

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO E LINGUÍSTICA APLICADA
MESTRADO EM LINGUÍSTICA APLICADA

JOSIANE RICHTER

A CONSTRUÇÃO INTERSUBJETIVA DA AVALIAÇÃO ESCOLAR:
Um Estudo Enunciativo das Dramáticas de Uso de Si na Atividade do Coordenador
Pedagógico em Conselho de Classe

SÃO LEOPOLDO

2013

Josiane Richter

A CONSTRUÇÃO INTERSUBJETIVA DA AVALIAÇÃO ESCOLAR:
Um Estudo Enunciativo das Dramáticas de Uso de Si na Atividade do Coordenador
Pedagógico em Conselho de Classe

Dissertação apresentada à Universidade
do Vale do Rio do Sinos – UNISINOS,
como requisito parcial para a obtenção do
título de Mestre em Linguística Aplicada.

Orientadora: Profa. Dra. Terezinha
Marlene Lopes Teixeira

São Leopoldo

2013

R535c Richter, Josiane

A construção intersubjetiva da avaliação escolar: um estudo enunciativo das dramáticas de uso de si na atividade do coordenador pedagógico em conselho de classe / por Josiane Richter. -- São Leopoldo, 2013.

121 f. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, São Leopoldo, RS, 2013.

Orientação: Prof^a. Dr^a. Terezinha Marlene Lopes Teixeira, Ciências da Comunicação.

1.Linguística aplicada. 2.Análise linguística – Coordenador pedagógico. 3.Análise linguística – Conselho de classe. 4.Ergologia. 5.Enunciação – Subjetividade. I.Teixeira, Terezinha Marlene Lopes. II.Título.

CDU 81'33

81'322.5:371.12

81'322.5:37.014.65

Catálogo na publicação:
Bibliotecária Carla Maria Goulart de Moraes – CRB 10/1252

JOSIANE RICHTER

A CONSTRUÇÃO INTERSUBJETIVA DA AVALIAÇÃO ESCOLAR: UM ESTUDO
ENUNCIATIVO DAS DRAMÁTICAS DE USO DE SI NA ATIVIDADE DO
COORDENADOR PEDAGÓGICO EM CONSELHO DE CLASSE

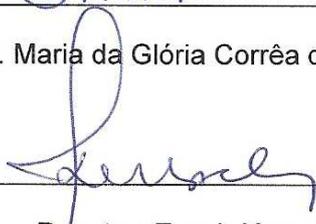
Dissertação apresentada como requisito
parcial para obtenção do título de
Mestre, pelo Programa de Pós-
Graduação em Linguística Aplicada da
Universidade do Vale do Rio dos Sinos -
Unisinos

Aprovada em 27 de fevereiro de 2013

BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Maria da Glória Corrêa di Fanti (PUC-RS)



Profa. Dra. Dorotea Frank Kersch (UNISINOS)



Profa. Dra. Terezinha Marlene Lopes Teixeira (UNISINOS)

AGRADECIMENTOS

Deixo meus sinceros agradecimentos:

À CAPES, pela bolsa concedida, que tornou possível a realização deste trabalho.

À Profa. Dra. Marlene Teixeira, pelos caminhos apontados para aprofundar o tema que propus estudar e por toda a trajetória de aprendizado ao longo destes dois anos de Mestrado;

À Profa. Dra. Maria da Glória Corrêa di Fanti e à Profa. Dra. Dorotea Frank Kersch, pelas observações feitas na banca de qualificação, que naquele momento ainda indicaram o caminho a ser trilhado e, também, por aceitarem ler a dissertação e discutir comigo questões nela elaboradas, na banca de avaliação final;

Aos meus queridos pais, Traudi e Irio, pelo apoio e pela coragem e disposição de deixar seus filhos trilharem seus próprios caminhos desde cedo;

À minha querida irmã, Cintea, pelo apoio de sempre;

Ao Instituto de Formação de Professores em Língua Alemã e à Coordenação Geral de Língua Alemã, por me oferecerem a possibilidade de experienciar a função de coordenadora regional de Língua Alemã, uma das grandes motivações para o trabalho em questão;

À minha querida amiga e parceira de estudos, Rosângela Markmann Messa, pelas inúmeras interlocuções;

Aos colegas do Instituto de Formação de Professores de Língua Alemã, do Instituto Superior de Educação Ivoti, aos colegas do Instituto de Educação Ivoti, aos colegas da diretoria da Associação Riograndense de Professores de Alemão e aos colegas da diretoria da Associação Brasileira de Professores de Alemão, pelo apoio, pela motivação, pelos cuidados, pela torcida e pela parceria;

A todos os amigos e companheiros de caminhada, pelo carinho, paciência e amizade.

RESUMO

Nosso objeto de estudo é constituído por interlocuções entre uma coordenadora pedagógica e professores em conselho de classe. Neste estudo tem-se como objetivo olhar para a intervenção intersubjetiva no processo de avaliação em conselho de classe. Observando a atividade real de trabalho de uma coordenadora pedagógica, quer-se dar visibilidade ao modo como esta profissional, neste caso específico, gerencia um conselho de classe. Traz-se à discussão uma dimensão que não é levada em conta em atividades de gestão: as normas previamente instituídas para regular o trabalho e o saber técnico que o orienta são sempre singularizados na atividade de trabalho. Nesse processo, emerge o saber investido com a qual os coordenadores pedagógicos enfrentam os desafios diariamente colocados na execução de suas funções. Com o auxílio da teoria da enunciação, de Émile Benveniste, e da ergologia, proposta pelo filósofo Yves Schwartz, identifica-se de que forma os envolvidos na pesquisa se singularizam ao exercerem sua atividade profissional.

Palavras-chave: Subjetividade. Teoria de enunciação. Ergologia. Coordenador pedagógico. Conselho de classe.

ABSTRACT

The object of our study is constituted by interlocutions between a pedagogical coordinator and the students' assessment board. This study aims to look at intersubjective intervention in the assessment process of the class conference. Observing the specific activities of a pedagogical coordinator when performing her work, we aim to hone in on how such a professional, in this specific case, manages the class conference. This will draw attention to an aspect which in general is not taken into account in management activities: the previously established guiding principles to regulate the work and the know-how orientating it are always unique in every activity. This process reveals the knowledge put to use by the pedagogical coordinators when facing the daily challenges of their function. With the help of the Theory of Linguistic Acts by Émile Benveniste, and of Ergology, proposed by the philosopher Yves Schwartz, it is possible to identify the uniqueness of the persons on whom this research is based and which is reflected in the performance of their professional activity.

Key words: Subjectivity. Theory of Linguistic Acts. Ergology. Pedagogical coordinator. Class conference.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	8
2 BASES TEÓRICAS E CONCEITUAIS: UM DIÁLOGO ENTRE A LINGUÍSTICA DA ENUNCIÇÃO E A ERGOLOGIA	13
2.1 LINGUÍSTICA DA ENUNCIÇÃO	13
2.1.1 Da (Inter)Subjetividade na Linguagem	14
2.1.2 A Cena Enunciativa: Eu-Tu/Ele	16
2.1.3 Os Instrumentos da Realização do Ato Enunciativo: Índices Específicos e Procedimentos Acessórios	17
2.2 ERGOLOGIA	24
2.2.1 O Trabalho a Partir de uma Visão Ergológica	24
2.2.2 Quatro Proposições Ergológicas para Definir Atividade	27
2.3 MAS AFINAL, O QUE É TRABALHAR?	30
2.4 A LINGUAGEM E A ERGOLOGIA	31
2.5 A RELAÇÃO ENTRE ENUNCIÇÃO E ERGOLOGIA	36
3 POLO DOS SABERES INSTITUÍDOS SOBRE O TRABALHO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO	40
3.1 O COORDENADOR PEDAGÓGICO COMO UM AGENTE TRANSFORMADOR E INCENTIVADOR	42
3.2 O PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NAS REUNIÕES PEDAGÓGICAS	47
3.3 O COORDENADOR PEDAGÓGICO NO CONSELHO DE CLASSE	49
3.4 O CONTEXTO DA PESQUISA: A ATIVIDADE DO COORDENADOR PEDAGÓGICO EM UMA ESCOLA PARTICULAR DO SUL DO BRASIL	52
3.4.1 As Normas Escolares	53
3.4.1.1 Textos Orientadores da Rede a Que Está Ligada a Escola	54
3.4.1.2 Plano Político-Pedagógico e Regimento Escolar	56
4 POLO DOS SABERES INVESTIDOS NO TRABALHO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO EM UMA ESCOLA PRIVADA DO SUL DO PAÍS	61
4.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	61
4.1.1 Observações sobre Coleta de Dados na Ergologia	61
4.1.2 Da Análise de Dados	64
4.2 A CONSTRUÇÃO INTERSUBJETIVA DA AVALIAÇÃO ESCOLAR EM CONSELHO DE CLASSE	66
4.2.1 Análise do Ato Enunciativo: Pré-Conselho de Classe	67
4.2.2 Análise do Ato Enunciativo: Conselho de Classe Final	92
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	104

REFERÊNCIAS.....	109
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	112
APÊNDICE B – TRANSCRIÇÃO DE FALA	113
APÊNDICE C – RECORTE 1: PRÉ-CONSELHO.....	114
APÊNDICE D – RECORTE 2: CONSELHO DE CLASSE FINAL	119

1 INTRODUÇÃO

O título da presente dissertação “A construção intersubjetiva da avaliação escolar: um estudo enunciativo das dramáticas de uso de si na atividade do coordenador pedagógico em conselho de classe” revela, por si só, parte das escolhas feitas para a realização deste estudo: uma tentativa de aliar os caminhos acadêmico, profissional e, até mesmo, pessoal. O estudo da subjetividade está relacionado, neste caso, ao caminho acadêmico, pois, desde a graduação em Letras, concluída ao final de 2006, os estudos do discurso ocuparam um lugar muito significativo na minha formação acadêmica. A escolha da atividade do coordenador pedagógico está relacionada ao caminho acadêmico e também profissional. Ao longo de 2008 e 2009 fiz um especialização na área de coordenação pedagógica e orientação educacional, quando já percebi que o discurso do coordenador pedagógico era importante para a realização de seu trabalho. Na ocasião, em meu trabalho de conclusão de curso, tentei compreender algumas questões relacionadas a este fenômeno.

Desde 2010, exerço a função de coordenadora regional de Língua Alemã. Esta atividade tem um caráter administrativo e envolve gestão de pessoas, de processos e de finanças. A partir de minha própria experiência na área da gestão, percebi que a Linguística da Enunciação pode contribuir para compreender e, também, modificar a atividade de trabalho do coordenador, uma vez que o discurso parece ser uma ferramenta fundamental para o exercício de minha função. A docência em Língua Alemã também tem sido muito significativa em meu caminho profissional. Pelo fato de ter muito acesso à formação continuada neste campo, resolvi aprofundar os estudos em outra área de que gosto muito: a do discurso. As diversas interações que ocorrem no meu dia-a-dia, principalmente no exercício de minha função enquanto coordenadora regional de Língua Alemã, também influenciaram a escolha do tema desta investigação.

A apresentação desse quadro que constitui o meu exercício profissional nos últimos tempos justifica também a escolha feita, que permite a realização de um estudo que envolva e contemple diferentes áreas do conhecimento e que se torne, desta forma, um trabalho de cunho interdisciplinar. A possibilidade de interlocução entre a linguística da enunciação de Émile Benveniste e a ergologia de Yves Schwartz para compreender melhor a atividade de trabalho do coordenador

pedagógico e, até mesmo, contribuir para a área de gestão educacional olhando para a atividade real de trabalho, foi uma possibilidade encontrada na linha de pesquisa *Interação e Linguagem* do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).

Desta forma, queremos¹, inicialmente, para facilitar a leitura deste texto, falar sucintamente sobre as teorias que dão aporte a este estudo, quem é o coordenador pedagógico e como se constitui sua função. A linguística oferece-nos elementos importantes para promover diálogos interdisciplinares. Teixeira e Cabral (2009, p. 237) afirmam que “A competência disciplinar do linguista pode auxiliar a manipular tanto conceitos, como os de *linguagem, língua, discurso* etc, como procedimentos de análise de formas linguísticas presentes nos discursos tomados como objeto de pesquisa”. É na teoria da enunciação de Émile Benveniste que buscamos uma concepção de linguagem e de subjetividade, além dos subsídios necessários à análise do material linguístico em questão.

De acordo com Teixeira (2012), a teoria da enunciação de Benveniste é um campo fértil para fundamentar não só a discussão da relação da linguagem com a subjetividade, mas a construção de recursos metodológicos que possibilitem investigar como a subjetividade se materializa linguisticamente no discurso. Ainda nas palavras de Teixeira, Benveniste ensina que não há um saber sobre a linguagem que não seja ao mesmo tempo um saber sobre o sujeito da linguagem, isto é, que não represente um saber sobre o indivíduo, a sociedade e suas relações. Sendo assim, a teoria da enunciação por ele desenvolvida ultrapassa o âmbito da linguística *stricto sensu* para atingir outros horizontes, na direção das atividades significantes dos homens em qualquer tipo de interação social.

O filósofo francês Yves Schwartz (2004, p. 23) oferece o aporte teórico para compreender a atividade de trabalho e nos permite, também, um diálogo com a linguística. O autor afirma que “O trabalho nunca é totalmente expectativa do mesmo e repetição – mesmo que o seja em parte”. O que Schwartz salienta é que toda a atividade de trabalho se dá na tensão entre normas antecedentes, reguladoras do fazer, e renormalizações, decorrentes da intervenção da subjetividade no exercício profissional. Levando-se isso em conta, a atividade de gestão educacional, neste

¹ A partir desta parte do texto, passamos a empregar a primeira pessoa do plural porque entendemos que este trabalho resulta de discussões realizadas primordialmente entre a autora, Josiane, e a orientadora, Marlene, e, também, com demais colegas envolvidos nas pesquisas da área.

caso a coordenação pedagógica, aparece como um espaço denso, onde se operam compromissos e arbitragens que envolvem a necessidade de uma ação capaz de contornar as diferentes situações que aparecem em seu dia-a-dia.

O coordenador pedagógico exerce hoje um papel muito importante no processo de gestão da escola. Atribuem-se diferentes tarefas a esse profissional, e assim abre-se um vasto leque de atividades em seu dia-a-dia: da organização burocrática ao diálogo e relacionamento com professores, direção, alunos, pais, funcionários e comunidade. O exercício da função de coordenador pedagógico dá-se fundamentalmente pela fala. Ao enunciar suas palavras, ele vai estabelecendo relações dentro do âmbito escolar no sentido de buscar a transformação de práticas que não estejam alinhadas aos princípios e valores da instituição. Nesse processo, interage com professores e alunos, tentando encontrar soluções para possíveis conflitos entre essas instâncias.

No conselho de classe, espaço onde nosso estudo se detém, seu papel é garantir uma avaliação justa dos alunos, que leve em conta aspectos mais abrangentes do processo de aprendizagem, que transcendam o âmbito estrito da “prova”.

Assumimos o pressuposto da ergologia de que as normas previamente instituídas para regular o trabalho e o saber técnico que o orienta são sempre singularizados na atividade de trabalho. Nesse processo, emerge o saber da experiência, permeado de valores, com o qual os coordenadores pedagógicos enfrentam os desafios diariamente colocados na execução de suas funções.

Além disso, consideramos que o ato de tomada da palavra – a enunciação – instala o universo do discurso, que, na acepção de Benveniste, é a “Língua assumida pelo homem que fala, sob a condição da intersubjetividade, única que torna possível a comunicação linguística”. (2005, p. 293).

Fazendo intervir os saberes da ergologia e da enunciação, este trabalho tem por objetivo focalizar a movimentação intersubjetiva na construção da avaliação em conselho de classe.

Consideramos relevante observar os efeitos da intervenção da intersubjetividade na atividade profissional, pois cada pessoa vai tentar “lidar com” as lacunas ou as deficiências das prescrições a seu modo, uma vez que não há como fazê-lo de uma maneira padronizada. Cada trabalhador atua com sua própria história, seus próprios valores, que são negociados no grupo. Lançando um olhar

sobre a atividade real de trabalho do coordenador pedagógico, queremos dar visibilidade ao modo como este profissional, neste caso específico, gerencia a atribuição de conceitos em um conselho de classe.

O nosso objeto de estudo é constituído por interlocuções entre coordenador pedagógico e professores em conselho de classe. Os dados foram coletados em um pré-conselho de classe e um conselho de classe final, no ano de 2011, filmados por nós. Extraímos um excerto² de cada conselho, que trata de uma mesma aluna, para ilustrar o encaminhamento da coordenadora pedagógica para uma situação de avaliação problemática. O conselho de classe é uma atividade que faz parte do cotidiano das escolas. Pode-se dizer, de uma forma resumida, que esse é um momento em que professores, equipe pedagógica e diretiva, algumas vezes também alunos, se reúnem para discutir o processo de aprendizagem dos alunos.

A investigação é feita em uma escola de ensino privado da Grande Porto Alegre. Considerando que essa escola é parte de uma rede que propõe textos orientadores que devem guiar o trabalho realizado nas instituições educativas, investigamos como o coordenador pedagógico significa as normas que prescrevem a sua função, e o quanto faz “uso de si”³ por si para preencher os “buracos de normas”⁴ no exercício de sua função.

O trabalho está dividido em cinco capítulos. No primeiro capítulo (Introdução), apresentamos o percurso a ser seguido na organização deste estudo. A nossa pesquisa traz, em seu segundo capítulo, as bases teóricas que dão o aporte para a realização da análise dos dados. Trata-se do diálogo entre a linguística da enunciação e a ergologia. Propomos, no início desse capítulo, a discussão dos conceitos de linguagem e (inter)subjetividade, fundamentais para o olhar científico do linguista sobre os dados da pesquisa. Depois, buscamos apresentar aspectos da abordagem proposta por Schwartz para o estudo dos efeitos da intervenção sempre singular do sujeito na atividade de trabalho. Ao mesmo tempo em que o olhar sob as lentes da perspectiva ergológica sobre a atividade de trabalho permite pensar sobre a subjetividade na atividade de trabalho, a abordagem linguístico-enunciativa

² Ao longo do capítulo quatro explicaremos como procedemos para fazer a seleção de corpus.

³ A noção de trabalho como uma dramática de usos de si foi concebida pelo filósofo francês Yves Schwartz em 1987 (SCHWARTZ & DURRIVE, 2010). Ela será esclarecida no capítulo dois, quando tratamos da atividade de trabalho. Resumidamente, podemos dizer que as dramáticas do uso de si se dão em função da distância existente entre o trabalho prescrito e o trabalho real.

⁴ Schwartz chama de “buracos de normas” os espaços, os desafios e os imprevistos encontrados pelo trabalhador em sua atividade de trabalho e que não estão previstos nas normas ou orientações que norteiam essa atividade.

permite acesso a esse investimento pessoal na atividade a partir de sua materialização na linguagem.

No terceiro capítulo, apresentamos o polo dos saberes instituídos⁵ que define a função do coordenador pedagógico. Busca-se apoio na literatura da área da educação para entender o que se espera da atuação de um coordenador pedagógico. Levando em conta, então, a escolha do conselho de classe para a realização específica de nossa investigação, apresenta-se, também, o que indica a literatura pedagógica para o exercício da atividade de trabalho do coordenador pedagógico nesse momento. Além disso, neste capítulo, apresentamos o contexto de nossa pesquisa e as normas que orientam a função do coordenador pedagógico na instituição investigada. Para tal, trazemos as colocações dos textos orientadores da rede a que está ligada a escola, o plano político-pedagógico e também o regimento escolar.

Conhecido o universo dos saberes e conceitos que antecipam e regulam o trabalho do coordenador pedagógico, o que, de acordo com Schwartz (2010), podemos chamar de “normas antecedentes”, partimos, no quarto capítulo, para a tentativa de compreender o segundo polo constitutivo do fazer desse profissional. Trata-se dos “saberes investidos” na própria atividade, isto é, dos saberes gerados no momento em que o coordenador pedagógico faz a gestão das situações trazidas ao conselho de classe. Inicialmente, descreve-se a metodologia de coleta de dados. Por fim, apresentamos a análise de uma situação de avaliação, focalizando primordialmente a movimentação intersubjetiva da coordenadora pedagógica no encaminhamento das decisões.

⁵ Conforme Schwartz (2010, p. 265), o polo dos saberes instituídos é o polo dos “saberes disponíveis” ou das “disciplinas acadêmicas”, que neste caso determinam as atribuições do coordenador pedagógico.

2 BASES TEÓRICAS E CONCEITUAIS: UM DIÁLOGO ENTRE A LINGUÍSTICA DA ENUNCIÇÃO E A ERGOLOGIA

Neste capítulo, apresentamos os conceitos teóricos fundamentais que dão suporte à análise dos recortes selecionados. Buscamos promover a interlocução entre a linguística da enunciação de Benveniste e a ergologia de Schwartz. Trata-se, então, de trabalho de cunho interdisciplinar. Queremos olhar para a atividade de trabalho do coordenador pedagógico pelo viés da ergologia, considerando as normas que prescrevem seu trabalho e as renormalizações que acontecem na atividade de trabalho real, pela intervenção da (inter)subjetividade. Recorreremos, também, à teoria enunciativa da linguagem de Benveniste, por ela trazer o tema da subjetividade em sua relação com a linguagem.

2.1 LINGUÍSTICA DA ENUNCIÇÃO

A enunciação é um campo heterogêneo que apresenta várias teorias que tratam do tema e que constituem o que Flores e Teixeira (2005) chamam de *Linguística da Enunciação*. Quando se fala nas teorias que compõem a Linguística da Enunciação, não podemos deixar de falar de Émile Benveniste. Ele é considerado o pai dos estudos em Enunciação. Seus escritos remontam aos anos 1950 e 1960.

Neste trabalho, as discussões a respeito da Linguística da Enunciação se restringem a Benveniste. Na obra de Benveniste, não encontramos um modelo de análise da língua. Knack (2010, p. 1) destaca que o que encontramos na obra do autor são dentre outros aspectos, “Reflexões acerca da presença do homem na língua, a partir das quais se delinearam as bases de um modelo de análise de língua voltado à enunciação, isto é, às marcas do homem na língua”.

Mais recentemente, estudos da teoria de Benveniste têm procurado ampliar o escopo de sua contribuição para além da descrição linguística *stricto sensu*. É nessa direção que colocamos este trabalho.

Estamos olhando para a atividade de trabalho de um coordenador pedagógico. Para isso, é importante, num primeiro instante, compreender que olhar que lançamos sobre ela.

De acordo com Schwartz (2010, p. 195), a atividade de trabalho é problemática, porque “É necessário *articular permanentemente* o uso de si pelos outros e o uso de si por si”⁶. Por essa razão, configura-se como uma “dramática”, revivida permanentemente no “aqui-e-agora” do fazer profissional. Uma “enigmática alquimia humana” está aí implicada, que envolve a subjetividade, constitutiva da atividade humana.

Como tornar “visíveis” esses micromovimentos subjetivos no trabalho? Nossa proposta é que a Linguística da Enunciação de Benveniste, por ser sensível à relação indissociável entre linguagem e subjetividade, tem contribuição a dar à ergologia no que diz respeito ao modo como se materializam no discurso as dramáticas de uso de si que a atividade de trabalho encena.

Da vasta teoria de Benveniste, selecionamos noções fundamentais à realização de nosso objetivo. Começamos pela noção de (inter)subjetividade, indispensável para a compreensão do que o autor entende por subjetividade.

Para tanto, recorreremos a textos em que Benveniste (2005) teoriza sobre a presença do homem na língua: *Estrutura das relações de pessoa no verbo*, *A natureza dos Pronomes* e *Da subjetividade na linguagem*.

Complementamos nossa incursão por Benveniste com o texto de 1970, *O aparelho formal da enunciação*, que integra o item *A comunicação* de *Problemas de Linguística Geral II* (2006). Neste texto, buscamos pistas para ampliar o escopo das marcas da subjetividade na linguagem, bem como para a construção de um caminho para a análise da cena enunciativa que é nosso objeto de atenção, o conselho de classe.

2.1.1 Da (Inter)Subjetividade na Linguagem

Para compreender a subjetividade é importante, inicialmente, compreender o que é linguagem, pois há uma relação indissociável entre ambas. Para Benveniste (2005, p. 284) “A linguagem apresenta disposições tais que a tornam apta a servir de instrumento: presta-se a transmitir o que lhe confio – uma ordem, uma pergunta, um anúncio –, e provoca no interlocutor um comportamento, cada vez, adequado”. No entanto, para ele, a linguagem não pode ser entendida como um simples instrumento de comunicação. Para o autor, dizer que a linguagem é instrumento de

⁶ Esses conceitos serão apresentados mais adiante, no item 2.4.

comunicação é confundi-la com o discurso, definido por ele como “Linguagem posta em ação – e necessariamente entre parceiros”. (BENVENISTE, 2005, p. 284).⁷

Feldens observa que é célebre a contestação feita por Benveniste (2005, p. 284-285), quando no início *Da subjetividade na linguagem* diz que “Falar de instrumento, é pôr em oposição o homem e a natureza”. Nesse texto, Benveniste apresenta a linguagem como condição de existência do homem:

Não atingimos jamais o homem separado da linguagem e não o vemos nunca inventando-a. [...] É um homem falando que encontramos no mundo, um homem falando com outro homem, e a linguagem ensina a própria definição do homem. (BENVENISTE, 2005, p. 285).

Na formulação do autor, percebemos que a linguagem está relacionada à possibilidade da subjetividade, que, por sua vez, é constituída pela intersubjetividade. Benveniste (2005, p. 286) afirma ainda: “É na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como *sujeito*”, entendendo a subjetividade como a capacidade que o locutor tem para se propor como “sujeito”. A subjetividade “Não é mais que a emergência no ser de uma propriedade fundamental da linguagem. É “ego” quem *diz* “ego””⁸. (BENVENISTE, 2005, p. 286). Em sua tese de doutorado, Mello (2012, p. 52) interpreta a afirmação de Benveniste dizendo que parece que o primeiro “ego” é o locutor, ser do discurso, que faz uso da palavra, enquanto o segundo “ego” é o sujeito que emerge da enunciação, o efeito da enunciação, marcado na língua pelo pronome pessoal “eu”. Os termos locutor e sujeito não se recobrem, então, na teoria de Benveniste. Segundo o Dicionário de Linguística da Enunciação (FLORES et al, 2009, p. 157), o locutor é “Aquele que fala em uma dada instância de discurso”. Já o sujeito, pode ser pensado como efeito desse ato de apropriação da língua pelo locutor.

⁷ Esta ideia de que a relação intersubjetiva é que possibilita a linguagem está presente também em formulações do linguista francês Daniel Faïta, um dos iniciadores da perspectiva ergológica de estudo da atividade de trabalho. O autor, que se baseia em Bakhtin, declara que “[...] o outro é necessário à elaboração da linguagem”. (FAÏTA, 2007, p. 169). Na visão de Faïta (2007, p. 167), expressar-se por meio da linguagem é “[...] ao mesmo tempo, agir; é também e, sobretudo, agir sobre as pessoas; é, enfim, manipular, de maneira simbólica, objetos reais”. Para o autor, dizer é “Intervir nas relações reais entre as pessoas, com palavras que não são essas relações, mas que são, de algum modo, uma representação, uma contrapartida, uma imagem, uma imagem sonora”.

⁸ Na tradução para o português, encontramos “É “ego” que *diz* ego”. No texto em francês, “Est “ego” *qui dit* “ego””. (BENVENISTE, 1966, p. 260). Adotamos, aqui, a tradução proposta em Mello (2012, p. 52) por nos parecer mais adequada.

Então, a enunciação supõe a conversão individual da língua em discurso (BENVENISTE, 2006, p. 83). Nesse ato, irrepetível, o locutor se apropria⁹ da língua “E enuncia sua posição de locutor por meio de índices específicos, de um lado, e por meio de procedimentos acessórios, de outro”. (BENVENISTE, 2006, p. 82-83). Assim, a relação do locutor com a língua é definida como um processo de apropriação. Na interpretação de Aresi (2012, p. 114), “apropriação” é ação de tornar a língua própria a um uso, o que nada mais é do que singularizá-la. O locutor torna a língua própria a seu próprio emprego, numa relação a cada vez singular com ela.

O processo de apropriação da língua é, portanto, importante para a instituição da subjetividade na linguagem. Aspectos como o emprego de pronomes pessoais e de verbos e a noção de temporalidade são índices específicos reveladores da subjetividade. Já a realização vocal da língua é um procedimento acessório, enquanto que a semantização da língua é um aspecto que engloba os demais (índices específicos). Diz respeito ao “modo operatório” da enunciação, isto é, ao modo como o “sentido” se forma em “palavras”. Tanto os índices específicos quanto os procedimentos acessórios são essenciais para uma análise enunciativa. É por eles que se pode verificar como o sujeito se constitui na e pela linguagem, como desenvolvemos mais detalhadamente no item 2.1.3.

2.1.2 A Cena Enunciativa: Eu-Tu/Ele

Se a subjetividade é determinada pela pessoa e seu *status* linguístico, é fundamental definir a noção de pessoa. Feldens (2011, p. 53), baseando-se em Benveniste, define o termo *pessoa* como a categoria linguística que se constitui na e pela enunciação. Ainda nas palavras do autor, essa noção implica reciprocidade, ou seja, a condição de *eu* está na dependência da existência de um outro. Isso nos mostra mais uma vez que a intersubjetividade é um elemento muito importante na teoria benvenistiana. No texto *A natureza dos pronomes*, publicado em 1956, Benveniste explica a questão de uma forma bem detalhada, dizendo que

[...] os pronomes não constituem uma classe unitária, mas espécies diferentes segundo o modo de linguagem do qual são os signos. Uns pertencem à sintaxe da língua, outros são característicos daquilo que chamaremos de as “instâncias do discurso”, isto é, os atos discretos

⁹ Entendemos que “apropriar-se” da língua não significa tornar-se seu proprietário, mas, sim, torná-la própria, num processo dinâmico, que permite reinventar a língua a cada nova enunciação.

e cada vez únicos pelos quais a língua é atualizada em palavra por um locutor. (BENVENISTE, 2005, p. 277).

De acordo com Benveniste, *eu* significa “A pessoa que enuncia a presente instância de discurso que contém *eu*”. (BENVENISTE, 2005, p. 278). Para analisar os pronomes, é preciso levar em consideração as noções de pessoa, de tempo e de lugar, pois fazem parte do quadro formal da enunciação (*eu-tu-aqui-agora*).

Assim, os termos *eu* e *tu* representam pessoas que estão envolvidas no ato enunciativo. A cada ato enunciativo, *eu/tu* se renovam, pois o quadro *eu-tu-aqui-agora* é cada vez único. Benveniste denomina de “pessoa” apenas aqueles que são participantes ativos de um ato de enunciação. Logo, pode-se compreender que ao pronome *ele* não pode ser conferido o status de *pessoa*, ou seja, *eu/tu* pertencem à categoria *pessoa* e *ele* fará parte da categoria *não-pessoa*. Feldens (2011, p. 54) detalha essas relações, dizendo que:

O *eu* remete ao “locutor” e só pode ser identificado na instância de discurso em que é proferido. Além disso, devemos observar que, embora o *tu* seja indispensável, na relação de interlocução, o *eu* é transcendente ao *tu*. Essa transcendência é temporal, não implicando hegemonia de *eu* sobre *tu*. De fato, é sempre *eu* que enuncia e implanta o *tu* diante de si, mas não se pode esquecer que essas posições são inversíveis, isto é, os lugares de *eu* e *tu* são intercambiáveis nas trocas verbais.

2.1.3 Os Instrumentos da Realização do Ato Enunciativo: Índices Específicos e Procedimentos Acessórios

Antes de falar das marcas linguísticas e dos procedimentos acessórios que permitem a identificação da subjetividade na linguagem, precisamos recorrer ao texto *O aparelho formal da enunciação*, de 1970, para entender como se dá a enunciação e, posteriormente, proceder a uma análise enunciativa da linguagem. Neste texto, Benveniste esclarece, inicialmente, a diferença entre o emprego das formas e o emprego da língua. Para o autor, *o emprego das formas* “É um conjunto de regras fixando as condições *sintáticas* nas quais as formas podem ou devem normalmente aparecer, uma vez que elas pertencem a um paradigma que arrola as escolhas possíveis”. (BENVENISTE, 2006, p. 81). Já o emprego da língua é um “Mecanismo total e constante que, de uma maneira ou de outra, afeta a língua inteira”. (BENVENISTE, 2006, p. 82).

Benveniste esclarece que as condições de emprego das formas não são iguais às condições de emprego da língua. Segundo o autor, “São, em realidade, dois mundos diferentes, e pode ser útil insistir nesta diferença, a qual implica uma outra maneira de ver as mesmas coisas, uma outra maneira de as descrever e de as interpretar”. (BENVENISTE, 2006, p. 81).

