

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUÍSTICA APLICADA
NÍVEL DOUTORADO**

CLÁUDIA REDECKER SCHWABE

TRABALHO DOCENTE E A RENORMALIZAÇÃO ATORIAL

SÃO LEOPOLDO

2017

Cláudia Redecker Schwabe

TRABALHO DOCENTE E A RENORMALIZAÇÃO ATORIAL

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

Orientadora: Prof.^a Dra. Ana Maria de Mattos Guimarães

São Leopoldo

2017

S399t

Schwabe, Cláudia Redecker

Trabalho docente e a renormalização atorial / por Cláudia Redecker Schwabe. – 2017.

135 f. : il. ; 30 cm.

Tese (Doutorado) — Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, São Leopoldo, RS, 2017.

“Orientadora: Dra. Ana Maria de Mattos Guimarães.”

1. Trabalho docente. 2. Ergologia. 3. Interacionismo sociodiscursivo.
4. Atorialidade. I. Título.

CDU: 801:371.73

CLÁUDIA REDECKER SCHWABE

“TRABALHO DOCENTE E A RENORMALIZAÇÃO ATORIAL”

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS.

APROVADA EM 31 DE JULHO DE 2017

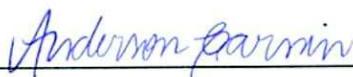
BANCA EXAMINADORA



PROFA. DRA. ELIANE GOUVÊA LOUSADA - USP



PROFA. DRA. MARIA DA GLÓRIA CORRÊA DI FANTI - PUCRS



PROF. DR. ANDERSON CARNIN - UNISINOS



PROFA. DRA. ANA MARIA DE MATTOS GUIMARÃES - UNISINOS

Aos meus pais, sempre minha base, meu chão.
Ao Fabrício e à Eduarda, pela imensa compreensão e apoio.

AGRADECIMENTOS

Escrever é um caminho solitário. Escrever esta tese, no entanto, só foi possível porque pude contar com pessoas especiais que souberam respeitar meu andar, minhas escolhas, meu distanciamento, meu silêncio... Que souberam ser generosos em me apoiar, em me ensinar, em compartilhar.

Por isso, embora sejam muitos os que me acompanharam e contribuíram para que eu pudesse realizar o doutoramento, gostaria de agradecer em especial a algumas pessoas.

Inicialmente obrigada a minha família, que acompanhou de perto todos os momentos, os percalços e as angústias. Obrigada pelo amor que sempre recebi e por entenderem e respeitarem o desafio ao qual me propus.

Obrigada à professora doutora Terezinha Marlene Lopes Teixeira (*in memoriam*) que me acolheu no Programa de Pós-graduação. O conhecimento que me foi proporcionado ao longo do tempo em que pude ser sua orientanda é imensurável. Sua inesperada partida fez com que eu precisasse, mais do que nunca, mostrar minha atorialidade. Continuar caminhando, ou melhor, me impor a caminhar, exigiu de mim muita determinação.

Um obrigado mais que especial a minha orientadora Ana Maria de Mattos Guimarães. Por mais que queira expressar em palavras toda a minha gratidão, elas serão insuficientes pois, muito mais que uma maravilhosa orientação, sempre permeada por seu imenso conhecimento, agilidade e praticidade, aceitou o desafio de me orientar quando estava no meio do caminho, desorientada e precisando recomeçar. Contar com sua competência e sua generosidade foram essenciais.

Agradeço também aos professores Anderson Carnin, Caio Mira e Maria da Glória Corrêa Di Fanti pelas valiosas contribuições na qualificação desta investigação. Com certeza sua leitura atenta e os apontamentos me possibilitaram redirecionamentos fundamentais. Ainda ao professor Anderson, pela bondade de dispor de seu tempo para interlocuções que jogaram luzes no meu trabalho.

Aos participantes da comunidade de indagação, do projeto FORMCOOP, que me possibilitaram conhecer, por meio das gravações, um pouco do seu trabalho e, assim, proporcionar-me o corpus para minha análise.

“No trabalho, há sempre uma espécie de destino a viver”.

(SCHWARTZ, 2010, p. 191).

RESUMO

Esta pesquisa, fundamentada teoricamente pela concepção ergológica de Schwartz (2010) e pelo interacionismo sociodiscursivo (ISD) com base em Bronckart (1999, 2006, 2008), focalizou a análise da expressão do trabalho docente a partir de excertos de gravações de reuniões do ano de 2014 de um grupo de trabalho denominado *comunidade de indagação* (WELLS, 2007), cujo objetivo era constituir-se como um grupo de reflexão que problematizaria a prática escolar e refletiria sobre ela (GUIMARÃES; KERSCH, 2012). Partindo do pressuposto da ergologia de que em toda a atividade de trabalho há um debate de normas, ocorrendo sempre renormalizações por parte do trabalhador, conduzimos nosso olhar para a atorialidade, característica do ator, que é “[...] o actante como sendo a fonte de um processo, dotando-o de capacidades, motivos e intenções”. (BRONCKART, 2008, p. 121). Dessa forma, intentamos verificar, através de dispositivos analíticos do ISD, marcas linguístico-discursivas que apontam para uma renormalização atorial no trabalho docente. Os excertos analisados nos permitiram verificar a renormalização atorial, expressa pelos interlocutores por meio de suas escolhas quanto aos tipos de discurso empregados, a construção e reconstrução dos objetos de discurso, as instabilidades enunciativas, o uso de modalizações e as vozes que sinalizam a responsabilidade enunciativa. A reconstrução dos objetos de discurso mostrou que são também fruto de construção coletiva, observada por meio do redirecionamento do ponto de vista dos professores. As instabilidades enunciativas nos deram pistas dos diferentes graus de inscrição e desinscrição enunciativa dos professores em relação ao seu dizer, indicando os graus de implicação dos interlocutores. Dessa forma, identificamos diferentes graus de atorialidade, com alternâncias em relação ao comprometimento com a sua fala, os quais indicam movimentos que nos conduzem a perceber uma dinâmica de atorialidade. Identificar a dimensão da atorialidade na atividade de trabalho significa olhar para contornos não bem definidos, pois há uma linha tênue nas diferentes posturas do trabalhador, uma vez que suas renormalizações são fruto de sua própria construção individual e coletiva. A flutuação da atorialidade revela as escolhas do sujeito, considerando os valores por ele assumidos e presentes em suas renormalizações. Portanto, a dinâmica da atorialidade é também a dinâmica do trabalho.

Palavras-chave: Trabalho docente. Ergologia. Interacionismo Sociodiscursivo. Atorialidade.

ABSTRACT

This research, theoretically based upon the ergological conception of Schwartz (2010) and Bronckart-based sociodiscursive interactionism (ISD) (1999, 2006, 2008), focused on the analysis of the expression of the teaching work from excerpts of recordings of the 2014 meetings of a work group named *comunidade de indagação* (WELLS, 2007), whose aim was to constitute itself as a group of reflection that would problematize school practice and reflect on it. (GUIMARÃES; KERSCH, 2012). Starting from the ergology presupposition that in all work activity there is a debate of norms, always occurring renormalizations on the part of the worker, we take our look to atorality, an aspect of the actor, who is "[...] the agent as the source of a process, endowing it with capabilities, motives and intentions". (BRONCKART, 2008, p. 121). This way, we aim at verifying, through analytical devices of SDI, linguistic-discursive marks that point to an atorial renormalization of the work of teaching. The excerpts analyzed allowed us to verify the atorial renormalization, expressed by the interlocutors by means of their choices concerning the types of discourse used, the construction and reconstruction of discourse objects, the enunciative instabilities, the use of modalizations and the voices that signal enunciative responsibility. The reconstruction of the objects of discourse showed that they are also the fruit of collective construction, which was observed through the redirection of the point of view of the teachers. The enunciative instabilities gave clues to the different degrees of subscription and enunciative unsubscription of the teachers in relation to their speech, indicating degrees of involvement of the interlocutors. Therefore, we identify different degrees of atorality with alternations related to the commitment to their speech, which indicate movements that lead us to perceive an atorality dynamic. Identifying the dimension of atorality in work activity means looking at contours that are not well defined, since there is a thin line in the different postures of the worker once their renormalizations are the fruit of their own individual and collective construction. The fluctuation of atorality reveals the choices of the subject, considering the values assumed and present in his renormalizations. Therefore, the dynamics of atorality are also the dynamics of work.

Keywords: Teaching work. Ergology. Sociodiscursive Interactionism. Atorality.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Continuum de expressão de atorialidade	39
Figura 2 – Um jogo muito difícil	73
Figura 3 – Instabilidade enunciativa	107
Figura 4 – Resistência às normas antecedentes.....	113
Figura 5 – Defesa das normas antecedentes.....	114
Figura 6 – Imbricação dos conhecimentos praxiológico e epistêmico.....	115
Figura 7 – Diferentes saberes e construção coletiva.....	116
Figura 8 – Normas antecedentes implícita e explícita	118
Figura 9 – Normas antecedentes e sua possibilidade de redefinição	122

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Agir e actantes.....	34
Quadro 2 – Objetos de discurso.....	82
Quadro 3 – Diferentes graus de atorialidade.....	100
Quadro 4 – Marcas de atorialidade I	109
Quadro 5 – Marcas de atorialidade II	119

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Informações sobre os municípios mencionados nas reuniões61

Tabela 2 – Índices do IDEB referentes aos municípios mencionados nas reuniões .62

LISTA DE SIGLAS

APST	Análise Pluridisciplinar das Situações de Trabalho
CAPES	Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior
FORMCOOP	Formação Continuada Cooperativa para o Desenvolvimento do Processo Educativo de Leitura e Produção Textual Escrita no Ensino Fundamental
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
ISD	Interacionismo Sociodiscursivo
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
NEALIT	Núcleo de Estudos Avançados em Linguagem, Interação e Tecnologia
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDG	Projeto Didático de Gênero
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PPGLA	Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada
PUCRS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
PUCSP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SMED	Secretaria Municipal de Educação e Desporto
SOT	Segmentos de Orientação Temática
STT	Segmentos de Tratamento Temático
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 ESTUDOS SOBRE TRABALHO: ERGOLOGIA E INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO	18
2.1 O TRABALHO SOB O VIÉS DA ERGOLOGIA	18
2.1.1 O Dispositivo Dinâmico de Três Polos	26
2.2 O TRABALHO SOB O VIÉS DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO.....	30
2.2.1 O Texto como Elemento Essencial de Análise das Práticas Linguageiras ...	43
2.2.2 Os Tipos de Discurso	45
2.2.3 Os Mecanismos de Textualização	48
2.2.4 Os Mecanismos de Responsabilidade Enunciativa	50
2.3 ARTICULANDO AS TEORIAS: A RENORMALIZAÇÃO ATORIAL	54
3 METODOLOGIA	57
3.1 CONTEXTO DA PESQUISA	57
3.2 CARACTERIZAÇÃO DOS MUNICÍPIOS	61
3.3 ESCOLHA DOS EXCERTOS DA PESQUISA.....	62
3.4 PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DOS DADOS	64
3.5 DOCENTES PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	65
4 NA ANÁLISE DA EXPRESSÃO DOCENTE, A EMERGÊNCIA DA RENORMALIZAÇÃO ATORIAL	67
4.1 SISTEMA QUE COBRA	68
4.2 É BOM QUE COBRE	79
4.3 DINAMICIDADE, CONSTRUÇÃO COLETIVA, DRAMÁTICAS DE USOS DO CORPO-SI E ATORIALIDADE	86
4.4 REUNIÕES PEDAGÓGICAS/TEXTOS/ESTUDO	87
4.5 DINAMICIDADE E DISPOSITIVO DE TRÊS POLOS	90
4.6 PDG: CONSTRUÇÃO COLETIVA	91
4.7 AVALIAÇÃO: PROMOÇÃO NO SISTEMA CICLADO?.....	95
4.8 DESCULPA: A SECRETARIA NÃO VAI RETER	104
5 CONSIDERAÇÕES	124
REFERÊNCIAS	129
ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	134

1 INTRODUÇÃO

O trabalho, seja ele qual for, sempre suscitou em mim muitos olhares, muitas reflexões. Afinal, passamos uma parte significativa da vida trabalhando. E isso deve valer a pena! Investimos em formação, em capacitação para melhorarmos nosso trabalho, investimos nossa energia, seja braçal ou intelectual. Investimos (ou gastamos?) nosso tempo de vida! Somos valorizados (ou não) pelo que realizamos. E o somos de formas diferentes, seja em termos de valor monetário, seja em termos de recompensas, às vezes veladas. Somos (re)conhecidos em nossa atividade pelo que desempenhamos individualmente, mas também (re)conhecidos socialmente nas diferentes profissões exercidas. Somos frutos de uma construção histórica, individual e coletiva. Em virtude disso, não há como, em algum momento que seja, deixar de refletir sobre o que nos move no trabalho, como agimos e interagimos.

É nessa seara que (re)pensar o trabalho é uma inquietude que sempre me acompanha. Assim, direciono meu olhar para o tema que será investigado nesta tese: o trabalho docente. Dessa forma, penso poder qualificar minha atuação e quiçá contribuir para o trabalho de outros colegas de profissão. Para (tentar) contribuir, uma das formas é, primeiramente, ouvir, para poder, segundo Athayde e Brito (2010, p. 7, grifo do autor), “[...] *compreender-transformar*, regra de ouro do ofício de analista do trabalho”. Nesse sentido, a presente investigação focalizará uma faceta pouco reconhecida do trabalho docente em sua participação em reuniões, nas quais discutem questões que abordam o seu agir docente. São momentos em que o professor reflete ou pode refletir sobre seu fazer docente, compartilhar experiências com seus pares, redirecionar suas práticas e expressar seu posicionamento sobre inúmeras questões que fazem parte de sua rotina de trabalho e que, por vezes, trazidas para o grupo, podem ser revistas ou mesmo servir como um momento de colocar para os demais suas inquietudes. No caso dessa tese, trata-se de reuniões em que professores de escolas e da universidade discutem sobre o trabalho docente, desenvolvem conjuntamente projetos com o intuito de qualificá-lo. É um outro olhar que nos conduz a enxergar a emergência da postura do professor frente ao trabalho que desenvolve, revelando uma das múltiplas faces que compõem a profissão do professor e ainda não muito estudadas.

Sabemos que o trabalho docente, como qualquer trabalho, é complexo, ancorado em esforços individuais e coletivos. São muitas as agruras enfrentadas

atualmente pelos professores, como, por exemplo, carga horária excessiva, baixa remuneração, falta de subsídios teórico-metodológicos, falta de infraestrutura adequada nas escolas e desvalorização da profissão perante a sociedade. Nesse contexto adverso, o desempenho da docência configura-se desafiador. Também no cenário internacional, de acordo com Esteve (1999), pesquisas permitiram identificar aspectos que conduzem ao que se tem chamado de “mal-estar docente”, o qual abarca uma crise de identidade profissional por parte dos professores.

Para entender melhor o trabalho docente, passamos a estudar conceitos relacionados à ergologia que, segundo Schwartz, (2010, p. 36) “[...] constitui-se em um projeto de melhor conhecer e, sobretudo, de melhor intervir sobre as situações de trabalho para transformá-las”.

A ergologia abarca questões ligadas a normas antecedentes, a debate de normas e a renormalizações, levando em conta a singularidade do sujeito. Ou seja, cada indivíduo, por mais que esteja sob normas na sua atividade de trabalho, sempre fará renormalizações. Assim, “Ergologia é a aprendizagem permanente dos debates de normas e de valores que renovam indefinidamente a atividade: é o desconforto intelectual”. (SCHWARTZ, 2010, p. 30).

