presença do pretérito perfeito do indicativo, em **dei**, e do pretérito mais-que-perfeito do indicativo, em **foi proibido**.

Quanto às vozes, percebemos a presença da voz da autora, sendo algumas vezes marcada em discurso relatado de estilo direto, como em “**vai valer visto**”; a voz dos alunos, “**vai valer visto?**”, sendo que Helen interpreta esse personagem mudando o timbre da voz, deixando-a mais fina.

Quanto à oitava B, observamos a presença da modalização apreciativa pela adjetivação que Helen dá à oitava B, **nessa oitava boa** em que a docente segue o livro **totalmente igual pávio**. No tocante a essa turma, Helen usa o modalizador lógico **acho** em relação à possível aprendizagem dos alunos (a professora, em um momento anterior a essa fala, diz para a interventora não acreditar na apreensão de muitos conteúdos pelos estudantes, de um modo geral, depois de formados no fundamental I).

Quanto à turma da oitava C, percebemos uma modalização apreciativa no suspiro da docente e na fala **litros e litros de paciência**, cuja repetição da unidade de medida demonstra a grande quantidade de paciência que Helen precisa ter com essa turma. Ainda pensando sobre seu objeto, Helen afirma usar **nada**, ou seja, ela dá atividades, **perguntas aleatórias**.

Em relação à turma da oitava A, percebemos uma ironia na fala e no gestual de Helen em **é cópia MUltA cópia**, intensificada pelo advérbio **muito**. A professora também teatraliza sua ação, simulando bater os carimbos nos cadernos em resposta à expectativa dos alunos quanto ao recebimento dos vistos.

Podemos notar a presença da ironia ao longo desse excerto. Assim, Helen diz A, mas não concorda com o enunciado de A. Podemos inferir que Helen parece não estar satisfeita com as situações que ocorrem nos contextos I-8A e I-8C. No entanto, percebemos, pelo discurso da docente, uma certa conformação da situação e uma estagnação do agir na tentativa de fazer algo diferente.

Em relação ao outrem mobilizado, há a presença dos alunos das três turmas no papel de atores, pois, na posição de sujeito nos sintagmas, eles **saem pra fumar, gostam de cópia e aprendem a diferenciar**. É possível notarmos, também, a presença de um outro implícito no discurso, o da gestão escolar/instância educacional hierárquica, que proíbe os docentes de usarem algum livro didático na sala de aula. Helen justifica essa proibição pelo fato de ser uma **sala diferenciada** que deveria ser tratada nos moldes da Pedagogia do Afeto, filosofia referida de forma irônica pela professora.

Helen, para explicar à interventora sobre sua prática em sala de aula e sobre os instrumentos que utiliza para ensinar, interpreta seu agir na forma de

figura de ação experiência, trazendo à memória acontecimentos vividos solidificados sobre os quais ela embasa seu agir.

Podemos observar que a professora, embora apresente estar insatisfeita, parece mudar seu objeto de atividade conforme o contexto em que está inserida e de acordo com o outrem a quem a atividade é endereçada. É possível inferirmos, também, que a gestão escolar parece influenciar na forma como a docente trabalha na sala da oitava C, ao proibir que os professores usem livro ou apostila.

No excerto 10, Helen, ao conversar com a interventora sobre suas diferentes posturas nos diversos contextos, trata rapidamente dos alunos do segundo ano do ensino médio do contexto II.

Contextualização do excerto:	Excerto Nº 10
<ul style="list-style-type: none"> • Fonte do dado: ACS 1 • Síntese explicativa: Helen começa a falar sobre o comportamento dos alunos. • Tema relacionado: Mudança de postura da docente com base no contexto de ensino 	<p>Turnos que antecedem ao excerto: INT 303 – e é assim com todo mundo? HELEN 291 – é assim com todo mundo {tipo assim</p>
Excerto	
INT 304 – {e na outra escola é assim também? HELEN 292 – na outra escola é BEM:: diferente porque como eu estou dando aula À noite com o segundo colegial INT 305 – uhn HELEN 293 – então primeiro que o pessoal já chega meio... baleado INT 306 – {uhun HELEN 294 – {tem que trabalhar {pra estudar lá à noite... então é é ou::tro perfil {é outra história a aula é mais cur::ta [...]}	

Podemos observar nesse trecho, o qual está na forma de discurso interativo, que Helen expõe a diferença do ambiente de trabalho, também em virtude pela diferença do público estudantil, com alunos mais velhos e que estudam à noite.

A enunciadora se implica no discurso por meio do dêitico **eu** e da desinência número-pessoal em **estou**. O tempo verbal predominante é o presente genérico, indicando recorrência do agir, como em **chega e tem**.

Em relação às vozes e à modalização, percebemos a voz da autora a qual, por meio do modalizador apreciativo **BEM::**, o qual é intensificado pelo

prolongamento silábico e pelo aumento no volume da entoação da palavra, atesta a diferença entre os contextos de trabalho.

A professora atribui à diferença do contexto de ensino por dois fatores: primeiro, por ser outro perfil de estudantes, pelo fato de os alunos chegarem cansados por terem trabalhado o dia todo, (presumimos que, além do cansaço dos alunos, eles acabam adquirindo mais amadurecimento e responsabilidade pelo fato de já trabalharem) em, segundo lugar, pelo fato de a aula ter menor duração.

Nesse fragmento, os outros mobilizados no discurso são os alunos do segundo ano do ensino médio do contexto II, os quais agem como atores, acumulando as tarefas de estudar e trabalhar. Por meio da figura de ação experiência, Helen interpreta a mudança de seu agir, atribuindo ao contexto e ao outrem essa mudança. Entendemos que, de fato, esses dois fatores, outrem e contexto interferem no agir da docente.

Gostaríamos de salientar que foram os alunos do contexto II que apoiaram e confortaram a docente quando ela passou pela situação do “Caso dos bilhetes”, parecendo haver, entre eles e a docente, uma relação mais madura.

Por meio da análise desses dois excertos, podemos perceber uma relação afetiva entre a docente e seus alunos em geral e podemos observar também a influência que eles exercem no agir da professora e em seu objeto.

Levando em consideração a interação Helen/alunos, é possível percebermos uma relação conflituosa entre a docente e os discentes da oitava série A, os quais desempenham o papel de atores nos temas escolhidos para serem levados ao coletivo relacionados à indisciplina e à falta de protagonismo desses estudantes, conforme veremos adiante.

3.4.2.1.5 Familiares dos alunos

As famílias dos alunos foram poucas vezes mencionadas nas ACS, sendo este o trecho que consideramos ser um dos mais representativos que demonstra a influência da atuação da família na atividade de trabalho da docente

Contextualização do excerto:	Excerto Nº 11
<ul style="list-style-type: none"> • Fonte do dado: ACS1 • Síntese explicativa: Ao dizer para a interventora que tinha dito aos alunos 	<p>Turnos que antecedem ao excerto: HELEN 365 – então aí é:... eu cheguei nessa sala e estava e era a primeira aula e todo mundo falando</p>

<p>da oitava B do contexto 1 que havia morrido para eles depois do ocorrido no “Caso dos bilhetes”, Helen explica que ainda consegue dar aula para eles. Para isso, comenta sobre as advertências que deu para a turma pelo fato de os alunos estarem conversando sobre uma brincadeira chamada Charle-Charlie.</p> <p>• Tema relacionado: “Caso dos bilhetes”</p>	<p>desse charle e não sei o quê tã nã nã tã nã nã... e eu quieta sentada passei a atividade página cento e vinte e dois tã nã nã “você vão fazer os exercícios tal tal tal” e aquele vucu vucu vucu vucu eu só anotei os nomes eu anotei os nomes porque não tinha o papelzinho da advertência aí... eu falei “oh” a menina me perguntou “professora você acredita que existe espírito?” eu falei “olha não acredito nem que existe nem que não existe” eu falei “a única coisa que eu acredito é na Advertência e vai ser pra essa lista aqui ó”</p> <p>INT 397 – uhun</p>
Excerto	
<p>HELEN 366 – a hora que eu mostrei a lista fez assim ó fuuuu... todo mundo sentou abriu o livro e ficou MUdo até o final da aula eu não precisei falar mais NAda... então eu continuo dando aula lá e é matéria difícil é metá::fora nós estamos bem nas nas figuras de</p> <p>INT 398 – então agora tem uma coisa que eu não entendi se eles estão ficaram tão refêns dessa lista... e tem uma direção que pelo que você está me dizendo é sempre da próxima vez</p> <p>HELEN 367 – mas é porque pra esse aluno se eles tomarem UMA advertência na vida que seja eles nunca tomam</p> <p>INT 399 – atingem</p> <p>HELEN – a mãe senta o coro no moleque {porque são todos que tem mãe tem vó {que tem não sei o quê que tem não sei o quê? entendeu?</p> <p>INT 400 – {ah::</p> <p>INT 401 – {entendi</p> <p>HELEN 368 – é tudo os mais cuidadinhos assim</p>	

<p>HELEN 366 – a hora que eu mostrei a lista fez assim ó fuuuu... todo mundo sentou abriu o livro e ficou MUdo até o final da aula eu não precisei falar mais NAda... então eu continuo dando aula lá e é matéria difícil é metá::fora nós estamos bem nas figuras de</p> <p>INT 398 – então agora tem uma coisa que eu não entendi se eles estão ficaram tão refêns dessa lista... e tem uma direção que pelo que você está me dizendo e sempre da próxima vez</p>	<p>Observação da pesquisadora</p> <p>Helen faz mímica, mostrando a lista com uma das mãos para o alto, como se segurasse um papel com os dedos.</p>
<p>HELEN 367 – mas é porque pra esse aluno se eles tomarem UMA advertência na vida que seja eles nunca tomam</p> <p>INT 399 – atingem</p>	<p>Observação da pesquisadora</p> <p>Helen levanta o dedo indicador, em riste, fazendo o número 1.</p>
<p>HELEN – a mãe senta o coro no moleque {porque são todos que tem mãe tem vó {que tem não sei o quê que tem não sei o quê? entendeu?</p> <p>INT 400 – {ah::</p> <p>INT 401 – {entendi</p> <p>HELEN 368 – é tudo os mais cuidadinhos assim</p>	<p>Observação da pesquisadora</p> <p>Helen gesticula com uma de suas mãos, dando a entender que a mãe bate no filho.</p>

No excerto 11, Helen, por meio do relato interativo, comenta sobre uma aula que deu para os alunos da oitava B do contexto I, depois do ocorrido no “Caso dos bilhetes”, com o intuito de demonstrar para a interventora que ainda consegue dar aulas para essa turma. A professora se implica no discurso por meio do dêitico **eu** e pela desinência número-pessoal dos verbos tais como

mostre e precisei. Os tempos verbais mais utilizados são o pretérito perfeito do indicativo, tal como **mostrei, precisei, sentou.** Há também o uso dos tempos verbais presente do indicativo **a mãe senta o coro, eles nunca tomam** e também do futuro do subjuntivo **se eles tomarem.**

No tocante ao gerenciamento das vozes, percebemos a voz da autora e uma possível voz da direção na fala da interventora em **é sempre da próxima vez.** Entendemos haver essa marca de polifonia porque, ao longo da ACS, Helen diz, várias vezes, que a diretora, ao se isentar na tomada de alguma atitude, fala que o fará **da próxima vez.**

Em relação à modalização, a professora utiliza o modalizador apreciativo **difícil** ao se referir à matéria que estava ensinando, utilizando essa informação como argumento que demonstra que ela continua conseguindo dar aula para essa turma, tratando, inclusive de assuntos que considera serem mais complexos.

Por meio da figura de ação acontecimento passado, Helen interpreta o agir do outrem envolvido diretamente nessa ação: os alunos e a família dos alunos, evidenciada no texto pelos sintagmas nominais **mãe e vó.** Esses dois grupos de actantes assumem o papel de atores, em posição de sujeito nas orações, sendo que lhes são atribuídos motivos, intenções e capacidades para o agir. Os alunos permaneceram quietos, fazendo a atividade. Já a família agiria no caso de o aluno receber uma advertência, castigando-o de forma física. Além de verbalizar, Helen marca a força da advertência com o dedo em riste para indicar **uma** (numeral) **advertência** e gesticula de forma a demonstrar a ação da família, indicando que o aluno apanharia.

Podemos observar, por meio desse excerto, que, para Helen, a família parece exercer um papel fundamental na educação dos filhos, o que acaba por refletir no ambiente de trabalho e no agir da docente. Embora trabalhe em uma escola na qual a gestão pareça ser omissa, nessa sala de aula em que os alunos são assistidos por seus familiares, ela consegue desempenhar seu papel de docente. Assim, podemos inferir que, se as famílias dos alunos da oitava série A fossem mais participativas, provavelmente, Helen passaria por menos situações conflituosas com os discentes.

3.4.2.2 Outras instâncias educacionais hierárquicas à comunidade escolar

Fazem parte dessa categoria a Diretoria de Ensino de São José do Rio Preto (DE), a Secretaria da Educação do estado de São Paulo, o ex-governador Geraldo Alckmin, o Ex-secretário da Educação, Herman Voorwald, e o Ministério da Educação.

Essas instâncias educacionais aparecem nos temas “Estrutura escolar: recursos físicos e digitais”, “Estrutura escolar: aspecto organizacional”, “Objeto de atividade”, “Sistema de avaliação de Helen: instrumentos e formas”, “Sistema educacional” e “Projeto e o sistema educacional: constatação da impossibilidade de apresentação dos registros aos alunos de graduação e à secretaria da educação; e da necessidade de mascarar os dados reais”.

Apesar de os outros pertencentes a essa categoria não estarem presentes fisicamente quando Helen atua em sala de aula, ou seja, embora se trate de uma relação indireta, esse outrem interfere no agir da professora, principalmente em seu objeto, conforme exemplificado nos excertos a seguir.

Contextualização do excerto:	Excerto N°12
<ul style="list-style-type: none"> • Fonte do dado: ACS 2 • Síntese explicativa: Helen explica para a interventora como funciona a composição das turmas na escola do contexto I. • Tema relacionado: Objeto da atividade. 	<p>Turnos que antecedem ao excerto:</p> <p>HELEN 30 – {na verdade a junção é não verdade a junção é devido ao período então quem trabalha vai pra noite e quem não trabalha fica de manhã então não tem {o que fazer</p> <p>INT 35 – {entendi...entendi</p> <p>HELEN 31– é a vida...</p> <p>INT 36 – {tá</p> <p>HELEN 32 – {que faz</p>
Excerto	
<p>INT 37 – entendi... <i>ok</i> e a figura de linguagem que você falou que é o tema... esse tema surgiu por quê? estava no programa no currículo foi você {que trouxe</p> <p>HELEN 33 – {não eu usei aquele método né {tipo eu já tinha a folha lá pra xerox e falei “vou dar isso”</p> <p>INT 38 – {há ((interventora ri))</p> <p>INT 39 – entendi</p> <p>HELEN 34 – até porque cai sempre no saresp uma figura de linguagem SEMpre cai</p>	

No excerto 12, notamos a mobilização do discurso interativo, com a implicação da enunciadora por meio do dêitico **eu** e das marcas de desinência número-pessoal como em **falei** e **usei**. Ademais, os tempos verbais mais

utilizados foram o pretérito perfeito do indicativo, **usei** e **falei**, havendo a presença do pretérito imperfeito **tinha**. O presente do indicativo **cai** marca uma recorrência da aparição do tema figura de linguagem na prova realizada pelo estado.

Percebemos também a voz da autora, que também é expressa em discurso relatado de estilo direto em “**vou dar isso**”. Por meio da figura de ação experiência, a docente interpreta seu agir, mostrando a cristalização de sua experiência, ao usar **aquele método**, ou seja, um método conhecido pelo *métier* e já utilizado por ela em outros momentos.

Podemos observar que Helen escolhe trabalhar figuras de linguagem com seus alunos porque, além de reaproveitar uma atividade realizada em outro contexto, é um tema que, segundo ela, é cobrado com frequência na prova Saresp elaborada pela Secretaria da Educação, cuja recorrência é expressa pelo modalizador apreciativo **sempre**. Por meio da figura de ação experiência, Helen interpreta seu agir a partir das experiências já vividas ao longo de sua carreira docente.

Por meio desse excerto, podemos observar que Helen não planejou o conteúdo que ministraria, pois resolveu ensinar com o material que tinha em mãos. Ao se referir “àquele método”, a professora está se referindo ao sistema de utilizar o mesmo material para ser aplicado em várias turmas, o qual parece ser conhecido pela interventora (e pelo *métier*).

A Secretaria da Educação, através do Saresp, também influencia na forma de avaliação da docente, como demonstrado no excerto 13.

Contextualização do excerto:	Excerto N°13
<ul style="list-style-type: none"> • Fonte do dado: ACS 2 • Síntese explicativa: Helen e a interventora conversavam sobre o fato de a docente não planejar suas aulas. • Tema relacionado: Sistema de avaliação de Helen: instrumentos e formas. 	<p>Turnos que antecedem ao excerto: INT 190 – e eles não tem avaliação? HELEN 179 – tem</p>
Excerto	
INT 191 – não tem uma avaliação? HELEN 180 – tem INT 192 – e o que você dá como avaliação? {esses pontos? HELEN 181 – {xizinho você conhece? não INT 193 – o que que é o xizinho? HELEN 182 – é um textinho no estilo do saresp que aí ele lê e aí responde com um xizinho INT 194 – e eles vão bem?	

HELEN 183 – não... mas eles fizeram um desenho bem bonito então eles tiraram quatro na prova e oito no desenho? doze divide por dois média seis
 INT 195 – e quando chega o saresp na escola? faz diferença?
 HELEN 184 – faz
 INT 196 – e?
 HELEN 185 – NAda porque eu já fiz esse teste

Anteriormente a esse fragmento, Helen comentava que, para a turma da oitava série A do contexto I, dava muita atividade de cópia. Em seguida, é questionada sobre a avaliação e o desempenho dos alunos.

No excerto 13, por meio do discurso interativo e da figura de ação experiência, a docente relata para a interventora a maneira como elabora sua avaliação. A enunciadora aparece implicada no discurso, marcado textualmente por meio do dêitico **eu** e da marca de desinencial número-pessoal em **fiz**. Já o tempo verbal mais recorrente é o presente do indicativo, como em **lê** e **responde**. Há também a presença do tempo pretérito perfeito do indicativo, marcado pelos verbos **fiz** e **fizeram**.

Em se tratando das vozes verbais, percebemos a presença da voz da autora. A polifonia é marcada pela fala irônica de Helen, quando questionada sobre o formato de sua prova. Por meio dos sintagmas **xizinho** e **textinho**, apresentados na forma diminutiva, Helen desvaloriza a maneira como a Secretaria da Educação propõe a avaliação. Além disso, também usa de ironia ao ser questionada sobre o desempenho dos estudantes que não se saem bem na prova “**mas** eles fizeram um desenho bem bonito então eles tiraram quatro na prova e oito no desenho? doze divide por dois média seis”. Nesse excerto, a presença do operador **mas** coloca em cena dois enunciadores: E1 (eles não foram bem na prova) e E2 (eles fizeram um desenho bem bonito então eles tiraram [...] média seis), sendo que a proposição de E2, assimilada por Helen, carrega um argumento decisivo para uma conclusão oposta ao enunciado de E1.

A ironia se mantém ao longo do discurso da professora que, indagada se faz diferença quando o resultado do Saesp chega na escola, ela primeiro afirma que **faz**, e nega em seguida, **nada**. Ou seja, para a docente, não há diferença no desempenho dos alunos.

É possível inferirmos que Helen, por meio da ironia, trava uma relação conflituosa com as instâncias educacionais superiores e faz uma crítica ao

sistema de ensino pois, o que parece importar é que o estudante atinja uma nota mínima para passar de ano, não importando o conteúdo ensinado e assimilado.

Em ambos os excertos, podemos observar que Helen não faz uma referência direta à Secretaria da Educação, essa referência é implícita e ocorre, indiretamente, através do sintagma **Saresp**. A partir desses fragmentos, podemos perceber, no discurso de Helen, uma falta de marcas linguísticas que coloquem a Secretaria da Educação como ator em seu contexto de trabalho. No excerto 12, a instância é manifestada como locução adverbial de lugar (cai **no Saresp**) e, no excerto 13, como locução adjetiva (estilo **do Saresp**).

No entanto, entendemos que a Secretaria da Educação possui finalidades e recursos para o agir, o que a coloca como ator, o qual age diretamente sobre o trabalho de Helen. A instância, por meio do resultado da prova – o Idesp, avalia tanto o conhecimento dos alunos como também o trabalho docente.

Percebemos, então, que as instâncias educacionais superiores, mesmo ausentes, influenciam diretamente o trabalho da professora e essa interação parece ocorrer de forma conflituosa.

3.4.2.3 Outros externos à comunidade escolar local

Fazem parte dessa categoria tanto pessoas/instituições relacionadas à Educação mas que não fazem parte do contexto de Helen como também de pessoas/instituições que não se vinculam à área educacional. Escolhemos selecionar um trecho, o excerto 14, em que aparecem vários agentes e que exemplifica a interação entre Helen e esse outrem.