A partir do texto *O aparelho formal da enunciação*, percebe-se que, na visão de Benveniste, a noção de enunciação não pode ser vista somente como ato, mas, também, como processo, composto, principalmente, pelos seguintes aspectos: a realização vocal da língua, a semantização da língua e o quadro formal da língua. De acordo com Benveniste, o aparelho formal da enunciação se constitui a partir dos índices específicos (eu-tu-aqui-agora, ou seja, o quadro formal da enunciação) e dos procedimentos acessórios (realização vocal da língua e semantização¹⁰).

Benveniste aponta os pronomes pessoais como o primeiro ponto de revelação da subjetividade. No entanto, esses pronomes dependem, ainda, de um outro grupo de marcas da subjetividade constituído pelos dêiticos, que são elementos contextualizadores responsáveis por referências extralinguísticas. De acordo com o autor,

São os indicadores da *déixis*, demonstrativos, advérbios, adjetivos que organizam as relações espaciais e temporais em torno do “sujeito” tomado como ponto de referência: “isto, aqui, agora” e as suas numerosas correlações “isso, ontem, no ano passado, amanhã”, etc. Têm em comum o traço de se definirem somente com relação à instância de discurso na qual são produzidos, isto é, sob a dependência do *eu* que aí se enuncia. (BENVENISTE, 2005, p. 288).

Assim, o conjunto eu-tu-aqui-agora é essencial para o ato de apropriação da língua pelo locutor, do qual advém o sujeito. Se os pronomes são citados por Benveniste como o primeiro ponto de revelação da subjetividade é a eles que também devemos dar prioridade ao olhar para os dados de nossa pesquisa, lembrando sempre que os pronomes por si só não nos darão subsídios suficientes para a identificação da subjetividade na linguagem. É necessário olhar para a

¹⁰ Em seus textos, Benveniste diz que a semantização é um procedimento acessório. No entanto, parece-nos que a semantização vai além dessa categorização. Ela parece ser um processo que engloba os índices específicos e os demais procedimentos acessórios. Como já colocado anteriormente, a semantização são as palavras sendo significadas no e pelo ato de enunciação que implica a subjetividade.

relação do pronome com as noções de tempo e de lugar, bem como para a sua dependência com os indicadores da *déixis*.

Um elemento muito importante citado por Benveniste como marca reveladora da subjetividade é a temporalidade. Em todos os sistemas linguísticos, há uma certa organização da noção de *tempo*. Isso pode ser percebido tanto na flexão de um verbo, como por meio de partículas e advérbios. As línguas distinguem, sempre, determinados tempos, que, geralmente, são o passado e o futuro, separados pelo presente. De acordo com Benveniste, o presente “Tem como referência temporal um dado linguístico: a coincidência do acontecimento descrito com a instância de discurso que a descreve. A marca temporal do presente só pode ser interior ao discurso”. (BENVENISTE, 2005, p. 289). O autor acrescenta que a temporalidade humana juntamente a todo seu aparato linguístico é reveladora da subjetividade que é inerente ao próprio exercício da linguagem. Para ele, o presente se define como “Tempo em que se fala”, ou seja, no presente há “Coincidência do acontecimento descrito com a instância de discurso que o descreve”. O presente é o aqui-agora para Benveniste. Cada situação que acontece é única e, portanto, irrepetível.

Pode-se afirmar que, a partir das palavras de Benveniste (2006, p. 85), a temporalidade é inata ao pensamento. Isto significa dizer que ela é produzida na e pela enunciação, como já vimos anteriormente. Em outras palavras, o homem só pode viver o “agora” e torná-lo atual pela inserção do discurso no mundo.

Assim como a temporalidade, os verbos constituem outra categoria alinhada por Benveniste como reveladora da subjetividade. Os *verbos* têm uma organização linguística, tanto no que se refere às pessoas verbais, quanto ao sentido que expressam. Ao se enunciar, na maioria das vezes o sujeito faz uso de verbos, pois esta classe gramatical é uma importante parte constituinte de um enunciado. Aparentemente, afirma Benveniste (2005, p. 290), “A diferença de pessoa não ocasiona nenhuma mudança de sentido na forma verbal conjugada”. No entanto, a permanência de sentido na mudança de pessoa, na verdade, escapa a muitos verbos. Trata-se aqui, em especial, dos verbos performativos. Esses verbos são aqueles que quando pronunciados, realizam a ação que nomeiam: “eu prometo”, “eu juro”, “eu (te) batizo”.

Benveniste (2005, p. 290) traz dois exemplos que mostram que a permanência de sentido é alterada de acordo com o uso dos verbos. Primeiramente, apresenta a sequência *eu como – tu comes – ele come*. Nesta sequência, parece

não haver nenhuma mudança de sentido, pois é possível observar o que acontece, no aqui e agora, com todos os personagens. A segunda sequência apresentada pelo autor é *eu sofro – tu sofres – ele sofre*. Já nesta sequência podemos perceber que é possível apenas qualificar o sofrimento em *eu sofro*. Em sua dissertação, Abreu (2009, p. 41) também analisa os exemplos de Benveniste e afirma que

Para cada pessoa de fala há atitudes, cognições, elementos de valor diferentes, os quais lhes são particulares. Esse que fala exerce, a cada ato enunciativo, ressignificações que somente a ele podem remeter. Então, a máxima significação possível só pode ocorrer dentro do *Eu*.

Um outro aspecto trazido por Benveniste, como revelador da subjetividade, é a realização vocal da língua. Ela é uma ramificação da fonética e diz respeito aos sons emitidos e percebidos que “Procedem sempre de atos individuais, que o linguista surpreende sempre que possível em uma produção nativa no interior da fala”. (BENVENISTE, 2006, p. 82). A realização vocal da língua é apontada por Benveniste como o aspecto mais imediatamente perceptível e o mais direto na enunciação. Através deste aspecto da enunciação, Benveniste mostra que a relação cada vez singular se evidencia também na própria fonação, ou seja, na própria emissão sonora realizada pelo locutor ao dirigir-se ao seu interlocutor, revelando, assim, a subjetividade.

É fato que frases isoladas não seriam compreendidas, se não tivéssemos um contexto de enunciação, ou seja, um aqui e agora da enunciação, e se não houvesse todo um conjunto de elementos, marcas linguísticas, que revelam a subjetividade à medida que atribuem um sentido ao discurso. Ao dizer que os sons emitidos e percebidos procedem sempre de atos individuais, Benveniste se refere novamente ao fato de que a língua comporta o uso singular feito pelos sujeitos falantes e que isso se mostra presente até mesmo no nível fonético-fonológico da língua. De acordo com Aresi (2012, p. 94), “Este estatuto singular de cada emissão constitui o próprio objeto de análise da língua”.

Ainda em relação à realização vocal da língua é preciso levar em conta que, “Para o mesmo sujeito, os mesmos sons não são jamais reproduzidos exatamente, e que a noção de identidade não é senão aproximativa mesmo quando a experiência é repetida em detalhe”. (BENVENISTE, 2006, p. 83). Benveniste segue dizendo que

Cada enunciação é um ato que serve o propósito direto de unir o ouvinte ao locutor por algum laço de sentimento, social ou de outro tipo. Uma vez mais, a linguagem, nesta função, manifesta-se-nos, não como um instrumento de reflexão mas como um modo de ação. (BENVENISTE, 2006, p. 90).

Aresi (2012, p. 95), em sua dissertação, faz uma interpretação em relação à noção de identidade no que se refere à realização vocal da língua. Ele afirma que a enunciação, se tomada em seu aspecto fônico,

Coloca em xeque a noção de identidade em seus mais diversos níveis: aquela que permite a todos os falantes nativos de determinada língua atribuir, para uma porção sonora empregada infinitas vezes e nas suas mais diversas variações, uma mesma unidade linguística; aquela relativa a padrões regionais; aquela ligada a padrões sociais; até mesmo a padrões pessoais.

Se o locutor se une ao ouvinte, interlocutor, por algum laço de sentimento, social ou de outro tipo, como refere Benveniste, parece-nos cabível pensar que a realização vocal desempenha um papel muito importante na revelação da subjetividade na linguagem, afinal, sabemos que o estado emocional em que se encontra o locutor ou até mesmo o quadro emocional instaurado, do qual se enuncia o locutor, vai revelar oscilações rítmicas, de altura, de timbre e de volume da voz. Dessas enunciações advirão sujeitos com diferentes identidades: sujeitos de autoridade, sujeitos de compadecimento, sujeitos de euforia, sujeitos de tristeza, entre outros.

Embora a realização vocal da língua exerça uma função importante dentro do quadro formal da enunciação, ela é, ainda, pouco estudada. No entanto, neste trabalho, fazemos uma tentativa de levá-la em conta, pois é um aspecto que se evidencia na vídeo-gravação e traz contribuições significativas para a análise enunciativa em questão.

A semantização da língua apresenta-se como mais um aspecto considerado relevante por Benveniste no processo de enunciação. Para o autor, a semantização da língua é uma espécie de mecanismo, em que é possível ver

Como o “sentido” se forma em “palavras”, em que medida se pode distinguir entre as duas noções, e em que termos descrever a sua interação. É a semantização da língua que está no centro deste aspecto da enunciação, e ela conduz à teoria do signo e à análise da significância. (BENVENISTE, 2006, p. 83).

Esse mecanismo pode ser entendido como um procedimento acessório que, no entanto, engloba os demais. A semantização se dá no ato de apropriação da língua pelo locutor e afeta a língua toda. Nas palavras de Aresi (2012, p. 98), trata-se do aspecto “operatório” da enunciação, de justamente “Ver como o *sentido* se forma em *palavras*”. De acordo com o autor, “A produção da enunciação supõe um mecanismo, responsável pela conversão individual da língua em discurso, e permitindo, portanto, ao locutor, a cada vez formar “sentido” através de “palavras””.

A semantização engloba os demais aspectos que revelam a subjetividade na linguagem, pois ela resume todo o trabalho feito com a língua, ou seja, a conversão da língua em discurso. Talvez pudéssemos dizer que este é o último aspecto a ser estudado em uma análise enunciativa, pois, para encontrar as marcas da subjetividade, é preciso, num primeiro momento, olhar para os índices específicos, para depois recorrer aos procedimentos acessórios. Em síntese, o locutor, ao se apropriar do aparelho formal da língua e se enunciar na posição de locutor, faz isso por meio dos índices específicos, de um lado, e por meio de procedimentos acessórios, do outro. Índice, nesse caso, remete à ideia de unidade e procedimento à ideia de processo. Em relação à semantização da língua, Aresi (2011, p. 274) afirma que “É o todo da instância de discurso que está em jogo: o ato, com referência aos interlocutores e à situação em que ele ocorreu, bem como os caracteres formais do enunciado e seu agenciamento, sua sintagmatização”.

A investigação acerca dos pronomes pessoais, verbos e outros indicadores de subjetividade possibilitam observar a conversão da língua em discurso. Pode-se concluir isso, a partir do que Benveniste fala sobre a categoria dos signos auto-referenciais: “O seu papel consiste em fornecer o instrumento de uma conversão, a que se pode chamar a conversão da linguagem em discurso”. (BENVENISTE, 2005, p. 280-281). Ele segue dizendo que é identificando-se como pessoa única pronunciando *eu* que os locutores vão se propondo alternadamente como “sujeito”.

Flores *et al.* (2009) definem semantização como “Processo relativo ao uso da língua para atribuição de referência à atitude do sujeito e à situação enunciativa”. (FLORES *et al.*, p. 205). Os autores, no entanto, advertem dizendo que embora o uso da língua seja descrito como um processo que inclui apropriação, atualização, sintagmatização e semantização, o último engloba os demais, pois é ela que resume todo o trabalho com a língua, ou seja, a conversão da língua em discurso.

Para finalizar a parte que explica o que é a subjetividade, cabe falar ainda de outro aspecto do texto *O aparelho formal da enunciação* (2006, p. 81-90). Nesse texto, Benveniste coloca a possibilidade de que a subjetividade seja vista em relação à noção de enunciação e que, desta forma, pode também ser estendida a toda a língua. O quadro formal da enunciação é trazido como um dos aspectos que devem ser levados em conta em análises enunciativas. Para o autor, é necessário verificar, no interior da língua, “Os caracteres formais da enunciação a partir da manifestação individual que ela atualiza”. (BENVENISTE, 2006, p. 83). Alguns desses caracteres são necessários e permanentes (eu-tu-aqui-agora) e outros estão ligados ao idioma em questão. Benveniste (2006, p. 86), em *O aparelho formal da enunciação*, reafirma que a enunciação é responsável por certas classes de signos que ela promove literalmente à existência. Diz que é preciso distinguir: entidades que têm na língua um estatuto pleno e entidades que, emanando da enunciação, não existem senão na relação de “indivíduos” que a enunciação cria em relação ao “aqui/agora” do locutor.

Parece-nos que o que Benveniste quer reforçar aí é que uma análise que leve em consideração somente aspectos do *eu-tu-aqui-agora* não é suficiente para compreender a construção do sentido em uma interação. Para isso são necessários os índices específicos e os procedimentos acessórios.

A partir dos conceitos encontrados em Benveniste e aqui discutidos, buscamos focalizar os efeitos do engajamento de valores e experiências subjetivas na atividade de trabalho do coordenador pedagógico, desenvolvida em momento de avaliação escolar. Para fazer um estudo enunciativo, que é o propósito desta pesquisa, é preciso levar em conta a categoria da pessoa, do tempo e de espaço, lembrando que a primeira é fundamental para as demais. A partir das contribuições que a teoria da enunciação de Benveniste nos oferece, ou seja, dos aspectos alinhados acima, pretendemos ver como a subjetividade se revela na fala da coordenadora pedagógica, em situação de conselho de classe, em uma escola privada do Sul do Brasil, para verificar de que forma a subjetividade interfere em sua atividade de trabalho.

Para fazer o estudo da atividade do coordenador pedagógico, precisamos apresentar e compreender os aspectos da perspectiva ergológica de estudos da atividade de trabalho. Posteriormente, então, procederemos ao diálogo entre as teorias e perspectivas apresentadas.

2.2 ERGOLOGIA¹¹

A ergologia “Constitui-se em um projeto de melhor conhecer e, sobretudo, de melhor intervir sobre as situações de trabalho para transformá-las”. (SCHWARTZ & DURRIVE, 2010, p. 37). Foi concebida pelos pesquisadores Yves Schwartz (filósofo), Daniel Faïta (linguista) e Bernard Vuillon (sociólogo), quando iniciaram suas investigações sobre o “trabalho” na França, na década de 80 do século XX. Para transformar uma situação de trabalho, é preciso compreender, primeiramente, a atividade de trabalho. Considerando que a linguagem é indissociável do trabalho, linguistas são chamados a trazer contribuições para a compreensão e transformação de atividades de trabalho.

Neste item, apresentamos, então, a atividade de trabalho a partir de pressupostos ergológicos, que servirão para a análise do recorte selecionado. Dialogando com a ergologia, pretendemos, a partir da linguística, trazer contribuições para a área da gestão escolar.

2.2.1 O Trabalho a Partir de uma Visão Ergológica

Schwartz e Durrive (2010, p. 25) chamam a atenção para o fato de que o trabalho se modifica sempre. No mundo em que vivemos, mudanças fazem parte em várias dimensões de nossas vidas. Considerando essas transformações que vêm ocorrendo ao longo do tempo, cabe pensar também sobre as diferentes concepções de trabalho que se teve em cada época. A evolução e as transformações do mundo ocasionam também uma mudança na concepção da atividade de trabalho.

O significado da palavra “trabalho” está condicionado ao tempo, à história. Schwartz lembra que há 20 ou 30 anos a imagem relacionada a trabalho era a de um operário e sua máquina. Com o declínio do taylorismo nos anos 80 parece que esta imagem se reconfigura e, com isto, se modifica também a relação do corpo humano com o trabalho. “Tem-se a impressão de que é pedido aos homens e às

¹¹ No item 2.2 passamos a falar especificamente da atividade de trabalho e da ergologia. Esta parte está baseada, em boa parte, na obra “Trabalho & Ergologia: Conversas sobre a atividade humana”, de Yves Schwartz e Louis Durrive. Como o próprio título já diz, trata-se de uma obra que reúne um conjunto de conversas sobre a atividade humana, fruto de um projeto que visa solicitar pontos de vista cruzados sobre a atividade humana, ancorando questões concretas colocadas pela modernidade. Desta forma, ao longo deste capítulo, citamos a fala de outros estudiosos/autores que participam das conversas acerca da temática, organizadas na obra de Schwartz e Durrive. São eles: Christine Noël, Daniel Faïta, Jacques Duraffourg e Marcelle Duc.

mulheres no trabalho, aquilo que se designa pelo termo enigmático: as competências”. (SCHWARTZ & DURRIVE, 2010, p. 25).

As competências exigidas são sempre outras, e instaura-se uma dificuldade em definir o que significa trabalhar. Para compreender a atividade de trabalho, é indicado, por Schwartz e Durrive, despir-se de julgamentos prévios. Schwartz (SCHWARTZ & DURRIVE, 2010, p. 26), em uma conversa com Durrive e Duc, afirma que é aconselhável *ver de perto* a atividade de trabalho, para compreender que o sujeito vive e tenta recriar sua situação de trabalho. “Se não se faz esse esforço, então interpreta-se, julga-se e diagnostica-se no lugar das próprias pessoas e isso não pode produzir resultados positivos”. (SCHWARTZ & DURRIVE, 2010, p. 26).

Novas maneiras de trabalhar e de produzir surgem a todo instante e modificam as atividades de trabalho. Espera-se que as mudanças sejam encaradas. Para Schwartz (SCHWARTZ & DURRIVE, 2010, p. 29), é interessante que haja prudência no que tange aos processos de mudança e que é preciso “Uma aprendizagem do que se modifica”. Em considerações feitas acerca do trabalho, o filósofo francês aponta constantemente para uma dependência entre o trabalhador e a atividade de trabalho, no sentido de que o trabalhador é a única pessoa que pode falar, por exemplo, sobre o que faz em seu trabalho. Essa relação de dependência, de que nos fala Schwartz, pode ser percebida quando o autor questiona:

Será que podemos falar do trabalho sem o trabalhador, de um certo modo, dizendo: o trabalho é realizado em tais condições, isso é o que se pede à pessoa, logo esse trabalho é assim: interessante ou não, intenso ou não? (SCHWARTZ & DURRIVE, 2010, p. 29).

Partindo dessa premissa, parece-nos que não se pode julgar um determinado trabalho, pois este julgamento acaba sendo feito no lugar de quem trabalha. Na perspectiva ergológica, o trabalho é uma atividade realizada por sujeitos, portanto uma atividade humana. Debater normas e valores que renovam a atividade é uma aprendizagem que ocorre continuamente, o que permite afirmar que a ergologia produz uma espécie de *desconforto intelectual*. (SCHWARTZ & DURRIVE, 2010, p. 30). O desconforto intelectual, nesta perspectiva, ocorre porque os valores e saberes construídos no trabalho real não são imediatamente perceptíveis e, além disso, se renovam continuamente. Logo, há sempre algo novo por vir, por aprender, não

permitindo, assim, o “conforto” de se ter um saber definitivo sobre a atividade de trabalho.

Ainda em relação ao desconforto intelectual, de acordo com Schwartz, toda a atividade humana, todo tipo de trabalho no mundo sempre comporta uma parte de retrabalhamento. Assim, o trabalho sobre o trabalho, que é tarefa da ergologia, acaba se tornando algo complexo, pois, para entender o que acontece no chão da fábrica, por exemplo, nunca se pode antecipar o que acontece, porque sempre localmente, aqui e agora, vai-se, individualmente e localmente, reconstruir o mundo do trabalho. Então, o modo como fazemos para conhecer o mundo do trabalho não vai ser explicado totalmente pelas ciências humanas. O desafio da ergologia é o de construir dispositivos e maneiras de abordar o trabalho humano, a cada vez únicos, o que produz este desconforto intelectual.

A atividade humana é entendida por Schwartz (SCHWARTZ & DURRIVE, 2010) como uma dialética entre duas dimensões: o dizer e o fazer. Trata-se aqui da negociação de normas que regulam a própria atividade. Schwartz esclarece dizendo que,

Qualquer que seja a situação, há sempre uma situação que se instaura. E cada ser humano – e principalmente cada ser humano no trabalho – tenta mais ou menos (e sua tentativa nem sempre é bem sucedida) recompor, em parte, o meio de trabalho em função do que ele é, do que ele desejaria que fosse o universo que o circunda. Ora, mais ou menos! Esta recomposição pode ser mínima ou mais significativa – e isso é algo muito positivo! (SCHWARTZ & DURRIVE, 2010, p. 31).

O autor acredita que há sempre a interferência do sujeito¹² na atividade de trabalho, confirmando a relação intrínseca existente entre eles. Para que possamos entender o nosso objeto de pesquisa é importante observar atentamente este sujeito que está exercendo a sua atividade de trabalho. Retomando a tensão existente entre o dizer e o fazer, pode-se pensar que o dizer está relacionado à forma como o trabalho vai se operar, ou seja, ao campo das normas, e o fazer, às recriações permanentes que ocorrem no trabalho. Nesta perspectiva, para Schwartz, a

¹² Na verdade, Schwartz prefere o termo *corpo-si* a sujeito. Para ele, o termo “sujeito” pode levar a uma visão essencialista, centrada no *eu*. Acreditamos que tornar a visão de sujeito como constituído na e pela relação com o outro elimine esse risco.

atividade é aquilo que se faz e ao mesmo tempo aquilo que não se faz, ou seja, é o trabalho vivo, aquele que acontece.

Então, para estudar e compreender o trabalho vivo, é preciso que se leve em consideração a noção de atividade. A ideia de atividade “É sempre um “fazer de outra forma”, um “trabalhar de outra forma””. (SCHWARTZ & DURRIVE, 2010, p. 35). Usar as lentes da ergologia requer a recusa de categorização antecipada das transformações, pois, se não fizermos isso, estaremos deixando de “[...] considerar aquilo que, em toda a atividade, é já um “trabalhar ou fazer de outra forma””. (SCHWARTZ & DURRIVE, 2010, p. 35). Essa concepção articulada na ergologia para compreender o trabalho não se constitui, absolutamente, em um modelo de análise, pois nessa perspectiva não é possível prever o que vai se passar com os sujeitos trabalhadores. O olhar ergológico apoia-se sempre na ideia de que há “Um trabalhar de outra forma em toda atividade de trabalho”. (SCHWARTZ & DURRIVE, 2010, p. 35).

2.2.2 Quatro Proposições Ergológicas para Definir Atividade

Schwartz (SCHWARTZ & DURRIVE, 2010, p. 37) apresenta quatro proposições que ele considera especificamente ergológicas para explicar o termo atividade¹³. Estas proposições são desenvolvidas a partir de uma reflexão que o autor faz acerca de um exemplo de trabalho operário. Nesse estudo, compara-se uma atividade de trabalho prescrito e o trabalho real desenvolvido por uma operária¹⁴. A conclusão a que chega o filósofo é de que a atividade é justamente aquilo que se encontra entre o prescrito e o real, ou seja, entre aquilo que o

¹³ As quatro proposições ergológicas trazidas por Yves Schwartz para definir atividade são apresentadas como um anexo ao capítulo 1 da obra “Ergologia & Trabalho: Conversas sobre a atividade humana”, de Yves Schwartz e Louis Durrive. Trata-se de uma reflexão que o autor faz em torno de um exemplo de trabalho operário. O exemplo trazido pelo autor foi extraído de um estudo feito por ergonomistas da equipe do professor Wisner (Antoine Laville, Catherine Teiger e Jacques Duraffourg) no organismo denominado Conservatório Nacional de Artes e Ofícios (CNAM), de Paris, numa empresa de montagem de televisores, entre os anos de 1971 e 1972. Schwartz se ocupa em comparar o trabalho prescrito e o trabalho real, para daí derivar considerações sobre a ressingularização da distância entre elas.

¹⁴ A operadora a que fazemos referência nesta parte do trabalho foi analisada por Schwartz, a partir do exemplo tirado do estudo da equipe do professor Wisner. Trata-se de um exemplo numa fábrica com o trabalho prescrito, racional, lógico, científico, um modo de trabalho taylorizado. Observou-se como as operadoras deveriam inserir elementos (resistências, capacitores, etc) sobre uma placa fixada sobre uma esteira transportadora que se deslocava diante delas. Schwartz observa que a ordem seguida pelas trabalhadoras era diferente do que era determinado pelo setor responsável pela prescrição de métodos de trabalho. (SCHWARTZ & DURRIVE, 2010, p. 40).

trabalhador deveria fazer de acordo com as atribuições que lhe são dadas e aquilo que ele realiza de fato. A atividade denominada por Schwartz de atividade humana é marcada pelas quatro proposições que são explanadas em seguida.

Primeiramente, Schwartz nos fala da distância que se pode encontrar entre o prescrito e o real. A distância entre aquilo que é prescrito para o trabalho e aquilo que é realizado no trabalho é vista por Schwartz como universal. Trata-se de uma “Característica relativa à atividade, a toda atividade humana”. (SCHWARTZ & DURRIVE, 2010, p. 42). Esta distância, refere Schwartz, é o ponto de partida dos ergonomistas, pois a sua preocupação está relacionada ao melhoramento das condições de trabalho. Logo, leva-se em conta o que o trabalhador está fazendo de modo diferente, para talvez facilitar o seu trabalho e tenta-se, assim, adequá-lo. A distância é percebida quando se distingue o trabalho que foi prescrito e aquilo que foi feito realmente por um sujeito.

Nessa primeira proposição, podemos compreender que há uma distância entre o prescrito e o real. No entanto, esta distância jamais pode ser prevista e é aí que reside o interesse de Schwartz (SCHWARTZ & DURRIVE, 2010, p. 42). Uma atividade de trabalho não pode ser repetida de uma mesma forma, ou seja, toda vez que uma determinada tarefa é exercida uma segunda ou uma terceira vez, por exemplo, nunca será feita tal qual ela foi realizada anteriormente. Essa constitui, portanto, a segunda proposição de Schwartz para definir atividade: o conteúdo da distância é sempre parcialmente ressingularizado.

Existe um contexto e condições que regulam a atividade de trabalho, imprimindo-se assim um traço de singularidade a esta distância entre o prescrito e o real. Para Schwartz (SCHWARTZ & DURRIVE, 2010, p. 43), “Essa atividade é sempre parcialmente singular”. Diz-se que ela é parcialmente singular no sentido de não dizer que ela é totalmente singular, pois existem tendências e regularidades que definem a atividade. Schwartz (SCHWARTZ & DURRIVE, 2010, p. 43) segue dizendo que “[...] existem regularidades, tendências, mas se se quer ir aos detalhes, é preciso aprender que defasagem é essa com a situação real, com a atividade real”. A partir do exemplo dessa operadora, em um modo de trabalho taylorizado, Schwartz coloca que “[...] a distância está sempre a ser introduzida na história, porque se trata sempre de uma história particular, a história dessa operadora com suas características morfológicas, psíquicas, culturais”. (SCHWARTZ & DURRIVE, 2010, p. 43).

Chegamos então à terceira proposição: a distância que remete à atividade do corpo-si. O trabalhador, em sua atividade de trabalho, (re)organiza o seu trabalho de uma maneira que o torne mais fácil ou mais prático ou mais difícil de ser realizado. Schwartz (SCHWARTZ & DURRIVE, 2010, p. 43) define que para esta (re)organização do trabalho, o trabalhador leva em conta uma determinada racionalidade. O autor segue dizendo que “Jamais existe uma única racionalidade no trabalho”. (SCHWARTZ & DURRIVE, 2010, p. 43). Difícil é definir como se constitui esta racionalidade para (re)organizar o trabalho. A entidade que racionaliza é chamada por Schwartz de “corpo-si”, “Alguma coisa que atravessa tanto o intelectual, cultural, quanto o fisiológico, o muscular, o sistema nervoso”. (SCHWARTZ & DURRIVE, 2010, p. 44). A gestão desta distância é a atividade desse corpo-si. Então, “[...] não é nem o sujeito perfeitamente consciente, nem o sujeito perfeitamente inconsciente” (SCHWARTZ & DURRIVE, 2010 p. 44) que constitui o corpo-si, pois esta entidade atravessa tudo isso¹⁵. Por isso, em muitos casos, se um trabalhador é perguntado sobre o porquê de uma recriação, nem sempre saberá explicar ou explicará de qualquer forma, sem saber definir o real motivo.

Como quarta e última proposição, Schwartz (2010, p. 45) apresenta a relação entre a atividade e os valores, ou seja, a distância entre o prescrito e o realizado que remete a um debate sobre valores. Esta relação está marcada pelas escolhas que o sujeito trabalhador faz de forma consciente ou inconsciente, mas que são determinadas por critérios, ou seja, por valores que as orientam. A partir disso, Schwartz (2010, p. 45) fala-nos da existência de um “debate de normas”. Este debate pode ser um debate do trabalhador consigo mesmo ou pode ser um debate de ordem social. No primeiro, o sujeito tem uma preocupação consigo mesmo e realiza o trabalho, partindo de determinados valores, pensando em sua atuação. No segundo debate, os valores que definem o “bem viver juntos” são centrais para o desenvolvimento da atividade.

Quando falamos em debate de normas, precisamos falar, também, da renormalização. A renormalização também está relacionada ao trabalho prescrito e real e se dá em consequência do próprio debate de normas. Durrive (SCHWARTZ &

¹⁵ A partir do conceito de “corpo-si” trazido por Schwartz, podemos estabelecer relações com a instituição do sujeito na enunciação, de Benveniste. Para o estudo em questão, promover um diálogo entre os autores é um rico propósito.

DURRIVE, 2010, p. 79), ao conversar com Duraffourg e Duc, coloca que o prescrito é precioso. No entanto, ele não antecipa tudo. Assim, a renormalização é um auto-confronto na medida em que o sujeito trabalhador constrói ele próprio normas que levam em consideração, por exemplo, as normas do ambiente. Com base em suas vivências e sua história de vida, o trabalhador renormaliza a sua atividade de trabalho, para adequá-la do modo que acha conveniente.

O que Duraffourg nos apresenta, em sua conversa com Duc e Durrive, de muito significativo em relação à renormalização é que “A norma, que é preciosa, mais uma vez, está do lado do prescrito, a re-normalização do lado da atividade. Ter um posicionamento ergológico é escolher estar nesta vertente para praticar o seu ofício”. (SCHWARTZ & DURRIVE, 2010, p. 82). Em nossa pesquisa, este posicionamento ergológico nos parece interessante, para que, enquanto linguistas, possamos trazer contribuições para a área da gestão educacional. Para compreender o trabalho é indicado levar em conta este debate de normas e estar atento para a renormalização, pois são fundamentais para o crescimento, para a transformação, para as mudanças na própria atividade de trabalho e até mesmo para os resultados dessa atividade.

2.3 MAS AFINAL, O QUE É TRABALHAR?

O que é trabalhar? Esta é uma pergunta que exige resposta para quem quer estudar a atividade de trabalho. Além disso, é uma questão muito complexa. A conversa entre Duc, Duraffourg e Durrive (SCHWARTZ & DURRIVE, 2010, p. 68), encontrada na obra *Trabalho & Ergologia: Conversas sobre atividade humana*, no entanto, auxilia a compreensão desse conceito.

Duraffourg apresenta exemplos bem simples para pensar o que significa realmente trabalhar, a partir da observação de trabalhos considerados extremamente mecânicos, ou seja, atividades de trabalho em que as pessoas dizem fazer sempre a mesma coisa. O estudioso constata que, por mais que o trabalho seja extremamente repetitivo, ele é feito sempre de uma maneira diferente. Diferente do modo que a pessoa pensa fazê-lo ou descreve fazê-lo e diferente na medida em que é observado em momentos diferentes. Duraffourg afirma que “[...] o trabalho é *infinitamente* mais complicado do que podemos imaginar”. (SCHWARTZ & DURRIVE, 2010, p. 68). Mesmo em situações monótonas, os estudos desenvolvidos

por Duraffourg e seus dois colegas ergonomistas mostram que há sempre dinamismo no trabalho.

Para definir o “que é trabalhar”, Duraffourg recorre a Schwartz, dizendo que “Trabalhar é gerir”. Ele apresenta também a ideia do professor de ergonomia, François Hubault, que fala em relação ao trabalho, “O que ele demanda e o que dele se demanda”. O que é destacado por Duraffourg é que é importante não reduzir o trabalho à defasagem existente entre o prescrito e o real. Conforme o autor, para trabalhar,

É necessário que haja um prescrito, um conjunto – de objetivos, de procedimentos, de regras – relativo aos resultados esperados e à maneira de obtê-los. Quem prescreve? Em termos mais gerais, é a sociedade que prescreve. Neste sentido, a finalidade do trabalho é exterior ao homem tomado enquanto indivíduo isolado: a atividade de trabalho é, de imediato, social. Ela permite a cada um se produzir como ser social, mas este processo não resulta de uma simples aplicação do prescrito. A situação real é sempre diferente daquilo que foi antecipado pelo prescrito. Estas diferenças entre o que te é demandado e o que se passa na realidade, devem ser geridas. E estas distâncias são irredutíveis: irredutíveis. (SCHWARTZ & DURRIVE, 2010, p. 69¹⁶).