Diante dessa complexidade, como identificar essas renormalizações? É necessário observar, então, *in loco*, a atividade de trabalho, unindo os saberes da prática e os saberes epistêmicos. Nas palavras de Athayde e Brito (2010, p. 10), “[...] para compreender ↔ transformar o trabalhar, o viver, é necessário, sim, o rigor epistemológico, a metódica disciplina de usinagem conceitual, parcialmente neutralizando a dimensão histórica dos fenômenos”. Portanto, dentro da concepção da ergologia de que o trabalhador, a partir das normas antecedentes, renormaliza sua atividade, buscaremos identificar através das falas dos professores essa renormalização e os contextos linguístico-discursivos que possam nos indicar um maior ou menor grau de responsabilização enunciativa quanto ao seu dizer, o que pode nos levar a identificar o grau de implicação no seu agir. Ou seja, é a expressão desse grau de responsabilização enunciativa que pode indiciar o quanto o professor está implicado na sua prática docente, possuindo uma postura de agente ou de ator¹, conceitos do interacionismo sociodiscursivo (ISD), dos quais nos apropriamos

¹ Ao longo do trabalho, retomaremos os conceitos de agente e de ator. Neste primeiro momento, cabe elucidar que agente seria aquele implicado no agir, sem que lhe sejam atribuídos capacidades, motivos e intenções e ator seria o actante dotado de capacidades, motivos e intenções.

para a identificação da renormalização atorial. Assim, intentamos não apenas lançar nosso olhar sobre a renormalização, a qual já tem sido objeto de estudo em diferentes áreas, mas de que forma o professor faz essa renormalização, colocando-se como agente ou como ator. Por isso, cunhamos a expressão renormalização atorial.

É, portanto, nesse viés que procuramos uma interface da ergologia com o interacionismo sociodiscursivo, uma vez que, segundo Bronckart (2008, p. 87), “a realidade da linguagem é totalmente constituída de práticas situadas”. E, para a ergologia, conforme já mencionado, é necessário observar o trabalho *in loco*.

Ancoramo-nos também na afirmação de Athayde e Brito (2010, p. 10, grifo do autor) para os quais “[...] a atividade de trabalho pode ser um operador transversal, um objeto não só pluri, quiçá transdisciplinar, mas necessariamente *transaberes*”. Portanto, nos apropriaremos do aporte do ISD no intuito de nos trazer subsídios teórico-metodológicos para analisar o discurso de professores em reuniões, uma vez que concebe a linguagem como ponto central para análise da constituição do ser humano.

Partimos, pois, do pressuposto de que o professor, no desenvolvimento de sua atividade, pode assumir o papel de agente, aquele que simplesmente executa tarefas para cumprir seu dever; ou então, o papel de ator, que possui capacidades, motivos e intenções, sendo, assim, protagonista de seu agir docente. Suas múltiplas atividades, seja o planejamento ou a pilotagem de sua sala de aula, as reuniões, a busca (ou não) de formação continuada, traduzem sua postura profissional, a qual se evidencia por meio de suas ações, mas também por meio de suas ponderações, de sua forma de proferir-se diante de questões que envolvem seu fazer pedagógico. Conforme Bronckart (2008, p. 112), “[...] as mediações (re)constroem os elementos do meio coletivo, no próprio movimento em que contribuem para a construção das propriedades psicológicas individuais”. Assim, as reuniões podem revelar-se um momento em que o professor se enuncia, defendendo ou não seus pontos de vista, redefinindo seu pensar ou silenciando diante das discussões que emergem e, dessa forma, seu protagonismo pode ou não ser visto, observando-se, assim, sua postura de ator, ou melhor, sua renormalização atorial. Intentamos, então, compreender esse agir do professor que se (re)configura através de sua expressão. Pretendemos investigar quais as representações que o docente tem de seu trabalho e do trabalho de outros professores.

Com esse intuito, primeiramente apresentaremos a possibilidade de diálogo entre as correntes teóricas basilares para a presente investigação, explicitando a concepção ergológica de Schwartz (2010), bem como as bases teóricas do interacionismo sociodiscursivo de acordo com Bronckart (1999, 2006, 2008).

No capítulo da metodologia, explicitaremos o contexto em que a investigação se insere, trazendo algumas características dos municípios nos quais os professores atuam, os critérios de escolha dos excertos a serem analisados, os procedimentos metodológicos adotados para empreender a análise dos dados que imaginamos oferecerem os subsídios para fazer emergir o que estamos chamando de renormalização atorial, bem como a apresentação dos professores participantes da pesquisa.

Delineada a metodologia, no capítulo a seguir, intitulado *Na análise da expressão docente, a emergência da renormalização atorial*, apresentamos as análises dos seis excertos que utilizamos para a investigação que nos propomos a fazer, norteados pelas nossas perguntas de pesquisa: Podemos verificar, através de dispositivos analíticos do ISD, marcas linguístico-discursivas que apontam para uma renormalização atorial no trabalho docente? Quais marcas linguístico-discursivas podem indicar que o trabalhador efetua renormalizações na sua atividade de trabalho? É possível identificarmos marcas que indicam se o trabalhador é um ator (actante que é fonte de um processo, dotado de capacidades, motivos e intenções) ou um agente (actante implicado no agir, sem que a ele sejam atribuídos capacidades, motivos e intenções)?

Optamos por apresentar o último capítulo tão somente com o título *Considerações*, por entendermos que seria pretensão propor um fechamento ou mesmo considerações finais, justamente por entendermos que a investigação é apenas um degrau, um de muitos que podem (e devem) fazer avançar a reflexão sobre o trabalho docente. No entanto, consideramos ser um degrau que permite trazer acréscimos para o campo da Linguística Aplicada, visto que a análise evidenciou que o aporte do interacionismo sociodiscursivo pode servir como dispositivo analítico para melhor entender a complexidade do trabalho docente. Assim, nesse capítulo, nos propomos a sintetizar os principais resultados obtidos por meio da análise dos excertos. Mostraremos que, embora sejam diferentes excertos, abordando temáticas específicas, é possível identificar um percurso que aponta para a renormalização atorial e que essa efetivamente faz parte do trabalho docente.

Levar o professor a ter consciência de que ser o ator, o protagonista na sua atividade de trabalho permite que encare seu trabalho com potencial de transformação. Dessa forma, é possível ter a condução do trabalho em suas mãos, transformando e se transformando.

2 ESTUDOS SOBRE TRABALHO: ERGOLOGIA E INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO

Neste capítulo, apresentamos os conceitos teóricos que serão utilizados para embasar a análise. Explicamos de que modo a perspectiva ergológica de Yves Schwartz e os estudos do Interacionismo Sociodiscursivo se aproximam e podem contribuir para olhar as questões relacionadas ao trabalho. Para isso, apresentamos conceitos relevantes de ambas teorias.

2.1 O TRABALHO SOB O VIÉS DA ERGOLOGIA

A abordagem ergológica¹ tem suas origens na experiência pluridisciplinar e pluriprofissional iniciada na Universidade de Provence (Aix-Marseille, França) no final da década de 1980 com a criação do dispositivo de Análise Pluridisciplinar das Situações de Trabalho (APST), tendo como principais mentores o filósofo Yves Schwartz, o linguista Daniel Faïta e o sociólogo Bernard Vuillon.

Segundo Schwartz (2006), a ergologia teve influência do médico-fisiologista e engenheiro Alain Wisner, do *Conservatoire National des Arts et Métiers* (CNAM) - Conservatório Nacional de Artes e Ofícios-, do médico e psicólogo italiano Ivar Oddone nos referenciais teóricos e metodológicos, bem como das referências filosóficas de George Canguilhem. Oddone e seus parceiros Alessandra Re e Gianni Brianti buscaram estreitar a relação entre o mundo do trabalho e a universidade, uma vez que Oddone, por meio da “comunidade científica ampliada”, em uma situação particular, pode acompanhar o trabalho de operários da fábrica italiana Fiat e sua luta de classes. Era uma aproximação entre os operários da Fiat, os integrantes dos sindicatos e as pessoas da Universidade. A partir dessa experiência, Schwartz, Faïta” e Vuillon criaram, no ano de 1983, um estágio para formação continuada dos trabalhadores da região de Provence, na França. Dessa forma, houve a aproximação de suas pesquisas com o mundo do trabalho. De acordo com Di Fanti (2014), essa experiência está na base da formação do grupo APST.

¹ A contextualização apresentada sobre a ergologia deu-se a partir do texto de Athayde e Brito (2010), no livro *Trabalho e Ergologia: conversas sobre a atividade humana*, cuja referência completa encontra-se no final deste trabalho.

Nesse período, buscava-se responder às necessidades de operários em relação às consequências do modelo taylorista-fordista² de organização do trabalho. Belliès (2013) afirma que, em 1997, o termo ergologia foi utilizado para conceituar o que se chamava de APST, buscando inserir a atividade de trabalho no quadro de uma visão de existência humana como atividade.

No Brasil, os estudos ergológicos iniciaram a partir de um convênio entre Brasil e França (CAPES/COFECUB) firmado entre a PUCSP, a PUCRJ e a UFRJ e a Université de Provence-Aix-Marseille e a Université de Rouen na década de 1990. Pesquisadores franceses, dentre eles Yves Schwartz, Daniel Faïta objetivavam discutir, em conjunto com as instituições brasileiras, a relação linguagem/trabalho, bem como a publicação de obras coletivas e o estágio de doutorandos brasileiros na França. A partir desse intercâmbio inicial, atualmente existem muitas instituições, a exemplo da PUCSP, UERJ, UFMG, COPPE/UFRJ, ENSP/FIOCRUZ, UNICAMP, UFES, UFMT, UFPB, USP, UESC, UFRGS, PUCRS, UNISINOS e UFF que dedicam estudos vinculando o trabalho a diferentes áreas de conhecimento. Especificamente, gostaríamos de mencionar o Grupo Atelier Linguagem e Trabalho, do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (PEPG-LAEL), da PUCSP, que, sob coordenação da professora Maria Cecília Pérez de Souza-e-Silva, desenvolveu, na linha de pesquisa Linguagem e Trabalho, estudos discursivos em interface com os estudos do trabalho.

No que tange à influência da Ergonomia da Atividade e da Filosofia, Schwartz (2006) mostra que a ergologia conseguiu convergir a história do conceito de atividade humana de trabalho, que pressupõe uma distância entre o prescrito e o real, com a ampliação dessa noção com a herança da filosofia de vida de George Canguilhem, principalmente por meio do conceito de atividade industriosa, de acordo com o qual existe sempre um debate de normas.

Diante dessa distância entre o prescrito e o real e frente ao constante debate de normas, Athayde e Brito (2010) afirmam que a ergologia é uma abordagem de pensamento-ação e que toda a atividade de trabalho possui variabilidade, ineditismo e complexidade.

² No modelo taylorista-fordista a organização de produção industrial visava à racionalização extrema da produção e à maximização da produção e do lucro. No taylorismo o trabalhador deveria exercer sua função/tarefa em um menor tempo possível. No fordismo introduziram-se as linhas de montagem, nas quais o funcionário se especializava em apenas uma etapa da produção e repetia a mesma atividade durante toda a jornada de trabalho.

Nessa perspectiva, convém refletir sobre o que de fato acontece no cotidiano da atividade de trabalho, com vistas a aprender com o campo; trata-se, pois, de uma análise situada – *in loco* - da atividade de trabalho para sua melhor compreensão e posterior transformação. Isso só é possível observando de perto como o trabalhador vive e recria sua situação de trabalho. Assim, as análises feitas sob o viés ergológico valorizam o ponto de vista do trabalhador.

O sociólogo e ergólogo francês Pierre Trinquet (2015) também enfatiza que a ergologia tem a função de perceber, compreender e transformar positivamente as relações de trabalho, com uma abordagem pluridisciplinar. Por isso, a ergologia é chamada de um saber investido. Esse saber, construído na prática, de maneira empírica, é tão importante quanto o saber científico das diferentes disciplinas sobre o trabalho, como Psicologia, Filosofia, Ergonomia, etc. Ainda segundo Trinquet, a ergologia tenta entender cientificamente o trabalho e, para fazer isso, analisa os lados que ficam obscuros do seu objeto de estudo. Para essa compreensão do trabalho e de sua complexidade, visando melhorá-lo, é salutar confrontar diferentes olhares e saberes, pois, assim, colocando em diálogo vários saberes, descobrem-se novos achados e conceitos, que permitem vislumbrar novas perspectivas ao conhecimento. Dessa forma, o conhecimento a partir de uma única disciplina científica não é suficiente, ou, dito de outra maneira, “[...] todas são necessárias, embora nenhuma seja suficiente” (TRINQUET, 2010, p. 94). Para a ergologia, a convergência de saberes é, portanto, um conceito basilar.

Em toda atividade de trabalho há uma lacuna entre o dizer e o fazer. Assim, a atividade de trabalho deve ser vista como uma dramática de usos de si. Essas dramáticas mobilizam todo o ser biológico, psíquico e social. Faz-se mister entender que essas dramáticas estão sempre presentes na atividade de trabalho e, segundo Durrive e Schwartz (2008, p. 27), na atividade humana, “não há simples execução, mas uso, convocação de um indivíduo singular com capacidades bem mais amplas do que as enumeradas pela tarefa”. Portanto, evidencia-se que, sob o ponto de vista ergológico, a subjetividade é um elemento sempre presente e indissociável da atividade de trabalho. Schwartz (2010), no entanto, sugere que não se utilizem os conceitos de subjetividade ou sujeito, mas a noção de corpo-si para evitar que se tome o sujeito em uma perspectiva idealista. Segundo o autor (2007a, p. 44, grifo do autor), “isso assinala a *dificuldade de pensar o sujeito na atividade*, porque não é nem o sujeito perfeitamente consciente, nem o sujeito perfeitamente inconsciente,

enfim, esta entidade atravessa tudo isso”. Schwartz e os ergologistas pensam nas variabilidades existentes na realização das atividades pelos trabalhadores e nas escolhas que fazem mesmo durante as atividades rotineiras. Para eles, é o corpo-si o juiz e o gestor dessas variabilidades. O corpo-si não é uma entidade apenas biológica, ou totalmente consciente ou cultural, mas engloba um tipo de inteligência que passa pelo sensorial, pelo muscular, pelo neurofisiológico, pelo inconsciente e pelo vivido. Trata-se, portanto, de um conceito altamente abstrato, que não pode ser enquadrado em parâmetros pré-fixados. Segundo Schwartz (2010, p. 44, grifo do autor), a entidade enigmática chamada de corpo-si, “É *tudo* ao mesmo tempo: arbitragens complicadas no interior de uma entidade que vai do mais biológico ao mais cultural”. Ainda de acordo com o ergólogo, o corpo-si carrega uma tríplice ancoragem:

- biológica: esse corpo dado no nascimento, com suas potencialidades e seus limites, traz uma busca de saúde ainda genérica e indeterminada;
- histórica: mediante o debate de normas (por si/por outros) que constituem a própria substância dessas dramáticas e só adquirem sentido num momento particular da história;
- singular: na experiência de vida de *cada* pessoa, cuja negociação de dramáticas próprias opera como agir de um corpo físico pessoas, um corpo desejante, em permanente tentativa de “composição” e de apropriação desse seu suporte de vida, a fim de responder aos encontros e provas. É no cerne desse corpo-si singular que se infiltra a relação variável de cada um com um “mundo de valores” que vai além dele, mais ou menos, a depender da pessoa. (SCHWARTZ, 2014, p. 264, grifo do autor).

Schwartz (2000), a partir do conceito de corpo-si, justifica seu conceito de trabalho. Para ele, trabalho é uso de si, não se trata de execução (bem diferente, pois, da noção taylorista/fordista), mas de uso. Da mesma forma, seu conceito de atividade liga-se a fazer de outra forma, trabalhar de outra forma.

O conceito de atividade formulado pela ergologia desenvolveu-se a partir da distinção entre trabalho prescrito e trabalho real, advindo da ergonomia da atividade. Os ergonomistas da atividade, a partir da observação do trabalho de operárias de fábrica, perceberam que havia uma distância entre aquilo que fora previsto, de forma teórica, que eles denominaram de trabalho prescrito, e o que fora efetivamente realizado, chamado de trabalho real. Consoante Schwartz (2010, p. 42), “[...] qualquer que seja a situação, entre o trabalho que a gente pensa antes de executá-lo [...] e a realidade deste trabalho, haverá sempre uma distância [...] ela sempre

existiu desde que a humanidade existe”. Essa distância, segundo o autor, é universal.

Para a ergonomia da atividade, o trabalho prescrito³ é um conceito-chave. Telles e Alvarez (2004, p. 67) definem o trabalho prescrito como sendo “[...] um conjunto de condições e exigências a partir das quais o trabalho deverá ser realizado”, constituído de dois componentes básicos: as condições e as prescrições. As primeiras dizem respeito às características do dispositivo técnico, ao ambiente físico, à matéria-prima, às condições socioeconômicas, entre outras. Já as prescrições englobam as normas, ordens, procedimentos, resultados a serem alcançados, etc. Ainda em relação à *prescrição* do trabalho prescrito, as autoras alertam para a necessidade de não confundir *variabilidades* (a demanda inusitada de um cliente a uma telefonista, por exemplo) e *constrangimentos* (a alta temperatura do ambiente) e as prescrições dadas ao trabalhador. As prescrições envolvem ordens enunciadas pela hierarquia, as normas técnicas e de segurança, os objetivos estabelecidos referentes a qualidade, prazo e produtividade.