Contextualização do excerto:	Excerto N° 14
<ul style="list-style-type: none"> • Fonte do dado: ACS1 • Síntese explicativa: Helen explica para a interventora porque registrou um boletim de ocorrência contra uma aluna, sendo este um dos motivos de o policial ter ido à escola. Helen diz ter sido ameaçada pela aluna. • Tema relacionado: Interferência externa 	<p>Turno que antecede ao excerto: HELEN 45 – [...] aí ela saiu falando pelos corredores que ia ter:: troco que isso não ia ficar assim que né que ela não ia deixar baRAto que quem eu estava pensando que eu Era tãñãã tãñãã e que ela ia descontar no meu carro... que lá sempre é assim né...</p>
Excerto	
HELEN 46 – que ia descontar no carro... aí eu falei “ah é?” fiquei sabendo a ameaça chegou no meu ouvido... eu falei “sem problemas”... fui no orelhão disquei cento e noventa... chamei a viatura... a viatura veio... pass(ou)/falou com elas... instruiu eu falei “oh eu vou fazer um	

boletim de ocorrência contra você porque se alGUma coisa acontecer com o meu carro alGUÉM murchou o pneu alGUÉM riscar alGUÉM tacar uma pedra e quebrar o vidro
 INT 48 – uhun
 HELEN 47 - a primeira suspeita é você... mesmo que não seja você que tenha feito alguém se aproveite disso... então o poder das palavras é muito grande... você não pode sair por aí ameaçando as outras pessoas”... aí fiz o boletim... e agora ela vai ser chamada pelo juiz:: como ele chama esse novo?
 INT 49 – não sei
 HELEN 48 – que era de ((nome de cidade da região))? daqui a pouco eu lembro o nome dele...
 INT 50 – e:: e isso foi quando helen?
 HELEN 49 – sexta retrasada
 INT 51 – e aí::?
 HELEN 50 – aí
 INT 52 – como é que você fica?
 HELEN 51 - então aí eu cheguei lá na delegaCla... passei da mulher passei pela psicÓloga... que é uma estagiária da ((nome da faculdade)) {ela pergunta
 INT 53 – {por que na da mulher?
 HELEN 52 – eu não sei mas eles mandam na da mulher {e aí a gente vai
 INT 54 – {ah é?
 HELEN 53 – e a gente vai aí:: já foi o segundo boletim que eu fiz da outra vez eu fiz contra um menino... aí ela pergunTOU por que que eu estava aLI eu conTEI e tal desabafei um POUco chorei um POUco porque eu estava nerVOsa aí fiz o boletim... tra/vim com uma cópia... e aí... acabou

No excerto 14, observamos que Helen, por meio do relato interativo, narra um acontecimento para a interventora relacionado a uma briga que teve com uma aluna da oitava série B do contexto I. É interessante ressaltarmos que, nessa situação, também estão envolvidas outras pessoas que não aparecem nesse trecho selecionado: a tia da aluna, outra funcionária da escola, a coordenadora, a vice-diretora e os alunos da oitava série B, todos do contexto I.

Assim, Helen relata para a interventora uma das vezes em que registrou um boletim de ocorrência contra uma aluna, o que levou a ida do policial Silva à escola, conforme expusemos no excerto 1. Nesse dia, Helen estava com seus alunos na sala de informática e a estudante começou a navegar em uma rede social sem a autorização da professora, que bloqueou o acesso da garota e fez uma postagem na página da aluna como se fosse ela, dizendo “eu amo estudar”. Por conta disso, Helen e a discente começaram a discutir. A tia da aluna, que estava cumprindo as férias de outra funcionária e uma outra servidora entraram na sala para tentar ajudar. A tia e a sobrinha começaram a se bater até que a vice-diretora apareceu na sala para apartar a briga. Por fim, a aluna saiu da sala ameaçando Helen e esta chamou a viatura policial.

Nesse excerto, é possível observarmos que a professora se implica no discurso por meio do dêitico **eu** e da desinência número-pessoal dos verbos, como **cheguei** e **fiz**. Há um momento em que a docente usa **a gente**, podendo

querer demonstrar o estatuto coletivo das professoras que já fizeram boletim de ocorrência e que são direcionadas à delegacia da mulher. Há a mobilização de vários tempos verbais: do pretérito perfeito do indicativo, **fiquei, falou**, do futuro perifrástico em voz passiva **vai ser chamada**, e do pretérito imperfeito do indicativo **ia descontar**. Já a contextualização temporal se dá por meio do sintagma adverbial **sexta retrasada**.

Ao relatar esse acontecimento, a docente se coloca na voz de autora como também de personagem no discurso relatado de estilo direto, como em **eu falei “sem problemas”**. É interessante observarmos que Helen, muitas vezes apresenta seu discurso no estilo direto. Podemos inferir que, dessa forma, Helen busca dar autenticidade ao seu discurso e à sua perspectiva, buscando narrando os fatos “como eles aconteceram”.

Outra voz de personagem é a da psicóloga, a qual é expressa discursivamente pelo relato de estilo indireto, parafraseando o que a profissional diz, não deixando em destaque o que foi dito.

Ao longo do excerto 14, não percebemos outros modalizadores. Mas, quando questionada sobre como se sentiu, Helen usa modalizações apreciativas para falar sobre seus sentimentos e suas ações: **desabafei um pouco, chorei um pouco porque eu estava nervosa**.

Helen, por meio da figura acontecimento passado, ilustrando o agir dela e dos demais envolvidos. Como dissemos, nesse excerto, é grande a diversidade de outros mobilizados. Nesse trecho exato, temos a participação de vários atores: da aluna, dos agentes da Secretaria de Segurança Pública, nominalizados pelos sintagmas nominais **viatura e eles**, do juiz e da psicóloga.

Por meio da análise desse trecho, podemos constatar que o outrem não contempla apenas pessoas e instituições relacionadas diretamente à Educação e que a dimensão interpessoal do professor ultrapassa a comunidade escolar. Também entendemos que eles não agem de forma a gerar conflitos nas atividades da professora, pelo contrário, eles agem na tentativa de ajudá-la a resolvê-los psicologicamente, como no caso da psicóloga, e civil e criminalmente, como no caso dos agentes policiais e do juiz.

3.4.2.4 Autores

Nessa categoria, elencamos o outrem relacionado a autores que, de alguma forma, foi mobilizado por Helen em sua atividade de trabalho. Percebemos que a maioria dos escritores é mencionada pelo fato de suas obras terem servido de instrumento para o objeto da atividade de Helen, como é o caso de Carlos Drummond de Andrade, Fernando Sabino, Vinícius de Moraes, João Guimarães Rosa e os autores do livro didático X. Em relação ao autor Gabriel Chalita, criador da Pedagogia do afeto, sendo umas de suas obras mais famosas, as obras “Pedagogia do amor” e “Educação: a solução está no afeto”, a docente faz apenas menção a ele quando é questionada sobre seu objeto de atividade na turma da oitava C do contexto I, conforme foi tratado na subcategoria Alunos.

Dessa forma, escolhemos por analisar os autores não relacionados ao objeto da atividade da docente. Dessa forma, o excerto 15 traz um trecho em que a professora menciona a música “Evidências”, interpretada por Chitãozinho e Xororó e composta por José Augusto e Paulo Sérgio Valle, referidos, indiretamente, por Helen. A docente faz referência à música durante uma reunião de planejamento quando foi questionada pelos colegas sobre o que faria se a gestão escolar lhe pedisse evidências sobre a aprendizagem dos alunos.

Contextualização do excerto:	Excerto N° 15
<ul style="list-style-type: none"> • Fonte do dado: ACS1 • Síntese explicativa: A interventora questiona Helen sobre a contradição da postura da direção em ser ausente e em aceitar que Helen participe do projeto. • Tema relacionado: Tópicos a serem levados ao coletivo 	<p>Turnos que antecedem ao excerto:</p> <p>HELEN 433 – então porque lá tem tem as duas coisas tem a coisa real e tem a coisa do papel</p> <p>INT 475 – entendi {pra mostrar que estamos abertos para</p> <p>HELEN 434 – {então</p>
Excerto	
<p>HELEN 435 – porque lá é assim tem que estar no papel queremos a palavra da minha supervido(ra)/supervisora é evidências eu lembro por causa da música né</p> <p>INT 476 – entendi</p> <p>HELEN 436 – do chitãozinho e xororô porque aí vieram e falaram assim pra mim no planejamento “mas se ela te pedir evidências que os alunos aprenderam?” “aí eu canto ((Helen começa a cantar)) e nessa loucura ((interventora ri)) de dizer que não te quero vou negando as aparências e disfarçando as evi{dências”</p> <p>INT 477 – {ela quem?</p> <p>HELEN 437 – a supervisora porque se ela quiser evidências eu CANto levanto e canto mesmo e comecei a cantar {levantei cantei e aí todo mundo começou “nã nã nã” igual sabe? gugu assim?</p> <p>INT 478 – {ãhã</p>	

No excerto 15, Helen, reconfigura seu agir a partir da mobilização do relato interativo. Ela se implica textualmente por meio do dêitico **eu** e das marcas de desinência número-pessoal dos verbos, como **canto** e **levanto**. Os tempos verbais mais utilizados são o presente do indicativo e o pretérito perfeito do indicativo. Além dos dois já colocados, há, também outros verbos como, **lembro**, **tem que estar**, **queremos** e **é**, no presente, e **vieram**, **falaram** e **aprenderam**, no pretérito perfeito. A relação espaço-tempo é acessível e parece próxima ao momento de interação.

No tocante à gestão de vozes, há a presença da voz da autora, a voz de personagens, tanto de Helen, tal como em “**aí eu canto**”, e de professores que estavam na reunião, expressa em discurso relatado de estilo direto “**mas se ela te pedir evidências que os alunos aprenderam?**”. Outra voz presente é a dos cantores Chitãozinho e Xororó, intérpretes da música “Evidências”, pois Helen se apropria da música cantada por eles e se apropria dela em seu discurso.

No tocante à modalização, é possível percebermos a deôntica em **tem que estar no papel**. Dessa maneira, a docente deixa registrada a obrigatoriedade e a importância em documentar tudo, mesmo que seja **disfarçando as evidências**, ficando exposta uma dimensão “idealizada” do trabalho docente, havendo diferenças entre o realizado e o fictício.

Por meio da figura de ação ocorrência, em que a professora desenha o agir sob seu ponto de vista particular, e da figura de ação performance, Helen teatraliza a situação patética em que alega viver, fazendo, juntamente com seus colegas de trabalho, desse momento de planejamento, uma plateia de programa de auditório.

Os outros mobilizados nesse excerto são os atores: a supervisora de Helen, os outros professores, nominalizados pelo sintagma pronominal **todo mundo** e na forma de sujeito indeterminado expresso nos verbos **vieram** e **falaram**; e os agentes, Chitãozinho e Xororó, na função de adjunto adnominal, e Gugu, sintagma nominal que ela utiliza para exemplificar o tipo de programa de auditório.

Assim, no que tange à relação entre Helen e os autores, percebemos não haver conflitos entre a professora e essa subcategoria de outrem.

3.4.2.5 Entidades religiosas/espirituais

Fazem parte desta categoria, Deus, anjo torto⁹⁵ e capiroto (gíria brasileira para se referir ao diabo). Nas três vezes que Helen se refere a eles, ela os relaciona ao mau comportamento dos alunos.

Na primeira vez, Helen se refere à aluna com quem havia brigado. A docente diz que ela, ao ter visto que a professora havia escrito em sua página em um site de relacionamento, diz:

HELEN 32/ACS1 – isso até acharam bem estranho assim “nossa ela? eu amo estudar” tal e não sei o que e ela ficou POS-SES-SA... imagina uma pessoa possuída pelo capiroto ((Adriane ri baixo)) em pessoa (ACS1)

Na segunda vez, Helen, ao relatar o motivo pelo qual acha que um aluno deveria ter direito a receber um ponto positivo, afirma:

HELEN 211 – porque o jonas é esforçadinho se ele não consegue coitado é porque deus não quis não é ele que não fez ele se esforça ele tenta você viu? ele me chama ele copia {mas não entende a letra dele ((fala rindo “entendeu”)) entendeu? mas tá copiado tá tudo feitinho tal é diferente

Podemos perceber que, em ambos os casos, a professora atribui a uma entidade religiosa, em posição de agente da passiva (capiroto) e em posição de sujeito (Deus) a capacidade de agir sobre os alunos.

No excerto 16, Helen irá fazer o mesmo em relação ao aluno Breno, atribuindo à entidade capacidade de agir sobre o garoto.

Contextualização do excerto:	Excerto Nº 16
<ul style="list-style-type: none"> • Fonte do dado: ACS 2 • Síntese explicativa: Helen e a interventora estavam assistindo ao vídeo da aula. • Tema relacionado: Comportamento dos alunos 	<p>Turnos que antecedem ao excerto: ((INTERVENTORA REINICIA O VÍDEO))</p> <p>HELEN 63 – ((fala e sorri ironicamente)) ai adoro o breno</p> <p>((INTERVENTORA PAUSA O VÍDEO))</p>
Excerto	
<p>INT 76 – e o que que o breno fez que você falou isso que não dá pra ver aqui? HELEN 64 – que que o breno fez? INT 77 – é HELEN 65 – em primeiro lugar ele nasceu INT 78 – hã</p>	

⁹⁵ Anjo torto é um termo utilizado por Carlos Drummond de Andrade no Poema de sete faces. Disponível em: https://www.pensador.com/anjo_torto/. Acesso em 27dez.2019

HELEN 66 – e já nasceu errado sabe aquele? aquele que quando nasce vem um anjo torto e diz “vai ser breno na vida”... esse não sabe ler não sabe escrever não sabe se comportar ele vai empurrado vai empurrado vai empurrado esse ano A-cho que ele vai repetir... a oitava série... {acho

Nesse excerto, Helen interpreta o agir do aluno a partir do discurso interativo. Embora não haja uma implicação da enunciativa, a coordenada do mundo representado é conjunta à da ação de linguagem. Os tempos verbais utilizados são o presente do indicativo, como em **nasce**, **vem** e **diz**, o presente+gerúndio, **vai empurrando**; o pretérito perfeito do indicativo, como em **nasceu** e **fez**; e o futuro perifrástico, **vai repetir**.

Em relação ao gerenciamento das vozes, estão presentes a voz do autor e a voz do personagem anjo torto, expressa em discurso relatado de estilo direto, o que nos permite inferir que ela atribui ao outrem a responsabilidade pelo o que diz.

Nesse trecho, também é possível percebermos duas modalizações: a lógica e apreciativa em **A-cho** (duas ocorrências marcadas pela força entoacional do termo) quando a professora trata da possível reprovação do aluno.

Nesse trecho, em que a docente recorre à figura de ação ocorrência para exprimir seu ponto de vista particular sobre o relatado, ela coloca em cena dois atores: o anjo torto, capaz de profetizar sobre a vida do aluno e o próprio aluno, o qual **vai empurrando** os estudos.

Acreditamos que a análise dessa categoria mobilizada por Helen deixa indícios de um modo de interpretar o agir e de um modo de agir atrelado ao religioso, o qual pode ser visto não apenas na atribuição de papel de ator que a professora dá a esse outrem, mas também em várias outras situações ao longo das duas ACS. Por exemplo, Helen usa a estratégia de agrupar os alunos que têm nomes de apóstolos em um canto da sala para conseguir decorar seus nomes, diz querer **excomungar** as pessoas que criaram as Olimpíadas de Língua Portuguesa, confere ao fato de querer ser professora, um **carma**.

Então, podemos observar que essa relação interpessoal entre Helen e essas entidades espirituais revelam, também, uma face de sua dimensão pessoal, pois a forma como ela interpreta o seu agir e o do outro também repousa

Em relação ao gerenciamento das vozes, há a presença da voz da autora, como em “**janaina**”, das vozes das alunas, “**eu ou a outra**”, da voz do professor Haroldo, “**eu vou te chamar de Cláudia então...**”.

Percebemos a polifonia também por meio da negação polêmica em **tem pessoa que não adianta** (E2), em que se pressupõe um E1, **adianta**, sendo que Helen assume E2 como verdade.

No tocante às modalizações, Helen recorre à apreciativa ao utilizar o sintagma pronominal **nada a ver**, para justificar suas ações e ao sintagma interjetivo **tá tudo certo**, validando a sua própria prática

Os atores presentes nesse fragmento são a professora, as duas alunas do contexto II cujos nomes Helen troca o próprio professor Haroldo que, embora não esteja presente, apresenta motivos, capacidades e intenção para o agir.

Por meio da figura de ação ocorrência em conjunto com a figura de ação performance, a docente reconfigura seu agir tendo como base o agir de um professor seu. Ela usa a voz de autoridade de seu professor, docente aposentado que atuou na mesma universidade em que a interventora trabalha, para validar seu modo de agir.

Podemos perceber aqui, a revelação da dimensão transpessoal do trabalho docente: Helen, na vivência com outro profissional do mesmo *métier*, incorpora a ação dele em seu modo de agir.

3.4.2.6.2 Super Nanny

No excerto 18, um outro interiorizado é evidenciado no discurso da professora, estando relacionado ao momento em que ela explica à interventora sobre um trecho do vídeo da aula que assistiam em que a docente mandava um estudante sair da classe pelo fato de ele ter chegado na metade da aula. Helen esclarece que o acordo entre ela e os alunos é que eles devem sair da sala e irem para qualquer lugar para “não perturbá-la”, caso contrário ela chama a diretora da escola.

Contextualização do excerto:	Excerto Nº 18
<ul style="list-style-type: none"> • Fonte do dado: ACS 2 • Síntese explicativa: Helen ameaça colocar um aluno para fora da sala. 	Turnos que antecedem ao excerto: ((INTERVENTORA REINICIA O VÍDEO))

• Tema relacionado: Comportamento dos alunos	
Excerto	
INT 106 – e você cumpre essas ameaças? HELEN 92 – U::... igual eu falo pra eles faço igual a <i>super nanny</i> fala tem que dar dois avisos antes... aí depois o terceiro não tem conversa INT 107 – uhun	

Nesse fragmento, Helen afirma agir como a personagem Super Nanny, que é uma personagem de um programa televisivo em que ela auxilia os pais de crianças e impõem limites e a lidarem com indisciplina.

Assim, quando alguns pais tinham problemas com seus filhos, eles chamavam a Super Nanny⁹⁶ para ir auxiliá-los. Geralmente, ela estipulava um acordo com as crianças sendo que, na terceira vez em que elas descumprissem o combinado, elas iam para um local de pensamento para pensarem sobre o que fizeram.

Podemos observar que o tipo de discurso mobilizado é o interativo, com a implicação de Helen por meio do dêitico **eu** e de marcas de desinência número-pessoal, como em **falo** e **faço**. O tempo verbal utilizado é o presente do indicativo, como **tem** e **fala**.

Quanto ao gerenciamento de vozes, percebemos a voz da autora, da Super Nanny, em **tem que dar dois avisos antes**, colocada em cena em forma de discurso relatado de estilo direto com a presença do verbo de dizer **fala**.

Notamos também a presença da modalização deôntica **tem que dar**, para marcar a norma sobre como deve ser feito o procedimento de correção de indisciplina.

Os outros mobilizados nesse trecho são os alunos da oitava A do contexto I, na posição de agentes, e a Super Nanny, na posição de ator, sendo-lhe atribuídas capacidade, motivo e intenção para agir.

Por meio da figura de ação ocorrência em conjunto com a figura de ação performance, a docente reconfigura seu agir tendo como base o agir de um personagem de *reality show*. Da mesma forma como ocorrido no caso do professor Haroldo, Helen usa uma voz de autoridade para regular sua prática.

⁹⁶ No inglês, babá.

3.4.2.6.3 Pôncio Pilatos

No excerto 19, Helen recorre à figura de Pôncio Pilatos para exemplificar uma ação tomada por ela durante a reunião de um conselho de classe de fim de ano na escola do contexto I.

Contextualização do excerto:	Excerto N° 19
<ul style="list-style-type: none"> • Fonte do dado: ACS 2 • Síntese explicativa: Helen relata para a interventora como são as reuniões de conselho de classe na escola do contexto I. • Tema relacionado: Postura da direção 	<p>Turnos que antecedem ao excerto:</p> <p>INT 469 – ah eles sabem então das suas estratégias {todo mundo sabe</p> <p>HELEN 415 – {sa::be todo mundo sabe então eles falam “hoje você não tomou o remédio?” eu falo “não eu tomei outro hoje... tomei to::das vim de po::rre” ah:: puf qualquer jeito</p>
Excerto	
<p>INT 470 – e aí você sai bem dessas reuniões?</p> <p>HELEN 416 – agora eu saio porque teve uma vez eu saí e passei tão mal tão mal tão mal desmaiei no banheiro vomitei fiquei péssima... depois daquele dia eu falei “ô quer saber”</p> <p>INT 471 – mas foi por causa do remédio ou da reunião?</p> <p>HELEN 417 – da reunião eu não tinha tomado nada menina</p> <p>INT 472 – ah::</p> <p>HELEN 418 – não tinha tomado nada e passei mal:: íche aí fiz igual a pôncio pilatos... liguei o botãozinho... ah... tanto faz aí fala assim tipo a “interventora” o-se à interventora))... se não tirar VINte faltas ela vai reprovar aí começa a turma do reprova e a turma do passa... que nem mais ou menos assim... aí fica lá “porque tem que reprovar porque esse menino nãñã” e aí eu falo “pa::ssa gente pa::ssa tem que ter sala pa::ssa passa passa” e aí “passa” “não passa” “passa” “repassa” “passa” “para” “paga” “reprova”...</p>	

No excerto 19, observamos que Helen transita do discurso interativo para o relato interativo, marcado pela expressão **teve uma vez**, para narrar os fatos ocorridos durante a reunião de conselho de classe em que passou muito mal. A professora se implica no discurso por meio do dêitico **eu** e da desinência número-pessoal dos verbos, como **saio** e **saí**.

Em relação ao gerenciamento das vozes, percebemos a voz da autora que, em alguns momentos, é feita por meio do discurso relatado de estilo direto, como em “**pa::ssa gente pa::ssa tem que ter sala pa::ssa**”; a voz dos professores, também expressa pelo discurso relatado de estilo direto, como em “**porque tem que reprovar esse menino nãñã**”.

É interessante observarmos que Helen divide os professores em duas turmas: **a turma do reprova e a turma do passa**, para se referir aos docentes que querem aprovar os alunos e os que querem retê-los.

Ao dar a voz à “turma do reprova”, Helen utiliza um modalizador deôntico **tem que** reprovar que demonstra uma obrigatoriedade à ação de reprovar. Ao mesmo tempo, é interessante nos atentarmos também para a justificativa que Helen dá para a “turma do reprova”: **tem que ter sala**, o que pode denotar, por meio da modalização deôntica **ter que**, a presença de uma voz institucional que exprime a necessidade da manutenção dos alunos na escola para que se formem turmas. É interessante observarmos que esse excerto mostra mais uma tentativa de burlar o sistema, mascarando as **evidências** do que realmente aconteceu.