De acordo com Duraffourg, a prescrição é importante. Se não houvesse prescrição alguma, os sujeitos talvez não soubessem trabalhar. Para a nossa pesquisa, isso confirma a importância de tomarmos conhecimento dos documentos da instituição que prescrevem, de algum modo, o trabalho do coordenador pedagógico. No entanto, já vimos anteriormente que o ser humano que trabalha sempre renormaliza o que está prescrito para a execução de seu trabalho, ou seja, há uma entidade enigmática que define a racionalidade para a execução do trabalho real. Em nossa pesquisa, queremos olhar todo este processo.

2.4 A LINGUAGEM E A ERGOLOGIA

Durrive, Schwartz e Duc conversam sobre a relação entre a linguagem e o trabalho. Para nós linguistas este diálogo é muito importante, para que possamos entender como contribuir, a partir da linguística, para refletir sobre a atividade de

¹⁶ A passagem em questão foi extraída de uma conversa sobre atividade de trabalho entre Duc, Duraffourg e Durrive, encontrada na obra *Trabalho & Ergologia: Conversas sobre a atividade humana*, de Schwartz e Durrive, de 2010.

trabalho. O acesso ao investimento pessoal na atividade se dá, justamente, a partir de sua materialização na linguagem. A linguística pode contribuir com dois aspectos muito importantes em investigações que envolvam outros campos de saber: pode oferecer uma concepção de linguagem, além de subsídios necessários à análise do material linguístico em questão.

Schwartz começa sua reflexão no capítulo 5 “A linguagem em trabalho”, da obra *Trabalho e Ergologia: Conversas sobre a atividade humana*, falando que a ligação entre o fazer e o dizer é imemorial. Ao longo do texto, o filósofo vai elencando pistas de como devemos olhar para o trabalho. O autor destaca o fato de que quem quer estudar a atividade de trabalho, deve despir-se de pré-conceitos. Alguns conceitos importantes também são apresentados ou retomados neste capítulo: as dramáticas dos “usos de si”, o “corpo-si”, o trabalho prescrito e real e a função da linguagem no trabalho.

A relação entre o trabalho e a linguagem pode ser compreendida na oposição entre o período taylorista e o período atual. Ora os trabalhadores tinham de obedecer e calar-se quando questionados ou abordados por seus chefes e agora a comunicação está em evidência. Ou seja, outrora a linguagem no trabalho era proibida e agora é obrigatória. Schwartz (SCHWARTZ & DURRIVE, 2010, p. 131) conclui que esta não é uma questão tão simples assim. Em sua perspectiva, a relação entre trabalho e linguagem não é exatamente imemorial porque houve um “fazer” na humanidade, um fazer industrial, que antecedeu a linguagem em aproximadamente um milhão de anos.

No que se refere ainda ao modelo taylorista, Schwartz (SCHWARTZ & DURRIVE, 2010, p. 132) alerta para um intercâmbio que ocorria na atividade de trabalho nessa época, embora não se pudesse falar. Gestos faziam o intercâmbio acontecer, por exemplo. Hoje, em contrapartida, as mudanças da sociedade, a inserção do sujeito em uma sociedade informacional, apelam para a comunicação. Com isso, atualmente, o trabalho em equipe está em evidência, enquanto que no período taylorista o trabalho individual era superior ao coletivo.

Em um contexto extremamente comunicativo como o atual, em que os trabalhadores se comunicam constantemente, não se sabe exatamente como se dão essas trocas languageiras. De acordo com Schwartz (SCHWARTZ & DURRIVE, 2010, p. 132), “Os novos meios de comunicação na empresa não dizem nada sobre a realidade das trocas languageiras”. Ao mesmo tempo, “[...] não são os

organogramas, não são as próprias técnicas, não são os meios de comunicação que ditam quem e o que vai se comunicar”. (SCHWARTZ & DURRIVE, 2010, p. 132). Nessa colocação, Schwartz já parece anunciar que as normas do trabalho prescrito nem sempre são suficientes para a execução do trabalho real, ou seja, a pessoa vai inventando o que e como vai dizer algo ao outro. Essa *(re)invenção* realizada pelo sujeito em seu trabalho é aquilo que podemos chamar de o preenchimento de “vazios de norma”. O dizer não recobre o fazer, ou seja, a linguagem não dá conta de descrever completamente a realidade, as normas são “esburacadas”. É aí que intervém a subjetividade, pois para preencher estes vazios, emerge algo que é do sujeito.

As trocas languageiras no trabalho são complexas, de modo que não conseguimos definir como elas ocorrem, pois cada situação é singular. Schwartz (SCHWARTZ & DURRIVE, 2010, p. 134) faz referência também à importância de o sujeito falar sobre a sua atividade de trabalho, uma vez que é dessa forma que ele *(re)constrói*, modifica e melhora o seu trabalho. A linguagem no trabalho é rica e o trabalhador a utiliza para regular sua atividade:

A ideia de uma pobreza de expressão por parte da pessoa no trabalho é muito errônea, porque constitui um obstáculo para a compreensão da eficácia das práticas languageiras [...], como um elemento bastante essencial da regulação, re-regulação, recomposição permanente da atividade, aliás, simultaneamente individual – porque se pode falar consigo mesmo – e coletiva. (SCHWARTZ & DURRIVE, 2010, p. 134).

Não há uma interpretação unívoca da linguagem adequada, pois as linguagens formais são “Incapazes de reger, sozinhas, as trocas necessárias para uma certa eficácia das tarefas a serem cumpridas”. (SCHWARTZ & DURRIVE, 2010, p. 135). Ao mesmo tempo em que Schwartz aponta que a linguagem no trabalho é complexa, considera-a uma possibilidade de o trabalhador identificá-la na atividade como uma espécie de criação, ou seja, uma maneira “Absolutamente extraordinária de *reconsiderar sua própria relação com o trabalho*”. (SCHWARTZ & DURRIVE, 2010, p. 135-136). Assim, ao se dar conta do distanciamento entre as formas relativamente padronizadas da linguagem e aquelas que o trabalhador utiliza, haveria um ajustamento inteligente à configuração da sua própria atividade. Nesse sentido, a relação entre linguagem e trabalho pode ser vista e interpretada como um processo criativo.

A tendência, na perspectiva de Schwartz, é que se veja primeiramente no outro o seu trabalho prescrito e não seu trabalho real. Isto significa reduzir o outro ao que dele se demanda. Na tensão entre o trabalho prescrito e o trabalho real é que se abrem os caminhos para o estudo da enunciação, pois é aí que se revela a subjetividade. Para o filósofo francês, é importante não reduzir o outro ao trabalho prescrito. É necessário saber que há trabalho real, o que o autor define a partir da noção de “dramáticas do uso de si”. A partir disso, considera que não se pode manipular o trabalho como algo meramente mecânico e que o trabalho é algo muito singular e que é matriz de eficácia. É preciso “Reconhecer nossos semelhantes no trabalho como seres vivos enigmáticos, não como meras máquinas de execução. A vida ultrapassa os conceitos, os procedimentos”. (SCHWARTZ & DURRIVE, 2010, p. 137).

Vale lembrar que os conceitos não antecipam tudo, por isso é importante olhar a atividade. Como Schwartz (SCHWARTZ & DURRIVE, 2010, p. 137) enfatiza, para a compreensão verdadeira da atividade, duas coisas são necessárias: os conceitos e o olhar.

O olhar a que o autor se refere é o olhar despido de pré-conceitos. Em relação aos conceitos, Schwartz fala que “Passando pelos conceitos, cada um redescobre seu próprio trabalho e compreende como se insere na atividade dos outros, na vida da sociedade”. (SCHWARTZ & DURRIVE, 2010, p. 138). Isso significa que é necessário, enquanto sujeito trabalhador, entender o meio de trabalho, levando em conta a atividade das pessoas que trabalham ao seu redor. Logo, conhecer toda a empresa, para que possa ocorrer a apropriação de conceitos, parece ser muito importante. Em síntese, é preciso considerar que a linguagem cotidiana não é uma linguagem empobrecida e que a linguagem voltada para os conceitos é, na verdade, uma linguagem que serve de meio para a fabricação de novos conceitos.

A relação entre linguagem e trabalho é complexa, uma vez que é difícil separar a linguagem do trabalho e/ou o trabalho da linguagem. Cinco pistas apresentadas por Schwartz (SCHWARTZ & DURRIVE, 2010, p. 143) esclarecem essa relação. Primeiramente, na atividade de trabalho, há sempre a entrada de uma entidade enigmática, denominada pelo autor de corpo-si. Depois, toda atividade é sempre uma ressingularização, ou seja, uma renormalização em torno de si ou do outro. A terceira dimensão citada pelo autor está relacionada ao inconsciente que

está imbricado na relação entre o trabalho e a linguagem: o inconsciente que interpõe obstáculo à verbalização e o inconsciente do tipo psicanalítico, o inconsciente freudiano, que atua no trabalho, como na vida em geral. Em quarto lugar, tem-se a dimensão da transgressão, que vai dar conta daquilo que o autor denomina de “vazios de norma”. E, por fim, a relação entre trabalho e linguagem se torna difícil, pois a circunstância e o para quem se verbaliza a atividade são sempre diferentes. “A linguagem antecipa a experiência, que, por sua vez, a ultrapassa, a antecipa” (SCHWARTZ & DURRIVE, 2010, p. 146), ou seja, a contradição da atividade:

Conhecer a atividade é, por conseguinte, tentar adquirir toda uma série de competências que se cristalizam em conhecimentos, saberes, conceitos que, efetivamente, tiram sua potência somente do fato de *neutralizar o aqui e agora*. (SCHWARTZ & DURRIVE, 2010, p. 146).

Noël (SCHWARTZ & DURRIVE, 2010, p. 167), ao dialogar com o linguista Faïta, afirma que o fato de falar é natural, algo próprio do homem. No entanto, a autora quer saber por que razão há interesse pela linguagem quando se busca conhecer o trabalho. Faïta responde dizendo que a linguagem é um meio de expressão do ser humano e o seu uso se constrói ao longo da evolução da espécie humana. O autor amplia este conceito dizendo que a linguagem é talhada a partir de normas e valores do ambiente, bem como da singularidade das situações de enunciação. Para o autor (SCHWARTZ & DURRIVE, 2010, p. 167),

[...] dizer, expressar-se por meio da linguagem é, ao mesmo tempo, agir; é também e, sobretudo, agir sobre as pessoas; é, enfim, manipular, de maneira simbólica, objetos reais. Dizer é intervir nas relações reais entre as pessoas, com palavras que não são essas relações, mas que são, de algum modo, uma representação, uma contrapartida, uma imagem, uma imagem sonora.

Mas, afinal, de que forma a linguagem se relaciona com o trabalho? Faïta conclui que a aproximação entre estes dois aspectos está justamente na relação do enunciador com o outro, pois “O outro é necessário à elaboração da linguagem”. (SCHWARTZ & DURRIVE, 2010, p. 169). Destacamos ainda que o autor diz que comunicar significa compreender e que a compreensão do que o outro diz, “A compreensão do discurso do outro não é mera operação de elucidação, não é

aplicação de regras simples. É também trabalhar no sentido de compreender”. (SCHWARTZ & DURRIVE, 2010, p. 169).

Na atividade de trabalho que queremos estudar, a do coordenador pedagógico, certamente a linguagem é um aspecto a ser considerado, pois, vale lembrar, que boa parte da atividade de trabalho do investigado se dá por meio da linguagem. Faïta acredita que a linguagem é indispensável no trabalho e que é através dela que a pessoa se constrói como sujeito de sua própria ação. (SCHWARTZ & DURRIVE, 2010, p. 167).

Quando Faïta nos fala que o “Discurso sempre adere a uma situação bastante singular” (SCHWARTZ & DURRIVE, 2010, p. 170), percebemos um ponto em comum com a subjetividade de que nos fala Benveniste. Cada enunciação, de fato, é única, e cada sentido atribuído é novo. Também quando Faïta fala que o outro é necessário à elaboração da linguagem, podemos perceber uma aproximação com o conceito de intersubjetividade apresentado por Benveniste, pois o outro é sempre levado em consideração quando um locutor se enuncia. E, desta forma, o sentido atribuído a cada enunciação, se dará no trabalho, também, de acordo com o tempo e o espaço em que está inserido o locutor, bem como a intenção intrínseca à enunciação.

Em se tratando de uma conversa sobre a linguagem como atividade, entre Christine Noël e o linguista Daniel Faïta, achamos importante apresentar parte das reflexões trazidas pelos estudiosos, para elucidarmos a importância que uma pesquisa de cunho linguístico pode ter para a compreensão de uma atividade de trabalho, já que a linguagem ocupa aí um papel relevante. Neste trabalho, propomos buscar em Benveniste uma concepção de linguagem para dialogar com a ergologia na busca de compreender melhor a atividade de trabalho de coordenação pedagógica.

No próximo item, buscamos apontar pontos de convergência entre a enunciação e a ergologia, que se mostram interessantes para a realização de uma pesquisa que considera a atividade de trabalho real.

2.5 A RELAÇÃO ENTRE ENUNCIAÇÃO E ERGOLOGIA

A perspectiva enunciativa de estudo da linguagem de Benveniste apresenta pontos de contato com a perspectiva ergológica de estudo da atividade de trabalho

proposta por Schwartz. De acordo com Teixeira e Cabral (2009, p. 237), o ponto em que as duas teorias convergem diz respeito ao entendimento de que, embora as ações humanas sejam pautadas pela repetibilidade, o sujeito, ao agir, mobiliza escolhas particulares, promovendo uma tensão/negociação entre o que está instituído e o que é da ordem do irrepetível.

Na perspectiva ergológica profere-se que o trabalho é uma atividade realizada por sujeitos. Debater normas e valores que renovam a atividade é uma aprendizagem que ocorre continuamente (SCHWARTZ & DURRIVE, 2010, p. 30). Teixeira e Cabral (2009, p. 237) reafirmam que a ergologia se interessa pelo trabalho como uma atividade que é realizada por sujeitos e explicam que esta “atividade” é entendida como uma dialética entre duas dimensões da atividade humana: o dizer e o fazer.

Os autores (2009, p. 237) retomam a reflexão de Schwartz a respeito da “enigmática alquimia humana” que se dá no “coração do trabalho”, que é entendido como uma “Dramática do uso de si por si e uso de si pelos outros”. Esse aspecto motiva o estabelecimento de um diálogo de linguistas da enunciação com a ergologia, uma vez que os ouvidos dos linguistas estão acostumados a escutar “Ressonâncias da subjetividade na linguagem”. (TEIXEIRA e CABRAL, 2009, p. 237).

Outro ponto de aproximação, no que diz respeito às dramáticas do uso de si por si e do uso de si pelos outros, é a condição da intersubjetividade, apontada por Benveniste. Segundo o autor (BENVENISTE, 2005, p. 293), é “A língua enquanto assumida pelo homem que fala, e sob a condição da *intersubjetividade*, única que torna possível a comunicação linguística”. Então, para se instituir enquanto sujeito, o locutor¹⁷ precisa se dirigir a alguém, um *tu* que institui como alocutário para falar de algo (ele). Assim, também a referência se constitui parte integrante da enunciação, pois ao referir, pelo discurso, o locutor mostra como ele “significa” o mundo.

As dramáticas de uso de si por si e pelo outro se materializam linguisticamente na e pela enunciação. Este é nosso pressuposto. A atividade de trabalho do coordenador pedagógico na situação específica de conselho de classe tem um objetivo definido – discutir a avaliação de alunos –, a partir de diretrizes compartilhadas entre os participantes. Levando em conta o funcionamento

¹⁷ Ao utilizarmos a palavra locutor, em nenhum momento queremos tratar da figura empírica, ser no mundo, mas sim, de um sujeito falante que se institui como locutor no ato de enunciação.

intersubjetivo da enunciação, é possível conceber o conselho de classe como um mundo que, embora simbolicamente organizado, orientado por normas que o tornam inteligível, que garantem o seu funcionamento, é constantemente ressignificado no aqui-e-agora, pois a relação eu-tu/ele é sempre inusitada. A atividade de trabalho é dependente da experiência de cada profissional, ligada às relações intersubjetivas, permeadas por valores. É nessa movimentação intersubjetiva que se podem observar as dramáticas de usos de si na construção da avaliação em conselho de classe.

A contribuição da enunciação é importante para a ergologia, pois, nessa perspectiva de estudo do trabalho, preocupa-se em dar visibilidade ao debate de normas que constitui a atuação de um profissional. Como esse debate se deixa “entrevier” por meio da linguagem, o diálogo com a teoria da enunciação acaba por se tornar um elemento fundamental aos estudos da atividade humana. Teixeira e Cabral (2009, p. 237) afirmam que “A competência disciplinar do linguista pode auxiliar a manipular tanto conceitos, como os de *linguagem, língua, discurso* etc, como procedimentos de análise de formas linguísticas presentes nos discursos tomados como objeto de pesquisa”.

Pensando na função do coordenador pedagógico, em cujo trabalho a linguagem está muito presente, podemos dizer que a pesquisa dará visibilidade aos efeitos da movimentação intersubjetiva na construção da avaliação escolar em conselho de classe. Muitas das atribuições do coordenador pedagógico exigem que ele estabeleça diálogos com seus interlocutores e, de acordo com os princípios ergológicos, ele sempre irá singularizar normas antecedentes. Faïta (SCHWARTZ & DURRIVE, 2010, p. 169) coloca que em cada pessoa reside um conjunto de valores, de referências, de saberes dos quais o próprio locutor não é autor. Ele apenas recebe todos estes quesitos de outras pessoas. Estes aspectos residem no ser humano, motivo por que Faïta afirma que o sujeito, mesmo ao conversar consigo mesmo, nunca está desenvolvendo um monólogo, mas sim um diálogo, em função de todos os aspectos exteriores a si, recebidos e incorporados ao longo de sua vida. Com isso, o linguista francês quer mostrar que a linguagem vem associada à pessoa, ao sujeito e que, mesmo utilizando os enunciados já elaborados por outras pessoas, esses nunca serão iguais: haverá acréscimos, criações e recriações. Um novo sentido será atribuído às palavras.

Da mesma forma, Schwartz (SCHWARTZ & DURRIVE, 2010) afirma que num espaço de trabalho, as normas não antecipam tudo. “Então, trabalhar é arriscar, fazer “uso de si”. (SCHWARTZ, DURRIVE, 2010, p. 193). O autor, ao falar da subjetividade, utiliza os termos “corpo” e “corpo si”. Neste caso, não se refere ao corpo como oposto à alma, mas sim a um corpo que não é inteiramente biológico, nem inteiramente consciente ou cultural.

Ao longo desse item, elucidamos vários pontos em comum entre a ergologia e a linguística, bem como procuramos mostrar que o diálogo entre estas áreas é possível e poderá contribuir significativamente para a área da gestão na educação, à medida que analisamos efeitos da intersubjetividade nas decisões tomadas em conselho de classe. Este diálogo será atestado na análise dos dados, no quarto capítulo deste trabalho.

No próximo capítulo faz-se necessário conhecer melhor em que consistem as atribuições do coordenador pedagógico, buscando ver as orientações da literatura pedagógica, da instituição educativa em questão e da rede a que a escola pertence. É o que chamamos de polo dos saberes instituídos.

3 POLO DOS SABERES INSTITUÍDOS SOBRE O TRABALHO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO

Neste capítulo, nos detemos no universo dos saberes instituídos que se relacionam às atribuições do coordenador pedagógico em seu dia-a-dia de uma forma geral e, de uma forma mais específica, na gestão do conselho de classe. O saber instituído encontra-se em um nível abstrato, longe da atividade concreta, o aqui-agora. Portanto, o que a literatura diz de uma profissão, em nosso caso das atribuições do coordenador pedagógico, está no polo dos conceitos, da abstração, em relação ao aqui-agora, ou seja, está no âmbito da norma. Pode-se dizer que toda profissão é idealizada. A atividade parte desse ideal para a singularização pela questão do invivível e do impossível¹⁸. Então, o que é dito sobre as atribuições do coordenador pedagógico, seja na literatura ou nos documentos institucionais, é pensado na generalidade, não contemplando, muitas vezes, situações particulares. No entanto, sabe-se que é com essas “generalizações” que o trabalhador negocia na atividade propriamente dita. Para fazer, então, posteriormente, uma análise linguística enunciativa olhando para a intervenção da subjetividade na atividade do coordenador pedagógico, devemos observar as normas que orientam o seu trabalho.

Queremos focalizar no trabalho do coordenador pedagógico os efeitos do engajamento de experiências subjetivas e tentar compreender o modo como esse profissional alia aspectos de sua singularidade ao saber técnico no exercício de suas funções. Portanto, neste item, achamos pertinente trazer um referencial teórico que nos permita entender melhor as atribuições que são dadas a um coordenador pedagógico para o exercício de sua atividade de trabalho.

Convém dizer que não há um manual específico que traga instruções detalhadas de como o coordenador pedagógico deve trabalhar. Algumas escolas, às vezes, procuram descrever em seu plano político-pedagógico¹⁹ o que se espera da

¹⁸ Pelo viés ergológico é impossível se ater unicamente às normas, pois no momento em que ocorre a atividade de trabalho há sempre algo novo, bem como, cada vez que se executa novamente algo que já se fez, isso ocorre de forma diferente. Uma nova situação ainda não foi vivida e é, portanto, impossível. Ela só é possível, depois de executada.

¹⁹ Desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996, está previsto que toda escola tenha um projeto político pedagógico (o PPP ou simplesmente projeto pedagógico). Esse documento deve explicar as características que gestores, professores, funcionários, pais e alunos pretendem construir na unidade e qual formação querem para quem estuda na instituição em questão.

atuação desse profissional. Buscamos, portanto, suporte na literatura da área da pedagogia, para compreender melhor esta atividade de trabalho, do ponto de vista de como ela é pensada, de como deve ser. Percebemos que a literatura que discorre sobre o assunto coordenação pedagógica é bastante prescritiva. Isso é próprio do saber instituído, que antecipa a atividade e tem, portanto, um caráter norteador. O propósito da literatura é orientar o trabalho do coordenador pedagógico. A linguagem prescritiva pode nos indicar atribuições idealizadas dessa função.

Para nos inserir no espaço de trabalho do coordenador pedagógico, levamos em conta reflexões realizadas na área da educação, que podem influenciar o modo de organização da instituição escolar. Orsolon (2006, p. 17), estudiosa brasileira da área de coordenação pedagógica, lembra que

Cada época se impõe e nos impõe desafios diante dos quais nos sentimos, muitas vezes, despreparados. No século que findou, constatamos a todo momento indícios de mudança nos diferentes campos do conhecimento, nas organizações sociais e nas diferentes culturas e sociedades. Eles têm chegado até a escola, levantando questionamentos que demandam reflexões e sobre os quais o coletivo da escola precisa se debruçar.

Hoje, na sociedade, vivenciam-se transformações de forma constante. Conseqüentemente, percebemos que os seres humanos são cada vez mais maleáveis, pois vivem em contextos divergentes que exigem flexibilidade. O coordenador pedagógico, dessa forma, está, muitas vezes, diante desse contexto de mudanças, principalmente tecnológicas, e, assim, no exercício de sua função, precisa fazer um esforço para motivar o professor de modo que este, conseqüentemente, motive o seu aluno para uma aprendizagem prazerosa e, sobretudo, eficaz. Dentro de um mundo que se transforma a cada instante, gerir o processo de ensino e aprendizagem, que envolve seres no mundo, é um grande desafio.

Definir o fazer do coordenador pedagógico dentro de uma escola não é uma questão a ser feita em poucas palavras, pois as atribuições a ele dadas são muitas e, talvez, estejam ligadas a própria concepção de gestão que cada ser humano tem, bem como aos valores que regulam o seu modo de agir. No entanto, queremos, aqui, apresentar algumas indicações, trazidas pela literatura da área da educação,

que orientam, de uma certa forma, a função do coordenador pedagógico, olhando, de forma especial, para o gerenciamento do conselho de classe.

3.1 O COORDENADOR PEDAGÓGICO COMO UM AGENTE TRANSFORMADOR E INCENTIVADOR

O objetivo da educação é, entre outros, transformar a sociedade. O coordenador pedagógico é um dos protagonistas desse processo. De acordo com Orsolon (2006, p. 18), “Mudar é portanto trabalho conjunto dos educadores da escola e supõe diálogo, troca de diferentes experiências e respeito à diversidade de pontos de vista”. Considerando a posição de liderança do coordenador pedagógico dentro da escola, principalmente no que se relaciona ao gerenciamento do trabalho docente, espera-se que ele dialogue com os professores de seu grupo, motivando-os para as mudanças em sua atividade de trabalho. Surge daí a ideia de que o coordenador deve ser um agente transformador. Orsolon (2006, p. 18) amplia esse conceito, dizendo:

Levar os educadores à conscientização da necessidade de uma nova postura é, a meu ver, acreditar na possibilidade de transformar a realidade e também acreditar na escola como um espaço adequado para isso, dado que, assim, por meio de um movimento dialético de ruptura e continuidade, poderá cumprir sua função inovadora.

Transformação exige planejamento, organização e conhecimento. Orsolon (2006, p. 19) alega que, sozinho, o coordenador pode não dar conta de todo um processo de transformação, mas pode ser peça fundamental, no momento em que estiver consciente de que seu trabalho não se dá de forma isolada, mas sim, que é realizado em conjunto com outros sujeitos. Ainda nas palavras da autora (ORSOLON, 2006, p. 19), “É fundamental o direcionamento de toda a equipe escolar” para que mudanças possam ocorrer e que todos os participantes da comunidade escolar exponham suas ideias, necessidades e expectativas. Se este processo ocorre,

As mudanças são significativas para toda a comunidade escolar, de maneira que as concordâncias e discordâncias, as resistências e as

inovações se constituam num efetivo exercício de confrontos que possam transformar as pessoas e a escola. (ORSOLON, 2006, p. 19).

Placco (1994, p. 18) faz uma reflexão interessante em relação à ação do coordenador, que pode ajudar na sua tarefa de agente transformador. Ela afirma que ele deveria levar em conta os saberes docentes²⁰ para gerir a sua atividade de trabalho: saber fazer, saber ser e saber agir. Ainda de acordo com a autora, esses aspectos “Estão em constante relação/interação na pessoa do professor e do coordenador e se traduzem em sua prática”. (PLACCO, 1994, p. 18). Com isto, podemos compreender que, para que o coordenador possibilite mudanças, é necessária uma transformação dele próprio. Esse fato dele propor-se também como um agente transformador é definido por Placco (1994, p. 19) como sincronicidade. Na prática, é desejável que o coordenador não exija do professor aquilo que ele mesmo não faz. Espera-se que aquilo que o coordenador fale condiga com as suas atitudes, se quiser que o professor aja também dessa forma. Investir-se então dos saberes docentes *saber fazer, saber ser e saber agir* parecem ser normas que orientam, de alguma forma, a atividade de trabalho do coordenador pedagógico, para que este se torne um agente transformador.

A promoção do trabalho em equipe é outra atribuição significativa conferida ao coordenador pedagógico. Considerando que o trabalho do coordenador se faz principalmente junto ao professor, espera-se que as mudanças desejadas ocorram justamente no trabalho deste. Orsolon (2006, p. 21) aponta, desse modo, a realização de um trabalho coletivo com os atores escolares, a mediação da competência docente, o investimento na formação continuada do professor, o incentivo a práticas curriculares inovadoras, o estabelecimento de parcerias com o aluno, a criação de oportunidades para que o professor possa integrar sua pessoa à escola, o atendimento das necessidades e dos desejos do professor, a parceria de trabalho com o professor, entre outras, como as principais ações desencadeadoras de um processo de mudança.

É sabido que, quando existe a possibilidade de troca, a aprendizagem é mais significativa. No mundo do trabalho, hoje, construir em equipe é fundamental. Em conjunto, a resolução de situações se dá de forma mais fácil, afinal “O profissional

²⁰ A ideia de saberes docentes é trazida por Maurice Tardif. A referência completa da obra é: TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

não é competente sozinho”. (LE BOTERF, 2003, p. 52). Le Boterf (2003), que estuda a competência no trabalho, fala de uma competência social em que o saber agir e trabalhar em equipe são necessários para que de fato se possa reconhecer a competência. Ele afirma que “A competência é individual e social ao mesmo tempo. É até mesmo social antes de ser individual”. (LE BOTERF, 2003, p. 54).

No momento em que o trabalho ocorre em grupo, o respeito ao outro parece ser peça fundamental. Logo, para que o professor promova trabalhos em grupo em sala de aula ou que, até mesmo, desenvolva trabalhos juntamente a seus colegas, é importante que tenha a oportunidade de vivenciar, permanentemente, trabalhos em equipe. Então, a oferta de oportunidades por parte do coordenador ao professor poderia levar em conta o privilégio deste e não daquele, relativizando, dessa forma, a ideia de hierarquia do coordenador sobre o professor. O que se espera é que o coordenador construa em conjunto com o professor e que não se posicione apenas como um chefe ou alguém que fará cobranças, mas sim, que veja o professor como um parceiro.

Para ser este agente transformador dentro de uma escola e para privilegiar o trabalho em equipe, o coordenador deve tentar “Ler, observar e congrega as necessidades dos que atuam na escola”. (ORSOLON, 2006, p. 22). Assim, é um profissional mediador dos saberes docentes. Ao mesmo tempo em que o coordenador cria situações para questionar a prática do professor, também pode disponibilizar recursos para modificá-la. Espera-se do coordenador, portanto, que ele evite se colocar num grau de superioridade em relação ao professor, mas que tente estabelecer um contrato de parceria em que possa apontar dificuldades, buscando entendê-las para ajudar a enfrentá-las.

As ações descritas até aqui enfatizam o diálogo como instrumento de trabalho, enfim, incentivam um posicionamento do coordenador pedagógico que se dá por meio do uso de palavras.

Geglio (2006, p. 116) considera que o coordenador é uma pessoa que está ao mesmo tempo dentro e fora do contexto de ensino. Desse modo,

[...] sua ação que se efetiva na cumplicidade com os professores é uma relação entre pares, de troca de informações e conhecimentos, da elaboração e acompanhamento de planejamentos, projetos e propostas de trabalho. Uma prática que se efetiva no próprio ambiente de atuação, em diferentes momentos e situações do exercício profissional dos educadores. (GEGLIO, 2006, p. 116).

Em um contexto transformador, há também a necessidade de os trabalhadores se transformarem. Transformação, no âmbito educacional, remete à formação continuada. Como nos diz Nóvoa (2002, p. 23), “O aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente”. E é a partir desse contexto que se espera do coordenador uma atitude incentivadora juntamente aos professores.

No tocante à formação continuada permanente, o coordenador pedagógico ocupa um papel importante, pois a ele cabe a tarefa de motivar o professor para que ele continue se aperfeiçoando sempre. Assim, se o coordenador buscar promover o processo de formação continuada, inicialmente, dentro da própria escola,

Além de possibilitar ao professor a percepção de que a proposta transformadora faz parte do projeto da escola, propiciará condições para que ele faça de sua prática objeto de reflexão e pesquisa, habituando-se a problematizar seu cotidiano, a interrogá-lo e a transformá-lo, transformando a própria escola e a si próprio. (ORSOLON, 2006, p. 23).

Geglio (2006, p. 117) observa ainda que a atuação do coordenador na prática de formação do professor não se deve dar apenas de forma coletiva, mas também de forma individualizada. Na escola, na perspectiva de Geglio (2006, p. 117), os momentos de atuação do coordenador são aqueles em que ele se reúne com os professores para discutir questões e problemas pedagógicos, ou seja, questões que dizem respeito à sala de aula, ao conteúdo, ao desempenho dos alunos. Nesse caso, o coordenador assume “O papel de mediador, de interlocutor, de orientador, de propositor, de investigador do grupo e com o grupo”. (GEGLIO, 2006, p. 117). Trata-se aqui da formação continuada desenvolvida na escola que assume um valor importante dentro da atividade do coordenador pedagógico. A partir de tudo isto, é desejável, também, que o coordenador esteja em permanente processo de formação.

Como já referenciado anteriormente, o coordenador pedagógico exerce um papel importante como incentivador dentro da escola. Os estímulos podem ser dados nos mais diferentes momentos e espaços, buscando colocar o professor em evidência, de modo que ele possa se sentir bem e crescer dentro do seu trabalho. Orsolon (2006) revela que é fundamental, por exemplo, que o coordenador incentive

o professor a desenvolver práticas curriculares inovadoras. Mas, e de que forma isso é possível? De acordo com os caminhos revelados por Orsolon, espera-se que, num primeiro momento, o coordenador saiba inovar e ousar sempre. A autora alerta que, no entanto, estimular o professor para tal, pode não ser uma tarefa fácil, pois, muitas vezes, a ousadia e o *fazer diferente* são vistos com resistência. Mas, se o exercício for conjunto, o professor encontrará o devido apoio e expressar-se-á livremente, assumindo a parceria juntamente ao coordenador. Em relação às práticas escolares inovadoras, Orsolon (2006, p. 23) propõe que “O coordenador as conecte com as aspirações, as convicções, os anseios e o modo de agir/pensar do professor, para que estas tenham sentido para o grupo e contem com sua adesão”.