Daniellou (2000b, 2002) assinala a diversidade de fontes de prescrição e faz uma distinção entre prescrições descendentes e prescrições ascendentes. As prescrições descendentes seriam aquelas originárias da estrutura organizacional, enquanto as prescrições ascendentes dizem respeito à matéria, aos seres vivos, ao psiquismo, aos coletivos. Para elucidar melhor essa diferença, o autor cita o exemplo de um cimento que não seca, indo de encontro à prescrição da hierarquia que ordena que o trabalho se realize de forma rápida.

O conceito de trabalho prescrito engloba, portanto, uma noção ampla, levando-se em conta a distância entre o trabalho prescrito e o trabalho real. A ergonomia da atividade, ao olhar para as situações reais de trabalho, identificou a distância entre trabalho prescrito e trabalho real. Viu-se que esse jamais corresponde ao trabalho esperado, com regras e objetivos estabelecidos, de acordo com representações das condições de realização, uma vez que o trabalhador sempre estará inserido em variabilidades, tanto do sistema técnico e organizacional, como sua própria e a dos outros e a do(s) coletivo(s) de trabalho pertinente(s). Assim sendo, de acordo com Telles e Alvarez (2004), a atividade de trabalho diz

³ Também para o ISD as noções de trabalho prescrito e trabalho real, tomadas da mesma fonte utilizada pela ergologia, são importantes, sendo a obra de Daniellou utilizada como uma de suas referências.

respeito à realização do trabalho levando em conta as restrições e as vantagens dispostas pelas variabilidades. Telles e Alvarez (2004, p. 71-72) ainda complementam: “[...] compreendemos a atividade de trabalho como a maneira pela qual as pessoas se engajam na gestão dos objetivos do trabalho, num lugar e num tempo determinados, servindo-se dos meios disponíveis ou inventando outros meios”. É nesse engajamento individual que está o *corpo-si*, que a seu modo, lida com as variabilidades. Essas, justamente por serem variabilidades, impedem o trabalhador de prever todas as situações com as quais precisa se confrontar, o que reforça o fato de que não há um *a priori* no desenvolvimento de sua atividade.

De acordo com Teiger (1993), a noção de distância entre trabalho prescrito e trabalho real é também utilizada em outras teorias além da ergonomia da atividade. A ergologia, entretanto, vale-se do conceito de normas antecedentes. Segundo Telles e Alvarez (2004, p. 72), “Tanto o conceito de trabalho prescrito quanto a expressão *normas antecedentes* remetem ao que é dado, exigido, apresentado ao trabalhador, antes de o trabalho ser realizado”.

Para Schwartz (1995/2001), há elementos na noção de normas antecedentes não contemplados nas obras de ergonomia da atividade quando da referência a trabalho prescrito. De acordo com Telles e Alvarez (2004), a noção de normas antecedentes seria mais abrangente que a de trabalho prescrito. Schwartz (1995/2001, p. 599) elenca três aspectos na noção de normas antecedentes. O primeiro aspecto diz respeito às “[...] restrições de execução heterodeterminadas, pois há nelas algo que pode ser identificado como a expressão de um dogmatismo científico amparado por um poder social”. Como segundo aspecto, o autor afirma que as normas antecedentes são construções históricas, abarcando o patrimônio conceitual, científico e cultural, nos quais se inserem o nível técnico-científico atingido e a história particular que conduziu a tal nível. Nesse sentido, elas envolvem as estratégias e as escolhas de cada situação específica. Como terceiro aspecto, Schwartz cita os valores, não só os monetários, mas também os que se referem a elementos do bem comum, os quais são dimensionados, dotados de instituições, de recursos, de normas que visam ir ao encontro dos objetivos das pessoas inseridas na sociedade. De acordo com o autor, esses valores são permeados de conflitos, debates e arbitragens políticas. Isso nos mostra a complexidade da atividade de trabalho. O *corpo-si* precisa gerir as variabilidades inerentes à atividade, tendo que lidar tanto com questões que envolvem seu biológico, cultural, histórico, mas

também com as normas antecedentes que são construídas historicamente pela coletividade, nas quais encontram-se restrições concretas e abstratas.

As normas antecedentes estão presentes em qualquer atividade de trabalho. No entanto, dado que cada trabalhador é único, haverá sempre uma ressignificação dessas normas, ou seja, haverá a renormalização presente no trabalho real, efetivamente realizado pelo trabalhador.

Nesse sentido, a atividade é sempre um fazer de outra forma, um trabalhar de outra forma (SCHWARTZ, 2010). Faz-se, assim, necessário observar para compreender o que de fato acontece no trabalho e ter clareza de que as mudanças são inerentes à atividade e que, portanto, não é possível categorizar antecipadamente as transformações.

Esse “fazer de outra forma”, que evidencia a distância entre o trabalho prescrito e o trabalho real, é, portanto, sempre parcialmente ressingularizado (SCHWARTZ, 2010), em virtude da dimensão histórica na atividade de trabalho, uma vez que cada trabalhador possui a sua história, com suas características físicas, psíquicas e culturais. Volta-se, então, para a entidade que conceituamos anteriormente, a do corpo-si.

Essa ressingularização que acompanha o fazer do trabalhador mostra que, embora existam escolhas que são feitas no nível da consciência, há outras que se efetuam no nível da economia do corpo. Segundo Schwartz (2010, p. 43), “[...] jamais existe uma única racionalidade no trabalho. Isso é muito, muito importante”.

As arbitragens que governam a atividade, que se situam na distância entre as normas antecedentes e o trabalho real, ocorrem porque há escolhas e há critérios que as orientam. Segundo Schwartz (2010), as escolhas feitas pelos trabalhadores, de forma consciente ou não, são estabelecidas a partir de determinados critérios, ou seja, de valores. Há, portanto, um permanente debate de normas. O autor chama a atenção para o fato de que este debate de normas comumente é invisível. No entanto, se ignorarmos esse debate de valores, não compreenderemos o trabalho como atividade humana.

O debate de normas, também chamado de *dramáticas de usos de si*⁴, consiste no uso de si por si, e no uso de si por outros. O uso de si por si consiste na

⁴ De acordo com Schwartz (2014, p. 261), “dramática remete à ideia de vida em que aparece o inantecipável, a história, e não necessariamente a uma provação, uma tensão dificilmente suportável, embora este possa ser de fato o caso”.

tentativa de se fazer valer, na atividade de trabalho, as normas próprias, de referências próprias, através de uma síntese de valores. O uso de si por outros, por sua vez, consiste em valores de ordem social, que definem o “bem viver juntos”. Essas dramáticas de usos de si, por mais invisíveis que possam parecer, estão sempre presentes. De acordo com Schwartz (2014, p. 261, grifo do autor):

Toda sequência de atividades industriais envolve arbitragens, debates, imersos num mundo social em que a comunidade de destino é sempre eminentemente problemática, em permanente reconstrução. Advêm dessas arbitragens decisões sempre parcialmente não antecipáveis, ‘renormalizações’; mesmo num nível infinitamente pequeno, os resultados dessas arbitragens – as ‘renormalizações’ – recriam sem cessar uma história: ‘ocorre continuamente algo novo’ que, obrigando-nos a escolher, forçam-nos a *nos escolher*, na qualidade de seres às voltas com um mundo de valores. Daí vem a ideia de que esse *uso de si* é uma imposição contínua dessas micro-escolhas permanentes e disso surge a expressão do trabalho *dramática* do uso de si.

Schwartz (2014) entende que a noção de atividade de trabalho como uso de si por si, e uso de si por outros pode ser ampliada pela expressão *dramática de uso do corpo-si*. Consoante Schwartz (2014, p. 263), o uso de si é, na verdade, uso de um *corpo-si*:

[...] o debate entre o uso de si por si e o uso de si por outros, a inevitável arbitragem e, portanto, a presença de valores que possibilitam as escolhas, as resultantes das dramáticas em termos de recentramentos, ‘renormalizações’, investem e se infiltram nos circuitos hierarquizados do agir que há em nosso corpo.

Assim sendo, o trabalho não pode ser encarado como uma simples execução de tarefas, pois existe uma constante tensão entre o prescrito e o realizado. Faz-se mister acrescentar que o meio é sempre infiel, ele não se repete e não pode ser determinado. O meio é duplamente infiel: a) porque é *impossível* evitar a variabilidade e a antecipação com base em normas antecedentes, nenhuma prescrição poderá abstrair o *vazio de normas*; b) porque o idêntico é *invivível* para o ser humano, é nocivo à saúde, uma vez que a vida não pode se resumir a uma submissão ao meio, isso não é viver. É *impossível* e *invivível* estar sempre dominado por normas. Isso ocorre porque as situações de trabalho se modificam o tempo todo, e o trabalhador precisa gerir, a partir de suas capacidades, seus recursos e suas escolhas, as diferentes situações. Ele é constantemente convocado a preencher o *vazio de normas*; na atividade de trabalho, ele fará *uso de si* para lidar com as

lacunas. Ao preencher o vazio de normas, o trabalhador instaura a ressingularização de sua atividade.

2.1.1 O Dispositivo Dinâmico de Três Polos

Segundo Di Fanti (2014, p. 254, grifo do autor), a Ergologia propõe um dispositivo dinâmico de análise de três polos:

[...] o polo I, (i) o *polo dos saberes constituídos*, formado por conceitos, competências e conhecimentos acadêmicos; (ii) o *polo dos saberes investidos na atividade*, que resgata a experiência prática e recriadora de saberes via debate de normas; e (iii) o *polo das exigências ergológicas*, constituído por exigência ética e meios para a busca de soluções.

De acordo com Schwartz (2010), no polo I, “dos saberes disponíveis”, ou das “competências” que se poderia chamar de “disciplinares”, estão presentes maneiras de abordar conceitos que nos são indispensáveis. No entanto, o dispositivo nos leva a romper as divisões das disciplinas, a fazer com que trabalhem umas através das outras, tendo como termo de referência o conceito de atividade. No polo dos “saberes investidos na atividade”, Schwartz (2010) afirma existirem “forças de convocação e validação”. Essas ocorrem porque na atividade de trabalho há recriação, por meio do debate de normas, as quais não podem ser reconhecidas imediatamente e enquadradas pelos saberes constituídos. Ainda segundo Schwartz (2010, p. 266, grifo do autor), “O regime de produção de saberes acerca da vida social, da atividade, da história supõe uma cooperação *entre* as ‘competências disciplinares’ disponíveis e o que chamamos de forças de convocação e validação”. As forças de convocação são necessárias porque se faz uso das competências disciplinares para transformar o mundo e as de validação possibilitam testar o saber dessas competências, conduzindo-as a situações de atividade que as validarão ou as interpelarão.

O terceiro polo é, segundo Schwartz (2010, p. 266, grifo do autor), difícil de definir, pois a confrontação somente pode ocorrer se existir a consciência de um “[...] certo modelo de humanidade, que faça com que olhemos nosso semelhante como *alguém que está em atividade*”. E isso significa reconhecer que nosso semelhante, assim como nós, está inserido em atividade com presença constante do debate de normas e sua gestão, re-singularizando a atividade e inserido-a na dialética

permanente entre o “impossível e o invivível”. Schwartz (2010, p. 266) chama a atenção para o fato de que há uma exigência de postura ética e de respeito, sem a qual “[...] nos faltaria um espaço de compreensão do que torna possível a história, as instituições, o próprio trabalho”. Essa dimensão ética é, segundo Schwartz (2010, p. 267) “[...] enigmática e misteriosa”, sendo mais frequente para uns do que para outros. Schwartz (2010, p. 267) acrescenta que há a exigência também científica, ou seja,

[...] irá nos faltar alguma coisa sem a interveniência nesse trabalho cooperativo de transformação daquilo que nomeamos como forças de convocação, validação e saberes investidos: é a ideia central de desconforto intelectual; da mesma forma faltarão recursos essenciais para a transformação das situações em ‘forças de convocação, validação e saberes investidos’, no caso de eles se subtraírem ao esforço de trabalhar sobre os conceitos.

Esse dispositivo mobiliza, portanto, diferentes saberes para a melhor compreensão da atividade de trabalho, uma vez que não é possível prever ou antecipar tudo o que ocorre nas situações de trabalho. É decorrente do processo de renormalização presente em toda a atividade de trabalho.

Ainda em relação ao dispositivo de três polos, Durrive e Schwartz (2008, p. 25, grifo do autor) afirmam que:

Tendo em conta que estamos num mundo que transformamos continuamente pela atividade, o regime de produção de conhecimentos tem tanto necessidade dos saberes investidos nesta atividade [e produzidos a diversos degraus de aderência] como de saberes organizacionais, acadêmicos, disciplinares – que são já providos de uma forma de codificação. Ora, o diálogo destes dois pólos não se pode fazer frontalmente. Ele supõe uma disponibilidade – que não é natural – dos parceiros que operam provisoriamente e tendencialmente nos dois pólos. É necessário que emerja então um terceiro pólo a fim de fazer trabalhar os dois primeiros de modo cooperativo [*humildade e rigor na referência ao saber*], de maneira a produzir um saber inédito a propósito da atividade humana.

Podemos, portanto, afirmar que a produção de saberes em relação à atividade de trabalho se dá em um regime de três polos: o primeiro deles, o do saber científico e acadêmico (em desaderência à atividade de trabalho) “encontra-se” com o polo II, o dos saberes construídos a partir da prática, da experiência, ou seja, durante a realização do trabalho (em aderência à atividade de trabalho).

O dispositivo dinâmico de três polos coloca em permanente confronto as normas, os saberes de um coletivo e os valores que estão em jogo em situações de

trabalho. Além disso, temos ainda um constante conflito, por um lado, entre as normas e os conceitos de um coletivo, de uma organização e, por outro, as experiências de vida e de trabalho pessoais.

Schwartz (2010) afirma que os dispositivos de três polos possuem uma diversidade de aplicações e que não devemos criar dispositivos apenas para criar dispositivos. Segundo Schwartz (2010, p. 268), precisamos

[...] saber de que ferramentas nos dotamos para que sejamos parceiros ou protagonistas de um mundo que é inteiramente perpassado pela atividade humana. Precisamos de meios de ação. E penso que esses meios de agir como parceiros conscientes passam por dispositivos como esse aqui [dispositivo de três polos], um meio cuja relação de ordem é a de ser parceiro em nosso presente.

O autor acrescenta ainda que esses dispositivos serão mais ou menos desenvolvidos e tomam formas diversificadas e, quando nos convencemos da multiplicidade de situações, tendemos a operá-los, mesmo que o sucesso seja extremamente variável. Por fim, Schwartz (2008) afirma que os dispositivos terão sucesso quando produzirem zonas de aprofundamento comuns, seja quanto ao projeto de cada um em termos conjuntos de saberes quanto de transformações positivas da vida.

Di Fanti (2014) enfatiza que a ergologia também se preocupa com a análise da atividade de trabalho quanto à relação de contexto e vida particular, o que aparece na relação proposta entre trama e urdidura. Ao fazer referência à metáfora da trama e da urdidura, de François Daniellou⁵, Duraffourg (2007) explica que, no trabalho, há uma intersecção entre os procedimentos e meios, frutos de experiências capitalizadas nos níveis econômico, organizacional, jurídico, etc., constitutivas das situações de trabalho, que caracterizaria a trama; já o investimento nessas situações de trabalho, realizado por indivíduos únicos e singulares, configuraria a urdidura. Para Schwartz (2007), a trama seria o que é convertido em memória (objetos, técnicas, tradições, o codificado) para gerir a atividade de trabalho. Já a urdidura representaria as técnicas, o codificado, num dado momento. Nesse sentido, ainda segundo Schwartz (2007, p. 109), “A articulação entre trama e urdidura produz modos diferentes de trabalhar, faz emergir alternativas”. Dessa forma, poderíamos falar em um entrelaçamento (ou um confronto?) sempre presente entre o singular e

⁵ Essa metáfora é de um texto de François Daniellou que introduz a obra coletiva *A ergonomia em busca de seus princípios*. Ver Daniellou (1996).

o coletivo, em que não é possível simplesmente seguir regras predefinidas. É nesse sentido que o trabalhador faz uso do corpo-si e dialoga com os valores e os saberes individuais e os coletivos.