Ademais, quando a professora atribui, aos docentes, por meio do relato de discurso direto, as falas: “passa”, “repassa”, “paga”, ela está reproduzindo as falas presentes em um programa televisivo “Passa ou repassa”, veiculado pelo canal SBT (Sistema Brasileiro de Televisão) na década de 80 em que duas escolas disputavam o primeiro lugar. Em uma das provas do programa, o apresentador fazia uma pergunta aos alunos representantes de uma escola que, poderiam respondê-la ou passá-la aos adversários. Estes, por sua vez, poderiam respondê-la ou repassá-la aos seus adversários, que teriam que respondê-la ou pagá-la, por meio da participação em uma outra prova, que era em forma de uma brincadeira.

Por meio de uma figura de ação acontecimento passado e da figura de ação performance, a professora reconfigura seu agir e o agir do outrem através da sua forma singular de compreender os acontecimentos.

Ademais, a professora salienta a forma como passou mal depois da reunião por meio da repetição do sintagma formado pelos modalizadores adverbiais **tão mal** e pelo adjetivo **péssima**. Essa experiência a levou a agir de forma diferente, mobilizando a personagem bíblica Pôncio Pilatos, governador da província romana da Judeia entre os anos 26 e 36 d.C, que é responsável por lavar as mãos (e o faz literalmente) em relação à crucificação de Jesus, simbolizando que se isentava de qualquer responsabilidade frente ao ato.

Da mesma forma como Pôncio Pilatos fez, a docente “lava as mãos”, o que parece indicar, ao mesmo tempo, uma aceitação da situação de **ter** que passar os alunos de ano, e uma isenção da responsabilidade sobre a ação de aprovar. Assim, ela, em seguida, **ligou o botãozinho**, fazendo referência à expressão idiomática da língua portuguesa “ligar o botão do foda-se”, em que a última parte

da expressão fica subentendida. Esse termo é utilizado quando uma pessoa já não se importa mais se algo vai acontecer, do jeito que vai acontecer, nem com o resultado fruto desse acontecimento. E isso fica evidente na fala da docente que, em seguida, diz **ah... tanto faz**.

Os outros presentes nesse fragmento são os professores, na posição de atores, e a diretora da escola, que, embora esteja implícita, participa dos conselhos e dá sua palavra final, como poderemos observar quando tratarmos da relação de Helen com a gestão escolar. A docente, ao interpretar o agir dos outros professores, o exemplifica a partir das ações e do discurso de participantes de um programa televisivo. Assim, podemos depreender, então, que Helen, durante seu discurso, recorre, por vezes, à sua experiência pessoal que está relacionada ao que assiste pela televisão: interpreta o agir dos docentes como os participantes do “Passa ou Repassa”, e age como a Super Nanny e como o Liminha, personagem criada por Aílton Sampaio Lima, que é animador de plateia do SBT, como veremos a seguir, no excerto 20.

3.4.2.6.4 Liminha

No excerto 20, a docente, ao falar como funcionam as reuniões de conselho de classe, regula seu agir tendo como parâmetro o Liminha, personagem criado por Aílton Sampaio Lima, responsável por animar a plateia dos programas de auditório do SBT⁹⁷.

Contextualização do excerto:	Excerto N° 20
<ul style="list-style-type: none"> • Fonte do dado: ACS 2 • Síntese explicativa: Helen relata para a interventora como são as reuniões de conselho de classe na escola do contexto I. • Tema relacionado: Postura da direção 	<p>Turnos que antecedem ao excerto: HELEN 411 – {teve um dia que ela pediu a cara de pau... “me dá uma?”... aí em dou assim tomara que caia o dente... porque era bala chita sabe? INT 467 – entendi</p>
Excerto	

⁹⁷ De acordo com o Cadastro Brasileiro de Ocupação (CBO 376/05), a descrição sumária de animador é “Apresentam e/ou animam programas de rádio e televisão, festas populares, eventos, atrações circenses ou outros tipos de espetáculos; orientam-se por roteiros ou fazem improvisações para divertir, informar, instruir o público, telespectador ou ouvinte.” Disponível em: <https://www.ocupacoes.com.br/cbo-mte/376305-apresentador-de-eventos>. Acesso em 29 dez. 19. Por experiência pessoal, o animador de plateia entra antes do apresentador, instrui a plateia sobre aplaudir quando ele entrar, bate palma alto e ri alto para que os telespectadores façam igual, enfim, prescrevem a forma como o público deve agir e reagir na interação com o apresentador.

HELEN 412 – tomara que caia aquele dente... permanente fixo sei lá como é que chama... é assim... a cada conselho é uma festa... aí tem conselho que eu não tomo que eu tomo outro remédio que é me perturba porque eu tomo o remédio do regime fica UH:: ((maurício ri)) aí eu subo na me::as eu faço igual o liminha sabe o liminha? ((maurício ri))
 INT 468 – ((ri)) não quem que é o liminha?
 ((Helen, interventora gargalham. Interventora bate palma))
 HELEN 413 – gente ela não conhece ninguém ((fala incompreensível))
 MAURÍCIO 06 – ((fala incompreensível mas parece explicar quem é o Liminha))
 HELEN 414 – então eu subo na mesa ((fala alto como que animando o auditório e batendo palma)) “ula ula ula é vamos lá gente é passa ou repassa?” lembra do passa ou repassa? “passa ou repassa” “pa::ssa” “ergue a mão... quem acha que passa” aí vira uma fes::ta aí o povo tudo ado::ra aí eu imi::to aí eu subo na cadei::ra aí faz fes::ta eu falo “ê::” aí eles falam “hoje você não tomou o rivotril” aí eu falo “não hoje eu tomei o remédio de emagrecer”

INT 466 – e e elas fazem alguma coisa { com isso ou não?	Observação da pesquisadora
HELEN 411 – {teve um dia que ela pediu a cara de pau... “me dá uma?”... aí em dou assim tomara que caia o dente... porque era bala chita sabe?	Helen faz bico com os lábios.
INT 467 – entendi	Observação da pesquisadora
HELEN 412 – tomara que caia aquele dente... permanente fixo sei lá como é que chama... é assim... a cada conselho é uma festa... aí tem conselho que eu não tomo que eu tomo outro remédio que é me perturba porque eu tomo o remédio do regime fica UH:: ((maurício ri)) aí eu subo na me::sa eu faço igual o liminha sabe o liminha? ((maurício ri))	Nega com a cabeça.
INT 468 – ((ri)) não quem que é o liminha?	Observação da pesquisadora
((Helen, interventora gargalham. Interventora bate palma))	Com as duas mãos para o alto e os dedos indicativo, Helen faz gestos, parecendo querer demonstrar confusão mental.
HELEN 413 – gente ela não conhece ninguém ((fala incompreensível))	Observação da pesquisadora
MAURÍCIO 06 – ((fala incompreensível mas parece explicar quem é o Liminha))	Bate palma
HELEN 414 – então eu subo na mesa ((fala alto como que animando o auditório e batendo palma)) “ula ula ula é vamos lá gente é passa ou repassa?” lembra do passa ou repassa? “passa ou repassa” “pa::ssa” “ergue a mão... quem acha que passa” aí vira uma fes::ta aí o povo tudo ado::ra aí eu imi::to aí eu subo na cadei::ra aí faz fes::ta eu falo “ê::” aí eles falam “hoje você não tomou o rivotril” aí eu falo “não hoje eu tomei o remédio de emagrecer”	Observação da pesquisadora
INT 469 – ah eles sabem então das suas estratégias {todo mundo sabe	Observação da pesquisadora
HELEN 415 – {sa::be TO::do mundo sabe então eles falam “hoje você não tomou o remédio?” eu falo “não eu tomei outro hoje... tomei to::das vim de po::re” ah:: puf qualquer jeito	Diminui o tom de voz, apoia o rosto com uma das mãos.

No excerto 20, a enunciatória, fortemente implicada no discurso por meio do dêitico **eu** e das marcas de desinência número-pessoal em verbos como **falo** e **subo**, mobiliza o discurso interativo para interpretar seu agir, em que as coordenadas do mundo representado estão conjuntas à da ação de linguagem. Nesse fragmento, os tempos verbais mais utilizados são o presente do indicativo, como em **tem** e **é**, colocados de forma genérica, indicando reiteração do agir.

Quanto à gestão de vozes, percebemos a voz de Helen, expressa também por meio do discurso relatado de estilo direto, como em “**não eu tomei outro hoje**” e a voz dos professores, como em “**hoje você não tomou o Rivotril**”. No

entanto, percebemos que a docente assume também a voz do Liminha em “**ula ula ê vamos lá gente é passa ou repassa?**”, incorporando a função de animador de conselho de classe, quer seja, a de animar e de regular o agir dos “telespectadores”.

Em relação à modalização e à escolha semântica de Helen para caracterizar a reunião de conselho, ela inicia o trecho comparando cada reunião a **uma festa**, na qual ela se coloca como animadora. Embora a professora, durante a realização da ACS, pareça animada, descontraída com a situação, ela nega com a cabeça algumas vezes e faz bicos com os lábios que parecem demonstrar insatisfação da forma como a reunião de conselho de classe é conduzida, e, como vimos anteriormente, cujos resultados **disfarçam as evidências**.

Por meio da figura de ação experiência, atrelada à figura de ação performance, Helen interpreta seu agir como uma constatação de sua experiência de vida. Sabendo o que vai encontrar na reunião, a professora lança mão do Rivotril ou do remédio para emagrecer que a deixa desnordeada.

Os outros mobilizados nesse excerto são os professores, que se portam como agentes, espectadores da situação, os quais, na perspectiva da professora, gostam da animação feita por ela.

Em se tratando da escolha do Liminha como um modelo de agir, é interessante observarmos que ele trabalha no SBT há mais de trinta anos e que se tornou uma celebridade, algo raro em sua profissão, uma vez que o animador de plateia, geralmente, fica nos bastidores dos programas. A docente, então, usa de uma figura popular para regular seu modo de agir.

É interessante nos atentarmos para o fato de que, na mobilização de todos os outros interiorizados, Helen usou a expressão **igual a: igual o professor Hardoldo, igual a Super Nanny, igual o Pôncio Pilatos, igual o Liminha**. Podemos inferir que a docente tem consciência desses outros e, busca neles, conscientemente, o referencial para seu agir.

A partir da análise dos outros interiorizados, constatamos que o outro interiorizado, o qual habita no indivíduo, é composto pela internalização do agir de outra(s) pessoa(s), podendo ser fruto de experiências de interações diretas, em que houve envolvimento entre o sujeito e o outro, como no caso do professor Haroldo, ou de interações indiretas, cuja interiorização pode ter ocorrido por meio

das mais variadas formas, tais como a partir da leitura sobre/de determinada pessoa, como foi o caso de Pôncio Pilatos, ou pela observação de seu agir, como ocorrido com a Super Nanny e com o Liminha.

Entendemos também que, enquanto sujeito sócio-históricamente situado e construído, há uma gama muito maior de outros interiorizados que residem no inconsciente e que, talvez, nunca sejam acessados conscientemente, mas que estão ali, regulando, de alguma forma, o agir humano.

Além disso, é possível percebermos que o outro interiorizado pode revelar características da dimensão pessoal do trabalhador. Helen, ao fazer referência às instâncias não relacionadas diretamente à Educação, tais como à Super Nanny e a Pôncio Pilatos, revela aspectos particulares de seu agir. Além disso, também podemos perceber marcas da dimensão transpessoal do trabalho docente, quando Helen recorre ao modelo de agir de um colega de profissão (antes, seu professor) para regular e validar suas ações.

Por fim, é possível inferirmos que a professora, para poder expressar o que pensa, sai do campo semântico da Educação e vai para campos semânticos distantes, como o da religião e o da televisão. Essa alteração de campos semânticos é significativa uma vez que Helen precisa viver no mundo fantasioso, embora real, institucionalizado do faz-de-conta, como veremos adiante.

Nesta seção, por meio da análise linguístico-enunciativa, investigamos todos os outros com quem Helen interage em situação de trabalho assim como pudemos observar a reconfiguração que Helen faz dessas relações entretecidas e como ela interpreta o seu agir e o agir do outrem.

No quadro 13, sintetizamos todas as figuras mobilizadas as quais revelam a forma como a docente faz essa interpretação.

Quadro 13 - A reconfiguração da relação entre Helen e o outrem: os tipos de discurso e as figuras de ação mobilizados

Excerto	Outrem	Tipo de discurso	Figura de ação
01	Diretora, estagiário, professor auxiliar, alunos e policial.	Teórico	Canônica
02	Professores	Relato Interativo	Acontecimento passado e performance
03	Professores	Relato Interativo	Acontecimento passado e performance
04	Direção do contexto I	Relato Interativo	Ocorrência e performance
05	Direção do contexto I	Discurso Interativo	Experiência

06	Direção do contexto II	Relato Interativo	Acontecimento passado
07	Direção em geral	Discurso Interativo e, depois , discurso teórico	Definição
08	Corpo administrativo	Discurso Interativo	Ocorrência
09	Alunos do contexto I	Discurso Interativo	Experiência
10	Alunos do contexto II	Discurso Interativo	Experiência
11	Familiares dos alunos	Relato Interativo	Acontecimento passado
12	Outras instâncias educacionais superiores	Discurso Interativo	Experiência
13	Outras instâncias educacionais superiores	Discurso Interativo	Experiência
14	Outros externos à comunidade escolar	Discurso Interativo	Acontecimento passado
15	Autores/compositores	Discurso Interativo	Ocorrência
16	Entidades religiosas	Discurso Interativo	Ocorrência
17	Outro interiorizado: professor Haroldo	Discurso Interativo	Ocorrência e performance.
18	Outro interiorizado: Super Nanny	Discurso Interativo	Ocorrência e performance
19	Outro interiorizado: Pôncio Pilatos	Relato Interativo	Acontecimento passado e performance
20	Outro interiorizado: Liminha	Discurso Interativo	Experiência e performance.

Fonte: elaboração nossa

No quadro 13, da esquerda para a direita, enumeramos todos os excertos e o outrem envolvido em cada um deles. Em seguida, apresentamos o tipo de discurso e, à direita, as figuras de ação mobilizadas.

A partir da análise desse quadro, é possível observarmos que os tipos de discurso mais utilizados por Helen foram o discurso interativo e o relato interativo, o que demonstra que a professora se implica na maioria das vezes, evidenciando um grau elevado de comprometimento com o que enuncia. Há dois momentos em que ela não se implica: no excerto 1, quando ela trata da entrada de várias pessoas na sala de aula. A figura de ação mobilizada nesse momento é a canônica, que parece revelar a falta de controle que ela tem sobre essa questão e, como dito anteriormente, cabendo-lhe, apenas, apropriar-se dessa situação. Outro momento em que Helen mobiliza o discurso teórico é para dar sua opinião sobre a importância do papel do diretor na escola. Recorrendo à figura de ação definição, a docente demonstra, depois de ter tido contato com o contexto II, uma compreensão sobre a diferença que a postura de uma gestão participativa faz no ambiente escolar e no trabalho docente.

Segundo Bulea (2010), quando o profissional reconstrói o agir mobilizando a figura de ação definição, é possível considerarmos que isso é um

indício de desenvolvimento. Ao analisar o agir do outrem dessa forma, cujo papel educacional interfere diretamente em seu agir, podemos inferir que o projeto de ensino e intervenção e as sessões de autoconfrontação simples propiciaram um espaço de reflexão, de suporte e de desenvolvimento.

As figuras mais utilizadas pela professora foram as de acontecimento passado, experiência e ocorrência, o que parece revelar que ela interpreta o agir por meio de sua vivência profissional.

É interessante observamos também que a docente recorre também à figura de ação performance, por vezes atrelada à figura acontecimento passado, à ocorrência e à experiência. Isso parece revelar uma característica dessa docente que é a de tentar reproduzir a situação vivida, colocando os atores em cena e encenando, ela, todos esses papéis. A professora usa, por várias vezes, o discurso relatado de estilo direto, parecendo querer conferir uma veracidade do ocorrido, ao mesmo tempo em que, esconde-se atrás dos personagens, conferindo a eles responsabilidade sobre o que é dito e sobre o que é feito.

Por fim, para encerrarmos essa seção, a partir da concepção de outrem e das análises feitas, elaboramos a figura 13, que ilustra o outrem como um universo interpessoal de inúmeras interações.

Figura 13 - O outrem: um universo de multi-interações



Fonte: elaboração nossa

Na figura 13, simbolizado em forma de esfera, o outrem contempla, além dos outros mobilizados em uma atividade de trabalho específica, as diversas interações vividas por um sujeito ao longo de sua existência.

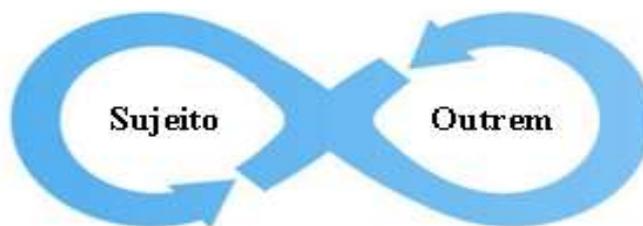
Retomando o conceito de outrem por nós definido a partir das reflexões teóricas e, levando em consideração a discussão da análise dos dados, propomos uma redefinição desse termo como sendo: um dos polos da atividade de trabalho que contempla pessoa(s) ou instituição(ões), ligada(s) ou não à Educação, que participa(m) da atividade docente com quem o professor interage direta ou indiretamente, consciente ou inconscientemente, expressos textualmente de forma explícita ou implícita, podendo ser composto pelo próprio docente, pelos alunos e seus familiares, pelos colegas de trabalho, pela gestão escolar, por instituições, todos eles presentes ou ausentes, além de todos os outros interiorizados pelo sujeito, etc.

Assim, se existe a presença do outro interiorizado, é porque o indivíduo traz para sua atividade uma memória de suas interações. Entendemos que o outrem também é um pré-construído histórico-cultural do *métier* que é acessado e retroalimentado pelo sujeito e pela dimensão interpessoal. Assim, conforme o indivíduo vivencia seus relacionamentos, as experiências, fruto dessas interações sociais, são armazenadas no indivíduo, fazendo parte da história do sujeito a qual pode ser acessada sempre que preciso ou que solicitado.

Esse pré-construído é simbolizado, na figura 13, no fundo da esfera em cor azul, comportando as múltiplas relações já vividas.

Retomando essa figura, em que o outrem é representado por uma esfera, elaboramos a figura 14, que representa a dimensão interpessoal que dela fazem parte o sujeito e o outrem.

Figura 14 - A dimensão interpessoal: o sujeito e o outrem



Fonte: elaboração nossa.

Na figura 14, dentro de cada polo, temos o sujeito e o outrem em constante e mútua interação, sendo que essa interação é representada pela seta em azul que simboliza a dimensão interpessoal em constante movimento. O sujeito, na interação com o outro, se reconstrói a cada nova interação.

Por tudo o que foi apresentado e discutido até o momento, percebemos que, embora a dimensão interpessoal do trabalho não possua um status de hierarquia sobre as demais dimensões (pessoal, impessoal e transpessoal), é por meio dela que conseguimos ter acesso a essas outras dimensões.

Assim, por meio da análise da dimensão interpessoal, percebemos a dimensão pessoal da docente, alguns de seus gostos e algumas de suas crenças religiosas; a dimensão transpessoal do trabalho, quando a docente recorre a um modelo de agir de outro professor para regular o seu agir; e a impessoal, pelas prescrições feitas pelas instâncias educacionais superiores e pela gestão escolar.

Verificamos também, no trabalho de Helen, a presença de vários outros, sendo que uns parecem influenciar mais o trabalho da docente e que essa relação, por vezes, é permeada de conflitos. Na próxima seção, tratamos dos excertos relacionados aos temas que a docente e a interventora escolheram que seriam levados para discussão com o coletivo de trabalho.

3.5 Os conflitos vivenciados por Helen e os agentes diretamente envolvidos: as concepções e avaliações de Helen sobre seu trabalho, sobre seu agir e sobre o agir do outrem

Nesta seção, a partir da seleção de trechos ligados aos temas escolhidos por Helen e pela interventora para serem levados ao coletivo de trabalho, verificaremos os agentes diretamente envolvidos, os conflitos vivenciados por Helen e interpretações que a professora tece sobre seu agir e sobre o agir do outrem.

Como mencionamos anteriormente, três foram os temas selecionados pelas interlocutoras: (i) o comportamento dos alunos: a indisciplina; (ii) o comportamento dos alunos: a falta de protagonismo; e (iii) a postura da direção do contexto I: omissão e falta de apoio à docente.

Dividimos essa seção em três partes, sendo, que na primeira, discutimos a indisciplina dos alunos a partir de dois trechos da ACS1. Na segunda parte, discorreremos sobre a falta de protagonismo dos discentes, a partir da análise de dois excertos da ACS2. Por fim, na terceira parte, tratamos da postura da gestão escolar do contexto I a partir da análise de dois trechos, um da ACC1 e outro da ACS2.

3.5.1 O comportamento dos alunos

Antes de iniciarmos a análise dos excertos escolhidos relacionados ao comportamento dos alunos, gostaríamos de apresentar um trecho da entrevista inicial com a docente antes da intervenção:

[...] a oitava que eu chamo de anormal, é uma típica sala do Estado, eu acho que seria assim, a mais correta, sabe, pra gente fazer, que é uma sala super cheia, tem...34 alunos que frequentam bastante, poucos alunos que faltam, que eles vão super falantes, com um monte de dificuldades, muitas dificuldades, muitas, muitas, muitas, então assim é uma sala que todo mundo tem no Estado, sabe aquela sala assim, que tem problema, que eles não sentam no lugar, que são rebeldes, que quer sair toda hora, que não faz tarefa, que não qualquer coisa que propõe reclama, metade não faz, então, sabe assim, aquela sala que emperra sempre? (trecho da fala de Helen na entrevista inicial⁹⁸)

Nesse fragmento, podemos observar que, desde o princípio, o que já incomodava a docente em relação aos alunos era a falta de disciplina e de protagonismo. Esses temas, ao longo da intervenção, se mantiveram como sendo aqueles que tanto Helen quanto a interventora resolveram levar ao coletivo para discussão.