Assim como o coordenador desafia e inclui o professor no processo de trabalho, pode buscar a inserção do aluno, pois o “Olhar do aluno instiga o professor a refletir e avaliar, com frequência, seu plano de trabalho e redirecioná-lo”. (ORSOLON, 2006, p. 24). Dessa forma, o coordenador instiga o aluno à participação e, ao mesmo tempo, promove a formação continuada do professor, a autoavaliação de seu trabalho e, também, uma profunda reflexão acerca de tudo que desenvolve.

O que também é importante no trabalho do coordenador com o professor, de acordo com a literatura da área, é a criação de oportunidades para que este se envolva integralmente com a escola. Olhar para o professor, também como um ser humano, que vive e se constitui a cada dia, pode ser uma alternativa muito boa. Como nos revela Orsolon (2006, p. 24), “A fragmentação tem sido a característica do conhecimento vivenciado na escola e, por muito tempo, o professor também se trouxe fragmentado”. É sabido que o perfil profissional está geralmente relacionado àquilo que o sujeito é e ao que ele realiza. Logo, propiciar momentos em que o professor possa falar sobre si, sejam eles individuais ou em grupo, podem ser importantes oportunidades que também levam à transformação.

O saber ouvir é outro aspecto apontado como importante e a ser considerado pelo coordenador pedagógico. Parece ser habitual a ideia de que os seres humanos falam muito mais do que ouvem, mas no exercício de uma função de gestão, em muitas ocasiões, é pertinente ouvir mais do que falar. É importante, então, que o coordenador ouça o professor não apenas quando quiser, mas também quando este tem o desejo ou a necessidade de falar. Ao ouvir seu interlocutor, o coordenador pode fazer suas observações, levando em conta a situação e a pessoa, para, na

medida do possível, resolver e atender às necessidades do professor, bem como compartilhar bons momentos num grupo maior.

Entre tantas funções, atribuições e prescrições que já vimos até aqui é difícil definir a atividade de trabalho do coordenador pedagógico. Ao mesmo tempo em que essa atividade se constitui em um emaranhado complexo, o coordenador pedagógico também tem o privilégio de ver resultados construídos a partir de práticas conjuntas. Enfim, ser e estar coordenador pedagógico hoje é um desafio, pois

Viver num cenário de mudança não tem sido nada confortador para o educador, principalmente para o coordenador, que faz nela/dela seu foco de ação, sua parceira de trabalho. Trabalhar no sentido do “ainda não” ou, do “por vir” nos desafia e angustia, pois visualizamos as possibilidades de mudança sob a ótica do possível, ou seja, a nova realidade embrionária desejada. Esse movimento se dá a partir de situações concretas do educador que, consciente de seu papel e de sua sincronicidade, imprimirá direção à sua ação. (ORSOLON, 2006, p. 26).

Até aqui, conhecemos algumas atribuições que são esperadas de um coordenador pedagógico dentro de uma escola, no que se refere ao seu trabalho. Como estamos olhando para a atividade de trabalho do coordenador pedagógico em uma situação de conselho de classe, que assume o caráter de reunião pedagógica, é preciso compreender o que é definido como sendo seu papel nessa situação específica.

3.2 O PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NAS REUNIÕES PEDAGÓGICAS

As reuniões pedagógicas estão sob a coordenação do coordenador. Para muitos professores, elas são apenas mais uma obrigação de sua função. No entanto, o coordenador pedagógico espera que as reuniões pedagógicas ultrapassem o papel burocrático, de que também estão investidas, promovendo construção e crescimento do grupo docente.

Torres (2006, p. 45) faz uma reflexão importante para uma melhor compreensão do que representam as reuniões pedagógicas:

No bojo das discussões sobre formação de professores, as reuniões pedagógicas vêm sendo apontadas como espaço privilegiado nas ações partilhadas do coordenador pedagógico com os professores, nas quais ambos se debruçam sobre as questões que emergem da prática, refletindo sobre elas, buscando-lhes novas respostas e novos saberes, ao mesmo tempo.

A autora preocupa-se também com o que os professores pensam e falam das reuniões pedagógicas. Inicialmente, ela aponta que todos dizem que as reuniões pedagógicas “Ocupam um espaço de destaque no cenário das relações, não só por sua ocorrência, mas também por sua sistematização e seu tempo de duração”. (TORRES, 2006, p. 45). Os temas tratados nas reuniões, na perspectiva dos professores, resumem-se a temas vinculados a questões pedagógicas, como disciplina, avaliação, planejamento, metodologia, problemas de aprendizagem, assuntos do dia-a-dia ou institucionais (TORRES, 2006, p. 45).

O que Torres percebeu, em sua pesquisa, é que, muitas vezes, as reuniões perdem o caráter pedagógico, assumindo muito mais um caráter administrativo ou até mesmo de comunicação de avisos (papel burocrático). Ela não diz que o teor administrativo não seja importante, mas acredita que os objetivos dessas reuniões deveriam ser revistos, uma vez que muitos professores falam que as reuniões se definem primordialmente a partir, por exemplo, de dificuldades que estão sendo enfrentadas, deixando de lado atividades importantes como a formação continuada.

Ainda na perspectiva de Torres, os momentos de encontro são uma ação planejada do coordenador, pois assim eles agregam novos subsídios ao trabalho do professor. Nesse sentido, a autora diz que não há porque fazer reuniões sem objetivos traçados. Objetivos e troca de ideias, discussões planejadas em que todos possam expor suas opiniões e aprender com o que o outro diz se fazem necessários, para que os objetivos da reunião pedagógica sejam atingidos.

As reuniões pedagógicas, como vimos, deveriam ser planejadas, levando em conta o que se pretende atingir. Considerando que o conselho de classe é também considerado uma reunião de caráter pedagógico, é fundamental para a nossa pesquisa, olhar de forma atenta para o modo com é vista a função do coordenador pedagógico nesse momento.

3.3 O COORDENADOR PEDAGÓGICO NO CONSELHO DE CLASSE

O conselho de classe é uma atividade que faz parte do cotidiano das escolas e, em algumas instituições, como já dito, também é concebido como reunião pedagógica. Podemos dizer que este é um momento em que professores, equipe pedagógica e diretiva, algumas vezes também alunos, se reúnem para discutir o processo de aprendizagem dos alunos. Mas, o que acontece realmente nesse momento? Buscam-se estratégias que venham a auxiliar o aluno no progresso de sua aprendizagem ou, muitas vezes, os momentos se restringem à leitura de notas, a “focacas” sobre alunos ou a outros aspectos insignificantes no processo de aprendizagem do aluno?

Pizoli (2009, p. 6911), ao estudar a função do conselho de classe na organização do trabalho pedagógico, faz uma breve retrospectiva histórica em relação ao assunto. De acordo com a autora, o conselho de classe, historicamente,

Cumpriu uma função aliada à culpabilização dos alunos que não conseguiam notas suficientes. A justificativa era sempre encontrada nos problemas comportamentais ou na falta de interesse movida pela pobreza da família ou da carência afetiva. Dessa forma, a única função do Conselho era levantar a quantidade de alunos com notas baixas. Não havia discussão sobre os encaminhamentos a serem tomados para a recuperação de conteúdos, nem sobre a prática pedagógica do professor. Dessa forma, o conselho de classe manifestava-se como um instrumento legitimador do fracasso escolar de grande parte dos alunos. (PIZOLI, 2009, p. 6912).

Hoje, o conselho de classe parece cumprir funções diferentes de outrora, estando orientado muito mais para a discussão da aprendizagem dos alunos e, assim, tornando-se um momento importante em que professores e coordenador pedagógico assumem o papel de interlocutores. Dessa forma, os professores envolvidos procuram definir a condição de aprendizagem, sugerir alternativas de estudo e caminhos para interferir no processo de aprendizagem do aluno. Por isso, na maioria das escolas, o conselho de classe desdobra-se em pré-conselho, conselho e pós-conselho, centrando-se na reflexão sobre a prática pedagógica, o planejamento, a avaliação e a recuperação de estudos, contribuindo para que os problemas de aprendizagem sejam detectados e, a partir desse diagnóstico, sejam encaminhadas ações que visem solucionar esses problemas e garantir a aprendizagem de todos.

O papel do coordenador pedagógico no conselho de classe é muito importante. Espera-se que ele seja claro, objetivo, provocador e questionador, para vir a suscitar a exposição sincera dos professores, em relação ao processo de aprendizagem dos alunos.

Mercado (2010, p. 2) considera o coordenador pedagógico um agente articulador do processo de ensino e aprendizagem e acredita, também, que o espaço de conselho de classe seja um espaço capaz de desencadear processos de mudança. Assim, de acordo com Mercado (2010, p. 2),

Sensibilizar coordenadores, professores e alunos da importância do conselho de classe voltado para a superação das dificuldades de aprendizagem e melhoria da prática pedagógica torna-se um desafio nesse novo modelo de gestão. Faz-se necessário a adoção de uma nova postura e crer que os espaços de diálogos são possibilidades de transformação, ruptura e inovação.

Silva estuda, da mesma forma que Mercado, o conselho de classe e conclui que este deve ser um espaço de discussão “Sobre questões de avaliação, processo que não pode estar desvinculado dos objetivos que os professores estabeleceram para as séries e para as classes, conforme registros em seus planos de ensino”. (SILVA, 2006, p. 86).

Para que a discussão sobre a avaliação realmente aconteça, é importante que o coordenador faça as intervenções de modo apropriado. Mas como se define esse *modo apropriado*? Indica-se não ficar apenas ouvindo, mas em alguns momentos, aconselha-se intervir na fala dos professores, perguntando, por exemplo, sobre o porquê de determinado conceito, resultado do processo de aprendizagem. É esperado, nesse momento, que o coordenador não faça apenas avaliações de seus professores, mas que tente trazer sugestões de como se pode avaliar e em que consiste todo o processo de avaliação. Nessa ocasião, mais uma vez, o coordenador assume o papel de um mediador. Mediador é aquele que sabe escutar e que sabe falar, quando as circunstâncias exigem isso.

Tratando-se de avaliação no conselho de classe, é importante observar as colocações de Silva que afirma que:

No geral, os professores utilizam a avaliação como recurso exclusivo seu, esquecendo-se de que ela tem uma dimensão importante também para o aluno. Quando oferece retornos adequados para o

aluno, a avaliação é valiosa ferramenta para o autoconhecimento; por meio dela, o aluno toma conta de suas aprendizagens, seus progressos em relação ao desenvolvimento de suas habilidades, suas competências, suas atitudes, suas aptidões. Para o professor, constitui-se em importante instrumento para rever seu plano de ensino e sua prática pedagógica em relação a cada classe e a cada aluno individualmente. (SILVA, 2006, p. 86).

As colocações de Silva nos ajudam a entender com mais nitidez que o conselho é válido, se ele for realizado com clareza e objetivos definidos. Portanto, é importante observar que o diálogo entre professores e coordenação ocorra de forma aberta e que se planeje, para tal, um período de tempo adequado. Para que o conselho de classe tenha realmente sentido, espera-se que o diálogo entre coordenador e professor seja constante, eventualmente de forma mais individualizada, e que no conselho possam ser conduzidas discussões mais amplas acerca do processo de aprendizagem dos alunos.

Para o coordenador, o conselho de classe também serve como parte do diagnóstico de aprendizagem dos alunos. Por isso, é proposto que, para fazer posteriores intervenções juntamente aos alunos, o coordenador explore as colocações orais dos professores trazidas no conselho de classe, para entender da melhor maneira possível o processo de aprendizagem do aluno, suas facilidades e dificuldades. Assim, pode auxiliar o professor no trabalho com aquele aluno e pode solicitar o apoio do orientador educacional²¹. Tudo isso exige organização por parte do coordenador e sobretudo da escola. Tomar nota do que é revelado no conselho, para depois poder fazer os encaminhamentos necessários, é uma alternativa bastante útil para a execução do trabalho do coordenador pedagógico.

Para que haja mudança a partir do conselho, o coordenador pode possibilitar a discussão de questões relacionadas às diferenças individuais, às relações interpessoais e à motivação do professor em sala de aula. Enfim, o objetivo do conselho de classe, na perspectiva do coordenador, entre outros, é o de assumir, com o grupo de professores,

Uma atitude de pesquisador na ação e que, diante de cada análise, possa, com o coletivo, apresentar hipóteses de compreensão e, diante dessas, propor os recursos mais adequados, conceituais e

²¹ Ao orientador educacional, em uma escola, cabem as tarefas relacionadas ao processo de aprendizagem do aluno. Logo, é ele que vai desenvolver um trabalho juntamente ao aluno para sanar eventuais dificuldades de aprendizagem.

empíricos para a melhoria da prática pedagógica e do ensino no cotidiano escolar. (SILVA, 2006, p. 88).

Ao longo desta seção, vimos que inúmeras tarefas constituem a atividade de trabalho do coordenador pedagógico. O que percebemos é que o discurso é uma importante ferramenta para a execução de seu trabalho. Em relação às múltiplas tarefas do coordenador dentro da escola, convém trazer a síntese feita por Dalben (2004, p. 56):

O papel do coordenador é o de “espelho refletor”, partindo daquilo que a realidade pedagógica oferece, dialogando, confrontando, especulando e exigindo o distanciamento de todos para a reflexão, a avaliação e a produção do conhecimento sobre a e da prática da escola.

A seguir, buscamos compreender melhor a atividade de trabalho de um coordenador pedagógico em uma escola particular do sul do país, atentando para as informações reguladoras de sua atividade de trabalho previstas nos documentos institucionais, particularmente, sobre o funcionamento do conselho de classe. Os documentos institucionais também se encontram no polo dos conceitos, do abstrato, do idealizado pela escola para a função do coordenador pedagógico. É aí que podemos encontrar as normas específicas que orientam o seu trabalho.

3.4 O CONTEXTO DA PESQUISA: A ATIVIDADE DO COORDENADOR PEDAGÓGICO EM UMA ESCOLA PARTICULAR DO SUL DO BRASIL

A coordenadora pedagógica envolvida nesta pesquisa acumula em sua escola três funções: a de coordenadora pedagógica, orientadora educacional e professora de sociologia. A função de coordenadora pedagógica está vinculada ao nível de Ensino Médio. A escola em questão atende aproximadamente 1000 alunos, o que significa o desenvolvimento de um trabalho de coordenação pedagógica junto a aproximadamente 30 professores (no Ensino Médio) e 200 alunos.

Acompanhando a coordenadora pedagógica em seu dia-a-dia, percebemos que as suas tarefas são múltiplas e que ela não tem uma rotina fixa. As necessidades do dia é que determinam a priorização de determinadas atividades. Essas tarefas, na prática, são conversas com pais, professores e alunos, encaminhamentos de substituições de professores, reuniões pedagógicas, reuniões

de ordem administrativa, condução de conselhos de classes, conversas para resolver questões disciplinares da sala de aula, entre outras. Considerando que a coordenadora investigada acumula as funções de orientadora educacional e de professora, nota-se que, muitas vezes, a agenda do dia está completamente lotada e que a tarefa de gerenciamento de todas as tarefas que lhe são atribuídas se torna difícil. Mesmo assim, o comprometimento com as suas atribuições é levado bastante a sério pela investigada.

Como se tornaria inviável estudar a atividade de trabalho do coordenador pedagógico como um todo, em função de sua amplitude, escolhemos a atuação da coordenadora no momento de conselho de classe, pois este é um momento muito importante em que equipe pedagógica e administrativa discutem juntamente com os professores o processo de aprendizagem dos alunos.

Para compreender o dia-a-dia da coordenadora pedagógica e também para poder promover o diálogo entre a teoria da enunciação e a ergologia, buscamos alguns documentos importantes, que prescrevem a atividade de trabalho dos sujeitos que trabalham na instituição. Esse apoio foi buscado em três diferentes textos: os textos orientadores para a educação da rede a que a escola pertence, o regimento escolar e o plano político-pedagógico.

3.4.1 As Normas Escolares

Para a regulação do trabalho do coordenador pedagógico, não existe um manual de instruções. No regimento escolar da instituição em questão, consta que há na escola um documento em que se podem encontrar as atribuições do coordenador pedagógico. Quando tentamos buscar esse documento, constatamos que o texto com os tais registros, na verdade, não existe. Mesmo assim, temos três documentos que revelam algumas prescrições em relação ao trabalho do coordenador pedagógico, além de toda discussão que apresentamos na seção anterior, para definir o que se espera do coordenador pedagógico no exercício de seu trabalho.

3.4.1.1 Textos Orientadores da Rede a Que Está Ligada a Escola

A escola em que trabalha a coordenadora pedagógica está ligada a uma determinada rede de ensino, que possui um pequeno livro²² com textos orientadores para a educação, cuja base são princípios evangélicos e luteranos. Primeiramente, encontramos os princípios bíblicos, como a observância do mandamento do amor, a prática da esperança e da reconciliação, a tarefa de educar para a liberdade, o diálogo e o respeito como expressão da unidade e o servir como testemunho de fé e amorosidade. Depois temos os fundamentos teológico-confessionais, em que a justificação por fé e graça, a liberdade cristã, o sacerdócio geral de todos os crentes e a igreja reformada e em constante reforma são citados como aspectos que devem perpassar a atividade de trabalho de qualquer pessoa nesta rede de ensino. No que se refere aos fundamentos pedagógicos, fala-se de diferentes dimensões: relacional, institucional, do conhecimento, metodológica, ética. Levar em consideração essa filosofia seguida pela escola, de uma forma geral, pode ser muito importante para observar o modo como a coordenadora se institui enquanto sujeito no ato de enunciação.

Dentre os aspectos acima citados, selecionamos dois para falar de uma forma mais aprofundada: a dimensão relacional e a dimensão metodológica, uma vez que ambas podem ser importantes para o estudo do conselho de classe, à medida que neste momento há um encontro de pessoas que falam sobre o processo de aprendizagem de outras pessoas. Os textos orientadores colocam no centro de suas discussões a questão da identidade das escolas que estão ligadas à rede. Neste sentido, vale lembrar que os princípios pedagógicos, de que fazem parte as dimensões relacional e metodológica, surgiram a partir de uma longa análise de projetos pedagógicos de escolas da rede e da discussão de pedagogos, de acordo com informações dos textos orientadores (2005, p. 7).

Destacamos a dimensão relacional porque a base do trabalho do coordenador pedagógico está nos relacionamentos. Como já assinalamos anteriormente, é por meio das palavras, principalmente, que o coordenador pedagógico gere o seu espaço de trabalho. No conselho de classe, a dimensão relacional ocupa um lugar

²² Não especificamos o título da obra com os textos orientadores, nem sua referência bibliográfica, para evitar a exposição da rede e da instituição envolvidas.

de destaque. Retomamos a seguir o que se apresenta em relação a essa dimensão nos textos orientadores (2005, p. 33):

O ser humano foi criado à semelhança de Deus, com direito à dignidade, com singularidade diante da pluralidade, como centro das relações de aprendizagem e com potencialidade transformadora: um sujeito consciente de que é o protagonista da história pessoal e social. [...] Essa postura enfatiza o direito à expressão da “voz” pessoal e comunitária e respeita tanto a ideia da outra pessoa quanto o processo e o tempo-espço de cada indivíduo. A postura dialógica permite que os conflitos se manifestem e que se revelem as discordâncias, consideradas como parte do processo, diminuindo a possibilidade de julgamento e aumentando a de aprendizagem. [...] Neste contexto, é atribuição da escola estar atenta à realidade que a circunda e estimular a sensibilidade para a tolerância e para uma atitude solidária e de cuidado com o outro. [...] Assim, a escola, como espaço de aprendizagem, desenvolve seu processo educacional tecendo relações dialógicas e solidárias entre o corpo docente, discente, administrativo e pedagógico.

O excerto acima aponta para algumas normas que prescrevem o trabalho a ser realizado na escola. Em todas as escolas pertencentes à rede, o livro com os textos orientadores deveria ser discutido com seus funcionários. A coordenadora pedagógica investigada já participou de uma formação continuada para coordenadores pedagógicos em que os textos foram discutidos, a fim de orientar caminhos para a realização do trabalho nas escolas, bem como orientar o trabalho do corpo docente. Esses textos trazem as normas que orientam a elaboração dos planos político-pedagógicos das escolas, para construir, de certa forma, uma identidade de rede.

No tocante à dimensão metodológica, convém destacar as seguintes ideias presentes nos textos orientadores (2005, p. 35):

A dimensão metodológica, alicerçada por um ser, um pensar e um fazer interdisciplinar, concebe a construção do conhecimento por meio de ações e decisões cooperativas e coletivas, considerando a diversidade de saberes e o espaço-tempo de cada pessoa e cada grupo. [...] Na dimensão metodológica, a relação dialética do ser humano fica evidente por meio da relação entre aprendizagem e contexto existencial de cada educando e de cada educador. [...] A avaliação inserida nessa dimensão metodológica acontece de forma processual, pois considera a caminhada de aprendizagem e não somente os resultados obtidos, motivando para a autoavaliação consciente e participativa. Os instrumentos e critérios de avaliação, articulados de forma coletiva, devem ser claramente definidos, transparentes e coerentes com o processo metodológico proposto.

Na descrição da dimensão metodológica encontramos alguns dados importantes no tocante à avaliação, principalmente que ela acontece de forma processual, levando em conta a caminhada de aprendizagem. Para esta pesquisa, as normas que se relacionam a esse aspecto são muito importantes, uma vez que o conselho de classe é um momento em que se discute o processo de aprendizagem dos alunos e, conseqüentemente, a avaliação. A escola espera que o coordenador pedagógico tenha clareza da concepção de avaliação para poder orientar bem como questionar os professores quando houver dúvidas em relação ao processo de aprendizagem.

3.4.1.2 Plano Político-Pedagógico e Regimento Escolar

Ao ler o plano político-pedagógico e o regimento escolar²³, percebemos que as ideias apresentadas estão de acordo com as dos textos orientadores. Nestes documentos não constam, em nenhum momento, atribuições específicas para o coordenador pedagógico. São apresentados princípios éticos e pedagógicos para nortear o trabalho do corpo docente, discente e administrativo.

Após a apresentação desses princípios são trazidas as diretrizes pedagógicas, que também têm um caráter prescritivo destinado a orientar o trabalho do docente na instituição. Se é função do coordenador pedagógico fazer cumprir o plano político-pedagógico, parece-nos evidente que suas ações devam estar o mais próximo possível das ideias apresentadas neste documento. Dentre as diretrizes pedagógicas, é importante falar sobre a prática docente, a compreensão de aprendizagem e avaliação, pois esses tópicos estão diretamente relacionados ao conselho de classe.

De acordo com o plano político-pedagógico da instituição, a prática docente deve considerar os princípios e objetivos e estar comprometida com o processo de construção de conhecimentos. Além disso, de acordo com o plano político-pedagógico (p. 8):

²³ Tanto o regimento escolar quanto o plano político-pedagógico não podem ser apresentados integralmente neste trabalho. Além disso, por se tratar de documentos oficiais da escola, por questões éticas, não há como colocá-los nas referências bibliográficas.

- Os docentes devem estar dispostos ao trabalho coletivo e interdisciplinar.
- Os docentes devem conhecer o processo utilizado pelos alunos para aprender, bem como a caracterização das fases evolutivas do ser humano, na dimensão física, psicomotora, cognitiva, social e afetiva para estabelecer relações entre desenvolvimento e aprendizagem.
- O educador, como mediador e orientador, tem importante papel na condução do processo de aprendizagem, pois é responsável pelas diferentes abordagens e ênfases dos conteúdos, pela organização das situações de ensino-aprendizagem e pela avaliação dos resultados.
- A perspectiva da formação continuada deve acompanhar os professores e a escola.

No que se refere à compreensão do conceito de aprendizagem (p. 8), o plano político-pedagógico refere que todo ser humano é capaz de aprender. Assim,

A aprendizagem é um processo que se estrutura a partir da interação do ser humano com o meio que o cerca. No centro do processo educativo está o estudante, que como ser único, possui uma maneira própria de aprender. A escola é um espaço de desenvolvimento e de aprendizagem na qual a cooperação entre os integrantes da comunidade escolar é fundamental ao processo contínuo de construção do conhecimento.

Por fim, destacamos as ideias relacionadas à avaliação. A instituição espera que o diagnóstico sirva para o planejamento do processo educativo, sendo este um processo contínuo e sistemático. Assim, a avaliação acontece de forma integral, permanente e cumulativa, para a possibilidade de uma melhoria na ação educativa. No plano político-pedagógico (p. 10), consta que:

[...] a prática avaliativa da aprendizagem é decorrente de critérios estabelecidos que se destinem a fornecer um diagnóstico ao educador para que ele possa tomar decisões sobre a forma de conduzir o processo ensino-aprendizagem. Os aspectos qualitativos são diagnosticados com prevalência sobre os quantitativos, considerando a construção e apropriação de conhecimentos, competências e habilidades pelo aluno.

Ainda no quesito avaliação destaca-se que uma das funções do sistema de avaliação da escola é também projetar indicadores de aprendizagem. Para isso, toda e qualquer atividade desenvolvida de acordo com o processo de ensino-

aprendizagem²⁴ proposto, é uma atividade de avaliação. Assim, tem-se instrumentos de avaliação diversificados e integradores.

A recuperação é compreendida como um processo permanente e continuado em que estudos são proporcionados à medida que as dificuldades são evidenciadas, em qualquer situação de aprendizagem regular, em que os professores devem utilizar instrumentos diversificados, durante o período letivo.

Os resultados da avaliação são formalizados a cada trimestre e expressos com conceitos, acompanhados de pareceres descritivos individuais. Na avaliação, consideram-se a aquisição de conhecimentos, o desenvolvimento de habilidades e competências e a formação de atitudes e valores. A partir da avaliação educacional do processo educativo, dados são fornecidos à equipe pedagógica e há então a possibilidade de redimensionamento do planejamento e do desenvolvimento das ações pedagógicas.

O regimento escolar também expõe os princípios da escola e esclarece o processo de avaliação da instituição. Nesse documento encontramos algumas informações específicas relacionadas ao trabalho do coordenador pedagógico. O capítulo 6 do regimento discorre sobre a organização pedagógica da escola. Fala-se sobre a direção, o conselho técnico-administrativo e pedagógico, a equipe pedagógica (coordenação pedagógica e orientação educacional), serviço de pastorado escolar, conselho de classe, núcleo de pais representantes e núcleo de recursos didático-pedagógicos. Dessa relação, interessam-nos especialmente a coordenação pedagógica e o conselho de classe.

Na descrição do Serviço de Coordenação Pedagógica do Regimento Escolar (p. 11) consta que o objetivo maior é atender as necessidades que estão relacionadas “[...] ao desenvolvimento do currículo, à elaboração dos Planos de Estudos, ao uso de metodologias adequadas ao cumprimento da proposta pedagógica, à atualização contínua do professor e ao atendimento da legislação vigente”. Além disso, o Regimento Escolar informa que há na instituição um regulamento próprio em que constam as atribuições do Serviço de Coordenação Pedagógica. No entanto, ao solicitar esse documento na escola, como já referido, constatamos que ele nunca foi registrado oficialmente por escrito, ou seja, as

²⁴ Atualmente não se utiliza mais o termo *processo de ensino-aprendizagem*, pois parte-se do princípio de que o processo de ensino e o processo de aprendizagem são independentes, ou seja, o professor pode ensinar, mas o aluno pode não estar aprendendo.

atribuições específicas existem, mas propagam-se por meio da oralidade, são passadas a cada ano pela equipe diretiva à equipe de coordenação pedagógica.

No tocante ao conselho de classe, vimos que seu objetivo maior é avaliar o processo de aprendizagem dos alunos, pensando na sua formação. Nele também são propostos encaminhamentos que assegurem o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem de uma forma eficaz. Ainda é função do conselho de classe atribuir menção e decidir pela progressão parcial. O conselho ocorre periodicamente.

Conversando com a coordenadora pedagógica investigada, conseguimos compreender de uma forma mais clara o que significa o conselho de classe. Cada professor fala sobre o processo de aprendizagem de cada aluno. Encaminhamentos são feitos. O professor conselheiro registra as informações, a fim de repassá-las aos alunos e aos pais, apresentando sugestões para melhoras, alertando para medidas que podem ser tomadas para sanar as dificuldades de aprendizagem apresentadas, como, por exemplo, estudo com colegas, monitorias e aulas de reforço. A coordenadora pedagógica, da mesma forma, precisa fazer os registros das informações trazidas pelos professores, pois muitas vezes é ela que conversa, juntamente com o professor conselheiro, com o aluno e/ou com os pais. Em caso de conflitos, espera-se da coordenadora que reorganize o espaço e tome as decisões finais em relação aos encaminhamentos.

A partir do estudo desses documentos, parece-nos que a valorização do processo de aprendizagem é muito importante para a instituição. Os princípios que norteiam os documentos e por hora já apresentados são importantes também na investigação da atividade de trabalho do coordenador pedagógico em conselho de classe, pois dele, enquanto gestor, espera-se que seja coerente em suas ações para poder fazer exigências a seu corpo docente.

Ao longo do capítulo 3, buscamos as normas que orientam o trabalho do coordenador pedagógico, ao mesmo tempo em que apresentamos, também, parte da realidade que está sendo investigada. No polo dos conceitos, apresentamos três grupos de normas que idealizam a função do coordenador pedagógico. Primeiramente, vimos o que nos traz a literatura específica da área. Depois, olhamos para os textos orientadores da rede a que a escola pertence. Por fim, analisamos os documentos institucionais.

No tocante à literatura específica da área, vimos que se espera do coordenador pedagógico que este seja um agente transformador, que trabalhe e

promova o trabalho em grupo, colocando-se junto com o professor e não se instituindo apenas hierarquicamente como um chefe. A coerência entre o discurso e a ação também se evidencia nos saberes instituídos pela literatura pedagógica. Nos textos orientadores da rede a que a escola pertence, percebemos que, ao levar em conta princípios evangélicos, se espera do coordenador pedagógico uma atitude solidária e de cuidado com o outro. Os documentos institucionais sugerem que a ênfase seja dada no ensino e na aprendizagem. Assim, espera-se que o coordenador pedagógico saiba assumir uma posição de dentro e de fora do contexto de ensino, para gerir o seu trabalho.

Como já dito, os textos orientadores da atividade do coordenador pedagógico fornecem dela uma visão genérica, até mesmo idealizada. São orientações tacitamente reconhecidas que funcionam como um recurso para estabelecer e manter a inteligibilidade das ações que aí têm lugar. No entanto, como preconizam os estudos erológicos, a renormalização é um elemento universal da atividade humana.

Projetos, orientações, normas só se tornam realidade em práticas situadas daqueles que os colocam em ação. Nesse sentido, observar o trabalho no seu acontecer é o único modo de dar visibilidade às formas pelas quais o saber instituído é significado pelos protagonistas da atividade.

Por essa razão, delineado o âmbito dos saberes instituídos, passamos ao exame da atividade de trabalho da coordenadora pedagógica envolvida nesta pesquisa, no intuito de trazer à luz o trabalho vivo.

4 POLO DOS SABERES INVESTIDOS NO TRABALHO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO EM UMA ESCOLA PRIVADA DO SUL DO PAÍS

Neste capítulo, nos detemos no universo dos saberes investidos, olhando para a atividade de trabalho de uma coordenadora pedagógica, em uma escola privada do sul do país, no seu acontecer. De uma forma mais específica, observamos a gestão do conselho de classe, para dar visibilidade ao saber investido, que se encontra na atividade concreta, no aqui-agora. Antes da análise, seguem-se considerações sobre como foram gerados os dados para a investigação do saber investido.

4.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Conforme observamos no capítulo 3 deste trabalho, a função do coordenador pedagógico é bastante complexa, uma vez que são muitas as atribuições a ele conferidas. Nesse sentido, para fazer um estudo consistente como linguistas, dialogando com a ergologia, é necessário definir procedimentos metodológicos que orientem uma análise capaz de trazer contribuições para a área da gestão escolar.

4.1.1 Observações sobre Coleta de Dados na Ergologia

Nossa proposta é olhar para uma atividade real de trabalho. Para isso, foram necessários alguns procedimentos. Primeiramente, submetemos o projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), acompanhado do termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE)²⁵. O termo destina-se à solicitação de anuência aos colaboradores da pesquisa. Depois da aprovação do projeto e do TCLE pelo Comitê de Ética da UNISINOS, iniciamos a pesquisa de campo.

Houve, então, um encontro com a direção e a coordenação da escola onde se realizou a pesquisa, para apresentar a proposta e discutir a organização das observações e participações em conselhos de classe juntamente à coordenadora pedagógica, bem como esclarecer as questões referentes ao TCLE. Perguntamos se havia a possibilidade de fazer as filmagens e recebemos resposta afirmativa.

²⁵ O texto integral do termo de consentimento livre e esclarecido encontra-se nos apêndices, como Apêndice A.

Explicamos que o sigilo e a preservação da imagem dos colaboradores seria mantida, de acordo com o que diz o TCLE:

O anonimato de todas as pessoas que participarão da pesquisa será preservado, assim como outros nomes que forem mencionados nas interações. A imagem dos sujeitos filmados será preservada com a colocação de tarjas pretas sobre seus rostos. Os nomes dos/as participantes e do local serão trocados por nomes inventados e os dados serão absolutamente confidenciais. (APÊNDICE A).