Frente ao exposto, precisamos reconhecer a necessidade de se olhar a atividade de trabalho do professor frente ao debate de normas e à renormalização presentes no exercício de sua função. Assim, será possível compreender melhor sua atividade de trabalho em nível micro e macro e, a partir disso, trazer contribuições para a mudança e a transformação dessa atividade.

Toda a complexidade que permeia, portanto, a atividade de trabalho, com suas renormalizações, evidencia o caráter da atuação singular do indivíduo frente ao desenvolvimento de sua atividade de trabalho, sem, no entanto, negligenciar as normas antecedentes.

Se, pois, as renormalizações estão sempre presentes na atividade de trabalho, se as normas estão postas, cabe olhar para a atuação do indivíduo, observando como se posiciona frente às variabilidades que precisa gerir. A partir das renormalizações, buscaremos identificar se o trabalhador se dá conta de que, mesmo diante das normas antecedentes, lida com as situações a seu modo, sendo protagonista do seu fazer. Se o trabalhador atua dessa forma, sua renormalização ocorre permeada de capacidades, motivos e intenções, ou seja, é ator, protagonista de seu fazer. É isso que chamaremos de uma renormalização atorial. Almejamos, pois, investigar como o indivíduo atua, se posiciona, se desenvolve e modifica sua atividade de trabalho.

Entendemos que o interacionismo sociodiscursivo (ISD), concebido como “uma corrente da ciência do humano” (BRONCKART, 2006, p. 10), que entende as práticas languageiras como instrumentos do desenvolvimento humano, pode auxiliar-nos na identificação da renormalização atorial, dado que a atividade de trabalho e a renormalização realizada pelo indivíduo perpassam as questões ligadas ao desenvolvimento humano e à linguagem. Uma vez que o ISD entende a linguagem como sendo um fator crucial para a análise e o entendimento da constituição do ser humano em várias instâncias de sua existência, entender melhor essa constituição poderá subsidiar um melhor entendimento da dimensão ressingularizada que o ser humano faz na sua atividade de trabalho.

É, portanto, na busca desse melhor entendimento que pretendemos nos valer do aporte teórico do ISD que, a nosso ver, se afina com a visão ergológica,

principalmente para subsidiar a análise do trabalho por meio da linguagem. Nesse sentido, buscaremos aliar as duas correntes teóricas. Cabe, portanto, ver como o ISD concebe o trabalho e as questões ligadas ao desenvolvimento humano e à linguagem, a qual é fundamental para o desenvolvimento e a atuação no trabalho. Portanto, com os subsídios do ISD para embasar a análise dos usos da linguagem dos trabalhadores que fazem parte da presente pesquisa, buscamos pistas para entender melhor sua atividade com o intuito de poder repensar questões relacionadas ao agir docente, de forma que os professores possam dar-se conta de que constantemente renormalizam sua atividade e, portanto, assumem ou podem assumir um protagonismo frente a sua profissão.

2.2 O TRABALHO SOB O VIÉS DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO

Segundo Bronckart (2006, p. 209), “[...] o trabalho se constitui como um tipo de atividade ou de prática”. Bronckart (2006) destaca que se trata de um tipo de atividade própria da espécie humana, sendo decorrente de formas de organização coletiva destinadas a assegurar a sobrevivência econômica dos membros. Questiona ainda em que medida a atividade é intencional, voluntária ou consciente, em que medida é determinada, limitada por fatores externos ou se é livre e criativa. Para elucidar melhor a questão, Bronckart (2006, p. 210) faz referência à filosofia da ação, herdada de Wittgenstein e Anscombe e reformulada por Ricoeur (1977) sob o nome de semântica da ação. Nessa, faz-se uma nítida diferenciação entre 1) os acontecimentos que se produzem na natureza e 2) ações. Exemplifica cada um deles:

- a) “O vento sopra e provoca a queda de duas telhas do telhado”. Trata-se de uma sucessão de fenômenos de caráter mecânico e objeto de uma explicação casual: o vento soprar é condição para as telhas caírem;
- b) “Pedro fez duas telhas caírem do telhado para danificar o carro do vizinho que ele detesta”. Neste caso, há a interferência de um agente que possui um motivo ou razão para agir (Pedro detesta o vizinho), uma intenção (fazer duas telhas caírem) e a capacidade física de realizar os gestos indispensáveis para o agir. Assim, motivo, intenção e capacidade definem a responsabilidade de Pedro frente aos fenômenos.

Nesse sentido, Bronckart (2006) destaca que esses elementos da responsabilidade são propriedades psíquicas do agente que não podem ser observadas ou identificadas enquanto tais. Elas só podem ser inferidas a partir da ação em curso. Assim, uma ação não pode ser objeto de uma explicação causal e só pode ser “compreendida” a *posteriori*. Bronckart (2008) acrescenta ainda que somente quando essas propriedades psíquicas são levadas em conta e suas relações frente às propriedades comportamentais são analisadas é que podemos afirmar que um encadeamento de fenômenos que envolvem o indivíduo é apreendido como ação.

Os elementos citados por Bronckart (2006), no que tange à questão da responsabilidade, são fundamentais para o presente trabalho, como veremos mais adiante. Destacamos ainda que essa corrente teórica, no que diz respeito a poder compreender a ação somente a *posteriori*, converge para questões levantadas na ergologia, quando pensamos na distância entre o prescrito e o realizado, no debate de normas, nas dramáticas de uso do corpo-si. Ou seja, nesta lacuna entre as normas antecedentes e o que de fato é realizado, há ações que são realizadas e que não podem ser previstas. Quer dizer, a compreensão do que de fato foi realizado ocorre sempre a *posteriori*. Vemos, portanto, que não há como planejar o trabalho em sua totalidade. Obviamente não se está, em hipótese alguma, negligenciando o planejar de ações na atividade de trabalho, mais ainda quando se trata do trabalho docente. Estamos apenas destacando que, independentemente do trabalho, há sempre um espaço a ser ocupado pelo trabalhador, há sempre um “vazio de normas”, como citado por Schwartz, a ser preenchido pelo indivíduo.

Bronckart (2006) segue sua explanação sobre o trabalho mencionando a **teoria da atividade**, oriunda dos trabalhos de Leontiev (1979). Nessa, o destaque não está nas condições psíquicas do sujeito individual da ação, mas nas dimensões coletivas do agir humano. Ainda segundo Bronckart (2006, p. 21, grifo do autor), “[...] no decorrer de sua história social, a espécie humana desenvolveu formas de interações, ou de **atividades**, que são quadros organizando e mediando o essencial das relações entre os *indivíduos particulares e seu meio*”. Nesses quadros se constituem os conhecimentos humanos. Assim, a atividade seria primeiramente gerida por motivações, finalidades, normas de ordem coletiva, tendo um efeito restritivo sobre os comportamentos dos sujeitos, os quais teriam então um espaço

de liberdade ou de criatividade mais limitado. Podemos pensar aqui no que a ergologia denomina de normas antecedentes, no que concerne a haver normas que são constituídas no coletivo e que, em maior ou menor grau, restringem ou, pelo menos, orientam as atividades de trabalho. Nesse viés, por mais que haja as normas, fruto da necessidade de organização coletiva, o indivíduo possui o seu espaço, há as suas dramáticas de uso do corpo-si. A condução da sua atividade ainda é individual, e as normas antecedentes podem não ser vistas como limitadoras, mas como necessárias para a organização da coletividade.

Na continuidade de sua explanação, Bronckart (2006) traz uma concepção de Bühler (1934) e Schütz (1998), segundo a qual a ação é um processo de “pilotagem dos comportamentos em redes de restrições múltiplas”. (BRONCKART, 2006, p. 211), sejam elas internas ou externas. O sujeito tem, portanto, atribuição relevante, é o “piloto” da ação, embora sabedor de que a pilotagem é uma operação difícil e aleatória, porque o piloto está sempre subjugado a sistemas de restrições sociais e materiais múltiplas.

Na avaliação de Bronckart (2006, p. 212),

Esse tipo de concepção tem o mérito de realçar as transformações que caracterizam o desenvolvimento temporal da ação, e o fato de que, de início, o agente tem motivos e intenções, estes podem modificar-se mais ou menos profundamente, em função das coerções e das resistências do meio; assim, o resultado de uma ação não será forçosamente aquilo que o agente imagina no início.

Também nesta abordagem sobre o trabalho, percebe-se um “debate” entre o individual e o coletivo. Por mais que o sujeito possa ser o “piloto”, é também regido por fatores externos. Ou seja, na realização da atividade há uma indissociabilidade entre particular e coletivo. Na ergologia, este movimento está presente no debate de normas que está embutido em toda a atividade do trabalhador. Todo esse processo reforça o já mencionado por Bronckart (2008) em relação ao fato de que uma ação só pode ser “compreendida” *a posteriori*.

Bronckart (2008) chama a atenção para duas importantes questões: uma delas refere-se ao fato de que a atividade ou ação é sempre fruto de um processo interpretativo. A outra, diz respeito ao problema da semiologia. No que tange ao primeiro ponto, o autor salienta que o que chamamos de atividade é na verdade resultado de uma interpretação, pois o que observamos são os comportamentos humanos e qualificar estes comportamentos de “atividade”, de “ação” ou de “pilotagem” significa atribuir aos sujeitos propriedades que não são diretamente

observáveis, mas que interpretamos como orientadoras ou determinantes desses comportamentos. Quanto à questão da semiologia, Bronckart (2006) afirma que os termos “atividade”, “ação” e “agir” são utilizados com significações múltiplas e, dessa forma, não se pode propor definições unanimemente aceitas. Para fazer as afirmações mais inteligíveis, o autor propõe as seguintes definições: a) **Agir (ou agir-referente)** – em sentido genérico, designa qualquer forma de intervenção orientada no mundo, de um ou mais indivíduos. Trata-se do “dado” que podemos observar. Pode estar associado a diferentes ordens e constituir-se em contextos econômico-sociais específicos, como um trabalho, que pode ter diferentes profissionais e estruturas decompostas em tarefas. Desenvolve-se temporalmente em um curso do agir, podendo-se distinguir cadeias de atos e/ou gestos; b) **Atividade** – conceito tomado a partir de Leontiev, como um “formato social que organiza e regula as interações do indivíduo com o meio”. (BRONCKART, 2008, p. 123). Com estatuto teórico ou interpretativo, institui uma leitura do agir que implica dimensões motivacionais e intencionais e os recursos mobilizados por um coletivo organizado; e c) **Ação** – leitura do agir que implica as mesmas dimensões mobilizadas por uma pessoa particular.

Pode-se dizer, então, que as normas se encontram no plano das atividades, do coletivo. Já as ressignificações dessas normas serão encontradas no plano das ações, do individual. Importante assinalar que, para o ISD, ação e ator são “[...] formas construídas no processo interpretativo” (BRONCKART, 2008, p. 126), mas considerando a variabilidade possível da natureza dessas formas.

No plano motivacional, há os determinantes externos, de construção coletiva e de natureza material ou da ordem das representações sociais, e os motivos, que são as razões do agir, interiorizados por um sujeito.

No plano intencional têm-se as finalidades, de origem coletiva e socialmente aceitas, e as intenções, fins do agir e interiorizados por uma pessoa em particular.

Os instrumentos e as capacidades fazem parte do plano dos recursos para o agir. Os instrumentos dizem respeito aos artefatos concretos disponíveis para o sujeito e as capacidades referem-se aos recursos mentais e comportamentais que se atribuem a uma pessoa em particular.

Em relação aos que intervêm no agir, Bronckart (2008) emprega o termo *actante* para designar qualquer pessoa implicada no agir-referente. No plano interpretativo, o termo *ator* refere-se ao actante que é fonte de um processo, dotado

de capacidades, motivos e intenções. O termo *agente*, por sua vez, é utilizado quando nenhuma dessas propriedades lhe é atribuída.

Para ilustrar melhor os termos a que fizemos referência, valemo-nos do quadro apresentado por Lousada (2006, p. 34):

Quadro 1 – Agir e actantes

Agir	Termo provisório usado antes de uma análise e interpretação.
Actante	Termo provisório que indica qualquer pessoa implicada no agir, antes de qualquer análise.
Ação	Leitura do agir que implica dimensões motivacionais e intencionais mobilizadas no nível das pessoas singulares.
Atividade	Leitura do agir que implica dimensões motivacionais e intencionais mobilizadas ao nível coletivo.
Agente	Actante implicado no agir, sem que a ele sejam atribuídos capacidades, motivos e intenções.
Ator	Actante implicado no agir, fonte de um processo, a quem são atribuídos capacidades, motivos e intenções.

Fonte: Lousada (2006, p. 34).

Nos constituímos como seres humanos através da linguagem e, portanto, analisando-a, podemos compreender melhor nossa forma de agir, nossa forma de renormalizar constantemente nossa atividade de trabalho, entendendo em certa medida o que ocorre na distância entre o prescrito e o real. Essa compreensão só é possível através da linguagem. O debruçar-se sobre a linguagem e fazer uma análise (mesmo que sempre parcial, afinal algo sempre nos escapa), permite enxergar a atividade de trabalho sob outra perspectiva, vindo à tona elementos que, sem essa análise, passariam despercebidos. Iluminar o objeto de análise – neste caso a expressão do agir docente – permite pensar sobre a atividade e, por conseguinte, perceber outros ângulos. Isso, por sua vez, conduz à reflexão, ao amadurecimento. Com ele, a transformação e a melhoria da atividade a ser desenvolvida, entendida não só como produto – o trabalho em si, o realizado – mas também como processo de desenvolvimento pessoal e profissional. É nesse sentido que tanto a ergologia, que nos mostra o quanto, em cada atividade, há sempre uma

renormalização, quanto o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), através de sua proposta teórico-metodológica, podem nos trazer uma significativa contribuição.

O ISD coloca a linguagem como ponto central para a ciência do humano, visto que, segundo Bronckart (2006, p. 10), “[...] as práticas languageiras (ou os textos-discursos) são os instrumentos principais do desenvolvimento humano, tanto em relação aos conhecimentos e aos saberes quanto em relação às capacidades do agir e da identidade das pessoas”. É sob esse viés que pretendemos avançar na análise e compreensão do trabalho, no nosso caso, do que pode vir a ser o *métier* do professor, do qual ele pode ou não se apropriar, renormalizando sua atividade de trabalho, de acordo com sua subjetividade, seus saberes, seu aqui-e-agora, sua cultura. Entendemos que o professor, a cada nova atividade, a renormaliza, porque não é apenas o contexto que se modifica, mas ele próprio se (re)constitui e se (des)envolve nas diferentes atividades por meio da linguagem. Dessa forma, não há como pensar o trabalho como um agir pré-determinado. Existe um sujeito que se coloca e que interage com o meio, sofrendo e impondo suas marcas constantemente. Bronckart (2008) chama a atenção para o caráter dialético entre processos de ordem individual e os de ordem social, coletiva, considerando que as formas de ação “[...] devem ser consideradas como produtos de mecanismos interativos complexos, dos quais esses actantes participam, mas que só podem se desenvolver no quadro mais ou menos coercitivo das atividades e dos pré-construídos coletivos, que sempre são historicamente preexistentes”. Dessa forma, ainda segundo Bronckart (1997, 2012, p. 13, grifo do autor),

[...] é no contexto da **atividade** em funcionamento nas **formações sociais** que se constroem as ações imputáveis a agentes singulares e é no quadro estrutural das ações que se elaboram as capacidades mentais e a consciência desses mesmos agentes humanos”.

Convém ressaltar que o desenvolvimento psicológico dos seres humanos é, portanto, sócio-histórico-cultural, mediado pela linguagem. No entanto, ele não se dá de forma permanente e linear. Esse desenvolvimento é uma constante dinâmica entre o sujeito e suas interações sociais, entre o singular e o coletivo. É, pois, sempre um movimento, assim como também é o trabalho do professor.

Apreender, portanto, toda a complexidade, a dinamicidade deste trabalho é tarefa que nos escapa. Contudo, uma vez que o trabalho é mediado pela linguagem, uma abordagem linguístico-discursiva pluridisciplinar pode nos dar pistas de como

compreendê-lo e, só assim, modificá-lo. Bronckart (2006), com base em Daniellou, Laville, Teiger (1983), apresenta três dimensões do trabalho em geral: o *trabalho real*, o *trabalho prescrito* e o *trabalho representado* (subdividido em *trabalho interpretado pelas actantes* e *trabalho interpretado por observadores externos*).