3.5.1.1 A indisciplina em sala de aula

No excerto 21, Helen é questionada pela interventora por não parecer haver angústia em sua fala. No entanto, nesse momento, a professora manifesta verbalmente a situação conflituosa que vive no contexto I.

Contextualização do excerto:	Excerto N° 21
• Fonte do dado: ACS 1	Turnos que antecedem ao excerto:

⁹⁸ Transcrição realizada pelos monitores do projeto de ensino e intervenção.

<ul style="list-style-type: none"> • Síntese explicativa: a interventora questiona Helen em quê pode ajudá-la durante o projeto. • Tema relacionado: Tópicos a serem levados ao coletivo 	<p>INT 267 – [...] agora na tua fala eu não estou achando um local em que porque no dia eu achei porque você saiu assim “gente eu quero morrer” você estava exausta você saiu da sala {você falou você teve um fala no corredor que me chamou a atenção... aqui NÃO você está assim “olha é isso não tem o que fazer eu dei aula porque vocês iam filmar eu achei que fosse pra fazer alguma coisa de gramática” então a minha pergunta é que sugestão que eu posso dar... aliás não sou nem eu que vou dar é a pessoa que vai fazer o par com você</p> <p>HELEN 257 – {é</p> <p>HELEN 258 – uhun</p>
Excerto	
<p>INT 268 – se parece que está tudo bem HELEN 259 – não não está tudo bem INT 269 – o que que não está bem então NESTe exemplo aqui que {a gente falou? HELEN 260 – {oh então eu vou te falar o que que não está tudo bem eu... sinto assim sei lá oitenta por cento do tempo que eu estou lá... que eu não estou desempenhando a função de professora INT 270 – uhun HELEN 261 – eu estou lá desempenhando função de:: calígrafa sei lá de copista de:: babá de porteira de:: né? INT 271 – uhun HELEN 262 – então assim é NEssa sala por exemplo quase nunca eu me sinto professora INT 272– nesse dia? você sentiu? HELEN 263 – ai senti... mas quase morri INT 273 – entendi ((risos)) HELEN 264 – entendeu? é um dia no INT 274 – e você quase morreu você acha que foi por causa da demanda “professora professora”? HELEN 265 – não foi por causa daquilo que eu te falei do esforço que tem que ter porque é assim uma coisa meio do olhar sabe assim você segurar o menino na cadeira INT 275 – sei HELEN 266 – “evandro fica aí” INT 276 – sei HELEN 267 – “não levanta não olha pra trás não joga bolinha” então sabe aquela coisa assim ((Helen suspira de forma “presa”)) e tem que controlar todo MUNdo e ter que explicar e ter que ficar falando né “breno senta evandro não sei o quê” e “fulana vira pra frente presta atenção oh eu tô explicando” e não sei o quê e tã nã nã então é é muita coisa ao mesmo tempo</p>	

Nesse fragmento, em que é mobilizado o discurso interativo, notamos a implicação da enunciativa por meio do dêitico **eu** e das marcas de desinência número-pessoal nos verbos como **morri** e **estou**. Em relação à temporalidade, são mais recorrentes o presente do indicativo com valor genérico, como **estou** e **sinto**; e o pretérito perfeito do indicativo, como **falei** e **morri**.

Em relação às vozes, percebemos a voz da autora, também expressa em forma de relato de estilo direto, como em “**Evandro fica aí**” e em “**fulana vira pra frente presta atenção oh eu tô explicando**”.

A polifonia também é evidenciada no texto pela negação polêmica em **não não está tudo bem**, em que se tem o enunciado 1 **parece estar tudo bem** e, opondo-se a ele, o enunciado 2 **não está tudo bem**, assumido pela professora.

Em relação às modalizações, notamos uma presença marcante da modalização apreciativa pela presença do advérbio **não**, computado dez vezes nas falas da professora. Além disso, a docente também usa a expressão **quase nunca** ao se referir à quantidade de vezes que se sente professora, que é baixa em relação aos momentos em que ela sente não desempenhar seu papel, que representa mais do que a metade do tempo

Há, também, a presença do operador argumentativo *mas* em **senti mas quase morri**, quando questionada pela interventora se, naquele dia, Helen havia sentido desempenhar seu papel docente. Podemos verificar que a proposição localizada após o *mas*, **quase morri**, tem mais peso argumentativo do que a proposição anterior **senti**. Isso parece evidenciar os conflitos que a docente vive em relação ao seu papel e ao seu agir: em boa parte do tempo, se sente exercendo outras funções; e, quando sente ser docente, atinge uma exaustão extrema que parece levá-la à morte.

Podemos inferir a presença de alguns outros implícitos através das profissões que Helen sente exercer: calígrafa e copista, porque os alunos do contexto I-8A, na perspectiva da docente, se interessam por atividades de cópia, então é o que ela passa como atividade com eles; babá, porque sente-se cuidando dos alunos, principalmente quanto à postura deles em sala, o que fica evidente quando a docente recorre ao outro interiorizado Super Nanny para estabelecer um acordo de comportamento com os discentes; e porteira, porque é o que a diretora da escola do contexto I parece esperar dos professores, que eles mantenham os alunos em sala de aula.

Em relação a se sentir docente e isso não lhe fazer bem, a professora, através de termos de forte expressividade semântica, comenta sobre o **esforço** que **tem** que fazer para **segurar** o aluno no lugar. A manutenção da disciplina da sala é feita tanto pelo olhar quanto pelo falar, este carregado de prescrições que a docente precisa fazer para que os alunos permaneçam disciplinados.

Para conseguir manter os estudantes mais controlados, Helen sabe o nome de todos eles e, em outro momento, diz para a interventora a importância disso para tentar manter a ordem na sala de aula.

O esforço de Helen nesse empreendimento é permeado pela modalização pragmática **ter que**, a qual é precedida por um suspiro preso da docente: **tem que controlar todo MUNdo e ter que explicar e ter que ficar falando**, o que, para ela é um acúmulo de ações a serem feitas ao mesmo tempo.

Assim, por meio da figura de ação experiência, Helen interpreta seu agir levando em consideração diversas vivências profissionais. Nesse fragmento, a docente interpreta como se sente, tomando como base as experiências das relações vividas anteriormente com o outrem que mais interfere em seu agir: os alunos e a diretora.

Gostaríamos de ressaltar que, conforme nos explica Le Guillant (2006), o ressentimento é fruto das situações frustrantes pelas quais o sujeito trabalhador vivencia no seu cotidiano. Quando não enxerga a retribuição pelo que faz e, principalmente, conforme afirma Clot (2010) não se enxerga naquilo que faz, o indivíduo vive o drama do ressentimento, o que acarreta sua incapacidade para agir. Helen ressentente-se com a gestão escolar, que não considera o seu papel de docente; ressentente-se com os alunos, indisciplinados e desinteressados; ressentente-se consigo mesma ao não se ver como professora.

O resultado da relação entre Helen e os alunos nesse excerto é a exaustão da professora, cujo ressentimento parece atingir uma “intensidade insustentável”, nas palavras de Le Guillant (2006, p. 254). A exaustão da profissional fica claramente explicitada no excerto 22, no qual também é evidenciado o mecanismo de defesa que a docente cria para lidar com essa situação, o qual ela denomina *modo Taiti-on*.

Contextualização do excerto:	Excerto Nº 22
<ul style="list-style-type: none"> • Fonte do dado: ACS 1 • Síntese explicativa: Helen e a interventora conversam sobre o fato de a docente ter se sentido ou não agredida durante a aula filmada. • Tema relacionado: Comportamento dos alunos 	Turnos que antecedem ao excerto: INT 83 – não teve né? HELEN 77 – não INT 84 – que eu tenha percebido também não
Excerto	
INT 85 – só que quando você saiu DISSO não vai aparecer na filmagem mas já que você está falando desse assunto... você saiu da sala e foi pra outra sala enquanto a gente estava fechando o equipamento e você falou assim... “Al meu deus do céu eu vou:: morrer eu quero morrer::” alguma coisa assim não sei se você lembra no corredor... “desse jeito eu morro” você/ce você lembra disso? HELEN 79 – não INT 86 – {que você pegou você fez um:: comentário de que assim você estava exaurida	

HELEN 80 – {que eu estou morrendo uma coisa assim?
 HELEN 81 – estava estava mesmo
 INT 87 – né?
 HELEN 82 – eu suei MUI::to muito muito muito
 INT 88 – mas por quê? por causa da aula?
 HELEN 83 – porque que normalmente eu não fico chamando a atenção... igual hoje eu entrei pra dar aula fo(i)/é uma situação totalmente diferente se um dia você quiser ((fala rindo)) ir assistir alguma coisa que eu não TEnha que dar de matéria então eu entrei... e hoje eu estava assim ai zen né “vamos ficar calma” porque eu não aguento mais duas sextas-feiras seguidas já que eu já chego chorando posto coisas no face fico mal fiquei doente
 INT 89 – com a mesma turma?
 HELEN 84 – não
 INT 90 – não?
 HELEN 85 – com turma {variadas
 INT 91 – {separadas
 HELEN 86 – é
 INT 92 – entendi
 HELEN 87 – aí eu falei “então está bom vou ficar zen”... então eu entro e pode estar acontecendo o que for... a não ser que seja assim estrupo coletivo mas tirando isso eles podem estar fazendo o que eles quiserem aí a minha mente vai lá pra praia do taiti assim ilhas sheycheles mauricio tal meu corpo fica ali ((alguém ri)) e a minha mente fica lá pensando né sei lá outras coisas...

Nesse excerto, inicialmente, por meio da mobilização do discurso interativo, a interventora e Helen conversam sobre a percepção que a interventora teve sobre o cansaço da docente após o término da aula em que esta dizia algo que remetia a **querer morrer**. Embora a professora não lembrasse, ela confirma a percepção da interventora ao concordar com ela: **estava estava mesmo**. Nesse excerto, podemos perceber uma intensificação na modalização apreciativa por meio da repetição do verbo **estava** e do sintagma **mesmo**.

Helen, lembrando-se desse dia, afirma ter suado **MUI::to muito muito muito**. Pela ênfase entoacional do advérbio de intensidade **muito** e pela sua repetição (4 vezes), é possível observarmos que, de fato, essa situação parece ter causado um mal-estar à docente. Questionada sobre o motivo dessa exaustão, Helen, por meio dos modalizadores **normalmente** e **totalmente**, compara seu agir real, corriqueiro, que é o de não chamar a atenção dos alunos, com o seu agir não habitual, **totalmente diferente**, desenhado para a aula que seria filmada, que é o de ter que chamar a atenção dos discentes. Helen muda sua prática porque sua aula seria filmada: **se um dia você quiser ir assistir alguma coisa que eu não TEnha que dar de matéria**, cujo sentimento de obrigatoriedade é marcado pelo modal deôntico **ter**, o qual inclusive é pronunciado mais fortemente que as demais palavras. Percebemos claramente,

nesse excerto, uma interferência externa do outrem “interventora”, cujo objeto de atividade é realizar o projeto de ensino e intervenção. Em um outro momento, Helen diz para a interventora ter usado a ida da interventora para filmar a aula como forma de incentivar os alunos a estudarem e ela relata que alguns deles, de fato, se empenharam.

Ainda em relação a esse fragmento, ao exemplificar um fato ocorrido no mesmo dia da ACS1, Helen, por meio do relato interativo, introduzido pelo organizador temporal **hoje**, narra o ocorrido na sala da oitava série do contexto I. Por retornar à sala de aula depois de **duas sextas-feiras seguidas**, em que Helen havia tido problemas com os alunos (ela relata a briga com a aluna por conta da postagem no Facebook e o “Caso dos bilhetes”), a docente demonstra uma preocupação consigo mesma em permanecer calma, dizendo “**vamos ficar calma**”. Para buscar se mante tranquila, a docente utiliza uma estratégia que ela denomina de modo “*Taiti-on*”: ela viaja mentalmente e começa a pensar em outras coisas e em lugares paradisíacos⁹⁹.

Em relação ao gerenciamento de vozes, percebemos a voz da autora, expressa também por meio do relato de estilo direto, como em “**então está bom eu vou ficar zen**”. A polifonia se evidencia por meio do uso do operador argumentativo *mas*, em que a enunciadora coloca em evidência dois argumentos: **pode estar acontecendo o que for a não ser que seja estupro coletivo, mas tirando isso eles podem fazer o que eles quiserem**, sendo que é a esse enunciado que Helen atribui maior força argumentativa, aderindo-se a ele.

Helen afirma que só em caso de estupro, ela agiria de forma diferente. Isso parece demonstrar que precisaria acontecer algo de extrema gravidade para fazê-la sair da não-ação.

Em relação ao outrem mobilizado, percebemos a presença dos alunos da oitava A do contexto I, para o qual a docente dá muita atividade de cópia conforme exposto anteriormente, e a presença de outras turmas **variadas**. Notamos que os alunos assumem a posição de atores, tendo capacidade, intenção e motivo para agir, pois **eles podem estar fazendo o que eles quiserem**. Um outrem mobilizado também no texto, como agente, é a

⁹⁹ Discutimos essa estratégia no item 3.6 adiante.

comunidade virtual do Facebook. Depois de duas sextas-feiras exaustivas, a docente, que não deve ter tido um espaço coletivo para discutir sobre o que havia acontecido, afirmou chegar em casa **chorando** e alega ter postado **coisas no Face** (Facebook). É interessante nos atermos ao fato de que a docente faz uso da rede social para compartilhar sentimentos relacionados ao trabalho visto que ela não possui nem um espaço na escola tampouco um coletivo de trabalho com o qual possa desabafar e expor seus problemas.

Helen, a partir da figura de ação ocorrência, interpreta a relação entre ela e os alunos. É possível verificarmos que o comportamento dos discentes afeta o agir da professora. Esta que, anteriormente, já havia passado por duas situações difíceis envolvendo alunos verbaliza essa situação através de termos cuja carga semântica revela sofrimento, tais como **chorar e não aguentar mais**. Isso revela a implicação da dimensão interpessoal no agir de Helen, que afirma ter ficado mal e doente¹⁰⁰.

Outro aspecto relacionado ao comportamento dos alunos que foi escolhido para ser levado ao coletivo refere-se à falta de protagonismo dos alunos, algo que incomoda a trabalhadora.

3.5.1.2 O comportamento dos alunos: a falta de protagonismo dos discentes

Nos excertos 23 e 24, a docente relata a falta de protagonismo dos alunos do contexto I, dando como exemplo duas situações ocorridas em sala da aula, sendo que, em ambas, os estudantes deveriam fazer uma atividade de produção textual.

Contextualização do excerto:	Excerto N° 23
<ul style="list-style-type: none"> • Fonte do dado: ACS 2 • Síntese explicativa: Helen reclama para a interventora o fato de os alunos não terem interesse em realizar a atividade sozinhos, exigindo demanda constante da professora. A docente relata uma situação em que trabalhou redação com os alunos para exemplificar a falta de protagonismo que ela vê neles. Na atividade de 	<p>Turnos que antecedem ao excerto: HELEN 279 – então não importa se eu estou falando de aborto drogas política passei temas assim BEM nada a ver... né? tá apresentação do tema é:: resposta da pergunta outro argumento e a conclusão INT 300 – e quem fez essas redações-modelos? HELEN 280 – fizemos juntos... na sala... tá eu falei “ago::ra vocês vão fazer a de vocês tá” “tá”... sentei pra fazer a chamada “professora o que que é pra</p>

¹⁰⁰ Retomamos essa questão adiante.

redação, a docente coloca quatro exemplos de redação na lousa. • Tema relacionado: Comportamento dos alunos	escrever no primeiro parágrafo?” eu tenho vontade de esGANAR o aluno INT 301– uhun
Excerto	
<p>INT 304 – {e daí o que que você faz? dá vontade de matar o que que você faz? HELEN 283 – BUFO ((interventora ri)) XINGo a mãe em pensamento e vou lá eu falo “pega o caderno” “hã” “o que que está escrito aí?” “pra apresentar o tema” e aí eu falo “e qual é o tema?” aí ele vai falar lá o tema sei lá... a influência da mídia na cabeça dos jovens na internet sei lá a influência da internet na cabeça dos jovens... “então como você tem que começar? como que estava nas outras?” “no brasil vírgula atualmente vírgula” porque era tudo igual eu fiz um modelinho pra eles seguirem “tá então escreve no brasil vírgula atualmente vírgula qual que é o tema?” “a influência da internet nos jovens” “então escreve como que você vai escrever isso? os jovens são influenciados pela internet ponto final acabou acabou?” “acabou” “posso ir?” “pode” “agora faz o segundo parágrafo” aí eu sento “professora como é que faz o segundo parágrafo?”... então assim eu sinto que eles têm uma dependência eles eles não fazem eles querem que eu faça pra depois eles dizerem que foram eles que fizeram... só porque está com a letra deles porque fui eu que fiz a redação INT 305 – você lembra que essa dependência a gente viu naquela aula lá que eles chamavam “professora professora” enlouquecidamente HELEN 284 – sim INT 306 – você? HELEN 285 – uhun INT 307 – e:: então é nessa mesma dependência eu saí cansada da aula HELEN 286 – é é INT 308 – né? eu não estava dando aula ((interventora ri)) HELEN 287 – então NEssa aqui eu já senti menos INT 309 – uhun visivelmente está menor {mesmo HELEN 288 – {menor porque eu dei MUIto assim MUIta explicação MUIta coisa na lousa eu fiz a revisão expliquei expliquei fiz na ordem do mais fácil pro mais difícil você viu o menininho falando “ah a onomatopeia é fácil” INT 310 – uhun HELEN 289 – então entendeu ele vai começar a procurar... eu senti que eles que teve mais -- o tal que a gente fala agora uma palavra muito da moda -- protagonismo deles INT 311 – uhun HELEN 290 – mais eles do que eu... que é o que eu esperava que todas as aulas fossem assim... que era só pra eu ir lá chegar e falar “tá certo” ou “ah aqui você errou porque você confundiu com tal”... sabe assim? INT 312 – sei</p>	

Por meio do discurso interativo, nesse excerto, Helen é marcada linguisticamente pelo dêitico pessoal **eu** e pelas marcas de desinência número-pessoal dos verbos, como **bufo** e **xingo**. Os tempos verbais mais recorrentes são o presente do indicativo, como **vou** e **falam** e o pretérito perfeito do indicativo, como **entendeu** e **fiz**. No fim do excerto, a professora utiliza o pretérito imperfeito, como em **era** e **esperava**, para caracterizar suas expectativas sobre o agir dos estudantes.

No tocante à gestão de vozes, percebemos a voz da autora quando é levada a analisar a situação, ao passo em que, quando ela narra a interação em sala de aula, ela encena si mesma e o outrem, por meio do discurso relatado de

estilo direto, como em **“ah aqui você errou porque você confundiu com tal”**, a voz dos alunos, como em **“qual que é?”**.

Em relação às avaliações que faz sobre o agir dos alunos, ela acredita que os discentes não fazem a atividade porque não querem tentar fazer e essa não-ação dos alunos causa irritação na docente, que **bufa, xinga a mãe em pensamento** e tem vontade de **esganar**. Mesmo assim, a professora relata que age em prol da aprendizagem do aluno: **e vou lá e falo “pega o caderno”**. Ao nosso ver, nesse momento, Helen verbaliza para a interventora algo que gostaria de fazer e que não faz. O real da atividade pressiona a trabalhadora, que bufa e suspira profundamente.

O incômodo de Helen em relação à falta de protagonismo, a não-ação dos alunos, vai ao encontro de suas expectativas em relação às concepções que ela tem sobre o papel do aprendiz em sala de aula: **o que eu esperava que todas as aulas fossem assim... que era só para eu ir lá chegar e falar “tá certo” ou “ah aqui você errou porque você confundiu com tal”**.

Em um momento anterior da ACS2, Helen demonstra como essa situação a incomoda, a irrita:

HELEN 182 – eu já estou irritada está vendo?

((assistem ao vídeo))

HELEN 183 – o que que eles começaram a fazer eles escreviam qualquer coisa

INT 194 – e te chamavam

HELEN 184 – isso... “tá certo?” então ficou um jogo de:: tentativa e erro sabe?

INT 195 – sei

HELEN 185 – não tinha uma lógica

Trouxemos esse pequeno excerto para demonstrar que o que incomoda a docente não é ser solicitada, mas sim o fato de o aluno não parar para refletir sobre o exercício, fazendo um jogo de **tentativa e erro**.

No excerto 23, em relação à atividade aplicada aos alunos no dia em que a aula foi filmada, cujo tema era figura de linguagens, Helen percebeu uma outra postura dos alunos, pois estavam mais participativos. Para que isso ocorresse, no entanto, foi necessário um grande esforço da parte da professora, perceptível através do modalizador **muito**, intensificado tanto por sua repetição como pela

mudança de volume na entonação da palavra, e por meio da repetição lexical do verbo **expliquei**.

Ainda em relação ao excerto 23, o outrem mobilizado é a família do discente, na função de agente, mencionada quando Helen xinga a mãe do estudante em pensamento, e os alunos que são atores de um agir que entra em conflito com a expectativa da docente, pois ela espera que eles se comportem de uma forma idealizada que não condiz com a realidade.

Assim, por meio da figura de ação ocorrência, atrelada à figura de ação performance, para interpretar o seu agir e o agir do outrem, a docente teatraliza as ações, reproduzindo as falas dos personagens, trazendo à memória eventos ocorridos anteriormente em sua prática.

No excerto 24, novamente, a docente mostra sua irritabilidade com o fato de os alunos não agirem de forma participativa. Nesse fragmento, a discussão está relacionada a uma institucionalização da cópia pela cópia, fato que não ocorre apenas nas aulas dessa professora.