Num segundo momento, foi feita uma reunião com a coordenadora pedagógica e professores envolvidos no conselho de classe para: a) solicitar a assinatura do TCLE daqueles que concordassem em participar da pesquisa, bem como dizer a eles que teriam o direito de intervir nos rumos da pesquisa e podendo, inclusive, interromper a participação, se assim o desejassem; b) afirmar o comprometimento com o retorno dos resultados da pesquisa aos sujeitos nela envolvidos e à direção e coordenação pedagógica da escola em que a pesquisa foi realizada; c) garantir o sigilo e a preservação da imagem dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Nesta reunião, todos os envolvidos manifestaram estar de acordo com a proposta.

Considerando que se está investigando a atividade da coordenadora pedagógica no conselho de classe, várias visitas foram realizadas, em seguida, na escola, com a finalidade de:

(1) Acompanhamento da coordenadora pedagógica ao longo de um turno de trabalho, em um dia, para compreender melhor a realidade em que está inserida e conhecer as diferentes funções que lhe são atribuídas. Neste dia, verificamos que, em razão de acumular duas funções, a de coordenadora pedagógica e a de orientadora educacional, a colaboradora é solicitada a dar conta de várias atividades: conversar com professores, alunos, encaminhar atividades especiais, bilhetes, entre outros.

(2) Observação dos conselhos de classe de uma determinada turma no segundo trimestre de 2011, ou seja, um pré-conselho na metade do trimestre e um conselho de classe no final do trimestre, para poder ter um contato mais próximo com a coordenadora pedagógica e também com os professores, conhecendo melhor a realidade existente e o relacionamento da coordenadora com o grupo de professores.

O pré-conselho de classe tem por finalidade maior a realização de um diagnóstico da aprendizagem. Nesse momento, os professores trazem dados sobre o processo de aprendizagem de cada aluno. O professor conselheiro de cada turma e a coordenadora pedagógica fazem anotações, para, posteriormente, dar um retorno oral a cada aluno. O conselho final tem como objetivo maior trazer o resultado do processo de aprendizagem dos alunos. Esses momentos foram importantes para conhecer os sujeitos envolvidos na pesquisa, mas, principalmente, para ver como se organizam no espaço e no tempo, na realização do conselho de classe. A dinâmica observada serviu para o planejamento da realização de uma filmagem de qualidade. Nos dois procedimentos iniciais, a pesquisadora²⁶ fez registros sobre a rotina das atividades em um diário de campo.

(3) Filmagem dos conselhos de classe do terceiro trimestre. O pré-conselho do terceiro trimestre foi filmado em início de novembro de 2011. O conselho de classe final foi filmado no mês seguinte. A transcrição das interlocuções dessa filmagem constitui o *corpus* de onde foram retirados excertos para a análise da materialização linguística da subjetividade na atividade da coordenadora pedagógica. Foram extraídos os dados que se mostraram interessantes²⁷ para o estudo, somando, no total, 8,79 minutos de vídeo-gravação. Logo depois de termos em mãos a filmagem do conselho final, novamente fez-se a seleção de dados a serem investigados nesta pesquisa e procedeu-se à transcrição destes dados.

(4) Busca de textos institucionais para conhecer as normas e os valores que amparam a filosofia da escola. Durante o período em que estivemos na escola, tomamos contato com os textos institucionais que permitem o conhecimento das especificações para a constituição da atividade de trabalho: textos orientadores para a educação da rede a que a escola pertence, plano político-pedagógico e regimento escolar da instituição de ensino.

Então, a investigação do trabalho investido fez-se a partir de notas feitas em um diário de campo oriundas da observação da rotina da coordenadora pedagógica, do conselho de classe, e das filmagens dos conselhos de classe.

Primeiramente, como já referido anteriormente, a pesquisadora acompanhou a coordenadora pedagógica durante um turno de seu trabalho e fez notas em um

²⁶ A pesquisadora é a autora do trabalho, Josiane, que foi a campo para fazer a coleta dos dados.

²⁷ A justificativa para a seleção do *corpus* será apresentada no item 4.1.2, que discorre sobre a análise de dados.

diário de campo, para melhor conhecer o seu trabalho, suas atribuições e os sujeitos envolvidos. Da mesma forma, notas foram feitas durante a reunião com a coordenadora pedagógica e os professores envolvidos no conselho de classe, em que se explicou a pesquisa a ser realizada. Na observação do primeiro conselho de classe também foram feitas anotações no diário de campo. Este diário de campo ficou sob a posse da pesquisadora. A identidade dos envolvidos foi preservada e, para isso, tanto nas anotações do diário de campo quanto na transcrição de dados, foram criados pseudônimos para os sujeitos envolvidos.

Os textos orientadores da educação da rede a que a escola pertence, o plano político-pedagógico e o regimento escolar serviram de base para a investigação dos saberes instituídos, também constitutivos da atividade da coordenadora pedagógica. Estes documentos estão disponíveis na biblioteca da instituição e podem ser lidos por qualquer pessoa. Assim, a pesquisadora fez a leitura destes documentos, para melhor compreender as normas que regulam o trabalho da coordenadora pedagógica e dos professores e para informar-se sobre as normas que regulam a execução do conselho de classe, o que se pode ler na contextualização da pesquisa.

As filmagens do conselho de classe constituem então os dados da investigação propriamente dita do saber investido. Filmamos um pré-conselho de classe, em novembro de 2011, e um conselho de classe final, em dezembro de 2011. Os conselhos de classe são geridos pela coordenadora pedagógica e contam com a participação de todos os professores que lecionam na turma em questão, que neste caso é um segundo ano do Curso de Ensino Médio. O total das filmagens soma aproximadamente duas horas. Seria impossível fazer uma análise de todo o material, motivo por que tivemos de fazer uma seleção de *corpus* para a análise.

4.1.2 Da Análise de Dados

Inicialmente, assistimos, atentamente ao vídeo do pré-conselho. A partir do vídeo que contabilizava um pouco mais de uma hora, chegamos à conclusão de que, em se tratando de discussões relativas ao processo de aprendizagem de cada aluno, seria interessante extrair uma situação relativa a um único aluno. No conselho de classe, em síntese, a coordenadora pedagógica lê o nome do aluno e os professores falam sobre o processo de aprendizagem deste, em cada uma das

disciplinas. Daí surgem discussões e cabe à coordenadora pedagógica fazer as intervenções que para ela parecem ser oportunas e necessárias. Analisando a filmagem, constatamos que a coordenadora vai fazendo comentários acerca dos alunos apenas em alguns momentos. Escolhemos, então, o caso da aluna, sobre quem se fala mais tempo durante o conselho, neste caso, um pouco mais do que sete minutos. A média de tempo para falar sobre cada aluno, nesse pré-conselho de classe, é de no máximo 4 minutos. O fato de a coordenadora pedagógica direcionar tanto tempo à discussão do processo de aprendizagem dessa aluna chamou a nossa atenção. Parece-nos que havia um investimento diferente por parte da coordenadora pedagógica em relação a essa aluna. Para o olhar de um linguista da enunciação, isso poderia ser um material bastante interessante para a investigação proposta.

Feita essa primeira seleção de *corpus* do pré-conselho, fizemos, também, já a seleção da segunda parte, do conselho de classe final. Queríamos olhar para o desfecho da discussão iniciada no pré-conselho de classe sobre a aluna escolhida. Então, depois de analisar o vídeo do conselho final, extraímos a parte que dava continuidade à discussão feita já no pré-conselho, sobre a aluna em questão.

Os saberes instituídos nos oferecem subsídios para analisar os saberes investidos. Não fizemos uma análise linguística do material exposto no capítulo do polo dos saberes instituídos sobre o trabalho do coordenador pedagógico porque nos interessa o saber investido, ou seja, o engajamento das experiências subjetivas na atividade de trabalho. Os saberes instituídos, entretanto, servem como pontos de apoio para que se possa observar o modo como foram ressignificados na atividade de trabalho. A análise dos saberes investidos recorre aos índices específicos e aos procedimentos acessórios pelos quais o locutor se apropria do aparelho formal da língua, para enunciar sua passagem a sujeito na situação de enunciação que é o conselho de classe, construindo, para isso, um aparelho formal da enunciação.

Como procedimentos de análise, seguimos o que recomenda Benveniste quando define a enunciação no quadro formal de sua realização (BENVENISTE, 2006, p. 83). Consideramos, então:

- (a) o processo de locução, isto é, o processo pelo qual o locutor se “apropria” da língua, operando-a por sua conta. Trata-se de observar como o locutor se inscreve no seu dizer, ou, nas palavras de Benveniste, como “O ato individual de apropriação da língua introduz aquele que fala em sua fala”.

(BENVENISTE, 2006, p. 84). Esse gesto de apropriação da língua se dá por meio de índices específicos e procedimentos acessórios e requer a presença do outro, pois toda enunciação “Postula um alocutário”. (BENVENISTE, 2006, p. 84);

(b) a situação espaço-temporal em que se dá a enunciação, que inclui o tempo, o espaço e o mundo falado pelo locutor na sua relação com o alocutário;

(c) os instrumentos linguísticos através dos quais o locutor constrói a relação interlocutiva na enunciação para a coconstrução do “mundo” a que a enunciação se reporta.

Esses três elementos serão observados em dois movimentos de análise:

1. a descrição do ato enunciativo propriamente dito;
2. a análise dos instrumentos linguísticos de que se utiliza o locutor para enunciar sua posição sobre o mundo a que ele se reporta.

Depois de trazeremos as bases teóricas que nos dão o aporte para a realização desse trabalho, de contextualizar a pesquisa, de olhar para as normas que norteiam o trabalho do coordenador pedagógico e de explicar os procedimentos a serem tomados na análise do material linguístico, passamos a análise de nosso *corpus*. No item 4.2 buscamos compreender de que modo a subjetividade intervém na atividade do coordenador pedagógico em conselho de classe e que efeitos, na avaliação, resultam dessa intervenção.

4.2 A CONSTRUÇÃO INTERSUBJETIVA DA AVALIAÇÃO ESCOLAR EM CONSELHO DE CLASSE

Neste item, temos como objetivo analisar os recortes feitos na cena enunciativa. São trazidos recortes da interlocução levada a efeito em dois momentos: pré-conselho de classe e conselho de classe final, sobre a aluna Joana. A análise tem por objetivo buscar compreender como os saberes investidos na própria atividade, isto é, os saberes gerados no momento em que o coordenador pedagógico faz a gestão das situações trazidas ao conselho de classe, interferem no processo de avaliação escolar.

Antes de iniciar a análise, chamamos a atenção para alguns aspectos observados por Dalpiaz (2012, p. 51), em sua dissertação de mestrado, para melhor situar nosso lugar de analista.

Ao trazermos parte da cena enunciativa, pré-conselho/conselho de classe, temos consciência de que estamos instituindo uma nova enunciação: novo tempo, novo lugar, novo gesto de apropriação da língua. Certamente, outros efeitos de sentido serão possíveis para outros pesquisadores/analistas e até “Para nós mesmos em outro tempo e espaço”. (DALPIAZ, 2012, p. 51).

Inicialmente colocamos nosso foco na descrição do ato enunciativo que tomamos por objeto de estudo, isto é, olhamos para a configuração do ato em si, de onde foram retirados os recortes para análise. Tratamos de questões relativas à (inter)subjetividade, ou seja, ao ato pelo qual o locutor se apropria da língua para advir como sujeito.

Em seguida, procederemos à análise dos instrumentos linguísticos de que se utiliza o locutor para enunciar sua posição sobre o “ausente” que é presentificado na cena enunciativa, o referente (o ele), nesse caso a aluna Joana. Entramos aí na instância que Benveniste chama de *não-pessoa*, que por remeter ao *não importa quem* ou *não importa o que* (BENVENISTE, 2005, p. 282), tem função diferente de *eu* e *tu*. Vale lembrar que, embora com função diferente, essa instância é parte da enunciação, colocando-se como um ponto de “revelação” da subjetividade na linguagem, pois, quando falamos sobre algo, o fazemos desde um certo ângulo que implica a (inter)subjetividade.

4.2.1 Análise do Ato Enunciativo: Pré-Conselho de Classe

Olhamos, primeiramente, para o pré-conselho e depois para o conselho de classe final. Nesses atos enunciativos, estão implicados um locutor (ora a coordenadora pedagógica Nair²⁸, ora algum professor da turma do segundo ano do Ensino Médio) que se apropria da língua, num processo de reversibilidade com um

²⁸ Ao atribuímos nomes aos colaboradores da pesquisa, não estamos querendo nos referir a eles como seres do mundo. Neste trabalho, nós os vemos ou como locutores (*eu*), isto é, como indivíduos linguísticos “Cuja existência se marca na língua” (FLORES et al, 2009, p. 157) toda vez que tomam a palavra para daí advir como sujeitos; ou como o *tu*, instituído pelo *eu* na instância enunciativa; ou como ainda como *ele*, o ausente presentificado pelo ato de tomada da palavra.

tu, num aqui agora particulares, para falar de um *ele* ausente (a aluna Joana em avaliação).

O locutor para o qual dirigimos prioritariamente o olhar é aquele que tem a atribuição de coordenar este momento. Conforme as normas escolares, compreendidas por nós como saberes instituídos, cabe à coordenadora pedagógica, ouvir os professores em relação ao processo de aprendizagem dos alunos, discutir questões pertinentes a esse processo e informar, posteriormente, os alunos e seus familiares a respeito dos resultados. Cabe-lhe ainda contornar e até mesmo tentar solucionar possíveis conflitos que ocorram durante a reunião. Muitas vezes, a coordenadora tem informações adicionais sobre os alunos, como por exemplo, se estão fazendo algum tratamento médico ou se estão passando por dificuldades na família, que podem ser passadas ao grupo, se julgadas necessárias ao aprimoramento do processo. Os documentos da escola, objeto de nossa análise, enfatizam que deve haver coerência entre o discurso e as ações do coordenador pedagógico, bem como se espera desse profissional uma atitude solidária e de cuidado com o outro, sem desviar o foco das questões de ensino e aprendizagem.

Os professores ali estão para discutir com a coordenadora pedagógica e os colegas a avaliação dos alunos, no caso de nosso recorte, da aluna Joana. No pré-conselho, o objetivo maior é oferecer subsídios para que o aluno possa progredir em relação ao seu processo de aprendizagem até o final do trimestre. Já no conselho final, os professores evocam as justificativas para a aprovação ou a reprovação dos alunos. Portanto, convém lembrar aqui qual é a compreensão de aprendizagem que se tem na escola. Para isso, recorreremos ao plano político-pedagógico. Nesse documento (p. 8), encontramos as seguintes definições, que deveriam ser levadas em conta pelos professores:

- Todo ser humano é capaz de aprender. A aprendizagem é um processo que se estrutura a partir da interação do ser humano com o meio que o cerca. No centro do processo educativo está o estudante, que como ser único, possui uma maneira própria de aprender.
- A escola é um espaço de desenvolvimento e de aprendizagem na qual a cooperação entre os integrantes da comunidade escolar é fundamental ao processo contínuo de construção do conhecimento.

Para análise da movimentação intersubjetiva²⁹, na qual a avaliação é decidida, trazemos, no item 4.2.1, excertos das interlocuções levadas a efeito no pré-conselho, e, como já dito, dirigimos o olhar preferentemente para o ato de tomada da palavra pelo locutor (coordenadora pedagógica), no intuito de observar, nos excertos selecionados, o sujeito que daí advém. O item 4.2.2 é dedicado ao conselho de classe final.

Para melhor situar o leitor, antes de partir para a análise propriamente dita, achamos conveniente apresentar uma síntese do que acontece no recorte selecionado. O recorte 1 inicia com Cíntia, a conselheira da turma, que anuncia o nome de Joana. A professora de geografia, Lúcia, é a primeira professora a falar da aluna e descreve um quadro de muitas dificuldades, dizendo que ela faltou muito em segundas-feiras, que de três avaliações fez só uma e que, portanto, neste momento, teria o conceito NS, ou seja, não-satisfatório³⁰. Outros professores concordam com o que diz a professora de geografia. Lúcia é interrompida pela coordenadora pedagógica Nair, que relata as dificuldades psicológicas enfrentadas por Joana, que conhece por estar acompanhando o caso, juntamente com a equipe de coordenação pedagógica. A professora de história, Ana, concorda com Nair que Joana não está bem na sala de aula, mas traz a informação de que no internato³¹ a aluna tem tido um comportamento diferente, positivo, enfim, que a aluna se sente bem lá. A professora conselheira, Cíntia, traz outro dado desabonador em relação a Joana, comentando que ela está enfrentando problemas de aceitação pelos colegas em sala de aula; a maioria não interage com a menina, situação agravada pelo fato de, em algum momento, haver sumido um aparelho portátil de ouvir música, que supostamente teria sido furtado por ela. Percebe-se, entre os professores, certa

²⁹ A transcrição dos dados toma como referência o artigo das autoras Schnack, Pisoni e Ostermann intitulado "Transcrição de fala: do evento real à representação escrita". A tabela-resumo, para interpretar a transcrição dos dados, encontra-se em apêndice (Apêndice B). A referência completa do artigo é: SCHNACK, Cristiane Maria; PISONI, Thaís Dutra; OSTERMANN, Ana Cristina. Transcrição de fala: do evento real à representação escrita. *Entrelinhas*, São Leopoldo, v. 2, n. 2, 2005. Disponível em: <<http://www.entrelinhas.unisinos.br/index.php?e=2&s=9&a=12>>. Acesso em: 28 mar. 2010. As transcrições dos dados encontram-se na íntegra, em apêndice Apêndice - Pré-conselho: Apêndice C. Conselho de classe: Apêndice D. Todos os nomes utilizados na transcrição são pseudônimos e foram criados para preservar a imagem dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

³⁰ A escola em questão possui avaliação por conceitos ou menções, em que MB é muito bom, B é bom, R é regular e NS é não satisfatório. Para ser aprovado, o aluno precisa atingir, no mínimo, o conceito R. A avaliação é cumulativa. Isso significa que o aluno não pode ter NS algum no último trimestre.

³¹ A instituição investigada oferece moradia escolar. Joana, a aluna em questão, é aluna interna e, Ana, a professora de história, trabalha no espaço da moradia escolar em algum momento da semana e, por isso, lida com a aluna em outro espaço.

reserva em relação à possibilidade de aprovação dessa aluna, que, aos poucos, vai sendo diluída pela movimentação de Nair na situação enunciativa.

Passemos, agora, à análise da materialização linguística da subjetividade no recorte 1. A posição do locutor é ocupada no início pela professora de geografia, Lúcia. No processo de reversibilidade próprio à enunciação, essa posição é permanentemente trocada durante o processo entre os professores da classe e a coordenadora.

No recorte em análise, a apropriação da língua pelo locutor nem sempre é marcada linguisticamente pelo pronome pessoal *eu*, índice específico apontado por Benveniste, que tem por função inscrever aquele que fala em sua fala. Isso não significa que não haja a inscrição de locutor(es) ao longo do pré-conselho, pois a convocação de um *tu* para falar sobre um *ele*, a *não-pessoa*, garante a instauração do quadro da enunciação.

A implantação do *tu* se dá por marcas linguísticas, como por exemplo, o vocativo, e por enunciados que propõem questionamento. Vejamos, primeiramente, o exemplo do emprego do vocativo no seguinte excerto, do recorte 1:

Excerto 1

20	NAIR:	lu:↑cia (.) o:ntem ã: ela es:- ela veio ã:: pra escola a:
21		(1.9) a joana <u>não</u> está <u>bem</u> ela:: ela (.) tá co:m
22		síndrome: de- ((fecha a boca para pronunciar o "p", mas
23		não produz o som)) (.) >quase dá pra dizê uma síndrome
24		de< pã:nico

Fonte: Recorte 1 – Apêndice C

Nair utiliza o vocativo “Lúcia” para interpelar a professora de geografia que acabara de trazer dados negativos sobre Joana, corroborados por duas outras professoras com a expressão “É verdade”. (RECORTE 1 – APÊNDICE C, linhas 13-14). Ao fazer isso, Nair chama a atenção de Lúcia para o que vai dizer, particularizando-a como *tu*, talvez por visualizar nela uma liderança capaz de influenciar os demais professores. O vocativo é uma marca que mostra que, se foi instituído um alocutário (*tu*), há um locutor que, embora não se inscreva pelo índice

eu, coloca-se como responsável pelo ato de apropriação da língua, pelo qual emerge o sujeito.

No excerto a seguir, podemos ver como Cíntia, a professora conselheira, se institui no quadro da enunciação sem utilizar *eu*, mas convocando, ainda que indiretamente, o *tu*:

Excerto 2

73	CINTIA:	é: na sala tá: (.) [tá ocorrendo um proble;minha]
74	ANA:	[e aquele episódio tá] atrapalhando
75		mu:ito ela [né]
76	NAIR:	((olha para a professora que falou o turno anterior e faz
77		sinal de "sim" com a cabeça))
78	CINTIA:	[na] sala eles tã:o isola[:ndo ela]

Fonte: Recorte 1 – Apêndice C

Depois de ouvir a declaração da coordenadora acerca da aluna, Cíntia intervém com enunciados que podem provocar questionamentos. Primeiramente, fala que na sala de aula está ocorrendo um “probleminha”. Os demais envolvidos na discussão poderiam se perguntar: Mas que probleminha é esse? Em seguida, outra frase desse tipo é proposta: “[Na] sala eles tã;o isola [: ndo ela]”. (RECORTE 1 – APÊNDICE C, linha 78). Os alocutários podem pensar: Mas por que estão isolando a aluna?

O “probleminha” é retomado pela professora de história (Ana) como “aquele episódio”, e qualificado por ela como algo que está “atrapalhando” muito a aluna. A partícula “né”, que encerra a observação de Ana, convoca a uma adesão do grupo, a que Nair responde com um movimento de cabeça indicador de concordância. É interessante notar que, nesse excerto, a natureza do episódio não é explicitada, mas, ao que tudo indica, faz parte do conhecimento compartilhado entre os professores que ali estão.

Nesse trecho, então, Cíntia se apropria da língua para instituir-se como sujeito que, desde o lugar de conselheira da turma, agrega ao posicionamento de Lúcia

mais um dado negativo à avaliação de Joana, conforme detalharemos no prosseguimento da análise.

Nos casos em que o locutor se institui por um índice específico, o mais recorrente é *eu*: “[Eu a]cho ela bem assustada tamb[ém]”. (RECORTE 1 – APÊNDICE C, linha 27). A inscrição do locutor em seu discurso por outros índices específicos é mais rara. Nos excertos abaixo, encontramos a forma pronominal *a gente* e o pronome *nós*:

Excerto 3

35	NAIR:	=ela tava::
36		[trabalhando com a gente]
101	CINTIA:	ela na a:ula eu não sei se nas aulas de você:s ela qué
102		anotá ↑tu:do (.) °que a gente di::z° .h [e aí ela <u>pe:rde</u>]
157	NAIR:	=↑si:::m a gente sa:be que os
158		alunos são assi:m adolescente é a↑ssim eles co:bram

Fonte: Recorte 1 – Apêndice C

O pronome *nós* é utilizado por Cíntia: “>nós tamo falando da joa:na °sirlei°”. (RECORTE 1 – APÊNDICE C, linha 86).

Em relação ao pronome *nós*, e aí também podemos incluir a forma *a gente*³², Benveniste (2005, p. 256) esclarece que não se trata de “plural” de *eu* da mesma maneira que *cavalos* é o plural de *cavalo*. É, isso sim, uma pessoa “ampliada” e de contornos vagos. *Nós* nunca se refere apenas à primeira pessoa³³, isto é, sempre envolve um *não-eu*.

a) ou representa a soma de primeira pessoa com segunda, como em *Depois nós conversamos* (eu+tu / você).

³² A forma *a gente*, já consagrada pelo uso no português do Brasil, corresponde a *nós*. A respeito da gramaticalização de *a gente*, remetemos a Borges (2004).

³³ Em *nós*, o predomínio do *eu* é bem forte, a ponto de, em muitas ocasiões, esse “plural” tomar o lugar do singular. É o caso do *nós* majestático, pelo qual os políticos se designam no discurso, por exemplo.

b) ou representa a soma de primeira pessoa com terceira, como em *E como foi que nós não vimos você entrar?* (eu+ele(s) / ela(s)).

c) ou representa a soma de primeira com segunda e com terceira pessoa como em *Escuta, meu amigo, não vamos falar de gente que não cumpre o que promete [...] Vamos falar de nós, que ainda temos pudor* (eu+tu / você+eles e elas: todos os que ainda têm pudor).

Borges (2004), a partir de estudos de Benveniste, em seu artigo *A pessoalização do pronome “a gente” sob a perspectiva da Teoria da Enunciação de Émile Benveniste*, faz uma análise enunciativa dessa expressão, que é muito utilizada no português falado no Brasil. O objetivo central do autor, nesse artigo, é “Compreender e explicar, da melhor maneira possível, o processo de *pessoalização* em torno do uso do pronome pessoal *a gente* no português brasileiro”. (2004, p. 163). Borges busca a quantidade de *eu* e de *tu* que existe nessa expressão, distinguindo diferentes possibilidades de referentes para essa forma pronominal e indicando o grau de subjetivação em cada caso (BORGES, 2004, p. 168-9):

- (a) genérico: a gente = (eu) + todo e qualquer indivíduo (“pessoa” ou “não-pessoa”);
- (b) plural exclusivo – baixo grau de subjetivação: a gente = eu + outros(s) (não-pessoa)
- (c) plural inclusivo – médio grau de subjetivação: a gente = (eu) + tu/você + outro(s) → aqueles que pertencem ao meu grupo ou espécie (“não-pessoa”);
- (d) plural inclusivo – alto grau de subjetivação: a gente = (eu) + tu (“pessoa”);
- (e) subjetivo – mais alto grau de subjetivação: a gente é usado no lugar de *eu*.

A seguir, passamos a indicar a referência nas ocorrências de *nós* e *a gente* nos excertos destacados anteriormente. Na linha 36, Nair explica ao grupo que Joana está “trabalhando com *a gente*”. Trata-se de um *a gente* exclusivo, com baixo grau de subjetivação, que inclui *eu* (Nair) e a *não-pessoa* (sua equipe). Na linha 86, Cíntia interrompe o que vinha dizendo para informar à professora Sirlei, que está chegando, qual aluno está em avaliação: “>nós tamo falando da joa:na °sirlei°”. Trata-se de um *nós* exclusivo, que inclui *eu* (Cíntia) e o grupo de professores já presentes no pré-conselho. O uso de *a gente*, na linha 102, inclui Cíntia (eu) e os professores que dão aula para essa turma. Trata-se de um plural inclusivo com médio grau de subjetivação. A forma *a gente*, na linha 157, tem como referentes *eu* (Nair) e os alocutários (professores da turma em avaliação). Trata-se de um plural inclusivo com alto grau de subjetivação.

De acordo com Benveniste, no ato enunciativo, podemos dizer que não há como planejar o que vai acontecer; com Schwartz, aprendemos que a atividade de trabalho configura-se como uma dramática. No recorte selecionado, *eu* e *tu* se alternam, em copresença, para presentificar a ausência (a não-pessoa = aluna Joana). Nesse movimento de coconstrução do referente, que em nosso *corpus* é um dado relevante para a identificação da subjetividade e dos efeitos por ela provocados na avaliação em conselho de classe, o(s) sujeito(s) falante(s) dizem de si, pois, uma vez na linguagem, não temos mais acesso direto ao mundo. Falar do mundo é falar do mundo de cada um, isto é, não é possível um dizer objetivo, descomprometido do conjunto de valores de quem diz.

Os integrantes do conselho de classe instituem-se numa relação intersubjetiva para proceder à avaliação da aluna Joana, referente construído nesse ato enunciativo. A construção desse referente é relevante para nossos objetivos. Benveniste (BENVENISTE, 2006, p. 84) afirma que “A língua se acha empregada para a expressão de uma certa relação com o mundo”. Em nosso caso, o mundo é o conjunto de circunstâncias que envolvem a aluna Joana. É sobre ela que se fala. Para Benveniste (BENVENISTE, 2006, p. 84) “A referência é parte integrante da enunciação”.

A situação em que se realiza o ato de conselho de classe, seja o pré-conselho ou o conselho de classe final, requer a exposição da opinião de diferentes professores e, também, da coordenadora sobre a aprendizagem de cada aluno. No pré-conselho de classe identificamos várias marcas linguísticas de subjetividade que emergem nesse processo de construção do referente, pois a ação de categorizar é dinâmica. A representação de Joana é intersubjetivamente construída e adquire sentido na e pela enunciação. A análise dessa representação será detalhada a seguir.

A primeira professora a se apropriar da língua e se instituir como *eu* para falar sobre Joana é Lúcia. Vejamos o que ela diz:

Excerto 4

6	LUCIA:	a joana tem um n-s- em geografi:a, tem um trabalho que
7		ela não ↓ fez (0.4) que ela ficô de me trazê um atesta:do
8		ela disse que o atestado tá na coordenação, que ela ia
9		buscá, (°enfim°)
10		(.)
11	LUCIA:	essa segunda- <u>ontem</u> a gente teve trabalho de novo e ela
12		<u>não</u> ve:io
13	PROFE1:	°é verdade°
14	PROFE2:	é:: é verdade.
15	CINTIA:	d[uas avaliações.]
16	LUCIA:	[faltô mu:ito] nas segundas-feiras, então ela tem um-
17		tem ↓ trê:s >avaliações< das trê:s ela só fez <u>uma</u> (.) e é
18		um n-s- (0.4) .hh
19		(.)

Fonte: Recorte 1 – Apêndice C

Lúcia ressalta aspectos negativos do desempenho escolar de Joana, preparando para uma avaliação desfavorável à aprovação da aluna. Lembramos que o recorte em questão é do pré-conselho, cuja finalidade maior é oferecer um diagnóstico do processo de aprendizagem ao aluno. Duas professoras – PROFE 1 e PROFE 2³⁴ - (RECORTE 1 – APÊNDICE C, linhas 13-14) concordam com Lúcia, no que diz respeito ao fato de que a aluna está faltando muito e que o seu desempenho está tendendo para um NS.

O que nos chama atenção na exposição de Lúcia é a palavra *enfim* utilizada no final da linha 9, uma marca linguística que deixa uma enumeração em suspenso e, ao mesmo tempo, sugere que o que foi dito traz elementos suficientes para levar a uma conclusão contrária à aprovação: a aluna não teve aproveitamento suficiente, não fez uma atividade complementar, não apresentou a justificativa prometida.

Além disso, ao enunciar a palavra *enfim* institui um efeito de sentido particular, talvez de ironia, pronunciando a primeira sílaba da palavra num tom mais agudo, para encerrá-la num tom mais grave. Mobilizando conhecimentos da área da

³⁴ Na vídeo-gravação não é possível identificar as professoras que falam, por isso as chamamos de PROFE 1 e PROFE 2.

música, sabe-se que tons graves estão relacionados a sentimentos negativos. Isso, de certa forma, contribui para a conclusão de inconformidade da professora com as atitudes de Joana.

O que acabamos de dizer diz respeito à realização vocal da língua, um procedimento acessório que também revela a subjetividade na linguagem, de acordo com Benveniste. É constituída pelas suprasegmentais: sons, entonação e timbre, através das quais podemos perceber a emergência da subjetividade. Embora seja um fenômeno ainda pouco estudado do ponto de vista enunciativo, em nossos dados, percebemos que a vocalização é muito importante para a atribuição do sentido. A filmagem permite uma análise mais aprofundada nesse sentido, pois possibilita uma compreensão muito mais detalhada desse aspecto do que se tivéssemos o mesmo material apenas disposto na forma escrita. Na filmagem é possível ver e ouvir a enunciação. Voltaremos a falar da realização vocal em desenvolvimento posterior da análise.

Após a declaração negativa de Lúcia sobre o desempenho escolar de Joana, é Nair quem dá o seu parecer sobre a aluna. Percebemos que o intencionado³⁵ de Nair é diferente do de Lúcia. Ela descreve o estado fragilizado em que se encontra a aluna, para tentar fazer os professores levarem isso em conta, na hora do fechamento da avaliação. Vejamos o excerto:

³⁵ Benveniste entende que, no ato de apropriação da língua pelo locutor, há um movimento no sentido de influenciar de algum modo o comportamento do alocutário. (BENVENISTE, 1989, p. 230). Ele reconhece que o sentido da frase implica referência à situação de discurso e à atitude do locutor (o intencionado). Esse intencionado não deve levar à interpretação de que o sujeito é tomado como “agente”, entidade voluntária e livre em Benveniste. Dessons (2006, p. 144-150) discute essa questão, chamando a atenção que o intencionado é o que o locutor quer dizer, e não o que o sujeito quer dizer. Isso que o locutor quer dizer não é dito, mas *a dizer*. Esse conteúdo recebe forma quando é enunciado e somente aí, não escapando de todo tipo de desvios que a discursivização promove. A noção de intenção, em Benveniste, só é legível dentro da concepção de que o sujeito é contemporâneo à enunciação, não se confundindo com o locutor.