De acordo com Bronckart (2006, p. 216), o *trabalho real* designa os “[...] comportamentos verbais e não verbais que são produzidos durante a realização de uma tarefa”. Ou seja, abarcam aquilo que de fato foi executado pelo trabalhador, neste caso, pelo professor. Neste rol, entram então os recursos para o agir, os gestos, as ações e interações discursivas presentes na sala de aula durante a realização da atividade.

Por *trabalho prescrito*, na esfera do ISD, entendem-se os “[...] documentos prefigurativos oriundos das instituições ou empresas, que visam planificar, organizar e regular o trabalho que os actantes devem realizar” (BRONCKART, 2006, p. 216). Pensando especificamente no trabalho docente, podemos dizer que se trata de todas as leis e documentos oficiais das diferentes esferas, bem como o plano de aula do professor, todas as orientações que buscam determinar o agir do professor (como as presentes em materiais didáticos, sobretudo nos chamados manuais para o professor).

Já o *trabalho representado*, de acordo com Bronckart (2006), subdivide-se em *trabalho interpretado pelos actantes* e *trabalho interpretado por observadores externos*. Para a análise do primeiro, podem ser levadas em conta as abordagens realizadas por meio de entrevistas anteriores e posteriores à realização do trabalho. Para a análise da segunda dimensão podem, por exemplo, ser considerados textos de descrição do trabalho real feita por pesquisadores.

Como podemos ver, o trabalho pode ser visto sob diferentes ângulos, mas o agir dos trabalhadores é sempre singular, mesmo estando orientado pelas mesmas prescrições.

Nesse sentido, pensando do ponto de vista da relação proposta nesta tese entre a ergologia e o ISD e, partindo do princípio de que cada trabalhador sempre efetua renormalizações na sua atividade, cabe nos debruçarmos sobre quando estaríamos diante de um ator (actante que é fonte de um processo, dotado de capacidades, motivos e intenções) ou de um agente (actante implicado no agir, sem que a ele sejam atribuídos capacidades, motivos e intenções) na atividade de trabalho. Por meio da análise de marcas linguístico-discursivas na fala dos

professores, pretendemos identificar indícios da renormalização com características direcionadas a um ator ou a um agente. Pensamos que, por meio dessa análise, seja possível encontrar as marcas de renormalização atorial. Ou seja, a expressão dos professores pode nos indicar se sua atuação no trabalho, que sempre é renormalizada, possui características de um ator. Havendo, portanto, essas características, estaríamos diante de uma renormalização atorial.

Com certeza, a linha para identificar um agente ou um ator pode ser muito tênue e seja, por vezes, arriscado afirmar se determinada ação é ou não dotada de capacidades, motivos e intenções. Isso porque a renormalização é constante durante toda a atividade de trabalho. À medida que essa se desenvolve, ocorre o debate de normas e o trabalhador vai gerenciando as situações em que está inserido, sendo que, muitas vezes, não há consciência dessa renormalização e do quanto é realizada de acordo com suas capacidades, suas intenções e seus motivos.

Todas essas questões estão sempre, portanto, ligadas tanto às construções coletivas quanto às questões de cada indivíduo, com sua cultura, sua história. E a análise da produção linguageira pode nos auxiliar a identificar essas complexas relações. Também Bulea (2010) reforça essas questões, ao falar sobre técnicas socialmente construídas e a possibilidade de transgressão ou transformação do indivíduo:

Se toda atividade linguageira repousa no relacionamento de unidades linguísticas, esse processo só é possível desde que exista um conjunto de 'técnicas de relacionamento', organizadas e partilhadas pela comunidade; técnicas que são imediatamente, elas mesmas socialmente construídas, mesmo que cada indivíduo as utilize à sua maneira e participe não somente de sua reprodução, mas também de sua possível transgressão ou transformação. (BULEA, 2010, p. 74-75).

As "técnicas de relacionamento", mencionadas por Bulea, podem nos conduzir às normas antecedentes, construídas e partilhadas coletivamente. Por sua vez, a autora também menciona que cada indivíduo as utiliza a seu modo, o que nos remete à questão da renormalização.

Pensando, pois, que a produção linguageira nos possibilita pistas para analisarmos a renormalização atorial no agir dos trabalhadores, utilizaremos o conceito de *figuras de ação* como produtos interpretativos que explicam a ação (BRONCKART; BULEA, 2006). Segundo Bulea (2010, p. 82), o termo ação é

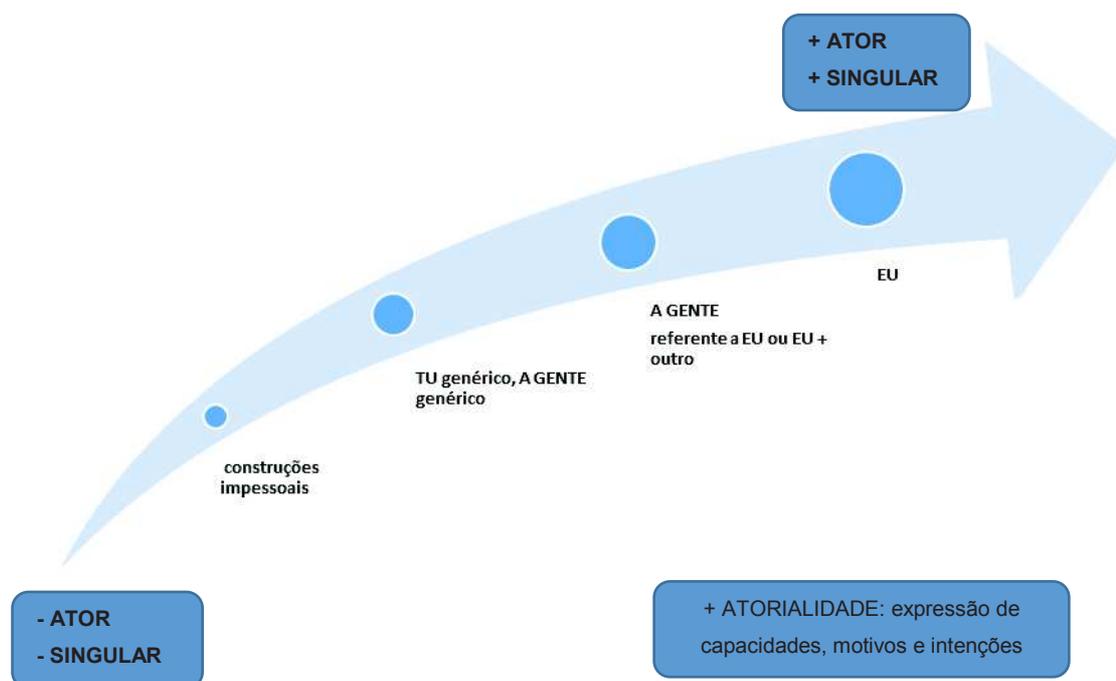
definido como “[...] produto da interpretação linguageira que se caracteriza, notadamente, pela delimitação de ‘unidades praxiológicas’ mais ou menos estáveis”. Trata-se de uma forma de registrar e compreender o agir, seja observando as propriedades do actante, os determinantes externos, a estrutura interna da ação ou seus resultados.

Segundo Almeida (2015, f. 41), “As figuras de ação são resultantes da análise do conjunto dos segmentos temáticos do actante que focalizam o agir e são identificáveis, sobretudo, pela articulação entre o tema e os tipos de discurso, que organizam o conteúdo temático”. Almeida (2015), em sua tese de doutorado, apresenta as figuras de ação como fotografias interpretativas. A autora elenca as diferentes figuras de ação e suas principais características e as utiliza em sua análise, embasada em Bulea (2009, 2010), Bulea, Leurquin e Carneiro (2013). Sua investigação observou quais figuras de ação favorecem a expressão da atorialidade. Desse estudo, resulta que a autora encontra uma nova figura de ação: a figura de ação avaliação. Segundo Almeida (2015, f. 159), “[...] o contexto em que se desenvolve a figura de ação avaliação permite acessar, mais especificamente, a representação da consciência discursiva dos atores”. É também para essa direção que pretendemos conduzir nosso olhar, investigando, com base na produção linguageira dos professores, marcas que levem à renormalização atorial e, para isso, faz-se necessário identificar a consciência discursiva dos actantes, justamente para distinguir contextos de renormalização em que o trabalhador se coloca como agente ou como ator.

Almeida (2015) também observou o processo de referenciação dos actantes no discurso. Nesse sentido, argumenta ser possível, a partir de uma escala de referencialidade, observar um *continuum* de atorialidade. Afirma ainda que existem contextos de atorialidade, os quais denotam a possibilidade de propiciar um tipo de intervenção no mundo por meio das capacidades, intenções e motivações do actante. Almeida (2015, f. 65) menciona a conexão entre o conceito de ação e de atorialidade, “[...] uma vez que a ação é um estatuto de intervenção humana que pode modificar o curso de um processo concreto”. Por sua vez, o ator é o actante fonte do processo de capacidades, motivos e intenções. Dessa forma, no nosso entendimento, a intervenção humana, à qual Almeida se refere, se possuir as características de um ator, estaria fazendo uma renormalização atorial.

A título de ilustração, apresentamos na figura 1 a escala de referencialidade que nos possibilita identificar o continuum de atorialidade.

Figura 1 – *Continuum* de expressão de atorialidade



Fonte: Adaptada de Almeida (2015, f. 71).

Como podemos observar pela Figura 1, há diferentes graus de implicação do actante na expressão do seu agir, o que também mostra diferentes graus de representação de sua consciência discursiva e de sua atorialidade. Nesse sentido, podemos observar que, em construções impessoais, há um menor grau de atorialidade expressa por parte do interlocutor, enquanto que o emprego da primeira pessoa marca o maior grau de atorialidade⁶. Frisamos aqui que há, pois, uma dinâmica, uma flutuação no uso dos referentes, o que demonstra que não há uma linearidade na expressão da atorialidade.

Em virtude dessa complexidade, convém nos determos mais a questões referentes ao desenvolvimento e à linguagem.

⁶ Ressaltamos que o emprego da primeira pessoa não significa a única marca de atorialidade, mas a que mais se sobressai.

Em relação ao desenvolvimento humano, na teoria sociointeracionista de Vygotsky (2010), acentua-se que a gênese do pensamento e da linguagem está relacionada à dinamicidade do processo de interação social. Assim, é na fala que a linguagem representa o significado da unidade do pensamento verbal, materializando a interação e a mediação do desenvolvimento do pensamento. As palavras ou signos são o meio de existência do pensamento e, na interação, geram desenvolvimento. Esse desenvolvimento, mediado pela linguagem, é sócio-histórico-cultural⁷.

Bronckart (2006, p. 66) afirma que

[...] a análise efetiva dos processos por meio dos quais essa apropriação se opera implica que sejam claramente delimitadas, pelo menos, duas unidades de análise: uma da ordem da ação, a outra da ordem das estruturas práticas de linguagem e, no caso, da ordem do discurso.

Bronckart (2006) salienta que primeiramente se poderia afirmar que as entidades da ordem da ação sejam apreendidas como unidades psicológicas de tamanho superior às unidades dos comportamentos. No entanto, essa definição seria superficial e sugere, como fazem Anscombe (1957) e von Wright (1971), uma distinção entre “eventos que se produzem na natureza” e “ações significantes”. No primeiro, teríamos o exemplo já mencionado do vento que sopra e as telhas que caem. O outro, com intervenção humana, seria o exemplo das telhas caírem para danificar um carro, pois se detestava o vizinho. Segundo Bronckart (2006, p. 67, grifo do autor),

É essa intervenção no mundo que define a **ação**, sequência organizada de eventos atribuídos a um agente (organismo dotado de capacidades de ação), ao qual pode ser atribuído um **motivo** (ou uma razão de agir: eu detesto minha vizinha) e uma **intenção** (uma representação do efeito).

De acordo com Bronckart (2006, p. 68), “[...] nem as intenções nem os motivos são atestáveis independentemente do acontecimento concreto que eles desencadearam: essas representações do agente só podem ser inferidas do próprio evento”. Assim, a ação significativa consistiria em uma ação mobilizadora de

⁷ Ainda que a noção de desenvolvimento seja um dos pilares do ISD, entendemos que, para o trabalho aqui proposto, não seria necessário desenvolvê-la. Para seu aprofundamento, sugerimos, entre outras, a leitura do estudo realizado por Carnin (2015) em sua tese de doutorado.

representações conscientes e ativas do agente, não podendo ser objeto de uma explicação causal.

Bronckart (2006) alerta, no entanto, para o problema das condições de interpretação dessa ação significativa e menciona Ricoeur (1986, p. 193), para o qual

[...] toda ação humana é social [...] não somente porque ela é (geralmente) a obra de vários agentes, de tal forma que o papel de cada um dentre eles não pode ser distinguido do papel dos outros, mas também porque nossos atos nos escapam e têm efeitos a que não visamos.

Essa afirmação vai ao encontro do já abordado por Bronckart (2006) em relação ao fato de que uma ação só pode ser “compreendida” *a posteriori*. Nessa mesma linha, podemos pensar nas questões relativas ao trabalho, cujas atividades também não podem ser definidas *a priori*, mesmo com todas as normas antecedentes com as quais o trabalhador precisar lidar. É nesse sentido que Schwartz (2010) menciona que a atividade é sempre um “fazer de outra forma” e de que as mudanças, as renormalizações, estão sempre presentes e, portanto, não é possível categorizá-la de forma antecipada.

Bronckart (2006, p. 69, grifo do autor) afirma ainda que, “[...] para atestar uma **ação humana**, convém operar um recorte nesse fluxo de ações sociais, em outros termos, isolar uma sequência organizada de condutas que sejam atribuídas a um agente singular”. Não obstante, o problema estaria em avaliar o lugar que ocupam as representações conscientes do agente (as intenções e motivos) no desenvolvimento da ação assim isolada (e de avaliar o lugar ocupado pelas determinações externas ao agente). Nessa problemática, segundo Bronckart (2006), quando se introduz um questionamento sobre a responsabilidade do agente no desenvolvimento da atividade, “[...] é o próprio questionamento que delimita a parcela da atividade sob responsabilidade individual, ou a **ação significativa**” (BRONCKART, 2006, p. 69, grifo do autor).

Assim, consoante Bronckart (2006), mesmo que se isolasse uma ação significativa no fluxo da atividade social e lhe fosse atribuída uma intervenção intencional de um agente, essa ação se descolaria dele, desenvolvendo consequências próprias, não inteiramente controláveis por esse agente. Outra questão levantada diz respeito à ação humana que é “dada a ver” no ambiente social, ou seja, sua significação é objeto de interpretações “dos outros” e individuais, em que o agente se atribui responsabilidades, intenções e razões. Acrescenta ainda

que essas duas avaliações nem sempre coincidem. Temos, portanto, um quadro do social, mas também do individual. Essa não coincidência leva-nos novamente a pensar na ergologia, na atividade de trabalho: existem as normas antecedentes, sejam elas explícitas ou implícitas, construídas coletivamente, mas há também a ação individual do trabalhador. As avaliações, as interpretações, sejam dos outros, sejam do indivíduo, não são possíveis de serem construídas *a priori* e, além disso, essa não coincidência marca também a distância entre o prescrito e o trabalho real.

Quanto à percepção da ação, Habermas (1987) menciona os tipos de **mundos** ou **sistemas de coordenadas formais**. Toda ação humana exhibe três formas de pretensão à validade: a) ela pressupõe o conhecimento comum de um mundo objetivo; b) ela pressupõe o compartilhamento (a aceitação) das regras provenientes do mundo social; e c) ela pressupõe o reconhecimento do mundo subjetivo de todo agente. Essas pressuposições constituiriam o **contexto da ação significativa**. Nesse sentido, segundo Habermas, o actante construiria para si uma representação singular das coordenadas dos três mundos formais e aplicaria esses sistemas de critérios à avaliação da parcela de responsabilidade que lhe é atribuída, construindo para si mesmo intenções e motivos. Dessa forma, o actante, ao se apropriar das características desses mundos pode avaliar sua própria ação e “[...] se saber agindo (ter consciência de que ele é um agente dotado de intenções e motivos)”. (BRONCKART, 2006, p. 73).