Contextualização do excerto:	Excerto Nº 24
<ul style="list-style-type: none"> • Fonte do dado: ACS 2 • Síntese explicativa: A interventora e Helen conversam • Tema relacionado: Comportamento dos alunos 	<p>Turnos que antecedem ao excerto:</p> <p>INT 319 – oh helen essa dinâmica que você está me relatando é com todos os professores ou vocês nem chegam a conversar sobre isso?</p> <p>HELEN 298 – é tudo igual</p> <p>INT 320 – é?</p> <p>HELEN 299 – tudo igual</p> <p>INT 321 – não é uma coisa sua então?</p>
Excerto	
<p>HELEN 300 – não... esse lance da francisca copiar ela copia tudo da aline tudo... aí outro dia eu pus a aline sentada lá e a francisca lá eu falei “agora eu quero ver copiar” aí não copiou aí tirou zero... então... e aí? eu faço o quê? porque eu tenho que dar nota porque ela vai passar de ano</p> <p>INT 322 – e aí você faz o quê?</p> <p>HELEN 301 – então aí depois no outro dia eu deixo sentar junto... aí tira cinco aí passa de ano... porque tem que passar de ano</p> <p>INT 323 – e isso te incomoda?</p> <p>HELEN 302– ah não mais... não mas é que tem dia que me irrita um pouco [...]</p>	

Escolhemos trazer esse excerto para demonstrarmos a participação das outras instâncias educacionais superiores.

Em um misto de discurso interativo (implicado e conjunto ao mundo objetivo) com relato interativo, o qual é marcado pelos organizadores temporais **outro dia** e **depois no outro dia**, a docente narra dois eventos para ilustrar

suas ações ligadas à atitude da aluna Francisca em querer copiar da colega ao mesmo tempo em que esclarece para a interventora sua falta de poder de agir. O real da atividade é marcado pela atividade obrigada, que é realizada forçosamente porque a professora precisa atribuir uma nota para a aluna. Dessa forma, ela se dá à situação e se vê obrigada a deixar a estudante copiar da colega para que possa ter algum documento que comprove a nota da aluna.

Quanto às vozes e à modalização, percebemos a voz da autora, que é também expressa em discurso relatado de estilo direto, em “**agora eu quero ver copiar**”, e a voz das instâncias superiores em conjunto com a direção da escola em **tem que passar de ano**, em que há a presença do modalizador deôntico **tem**, evidenciando a obrigatoriedade do cumprimento dessa prescrição. A docente, então, fica sem opção em relação ao que fazer frente a essa situação: ora ela deixa a discente copiar, ora ela a separa da outra colega, pois ela precisará dar nota para a aluna.

Assim, por meio da figura de ação experiência, Helen interpreta o seu agir e o do outrem. É a partir das experiências já vividas que a professora escolhe suas ações.

Nesse fragmento, fazem parte do outrem mobilizado as alunas e as instâncias educacionais superiores, sendo ambos atores no processo, mesmo as instâncias educacionais não estando presentes, pois elas prescrevem o agir não só da professora, como também de outros professores, visto que a docente afirma que a ação da aluna em copiar ocorre em outras aulas.

Acreditamos que a institucionalização da cópia pela cópia afeta diretamente tanto o agir da docente como o dos alunos da oitava A do contexto I, pois, sabendo que serão aprovados de qualquer maneira, parecem não se empenhar em participar das atividades.

Embora Helen negue, inicialmente, que ter que aprovar o aluno não a incomode, na verdade, parece que, pelo contrário, isso continua incomodando-a. Se a docente diz que **tem dia que a irrita um pouco**, é porque isso ainda a afeta.

Para encerrar a análise sobre a falta de protagonismo dos alunos, é interessante observarmos uma fala de Helen na ACC1, em que ela verbaliza gostar quando os discentes se engajam na atividade:

HELEN 53 – eu acho bonitinho quando eles às vezes não estão conseguindo né por exemplo nesse caso falou rápido a palavra nação vamos supor mas às vezes eles não conseguem aí eles falam “dá uma dica professora com que letra começa?” aí eu falo com que letra começa e eles começam a a puxar então é é legal ver que eles se interessam também que eles que::rem

Nesse excerto, Helen se refere aos alunos da turma da oitava série B do contexto I, sala em que, segundo a docente, ela consegue dar aula e, nas palavras dela, **ser professora**.

Percebemos que a docente, pela modalização apreciativa expressa nos termos **bonitinho** e **legal**, gosta da participação dos alunos e sente-se bem ao perceber o interesse dos discentes pela aprendizagem.

3.5.2 A postura da gestão escolar

Retomando a análise já feita sobre a relação entre a docente e a diretora da escola do contexto I, percebemos que a interação entre as duas é marcada por conflitos, seja pela omissão da direção em agir em prol da professora, seja pela concepção que a gestão parece ter do trabalho do professor, ou ainda pelo ato de mascarar as evidências, transformando o que é, de fato, realizado em idealizado.

É possível observarmos também o papel duplo da diretora, ora como ator no ato de fazer valer as normas da escola, ora como ator no não-fazer, nas ações que ficam para a próxima vez.

Nos excertos escolhidos para analisarmos a postura da gestão escolar, abordamos a omissão da diretora no “Caso dos bilhetes” retirado da ACC1 (excerto 25), e seu posicionamento a favor do mascaramento da realidade escolar presente na ACS2 (excerto 26).

Contextualização do excerto:	Excerto N° 25
<ul style="list-style-type: none"> • Fonte do dado: ACC1 • Síntese explicativa: As docentes e a interventora conversam sobre o “Caso dos bilhetes” vivenciado por Helen. Silvia cogita a possibilidade de o aluno que escreveu o bilhete ter algum problema pessoal e, para isso, cita o caso de um aluno dela que teve problemas familiares. • Tema relacionado: “Caso dos bilhetes” 	<p>Turnos que antecedem ao excerto: SILVIA 233 – a gente se sente assim mesmo é uma situação horrível... mas às vezes é alguma espécie de distúrbio mesmo né que eles têm relacionado isso... [...] a gente tem que levar tudo isso é lógico que de imediato você tem que tomar uma atitude NÃO pode deixar... {né mas tem levar em consideração todo esse</p>

Excerto	
HELEN 268 –	{então eu acho eu acho que se ela tivesse tomado é uma atitude eu me sentiria menos agredida porque aí depois ela ainda falou assim pra mim “mas essa atividade estava na apostila? estava naquele caderno do aluno?” eu falei “não foi uma aluna que pediu foi um pedido do aluno” né ela falou “ai então eu sugiro que você não faça mais nada do que esteja fora da apostila” ... então quer dizer além de eles não serem punidos eu ainda tomei um pito
SILVIA 234 –	((balançando a cabeça de maneira afirmativa)) é
HELEN 269 –	{entende? assim
SUELI 220 –	é a culpa foi sua {que não quis dar AUIa
HELEN 270 –	{exatamente quem mandou
SUELI 221 –	{querer pensar
HELEN 271 –	{exatamente quem mandou você sair da do raio da apostila e dar isso aí mas eu falo “gente é um pedido do aluno ele tem direito também assim” ((faz careta)) né então eu a(cho))/eu acho que na verdade foi MAIS a postura DEla que que depois me incomodou mais né
SUELI 222 –	é ((coça a cabeça))
HELEN 272 –	porque o choque depois passou a interventora foi assistir aula nessa sala depois de todo o ocorrido ela falou “uai você já está mais... maleável com os alunos”... né então assim o choque com os alunos até passou... ((afirma com a cabeça)) consegui meio que superar... mas a falta de postura dela a falta de apoio
INT 318 –	de respaldo
HELEN 273 –	de respaldo de de sabe? inconceBível isso “a próxima vez que o aluno te mandar” como assim gente?

No excerto 25, por meio da mobilização do discurso interativo (em que a ação de linguagem é implicada e conjunta ao mundo objetivo), é possível observamos que a docente se incomodou mais com a falta de apoio da direção do que com o choque vivido na relação com os discentes da oitava série B do contexto I.

Podemos perceber a presença das vozes da autora, que também se expressa por meio do discurso relatado de estilo direto, como em “**gente é um pedido do aluno ele tem direito também assim**”, da voz da diretora, em discurso relatado de estilo direto, como em “**mas essa atividade estava na apostila**”, e das vozes de Silvia e de Sueli, as duas outras docentes que também participavam do projeto de ensino e intervenção.

Helen, ao expor sua opinião sobre a postura da diretora, faz uso da modalização lógica marcada pela presença do verbo **acho** (4 vezes) e do sintagma **na verdade**, evidenciando seu ponto de vista. A professora também, por meio da modalização apreciativa **inconceBível**, cujo valor semântico é reforçado pela mudança no volume da sílaba na palavra, avalia a ação da diretora em sempre postergar, em deixar para tomar uma atitude **na próxima vez**. A professora constata que se sentiria menos agredida se a diretora tivesse tomado uma atitude condizente com suas expectativas.

A diretora parece querer justificar sua postura, contra-argumentando a professora quanto ao fato de ela ter ministrado uma atividade que não estava contemplada na apostila, mesmo que solicitada pelo aluno. E, por essa razão, Helen é “aconselhada” a não fazer outras atividades que não estivessem contempladas no material didático.

É possível notarmos que Silvia, Sueli e a interventora parecem compartilhar da opinião de Helen quanto à postura da direção: Silvia balança a cabeça de forma afirmativa e diz *é*, Sueli interpreta a ação da diretora como se completasse a voz da gestão **“é a culpa foi sua que não quis dar Aula”** e, em conjunto com Helen, **“quem mandou querer pensar”**. Já a interventora reitera a fala de Helen, afirmando sobre a falta de respaldo da direção em apoiar a professora. Assim, por meio da figura de ação ocorrência, a docente, juntamente com o coletivo, avalia a postura omissa da diretora.

O outrem mobilizado nesse excerto é a diretora do contexto I e os alunos da 8B do contexto I. Estes são reconfigurados como agentes enquanto a gestora, ator no processo, que escolher não apoiar a trabalhadora.

Não podemos deixar de mencionar que essa atitude reiterada da gestão escolar parece desautorizar tanto a própria diretora, que, conforme no excerto 4, é agredida por um aluno que arremessou o apagador na cabeça dela, quanto o corpo docente. Helen, em relação ao “Caso dos bilhetes”, relata:

HELEN 345/ACS1 – aí na hora que a nós voltamos pra sala de aula o que eu ouvi acho que foi piOR porque aí um um desses meninos virou pro outro e falou assim “falei cara que não ia te dar que não ia dar nada te falei que não ia dar nada”

Além da postura omissa da diretora, outra questão que incomoda a docente é a conivência da gestora com o mascaramento da realidade, embora a docente mesmo relate entender que ocultar a realidade faça parte do sistema educacional. Então, a nosso ver, esse incômodo envolve tanto a direção quanto as instâncias educacionais superiores.

Contextualização do excerto:	Excerto N° 26
<ul style="list-style-type: none"> • Fonte do dado: ACS 2 • Síntese explicativa: a interventora explica para Helen como funciona a intervenção feita pelo CNAM na França, sendo que, lá, as empresas 	<p>Turnos que antecedem ao excerto: INT 426 – e lá tem saída... {a proposta é você achar {uma solução HELEN 377 – {ah:: HELEN 378 – entendi</p>

<p>contatam o CNAM com o intuito de buscar transformar as situações de trabalho</p> <p>• Tema relacionado: Projeto e o sistema educacional: constatação da impossibilidade de apresentação dos registros aos alunos de graduação e à secretaria da educação; e da necessidade de mascarar os dados reais.</p>	<p>INT 427 – aqui... mas a saída envol::ve outras pessoas quererem fazer saber e</p>
Excerto	
<p>HELEN 379 – e eu percebo por que agora eu já dei um outro passo porque antes eu achava... acima de mim né qualquer pessoa... não fazia porque não queria</p> <p>INT 428 – uhn</p> <p>HELEN 380 – mas eu percebo que assim como eu não falo pra elas elas também não falam pras outras as outras também não falam pras outras acima e ninguém fala pro pro:: é:: governador</p> <p>INT 429 – uhun</p> <p>INT 429 – uhun</p> <p>HELEN 381 – porque agora foi muito claro pra sociedade... o helmans lá -- eu chamo ele de helmans – falou “precisa fazer isso... pra melhorar vamos fazer?” “vamos”... teve rebelião... lá ocupação nãñã... não vai ter então mandou o fun(cionário)/o coiso embora... manda o o:: secretário da educação embora... então é o que faz... “ah você não está... seguindo o fluxo?” manda embora... é mais fácil... contratar outro... porque</p> <p>INT 430 – vai reproduzir o discurso {predominante</p> <p>HELEN 382 – {i::so... isso entendeu? então assim... igual aqui... já faz MUltos anos que no conselho final pra mim eu falo “o que que é pra falar?...eu estou aqui o que que é pra falar?... é pra eu votar reprova ou passa?” mas aí eu falo “o que a dona ((nome da diretora da escola)) votar eu voto também”... não adianta você ter opinião própria</p> <p>INT 431 – mas a diretora vota? no conselho?</p> <p>HELEN 383 – no conselho? sim ... ela é presidente do conselho e depois ela pode ainda discordar do que o conselho o que foi que já aconteceu aqui... o conselho decidiu que ia reprovar uma aluna... fomos embora dia vinte e três</p> <p>INT 432 – mas como assim? o conselho é dos professores</p> <p>HELEN 384 – i::sso</p> <p>INT 433– isso é aqui então?</p> <p>HELEN 385 – eu vou explicar uhun...como funciona... aqui é estados unidos de ((nome da cidade)) ((interventora ri)) aqui é tudo até o fuso horário é diferente a gente fala...((Helen suspira)) saímos dia vinte e três de dezembro então “a ((nome da interventora)) vai reprovar?” “a ((nome da interventora)) número vinte e três aluna da oitava a vai reprovar” “reprovada?” “reprovada” todo mundo “ê:: feliz natal feliz natal ho ho ho fomos embora”... voltamos dia trinta e um de janeiro estava lá “((nome da interventora)) número vinte e três...aprovada”... aí ela falou “eu sou soberana então eu decidi passar” ((Helen manda um beijo com a mão. Helen ri))</p> <p>INT 434– ah:: então a direção é maior que o próprio conselho?</p> <p>HELEN 386 – ((fala rindo)) isso ((para de rir)) então pra que que a gente vai ficar discutindo? {então tem a hora que falam “((nome da interventora))” “é pra eu votar que vai passar ou reprovar?”... ou eu me abste::nho... ou eu tomo o:: rivrotril no dia anterior</p> <p>INT 435 – {entendi</p>	

No início do excerto 26, observamos a mobilização do discurso teórico-interativo em que Helen se implica discursivamente, expondo que, a partir de então, entende o funcionamento do sistema educacional do estado de São Paulo. Por meio da figura de ação definição, ela faz uma reflexão sobre o seu agir e sobre o agir das demais instâncias superiores a ela até chegar no

governador e no ex-secretário da Educação que foi dispensado por tentar ir contra o sistema. Mais uma vez, a docente usou a figura de ação definição para interpretar seu agir e o agir do outrem, o que traz indícios de um desenvolvimento da trabalhadora.

A título de exemplo, a docente relata a demissão do ex-secretário da Educação, colocando em cena, em forma de discurso relatado de estilo direto, as vozes dele, mostrando sua pró-atividade: **“precisa fazer isso... pra melhorar vamos fazer?”**, e a voz do sistema educacional, **“ah você não está... seguindo o fluxo?”**, responsável pela manutenção do funcionamento do sistema do faz-de-conta da forma como está concebido.

Assim, a docente, então, apresenta o mascaramento do sistema educacional, em efeito dominó: sabendo da sistemática, ela não fala para a direção, que não fala para a diretoria de ensino, que não fala para a secretaria da Educação que não fala para o governador. Essa estratégia de mascaramento é conhecida por todos que compõem o sistema, como afirma a professora em um trecho da ACS2:

HELEN 365 – {porque todo o mundo sabe o que acontece
INT 407 – todo mundo sabe
HELEN 366 – mas todo mundo finge que não sabe

Nesse fragmento, Helen demonstra, de modo generalizado (**todo mundo sabe**) a convivência das instâncias educacionais, desde a comunidade escolar às esferas superiores em manter a aparência no andamento do funcionamento da educação pública.

Em **todo mundo sabe mas todo mundo finge que não sabe**, há a presença do operador argumentativo de caráter coordenativo, reforçando a segunda parte do argumento **todo mundo finge que não sabe** em detrimento a **todo mundo sabe**.

Mesmo tendo consciência, esse processo gera conflitos na professora. Na sequência do excerto, a partir da fala de Helen 382, ela, por meio do discurso interativo e da figura de ação experiência, relata a situação conflituosa vivida pelo corpo docente, que não tem voz ativa no Conselho de Classe.

Nesse trecho, percebemos a voz da autora, também expressa pelo discurso relatado de estilo direto: **“o que a dona ((nome da diretora da escola))**

votar eu voto também”; da voz do corpo docente: “a ((nome da interventora)) número vinte e três aluna da oitava a vai reprovar” “reprovada?” “reprovada” todo mundo “ê:: feliz natal feliz natal ho ho ho fomos embora”, que é silenciada pela voz da diretora: “**eu sou soberana então eu decidi passar**”.

Esse silenciamento também é marcado pela negação polêmica em **não adianta você ter opinião própria**, em que encontramos a pluralidade de vozes: E1, **adianta você ter opinião própria**, pois presume-se que, em um Conselho de Classe, os professores tenham voz ativa; e E2, **não adianta você ter opinião própria**. E, por meio do sintagma adverbial **já faz MUITOS anos**, podemos perceber a reiteração dessa situação conflituosa, que é marcada também pela mudança da intensidade da emissão sonora do termo **MUITOS**.

Um outro aspecto que também marca o conflito é a ironia tanto verbal quanto gestual da docente: Helen ri; dramatiza a fala da direção, “eu sou **soberana** então eu decidi passar” e interpreta a diretora que manda beijo e diz “**beijo me liga**”, expressão popular brasileira utilizada para encerrar uma conversa.

Outro aspecto irônico é a forma como Helen nomeia sua cidade, “estados unidos de ((nome da cidade))”, local em que “o fuso horário é diferente” para destacar as peculiaridades do contexto em que trabalha. A professora parece usar o termo **estados unidos de** para comparar a escola em que trabalha com o país norte-americano, visto que os EUA podem fazer o que bem entendem sem terem que obedecer a regras e dar satisfação de suas ações para os outros.

Helen e a diretora são reconfiguradas como atores. A professora marca a capacidade de ação da diretora por meio do modalizador **pode**. Os demais professores são marcados como agentes e as instâncias educacionais superiores não são mencionadas. No entanto, elas parecem agir (in)diretamente sobre a atividade de trabalho uma vez que uma das metas para o bônus fornecido pelo governo estadual, por meio do Idesp, é determinado pela aprovação média em cada ciclo do ensino fundamental.

Nesse excerto, deparamos com o real da atividade de Helen: impedida de agir, a docente solicita “prescrições” do que deve fazer embora não concorde com isso. Diante de um conflito que, segundo a professora, é recorrente, a trabalhadora elabora mecanismos de defesa, mas que não parecem ser eficazes

em relação à saúde da profissional: **ou** age de forma contrariada, **ou** abstém-se **ou** medica-se.

3.6 Os resultados oriundos das relações entre a docente e outrem e suas influências no agir da professora

Inicialmente, gostaríamos de salientar uma questão ocorrida ao longo da ACS1. Durante boa parte da seção, a docente se mantinha em um posicionamento de “parecer ter jogado a toalha”, nas palavras da interventora, pelo fato de que Helen parecia não ter questões que a incomodasse mais:

INT 267 – [...] agora na tua fala eu não estou achando um local em que porque no dia eu achei porque você saiu assim “gente eu quero morrer” você estava exausta você saiu da sala {você falou você teve um fala no corredor que me chamou a atenção... aqui NÃO você está assim “olha é isso não tem o que fazer eu dei aula porque vocês iam filmar eu achei que fosse pra fazer alguma coisa de gramática” então a minha pergunta é que sugestão que eu posso dar... aliás não sou nem eu que vou dar é a pessoa que vai fazer o par com você

HELEN 257 –

{é

HELEN 258 – uhun

INT 268 – se parece que está tudo bem

Esse posicionamento tomado pela docente na ACS1 nos faz lembrar o que Canguilhem (1943/2009) chama de *estado de normalidade* o qual, muito distante de caracterizar saúde, demonstra uma condição patológica na qual o indivíduo não consegue produzir normas e nem se ajustar a novas condições de vida. Para Canguilhem (1943/2009), tem saúde o indivíduo que consegue se (re)ajustar às condições vida, sendo capaz de instituir normas diferentes para condições diferentes. Assim, o sujeito que vive em *estado de normatividade* está mais próximo da saúde do que aquele que vive em estado de normalidade.

Se a professora tentou mascarar ou manter um *status quo* em relação à sua situação de trabalho, em um trecho retirado da entrevista inicial, a professora verbaliza sentimentos de abandono e de cobrança, opostos ao “parecer estar tudo bem”:

E a gente tá tão abandonado no Estado, que todo mundo só critica, todo mundo só quer papel. Todo mundo só quer resultado, você tem que fazer o aluno fazer tal coisa, que ninguém vem assim perguntar o que que você está fazendo? O que que você já fez de legal? Como eu posso te ajudar? Né! O que que você está enfrentando de problemas?

Ninguém nunca vem perguntar, as pessoas vem mandar. (Fala de Helen na entrevista inicial com a interventora antes da intervenção).

Essa fala de Helen ocorre em resposta à pergunta da interventora sobre o motivo pelo qual a professora quis participar do projeto. Trata-se de uma fala significativa por meio da qual podemos perceber o paradoxo da solidão vivida, por vezes, pelo professor: ao passo em que todos cobram o resultado do docente, ninguém o escuta nem pergunta o que ele faz. É interessante observarmos também que, já na entrevista inicial, ao dizer que **todo mundo só quer papel**, a professora deixa evidente a importância que o registro documentado tem em detrimento da realidade vivenciada na escola.