Excerto 5

20 NAIR: lu:çcia (.) o:ntem ã: ela es:- ela veio ã:: pra escola a:
 21 (1.9) a joana não está bem ela:: ela (.) tá co:m
 22 síndrome: de- ((fecha a boca para pronunciar o "p", mas
 23 não produz o som)) (.) >quase dá pra dizê uma síndrome
 24 de< pã:nico
 25 (0.4)
 26 ?: [xxx]
 27 LUCIA: [eu a]cho ela bem assustada tamb[ém]
 28 NAIR: [ã::] e e:la:: (0.4) ela
 29 che:ga aqui: e ela tem um- ela chora muito e ela sente
 30 uma mal estar, (.) e aí o:ntem ela veio, ela veio no
 31 horário ce:rto mas ela veio pra: coordenação ficô ↑lá: né
 32 ãela ficô comigo ficô com o leançdro (0.5) então a:: as
 33 faltas dela de ontem estão justifica[das]=
 34 LUCIA: [tá]

Fonte: Recorte 1 – Apêndice C

Do ponto de vista da construção enunciativa do referente, o trecho entre as linhas 20-24 (RECORTE 1 – APÊNDICE C) apresenta vários aspectos relacionados ao uso da linguagem que merecem ser analisados. Primeiramente, ocorre aí uma polarização, pois dois pontos de vista entram em confronto. De um lado, Lúcia, fala que Joana não está tendo um bom desempenho escolar, do outro, Nair procura justificar esse mau desempenho dizendo que a aluna está enfrentando problemas de natureza psíquica. Nair refere-se à ausente, num primeiro momento, através do pronome *ela* (RECORTE 1 – APÊNDICE C, linha 20). Logo em seguida, ela utiliza o nome próprio *Joana*. Depois disso, ao falar da aluna, Nair sempre recorre ao pronome *ela*, da mesma forma que Lúcia. Embora não haja retomadas do referente Joana por anáforas lexicais avaliativas³⁶, uma série de procedimentos acessórios

³⁶ A anáfora lexical avaliativa realiza uma nova categorização do referente. Por exemplo, retomar “uma moradora de 82 anos” pela expressão anafórica “a ex-prostituta” ou “a rica aposentada”, em vez de “a octogenária”, significa impor ao alocutário uma avaliação negativa daquela que é o tema do discurso (a não-pessoa).

revelam-se essenciais para desvelar o modo como a não-pessoa é coconstruída no discurso, conforme procuramos mostrar na sequência.

No início do turno de fala de Nair (RECORTE 1 – APÊNDICE C, linhas 20-24), percebemos algumas hesitações, que podem indicar a dificuldade de iniciar uma argumentação contrária a da professora Lúcia. Emerge, nesse segmento, um sujeito cauteloso, que não quer entrar em situação de confronto direto com o alocutário.

Anteriormente, já nos referimos, de forma breve, ao vocativo “lu:↑cia” (RECORTE 1 – APÊNDICE C, linha 20), falado com entonação ascendente, pelo qual Nair institui a professora de geografia como *tu*. O vocativo, de um modo geral, é tratado em gramáticas como expressão à parte do enunciado e que, portanto, nada acrescenta ao sentido. Sua função é dada como meramente apelativa. Problematizando essa interpretação, Agustini (2004) afirma que o vocativo refere-se ao *tu* que a enunciação de *eu* instala, devendo ser descrito como uma categoria tipicamente enunciativa.

No excerto em análise, procuramos interpretar o processo de significação que levou o locutor a interpelar o alocutário pelo nome próprio. É preciso lembrar que a tomada da palavra por Nair vem depois da enumeração de pontos negativos com a qual Lúcia dá início à avaliação do desempenho escolar de Joana. Em vez de trazer uma contra-argumentação direta, Nair utiliza a forma de chamamento por nome próprio, com entonação ascendente, produzindo um efeito de proximidade, de convite à escuta de uma ponderação relevante, antecedida de pausas e alongamentos de sons, que constituem marcas de hesitação. O tom de hesitação pode ser visto como uma marca antecipadora de momento de tensão na interlocução. O locutor (*eu*), através desse recurso, parece prevenir o *tu*, convocado pelo vocativo, em relação à importância e até mesmo à gravidade da informação que tem a trazer.

Depois de acentuar que Joana não está bem, Nair revela o problema da aluna, valendo-se de um enunciado mitigado, isto é, a designação “síndrome de pânico” é modalizada pela expressão “(.) >quase dá pra dizê uma síndrome de< pâ:nico” (RECORTE 1 – APÊNDICE C, linhas 24-25), em que o advérbio “quase” funciona como um atenuador do impacto da rotulação “síndrome de pânico”, que vem sob a forma de metaenunciação. Trata-se de um dizer que se volta sobre si mesmo, não para realizar uma mera auto-correção, mas, sim, para ressignificar esse dizer. Nesse caso, parece tratar-se de um movimento enunciativo antecipador de

uma possível reação negativa do alocutário, pelo qual o locutor se “protege” da responsabilidade de um diagnóstico feito sem o aval de um profissional da saúde.

Esse levar em conta o que o outro pode pensar sobre o locutor, bem como a avaliação que fará dele, é o que Benveniste denomina de intersubjetividade. O linguista (2005, p. 293) afirma que:

Muitas noções na linguística, e talvez mesmo na psicologia, aparecerão sob uma luz diferente se as restabelecemos no quadro do discurso, que é a língua enquanto assumida pelo homem que fala, e sob a condição da *intersubjetividade*, única que torna possível a comunicação linguística.

As palavras de Nair “(1.9) A joana não está bem ela:: ela (.) tá co:m síndrome: de- ((fecha a boca para pronunciar o "p", mas não produz o som)) (.) >quase dá pra dizê uma síndrome de< pâ:nico” (RECORTE 1 – APÊNDICE C, linhas 21-24), mostram que ela está impregnada pela condição em que emocionalmente a aluna se encontra. Ao falar do outro (o ausente), os locutores falam, na verdade, de seu “outro” e visam a partilhar essa representação com o(s) alocutário(s). Embora Nair, enquanto locutora que se declara *eu*, informe sobre a situação de Joana, essas informações são filtradas por ela (locutora), isto é, apresentadas sob sua ótica.

O argumento apresentado por Nair em defesa de Joana não é propriamente “escolar”, mas ela se vale dessa informação adicional amparada na interpretação que faz dos princípios humanísticos da escola.

Vemos no trecho em análise (RECORTE 1 – APÊNDICE C, linhas 20-24) a materialização do uso de si por si e a negociação do locutor com o alocutário e com o saber instituído. O locutor, nesse excerto, advém como sujeito que, nessa situação específica de enunciação, aceita o risco de abalar uma dinâmica de avaliação escolar baseada em padrões pré-definidos, centrada em procedimentos como provas e exames, e marcada pela ótica da homogeneidade. Esse sujeito busca abertura para que o pré-conselho de classe leve em conta um aspecto muito particular da história pessoal da aluna. Nesse movimento, mostra como compreende a avaliação escolar, como se situa no processo, que aspectos têm valor para ele.

A constituição do sujeito pela intersubjetividade também pode ser relacionada às “dramáticas do uso de si” apresentadas por Schwartz (SCHWARTZ & DURRIVE, 2010, p. 139), conforme já falamos anteriormente. Schwartz considera que as

dramáticas do uso de si³⁷ estão relacionadas à distância que há entre o trabalho prescrito e o trabalho real. No excerto em questão, percebemos que a coordenadora faz uso de si por si para descrever o estado em que a aluna se encontra. Ao perceber que está fazendo uma avaliação que talvez não seja de sua competência, faz uso de si pelos outros, a partir da antecipação da suposta interpretação negativa que o corpo docente pudesse fazer disso.

O uso de si é sempre uma arbitragem a ser feita, passando sempre pelo uso de si pelos outros. Entre as funções que lhes são atribuídas enquanto coordenadora pedagógica no conselho de classe, está a que recomenda que é preciso lembrar os professores, por exemplo, de que devem avaliar o aluno em seu processo de aprendizagem, sem esquecer de sua individualidade. Se pensarmos nas normas que apresentamos ao longo do terceiro capítulo, principalmente no que se refere ao que é solicitado da coordenadora pela escola, podemos perceber que há uma renormalização no modo de conduzir a questão. A coordenadora não pode prever o que os professores vão falar sobre os alunos, o modo como eles vão agir. É nesse momento que ela faz uso de si por si para preencher os buracos de normas que se apresentam. Sua tentativa de sensibilizar os professores para que estes avaliem a aluna de forma mais branda, em vista de seus problemas psíquicos, nos mostra isso. Schwartz (2010) considera que trabalhar coloca em questão o uso de si requerido pelos outros e o uso de si consentido e comprometido por si mesmo. Souza e Silva (2008, p. 3-4), ao interpretar Schwartz, afirma que

Toda a atividade de trabalho comporta uma parte de gestões complexas por parte daqueles que participam dessa atividade: decisão entre imperativos diferentes, gestão de imprevistos, gestão de relações sociais, gestão de crises também e, finalmente, gestão de si – o si não é um sujeito substância, mas uma entidade em parte opaca ao próprio ser humano que faz a experiência de si mesmo por meio da atividade laboriosa. Gerir a complexidade do trabalho implica as chamadas “dramáticas do uso de si”, isto é, em nossas escolhas cotidianas, entram em jogo, simultaneamente, os imperativos do setor econômico - produtividade, eficiência, manutenção do próprio emprego - e aqueles dos valores não econômicos: solidariedade, respeito, ética.

³⁷ A ideia de “uso de si” foi concebida em 1987, quando o autor estudou a atividade de trabalho em linhas de montagem. Mesmo em atividades bastante repetitivas, típicas em linhas de montagem, percebeu-se que na realização do trabalho há atividade industriosa, transgressão, “renormalização das normas”. Isso afasta a noção de pura e mera execução e nos conduz à ideia de uso de si. As dramáticas do uso de si envolvem, assim, o uso de si por si mesmo e o uso de si pelos outros.

Vejamos a continuação da exposição de Nair:

Excerto 6

35	NAIR:	=ela tava::
36		[trabalhando com a gente]
37	PROFES:	[xxxxxxx]
38		(.)
39	NAIR:	que ela chega a <u>soluçá</u> assi:m e a- quando ela fa:la ela
40		fala <u>uma</u> palavra de cada ve:z de tanto que ela so:luça
41		(0.6)
42	NAIR:	de tanta:: tanta do:r sofrimento que ela: >ela< expressa
43		ela sempre diz a+ssim >e faz assim< .h eu tenho uma coisa
44		rui:m <u>aqui</u> ((aponta para o peito com o punho fechado
45		fazendo círculos)) eu sinto uma coisa muito ruim <u>aqui</u>
46		quando eu chego- (.) quando eu venho pra escola (.) pro
47		internato. (.) <mas ela <u>não</u> quer voltar pra ca:↑sa> (1.1)
48	NAIR:	ela qué resolvê i:↓sso

Fonte: Recorte 1 – Apêndice C

No momento em que encontra sinais de adesão ao drama de Joana por parte da professora Lúcia, Nair vai além na apresentação do estado emocional da aluna. Nas linhas 39 a 40 (RECORTE 1 – APÊNDICE C), relata a dificuldade da menina para falar, em razão dos soluços causados pelo drama que ela está vivendo. O relato ganha em contundência, nas linhas 43 a 47 (RECORTE 1 – APÊNDICE C), através do discurso direto.

Se olharmos esse recurso pelo viés da enunciação, concluiremos que não está dado a Nair nem a ninguém a reprodução fiel do que Joana falou, pois no momento em que se instaura um *eu*, instaura-se também um *aqui-agora*. Muito provavelmente, ao retomar o discurso da aluna, aspectos bem particulares do modo como Nair está vivenciando a experiência vêm à tona. Ela própria não conseguirá repetir o que está dizendo da mesma forma em algum outro momento como o fez naquele. Com isso, pode-se dizer que, ao utilizar esse recurso linguístico, a coordenadora está reafirmando sua posição de sujeito sensível ao momento difícil

vivido pela aluna. Com a encenação das palavras e gestos de Joana, Nair dá forte visibilidade ao sofrimento psíquico da menina.

Retomando as normas escolares, percebemos que a iniciativa da coordenadora pedagógica em trazer aspectos que dizem respeito à vida pessoal da aluna Joana no conselho de classe não deixa de estar relacionada à filosofia humanística que perpassa a escola, ou seja, de que há necessidade de considerar o aluno enquanto sujeito e que cada caso é um caso que precisa ser visto sob um olhar sensível. No entanto, é absolutamente singular o modo como Nair traz esse aspecto à tona. Ela está orientada para um dado objetivo e, em vista dele, procura construir uma narrativa contundente, que diz do modo como ela própria valora o processo de avaliação escolar.

Vimos que, a princípio, os professores estavam orientados para outro propósito: apresentar dados desfavoráveis à aprovação da aluna. À medida que Nair apresenta a situação emocional precária de Joana, vai demovendo o grupo de uma avaliação decidida apenas no rendimento escolar apresentado em sala de aula.

Lançando um olhar ergológico sobre a questão, percebemos a emergência das dramáticas dos usos de si constitutivas da atividade no modo como a coordenadora conduz e determina os contornos da representação da aluna, através de diferentes recursos linguísticos. Vale lembrar aqui, a síntese que Souza e Silva (2008, p. 3) faz em relação ao conceito apresentado por Yves Schwartz, dizendo que as dramáticas do uso de si são “Como *gestão dos valores*, isto é, uma espécie de destino a viver que nos leva sempre, mesmo nas menores situações, a fazer escolhas em relação a nós mesmos, aos outros e à vida social”. Parece-nos que no momento em que a coordenadora pedagógica interrompe o depoimento negativo da professora Lúcia para apresentar o quadro emocional de Joana, talvez se baseando em valores que são importantes para ela, coloca em debate o conjunto de normas reguladoras do fazer docente. Ao materializar em palavras essa situação, não visa somente comunicar aos professores a realidade da aluna, mas influenciá-los a partilhar o ponto de vista de que Joana não deve ser penalizada com uma reprovação.

No pré-conselho percebemos que há três locutores (*eu*) que constroem primordialmente o referente, a não-pessoa. Até aqui já vimos a enunciação de Lúcia, professora de geografia, e de Nair, coordenadora pedagógica. Vimos também que houve uma polarização entre ambas, amenizada com a anuência de Lúcia ao

argumento da síndrome de pânico trazida por Nair. Depois do depoimento de Nair sobre a aluna Joana, temos o terceiro locutor que se apropria da língua para se manifestar em relação à aluna, a conselheira da turma, Cíntia. Vejamos uma parte do ato enunciativo:

Excerto 7

73	CINTIA:	é: na sala tá: (.) [tá ocorrendo um proble↑minha]
74	ANA:	[e aquele episódio tá] atrapalhando
75		mu:ito ela [né]
76	NAIR:	((olha para a professora que falou o turno anterior e faz
77		sinal de "sim" com a cabeça))
78	CINTIA:	[na] sala eles tã:o isola[:ndo ela]
79	?:	[↑isso is]so °xx°
80		(1.5)
81	CINTIA:	assim ó >deixa eu ver< ↑nunca ninguém foi assim <↑muito
82		ami:go de:la> aquela ↑coisa (enfi:m) .h e ago:ra eles
83		estão (.) <u>i</u> solando e:la ((alguém entra na sala))

Fonte: Recorte 1 – Apêndice C

No trecho acima, Cíntia, a professora conselheira da turma, traz novamente o foco da discussão para aspectos desabonadores da conduta de Joana, orientando o grupo na mesma direção do depoimento inicial de Lúcia. A fala de Cíntia se estende por um bom tempo, da linha 73 à linha 102 (RECORTE 1 – APÊNDICE C), quando começa a ser interrompida por alguns colegas que comentam a situação. Primeiramente ela fala que os colegas de Joana não se sentem confortáveis com suas atitudes em sala de aula, não querem sentar ou trabalhar com ela, sob a alegação de que a menina pergunta demais. Depois, Cíntia, nas linhas 141 a 142 (RECORTE 1 – APÊNDICE C), traz uma razão mais forte, para o isolamento da aluna, referindo-se ao desaparecimento do Ipod (aparelho portátil para ouvir música) de uma colega, que teria sido encontrado com Joana (RECORTE 1 – APÊNDICE C, linhas 135-137; 140-142).

Excerto 8

140 CINTIA: isso <e daí:> eu disse tu te:m certe:za †sim porque tava
141 na minha bolsa >babababa< aí: (0.5) de↓po::is estava com
142 a joa:na a joana no ↓fim disse que encontrô no chã:o
143 (.)
144 CINTIA: a andressa acha certo que roubaram da- muchila dela
145 [xxxxx]
146 NAIR: [(>deixa assim<) eu posso] ((faz sinal de "não" com a
147 cabeça))
148 PROFES: [xxxxx]
149 NORA: o:nde no chão ela achô.
150 CINTIA: não se:i.
151 (.)
152 CINTIA: eu ouvi- eu não falei isso com a joana a joana nunca me
153 disse [isso °na aula°]
154 NAIR: [não esse]e caso tá esclareci:do, tá trabalhado, tá
155 es[tudado,]
156 CINTIA: [mas Nair a TU]:RMA TÁ USA:NDO=

157 NAIR: =↑si:::m a gente sa:be que os
158 alunos são assi:m adolescente é a,ssim eles co:bram
159 e[les-]
160 CINTIA: [e] daí eu acho que ela tá pio:r ainda por causa dessa
161 história da †turma=
162 NAIR: =não se:i ela não tem mais trazido isso
163 ela não trouxe nenhu:ma ve:z isso. (.) .h o mal estar
164 de::la é:::=
165 ANA: =>isso<=
166 NAIR: =é em relação a <solidão e ao
167 sofrimento> ((coloca a palma da mão no peito)) um
168 sofrime:nto ã:: assim bem psi↑quico [psíquico um
169 sofrimento:: que não é de agora (.) por causa de u:m
170 fa↓to]

171	PROFES:	[xxxxxxxxxxxxxxxxxxx ((tem conversas paralelas - inaudíveis e
172		uma pessoa entrega a ata para outra))]
173		(.)
174	CINTIA:	<u>sim</u> mas é que eles tão usando esse fato e tá piora:ndo
175		ainda porque acredito que (foi) muito [chato]
176	NAIR:	[não se:]i isso a
177		psicoterapeuta vai tratá: ela=
178	CINTIA:	=TÁ é uma <u>sugestão</u>

Fonte: Recorte 1 – Apêndice C

Retomando o episódio do furto, Cíntia contribui para reforçar a ideia de que a aluna não vem se comportando de forma adequada. Fica claro que os intencionados de Nair e Cíntia são diferentes. A professora conselheira orienta-se para uma avaliação negativa. Nair dá esse problema trazido por Cíntia como resolvido, não atribui muito valor a ele e reafirma o sofrimento psíquico da aluna para justificar seu desempenho escolar insatisfatório. Informada por Nair de que o caso de Joana foi encaminhado a uma psicoterapeuta, Cíntia recua, dizendo “ = TÁ é uma sugestão”. (RECORTE 1 – APÊNDICE C, linha 178). Voltaremos a comentar esse trecho no decorrer da análise.

Estamos lançando um olhar sobre o pré-conselho no intuito de mostrar como se dá a coconstrução do referente Joana pelos envolvidos no ato enunciativo. Vamos agora destacar alguns outros elementos que nos parecem interessantes para esse propósito.

Como já dito, em todos os sistemas linguísticos, há uma certa organização da noção de *tempo*. Isso pode ser percebido tanto na flexão de um verbo, como por meio de partículas e advérbios. As línguas distinguem, sempre, determinados tempos, que, geralmente, são o passado e o futuro, separados pelo presente. De acordo com Benveniste, o presente “Tem como referência temporal um dado linguístico: a coincidência do acontecimento descrito com a instância de discurso que a descreve. A marca temporal do presente só pode ser interior ao discurso”. (BENVENISTE, 2005, p. 289).

Em relação ao tempo linguístico, observa-se no recorte 1 que há uma alternância entre o passado e o presente. Isso está relacionado ao fato de que, ao

relatar, os professores falam de coisas que aconteceram em sala de aula com Joana, e, para isso, usam o pretérito. O passado tem por finalidade, justamente, fazer uma retrospectiva. Ele remete a uma anterioridade em relação ao momento de enunciação. Para falar da condição em que a aluna se encontra, o presente é usado. Comentários acerca do que se está dizendo também são feitos pelos professores, na maioria das vezes, no presente. O uso do presente axial do discurso (inerente à língua) parece deixar que os fatos se descrevam a si mesmos, como se apenas fossem desvendados ou trazidos à tona.

Chama, particularmente, a atenção a dramatização da voz da aluna Joana que a coordenadora Nair faz quando utiliza o discurso direto: “Eu tenho uma coisa ruim aqui ((aponta para o peito com o punho fechado fazendo círculos)) eu sinto uma coisa muito ruim aqui quando eu chego- (.) quando eu venho pra escola (.) pro internato”. (RECORTE 1 – APÊNDICE C, linhas 43-47). Para introduzir o discurso direto recorre ao verbo *dizer*. O emprego do verbo de alocação *diz* aponta para o fato de que o ato de dizer da aluna (cuja voz é inserida no texto) que ocorreu no passado, é trazido para o presente. Nair emprega a expressão *ela sempre diz*, em que o advérbio “sempre” traz a ideia de ação continuada, que não cessa. Ao presentificar o passado, acrescentando-lhe uma circunstância de ação reiterada, Nair reforça sua posição de sujeito sensível ao momento doloroso vivido pela aluna Joana.

A subjetividade é marcada não só verbalmente nos recortes selecionados. Ao afirmar “Ela sempre diz a↑ssim >a (frase) assim< .h eu tenho uma coisa ruim aqui ((aponta para o peito com o punho fechado fazendo círculos)) eu sinto uma coisa muito ruim aqui quando eu chego- (.)” (RECORTE 1 – APÊNDICE C, linhas 43-46), a coordenadora, com o gesto circular que faz no peito, mostra o lugar a que o *aqui* se refere. Nair encontra formas de preencher “os espaços vazios” da língua, utilizando, para tanto, gestos, que encenam em seu próprio corpo o lugar em que Joana sente “uma coisa muito ruim”. Ao fazer isso, dá maior contundência ao relato na busca por anuência junto aos alocutários. Percebemos que a contra-argumentação de Nair surte efeito, no momento em que a professora Lúcia diz “[Eu a] cho ela bem assustada tamb [ém]” (RECORTE 1 – APÊNDICE C, linha 27) e quando Lúcia concorda com a explicação dada por Nair para justificar as faltas da aluna, dizendo “[Tá]” (RECORTE 1 – APÊNDICE C, linha 34). Na verdade, Lúcia parece ter sido tocada pela possibilidade de a aluna estar com síndrome do pânico.

No processo de coconstrução da não-pessoa, é preciso comentar ainda a intervenção de Ana, depois do relato contundente de Nair (RECORTE 1 – APÊNDICE C, linhas 39-48) de que Joana não tem apoio junto à família.

Excerto 9

39 NAIR: que ela chega a soluçá assi:m e a- quando ela fa:la ela
 40 fala uma palavra de cada ve:z de tanto que ela so:luça
 41 (0.6)
 42 NAIR: de tanta:: tanta do:r sofrimento que ela: >ela< expressa
 43 ela sempre diz a:ssim >e faz assim< .h eu tenho uma coisa
 44 rui:m aqui ((aponta para o peito com o punho fechado
 45 fazendo círculos)) eu sinto uma coisa muito ruim aqui
 46 quando eu chego- (.) quando eu venho pra escola (.) pro
 47 internato. (.) <mas ela não quer voltar pra ca:sa> (1.1)
 48 NAIR: ela qué resolvê i:↓sso

Fonte: Recorte 1 – Apêndice C

Ana revela que, se a menina apresenta problemas em sala de aula, no internato, se mostra bem. A professora relata ainda que Joana conversa bastante com ela, que está estudando, mas encontra dificuldade em algumas disciplinas. Nair parece tomar o depoimento de Ana como um sinal de abertura para a causa de Joana, dando margem para que se conclua que o fato de a menina se sentir bem no internato indica que ali ela encontra o que não tem em casa, alguém que a escute e oriente. Segue-se um longo depoimento de Nair sobre a solidão e o abandono que Joana enfrenta em razão da ausência do pai e do desinteresse afetivo da mãe, que só quer saber se a menina precisa de dinheiro.

Vamos, agora, olhar para o recorte 1 como um todo, analisando a subjetividade que se evidencia na realização vocal da língua, isto é, nos sons emitidos e percebidos no interior da fala (cf. item 2.1.3). Cabe lembrar que, segundo Benveniste (2006, p. 83), toda vez que um sujeito fala, os sons são enunciados de forma diferente, ou seja, “[...] para o mesmo sujeito, os mesmos sons não são jamais reproduzidos exatamente [...]”.

No excerto em que a coordenadora fala dos sentimentos da aluna Joana, retomando, inclusive, a fala da aluna em discurso direto: “Eu tenho uma coisa ruim aqui ((aponta para o peito com o punho fechado fazendo círculos)) eu sinto uma coisa muito ruim aqui quando eu chego- (.).” (RECORTE 1 – APÊNDICE C, linhas 43-46), ela altera a voz para uma tonalidade bem mais aguda, principalmente ao enunciar a palavra *aqui*, duas vezes. Essa alteração de voz imprime uma marca única àquela enunciação, contribuindo para dar veracidade ao relato. Se analisada na perspectiva ergológica, também ilustra o uso de si por si.

Depois de uma pequena pausa, Lúcia sobrepõe a uma fala inaudível de Nair o comentário “[eu a]cho ela bem assustada tamb[ém]” (RECORTE 1 – APÊNDICE C linha 27), que se alinha à afirmação mitigada feita pela coordenadora de que a aluna Joana possa estar sofrendo de um distúrbio psíquico semelhante à síndrome de pânico. A expressão modalizadora pela qual Lúcia se institui no discurso, “[eu a]cho”, não tem aqui a função de indicar incerteza em relação ao enunciado que se segue. Através de “[eu a]cho”, Lúcia dá um sinal de adesão à posição de sua interlocutora, reforçado pelo uso de “tamb[ém]”. É uma maneira de Lúcia dizer: “sim, tu estás certa, eu observo algo semelhante em Joana”.

A sinalização de adesão por parte da professora de geografia parece animar Nair a reforçar sua posição de sujeito extremamente tocado pelo estado emocional em que se encontra a aluna cuja avaliação está em discussão. Numa fala repleta de hesitações não lexicalizadas, isto é, indicadas por pausas e alongamentos, que apresenta outros indicativos do sofrimento por que passa a aluna, a coordenadora aproveita para formular que as faltas de Joana, trazidas ao pré-conselho por Lúcia e confirmadas por outros professores, estão justificadas. (RECORTE 1 – APÊNDICE C linhas 32-33).

Na sequência da interlocução entre coordenação pedagógica e professores, a conselheira Cíntia faz referência ao sumiço do telefone celular de uma colega de Joana e do possível envolvimento desta no episódio. Cíntia lexicaliza o episódio como um “probleminha” (RECORTE 1 – APÊNDICE C, linha 73). O diminutivo é um recurso morfológico bastante polissêmico, podendo expressar desde tamanho reduzido, até afetividade, avaliação, ironia. No caso em foco, o tom de voz ascendente que acompanha o diminutivo sinaliza que se trata de algo que o locutor (Cíntia) considera sério. Trazer esse “probleminha” à tona, nesta enunciação, contribui para recolocar a aluna Joana numa situação desfavorável à aprovação.

A professora Ana acrescenta a observação de que esse episódio está atrapalhando muito a menina. (RECORTE 1 – APÊNDICE C, linhas 74-75). Nair dirige o olhar para Ana e faz uma sinalização positiva com a cabeça, ao que parece concordando com a professora sobre a repercussão negativa do episódio junto à aluna. Cíntia, depois de uma pausa, retoma a palavra e, titubeando um pouco, comenta que os colegas, que nunca foram muito amigos de Joana, depois do referido episódio, a estão isolando. No trecho entre as linhas 91 e 98 (RECORTE 1 – APÊNDICE C), Cíntia encena um diálogo dela com o aluno Mateus, em que ela o questiona sobre as razões de ele não querer sentar com Joana. As razões de Mateus são apresentadas por ela em discurso direto. O locutor (Cíntia) vale-se dessa voz enunciada para ilustrar sua percepção em relação à não-aceitação de Joana pelo grupo. Na suposta opinião de Mateus, Joana pergunta muito durante as aulas e isso perturba os colegas. Em seguida, Cíntia solicita a confirmação dos demais professores a esse respeito, recebendo o reforço de Ana de que a menina não consegue “copiar” o que os professores dizem. Esse conjunto de observações vai no sentido da construção de Joana como uma aluna-problema.

Entre as linhas 109 e 115 (RECORTE 1 – APÊNDICE C), no meio de muitas hesitações, Cíntia começa a dar indícios mais claros sobre o “probleminha” a que se referira, nomeado por ela, agora, de “o lance da Andressa”. Os professores demonstram conhecer o fato, que só vai ser diretamente trazido por Cíntia nas linhas 134 a 137 (RECORTE 1 – APÊNDICE C): o ipod da aluna Andressa desapareceu e foi encontrado na mochila de Joana. Sem acusar diretamente Joana, Cíntia recorre ao discurso direto para dar voz à certeza de Andressa em relação ao envolvimento de Joana no furto.

Nesse momento, Nair interrompe a professora, com um enérgico “não” (RECORTE 1 – APÊNDICE C, linha 150), utilizando-se de um tom de voz mais agudo e prolongado. Em seguida, Nair enfatiza a sílaba tônica dos verbos no participípio “esclarecido, trabalhado, elucidado”. Com isso, estabelece uma marcação rítmica a seu enunciado, acentuando sempre a penúltima sílaba de cada palavra. A realização vocal da língua, nesse segmento, é essencial à emergência do locutor (Nair) como sujeito firme, decidido a encerrar um assunto, que, a seu ver, não deveria mais ser trazido à tona, como indica o uso do participípio, que, nesse caso, exprime estado resultante de uma ação terminada.

A coordenadora altera o seu volume e sua tonalidade de voz para se fazer ouvir e para mostrar que o conselho de classe não é lugar para fazer retornar temas já devidamente esclarecidos. Pode-se dizer que, ao se utilizar vocalmente da língua desse modo, a coordenadora está renormalizando mais uma vez, deixando entrever sua posição de que é preciso levar em consideração o estado de sofrimento da aluna e não julgar seu desempenho de forma descontextualizada.

Ainda com relação à realização vocal da língua, Cíntia eleva a voz para concluir suas observações sobre a atitude da turma em relação a Joana: “[mas Nair a TU]:RMA TÁ USA:NDO=”. (RECORTE 1 – APÊNDICE C, linha 156). O conector “mas” indica que ela ensaia uma contra-argumentação, com apoio na informação de que é a turma que está hostilizando a menina. Como conselheira, ela se coloca na posição de quem deve trazer a voz dos alunos da turma. São eles que rejeitam Joana, não ela, que é apenas a porta-voz do grupo.

Nair interrompe a tentativa de contraposição de Cíntia com um prolongado “sim” (RECORTE 1 – APÊNDICE C linha 157), colado à fala da conselheira, em tonalidade ascendente: “=↑si:::m a gente sa:be que os alunos são assi:m adolescente é a↑ssim eles co:bram” (RECORTE 1, linhas 157-158). É interessante notar que, nesse momento, ela se institui como locutor pela forma pronominalizada “a gente”, que inclui ela própria e os demais professores em um grupo que conhece o comportamento de alunos adolescentes. A coordenadora, neste momento, renova seu movimento de diluir o efeito das considerações negativas sobre Joana, agora, lembrando sua condição de adolescente, de quem é de esperar um comportamento transgressor. Nesse enunciado, Nair eleva ainda mais o tom da voz, interrompe a professora na tentativa de instituir as atitudes de Joana como “normais” a sua faixa etária.

A análise desse segmento ilustra as palavras de Benveniste,

Cada enunciação é um ato que serve o propósito direto de unir o ouvinte ao locutor por algum laço de sentimento, social ou de outro tipo. Uma vez mais, a linguagem, nesta função, manifesta-se-nos, não como um instrumento de reflexão mas como um modo de ação. (BENVENISTE, 2006, p. 90).

Percebemos, nos segmentos analisados, que olhar para a realização vocal da língua é muito importante para mostrar a emergência da subjetividade no exercício da função de coordenador pedagógico. Pela alteração do volume e da altura de sua

voz, pela ênfase em algumas sílabas, emerge um sujeito firme em seu propósito de trazer ao conselho aspectos que Nair considera relevantes no processo de avaliação de Joana. Sem deixar de escutar as ponderações de Lúcia e Cíntia, corroboradas por outros integrantes do grupo de professores presentes no pré-conselho, ela advém como sujeito convicto de que o processo de avaliação precisa atentar para as condições psíquicas dos alunos com desempenho escolar insuficiente.