Bronckart (2006) segue sua explanação, ressaltando que a construção dos três mundos resulta da racionalização do “mundo vivido” dos sujeitos, sob o agir comunicacional (ou, mais simplesmente, a produção linguageira). Esse agir comunicacional, segundo Habermas (1987), constituiria, por sua vez, o meio pelo qual e no qual a intercompreensão desses mundos se realiza. Consoante Bronckart (2006), é por meio da produção linguageira que se possibilita ao organismo humano transformar suas representações idiossincráticas do mundo em representações compartilhadas, controláveis e contestáveis pelos “outros”, ou seja, em representações racionais. Segundo Bronckart (2006, p. 75), “[...] a racionalidade é, primeiro, um produto social, e que é por um processo secundário de sua apropriação e de interiorização que se pode constituir a racionalidade psicológica ou de pensamento”. Bronckart (2006, p. 75) acrescenta ainda que “[...] a linguagem deve ser considerada como ‘autor dos mundos’, ou como autor da racionalidade social”. Essa racionalidade está relacionada à questão das ações significantes e produções

linguageiras. As atividades humanas, mediadas pela língua, se desenvolvem e se diversificam a partir de seu uso, especializando-se em formas de organização diferentes, em discursos, os quais são modalidades de estruturação das práticas de linguagem. (BRONCKART, 2006).

No que refere ao desenvolvimento humano, o autor afirma que as ações de linguagem propõem reconfigurações de ação, por meio das quais os humanos progredem em sua compreensão das determinações da razão prática. Bronckart (2006, p. 79) assevera ainda que “[...] em um estado de desenvolvimento da espécie humana, os mundos racionais que regem as ações humanas já ‘estão lá’ e são permanentemente (re)elaborados pelas práticas languageiras e reconfigurados pelos gêneros discursivos historicamente construídos por um grupo”.

2.2.1 O Texto como Elemento Essencial de Análise das Práticas Languageiras

Para Bronckart (2006, p. 7), “[...] a linguagem desempenha um papel central tanto no funcionamento psíquico e em seu desenvolvimento quanto nas atividades e ações”. Assim, para entender melhor o trabalho, precisamos recorrer, necessariamente, à atividade languageira, uma vez que “[...] as práticas languageiras (ou os textos-discursos) são os instrumentos principais do desenvolvimento humano, tanto em relação aos conhecimentos e aos saberes quanto em relação às capacidades do agir e da identidade das pessoas”. (BRONCKART, 2006, p. 10).

Para Bronckart (2006), o texto é elemento essencial de análise, sendo uma manifestação empírica de uma ação de linguagem. Dessa forma, a língua, sempre uma instância viva, nos dá as pistas para a análise do agir, observando a forma de organização textual e sua estrutura.

A partir da análise de textos, entendidos, então, como ações de linguagem, Bronckart (1997) propõe um esquema geral da arquitetura textual. A aplicação do modelo ocorre por meio de uma abordagem descendente, a qual parte das atividades sociais para as atividades de linguagem. Essa arquitetura textual parte do pressuposto de que todo texto apresenta uma organização hierárquica, “[...] podendo as diferentes camadas que o compõem, em parte, se codeterminar, ou interagir entre elas, mas podendo, igualmente, interagir com instâncias linguísticas extratextuais [...], isto é, com outros textos”. (BULEA, 2010). Essa organização hierárquica (com distinção de nível para a análise dos textos) dá-se em virtude de

questões metodológicas, pois os diferentes níveis se interpenetram, numa relação mais direta e interligada entre os níveis. Machado (2004, p. 26) esclarece que o modelo de arquitetura textual não pode ser “[...] visto como um modelo que reproduza as operações efetivamente desenvolvidas pelo produtor, de forma linear”. Mostra que, embora para fins de análise, ocorra exposição linear, o ISD reconhece que as operações de linguagem, de cujo conjunto uma ação da linguagem é constituída, se desenvolvem em interação contínua.

Nessa arquitetura, Bronckart (2006) apresenta três níveis estruturais superpostos e, para ilustrar a arquitetura textual, traz a metáfora do folhado textual.

O nível mais profundo, denominado de infraestrutura, está relacionado ao plano geral do conteúdo temático, os tipos de discurso presentes, bem como suas modalidades de articulação e as sequências que o compõem. Os tipos de discurso referem-se aos diferentes segmentos do texto e suas modalidades de articulação, organizando de forma enunciativa e linguística a temática do texto e têm uma importância grande na análise proposta. Convém ressaltar que um texto pode apresentar mais de uma sequência discursiva no seu plano global. Podem existir sequências argumentativas, descritivas, injuntivas ou explicativas, embora haja a predominância de uma delas.

O segundo nível abrange os mecanismos de textualização, fundamentais para a coerência linear ou temática para além da heterogeneidade infraestrutural, pelo jogo dos processos isotópicos de conexão, de coesão nominal e de coesão verbal. (BRONCKART, 2006). Os mecanismos de conexão são necessários para a marcação das articulações e possibilitam a progressão temática, a qual ocorre por meio de organizadores textuais. Esses podem se aplicar ao plano geral, às transições entre tipos de discurso, transições entre fases de uma sequência ou articulações mais locais entre frases sintáticas. A função dos mecanismos de coesão nominal é introduzir temas e/ou personagens novos e garantir sua retomada ou sua continuidade ao longo do texto, realizada pela organização de unidades e estruturas anafóricas. Já os mecanismos de coesão verbal são responsáveis pela organização temporal e/ou hierárquica dos processos (estados, eventos ou ações) verbalizados no texto. São basicamente realizados por meio dos tempos verbais, embora estejam em interação com outras unidades de valor temporal, como os advérbios e os organizadores textuais.

No nível mais superficial, encontram-se os mecanismos de tomada de responsabilidade enunciativa e de modalização, que evidenciam o tipo de engajamento enunciativo e conferem a ele sua coerência interativa. Esse nível possui a função de mobilizar os mecanismos que demonstram as diferentes instâncias enunciativas, abarcando as vozes e as modalizações, as quais mostram a postura do enunciador através de seus julgamentos, opiniões ou sentimentos em relação a aspectos temáticos do texto.

Explanaremos a seguir alguns pontos da arquitetura textual importantes para a análise dos dados gerados nesta tese.

2.2.2 Os Tipos de Discurso

Primeiramente é importante destacar a diferença de estatuto entre textos pertencentes a um gênero e tipos de discurso. Bronckart (2006) esclarece que os textos são unidades comunicativas globais, articuladas a um agir de linguagem. Já os tipos de discurso são unidades linguísticas infraordenadas, “segmentos” que não são textos em si; no entanto, entram na composição dos textos em modalidades variáveis.

Conforme Bulea (2010), os tipos de discurso parecem semiotizar mundos discursivos, que constituem modalidades de organização das relações entre o mundo “ordinário” (o mundo do EXPOR), o da situação do actante na produção do texto, e os mundos “virtuais”, necessariamente “outros” que o mundo no qual se desenvolve o agir languageiro propriamente dito (o mundo do NARRAR).

Bronckart (2008) explica que esses mundos discursivos são formatos organizadores das relações entre as coordenadas da situação de ação de um actante e as coordenadas dos mundos coletivamente construídos na textualidade. De acordo com a relação entre tais coordenadas, considerando-se o tempo-espaço da produção do texto, elas podem se apresentar disjuntas ou conjuntas a esse tempo-espaço.

A operação de disjunção organiza o conteúdo temático verbalizado e distancia-se das coordenadas gerais da situação do actante. Necessita da criação de uma origem temporal e corresponde à ordem no NARRAR. O actante situa as representações dos mundos formais para a produção de texto em um mundo

colocado como distante, também denominado de disjunto do mundo da interação social em curso.

Já através da operação de conjunção não há distanciamento das coordenadas gerais da situação do actante, situando-se próximas às coordenadas da ação da linguagem, em um cenário conjunto ou mais próximo da interação social em que se encontra e são da ordem do EXPOR. Portanto, na ordem do NARRAR há disjunção das coordenadas e há identificação temporal; em contrapartida, na ordem do EXPOR, existe a conjunção.

Com relação às instâncias de agentividade semiotizadas no texto, que dizem respeito ao actante e à sua situação de ação de linguagem, temos duas possibilidades: o produtor do texto escolhe o grau de implicação da situação material de produção, fazendo ou não referências explícitas em relação aos parâmetros da situação material de produção. Quando as instâncias de agentividade não mobilizam as condições de produção, há uma relação de autonomia. Caso as instâncias de agentividade se refiram ao actante e ao contexto de interação, ocorre uma relação de implicação. Nesse caso, tem-se a presença de marcas linguísticas que evidenciam esses parâmetros.

Os mundos discursivos se originam do cruzamento do resultado dessas decisões: NARRAR implicado, NARRAR autônomo, EXPOR implicado e EXPOR autônomo. Esses mundos são realizados nas línguas pelos quatro tipos de discursos evocados, respectivamente: o relato interativo, a narração, o discurso interativo e o discurso teórico. A seguir, as características principais de cada um desses discursos:

Relato interativo: nesse tipo de discurso, o que é narrado apresenta-se de forma distante do momento de produção, mas há marcas linguísticas que mostram uma relação de implicação dos participantes em relação ao contexto físico da produção.

Narração: nesse tipo de discurso, faz-se referência a um tempo passado, distante (ou disjunto) da situação de produção do texto. Assim, também não há marcas linguísticas que remetam à situação de produção, mas apontam para a autonomia.

Discurso interativo: há formas verbais que implicam no mínimo um participante da interação e há a presença de tempos verbais que exprimem ações concomitantes com o momento da produção, bem como dêiticos temporais e espaciais.

Discurso teórico: não se expressam indícios linguísticos que impliquem o participante no contexto da interação. A forma verbal utilizada é o presente genérico, com presença de nominalizações. Em relação ao momento de produção, os conteúdos são colocados de modo conjunto ao momento da produção.

De acordo com Bulea (2010, p. 74): “[...] esses tipos de discurso podem evidentemente se apresentar de maneira mais ou menos “pura”, podendo às vezes se sobrepor, se fundir, se interpenetrar segundo modalidades complexas”. A autora avança essa possibilidade de “transgressão”, em parte, das operações; no entanto, não as suprimem. Ou seja, os fenômenos se constituem a partir “da base dos tipos de discurso como são praticados e conhecidos, para obter efeitos particulares”. (BULEA 2010, p. 74). Dessa forma, por mais que possa haver certa “mistura”, essa ocorre a partir do que está dado. Bronckart (1997) mostra claramente que as fronteiras entre os tipos de discurso são fluidas. Numa seção intitulada *Variantes, fronteiras e fusões dos tipos de discurso*, examina diferentes possibilidades de apresentação (variantes) dos tipos discursivos.

No caso do discurso interativo, faz uma distinção entre o primário (basicamente aportado na oralidade, como em entrevistas) referindo-se diretamente ao mundo ordinário dos actantes, do secundário (mais relacionado a gêneros escritos como o romance e peças de teatro).

O discurso teórico, por sua vez, autonomiza-se do mundo ordinário dos interactantes, o que é linguisticamente marcado (pronomes de terceira pessoa, verbos no presente histórico).

Há, entretanto, uma clara possibilidade de fusão do discurso interativo com o teórico, no que pode ser chamado de *discurso interativo teórico misto*. Nele ocorre a presença simultânea de marcas de discurso interativo (com pronomes dêiticos) ao lado, por exemplo, de organizadores lógico-argumentativos, como *mas*, *de fato*, *com efeito*; modalizações lógicas (*talvez*, *pode fazer*); retomadas anafóricas sob forma de referência dêitica intratextual, e uma densidade sintagmática elevada. (BRONCKART, 1997).

2.2.3 Os Mecanismos de Textualização

Como já mencionado, no nível que abrange os mecanismos de textualização, temos os processos isotópicos de conexão, de coesão nominal e de coesão verbal. (BRONCKART, 2006).

Quanto aos mecanismos de coesão nominal⁸, esses são responsáveis por introduzir temas e/ou personagens novos, possibilitar retomadas e garantir a continuidade ao longo do texto, organizada em unidades e estruturas anafóricas. Nesse sentido, nos deteremos, especificamente, ao processo de referenciação, termo que, segundo Mondada e Dubois (2015), seria mais adequado do que referência, enfatizando a ideia de processo que caracteriza o ato de referir. De acordo com as autoras, a ideia da língua como um sistema de etiquetas que se ajustam às coisas tem atravessado a história do pensamento ocidental. No entanto, Mondada e Dubois (2015, p. 17) vão de encontro a essa concepção, afirmando que “[...] os sujeitos constroem, através de práticas discursivas e cognitivas social e culturalmente situadas, versões públicas do mundo”. Por se tratar de um processo, optam pelo termo “objetos de discurso” ao invés de referentes, definidos como “[...] entidades da realidade externa do mundo”. (CAVALCANTE, 2011, p. 9). Dessa forma, essa abordagem “[...] implica uma visão dinâmica que leva em conta não somente o sujeito ‘encarnado’, mas ainda um sujeito sócio-cognitivo mediante uma relação indireta entre os discursos e o mundo”. (MONDADA; DUBOIS, 2015, p. 20). Neste mesmo viés, também Koch (2005) enfatiza que a referência resulta da ação de representar, discursivamente, entidades que são vistas como objetos de discurso, e não como objetos do mundo. Koch e Marcuschi (1998, p. 5) acrescentam ainda que “[...] nossa maneira de ver e dizer o real não coincide com o real”. Os autores afirmam ainda que o cérebro reelabora os dados sensoriais para fins de apreensão e compreensão, o que ocorre essencialmente no discurso. No entanto, conforme Koch e Marcuschi (1998, p. 5), “[...] não se postula uma reelaboração subjetiva, individual: a reelaboração deve obedecer a restrições impostas pelas condições culturais, sociais, históricas e, finalmente, pelas condições de processamento decorrentes do uso da língua”.

⁸ Como os mecanismos de textualização, especialmente os processos de coesão nominal, não têm sido muito explorados pelo ISD, recorreremos aos estudos de Mondada e Dubois (2015) para um aprofundamento do tema, sob um ponto de vista discursivo.

De acordo com Apothéloz e Beguelin (1995), a realização das escolhas significativas dentre as múltiplas opções oferecidas pela língua é realizada pelos interlocutores à medida que o discurso se desenvolve. Essas escolhas significativas, de acordo com Koch (2004, p. 34), são realizadas pelo sujeito “[...] com vistas à concretização do seu projeto de dizer”.

Da mesma forma, Mondada e Dubois (2015) entendem que os sujeitos não compreendem o mundo por categorias ou objetos de discurso preexistentes, e sim, esses são elaborados e transformados a partir dos contextos. Em virtude disso, as categorias e objetos de discurso possuem uma instabilidade constitutiva, a qual pode ser percebida nas atividades verbais e não-verbais, na interação. Dessa forma, conforme Rastier (1994, p. 19 apud MONDADA; DUBOIS, 2015, p. 20), a referenciação diz respeito “[...] a uma relação entre o texto e a parte não-linguística da prática em que ele é produzido e interpretado”. Mondada e Dubois (2015, p. 20) seguem afirmando que “Este sujeito constrói o mundo no curso de suas atividades sociais e o torna estável graças às categorias – notadamente as categorias manifestadas no discurso”. Essa abordagem leva em conta uma dimensão intersubjetiva das atividades linguísticas e cognitivas. Assim, a instabilidade é uma dimensão intrínseca do discurso e da cognição. Não há como haver uma convergência absoluta entre a linguagem e o mundo, entre os nomes, seus sentidos comuns, seus conceitos e as “coisas”. Segundo Mondada e Dubois (2015, p. 21), seria uma “[...] perspectiva utópica (ou nostálgica) de uma cartografia perfeita entre as palavras e as coisas”. Essa perspectiva das autoras em relação à impossibilidade de simplesmente “etiquetar”, por não haver uma correspondência entre as palavras e as coisas, mostra o processo de referenciação como resultado de um processo simbólico complexo e pode nos remeter à concepção da ergologia no que tange a também não poder conceber a atividade de trabalho a partir de regras que são dadas *a priori* e da impossibilidade de segui-las de uma forma que leve a uma padronização, a um fazer único. Não é possível “etiquetar” o trabalho com regras. Reforça-se a ideia da renormalização em todas as atividades. Seja na linguagem, seja na realização de uma atividade de trabalho, não é possível simplesmente seguir um *script* pré-determinado. Trata-se, pois, de um fazer que se desenvolve, um processo de construção, subjetivo e intersubjetivo. Diante disso, segundo Mondada e Dubois (2015, p. 22), “[...] as categorias são geralmente instáveis, variáveis e flexíveis”. Nesse viés, Mondada e Dubois (2015, p. 23) afirmam que

[...] os objetos sociais não são um desvio do modo 'normal' de referir, [...] trata-se de considerar a referência aos objetos do mundo psíquico e natural, no âmbito de uma concepção geral do processo de categorização discursiva e cognitiva tal como eles são observáveis nas práticas situadas dos sujeitos.