Observando essa fala de Helen e toda as discussões feitas até o momento, verificamos que a docente vive conflitos em seu trabalho relacionados à dimensão interpessoal.

Conforme assevera Clot (2006a), a Clínica da Atividade parte da premissa de que toda atividade é conflituosa e, sendo necessária a compreensão do conflito para o entendimento da atividade de trabalho. O autor, juntamente, com Gollac (2017), esclarece que uma das possibilidades de percurso do trabalhador face ao conflito vivido é resolvê-lo, o que pode gerar desenvolvimento no indivíduo; mas outra possibilidade é, na tentativa fracassada de lidar com o conflito, este causar mais sofrimento no trabalhador, levando-o para um caminho rumo ao adoecimento profissional. Conforme a definição de conflito que propomos neste trabalho, a maneira como a docente lida com os conflitos vivenciados no exercício profissional tem levado à amputação de seu agir e ao adoecimento profissional.

Na análise dos trechos cujos temas foram escolhidos para serem levados ao coletivo, percebemos três grupos de agentes que mais influenciaram o agir da professora: os alunos da oitava A do contexto I, a diretora da escola do contexto I e as instâncias educacionais hierárquicas. A partir da reconfiguração que Helen faz dessas interações, podemos verificar algumas estratégias, nomeadas por Le Guillant (2006) de atos psíquicos de defesa, utilizadas pela docente para lidar com os conflitos vivenciados, os quais discorreremos a seguir.

É importante lembrarmos que, como sinalizado por Clot (2010), os mecanismos de defesa que o indivíduo cria para tentar sobreviver no trabalho

podem arruinar a saúde do trabalhador. E, quando utilizados repetidamente, podem imobilizar o desenvolvimento subjetivo do indivíduo além de intoxicar sua atividade.

3.6.1 O mecanismo defensivo de Helen compartilhado pela comunidade escolar e pelas instâncias educacionais superiores: o mundo do faz-de-conta

Em alguns momentos, nas ACS1 e ACS2, Helen relata ações que promovem o mascaramento da realidade: aprovar o aluno que havia repetido o ano, deixar o estudante copiar de um colega para conseguir lhe atribuir uma nota posteriormente, e alterar a quantidade de faltas. Este trecho, da ACS2, ilustra um momento em que a docente afirma que “todo mundo sabe mas todo mundo finge que não acontece”:

INT 403 – mas então a questão é diretoria de ensino e direção de escola não podem saber a realidade ou a questão é se eu colocar isso a público eu corro riscos... de algo acontecer comigo?
 HELEN 352 – não com você não comi::go
 INT 404 – não você {eu estou falando de você
 HELEN 353 – {ah é:: é:: eu eu é
 INT 405 – é essa questão?
 HELEN 354 – uhun
 INT 406 – {ou é porque
 HELEN 355 – {porque todo o mundo sabe o que acontece
 INT 407 – todo mundo sabe
 HELEN 356 – mas todo mundo finge que não sabe
 INT 408 – e quando você escancara e eles estão lá assistindo {a reação pode ser
 HELEN 357 – {isso porque por exemplo
 teve uma vez ((Helen ri)) que eu dei dez pra todo mundo da escola inteira todas as minhas cadernetas era dez pra todo mundo porque todo mundo tinha que passar...
 “ah não mas assim não pode tem que ser um dez um nove um cinco um quatro...
 todo mundo vai passar mas não pode escancarar”... {tem que fazer de conta...
 entendeu?... então a gente faz de conta

Como vimos anteriormente, Helen discorda desse posicionamento, mas, para manter seu emprego, precisa “seguir o discurso dominante”. Uma forma de protesto, a nosso ver, está nesse excerto, quando a docente dá notas dez para todos os alunos do contexto I. Todavia, a direção da escola não aceita a ação da professora e pede para que ela corrija as notas.

Outra forma de protesto, a nosso ver, refere-se à postura de Helen nos conselhos de classe, fazendo dali um palco de programa de auditório,

comparando a reunião de conselho ao programa televisivo Passa ou Repassa. A professora compara o mundo real com o mundo do faz-de-conta institucionalizado. Helen, para sobreviver ao exercício da profissão, aceita “disfarçar as evidências”, mas escancara seu dissabor através de suas atitudes no conselho.

Entendemos que a docente, mesmo sendo conivente com o sistema assim como os demais actantes são, como visto no excerto 26, discorda dessa situação, sendo que a maneira que encontra para enfrentar as reuniões de conselho de classe é tomar, antes, algum medicamento, ou o Rivotril ou o remédio para emagrecer, ou, ainda entrar, como a própria professora denomina, *modo Taiti-on*.

Percebemos, nessa sistemática, o real da atividade do trabalho, conforme Clot (2010), relacionado às atividades compulsória e impedida: Helen faz, mas não concorda com o que faz; o corpo docente repete a aluna, mas a diretora a aprova. Essa situação de passividade face ao conflito causa o que Clot (2010) define como amputação do poder de agir.

Retomando as palavras de Clot (2015, p. 167), “o sofrimento encontra sua origem nas atividades impedidas. [...] O destino da atividade abortada [...] é uma força [...] Esta força, quando ela fica por muito tempo esterilizada, pode nutrir uma passividade ruínosa”. Helen afirma estar em estado de inércia. E, assim como o maquinista de Paris que está, fisicamente, no trem e, ao mesmo tempo, sua mente não está ali, Helen, em sua inércia, viaja, mentalmente, para o Taiti.

3.6.2 O mecanismo defensivo de Helen: o modo *Taiti-on*

Durante a ACS1, Helen relatou à interventora que, às vezes, quando sentia necessidade, entrava em modo *Taiti-on*. Quando fazia isso, a docente preferia se isolar dentro de sua mente e, ficando inerte, não agia, não fazia nada. O modo *Taiti-on* era acionado quando a professora interagia com os alunos da oitava A e com a diretora da escola do contexto I.

Essa escolha da não-ação nos faz lembrar de Bartleby, o escriturário da obra de Herman Melville. Na epígrafe que inicia este capítulo, apresentamos um trecho do texto em que o trabalhador age não agindo: “Bartleby respondeu num tom de voz singularmente suave e firme: — Prefiro não fazer.”

Helen, como válvula de escape, lança mão de seu mecanismo de defesa e aperta o “botão” do modo *Taiti-on* que, segundo ela, a leva para as ilhas Seychelles e Maurício. A seguir, apresentamos uma foto das Ilhas Seychelles.

Figura 15 – Foto das ilhas Seychelles



Fonte: <https://viagemeturismo.abril.com.br/paises/seychelles/>

Pela observação da figura 15, percebemos que se trata de um lugar paradisíaco (localizado na África), isolado e com indícios de pouca civilização. Assim, para fugir de seu ambiente exaustivo, ela vai para um contexto que aparenta ser calmo e deserto.

Quando a docente e a interventora levam essa questão ao coletivo, é interessante observamos a maneira como as demais docentes¹⁰¹ se comportam:

INTERVENTORA 175 – que que é isso? **((interventora ri))** ela entrou no modo taiti ela fala ((Silvia faz feição de não entender. Sueli sorri))... o que que é o modo taiti helen?

HELEN 120 – é que é assim minha minha amiga fala... minha amiga professora ela fala que eu faço uma cara de paisagem assim que é teve um dia que eu estava TANTA bagunça e regaço mas eu tava no modo taiti on **((Sueli e Silvia riem))** e aí vieram TRÊS professoras ver o que que estava acontecendo aí elas batiam abriram “o que que está acontecendo?”((balança a cabeça em sinal negativo)) “nada tá tudo normal” e ((fala com tom mais forte)) a sala pegando fogo um pendurado no ventilador e o outro rasgando as cortinas ((volta ao tom normal)) e eu assim... de boa **((risos de todas))** entendeu? tem DIA que pra mim pode cair o mundo que tá bom eu nem tô aqui só o corpo missa de corpo presente eu falo a mente não tá eu abstraio ou então quando eles estão MUITO assim também aí eu passo qualquer qual-quer-coisa na lousa qualquer coisa não interessa... aí teve um dia que eu saí peguei o primeiro livro que eu vi era um monte de poema comecei a passar poema

¹⁰¹ Lembramos que Silvia era a docente que já estava para se aposentar e Sueli era a docente que tinha um ano de experiência como professora na rede pública estadual paulista.

até bater o sinal eu fiquei passando poema poema e aí “o que você fez com aquilo?”
 “nada” dei um visto contou como um ponto de caderno lá... nada eu não expliquei
 nada não fiz nada eu só passei na lousa escrevi escrevi escrevi escrevi aí eles
 ficam falam gritam tãñãñã ((onomatopeia indicativa de continuidade de ação)) eu
 abstraio... {eu não tô ali

SUELI 122 –

{nossa eu não

consigo ((risos de Sueli))

**((Silvia abre a boca, abaixa a cabeça, ergue as sobrancelhas, coça o nariz e
 faz feição de meio espanto meio reprovação))**

HELEN 121 – ai anos de estrada minha filha **((ergue as sobrancelhas))** muito muita
 ioga muita terapia

((Sueli ri))

Nesse fragmento, queremos nos atentar para a postura de todas as participantes da ACC. Inicialmente, a interventora ri; na sequência, Silvia e Sueli riem; depois todas riem, inclusive Helen. Depois, conforme descrito na transcrição, Silvia **abre a boca, abaixa a cabeça, ergue as sobrancelhas, coça o nariz e faz feição de meio espanto meio reprovação**. Por fim, Sueli ri novamente. Esse riso não parece ser uma risada por achar algo engraçado, mas sim um riso de perplexidade causado tanto pela estratégia inusitada da docente como também pelo drama da situação vivida pela trabalhadora.

Ao nos depararmos com essa estratégia da professora, usada de forma recorrente por Helen, desenvolvida para enfrentar essa situação conflituosa, percebemos que seu produto final resulta em adoecimento da trabalhadora. Muito longe de ajudar a resolver seu conflito, ao fazer uso desse mecanismo defensivo, segundo Clot (2010), a professora tem, como consequência, sua atividade reduzida e seu caminho está destinado à perda de saúde.

É interessante ressaltarmos que quando tivemos o contato com essa questão em particular, nos lembramos de um filme produzido pelos estúdios de animação da Pixar chamado *Divertida-Mente* (*Inside Out*, em inglês).

Curiosamente, no filme, enquanto a professora da garota, que é a protagonista da história, faz uma pergunta para os alunos na sala de aula e ninguém responde, sua mente sai daquele espaço e ela começa a visualizar um rapaz convidando-a para ir para as Bahamas, como ilustrado na figura 16.

Figura 16 - Cenas do filme Divertida-Mente



Fonte: montagem nossa a partir do vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=zePQPdTeM6o>

Na figura 16, fizemos uma montagem com a sequência de três imagens, em que aparece a docente “indo” para as Bahamas: na primeira, a professora, cuja fisionomia denota desgosto, espera a resposta dos alunos; sem resposta, sua mente sai do contexto de sala de aula, ilustrado na segunda imagem; e, na terceira, vemos a mente da professora: quatro personagens que representam a alegria, o medo, o nojo e a raiva, com o mesmo corte de cabelo da docente ficam na sala de controle da mente da docente projetam a imagem de um homem que a chama para ir para as Bahamas.

Coincidentemente, vemos a ação de Helen reproduzida, em um filme estrangeiro, por uma personagem, professora, que age em resposta à falta de ação dos alunos, coincidentemente, desinteressados. Dessa forma, se Helen, em um primeiro momento, parece ser um “caso isolado”, ela, na verdade, parece mais representar o *métier* que vivencia situações semelhantes, cujos docentes podem fazer uso de estratégias defensivas semelhantes.

3.6.3 O mecanismo defensivo de Helen compartilhado pelo coletivo: o uso do Rivotril

A estratégia de tomar o remédio Rivotril para conseguir sobreviver ao exercício profissional é compartilhada com o coletivo. Isso pode ser observado nesse excerto:

HELEN 403/ACS1 – [...] porque aqui eu ficava dava murro em ponta de faca dava {murro em ponta de faca um conselho outro conselho outro conselho levei tipo ONze

conselhos pra aprender... que foda-se... liga o botãozinho do foda-se e toma o rivotril... ((interventora ri)) gente o dia em que eu tomo o rivotril é tão legal... porque tem uma amiga que me dá uma professora aqui que ela me dá o rivotril da mãe igual agora eu fiz um servicinho pra ela aí ela falou “quanto é?” eu falei “dois rivotril” “kkkkkkk fala quanto é?” eu falei “miga se você me pagar em dinheiro eu não consigo comprar na farmácia porque eu não vou ter receita... dois rivotril” aí ela já falou “amanhã eu trago os comprimidos” eu falei “então tá bom” [...]

Nesse fragmento, Helen relata pedir medicação para sua amiga, como forma de pagamento por um serviço prestado. Isso, a nosso ver, é muito revelador porque o corpo docente sabe dessa estratégia Helen, como visto no excerto 20, e também pelo fato de a docente querer receber por um trabalho que ela fez, como forma de pagamento, algo que ela precisa usar para sobreviver no trabalho.

Quando é discutida a questão do uso de medicamento por professores, na ACC2, podemos observar que essa estratégia defensiva é compartilhada pelo *métier*:

Sílvia – no seu caso ((Helen)), eu acho que você leva com mais tranquilidade [...]

Helen – Agora! Muita terapia, muitas garrafas de vinho, muito choro, muitos fins de semana depressiva, mas muita, muita fluoxetina, pode por muita fluoxetina¹⁰² aí, já bebi muito, já tomei remédio com bebida, tudo o que você pode imaginar.

Sílvia – eu já tomei e parei, agora eu tive que voltar a tomar depois da greve, agora que eu estou parando com ele, então é por uma questão de saúde que a gente vai aprendendo mesmo, pena que eu aprendi muito tarde, mas valeu.

INT – pra não adoecer né!

Sílvia – pra não adoecer, senão você não consegue, é aquilo fazer isso faz muito mal, então você entendia que isso que era pra ser feito pra você ter autoridade, senão você não consegue impor respeito, você não consegue moralizar, então dentro do meu, eu preciso encontrar uma maneira né, tá certo que agora eu estou terminando esta situação, mas vão ter outras situações na vida e eu acho que é uma aprendizagem, então com eu consigo passar por essas situações sem me sentir tão mal.

INT – por isso que eu acho que professor adoecer muito, porque é muito solitário você não ter um colega na mesma escola com o qual você possa conversar, trocar experiências, você tira um pouco de você, das suas costas, que é um pouco isso aqui né, que a gente está fazendo.

Sílvia – exato, por isso que eu falei que era uma terapia ((risos)).

Nesse excerto, Helen e Sílvia compartilham das experiências que tiveram em relação ao consumo de remédio por causa dos conflitos vivenciados no trabalho. Sílvia, estando para se aposentar, volta a tomar medicação por conta dos problemas que teve com a direção de sua escola por ter aderido à greve estadual de 2015.

¹⁰² O cloridrato de fluoxetina é um remédio antidepressivo pertencente à classe dos inibidores seletivos da recaptção da serotonina (ISRS). Disponível em: <https://www.mdsauade.com/bulas/fluoxetina/>. Acesso em 01 Jan 2020.

Ao ouvir de Silvia que parece conseguir levar o trabalho com “mais tranquilidade”, Helen relata o percurso que fez para conseguir chegar a esse ponto de tranquilidade (se é que, de fato, conseguiu): fez terapia, chorou muito, teve depressão, tomou remédio e consumiu álcool com medicação.

Esse comportamento evidencia que o consumo de medicamentos ansiolíticos é, de fato, sabido e aceito pelo *métier*. Trata-se de uma estratégia não apenas vinculada a uma organização de trabalho específica, mas ligada ao exercício da docência. Helen é julgada por entrar em modo *Taiti-on*, mas não por tomar remédio, algo, infelizmente, tão comum e compartilhado socialmente.

Podemos perceber que a docente trilha um caminho rumo ao adoecimento profissional. Mas não apenas ela. Se resgatarmos a formação do coletivo de trabalho dos docentes que queriam participar do projeto de ensino e intervenção, dois professores precisaram se retirar do projeto: um por ter sofrido um infarto e outro, por estar em depressão. Além disso, Helen conta para a interventora que uma professora da sua escola havia mudado de cidade por conta de sofrer de *burn out*.

Conforme exposto por Clot (2010), nem sempre quando usamos mecanismos de defesa, elas são eficazes. Pelo contrário. Como dissemos anteriormente, eles podem arruinar a saúde do trabalhador, principalmente, quando usados de forma reiterada.

Conforme Clot (2010) declara, não são os mecanismos defensivos que promovem saúde no trabalhador. É a possibilidade da réplica com o coletivo, do diálogo sobre o conflito que o trabalho pode ser um agente promotor de saúde.

Dessa forma, acreditamos que os conflitos não superados pela docente estão levando-a ao adoecimento profissional não apenas pelo fato de ela fazer uso de medicação, mas pela comparação que Helen faz sobre o trabalho docente quando relata seu sentimento de inércia, na ACS1:

HELEN 377 – mentalmente então assim a a a o deSEjo agora é... é porque eu não sei eu já sei os passos que eu passei antes

INT 414 – entendi

HELEN 378 – e eu vejo as minhas colegas e eu falo “ah::” sabe aquele quando está com câncer? negação revolta {não se barganha nã nã nã nã nã nã? sabe os passos?

INT 415 – {sei ((interventora ri))

INT 416 – ahã

HELEN 379 – eu olho pras colegas e falo “ah:: você está na fase da revolta né” “ah:: você está na fase da negação já passei conheço” só que eu não sei qual que é a próxima
 INT 417 – entendi
 HELEN 380 – então eu estou na fase da inércia que é o taiti {mas eu não sei o que que é a próxima

Nesse fragmento, Helen compara a atividade do trabalho docente com as fases de um câncer. Segundo Berkowitz (2001, *apud* Portal da Educação¹⁰³), os cinco estágios da perspectiva de morte são: (1) negação e isolamento; (2) raiva e revolta; (3) barganha, geralmente feita com Deus; (4) depressão, quando o paciente se conscientiza sobre sua realidade; e (5) aceitação, quando o paciente já não nega mais ou entra em desespero.

Helen diz estar na fase de inércia, que é a fase da aceitação, e sua preocupação reside, justamente, em não saber o que virá depois. Para um paciente em fase terminal, ele sabe qual será a próxima etapa.

Gostaríamos de destacar que não é apenas nesse momento que Helen se avalia em estado de morte. É forte e recorrente o uso que a professora faz de termos ligados ao adoecimento e ao estado de morte.

Primeiramente, destacamos o termo que ela usa quando relata para as outras docentes e para a interventora o mecanismo de defesa *Taiti-on*. Ela diz que, enquanto sua mente vai para outros lugares, seu corpo fica ali **só o corpo missa de corpo presente**. Essa interpretação que a docente dá ao seu agir é muito significativa, pois representa a visão de uma pessoa em estado de morte.

Fizemos uma busca, nas ACS 1 e 2, de alguns termos relacionados ao campo semântico do adoecimento e do sofrimento e encontramos outros léxicos utilizados pela docente que remetem a esse estado de dor. Ela usou os termos: nervosa (4 vezes), abalada (1 vez), doente (1 vez), humilhada (2 vezes), louca/loucura (3 vezes), chorar/choro (11 vezes), morrer (1 vez), sofrimento (2 vezes), desabafar (1 vez), aguentar (7 vezes), desabar (1 vez).

Dessa forma, podemos perceber que Helen, durante todo o seu discurso, verbaliza seu sofrimento e o estado de inércia, de morte, em que se encontra.

Helen, cujos mecanismos defensivos não têm gerado saúde na trabalhadora, isolada pela falta do coletivo de trabalho, não vê seu trabalho

¹⁰³ Disponível no site: <https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/enfermagem/os-cinco-estagios-da-perspectiva-de-morte/13562>. Acesso em 01 Jan 2020.

reconhecido pelo outrem assim como não se reconhece mais no que faz. Isso causa na profissional ressentimento e, por fim, sofrimento, adoecimento e amputação do seu poder de agir. Helen está em estado de inércia e, conforme exposto por Clot (2010, p. 100), “a tentação de ‘deixar de pensar’ pode tornar-se invencível ‘por esse ser o único meio de evitar o sofrimento’”.

Mesmo face a tantos conflitos, a docente ainda ama o seu ofício. Ao ser questionada pela interventora, durante a entrevista inicial, sobre o que a docente gostaria de registrar sobre si mesma, ela diz:

Tá, eu acho importante falar, que a vida inteira eu quis ser professora, isso é , eu acho bem relevante, então, quando, assim, a primeira memória que eu tenho eu entrando na primeira série, minha professora era muito bacana, era uma senhora, era aquela, aquela professora de antigamente, sabe, Dona Nair e tal, e eu lembro assim, nos primeiros dias de aula eu falando “é isso que eu quero fazer”, aí depois dá um salto no tempo, tive uma professora de língua portuguesa ((Helen fala o nome da escola)) que olhei assim, que eu gostava muito da aula dela e falava “bom, então é isso que eu quero fazer, mas eu quero ser igual a essa professora”, então eu tive aula com ela bastante tempo tal. Quando eu saí do, do colegial, eu prestei só a faculdade de Letras, então, sabe, não tinha aquela coisa “ talvez Letras, talvez” né, uma outra, não tinha uma outra coisa , aí todo mundo “ e aí, mas se você não passar?” não tinha essa possibilidade, eu tinha que passar, aí eu fui e passei

Podemos notar a importância que a professora dá ao fato de ela querer deixar registrada sua opção pela docência desde a infância, nunca tendo pensado em outro trabalho. Nesse excerto também, percebemos que ela traz, em sua memória afetiva, experiências positivas interiorizadas que teve com suas professoras de língua portuguesa, desejando agir conforme uma das docentes.