Na perspectiva ergológica, Schwartz e Durrive (2010) falam da renormalização. Ainda que o prescrito seja precioso, ele não é capaz de antecipar tudo. Na atividade de trabalho da coordenadora pedagógica em conselho de classe, podemos perceber que seria praticamente impossível dar conta de prescrever o modo como ela deve agir e trabalhar. Considerando que se trata de uma função de caráter administrativo, espera-se dela iniciativa, firmeza e autoridade para enfrentar os conflitos que se apresentarem. As normas que definem a atividade de trabalho do coordenador pedagógico são esburacadas. Cabe ao profissional preencher essas normas a seu modo.

Ao se utilizar vocalmente da língua, alterando seu volume e tom de voz, Nair está renormalizando, reconstruindo uma norma que leva em conta a situação vivida no aqui e agora, baseada em suas experiências de vida e em seus valores.

Por fim, falaremos sobre a semantização da língua, que leva em conta os índices específicos e os procedimentos acessórios reveladores de subjetividade, olhando, de um modo geral, como o sentido de uma enunciação se constrói em palavras.

No recorte 1 analisado neste item, Nair, ao explicar ao corpo docente o estado emocional da aluna Joana, parece tentar justificar o desempenho escolar insatisfatório da aluna no trimestre e tentar influenciar os professores na avaliação final. Embora em nenhum momento a coordenadora tenha dito isso explicitamente, é possível, a partir das palavras empregadas por ela em sua fala, inferir esse sentido.

Tendo em vista que, em uma situação de pré-conselho de classe, o objetivo é tentar identificar o atual estado de aprendizagem dos alunos, o discurso de Nair tenta reverter o quadro desfavorável à aprovação da aluna Joana. O sentido que a coordenadora parece querer dar a suas palavras é que o grupo deve relativizar os aspectos mencionados por algumas professoras, tanto no que se refere ao desempenho escolar propriamente dito, quanto às atitudes de Joana, em razão de um valor mais forte, o estado emocional fragilizado da aluna. O sujeito que emerge

do ato de apropriação da língua pelo locutor (Nair), nessa enunciação, empenha-se firmemente em sensibilizar os professores presentes no pré-conselho para o sofrimento por que passa a aluna.

Em resumo, no processo de semantização da língua, de que a enunciação é o lugar, *eu* e *tu* reverterem seus lugares para coconstruir a representação da não-pessoa. Duas posições contrárias são debatidas: o baixo rendimento e as atitudes de Joana fazem dela uma aluna-problema que talvez não mereça aprovação; o sofrimento psíquico da aluna justifica seu fraco desempenho e seu comportamento aparentemente desabonador.

Os comentários sobre esse caso são suspensos depois da informação trazida por Nair de que a psicoterapeuta vai tratar da aluna. Em sua última intervenção, Cíntia demonstra ter desistido de qualquer tipo de encaminhamento no sentido de levar a discussão do episódio do Ipod para a turma, transformando sua proposta em uma mera sugestão: “=TÁ é uma sugestão”. (RECORTE 1 – APÊNDICE C, linha 178). A forma “tá”, falada em tom de voz mais alto, indica concordância e, ao mesmo tempo, desistência de prosseguir nessa direção.

Na próxima seção, veremos como a aluna Joana foi avaliada no conselho de classe final, para verificar que efeitos a movimentação enunciativa de Nair produziu. Em relação ao conselho de classe final, vamos focalizar o desfecho do caso de Joana e, por isso, trataremos apenas os aspectos mais relevantes para a análise e a compreensão do evento como um todo.

4.2.2 Análise do Ato Enunciativo: Conselho de Classe Final

Como já referimos anteriormente, o objetivo do conselho de classe final consiste na discussão sobre casos pendentes de aprovação ou reprovação, isto é, casos de alunos que obtiveram conceitos não-satisfatórios (NS) em alguma(s) disciplina(s) e que, portanto, têm chance de reprovação. Isso justifica a duração mais curta desse conselho de classe.

Na instituição de ensino em questão, o grupo de professores que participa do conselho de classe final pode recomendar a aprovação de um aluno que tenha obtido conceito NS em apenas uma disciplina. O grupo também pode sugerir uma Aprovação Progressiva Parcial (APP), o que significa que o aluno passará de ano, mas terá que frequentar, em outro turno, as aulas da disciplina em que obteve NS.

Por exemplo, se reprovado em Língua Portuguesa no segundo ano do Ensino Médio, cursará essa disciplina no turno contrário ao de suas aulas curriculares do terceiro ano do Ensino Médio.

A etapa final do conselho de classe é, portanto, de tomada de decisões, em relação ao encaminhamento a ser dado a cada aluno. Espera-se que o coordenador pedagógico faça a gestão desse momento orientando a contribuição (opinião) de um número máximo de professores para um resultado justo.

Enquanto no pré-conselho o grupo de professores, em conjunto com a coordenadora, tenham falado por quase sete minutos sobre Joana, no conselho de classe final, resolvem a situação em menos de três minutos, o que, no entanto, é muito, se comparado à média normal utilizada para falar sobre cada aluno em conselhos de classe finais (1 minuto).

Segue-se a síntese do que aconteceu no conselho de classe final. Nair anuncia o nome de Joana e comunica que a aluna está com NS em Língua Portuguesa e Matemática, a partir de uma planilha com a síntese de conceitos. A professora de Língua Portuguesa (Marlei) tenta justificar o conceito não satisfatório e manifesta estar insegura em relação à tomada de decisão sobre a avaliação da aluna, propondo, por isso, a discussão do caso com os colegas. Em seguida, o professor de matemática expõe o quadro da aluna em sua disciplina, dizendo que ela tem muitas dificuldades e que não há como aprová-la. Nair interrompe o professor de matemática, sugerindo uma APP (Aprovação Progressiva Parcial) em Matemática e uma aprovação pelo Conselho de Classe em Língua Portuguesa. A professora de Língua Portuguesa manifesta-se de acordo com a decisão. O restante do tempo é utilizado para comentar a melhora do estado emocional de Joana e seu progresso escolar, a partir da efetivação do que foi decidido no pré-conselho de classe. É interessante observar o diálogo entre a conselheira da turma e a coordenadora pedagógica, ambas comentando a melhora de Joana (RECORTE 2 – APÊNDICE D, linha 44 até o final), no qual outros professores intervêm concordando. O consenso em torno do progresso de Joana indica para o grupo o acerto do encaminhamento dado ao caso no pré-conselho.

Para analisar o recorte 2 de nosso *corpus*, referente ao conselho de classe final, do ponto de vista da materialização linguística da subjetividade, começamos por observar como ocorre a apropriação da língua pelo locutor.

O locutor (Nair) se inscreve em seu discurso pela convocação dos alocutários, Marlei e Mauro, a se pronunciarem sobre o NS que Joana obteve em suas disciplinas (RECORTE 2 – APÊNDICE D, linhas 1-2): “Joa↑na- joana guerra girotto, (n-s) língua portuguesa, matemática”.

Após uma pequena pausa, um dos alocutários convocados, a professora Marlei, de Língua Portuguesa, assume lugar no discurso, através de um “e ↓só” (RECORTE 2 – APÊNDICE D, linha 4), pronunciado num tom de voz descendente. Pode-se dizer que emerge daí um sujeito preocupado com o fato de a aluna ter NS em somente duas disciplinas, o que torna a tomada de decisão mais dramática. Como já dito, o conceito NS em duas disciplinas implica reprovação.

Nair confirma que é isso mesmo (RECORTE 2 – APÊNDICE D, linha 6) e a professora de Língua Portuguesa (Marlei) inicia uma justificativa para o conceito insatisfatório atribuído a Joana.

Vejamos um trecho do ato de apropriação da língua pelo locutor (Marlei):

Excerto 10

7	MARLEI:	tá posso falá?
8	NAIR:	po,de
9	MARLEI:	e:u coloquei um n-s- justamente também pra gente::: (.)
10		discutí i:sso porque também eu fiquei bastante en dú:vida
11		ela tem (0.4) n-esses bastante: <u>gra:ves</u> >assim< de: (.)
12		de: (0.4) d- trinta porce:nto daí, de trinta e o:ito pra
13		quase quarenta,
14		((alguém tosse bem alto))
15	MARLEI:	ã::: ela começô bem o trime:stre daí ela deu uma::: (.)
16		uma::: diminuída na- na: nas notas ali no <u>meio</u> (.) agora
17		no final ela até conseguiu também ela tem um n-s- ali mas
18		ela- ela conseguiu também dá uma recuperada >então eu
19		fiquei-< ela <u>tem</u> bastante dificuldade isso é >isso é<
20		<u>fato</u> (.) ã::: mas eu acho que um <u>pouco</u> de estudo, um pouco
21		ma:::is de dedicação ela até conseguiri:a (0.4) então eu
22		até fiquei em dú:vida entre n-s- e e-r-
23		(2.0)

Fonte: Recorte 2 – Apêndice D

Marlei solicita espaço para se instituir como *eu*, pois pergunta “tá posso falá?” (RECORTE 2 – APÊNDICE D, linha 7). Com a anuência de Nair, a professora ocupa espaço na enunciação, numa fala repleta de hesitações. Marlei está participando de um conselho de classe final nesta instituição pela primeira vez, o que, em parte, justifica esse tom de indecisão. Ela parece estar procurando antecipar do(s) alocutário(s) qual seria a melhor posição a assumir em relação à aluna Joana. Sua insegurança fica evidente quando diz “[...] porque eu fiquei bastante em dúvida”. (RECORTE 2 – APÊNDICE D, linha 10).

Ao mesmo tempo, o tom de sua exposição é de quem está aberta à “negociação”, pois esclarece que colocou NS para que pudesse discutir o caso com o grupo. Nesse momento, ela utiliza a forma pronominal *a gente*, cujo referente inclui a pessoa subjetiva *eu* e a pessoa não-subjetiva *vocês* (demais participantes do conselho). Trata-se de um uso de *a gente* que se configura como um plural inclusivo com alto grau de pessoalização.

Sua inclinação favorável à aprovação aparece em meio a uma fala truncada, em que traça uma espécie de histórico do aproveitamento de Joana, que assim pode ser resumido: um bom começo de trimestre, seguido de um decréscimo, que, apesar de um NS, finaliza com uma melhora. Do ponto de vista linguístico, é interessante mostrar a movimentação desse locutor na situação de enunciação, olhando para formas como conectores (*mas*), continuadores (*daí, então*) e operadores argumentativos (*até, um pouco*).

Marlei diz que Joana “Até conseguiu (...) dá uma recuperada” (RECORTE 2 – APÊNDICE D, linhas 17-18). O papel de *até*, nesse enunciado, é indicar que o locutor coloca o fato de Joana ter conseguido “dar uma recuperada” como uma indicação forte para a tese da aprovação. A presença do conector *mas* (RECORTE 2 – APÊNDICE D, linha 17) reforça essa indicação. Sabemos da função de inversor da argumentação que esse conector pode ter no discurso. Nesse caso, a movimentação de Marlei segue a seguinte direção: Joana, no final do trimestre, tem ainda um NS, que, entretanto, não inviabiliza a conclusão de que ela “deu uma melhorada”. Há aí o reconhecimento de um esforço que merece ser levado em conta.

No entanto, a expressão “dar uma recuperada” indica o caráter não durativo dessa melhora. Se ela tivesse utilizado o verbo no pretérito perfeito (ela melhorou), a conclusão sobre o progresso de Joana ganharia um caráter mais pontual, isto é,

esse progresso seria considerado como um fato não marcado pela transitoriedade, efetivamente resultante de uma alteração positiva em relação a um processo anterior.

Entre as linhas 18 e 22, Marlei, ainda numa fala hesitante, tenta encaminhar sua conclusão a respeito da avaliação de Joana em língua portuguesa.

Excerto 11

18	ela- ela conseguiu também dá uma recuperada >então eu
19	fiquei-< ela <u>tem</u> bastante dificuldade isso é >isso é<
20	<u>fato</u> (.) ã:: mas eu acho que um <u>pouco</u> de estudo, um pouco
21	ma::is de dedicação ela até conseguiri:a (0.4) então eu
22	até fiquei em dú:vida entre n-s- e e-r-

Fonte: Recorte 2 – Apêndice D

O continuador *então*, em geral, encaminha para uma conclusão, que, de fato, ela tenta proferir, mas deixa em suspenso para marcar, acentuando fortemente algumas palavras, a incontestável dificuldade de Joana. O conector *mas* (RECORTE 2 – APÊNDICE D, linha 20) e os operadores argumentativos *um pouco* (RECORTE 2 – APÊNDICE D, linha 20) e *até* (RECORTE 2 – APÊNDICE D, linha 21) indicam a movimentação hesitante da professora diante da decisão a ser tomada. O *mas* da linha 20 introduz uma ponderação positiva à aprovação da aluna: “Mas eu acho que um pouco de estudo, um pouco ma::is de dedicação ela até conseguiri:a (0.4) então eu até fiquei em dú:vida entre n-s- e e-r-”.

A forma *um pouco*, diferentemente de *pouco*, traz um sentido positivo³⁸, isto é, *um pouco*, acompanhado do operador *mais*, implica que a aluna precisa de um mínimo de estudo, além de precisar intensificar a dedicação que já a caracteriza. No parecer de Marlei, sob essas condições, Joana *até conseguiria* ser aprovada. Observe-se que o verbo *conseguiria*, no Futuro do Pretérito do Modo Indicativo, exprime uma hipótese, isto é, apresenta o processo em sua virtualidade, produzindo efeito de incerteza, possibilidade. Percebe-se que emerge do discurso desse locutor

³⁸ Conforme Ducrot (1989).

um sujeito em dúvida, hesitante quanto à decisão a tomar, mas inclinado a concordar com a aprovação da aluna na disciplina de Língua Portuguesa.

É preciso acrescentar ainda que Marlei não chega a propriamente formular sua conclusão, pois Nair institui um outro alocutário, o professor de matemática (Mauro) para dar seu parecer sobre Joana (RECORTE 2 – APÊNDICE D, linha 25). Antes que Mauro se inscreva no discurso, Cíntia faz uma observação em tom de voz baixo que, embora modalizada pela expressão “eu acho”, antecipa o desfecho do conselho: “°Matemática sem chance eu acho°”.

Em seguida, temos a exposição do professor de matemática:

Excerto 12

28	MAURO:	[<matemática] ela ve::m com n-esses- desde i,nício do
29		a:ino>
30		(1.0)
31	MAURO:	(e uns) <u>bem</u> gra:ves (0.4) e:: assim co:m (.) bas,tante
32		esforço ela é ,muito:: assim dedicada esforçada (0.6)
33		aquele conteúdo do início do ano ela até conseguiu
34		recuperá (0.6) mas o de ago:ra que é: pré-requisito do
35		ano que vem <u>não</u> (0.4) então é complicado eu aprová ela
36		por causa di:sso ela vai precisá: (1.1) muito da::=
37	NAIR:	a- a-p-p- em matemática e:: (0.4) aprovada pelo conselho
38		em língua portuque,sa
39	CINTIA:	Nair um parecer
40	NAIR:	°pode ser° [profe de portuquês]

Fonte: Recorte 2 – Apêndice D

O professor de matemática apresenta um quadro mais grave do desempenho de Joana em sua disciplina, em relação ao apresentado por Marlei. Ele acentua que a aluna vem com conceito NS o ano todo. Sem deixar de reconhecer a dedicação e o esforço que a ajudaram a recuperar o conteúdo do início do ano, acaba orientando para a conclusão da impossibilidade de aprovação de Joana em matemática. Ao fazer uso do operador argumentativo *até*, seguido do conector *mas* (RECORTE 2 – APÊNDICE D, linha 34), percebemos, que, de acordo com Mauro, o fato de Joana

ter recuperado o conceito no início do ano perde valor diante do resultado negativo posterior, ainda mais porque o conteúdo em que ela foi mal serve de base para o terceiro ano do Ensino Médio. Depois de uma pequena pausa (RECORTE 2 – APÊNDICE D, linha 35), ele encaminha, a partir da forma conclusiva *então*, ainda que de modo atenuado, sua decisão de não aprovar Joana.

Nair toma a palavra antes que Mauro conclua seu pronunciamento (RECORTE 2 – APÊNDICE D, linhas 37-38): “A- a-p-p- em matemática e:: (0.4) aprovada pelo conselho em língua portugue↑sa”.

Nesse gesto de apropriação da língua, emerge um sujeito firme em sua convicção de garantir o melhor resultado possível para a aluna em questão. Diante do quadro sombrio de Joana, apresentado no pré-conselho, ter ficado pendente em apenas duas disciplinas pode ser considerado já um aspecto positivo. A questão a ser gerida por Nair, neste momento, pode assim ser resumida: reprovar ou conquistar uma possibilidade de a aluna recuperar uma das duas disciplinas, sem ter que repetir o ano.

A posição hesitante da professora de português deixa entrever uma inclinação para aceitar a aprovação, pelo conselho, em sua disciplina, contrastando com a situação bem mais grave trazida por Mauro, o que levou Nair a construir, para o impasse, uma decisão coerente com o encaminhamento do pré-conselho. Embora Mauro também não tenha fechado a questão, deixa visível que, diante da situação por ele relatada, a aprovação de Joana seria difícil de ser sustentada. Resta, então, apelar para Marlei, cujo pronunciamento dá sinais de abertura à negociação.

Essa movimentação de Nair condiz com o que se espera dela no conselho de classe: sabedoria para tentar resolver as situações problemáticas que se apresentarem. Como já dito, esse encaminhamento vai ao encontro do intencionado que orientou a posição de Nair no pré-conselho de classe: levar em conta o estado fragilizado de saúde da aluna Joana na avaliação.

A partir do fechamento da decisão, algumas falas se sobrepõem e não é possível compreender tudo o que é dito. Percebe-se, na filmagem, que o professor de matemática faz menção de continuar sua apreciação do caso da aluna Joana. Cíntia intervém para trazer um outro tema ao grupo. Nair ignora esses movimentos e, em tom de voz baixo, institui a professora de português como alocutária, perguntando a ela “°Pode ser° [profe de português]”. (RECORTE 2 – APÊNDICE D, linha 40).

Ao perguntar à professora de português se está de acordo com a aprovação da aluna pelo grupo do conselho de classe na disciplina de português, ela se institui como sujeito de autoridade (*eu*) diante de um *tu* (professora de português), ao que tudo indica, esperando um consentimento por parte da professora, o que, de fato, acontece, pois Marlei diz, de forma rápida, “>Pode ser<”. (RECORTE 2 – APÊNDICE D, linha 43).

A movimentação de Nair na situação de enunciação, até esse momento, faz emergir um sujeito que usa de si por si para objetivar a aprovação de Joana, buscando gerir o trabalho de forma eficiente, sem perda de tempo. Os documentos da escola preconizam que a coordenadora pedagógica está autorizada a conduzir o conselho de classe. Portanto, espera-se dela algum tipo de decisão, quando há um caso duvidoso. Ao propor a aprovação de Joana em Português, percebemos mais uma vez que a coordenadora mantém-se firme em sua posição de tentar “salvar” Joana, pelo menos, de ter que repetir o ano. Na verdade, a cena do conselho de classe se constitui de muitos movimentos, com espaço para o inusitado. Não há como prever, planejar, antecipar completamente a cena. Posições são permanentemente negociadas entre o grupo de professores e a coordenadora no processo de construção das avaliações escolares. Nessa negociação, acontecem dramáticas de uso de si por si e pelo outro, condição da atividade de trabalho.

Só depois do encaminhamento concluído, Cíntia encontra alocutários necessários à instituição de um lugar no espaço enunciativo. Segue-se o excerto em que a conselheira tenta se inserir no espaço de fala:

Excerto 13

39	CINTIA:	Nair um parecer
40	NAIR:	°pode ser° [profe de português]
41	CINTIA:	[esses dias ela conversô] um tempão comigo e
42		ela disse
43	MARLEI:	>pode ser<
44	CINTIA:	que ela tava se sentindo <u>bem</u> melhor e que ela tinha que
45		agradecê <u>pra</u> <u>ti</u> porque tu encaminhaste pra ela:: ir numa
46		psicóloga ou coisa assim ↑foi ↑né:
47		(0.5)

Fonte: Recorte 2 – Apêndice D

A conselheira faz questão de relatar ao grupo a conversa que manteve com Joana, em que a aluna declarou seu bem estar e manifestou o desejo de agradecer à coordenadora pedagógica (RECORTE 2 – APÊNDICE D, linhas 44-47) pelo encaminhamento para um tratamento psicológico. Vemos aqui que o uso de si por si feito pela coordenadora, no pré-conselho, surtiu efeito no grupo de professores, e Cíntia, que naquela ocasião orientava-se para uma posição divergente, agora, faz questão de mostrar reconhecimento pelo acerto da intervenção de Nair.

Em seguida, temos o depoimento final de Nair sobre a aluna Joana. A partir dele, conseguimos trazer mais elementos para pensar sobre a intervenção da subjetividade em sua atividade de trabalho, especificamente, no conselho de classe.

Excerto 14

48	NAIR:	eu até me emociono quando eu falo ago:ra dela (°porque°)
49		((muitas pessoas começam a falar juntas))
50	CINTIA:	mas ela disse isso pra mim [(eu tô muito agradecendo a
51		nair)]
52	NAIR:	[eu tô <u>muito</u> feli:z (.) com
53		[ela]
54	ANA:	[eu] também tô (h)
55	?:	eu também
56		(0.5)
57	NAIR:	[eu tô muito feliz (também)]
58	CINTIA:	[e ela disse isso pra mim] que ela tinha que falá
59		conti:go,]
60	NAIR:	é: ((faz sinal de "sim" com a cabeça))
61	?:	[eu também tô:: (.) ↑muito feliz]
62	CINTIA:	[que ela tinha que agradeçê]
63	NAIR:	é:

Fonte: Recorte 2 – Apêndice D

Nair inicia a sua fala dizendo “Eu até me emociono quando eu falo ago:ra dela (°porque°)” (RECORTE 2 – APÊNDICE D, linha 48), mas ela nem chega a terminar seu pensamento, pois sobrepõem-se vários pronunciamentos sobre o acerto do

encaminhamento do pré-conselho, bem como sobre a felicidade de todos com a conquista de bem estar de Joana.

O emprego do verbo “emocionar” na primeira pessoa do singular do tempo presente confirma a ideia de Benveniste (2005, p. 290) de que há verbos “que escapam à permanência de sentido na mudança de pessoa.” Dizendo “eu me sinto”, Nair descreve seu estado presente, a sensação que a afeta no aqui e agora.

Do ponto de vista da realização vocal da língua, percebe-se que a fala de Nair, nesse trecho, é mais suave, sem grandes mudanças na tonalidade, nem no volume. O que se pode perceber em sua fala, nesse momento, são quebras no ritmo, com paradas, para reconstruir o pensamento em meio à emoção.

Na estrutura *eu tô muito feliz*, temos novamente um verbo no presente, empregado na primeira pessoa do singular: o verbo “estar”, pelo qual descreve seu estado atual de felicidade.

Pensando na semantização da língua, podemos dizer que Nair, com essas palavras, além de expressar sua satisfação com o progresso de Joana, entrega-se ao prazer de constatar a repercussão positiva de seu empenho em levar o grupo de professores a considerar outros aspectos, além dos meramente escolares, no processo de avaliação da aluna. A confirmação dos professores, ao dizerem que também estão felizes, mostra para Nair que conseguiu fazer o que se espera dela em sua função. As renormalizações efetuadas no pré-conselho, no sentido de atender aos princípios humanistas da escola, foram bem sucedidas. E o empenho da conselheira em trazer ao grupo o depoimento de Joana, ela que parecia não acreditar na possibilidade de recuperação da aluna, só vem reforçar o acerto da decisão, funcionando como uma espécie de “fecho de ouro” para o caso que analisamos.

Nesse momento de reconhecimento, Nair lembra alguns aspectos da conversa que teve por telefone com a psicóloga, Rita Bastos, que está atendendo Joana. Nesse trecho, temos várias marcas que revelam a subjetividade:

Excerto 15

87 NAIR: e ela:: (1.6) foi muito bom ouvi o que a rita:: também
 88 fa,lô né do- do encaminhamento to:do e: (0.6) .h só que a
 89 joana não decidiu ainda se vai ficá: (.) né ela tá:: (.)
 90 °indecisa° ((levanta a mão e aponta com o dedo)) mas que
 91 bom que ela está <indecisa> [porque ela estava:]

Fonte: Recorte 2 – Apêndice D

Nair apresenta um argumento de autoridade para reforçar com os professores que o caso de Joana realmente foi bem encaminhado e que seu empenho em convencer o grupo de que a aluna deveria ser vista de uma forma diferente pelos professores mostrou-se justificado.

Da linha 89 em diante, Nair informa o grupo sobre a indecisão de Joana em relação a sua permanência na escola.

Excerto 16

89 joana não decidiu ainda se vai ficá: (.) né ela tá:: (.)
 90 °indecisa° ((levanta a mão e aponta com o dedo)) mas que
 91 bom que ela está <indecisa> [porque ela estava:]

Fonte: Recorte 2 – Apêndice D

Do ponto de vista do emprego do verbo “decidir”, pode-se dizer que parece haver uma diferença de sentido na primeira pessoa do singular e na terceira pessoa do singular, o que também é apontado por Benveniste, como uma possível marca da subjetividade na língua. Em se tratando da não-pessoa, dizer “ela decidiu”, “ela ta indecisa” corresponde a uma descrição e não a uma enunciação subjetiva. No entanto, quando Nair fala “Que bom que ela está indecisa, ela estava decidida a não ficá”, se olharmos para a semantização da língua, parece que Nair faz uma avaliação bem pessoal da situação de Joana, no intento, talvez, de explicar aos professores que toda a ação feita em conjunto, a partir do pré-conselho, tenha sido importante, para reverter a decisão da aluna de querer sair da escola.

De um modo geral, vimos que os efeitos da intervenção da subjetividade na gestão dos desafios que se impõem no conselho de classe foram positivos. Nair, ao se instituir como locutor, emerge como sujeito de autoridade, embora não autoritário. As interferências que vai fazendo, provavelmente estão marcadas por valores que perpassam a sua vida e que inclusive emergem da situação única que se apresenta a ela naquele momento. Percebemos sua firmeza e determinação no encaminhamento da discussão, que se mostrou eficaz, pois os professores levaram em conta as ponderações feitas por Nair, reconsiderando aspectos de sua avaliação. Em suma, pode-se dizer, que a resolução da questão está de acordo com aquilo que está previsto nos documentos da escola, ou seja, a coordenadora exerceu, em grande parte, as funções que lhe são previamente atribuídas. No entanto, pelas marcas linguísticas explicitadas anteriormente, podemos concluir que os efeitos positivos da ação da coordenadora estão relacionados à intervenção da subjetividade. Como a subjetividade é resultado da intersubjetividade, a reversibilidade entre *eu* e *tu* no espaço enunciativo garantiu a cada um seu lugar de fala e permitiu que, ao longo da avaliação, o contorno do referente (aluna Joana) pudesse ser coconstruído, a partir da desconstrução de algumas pré-concepções.

Desse modo, concluímos que a movimentação intersubjetiva no conselho de classe, em seu conjunto, teve como resultado a emergência de um sujeito avaliador capaz de abandonar o espaço seguro de posições cristalizadas, aceitando o desafio de olhar para a aluna em sua singularidade.

Cabe ainda uma observação final sobre o expressivo número de inscrição do locutor no discurso pelo índice específico *eu*, em relação ao pré-conselho. Isso talvez ocorra porque o conselho de classe final encaminha para a conclusão de um processo, em que cada professor precisa aprovar ou reprovar, ou seja, expressar uma opinião pessoal clara em relação ao desempenho do aluno.

Na sequência, apresentamos as considerações finais de nosso estudo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste item, trazemos algumas reflexões acerca do tema estudado, sem a intenção, contudo, de querer esgotá-lo.

O propósito deste trabalho consistiu em focalizar as dramáticas de uso de si na atividade do coordenador pedagógico em situação de conselho de classe. A partir de registro em vídeo, lançamos um olhar sobre a atividade real de trabalho do coordenador pedagógico com a intenção de dar visibilidade ao modo como este profissional gerencia esse momento.

Buscamos, a partir da teoria da enunciação, de Benveniste, e da perspectiva ergológica, de Schwartz, compreender o investimento pessoal na atividade de trabalho. Nossa análise brotou dessa articulação cuja pertinência está fundamentada na consideração por ambos os autores da incontornável intervenção da subjetividade, no ato de tomada da palavra, por Benveniste; na atividade de trabalho, por Schwartz.

Entendendo, pela ergologia, que a atividade de trabalho resulta da dialética entre normas previamente estabelecidas para regular o trabalho e renormalizações inerentes ao fazer profissional, buscamos delinear dois tipos de saberes envolvidos na atividade de coordenação pedagógica: o saber instituído, buscado em obras e documentos que definem a função do coordenador pedagógico; o saber investido, buscado na análise do material registrado em vídeo.

Nessa análise, procuramos mostrar como o(s) locutor(es) se inscreve(m) no discurso e que sujeito(s) emerge(m) da movimentação intersubjetiva realizada no espaço enunciativo que escolhemos como objeto para estudar aspectos da atividade do coordenador pedagógico, o conselho de classe.

Nosso estudo mostrou que as normas para a atividade do coordenador pedagógico são fundamentais, porque norteadoras. Assim são sempre justificadas as iniciativas de aprimorá-las. No entanto, elas são insuficientes para dar conta da complexidade do que acontece no aqui e agora da atividade. É preciso entender que, embora uma situação como o conselho de classe comporte algo de protocolar, há nela sempre algo relativamente inédito, que ninguém pode descrever nem prescrever. Por esse motivo, o trabalho é sempre re-trabalho, em que estamos permanentemente tendo de lidar com o inusitado. A atividade de trabalho mobiliza, então, a inventividade humana, estando, assim, profundamente ligada a valores.

A ergologia leva a olhar para o conselho de classe como um espaço complexo, como um encontro de valores, geridos pelo coordenador pedagógico no processo de avaliação.

A teoria enunciativa de Benveniste permite dar visibilidade às micro-situações, em que se defrontam debates de normas e se fazem escolhas. Microanálises como as que propomos, revestem-se de importância, pois é na e pela linguagem que se materializam as interpretações do mundo, assim como é na e pela atividade de trabalho que se pode observar como estão sendo significados pelos profissionais os projetos pensados para a melhoria do exercício profissional.

Nosso estudo olha para a atividade de trabalho real, o que, por si só, é uma contribuição para a área da gestão educacional, especificamente para a área de coordenação pedagógica. Há poucos estudos que ofereçam essa possibilidade. Olhar para a atividade de trabalho, o que nos foi possível aqui através da ergologia, é diferente do que fazer entrevistas, por exemplo, se quisermos conhecer o modo como os trabalhadores renormalizam, ou seja, se quisermos olhar para o trabalho de uma forma não idealizada. Assim, a própria escolha do *corpus* é uma contribuição importante, pois permite conhecer um modo de gerenciamento de conselho de classe, em que se dá visibilidade à renormalização. Para coordenadores pedagógicos, este estudo torna-se uma possibilidade de visualizar um exemplo da atividade real de trabalho do coordenador em conselho de classe e daí derivar reflexões sobre essa prática.

A partir do que aparece nos documentos que prescrevem o trabalho da coordenadora pedagógica no conselho de classe, percebemos que se espera que, na gestão desse momento, ela escute a opinião dos professores em relação ao processo de aprendizagem dos alunos. Além disso, espera-se que ela seja uma agente transformadora, que trabalhe e promova o trabalho em grupo, trabalhe junto ao professor e não apenas se colocando hierarquicamente como chefe, sabendo assumir uma posição de dentro e de fora do contexto de ensino, dando ênfase aos processos de ensino e aprendizagem, sem descuidar de possíveis problemas externos que possam aí intervir.

Em se tratando de uma instituição escolar que valoriza a formação humanística, parece-nos contundente o empenho da coordenadora em tentar interferir na avaliação negativa da aluna Joana pelos professores. Para a escola,

conforme previsto no plano político-pedagógico³⁹, é importante que o aluno seja considerado dentro de princípios humanísticos. Apropriada dessa filosofia, de uma forma muito peculiar, percebemos, ao longo deste trabalho, que a coordenadora conseguiu promover uma reflexão junto ao corpo docente que os fez levar em conta o estado fragilizado da aluna Joana na avaliação final. Fundamentada na interpretação do que seja uma avaliação humanística, procura justificar o baixo rendimento escolar de Joana e aspectos de seu comportamento, tidos como inadequados por alguns professores. Seu movimento é de desconstruir a imagem negativa da aluna, dando realce ao estado emocional precário em que ela se encontra.

O modo como a coordenadora conduziu o processo é único. Ao trazer para a interlocução seu quadro valorativo, ela faz uso de si por si, emergindo como sujeito de autoridade, firme na condução do que lhe parece justo, sem, no entanto, deixar de ouvir as ponderações contrárias do grupo.