Nesse sentido, um piano pode ser categorizado como instrumento musical em um contexto de concerto, mas como um móvel pesado e incômodo num contexto de mudança. Essa variação categorial pode ser considerada um recurso que assegura uma plasticidade linguística e cognitiva e uma garantia de adequação contextual e adaptativa. Assim, "A variação e a concorrência categorial emergem notadamente quando uma cena é vista de diferentes perspectivas, que implicam diferentes categorizações da situação, dos atores e dos fatos." (MONDADA; DUBOIS, 2015, p. 25). As categorias são, portanto, reificações práticas e históricas de processos complexos, compreendendo discussões, controvérsias, desacordos. Por isso, Mondada e Dubois (2015, p. 28) afirmam que "[...] a instabilidade caracteriza o modo normal e rotineiro de entender, descrever, compreender o mundo – e lançar, assim, a desconfiança sobre toda descrição única, universal e atemporal do mundo".

2.2.4 Os Mecanismos de Responsabilidade Enunciativa

Para a análise de nível enunciativo, têm-se os mecanismos de responsabilização enunciativa. Estão no nível mais superficial do texto para assegurar uma coerência pragmática ou interativa. Conforme Bronckart (2008), esses mecanismos contribuem para a construção de uma instância geral de gestão do texto. São considerados superficiais porque operam quase que independentemente da progressão de conteúdo temático, não se organizando em séries isotópicas. Sua função é, principalmente, a de orientar a interpretação dos interlocutores. Nesse nível, é possível observar as formas linguístico-discursivas mobilizadas referentes aos actantes e sua implicação no agir languageiro. Por meio das marcas deixadas pelo autor do texto nos enunciados, é possível observar o gerenciamento das vozes enunciativas.

Nas palavras de Bronckart (1997), "[...] cada ser humano, portanto, participa das avaliações sociais e, nesse quadro, aplica os critérios coletivos de avaliação e "julga" a pertinência do agir dos outros em relação aos mundos representados".

Essas vozes, segundo Bronckart (2008), "ouvidas" no texto, são vozes do próprio autor, de personagens ou de instâncias sociais. Elas possibilitam identificar

avaliações (julgamentos, opiniões, sentimentos) de aspectos do conteúdo temático, marcadas pelas modalizações.

A presença da voz do próprio autor se instaura à medida que aparecem no texto comentários ou avaliações que procedem de quem está na origem da produção textual. As vozes de personagens podem ser aquelas advindas de seres humanos ou entidades humanizadas, mas que estejam implicadas como agentes no desenrolar de acontecimentos ou ações imbricadas no conteúdo temático. Por outro lado, as vozes de instâncias sociais são provenientes de personagens, grupos ou instituições, mas que não intervêm como agentes na temática textual. Essas são consideradas instâncias externas de avaliação relacionadas a determinados aspectos que aparecem no texto. Segundo Bronckart (1999), o texto pode ser polifônico quando marcado pela presença de vozes diferentes.

Em relação à responsabilização enunciativa dessas vozes, Machado e Bronckart (2009) recomendam observar o tipo de discurso ou o enunciador, através do emprego de pronomes, de desinências verbais que indicam número-pessoa e modo-tempo na conjugação verbal.

Para Bronckart (1997, 2012), os comentários e avaliações presentes no texto são também marcados por meio de modalizações, as quais independem da linearidade textual. Ressalta ainda que as modalizações fazem parte da configuração textual e contribuem para a coerência pragmática. Essas modalizações também fornecem indícios para a orientação do interlocutor quanto à interpretação do texto.

O autor considera quatro funções no que tange à classificação das modalizações, as quais podem ser divididas nos seguintes subconjuntos: lógicas, deônticas, apreciativas e pragmáticas.

As modalizações lógicas estão relacionadas à avaliação de algum aspecto do conteúdo temático relacionadas ao valor de verdade (falso/ verdadeiro) e mobilizadas através de conhecimentos procedentes do mundo objetivo, enquanto fatos atestados (certos), possíveis, prováveis, improváveis, eventuais, necessários, etc. São exemplos de expressões que evidenciam estas modalizações: poderia talvez, é evidente que, é necessário que, etc.

As modalizações deônticas constituem uma avaliação de elementos do conteúdo temático relacionados a valores e regras sociais atribuídos (domínios do direito, da obrigação social e/ou conformidade com normas em uso), procedentes

dos conhecimentos do mundo social, enquanto permitidos, proibidos, necessários, desejáveis etc. Expressões como jamais deve ser esquecida, é preciso que, não posso deixar, marcam a modalização deôntica.

As modalizações apreciativas estão relacionadas a valores subjetivos atribuídos enquanto bons, maus, estranhos, benéficos, infelizes, felizes, etc., procedentes dos conhecimentos do mundo subjetivo, da voz que é a fonte do julgamento. São exemplos de expressões que evidenciam essas modalizações: ai de mim, felizmente, infelizmente, etc.

Por último, as modalizações pragmáticas são aquelas relacionadas à responsabilidade de uma entidade do conteúdo temático (personagem, grupo, instituição etc.) cujas avaliações remetem à sua capacidade de ação (o poder-fazer), intenção (o querer-fazer) e razões (o dever-fazer). Para marcar essas modalizações, citam-se os tempos verbais no modo condicional (futuro do pretérito); os verbos auxiliares (metaverbos) de modo, tais como: querer, poder, etc quando são utilizados para marcar a responsabilidade enunciativa do agente em relação às ações: advérbios como: certamente, infelizmente, evidentemente, etc; orações impessoais que regem orações subordinadas como: é provável que..., é lamentável que..., etc.

Assim, é através das modalizações que percebemos as avaliações do autor do texto sobre alguns aspectos do conteúdo temático, contribuindo para a coerência pragmática e orientando o leitor na interpretação do conteúdo temático do texto. Essas avaliações podem apresentar o conteúdo temático como fatos certos, possíveis, prováveis, improváveis, necessários etc., ou como socialmente, permitidos, proibidos, necessários, desejáveis etc.; ou ainda introduzem um julgamento sobre uma das facetas da responsabilidade de um personagem em relação ao processo de que é agente e atribuem a esse agente intenções, razões, capacidade de ação.

Queremos chamar a atenção para o fato de que a tomada de responsabilidade enunciativa é passível de ser observada por meio de diferentes mecanismos. Duarte e Marques (2014) afirmam que os modos de presença do locutor no discurso levam a estratégias variadas de discursivização e, nas interações, pode haver a convergência de estratégias, resultando numa instabilidade enunciativa. Segundo Duarte e Marques (2014, p. 70),

[...] a análise destes funcionamentos permite-nos evidenciar uma tensão enunciativa, ancorada na permanência discursiva de um centro deíctico explícito, que resulta da conjugação da ocorrência da deixis pessoal com uma perspectiva de distanciamento do locutor relativamente ao seu dizer, no uso de enunciados generalizantes.

O uso de enunciadores generalizantes pode levar a um jogo sutil entre inscrição e desinscrição enunciativa. Nesse uso, “eu”, “tu”, “nós”, “a gente”, “a pessoa”, “uma pessoa” podem não ser utilizados de forma dêitica. Duarte e Marques (2014, p. 75) afirmam que, nestes casos, “[...] o locutor põe em cena um enunciador, que reenvia a um grupo amplo e de contornos referenciais indefinidos”. Duarte e Marques (2014) acrescentam ainda que, o uso de “eu” e “tu” em construções com valor generalizante conduz a estratégias argumentativas. Pode-se, por exemplo, pretender implicar os interlocutores em situações imaginárias que tornem mais aceitáveis os argumentos do locutor. Outra possibilidade do uso de pronomes com valor generalizante pode indiciar que o locutor não se identifica com o enunciador (total ou parcialmente), por questões de face. Assim, “[...] para evitar a ameaça da face de alvos potenciais, o locutor dissimula as suas opiniões, distancia-se, apresentando-as como alheias”. (DUARTE; MARQUES, p. 76). É, pois, também uma estratégia argumentativa. O uso de um “nós” com valor generalizante, por exemplo, pode não incluir o locutor, podendo inclusive ser um “vocês”. Dessa forma, pode-se intentar uma orientação argumentativa, almejando implicar o interlocutor e/ou proteger a face.

Nas diferentes situações enunciativas, podemos ter uma gradação, um *continuum*, entre o mais inscrito na situação enunciativa até o menos inscrito. Isso nos remete também à escala de referencialidade mencionada por Almeida (2015). No caso do uso do pronome com valor dêitico, o locutor e o enunciador se identificam, assumindo o locutor a responsabilidade enunciativa. No uso de dêiticos com valor generalizante, o locutor se distancia do enunciador e não assume a responsabilidade enunciativa. Entre esses dois, pode haver valores indeterminados de *a gente*, ou *nós*, havendo uma opacidade quanto à integração do locutor no grupo, segundo Duarte e Marques (2014). Assim, teríamos uma escala de determinação – indeterminação – generalização.

Duarte e Marques (2014) também afirmam que a natureza dialogal das interações está relacionada às formas de encadeamento anafórico, permitindo uma construção interacional que mostra o processo de interpretação dos interlocutores,

uma vez que o locutor seguinte prolonga a cadeia anafórica em curso, estabelecendo novas relações e novos referentes.

A abordagem de Duarte e Marques vai ao encontro do que já mencionamos quanto à construção dos objetos de discurso. Ou seja, o encadeamento anafórico e a construção dos objetos de discurso vão sendo co-construídos/re-construídos pelos interlocutores ao longo do discurso. O que acentua o processo dinâmico de construção individual e coletiva, com diferentes graus de implicação dos interlocutores, como mostrado por Almeida (2015), com uso de diferentes estratégias discursivas e graus de implicação do sujeito. É sempre um processo de construção que vai sendo gerido pelos interlocutores, assim como a atividade de trabalho que, sem um a priori, vai se moldando e se reconduzindo o tempo todo, fruto de interações e intervenções coletivas e direcionamentos individuais.

2.3 ARTICULANDO AS TEORIAS: A RENORMALIZAÇÃO ATORIAL

Acreditamos que, sendo a convergência de saberes um conceito basilar para a ergologia, é possível a aproximação com a teoria do interacionismo sociodiscursivo, que se apresenta como uma ciência do humano, recusando-se a admitir divisões estanques entre campos de conhecimento associados. Nesse sentido, ao longo do referencial teórico apresentado, foi-nos possível perceber vários pontos de relação entre a ergologia e o ISD. O primeiro ponto de aproximação está no fato de que ambas as teorias se apresentam como inter/trans disciplinares. Da mesma forma, ambas as abordagens se valem de princípios da ergonomia, como no emprego dos conceitos de trabalho prescrito e trabalho real. Resolvemos ousar e aproximar dois conceitos, um da ergologia, o de renormalização, outro do ISD, o de atorialidade, para desenvolvermos a noção de *renormalização atorial*, a qual tentaremos mostrar mais claramente a partir da análise de nossos dados.

A renormalização é um conceito-chave na ergologia e, do ISD, nos apropriamos do conceito de ator, ou seja, um actante que é fonte de um processo, dotado de capacidades, motivos e intenções, para cunharmos o termo renormalização atorial. A expressão, visa, pois, mostrar o imbricar das duas teorias.

Vimos que, sob o ponto de vista ergológico, na atividade de trabalho, temos sempre um debate de normas, que há uma distância entre as normas antecedentes

e o que é efetivamente realizado pelo trabalhador. Esse debate de normas gera as renormalizações, realizadas pelo indivíduo, fruto das dramáticas do corpo-si que perpassam todo o ser biológico, psíquico e social. A renormalização é, portanto, um ato individual, que acontece na relação com o outro, mas atravessada pelas normas antecedentes, construídas coletivamente.

No que concerne ao interacionismo sociodiscursivo, reafirmamos que se trata de uma ciência do humano, que fundamenta as práticas languageiras como instrumentos do desenvolvimento humano. Para Bronckart (2008), é por meio da produção languageira que o ser humano pode transformar suas representações idiossincráticas do mundo em representações compartilhadas, controláveis e contestáveis pelos “outros”, ou seja, em representações racionais. Sob o ponto de vista do ISD, o trabalho se constitui como um tipo de atividade, fruto de um processo interpretativo. Ou seja, há um indivíduo, actante que possui um motivo ou razão para agir. Assim, podemos nos aproximar da ergologia, das dramáticas do corpo-si e das renormalizações. O sujeito é o “piloto” da ação, embora saiba que a pilotagem é difícil e aleatória, visto que o piloto está submetido a sistemas de restrições sociais e materiais, a prescrições. Também na ergologia, temos que o indivíduo está em constante interação com as normas antecedentes. Tanto na ergologia quanto no ISD há uma dinâmica do agir que entrelaça, em toda a atividade de trabalho, o individual e o coletivo, o prescrito e o realizado.

Reunimos dois conceitos, que pensamos serem possíveis de associar: o da renormalização e o da atorialidade, para desenvolver a ideia de uma renormalização atorial.

Reportamo-nos novamente ao conceito de ator, imbuído de capacidades, motivos e intenções. Pensando nos atributos do ator, esses só seriam possíveis em se tratando de um indivíduo consciente de suas ações. Não havendo essa consciência, seria um agente. Schwartz (2007) sinaliza a dificuldade de pensar o sujeito na atividade, uma vez que não é um sujeito perfeitamente consciente, nem perfeitamente inconsciente, pois o corpo-si atravessa tudo isso. Fazendo referência a Bronckart (2008), vimos que o desenvolvimento do indivíduo não ocorre de forma permanente e linear. Assim, imaginamos que distinguir ações conscientes ou inconscientes seja tarefa complexa. De qualquer forma, colocamo-nos o desafio de identificar, por meio da fala dos professores, indícios que nos reportem às

características de um agente ou de um ator no desenvolvimento de sua atividade de trabalho, em que a renormalização está sempre presente.

Bronckart (2006) refere que as ações de linguagem propõem reconfigurações de ações, levando o indivíduo a progredir em sua compreensão. Assim, é na fala que podemos ter a materialização do desenvolvimento do pensamento. Ocorrendo a renormalização, são as marcas linguístico-discursivas que parecem poder nos indicar se, na atividade, está um agente ou um ator. Ou melhor, em que *momentos* o indivíduo se coloca como agente ou ator. A linha pode ser muitas vezes diminuta, tênue, fluida, pois o agir pode se dar de forma mais ou menos consciente, lembrando que o desenvolvimento humano também não é contínuo. São oscilações e, assim, também imaginamos que não seja possível enquadrar o indivíduo, no desenvolvimento de sua atividade de trabalho, como sendo ou somente agente ou somente ator, mas é possível, pela análise linguageira, encontrar indícios que nos conduzam ao que estaremos chamando de renormalização atorial.

Diante disso, por mais que o indivíduo sempre renormalize, pode fazê-lo tendo consciência de sua possibilidade de renormalização ou não. Havendo essa consciência, fará uma renormalização atorial. Caso isso não aconteça, haverá uma renormalização sendo realizada por um agente. É, pois, na análise da fala dos professores em atividade que poderemos identificar pistas da emergência da renormalização atorial.

3 METODOLOGIA

Neste capítulo, apresentamos o percurso metodológico da pesquisa. Primeiramente apresentamos o contexto em que esta investigação está inserida, tratamos da coleta de dados, da descrição dos participantes das interações, dos municípios de atuação dos professores envolvidos, bem como a opção de recorte escolhida. Por fim, explicitaremos as categorias linguístico-discursivas empregadas para a análise dos dados.