A professora, durante a ACC1, reafirma seu interesse pela carreira docente:

HELEN 129 – então isso é curioso eu NUNca pensei de desistir... nunca... nunca me passou pela cabeça porque assim é:: a vida inteira eu quis ser professora e quis ser professora do estado... sei lá... né... carma não sei... ((Maurício ri)) então nunca eu pensei de desistir então eu vou passando de fases né eu vou passando de estratégias eu vou passando vou passando ((Helen mexe as mãos como querendo expressar “fazer o quê”))... né

Helen, mesmo em meio aos conflitos e ao sofrimento vivido no exercício profissional, jamais pensou em desistir da profissão e afirma buscar estratégias para lidar com as situações conflituosas.

Em síntese, podemos perceber que Helen, na tentativa de sobreviver *no* e ao exercício profissional, busca saídas, embora fracassadas, para lidar com as

questões conflituosas que mais lhe causam incômodo: ela aceita viver no mundo do faz-de-conta institucionalizado, faz uso de medicamentos e entra em modo *Taiti-on*. Infelizmente, esses mecanismos ineficazes a têm levado ao adoecimento profissional.

Discutidos os resultados das análises dos dados a que a pesquisa nos permitiu chegar, a seguir, apresentamos as considerações finais desta tese.

Capítulo IV - Considerações Finais

Sou feita de retalhos

Pedacinhos coloridos de cada vida que
passa pela minha e que vou costurando
na alma. Nem sempre bonitos, nem
sempre felizes, mas me acrescentam e me
fazem ser quem eu sou.

Em cada encontro, em cada contato, vou
ficando maior... Em cada retalho, uma
vida, uma lição, um carinho, uma
saudade... Que me tornam mais pessoa,
mais humana, mais completa.

E penso que é assim mesmo que a vida se
faz: de pedaços de outras gentes que vão
se tornando parte da gente também. E a
melhor parte é que nunca estaremos
prontos, finalizados... Haverá sempre um
retalho novo para adicionar à alma. [...]

Cris Pizzimenti

“ Mas, tem sempre um aluno que você percebe que você mudou a vida dele [...] sabe, uma menina [...] escreveu uma cartinha falando assim que eu sou a única professora que enxerga ela e dou valor pra ela. [...] então, assim, sempre tem aquela meia dúzia que você fala “não, fiz diferença pra esse aluno, estou aqui por causa dele”, sempre tem, não é possível, toda sala, por pior que seja, tem aquele que você fala “ai, ufa, eu estou aqui por causa desse aluno”.
Fala de Helen durante a ACC2

Iniciamos nossas considerações finais com um trecho de uma fala de Helen extraído da segunda entrevista de autoconfrontação cruzada. Consideramos esse fragmento muito relevante pelo fato de ele demonstrar que, mesmo vivendo um processo de adoecimento profissional dentro de um contexto de trabalho inóspito, a professora ressignifica seu agir e seu papel enquanto docente e o faz a partir de uma relação de afeto estabelecida com o outrem: com uma aluna em específico que lhe entrega uma carta e com o aluno (em seu sentido generalizado) a quem a professora considera fazer a diferença. Esse trecho revela a importância e o poder de influência da dimensão interpessoal do e no trabalho docente.

Inicialmente, partimos de dois pressupostos: (1) os resultados oriundos das relações eu/outrem, permeadas por conflitos, interferem diretamente no (não)agir do profissional assim como em seu objeto de atividade; (2) o objeto da atividade pode variar conforme a dinâmica da relação interpessoal e/ou o contexto em que o trabalhador está inserido. Dessa forma, esta tese se propôs a analisar a dimensão interpessoal do trabalho de uma docente de língua portuguesa de escola pública a fim de averiguar as influências das relações entre a professora e o outrem no agir da docente.

Para a realização desse estudo, assumimos o arcabouço teórico-metodológico adotado pelo Grupo ALTER-CNPq, o qual recorre ao Interacionismo Sociodiscursivo, à Clínica da Atividade e a Ergonomia da Atividade francófona para refletir, dentre outras temáticas, sobre questões relacionadas ao trabalho docente. Associada a essas disciplinas, estudamos alguns conceitos propostos pela Psicopatologia do Trabalho com vistas a tentarmos compreender o agir da professora.

Em relação à fundamentação teórica, cremos ter contribuído com a reelaboração dos conceitos de outrem e de outro interiorizado, anteriormente, desenvolvidos pelo Grupo ALTER-CNPq. Além disso, propusemos a definição

de conflito, termo que, embora seja muito utilizado pela Clínica da Atividade e por estudos que seguem as propostas do grupo ALTER-CNPq, ainda não havia sido conceitualizado. Ademais, também discutimos o papel da dimensão interpessoal do trabalho docente.

Em se tratando do conceito de outrem, para chegarmos a sua reelaboração, baseamo-nos tanto nas reflexões teóricas desenvolvidas no estudo como também nos resultados das análises feitas e constatamos que esse conceito, mesmo reformulado, não deve ter um caráter conclusivo, uma vez que haverá, sempre, a possibilidade de descoberta de um novo elemento que o constitui.

Por meio do levantamento de todos os outros presentes nos textos de autoconfrontação simples 1 e 2, percebemos que havia uma quantidade muito maior de actantes do que aqueles que pertencem à comunidade escolar (professores, gestão, alunos, familiares e corpo administrativo), evidenciando que o outrem vai muito além dos muros da escola.

Assim, observamos a presença das instâncias educacionais hierárquicas que, mesmo à distância, exercem um forte poder sobre as atividades de trabalho não apenas de Helen, como também da coordenação e da direção da escola. Observamos, também, a participação do outrem externo à comunidade escolar local, tal como agentes policiais, juiz, psicólogo, os quais, mesmo não estando relacionados diretamente com a atividade de trabalho da docente, auxiliaram a professora na resolução de conflitos vividos em situação de trabalho.

Dessa forma, entendemos que o outrem é um dos polos da atividade de trabalho que contempla pessoa(s) ou instituição(ões), ligada(s) ou não à Educação, que participa(m) da atividade docente com quem o professor interage direta ou indiretamente, consciente ou inconscientemente, expressos textualmente de forma explícita ou implícita, podendo ser composto pelo próprio docente, pelos alunos e seus familiares, pelos colegas de trabalho, pela gestão escolar, todos eles presentes ou ausentes, além de todos os outros interiorizados pelo sujeito, etc.

Em nosso estudo, também descobrimos a presença do outro interiorizado, o qual não tinha sido objeto de análise nas pesquisas do grupo ALTER-CNPq e do ALTER-FIP até o momento e para o qual não encontramos registro documental de nenhuma definição dentro das teorias abraçadas. Dessa forma,

também por meio das reflexões teóricas e das análises desenvolvidas, conseguimos chegar a uma definição de outro interiorizado a qual acreditamos que servirá de base para reformulações futuras.

Assim, definimos o outro interiorizado como sendo o outro que habita no indivíduo, sendo composto pela internalização do agir de outra(s) pessoa(s), podendo ser fruto de experiências de interações diretas, em que houve envolvimento entre o sujeito e o outro, ou de interações indiretas, cuja interiorização pode ter ocorrido por meio das mais variadas formas, tais como a partir da leitura sobre/de determinada pessoa ou pela observação de seu agir.

No tocante à dimensão interpessoal do trabalho, observamos que, por meio da análise dessa dimensão, podemos ter acesso às outras dimensões do trabalho: a pessoal, a impessoal e a transpessoal. Considerando nosso sujeito de pesquisa, por meio da análise do outrem e do outro interiorizado, percebemos traços da dimensão pessoal de Helen, os quais revelaram que a docente recorre ao mundo televisivo para ter acesso a modelos de agir; da dimensão impessoal do trabalho, com as prescrições feitas pela gestão escolar e pelas instâncias educacionais hierárquicas; e da dimensão transpessoal do trabalho, quando a docente busca na ação de outro professor um modelo de agir.

Constatamos, dessa maneira, que o outrem também é um elemento do pré-construído e que, por meio da dimensão interpessoal, o sujeito, imbuído das experiências fruto dos relacionamentos já vividos, interage com o outrem e se reconstrói, dialeticamente, a partir dessa interação.

As interações humanas são permeadas de conflito. Este é definido como uma unidade de tensão, fruto da luta de interesses e/ou de posicionamentos antagônicos, de caráter subjetivo e/ou social, que atua como elemento propulsor para a mobilização da ação ou da atividade humana, podendo tanto servir de motor que potencialize o desenvolvimento do indivíduo, ampliando seu poder de agir, como também desempenhar o papel de fator gerador de sofrimento, podendo conduzir o sujeito a um caminho cujo provável fim é o do adoecimento e da amputação de seu poder de agir.

Ainda em se tratando do arcabouço teórico que fundamentou a pesquisa, acreditamos ser muito importante ressaltarmos os conceitos desenvolvidos por Canguilhem, filósofo e médico, e por Louis Le Guillant, um dos precursores da Psicopatologia do Trabalho na França do pós-guerra. Esses teóricos, cujos

trabalhos também serviram e servem de alicerce epistemológico para a Clínica da Atividade, ajudaram-nos a entender tanto o agir de Helen como também o quadro de adoecimento profissional vivido pela profissional. Os conceitos de saúde, de sofrimento, de ressentimento e de ato psíquico defensivo foram fundamentais para que pudéssemos refletir sobre o agir da trabalhadora e sobre sua condição face ao trabalho como veremos adiante.

Quanto à metodologia de pesquisa, acreditamos que esta tese apresenta dois aspectos que tanto nos auxiliaram na análise e na interpretação de nossos dados como também podem contribuir para estudos futuros.

O primeiro aspecto refere-se ao quadro que elaboramos para a inserção dos excertos. Nele, apresentamos a fonte de origem do excerto, inserimos uma síntese do que estava sendo conversado anteriormente ao recorte do fragmento e pusemos alguns turnos anteriores ao trecho selecionado. Essa forma de apresentação de cada excerto serviu para uma melhor contextualização do trecho em análise, complementando as informações interpretadas.

O segundo aspecto repousa sobre a análise multimodal realizada a partir dos excertos escolhidos para discussão. Como a própria teoria polifônica da enunciação preconiza, é fundamental a atenção do pesquisador para aspectos extralinguísticos, considerando, por exemplo, questões de prosódia e de expressão facial e corporal que podem enriquecer a análise linguístico-enunciativa, como ocorrido em nossa pesquisa.

No tocante à análise e à interpretação dos dados, observamos que, de fato, o outrem exerce o papel de co-protagonista no agir do professor e que as relações eu/outrem ocorrem permeadas de conflitos, os quais podem servir tanto de agentes propulsores de desenvolvimento como também fatores que levam ao sofrimento no trabalho.

Especificamente em relação ao sofrimento do professor no trabalho, em junho de 2019, a revista Nova Escola¹⁰⁴ publicou uma reportagem sobre a violência contra os professores no Brasil. De acordo com um estudo feito pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) sobre a violência em escolas com mais de 100 mil alunos, o Brasil lidera o ranking mundial de agressões contra docentes. A reportagem mostra ainda que,

¹⁰⁴ Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/17609/brasil-lidera-indice-de-violencia-contra-professores-o-que-podemos-fazer>. Acesso em 03 jan. 2020

segundo o Sindicato dos Professores de São Paulo, mais da metade dos docentes da rede pública de ensino paulista declararam já ter sofrido alguma forma de agressão, dentre eles a agressão verbal, a discriminação, bullying, furto/roubo e agressão física.

Por conta desse cenário assustador, em 2019, foi criado o Projeto de Lei 917/2019¹⁰⁵ que dispõe sobre os crimes praticados contra os professores. Em síntese, essa lei cria mecanismos para aumentar as sanções criminais em resposta às infrações cometidas contra docentes, propondo nova redação, no artigo 129, que prevê aumento de pena para quem pratica crime de lesão corporal contra professores e que prevê sanções para os menores que praticarem esse ato infracional através de medidas socioeducativas, tais como a participação em palestras e seminários.

A nosso ver, esses dados revelam apenas alguns dos problemas enfrentados pelo professor no exercício da profissão. Afinal, o professor não sofre “apenas” as agressões reveladas pela pesquisa feita pela OCDE. O docente, calado, sofre pela sobrecarga de trabalho, pela solidão profissional, pela amputação do seu poder de agir e por ser obrigado a viver em um sistema institucionalizado do faz-de-conta.

Em nossa tese, mostramos que Helen, nosso sujeito de pesquisa, está em processo de adoecimento. Mas não é só ela. As outras docentes que participaram do projeto de ensino e intervenção também demonstraram passar por situações de sofrimento no exercício profissional. Silvia alega ter usado e estar usando medicamento antidepressivo para lidar com os conflitos no trabalho e Sueli, na época do projeto de ensino e intervenção, há apenas um ano como servidora estadual, estava a ponto de pedir exoneração do cargo.

Ademais, a questão do sofrimento não está ligada a apenas esse coletivo de trabalho. Na ACS1, Helen conta a história de uma colega sua que, por conta da síndrome de *burnout*, precisou mudar de cidade. Além disso, ao observarmos os motivos que levaram os docentes, que se voluntariaram a participar do projeto de ensino e intervenção, a desistirem dele no ano seguinte, dois alegaram sobrecarga de trabalho, uma docente sofreu infarto e a outra entrou em

¹⁰⁵ Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2192437>. Acesso em 03 jan. 2010

depressão. Assim, não é apenas Helen que está em processo de adoecimento, parece-nos que o *métier*, de forma geral, está em processo de adoecimento e que a dimensão interpessoal também está adoecendo. Dessa forma, é fundamental que entendamos como se configuram e reconfiguram as relações interpessoais nos ambientes de trabalho.

Ao termos acesso aos dados do projeto de ensino e intervenção, nos chamou atenção, primeiramente, a quantidade de pessoas que entraram na sala de aula da docente enquanto ela lecionava. Inclusive, a entrada do policial causou-nos estranhamento, uma vez que não é esperado que a polícia necessite adentrar a sala de aula. A entrada desse agente da Secretaria da Segurança Pública na classe para verificar se estava tudo bem com a professora confirma o ambiente “árido” e conflituoso em que a docente trabalhava.

O próprio trabalho de Helen é marcado por várias situações conflituosas, sendo que destacamos quatro: duas relacionadas ao comportamento dos alunos da oitava A e duas relacionadas à postura da gestão escolar do contexto I e do sistema educacional.

Em relação ao comportamento dos alunos, tanto a indisciplina quanto a falta de protagonismo dos estudantes são questões que incomodam a professora e que geram conflitos. A docente afirma não se sentir professora na turma do 8A e isso a incomoda. Ela relata que, na maior parte do tempo, desenvolve outras funções, como de copista, de babá e de porteira e, quando ela precisa fazer a gestão da disciplina da sala por conta da filmagem da aula para o projeto, ela consegue manter os alunos disciplinados, mas o esforço que ela mobiliza para conseguir isso a leva à exaustão.

Com relação ao fato de ela se sentir porteira, isso está relacionado à postura da gestão escolar e do sistema educacional que querem que os alunos permaneçam em sala de aula a qualquer custo. Já o fato de ela se sentir exercendo a função de copista está relacionado, também, à falta de protagonismo dos estudantes, os quais parecem estar mais preocupados com o visto da docente e com a nota do que com a aprendizagem. É importante ressaltarmos o fato de a professora não se sentir professora, o que parece causar, na trabalhadora, uma falta de reconhecimento de si, além da falta de reconhecimento pelo outrem. Nessa contabilização entre o dado e o recebido, a docente sente frustração, o que acarreta ressentimento e sofrimento profissional.

Por mais que tentemos, didaticamente, separar as relações entre a professora e cada categoria de outrem, elas estão completamente relacionadas umas às outras: as relações interpessoais são entretecidas e interligadas, dispostas em um emaranhado de situações conflituosas que, por vezes, são frutos de outras relações conflituosas, ocorridas em cadeias de efeito dominó.

Dessa forma, os alunos da oitava A, que não aparentam ter suporte familiar quanto à sua educação, de acordo com a docente, sabem que vivem em um sistema institucionalizado de faz-de-conta, pois sabem que eles serão aprovados de qualquer maneira e que a escola irá alterar as faltas se for preciso para que eles sejam aprovados. A postura da diretora da escola do contexto I, conivente com a política do faz-de-conta, é de fazer valer as regras da escola. No entanto, ela não parece se preocupar com os aspectos pedagógicos relacionados ao trabalho da professora. Além disso, a diretora procrastina, sendo omissa e não apoiando os professores. Quanto aos docentes do contexto I, eles não formam um coletivo de trabalho, sendo que Helen encontra em um professor auxiliar e nos alunos do contexto II amparo frente à situação conflituosa vivida por ela com os alunos da oitava B, sendo este o único contexto em que ela não precisava se policiar. A coordenadora, ausente, participa das reuniões de conselho de classe para verificar se os professores estão registrando, no papel, o que deve ser considerado como “verdade” escolar e que ficará documentado. Por fim, a professora, que não tem um espaço de trabalho coletivo em que possa compartilhar suas angústias, vale-se do Facebook como um espaço coletivo virtual em que pode, por meio de postagem, desabafar para aliviar suas angústias.

Se Helen não tem um espaço coletivo em que é possível haver reflexões acerca do que poderia ser transformado no ambiente educacional, ela escancara a realidade para a interventora do projeto ao comparar a reunião de conselho de classe a uma festa e a um palco de programa de auditório. A professora usa o campo semântico da televisão para metaforizar o mundo do faz-de-conta institucionalizado pelo sistema de ensino, e compartilhado por todos, no qual é obrigada a (sobre)viver e a aceitar.

Dessa forma, face aos conflitos vividos no trabalho, os quais são agentes causadores de sofrimento na docente, esta lança mão de atos psíquicos

defensivos individuais ou compartilhados entre os demais colegas de trabalho. Dessa forma, às vezes, a docente, assim como Bartleby, personagem de “O escriturário”, citado na epígrafe do capítulo III, age não agindo, entrando em *modo Taiti-on*, retirando sua mente da situação conflituosa e levando-a para lugares paradisíacos como as ilhas Seychelles.

Outra estratégia defensiva adotada por Helen é o uso do medicamento Rivotril, intercalado ao remédio para emagrecer, sendo que ambos são ansiolíticos. Essa estratégia também é adotada por Silvia que, mesmo em vias de se aposentar, afirmou ter voltado a se medicar por conta dos conflitos vividos com a sua diretora por ter aderido à greve dos professores.

As estratégias reiteradas adotadas por Helen parecem causar na professora danos perversos que a conduzem ao caminho do adoecimento profissional. A docente, ao interpretar o seu agir e sua relação com o outrem, o faz, textualmente, sob a forma de um discurso de morte: a professora compara os estágios pelos quais os docentes passam ao longo do exercício profissional com os estágios da perspectiva de morte de um paciente com câncer, evidencia seu sofrimento ao empregar palavras pertencentes ao campo semântico do adoecimento que evocam sofrimento, choro, loucura e morte.

O real da atividade, composto por todas as atividades possíveis de serem realizadas mas que não foram escolhidas, permanecem na atividade docente de Helen e é marcado, principalmente, pelas atividades obrigadas e impedidas que levam à amputação do poder de agir da professora: ela obedece às prescrições do conselho, aprovando alunos que não mereciam e retirando faltas; muda o objeto da atividade conforme o contexto em que está inserida, demonstrando insatisfação nisso; deixa uma aluna copiar da colega para que consiga lhe atribuir uma nota e para que tenha algum registro físico de uma atividade feita pela discente; narra a redação para o aluno copiar no caderno mesmo depois de ter construído com a sala quatro exemplos de texto.

Por meio da análise da dimensão interpessoal do trabalho docente, podemos observar que o que Helen pensa do outrem diz mais sobre Helen do que do outrem. A professora, por meio dos métodos indiretos propostos pela Clínica da Atividade, saiu de si e assumiu a postura de observadora do próprio agir. Essa é uma das razões pelas quais entendemos que projetos de intervenção da forma como propõem os Grupos ALTER-CNPq e ALTER-FIP

contribuem para a formação de professores. Programas de capacitação teórica têm sua importância, mas o que ficou evidente nesse estudo, e que foi verbalizado pelas professoras na última sessão de autoconfrontação cruzada realizada ao término do projeto¹⁰⁶ de ensino e intervenção é que são necessários espaços coletivos em que os trabalhadores possam falar sem temerem repreensão. Silvia comparou os encontros de ACC a sessões de terapia. Clot nos adverte sobre a importância do espaço da réplica, posto que não é lançando mão de estratégias defensivas que o trabalhador atingirá sua saúde profissional, mas sim, é por meio da réplica com o coletivo de trabalho, com o sobredestinatário, que o trabalho pode ser um agente promotor de saúde profissional.

Assim, entendemos que é fundamental pensarmos em uma formação docente que se volte à criação de espaços de coletivo de trabalho, virtual ou presencialmente, assim como também atue de forma a considerar o contexto em que o trabalhador está inserido, uma vez que, à luz da Clínica da Atividade e da Psicopatologia do Trabalho, cada situação de trabalho detém suas especificidades.

Quanto às limitações de nossa pesquisa, acreditamos que, mesmo que nosso foco tenha sido analisar os textos interpretativos do agir, se tivéssemos assistido às filmagens das aulas da professora, talvez pudéssemos trazer outras informações que poderiam contribuir para a interpretação dos dados.

Acreditamos que há muito a se fazer ainda em se tratando de projetos de intervenção nos contextos de ensino. Entendemos que as pesquisas acadêmicas, de acordo com os preceitos teórico-metodológicos que abraçamos, devem ser o fim último da intervenção e não o seu objetivo inicial. Esta é a proposta da Clínica da Atividade abraçada pelo Grupo ALTER-FIP.

Mesmo que as transformações nos contextos de trabalho educacional ocorram a passos lentos, entendemos ser necessário agir de forma a buscar pela promoção de coletivos de trabalho em que os docentes possam se apoiar e refletir sobre seu agir e sobre o agir do outrem. Mais do que capacitações, o professor necessita ser, de fato, o protagonista, o dono do próprio agir. Se o

¹⁰⁶ Como participei como ouvinte das duas últimas seções de autoconfrontação cruzada, registrei a observação em forma de nota de campo.

outrem assume o papel de co-protagonista no trabalho do professor, ele não pode retirar do trabalhador o controle sobre seu próprio trabalho.