Nos excertos analisados, a constituição do aparelho formal da enunciação se dá, também, como explicado por Aresi (2011), a partir de índices específicos e de procedimentos acessórios. Os índices específicos são aqueles que integram o quadro formal da enunciação (eu-tu-aqui-agora), que, em nosso estudo, assim se configuram: eu= coordenador pedagógico; tu= professores, posições reversíveis na enunciação; aqui= conselho de classe; agora= momento da realização do conselho de classe.

As marcas linguísticas analisadas neste trabalho que funcionam como índices específicos são: pronomes pessoais, marcadores de espaço e tempo. A modalização está no âmbito dos procedimentos acessórios. Convém ressaltar ainda que os elementos prosódicos são marcas linguísticas que dizem respeito ao aspecto da vocalização da língua. De um modo geral, são pouco estudados, mas, neste trabalho, mostraram-se relevantes para a constituição do locutor como sujeito.

Os procedimentos acessórios apontados em nossa análise como reveladores da subjetividade evidenciam que a coordenadora parece tentar se instituir como sujeito de autoridade, que tem a incumbência de liderar o conselho de classe e o dever de dar um fechamento às situações.

³⁹ No capítulo três deste trabalho falamos sobre os valores e objetivos da educação que a escola tem.

Verificamos também que as palavras têm um sentido particular quando analisadas em contexto. Ao longo do nosso texto, tentamos mostrar isso. No entanto, a análise dessas marcas linguísticas reveladoras da subjetividade não é suficiente; é necessário, também, considerar os procedimentos acessórios toda vez que se pretende fazer uma análise enunciativa. A análise desses elementos configura a *semantização da língua* nessa situação de enunciação. Como explicado ao longo do trabalho, a coordenadora pedagógica descreve o estado emocional de Joana, com o intuito de influenciar os professores a considerarem esse aspecto na hora de avaliar a aluna. Esse sentido, no entanto, só pode ser percebido a partir da análise dos procedimentos acessórios, que também constituem o aparelho formal da enunciação.

De uma maneira geral, pode-se dizer que Nair, no exercício de sua função de coordenadora pedagógica no conselho de classe analisado, foi competente. Schwartz (2010) estende o conceito de competência para além do saber-fazer adquirido no período de formação acadêmica. O filósofo considera que um processo bem-sucedido depende de vários ingredientes, tais como:

- conhecimento das normas e técnicas que regulam, orientam e qualificam uma atividade (polo dos saberes e conceitos adquiridos no processo de formação profissional);
- capacidade de lidar com os imprevistos e a singularidade de cada situação de trabalho (polo dos saberes da experiência);
- estabelecimento de uma relação dialética entre os dois primeiros ingredientes, isto é, aplicação do conhecimento universitário a situações singulares; escolha pertinente de procedimentos diante de uma situação particular;
- condições existentes no meio de trabalho que possibilitem estabelecer uma dialética entre os dois primeiros ingredientes;
- reconhecimento dos valores que norteiam a construção do meio de trabalho;
- compreensão da cooperação entre os membros da equipe como fundamental para a eficácia do trabalho.

Como se pode observar, sob essa perspectiva, a competência não tem existência material independente do profissional que a coloca em ação. Por trás dos gestos mais simples, há sensibilidade, estratégia, inteligência, todo um saber-agir, de que, muitas vezes, nem a gestão nem o trabalhador se dão conta.

Nossa análise deu acesso ao universo de Nair, mostrando que ela soube gerir de modo eficaz o problema que se instaurou, utilizando, para tanto, seus conhecimentos, sua história de vida, suas particularidades, na interação com seus pares. Nair fez uso de si por si para intervir na situação escolar de Joana, que apontava para uma reprovação, sem deixar de fazer uso de si pelo outro. A coordenadora pedagógica provocou e ouviu comentários dos professores interlocutores. Os professores levaram em conta os comentários da coordenadora. Os efeitos da intervenção da subjetividade na atividade de trabalho da coordenadora pedagógica ficam evidentes no conselho de classe final, quando os professores reconhecem que a aluna estava feliz com a ajuda recebida da coordenadora.

Enfim, o trabalho mostra as implicações da subjetividade na construção da avaliação de uma aluna, em uma situação de interlocução entre coordenadora pedagógica e professores em conselho de classe. As considerações feitas auxiliam no campo de gestão escolar, pois através da análise da linguagem empregada pela coordenadora pedagógica, compreendemos melhor a sua atividade e percebemos como a subjetividade interferiu em sua atividade. Neste caso, vimos que o modo como a coordenadora se instaurou como sujeito, interveio na aprovação da aluna Joana, ainda que esta tivesse dois conceitos não-satisfatórios. A aprovação da aluna foi consequência de encaminhamentos sólidos feitos pela coordenadora. De uma forma geral, o grupo que participou do processo parece também ter ficado satisfeito com a decisão tomada, que colocou seus valores humanísticos acima de considerações de ordem meramente escolar.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Geisa Cássia de. *A subjetividade na atividade de trabalho de operadores de um indústria petroquímica do Rio Grande do Sul*. 2009. 93f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, São Leopoldo, 2009.
- AGUSTINI, Carmen. Da contingência sintática à pertinência semântica do vocativo. *Letras & Letras*, Uberlândia, v. 20, p. 11-20, jul./dez. 2004.
- ARESI, Fábio. Os índices específicos e os procedimentos acessórios da enunciação. *ReVEL*, v. 9, n. 16, p. 262-275, 2011.
- ARESI, Fábio. *Síntese, organização e abertura do pensamento enunciativo de Émile Benveniste: Uma exegese de O Aparelho Formal da Enunciação*. 2012. 206f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Porto Alegre, 2012.
- BENVENISTE, Émile. De la subjectivité dans le langage. In: _____. *Problèmes de linguistique générale I*. Paris: Gallimard, 1966. p. 258-266.
- BENVENISTE, Émile. Da subjetividade na linguagem. In: BENEVISTE, Émile. *Problemas de linguística geral I*. 5. Ed. Campinas – SP: Pontes Editores, 2005. p. 284-293.
- _____. A natureza dos pronomes. In: BENEVISTE, Émile. *Problemas de linguística geral I*. 5. Ed. Campinas – SP: Pontes Editores, 2005. p. 277-283.
- _____. Estrutura das relações de pessoa no verbo. In: BENEVISTE, Émile. *Problemas de linguística geral I*. 5. Ed. Campinas – SP: Pontes Editores, 2005. p. 247-259.
- _____. O aparelho formal da enunciação. In: BENEVISTE, Émile. *Problemas de linguística geral II*. 2. Ed. Campinas – SP: Pontes Editores, 2006. p. 81-90.
- _____. A forma e o sentido na linguagem. In: BENEVISTE, Émile. *Problemas de linguística geral II*. 2. Ed. Campinas – SP: Pontes Editores, 2006. p. 220-240.
- BORGES, Paulo R. S. A pessoalização do pronome a gente sob a perspectiva da teoria da enunciação de Émile Benveniste. *Letras de Hoje*. Porto Alegre, v. 39, n. 4, p. 163-172, dezembro de 2004.
- DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. *Conselhos de classe e avaliação - perspectivas na gestão pedagógica da escola*. São Paulo: Papyrus, 2004.
- DALPIAZ, Sonia Luzia. *Sobre o “fazer clínico” diante dos distúrbios de linguagem: o tempo e as condições para a enunciação*. 2012. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Porto Alegre, 2012.

DESSONS, Gérard. *Émile Benveniste, l'invention du discours*. Paris : Éditions In Press, 2006.

DUCROT, Oswald. *Logique, structure, énonciation: lectures sur le langage*. Paris: Les Éditions de Minuit, 1989.

FELDENS, Jorge Augusto. *Sorria, você está sendo filmado: emergência da subjetividade em práticas discursivas de gestores de segurança pública do sistema integrado de monitoramento de São Leopoldo*. 2011. 125f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, São Leopoldo, 2011.

FLORES, Valdir do Nascimento; TEIXEIRA, Marlene. *Introdução à linguística da enunciação*. São Paulo: Contexto, 2005.

FLORES, Valdir do Nascimento et al (Org.). *Dicionário de Linguística da Enunciação*. São Paulo: Contexto, 2009.

GEGLIO, Paulo César. O papel do coordenador pedagógico na formação do professor em serviço. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Org.). *O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola*. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2006. p. 113-119.

KNACK, Carolina. *Enunciação e estudo do texto: um esboço de princípios e categorias de análise*. Anais do SITED (Seminário Internacional de Texto, Enunciação e Discurso). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2010.

LE BOTERF, Guy. *Desenvolvendo a competência dos profissionais*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MELLO, Vera Dentee de. *A sintagmatização-semantização: uma proposta de análise de texto*. 2012. 145f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Porto Alegre, 2012.

MERCADO, Elisângela. O papel do coordenador pedagógico como articulador do processo de ensino e aprendizagem: reflexões sobre o conselho de classe. *Coletânea do Encontro de Pesquisa em Educação de Alagoas*, Alagoas, p. 1-16, ISSN 1981 – 3031, 2010. Disponível em: <<http://dmd2.webfactional.com/media/anais/O-PAPEL-DO-COORDENADOR-PEDAGOGICO-COMO-ARTICULADOR-DO-PROCESSO-ENSINO-E-APRENDIZAGEM-REFLEXOES-SO.pdf>>. Acesso em: 22 abr. 2011.

NÓVOA, Antonio. *Revista Nova Escola: Os novos pensadores da educação*. N. 154, Agosto 2002, p. 23.

ORSOLON, Luzia Angelina Marino. O coordenador/formador com um dos agentes de transformação da/na escola. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Org.). *O coordenador pedagógico e o espaço da mudança*. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2006. p. 17-25.

PIZOLI, Rita de Cássia. A função do conselho de classe na organização do trabalho pedagógico escolar. *IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE: III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia*, PUCPR, p. 1-9, 26 a 29 out. 2009. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3343_1498.pdf>.

Acesso em: 22 abr. 2011.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. *Formação e prática do educador e do orientador: confrontos e questionamento*. Campinas: Papirus, 1994.

SCHNACK, Cristiane Maria; PISONI, Thaís Dutra; OSTERMANN, Ana Cristina. Transcrição de fala: do evento real à representação escrita. *Entrelinhas*, São Leopoldo, v. 2, n. 2, 2005. Disponível em: <<http://www.entrelinhas.unisinos.br/index.php?e=2&s=9&a=12>>. Acesso em: 28 mar. 2010.

SCHWARTZ, Yves; DURRIVE, Louis (Org.). *Trabalho e ergologia: conversas sobre a atividade humana*. Niterói: Editora da UFF, 2010.

SILVA, Moacyr da. O coordenador pedagógico e a questão da participação nos órgãos colegiados. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Org.). *O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade*. São Paulo: Loyola, 2006. p. 81-91.

SOUZA E SILVA, Maria Cecília Perez. Atividade de Linguagem, Atividade de Trabalho: Encontro de Múltiplos Saberes. *Revista Intercâmbio*, São Paulo, v. XVIII, p. 1-21, 2008. Disponível em: <http://www.pucsp.br/pos/lael/intercambio/pdf/Volume_XVIII/1%20M%20Cecilia%20Conf%20Publi%20Inpla%202007.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2011.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, Marlene. Um olhar enunciativo sobre o discurso. In: DI FANTI, Maria da Glória; BARBISAN, Leci Borges (Org.). *Enunciação e discurso: tramas e sentidos*. São Paulo: Contexto, 2012.

TEIXEIRA, Marlene; CABRAL, Éderson de Oliveira. *Linguística de enunciação e ergologia: um diálogo possível*. Revista Educação UNISINOS, v. 13, n. 3, setembro-dezembro 2009.

TORRES, Suzana Rodrigues. Reuniões pedagógicas: espaço de encontro entre coordenadores e professores ou exigência burocrática? In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Org.). *O coordenador pedagógico e o espaço da mudança*. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2006. p. 45-51.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-Graduação
Comitê de Ética em Pesquisa

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Eu, Josiane Richter, aluna do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) e orientada pela Profa. Dra. Terezinha Marlene Lopes Teixeira, estou desenvolvendo uma pesquisa intitulada "A intervenção da subjetividade na atividade do coordenador pedagógico". Esta pesquisa analisará as interações entre coordenador pedagógico e professores, levadas a efeito em conselhos de classe. Os resultados desta pesquisa nos ajudarão a compreender melhor o processo de intervenção do coordenador pedagógico no conselho de classe e poderão, assim, também, contribuir com sugestões de melhoras para esta atividade e para o trabalho do coordenador pedagógico, de um modo geral. Por isso, gostaríamos de convidá-lo(a) a participar desta pesquisa.

Algumas interações precisam ser observadas por mim e outras gravadas em vídeo, com uma filmadora, para que possam ser posteriormente transcritas e analisadas com mais precisão. A pesquisadora estará presente durante a gravação das interações.

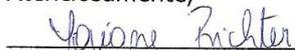
A participação na pesquisa não acarretará em nenhum tipo de risco ou gasto financeiro. O anonimato de todas as pessoas que participarem da pesquisa será preservado, assim como outros nomes que forem mencionados nas interações. A imagem dos sujeitos filmados será preservada com a colocação de tarjas pretas sobre seus rostos. Os nomes dos/as participantes e do local serão trocados por nomes inventados e os dados serão absolutamente confidenciais.

A participação nesta pesquisa é voluntária. O/A participante tem pleno direito de se recusar a participar ou de se retirar da pesquisa a qualquer momento do processo, sem que isso acarrete qualquer risco ou penalidade. Além disso, o/a participante pode optar por excluir total ou parcialmente alguma filmagem, se assim o desejar.

As filmagens e os dados coletados serão usados apenas para os fins desta pesquisa e serão posteriormente armazenados em um computador meu.

Em caso de dúvidas relacionadas à pesquisa, o/a participante pode contatar-me pelos telefones (51) 3563 8646 ou (51) 96979940, ou ainda através do email josirichter@yahoo.com. O termo será assinado em duas vias, ficando uma em seu poder e a outra comigo.

Atenciosamente,



Josiane Richter

Mestranda em Linguística Aplicada (UNISINOS)

CEP - UNISINOS
VERSÃO APROVADA
EM: 15/07/11


TERMO DE USO DA IMAGEM

Eu, _____
autorizo o uso de minha imagem para fins da pesquisa.

Assinatura do/a participante: _____

Data: _____

APÊNDICE B – TRANSCRIÇÃO DE FALA

[texto] Falas sobrepostas	Colchete esquerdo indica o início da sobreposição de vozes. Colchete direito indica o final. Os colchetes precisam estar alinhados. ELOIZA: quando eu subo desse papel que a minha irmã me deu daí ela [falou] ALICE: [uhum]
= Fala colada	Indica que não há espaço entre a fala de um interlocutor e a fala. ELOIZA: que elas vão me ajudá até se for preciso fazê um tratamento= ALICE: =exatamente
(1.8) Pausa	A pausa é medida em segundos ou décimos de segundos. Representa a ausência de fala ou vocalização.
(.) Micropausa	Equivale a menos de 0.2 segundos de ausência de fala ou vocalização.
. Entonação contínua	Indica entonação contínua, como ao listar itens. ALICE: discriminação racial, investigação de paternidade, pensão alimentícia, sEPARAÇÃO REBECA: é
. Entonação descendente	Indica entonação descendente e final. ALICE: quantos filhos? REBECA: três.
? Entonação ascendente	Indica entonação ascendente. ALICE: qual é o nome dele rebecca?
- Interrupção abrupta da fala	Interrupção abrupta da fala em curso. REBECA: =também é da benefício. aí dep-ele me trouxe pra
: Alonga- mento de som	Indica alongamento de vogal ou consoante. ALICE: não sai de dentro de ca:sa.
>texto< Fala mais rápida	Indica fala mais rápida em relação ao contexto anterior e posterior de fala. ALICE: > quantas vezes forem necessárias. fazê o registro<
<texto> Fala mais lenta	Indica fala mais lenta em relação ao contexto anterior e posterior de fala. REBECA: <dezessete, vinte, °catorze°>
°texto° Fala com volume mais baixo	Indica fala mais baixa em relação ao contexto anterior e posterior de fala. REBECA: é: °trinta°.
TEXTO Fala com volume mais alto	Indicam volume mais alto em relação ao contexto anterior e posterior. BRANCA: SIM MAS AÍ ELES COLOCAM [é é] GESSI: [SIM é]
Texto Sílabas, palavra ou som acen- tuado.	Indica sílabas, palavra ou som acentuado.
↑ ↓ Setas	Indicam aumento ou diminuição na entonação
hhh	Expiração audível.
.hhh	Inspiração audível.
(texto) Dúvidas	Dúvidas na transcrição.
XXXX Inaudível	Indicam sílabas que não foram possíveis de se transcrever.
((texto)) Comentários	Comentários da/o transcritora/o. BRANCA: [lálálálá: ó @@@] ((p/p tapa os ouvidos))
@@@ Risada	Pulsos de risada.

SCHNACK, Cristiane Maria; PISONI, Thaís Dutra; OSTERMANN, Ana Cristina. Transcrição de fala: do evento real à representação escrita. **Entrelinhas**, São Leopoldo, v. 2, n. 2, 2005. Disponível em: <<http://www.entrelinhas.unisinos.br/index.php?e=2&s=9&a=12>>. Acesso em: 28 mar. 2010.

APÊNDICE C – RECORTE 1: PRÉ-CONSELHO

- 1 LUCIA: °joana.°
- 2 NAIR: joa↑na
- 3 CINTIA: ué (.) o que que eu fiz com o da joana
- 4 ? : xxx=
- 5 CINTIA: =↑a: tá >fora de ordem< o meu cader,no
- 6 LUCIA: a joana tem um n-s- em geografi:a, tem um trabalho que
- 7 ela não ↓fez (0.4) que ela ficô de me trazê um atesta:do
- 8 ela disse que o atestado tá na coordenação, que ela ia
- 9 buscá, (°enfim°)
- 10 (.)
- 11 LUCIA: essa segunda- ontem a gente teve trabalho de novo e ela
- 12 não ve:io
- 13 PROFE1: °é verdade°
- 14 PROFE2: é:: é verdade.
- 15 CINTIA: d[uas avaliações.]
- 16 LUCIA: [faltô mu:ito] nas segundas-feiras, então ela tem um-
- 17 tem ↓trê:s >avaliações< das trê:s ela só fez uma (.) e é
- 18 um n-s- (0.4) .hh
- 19 (.)
- 20 NAIR: lu:↑cia (.) o:ntem ã: ela es:- ela veio ã:: pra escola a:
- 21 (1.9) a joana não está bem ela:: ela (.) tá co:m
- 22 síndrome: de- ((fecha a boca para pronunciar o "p", mas
- 23 não produz o som)) (.) >quase dá pra dizê uma síndrome
- 24 de< pâ:nico
- 25 (0.4)
- 26 ? : [xxx]
- 27 LUCIA: [eu a]cho ela bem assustada tamb[ém]
- 28 NAIR: [ã::] e e:la:: (0.4) ela
- 29 che:ga aqui: e ela tem um- ela chora ↑muito e ela sente
- 30 uma mal estar, (.) e aí o:ntem ela veio, ela veio no
- 31 horário ce:rto mas ela veio pra: coordenação ficô ↑lá: né
- 32 ↑ela ficô comigo ficô com o lean↑dro (0.5) então a:: as
- 33 faltas dela de ontem estão justifica[das]=
- 34 LUCIA: [tá]

- 35 NAIR: =ela tava::
- 36 [trabalhando com a gente]
- 37 PROFES: [xxxxxxx]
- 38 (.)
- 39 NAIR: que ela chega a soluçá assi:m e a- quando ela fa:la ela
40 fala uma palavra de cada ve:z de tanto que ela so↑luça
41 (0.6)
- 42 NAIR: de tanta:: tanta do:r sofrimento que ela: >ela< expressa
43 ela sempre diz a↑ssim >e faz assim< .h eu tenho uma coisa
44 rui:m aqui ((aponta para o peito com o punho fechado
45 fazendo círculos)) eu sinto uma coisa muito ruim aqui
46 quando eu chego- (.) quando eu venho pra escola (.) pro
47 internato. (.) <mas ela não quer voltar pra ca:↑sa> (1.1)
- 48 NAIR: ela qué resolvê i:↓sso
49 (1.0)
- 50 ANA: xx tem a ver com o espa:ço porque se eu to de plantão no
51 qua:rto >no quarto< ela tá (.) bele:za
- 52 NAIR: aí passa sim
- 53 ANA: daí ela vem ↑muito lá co↓mi:go quando eu to em qua:rtas
54 conversa, estuda, e ela tá estu↑dando mais uma coisa
55 assim que e- e- e- também por causa do estu:do ela tá:
56 sentindo dificuldade ↑né em algumas disciplinas °assim°
- 57 NAIR: aí ela expressô assim o qua:nto ela é:- ela se sente só
58 (0.6)
- 59 NAIR: <só e aba:ndonada> (.)mesmo tendo família. .hh
60 (0.9)
- 61 NAIR: (assim) se:::m se:m te:r ã: pai e mãe pre↑sentes na ↑vida
62 ↑dela né:
- 63 ?: °sim°
- 64 NAIR: ela disse que va:i pra casa mas ninguém tá em ca↑sa
65 <entre as:pas> porque:: eles não falam, com e:la eles
66 nã:o per↑guntam na:da é cada um pra si:: o pai viaja
67 ↑muito sai ↑muito
68 (.)
- 69 NAIR: a mãe só qué sabê se ela precisa de dinhe:iro, se tá tudo
70 be:m
71 (0.9)

- 72 ? : °xx°
- 73 CINTIA: é: na sala tá: (.) [tá ocorrendo um proble↑minha]
- 74 ANA: [(e aquele episódio tá] atrapalhando
- 75 muito ela [né]
- 76 NAIR: ((olha para a professora que falou o turno anterior e faz
- 77 sinal de "sim" com a cabeça))
- 78 CINTIA: [na] sala eles tã:o isola[:ndo ela]
- 79 ? : [↑isso is]so °xx°
- 80 (1.5)
- 81 CINTIA: assim ó >deixa eu ver< ↑nunca ninguém foi assim <↑muito
- 82 ami:go de:la> aquela ↑coisa (enfi:m) .h e ago:ra eles
- 83 estão (.) isolando e:la ((alguém entra na sala))
- 84 ? : °x[xx°]
- 85 CINTIA: [e ass]im a- quem me deu um- um alerta assim >eu já
- 86 tinha notado alguma coisa< e quem me deu um ale:rta >nós
- 87 tamo falando da joa:na °sirlei°< .h e daí a- a- a marlei
- 88 ↑sim porque daí va:i (.) ((barulho de algo batendo)) xxxx
- 89 DAÍ [DAÍ ISSO ME DEU]=
- 90 ? : [xxxxxxxx]
- 91 CINTIA: =(impressão) também (.) que isso
- 92 tinha acontecido na aula dela daí eu comecei a encucá
- 93 encucá pra tentá: ↑ver .h da- daí na mi:nha próxima o
- 94 mate:us veio falá co↑migo que não qué mais sentá com ela,
- 95 porque não sei o ↓que eu disse mateus por ↑que tu não
- 96 queres sentá com ↓ela ↑a <porque ela pergunta mu:ito>
- 97 >que nem< ho:je na aula a senhora re↑cém tinha explicado
- 98 não sei o ↓que e daí ela perguntô pra mim ↑que que é isso
- 99 me:smo
- 100 (.)
- 101 CINTIA: ela na a:ula eu não sei se nas aulas de você:s ela qué
- 102 anotá ↑tu:do (.) °que a gente di::z° .h [e aí ela pe:rde]
- 103 PROFES: [°xxxxxxxx xxxx
- 104 xxx]
- 105 ANA: [ela não consegue]
- 106 CINTIA: e aí quando ela pe:rde ela pergu:nta pros ↓o:utros (.) e
- 107 ass:im ela inco↑moda os outros com i:sso real↑mente

108 (.)

109 CINTIA: mas aí depo:is eu >fui indo fui indo< e pesquisando
 110 quando tu come:ça de olha:r as ↑coisas (.) ã:: (0.6) o
 111 mateus que me pediu pra não sentar com ela ele (falô)
 112 di:↓sso (.) só que assim ó .h terminô: a aula deles eu
 113 fui pro corredo:r (.) o mateus abraçô a andre↑ssa (.)
 114 °não sei se todos sabem o la:nce da andressa° mas abracô
 115 a andressa e os dois cochicharam e olha:ram pra e:la
 116 PROFES: °sim sim [xxx]°

117 CINTIA: [e ela] percebeu e ficou assim- .h ficou <pior
 118 ainda> a co:isa então não sei até que po:nto- eu acho que
 119 eles tão na tu:rma isolando ela bastante també:m em
 120 função dessa história com a andressa.
 121 (0.5)

122 MARLEI: >a andressa ou a alessandra<
 123 (.)

124 CINTIA: >andressa- andressa<

125 PROFES: ((várias falam ao mesmo tempo sobre quem a andressa é -
 126 inaudível))

127 CINTIA: da turma da daiane

128 ?: a:. (.)

129 ?: e:ssa xx.

130 CINTIA: xx eles tão u↑sando i[ssô]

131 MARLEI: [é se:ri]o isso até porque um- um
 132 trabalho que eu fiz de- de gru:po na terça a joana a
 133 joana ta[↑va]

134 CINTIA: [TÁ

135 A]↓SSIM A ANDRESSA um dia chegô ma ↑minha sala e disse
 136 rouba:ram meu negocinho >como é que é< (.) *pen drive xxxx*
 137 na cabeça não é *pen drive [xxxxxx]*

138 ANA: [é ipod]

139 NAIR: o IPO:d

140 CINTIA: isso <e daí:> eu disse tu te:m certe:za ↑sim porque tava
 141 na minha bolsa >babababa< aí: (0.5) de↓po::is estava com
 142 a joa:na a joana no ↓fim disse que encontrô no chã:o
 143 (.)

- 144 CINTIA: a andressa acha certo que roubaram da- muchila dela
 145 [xxxxxx]
- 146 NAIR: [(>deixa assim<) eu posso] ((faz sinal de "não" com a
 147 cabeça))
- 148 PROFES: [xxxxxx]
- 149 NORA: o:nde no chão ela achô.
- 150 CINTIA: não se:i.
 151 (.)
- 152 CINTIA: eu ouví- eu não falei isso com a joana a joana nunca me
 153 disse [isso °na aula°]
- 154 NAIR: [não esse caso tá esclareci:do, tá trabalhado, tá
 155 es[tudado,]
- 156 CINTIA: [mas Nair a TU]:RMA TÁ USA:NDO=
 157 NAIR: =↑si:::m a gente sa:be que os
 158 alunos são assi:m adolescente é a↑ssim eles co:bram
 159 e[les-]
- 160 CINTIA: [e] daí eu acho que ela tá pio:r ainda por causa dessa
 161 história da ↑turma=
 162 NAIR: =não se:i ela não tem mais trazido isso
 163 ela não trouxe nenhu:ma ve:z isso. (.) .h o mal estar
 164 de::la é:::=
- 165 ANA: =>isso<=
 166 NAIR: =é em relação a <solidão e ao
 167 sofrimento> ((coloca a palma da mão no peito)) um
 168 sofrime:nto ã:: assim bem psí↑quico [psíquico um
 169 sofrimento:: que não é de agora (.) por causa de u:m
 170 fa↓to]
- 171 PROFES: [xxxxxxxxxxxxxxxxxxx ((tem conversas paralelas - inaudíveis e
 172 uma pessoa entrega a ata para outra))]
 173 (.)
- 174 CINTIA: sim mas é que eles tão usando esse fato e tá piora:ndo
 175 ainda porque acredito que (foi) muito [chato]
- 176 NAIR: [não se:]i isso a
 177 psicoterapeuta vai tratá: ela=
 178 CINTIA: =TÁ é uma sugestão

APÊNDICE D – RECORTE 2: CONSELHO DE CLASSE FINAL

- 1 NAIR: joa↑na- joana guerra giroto, (n-s-) língua portuguesa,
 2 matemática,
 3 (0.5)
- 4 MARLEI: e ↓só
 5 (0.6)
- 6 NAIR: é
- 7 MARLEI: tá posso falá?
- 8 NAIR: po↓de
- 9 MARLEI: e:u coloquei um n-s- justamente também pra gente::: (.)
 10 discutí i:sso porque também eu fiquei bastante en dú:vida
 11 ela tem (0.4) n-ésses bastante: gra:ves >assim< de: (.)
 12 de: (0.4) d- trinta porce:nto daí, de trinta e o:ito pra
 13 quase quarenta,
 14 ((alguém tosse bem alto))
- 15 MARLEI: ã::: ela começô bem o trime:stre daí ela deu uma::: (.)
 16 uma::: diminuída na- na: nas notas ali no meio (.) agora
 17 no final ela até conseguiu também ela tem um n-s- ali mas
 18 ela- ela conseguiu também dá uma recuperada >então eu
 19 fiquei-< ela tem bastante dificuldade isso é >isso é<
 20 fato (.) ã::: mas eu acho que um pouco de estudo, um pouco
 21 ma:::is de dedicação ela até conseguiri:a (0.4) então eu
 22 até fiquei em dú:vida entre n-s- e e-r-
 23 (2.0)
- 24 MARLEI: [então-]
- 25 NAIR: matemática?
- 26 CINTIA: °matemática sem chance eu acho°
- 27 MARLEI: [poder↓ia-]
- 28 MAURO: [<matemática] ela ve::m com n-ésses- ↑desdo i↑nício do
 29 a:↑no>
 30 (1.0)
- 31 MAURO: (e uns) bem gra:ves (0.4) e:: assim co:m (.) bas↑tante
 32 esforço ela é ↑muito:: assim dedicada esforçada (0.6)
 33 aquele conteúdo do início do ano ela até conseguiu
 34 recuperá (0.6) mas o de ago:ra que é: pré-requisito do

35 ano que vem não (0.4) então é complicado eu aprová ela
36 por causa di:sso ela vai precisá: (1.1) muito da::=
37 NAIR: a- a-p-p- em matemática e:: (0.4) aprovada pelo conselho
38 em língua portuque↑sa
39 CINTIA: Nair um parecer
40 NAIR: °pode ser° [profe de português]
41 CINTIA: [esses dias ela conversô] um tempão comigo e
42 ela disse
43 MARLEI: >pode ser<
44 CINTIA: que ela tava se sentindo bem melhor e que ela tinha que
45 agradecê pra ti porque tu encaminhaste pra ela:: ir numa
46 psicóloga ou coisa assim ↑foi ↑né:
47 (0.5)
48 NAIR: eu até me emociono quando eu falo ago:ra dela (°porque°)
49 ((muitas pessoas começam a falar juntas))
50 CINTIA: mas ela disse isso pra mim [(eu tô muito agradecendo a
51 nair)]
52 NAIR: [eu tô muito feli:z (.) com
53 [ela]
54 ANA: [eu] também tô (h)
55 ?: eu também
56 (0.5)
57 NAIR: [eu tô muito feliz (também)]
58 CINTIA: [e ela disse isso pra mim] que ela tinha que falá
59 conti:go,]
60 NAIR: é: ((faz sinal de "sim" com a cabeça))
61 ?: [eu também tô:: (.) ↑muito feliz]
62 CINTIA: [que ela tinha que agradeçê]
63 NAIR: é:
64 CINTIA: AI e ela apontô- ela contô várias ↑coisas a história que
65 querê colá, a história de querê olhá pros outros isso ela
66 ↑tudo disse pra [mim]
67 NAIR: [ela reconhece tudo]
68 CINTIA: ela disse pro:fe era uma necessidade mi:nha
69 ? aham
70 CINTIA: eu só me sentia segura olhando
71 (1.3)

72 ? aham

73 CINTIA: e ela- nas mi:nhas últimas avaliações ela não fez ma:is

74 ((várias pessoas falam juntas))

75 MAURO: [é: nem co+migo]

76 ?: [não não]

77 NAIR: e a:: (.) a psicóloga ligô pra:

78 (0.5)

79 CINTIA: e tU:do isso ela me disse=

80 NAIR: =pra minha ca:sa esses dias à

81 tardinha nós conversamos quase:: (0.6) acho que era ma:is

82 que meia hora uns quarenta minut[os]

83 ANA: [xx] quem é que tá atendendo el[a]

84 NAIR: [a]

85 rita bastos

86 ANA: a: tá

87 NAIR: e ela:: (1.6) foi muito bom ouví o que a rita:: também

88 fa↑lô né do- do encaminhamento to:do e: (0.6) .h só que a

89 joana não decidiu ainda se vai ficá: (.) né ela tá:: (.)

90 °indecisa° ((levanta a mão e aponta com o dedo)) mas que

91 bom que ela está <indecisa> [porque ela estava:]

92 ((várias pessoas falam juntas)) [xxxxxxxxx xxxxx

93 xxx]xxx[xxx]

94 NAIR: [(ela

95 estava)] decidida a não ficá então ontem eu conversei com

96 ela >ela disse< vou me despedí de ti (nair) já vamos nos

97 despedí aí ela disse: <não se:i ainda>

98 CINTIA: pra mim també:m ela disse não ↓sei

99 (.)

100 NAIR: é:: ((sorrindo)) (.) muito feliz

101 ANA: ontem ela tava (muito simpática muito legal)

102