Ao vermos a importância que o outrem exerce na atividade docente, cremos que, também, sejam relevantes mais estudos sobre o trabalho dos gestores¹⁰⁷ e dos outros actantes que fazem parte da comunidade escolar. Pesquisas que se dediquem ao outrem e aos outros interiorizados também poderão contribuir para o entendimento desse polo da atividade docente ainda pouco estudado.

Em relação aos procedimentos metodológicos aplicados pelos grupos ALTER-CNPq e ALTER-FIP, desenvolver mais estudos que façam análises multimodais associadas à interpretação linguístico-enunciativa, levando em consideração as marcas prosódicas e as expressões faciais e corporais parecem ser um caminho promissor para novas descobertas.

Retomando nosso sujeito de pesquisa e a epígrafe que encerra a tese, mesmo em face à condição inóspita de trabalho, Helen ainda vê motivo e esperança para continuar prosseguindo na carreira docente. Mesmo passando por todos os percalços no exercício profissional, Helen não deixa esmorecer a esperança e a visão otimista de uma trabalhadora que ainda acredita na sua profissão, que ainda crê que valha a pena ser professor. E, para demonstrar sua persistência em continuar acreditando, ela confere o crédito ao outrem, ao aluno, pois “sempre tem aquela meia dúzia que você fala ‘não, fiz diferença pra esse aluno, estou aqui por causa dele’”. Essa fala da professora também nos faz acreditar, não apenas como pesquisadoras, mas como professoras que compartilham do mesmo *métier*, que ainda é possível trilharmos um caminho que nos leve à saúde e ao prazer nas relações de trabalho.

¹⁰⁷ Destacamos o estudo de Amorim (2017), membro do Grupo ALTER-FIP, já comentando nesta tese, que investigou o trabalho de duas coordenadoras atuantes na rede pública municipal de uma cidade localizada no noroeste paulista.

REFERÊNCIAS

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.

ABREU-TARDELLI, L. S. **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.

ABREU-TARDELLI, L. S. **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.

ABREU-TARDELLI, L. S. 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.

AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: Anna Rachel MACHADO (org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004.

AMORIM, N. R. V. **Coordenação pedagógica durante a HTPC: as interpretações do coordenador, da professora-pesquisadora e das prescrições**. 2018. 145 f. Dissertação de Mestrado em Estudos Linguísticos, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto.

ARAÚJO, I. L. **Dos signos ao discurso: introdução à filosofia da linguagem**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. Trad. Maria Ermantina Galvão; rev. trad. Marina Appenzeller. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BARBISAN, L.B.; 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.

BENDASSOLLI, P. F.; SOBOLL, L. A. P. Clínicas do trabalho: filiações, premissas e desafios. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, 2011a, vol. 14, n. 1, pp. 59-72. Disponível em: <

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-6552013000100009>. Acesso em: 08.04.2019.

BENDASSOLLI, P. F.; SOBOLL, L. A. P. Introdução às clínicas do trabalho: aportes teóricos, pressupostos e aplicações. In: BENDASSOLLI, P.F.; SOBOLL, A. P. **Clínicas do Trabalho: novas perspectivas para compreensão do trabalho na atualidade**. São Paulo: Atlas, 2011b.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto – Portugal. Porto Editora, 1994.

BOURBEAU, L. **Frase atribuída à Lise Bourbeau**. Disponível em: <https://psicologa.live/2012/12/18/frases-de-lise-bourbeau/>. Acesso em: 19 Abr. 2019.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. São Paulo: Educ, 1999.

BRONCKART, J. P. Les différences facetes de l'interacionnisme socio-discursif. In: **Calidoscópico**. v.3, n.3, set/dez 2005. Disponível em: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:37301>. Acesso em 02 Abr. 2019.

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.

BRONCKART, J. P. **O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores**. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

BRONCKART, J. P. A atividade de linguagem frente à LÍNGUA: homenagem a Ferdinand de Saussure. In: GUIMARÃES, M. C.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (Orgs.) **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

BRONCKART, J. P. **Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas**. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2010.

BRONCKART, J. P. Os gêneros de texto, quadros organizadores da “verdadeira vida” dos signos. In: BRONCKART, J. P.; BULEA-BRONCKART, Ecaterina. **As unidades semióticas em ação: estudos linguísticos e didáticos na perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo**. GUMARÃES, A. M.; BUENO, L.; LOUSADA, E. G.(Orgs.). Campinas: Mercado de Letras, 2017.

BULEA, E. **Linguagem e efeitos desenvolvimentais da interpretação da atividade**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

BULEA-BRONCKART, E.; LEURQUIN, E. V. L. F.; CARNEIRO, F. D. V. O agir do professor e as figuras de ação: por uma análise interacionista. In: BUENO, L.; LOPES, M. A. P. T.; CRISTÓVÃO, V. L. L. (orgs.) **Gêneros textuais e**

formação inicial: homenagem à Malu Matencio. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

BUTLER, D. B. **A imagem esfacelada do professor:** um estudo em textos de revistas. 2009. 179 f. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

CANGUILHEM, G. **O normal e o patológico.** 6 ed. rev. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

CARDOSO, S. H. B. C. **Discurso e ensino.** 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

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

CLOT, Y. **A função psicológica do trabalho.** Tradução de Adail Sobral. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006a.

CLOT, Y. Entrevista: Yves Clot. **Cad. psicol. soc. trab.**, São Paulo , v. 9, n. 2, p. 99-107, dez. 2006b . Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-37172006000200008&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 25 fev. 2020.

CLOT, Y. **Trabalho e poder de agir.** Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira e Marlene Machado Zica Vianna. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.

CLOT, Y. et al. L'Horizon incertain de la transformation en clinique de l'activité: une intervention dans le champ de l'éducation surveillée. **Activités**, Paris, v.8, p 129-144, abr. 2011.

CLOT, Y. **Le travail à coeur:** pour en finir avec les risques psychosociaux. Paris: Éditions La Découverte, 2015.

DEJOURS, C. **Travail Vivant:** travail et emancipation. Paris: Payot & Rivages, 2009.

DEJOURS, C. **Situations du Travail.** Paris: Presses Universitaires de France, 2016.

DIALLO, M. D.; CLOT, Y. L'exploration de l'expérience dans l'analyse de l'activité: problèmes de méthode. In: **L'orientation scolaire et professionnelle.** Disponível em: <http://journals.openedition.org/osp/2720>. Acesso em 16 Dez. 2019.

DIOLINA, K. **Quem ensina, aprende a vencer os desafios da profissão:** o papel do coletivo. 2016. 238 f. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

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

ENGELS, F. **Dialectica da Natureza**. São Paulo: Martins Fontes, 1974.

ERNICA, M. Dos outros de que somos feitos: educação, cultura e conflitos sociais. In: **Cadernos Cenpec**, v.1, n.2, 2006. Disponível em: < <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/issue/view/8>>. Acesso em: 24 Abr. 2019.

ESCOLA do Governo do Estado de São Paulo. **Programa Conversações. Entrevista com Seiji Uchida. 28 Jul. 2017.** (39m41s). Disponível em: < https://www.youtube.com/watch?v=DfwKtmwO1_U>. Acesso em: 10 Jun. 2019

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.

FIRMINO, S. de F. T. **Coordenador pedagógico: agente mediador na formação continuada do professor(a)**. 2015. 42 f. Trabalho de Conclusão de Curso em Especialização em Coordenação Pedagógica, Universidade de Brasília, Brasília.

FOGAÇA, F. C. **Reuniões pedagógicas e autoconfrontações: possíveis espaços de desenvolvimento profissional na escola pública**. 2010. 226 f. Tese de Doutorado em Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

FRIEDRICH, J. **Lev Vigostki: mediação, aprendizagem e desenvolvimento: uma leitura filosófica e epistemológica**. Anna Rachel Machado e Eliane Gouvêa Lousada (trad.). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

GUIMARÃES, E. **Texto e argumentação: um estudo de conjunções do português**. Campinas: Pontes, 1987.

GUMARÃES, A. M.; BUENO, L.; LOUSADA, E. G. O interacionismo Sociodiscursivo: ampliando a visão. In: BRONCKART, J. P.; BULEA-BRONCKART, Ecaterina. **As unidades semióticas em ação: estudos linguísticos e didáticos na perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo**. GUMARÃES, A. M.; BUENO, L.; LOUSADA, E. G.(Orgs.). Campinas: Mercado de Letras, 2017.

HABERMAS, J. **Théorie de l'agir communicationnel, tome 1: Rationalité de l'agir et rationalisation de la Société**. Paris: Fayard, 1987a.

HABERMAS, J. **Théorie de l'agir communicationnel, tome 2: Pour une critique de la raison fonctionnaliste**. Paris: Fayard, 1987b.

HENRIQUE, M. A. B. **Sequências Didáticas para o argumentar em curso de Pedagogia**: a produção escrita da crônica argumentativa e da resenha crítica. 2019. 389 f. Tese de Doutorado, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto.

HERÁCLITO. Sobre a natureza. Trad. José Cavalcante de Souza. Em.: **Os pensadores**. Vol. 1. São Paulo: Abril S.A. Cultural e Industrial, 1973. Disponível em: <https://www.infoescola.com/filosofos/heraclito/>. Acesso em: 07 nov. 2019.

KOCH, I. **A inter-ação pela linguagem**. 8 ed. São Paulo: Contexto, 2003.

KOCH, I. **Argumentação e Linguagem**. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KOCH, I. **Introdução à Linguística da Enunciação**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2015.

KOSTULSKI, K. Resultados das intervenções – impactos na atividade e na organização do trabalho. In: **IV CICA – Colóquio Internacional da Clínica da Atividade**, mesa de encerramento. Bragança Paulista, Universidade São Francisco, 2019.

LE GUILLANT, L. **Escritos de Louis Le Guillant**: da ergoterapia à psicopatologia do trabalho. Maria Elizabeth Antunes Lima (org.). Petrópolis: Vozes, 2006.

LEONTIEV, A. N. **Atividade e Consciência**. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/leontiev/1972/mes/atividade.htm>. Acesso em 19 Abr. 2019.

LEONTIEV, A. N. **Desenvolvimento do Psiquismo**. Lisboa: Livros Horizontes, 1978.

LIMA, A. P. de. **A interação professor-aluno em um centro de formação profissional ferroviário**. 2004. 284 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

LIMA, M. E. A. Esboço de uma crítica à especulação no campo da saúde mental e trabalho. In: CODO, W. JAQUES, M. G. **Saúde Mental e Trabalho**: leituras. Petrópolis: Vozes, 2002.

LIMA, C. V. A.; MICCOLI, L. S. Experiências de indisciplina e aprendizagem de LE: o olhar do aluno. In: **Pensares em Revista**. São Gonçalo-RJ, n. 2, p. 69-90, jan./jun. 2013. Disponível em: <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:zxtOdMRq83MJ:https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/pensaresemrevista/article/download/7604/5483+&cd=5&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em: 19 fev. 2019.

LOUSADA, Eliane Gouvêa; BARRICELLI, Ermelinda. APRESENTAÇÃO. **DELTA**, São Paulo , v. 32, n. 1, p. iii-vi, Abr. 2016 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-4502016000100002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 17 Abr. 2019

MACHADO, A. R. Apresentação. In: Anna Rachel MACHADO (org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004.

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.

MACHADO, A. R. Colaboração e crítica: possíveis ações no linguista na atividade educacional. In: **Veredas On line – Ensino**. 2/2007, p. 22-40. ISSN: 1982-2243. Disponível em: <http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/artigo021.pdf>. Acesso em: 01 Ago. 2019.

MACHADO, A. R. **De muitos amores e uma só paixão**. São Paulo: A. R. Edições, 2008.

MACHADO, A. R. Ensino de Gêneros Textuais para o desenvolvimento do professor e de seu trabalho: uma homenagem A Angela Kleiman. IN: SERRANI (Org.) **Letramento, discurso e trabalho docente**. Vinhedo: Horizonte, 2010.

MACHADO, A. R.; BRONKCART, J. P. (Re-)configurações do trabalho do professor construídas nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do grupo ALTER-LAEL. In: ABREU-TARDELLI, L. S.; CRISTOVÃO, V.L. (org.). **Linguagem e educação**: o ensino e aprendizagem dos gêneros textuais. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

MACHADO, A. R.; FERREIRA, A.d'O.; LOUSADA, E. G. Breve definição dos fundamentos e procedimentos dos estudos do trabalho do professor. In: MACHADO, A. R.; FERREIRA, A.d'O.; LOUSADA, E. G (Orgs.) **O professor e seu trabalho: a linguagem revelando as práticas docentes**. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

MACHADO, A. R.; LOUSADA, E. G A apropriação de gêneros textuais pelo professor: em direção ao desenvolvimento pessoal e à evolução do “*métier*”. In: **Linguagem em (Dis)curso**. Palhoça, SC, v. 10, n. 3, p. 619-633, set./dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ld/v10n3/09.pdf>. Acesso em 17 dez. 2019.

MACHADO, K. O. **A Percepção do professor sobre as relações interpessoais no ensino da Matemática**. 2007. 87f. Dissertação de Mestrado em Educação em Ciências e Matemática, Faculdade de Física, PUCRS, Porto Alegre.

MAINGUENEAU, D. **Novas tendências em análise do discurso**. 3 ed. Campinas: Pontes: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1997.

MAGRITTE, R. **Décalcomanie**, 1966. Photothèque R. Magritte / Banque d'Images, Adagp, Paris, 2016. Disponível em : < <https://fernandoeichenberg.wordpress.com/2016/10/01/os-sonhos-lucidos-do-surrealista-rene-magritte/>>. Acesso em 04 jul. 2019.

MARCUSCHI, L. **A análise da Conversação**. 2 ed. Série Princípios. São Paulo: Ática, 1999.

MORAES, V. **Operários em Construção**. Disponível em: <http://www.viniciusdemoraes.com.br/pt-br/poesia/poesias-avulsas/o-operario-em-construcao>. Acesso em: 08 Ago. 2019.

NEVES, T. I.; PORCARO, L. A.; CURVO, D. R. Saúde é colocar-se em risco: normatividade vital em Georges Canguilhem. **Saúde Soc.** São Paulo, v. 26, n. 3, p. 626-637, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/sausoc/v26n3/0104-1290-sausoc-26-03-00626.pdf>. Acesso em: 25 Fev. 2020.

NOGUEIRA, Brenda Araújo; SANTOS, Silvir Félix Dos. A importância da relação entre professor e aluno no processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa. In: Congresso de Ensino, Pesquisa e Extensão da UEG. **Anais do Congresso de Ensino, Pesquisa e Extensão da UEG**, v. 4, set.2019. Disponível em: < <https://www.anais.ueg.br/index.php/cepe/article/view/10417> >. Acesso em: 28 fev. 2019.

PEIXOTO, C. M. M. **Representações do agir docente: análises de reconfigurações do agir no discurso do professor**. 2011. Tese de Doutorado em Linguística, Universidade Federal do Ceará, 2011

PINTO, M. de F. R. **As relações interpessoais e a aprendizagem**. 2014. Monografia em Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares. Universidade Estadual da Paraíba, Pró-Reitoria de Ensino Médio, Técnico e Educação à Distância. Disponível em: <[dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/10249/1/PDF%20MARIA%20DE%20F%3%81TIMA%20ROQUE%20PINTO.pdf](https://space.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/10249/1/PDF%20MARIA%20DE%20F%3%81TIMA%20ROQUE%20PINTO.pdf)>. Acesso em: 15 fev. 2019.

PIZZIMENTI, C. **Sou feita de retalhos**. Disponível em: <https://www.50emails.com.br/poema-sou-feita-de-retalhos-nao-e-de-autoria-decora-coralina/>. Acesso em 01 jan 2020.

PRADO, L. J. de A. **Uma rua como aquela**. 28 ed. Rio de Janeiro: Record, 1991.

RICOEUR, P. Le discours de l'action. In: RICOEUR, P. **La sémantique de l'action**. Paris, cnrs.

RIZZI, A. V. N. **O trabalho docente e as relações interpessoais no espaço escolar**. 2006. 87 f. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. Disponível em: < <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/103115>> Acesso em: 15 fev. 2019.

SILVA, C. M. R. da. **O agir didático do professor de Língua Portuguesa e sua reconfiguração pelos professores.** (2013) Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

SILVA, J. R. C. da. **Núcleos de Ensino:** apresentação. Disponível em: <https://www2.unesp.br/portal#!/prograd/programas/nucleo-de-ensino/apresentacao/>. Acesso em: 21 dez. 2019.

SILVA, C. O. da; RAMMINGER, T. O trabalho como operador de saúde. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro , v. 19, n. 12, p. 4751-4758, Dec. 2014 . Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232014001204751&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 25 Fev. 2020.

SILVA, T. et al . O normal e o patológico: contribuições para a discussão sobre o estudo da psicopatologia. **Aletheia**, Canoas , n. 32, p. 195-197, ago. 2010 Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-03942010000200016&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 25 fev. 2020.

VINHA, T. P. **Os conflitos interpessoais na relação educativa.** 2003. 426 f. Tese de Doutorado em Educação, Universidade de Campinas, Campinas. Disponível em: < <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/253128>>. Acesso em: 15 fev. 2019.

VIANI, R. B. **A conflitualidade do professor em relação ao ensino da gramática:** uma análise de aulas e entrevistas. (em andamento). Dissertação de Mestrado em Estudos Linguísticos, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto.

VIEIRA, N. F. Programa “São Paulo Faz Escola”: uma discussão sobre os fundamentos teórico-metodológicos da bibliografia acerca do Currículo do Estado de São Paulo. In: **XXIII Encontro Estadual de História.** Disponível em: http://www.encontro2016.sp.anpuh.org/resources/anais/48/1475254545_ARQUIVO_artigo.NathaliaFernandes.docx.pdf. Acesso em: 19 Jul 2019.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e Linguagem.** Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VIGOTSKI, L.S. (1925/1999) **Psicologia da Arte.** Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VIGOTSKI, L. S. (1925/1991). La conciencia como problema de la psicología del comportamiento. In L. S. **Vigotski Obras escogidas** - Tomo I. Madrid: Vysor Aprendizaje y Ministerio de Cultura y Ciencia. p. 39-60.

VOLTERO, K. M.. **Os conflitos de uma professora de língua portuguesa em início de carreira pública reconfigurados em duas entrevistas.** 2018. 195 f. Dissertação de Mestrado em Estudos Linguísticos, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto.

VOLOCHINOV, V. N. **Marxisme et Philosophie du Langage**. Les problèmes fondamentaux de la méthode sociologique dans la Science du langage. Trad. Patrick Seriot e Inna Tylkowski-Ageeva. 2 ed. Limoges: Lambert-Lucas, 2010.

ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Conselho Nacional de Saúde, Resolução 196/96)

Você está sendo convidado a participar como voluntário do projeto de pesquisa e intervenção intitulado Da formação continuada à formação inicial: uma intervenção no ensino (da gramática) da língua portuguesa, sob responsabilidade da pesquisadora, professora doutora Lília Santos AbreuTardelli, do Instituto de Biociências, Letras, e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), câmpus de São José do Rio Preto. Os objetivos deste projeto de intervenção e pesquisa são dois: primeiramente, atuar na formação de professores em serviço da rede pública do Estado de São Paulo em relação ao ensino da língua portuguesa mais especificamente ao ensino da gramática. Em segundo lugar, levar os resultados da pesquisa para os alunos em formação no curso de Licenciatura em Letras, a fim de se repensar as propostas de ensino de gramática tendo em vista os conflitos apresentados pelos professores colaboradores em serviço.

Os dados analisados serão o resultado das gravações de aulas, das autoconfrontações e das reuniões com o coletivo de trabalho. Todas as gravações serão transcritas por um ou dois alunos bolsistas. Tanto a coordenadora/pesquisadora quanto os alunos só terão acesso a esses dados se você assinar este Consentimento Livre e Esclarecido para participação neste projeto pesquisa, de sua livre e espontânea vontade. Seu nome será omitido dos textos transcritos toda vez que ele for mencionado e um nome fictício será usado. Acredita-se que a proposta de execução da pesquisa envolva riscos mínimos, uma vez que não há periculosidade no processo do trabalho a ser desenvolvido com os integrantes, nem divulgação de seus nomes ou imagens que os identifique. Os eventuais riscos psicológicos, resultantes, por exemplo, do constrangimento por ter sua atividade de trabalho filmada podem ser superados pelos benefícios, levando-se em conta que o participante será o principal beneficiário desse projeto e terá acesso aos resultados desta pesquisa.

Você poderá consultar a pesquisadora responsável em qualquer época, pessoalmente, por telefone ou por e-mail para esclarecimento de qualquer dúvida. Você está livre para, a qualquer momento, deixar de participar da pesquisa. Você será informado de todos os resultados obtidos,

independentemente do fato de esses poderem mudar seu consentimento em participar da pesquisa. Você não terá quaisquer benefícios ou direitos financeiros sobre os eventuais resultados decorrentes da pesquisa.

Este estudo é importante porque seus resultados fornecerão informações para as Ciências da Linguagem, para as Ciências do Trabalho e particularmente para a formação de professores em serviço ou inicial. Espera-se também que os resultados obtidos possam contribuir para políticas públicas de ensino de Língua Portuguesa, em particular, no que concerne ao ensino de aspectos gramaticais do texto. Todas as informações por você fornecidas serão mantidas em sigilo e os resultados obtidos apenas serão utilizados para atividades pedagógicas, didáticas ou científicas, sendo a identidade do participante preservada. O material escrito cedido será armazenado e deverá constituir banco de dados destinado à reflexão sobre a atividade docente.

Diante das explicações, se você concorda em participar deste projeto, forneça os dados solicitados, coloque sua assinatura e devolva este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido à coordenadora do projeto.

Nome: _____ R.G. _____

Data de nascimento: ____ / ____ / ____

Endereço: _____

Fone: _____

São José do Rio Preto (SP), ____ de _____ de 2014.

Usuário

Lília Santos Abreu-Tardelli
Coordenadora e pesquisadora responsável

OBS.: Este termo apresenta duas vias, uma destinada ao usuário e outra à pesquisadora responsável pelo projeto.