3.1 CONTEXTO DA PESQUISA

A presente pesquisa surgiu a partir da vontade de estudar com mais profundidade o trabalho do professor. Obviamente os contextos para fazer esse estudo podem ser os mais variados, uma vez que são muitos os espaços em que o professor trabalha, além da pilotagem de sua sala de aula. Pensar que o professor trabalha também em outros ambientes que não o da sala de aula não é algo evidente para a maioria das pessoas. Um desses muitos espaços, além dos momentos de reuniões pedagógicas nas escolas, planejamento solitário de aulas em seus lares, eventos de formação continuada, são reuniões específicas de determinados grupos de professores que buscam alternativas para (re)pensar seu fazer pedagógico com o intuito de aperfeiçoá-lo. Isso porque, embora o professor possa ter uma sólida formação acadêmica (ou achar que a tem), adicionada a anos de experiência em sala de aula, sempre há muito o que aprender nesta distância entre o planejado (ou idealizado?) e o realizado.

Portanto, muitos professores buscam espaços para se aperfeiçoar. E um desses espaços de formação foi possibilitado através do encontro entre professores de uma rede municipal de ensino e professores e pesquisadores de uma universidade. Estava-se diante de uma possibilidade de maior interlocução entre a universidade e os professores da educação básica. Foi elaborado, assim, um projeto de pesquisa objetivando uma formação continuada cooperativa, intitulado *Por uma formação continuada cooperativa para o desenvolvimento do processo educativo de leitura e produção textual escrita no Ensino Fundamental (FORMCOOP)*. Esse projeto teve aprovação da CAPES dentro do Programa Observatório de Educação 2010 (Edital 038/2010). O grupo de trabalho desse projeto foi denominado de

comunidade de indagação (WELLS, 2007), no sentido de constituir-se como um grupo de reflexão que problematizaria a prática escolar e refletiria sobre ela (GUIMARÃES; KERSCH, 2012). Foi constituído por seis estudantes de graduação do curso de Letras, Pedagogia e Informática, bolsistas de iniciação científica do projeto e alunos do curso de pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) (três doutorandos e quatro mestrados), além de seis professores da rede municipal de ensino da região do Vale do Rio dos Sinos, bolsistas do projeto. Os excertos para análise da presente pesquisa são de gravações de reuniões desse grupo de trabalho.

Para o desenvolvimento de um trabalho cooperativo, como proposto, o grupo reunia-se semanalmente, sempre às terças-feiras, em sala com uma grande mesa oval ou, em caso de necessidade de computadores, em uma sala do Núcleo de Estudos Avançados em Linguagem, Interação e Tecnologia (NEALIT), com computadores para cada um dos integrantes. O projeto ocorreu entre janeiro de 2011 e dezembro de 2014, com o intuito de repensar as práticas de ensino de Língua Portuguesa.

Segundo Guimarães e Kersch (2015, p. 7, grifo do autor), a proposta do projeto consistia em

desenvolver um processo de formação continuada cooperativa, em que o letramento acadêmico dos formadores entr(ass)e em interação com a prática social dos professores e seus alunos, com vistas ao desenvolvimento de propostas didático-pedagógicas que form(ass)em um novo educador apto ao manejo crítico do conhecimento, capaz de estar à frente dos desafios educacionais do terceiro milênio.

A partir da continuidade dos trabalhos, veio a ser desenvolvida a opção metodológica dos Projetos Didáticos de Gênero (PDGs). Faz-se necessário explicitar o que vem a ser a proposta de trabalho a partir de PDGs,¹ visto que todo o projeto FORMCOOP está ancorado neles. Trata-se de uma abordagem pedagógica que visa ao ensino da leitura e da escrita a partir de gêneros textuais e de práticas sociais. Essa proposta pedagógica desenvolvida por meio de PDGs em sala de aula está permeada pela concepção interativa da linguagem. Para colocá-la em prática,

¹ A proposta dos PDGs ancora-se nos conceitos de linguagem como interação, gênero de texto, letramento e prática social, leitura e análise linguística. Segundo Guimarães e Kersch (2012), o projeto didático de gênero é “[...] como um guarda-chuva para, a partir de uma escolha temática ou uma demanda da turma, trabalhar-se um ou mais gêneros em um dado espaço de tempo (um bimestre, por exemplo), sempre com a preocupação de relacioná-lo a uma dada prática social”.

os professores participantes do projeto refletiram sobre questões referentes à linguagem, letramento, educação linguística, gênero textual e prática social. Como podemos ver, são muitos os conceitos dos quais o grupo precisava se apropriar para poder ter subsídios e desenvolver um PDG para suas salas de aula.

O projeto de pesquisa teve seu desenvolvimento em duas frentes: a comunidade de indagação, objeto da presente pesquisa, e as comunidades de aprendizagem. A primeira, como dito anteriormente, foi constituída por professoras do Ensino Básico, bolsistas do Projeto, doutorandos, mestrandas, bolsistas de iniciação científica e pesquisadoras do PPGLA da UNISINOS. Já as comunidades de aprendizagem consistiram nas turmas dos professores bolsistas. As turmas eram de escolas municipais diferentes, com realidades distintas, desde uma escola de área rural a escolas de periferia, com alunos oriundos de camadas populares, filhos de pais com baixa escolaridade, muitos enfrentando problemas de drogas, violência e outros problemas sociais. A maioria das escolas apresentava baixos índices no IDEB. As turmas estavam ligadas a cada professor que fazia parte do projeto e foram acompanhadas por bolsistas de iniciação científica que fizeram diários de campo e filmagens.²

No que diz respeito à comunidade de indagação, houve a preocupação com leitura e reflexão sobre temáticas consideradas basilares para (re)pensar a prática docente: concepções de linguagem; políticas públicas e concepções de ensino e de aprendizagem da língua materna; PCNs e Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul; educação linguística; educação para a inclusão; letramento do professor/letramento do aluno; conceitos de gêneros textuais/discursivos, de leitura e produção de texto com bases em gêneros textuais. Após a discussão desses pontos, a noção de projeto didático de gênero foi desenvolvida. Os PDGs passaram, em fase posterior, a ocupar o maior tempo das reuniões, pois tanto seu planejamento como sua aplicação nas comunidades de aprendizagem eram discutidos pelo grupo de indagação.

Como se pode ver, o intuito era realmente a conexão entre dois mundos: o acadêmico e o da práxis, visto que a comunidade de indagação proporcionava

² O Projeto teve ainda comunidades de aprendizagem, constituídas por professores da Rede Municipal, em etapas de formação continuada. Para diferenciar dos professores bolsistas, integrantes da comunidade de indagação, tais professores eram denominados de cursistas. Maiores detalhes podem ser encontrados em livros desenvolvidos pelos integrantes do Projeto, dentro da coleção Caminhos da Construção, da Editora Mercado de Letras (Guimarães e Kersch, 2012; 2014; Guimarães, Kersch e Carnin, 2015).

momentos de muito estudo e reflexão e, por outro lado, havia a elaboração de projetos a serem desenvolvidos em sala de aula.

Todas as reuniões foram filmadas com o consentimento dos participantes, os quais assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, com aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da UNISINOS (Anexo A). Assistir às filmagens desses encontros possibilitou-me conhecer melhor o trabalho desenvolvido na comunidade de indagação e entender a proposta de trabalho do grupo, bem como o contexto em que estava inserida. Em especial, observei mais atentamente as reuniões referentes ao ano de 2014, quando o grupo já possuía uma caminhada maior de desenvolvimento do projeto. Convém esclarecer que não participei de nenhuma das reuniões da comunidade de indagação, nem da construção do projeto ou outra forma de participação na sua concepção. Ou seja, meu olhar para o grupo é realmente de observadora externa.

Algumas críticas com relação a dados provenientes de filmagens argumentam ocorrer uma mudança na forma de as pessoas se posicionarem, se expressarem, quando estão em frente a uma câmera. No entanto, ao assistir aos vídeos das reuniões, uma série de indícios levam-me a crer que os participantes não se sentiam inibidos ao participar e expressar suas ideias no grupo: as ações eram naturais. Pode-se observar, por exemplo, que alguns professores se levantavam, outros, em alguns momentos, faziam atividades paralelas nos seus *notebooks*, alguma vez atendiam a ligações telefônicas, comiam, outros chegavam atrasados, havia conversas paralelas. Pelas minhas observações, acredito que os professores se sentiam à vontade na situação e o fato de estarem sendo filmados não lhes causava estranheza. Vale lembrar que as filmagens não ocorreram somente no ano de 2014, mas também em outros anos e nas mais diferentes reuniões, seja na UNISINOS, seja na Secretaria Municipal de Educação (SMED) ou outros momentos de desenvolvimento do trabalho. Isso também pode ter conduzido a certa naturalidade, pois, em 2014, a quantidade de reuniões filmadas já era significativa e, provavelmente, o grupo já tivesse incorporado o procedimento de filmagens como algo pertencente ao seu trabalho.

3.2 CARACTERIZAÇÃO DOS MUNICÍPIOS

Como já mencionado, o projeto foi desenvolvido numa parceria entre a UNISINOS e professores de uma rede municipal de ensino. Além desse município, nas interações, ocorridas nas reuniões de 2014, também são mencionadas questões referentes a outros dois municípios nos quais alguns dos docentes atuam ou atuaram. Em virtude disso, optamos por trazer algumas informações concernentes aos municípios mencionados nos excertos. Para tanto, o município sede do projeto será denominado de Município 1. Os outros serão nominados de Município 2 e Município 3. Algumas características dos municípios:

- a) Município 1 – está situado no Vale do Rio dos Sinos, a cerca de quarenta quilômetros da capital do estado e pertence à Região Metropolitana de Porto Alegre;
- b) Município 2 – também pertence à Região Metropolitana de Porto Alegre, à Microrregião Porto Alegre e também ao chamado Vale do Rio dos Sinos. Está a 56,8 quilômetros do centro da capital Porto Alegre;
- c) Município 3 – capital do Estado.

Trazemos ainda outros dados sobre os municípios. Optamos por apresentá-los em tabela para uma melhor visualização e comparação das informações.

Tabela 1 – Informações sobre os municípios mencionados nas reuniões

	Município 1	Município 2	Município 3
Número de habitantes	238.940	60.074	1.400.351
Área (km ²)	223,821	60,510	496,682
Escolas municipais (EF)	90	20	365
Alunos (EF)	28.971	7.557	159.162
Docentes (EF)	645	414	8.486

Fonte: Elaborada pela autora, com base no Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (2010).

Ressaltamos que os professores tanto da comunidade de indagação quanto os das comunidades de aprendizagem fazem parte do quadro de professores do Município 1. Somente duas professoras bolsistas relatam experiências de sua

atividade docente anterior, ocorridas no Município 2. Já nos turnos finais de fala de uma dessas bolsistas, seus relatos são do Município 3, no qual estava atuando naquele momento. Ou seja, essa professora compartilha suas experiências docentes dos três municípios.

Ainda para caracterizar as diferenças entre os três municípios, destacamos os índices observados no IDEB:

Tabela 2 – Índices do IDEB referentes aos municípios mencionados nas reuniões

		2007	2009	2011	2013	2015
Município 1	4º, 5º anos	4,8	4,8	5,4	5,6	5,6
	7º, 8º anos	3,8	3,8	4,6	4,3	4,4
Município 2	4º, 5º anos	5,3	5,8	6,2	6,2	6,8
	7º, 8º anos	4,8	5,0	5,5	5,4	6,0
Município 3	4º, 5º anos	3,9	4,1	4,4	4,5	4,6
	7º, 8º anos	3,3	3,6	3,6	3,6	3,8

Fonte: Elaborada pela autora, com base no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (2016)

3.3 ESCOLHA DOS EXCERTOS DA PESQUISA

Com o propósito de fazer o recorte necessário para desenvolver a investigação, primeiramente observamos atentamente as contribuições de cada professor bolsista durante as reuniões de 2014. Dessa forma, foi possível entender melhor o contexto em que estavam inseridos e conhecer o projeto.

As contribuições dos professores nas reuniões eram bastante heterogêneas no que diz respeito à quantidade e às temáticas abordadas. Isso talvez tenha ocorrido de acordo com o engajamento de cada um no projeto e, também, pelo estilo pessoal, sendo mais ou menos falante, ou talvez, ainda, pelo tempo de participação no projeto.

Os excertos das filmagens a serem analisados levaram em conta a temática abordada pelos professores que pudessem vir a esclarecer as perguntas de pesquisa formuladas. Os temas escolhidos foram selecionados por terem relação clara com as normas antecedentes, no dizer da ergologia, ou prescrições para o ISD. Essa seleção nos levou a duas reuniões, a primeira e a nona de 2014. A primeira foi em 21 de janeiro e a nona, em 20 de maio. Optamos por analisar

somente essas duas reuniões por acreditarmos que haja subsídios suficientes para realizar as análises a que nos propusemos, visto que as temáticas abordam questões referentes a conteúdos a serem trabalhados em sala de aula, orientações pedagógicas, cobrança, reuniões, sistema de avaliação, as quais costumam suscitar discussões entre os professores.

Para isso, nos valem do trabalho desenvolvido por Bulea (2010), a qual adota duas categorias de segmentos de acordo com a distribuição dos temas e turnos de fala, que podem ser identificadas no gênero entrevista. Embora na presente pesquisa os dados apresentados não sejam oriundos desse gênero, as trocas de turno de fala nas reuniões evidenciam o caráter notadamente interativo e, em virtude disso, acreditamos ser possível fazer uso da categorização proposta para nossa análise.

Bulea (2010) distingue duas grandes categorias de segmentos. Uma delas é denominada de Segmentos de Orientação Temática (SOT), a qual normalmente é produzida pelo entrevistador (quando do gênero entrevista). Apresentam segmentos de introdução, de apresentação ou de início de um tema. Em nossos dados, uma vez que não há a presença de um entrevistador, serão considerados SOT todos os excertos que introduzem uma nova temática abordada por algum dos participantes presentes nas reuniões. A outra categoria apresentada pela autora é denominada de Segmentos de Tratamento Temático (STT), os quais são produzidos sobretudo pelo entrevistado, em resposta a uma questão ou em seguida a uma retomada do entrevistador (BULEA, 2010, p. 90). Podemos dizer que nesses segmentos os temas são, de fato, abordados. Quando alguma intervenção não gera mudança de tema, os segmentos são considerados pertencentes ao mesmo STT, como no caso de intervenções que indicam aprovação, reiteração ou outra função interativa.

Dessa forma, o recorte dos dados realizou-se com base no levantamento dos conteúdos temáticos que emergiram da interação dos professores nas reuniões. Realizado o levantamento dos conteúdos temáticos, foi possível identificar os seguintes Segmentos de Tratamento Temático (STT), classificados conforme segue:

- a) sistema que cobra;
- b) defesa da cobrança;
- c) necessidade de estudo – reuniões pedagógicas;
- d) PDG – grupos de trabalho;

- e) avaliação – normas antecedentes – embasamento;
- f) desculpa: a secretaria não vai reter.

3.4 PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DOS DADOS

Conforme já mencionado, o critério de recorte dos excertos foi temático, não levando em conta a ordem cronológica das reuniões.

Optamos pela transcrição ortográfica dos dados, uma vez que na análise os aspectos micro linguísticos não serão abordados.

Os colaboradores da pesquisa, a serem caracterizados posteriormente, serão nominados por pseudônimos para preservar seu anonimato. Também são fictícios os nomes das escolas mencionadas nos excertos e os municípios foram mencionados por meio de números.

Como subsídio para as análises a serem realizadas, tomamos por base os conceitos do campo de estudos da ergologia de Yves Schwartz e os pressupostos teórico-metodológicos do ISD. Portanto, a análise linguístico-discursiva dos dados se dará a partir da arquitetura textual proposta por Bronckart, por meio da qual buscam-se as marcas linguístico-discursivas deixadas pelos participantes que fazem emergir questões referentes ao trabalho docente.

A partir da análise da arquitetura textual buscaremos identificar as marcas que evidenciam a emergência da atorialidade do professor na renormalização de sua atividade de trabalho. A arquitetura textual, segundo Bronckart (1999), apresenta três níveis estruturais superpostos. No nível mais profundo, abordaremos o plano geral dos excertos e os tipos de discurso presentes. Já no nível secundário, que abrange os mecanismos de textualização, a análise abará com maior atenção a coesão nominal, mais especificamente o processo de referenciação e os objetos de discurso. Cabe ressaltar que não serão enfocados todos os objetos de discurso presentes nos excertos, mas somente aqueles cuja construção e (re)construção individual ou coletiva se mostrar mais relevante para os objetivos da análise. Ainda será lançado um olhar atento para as questões que revelam a instabilidade enunciativa dos docentes, a qual também poderá trazer indícios para desvelar o posicionamento dos docentes em relação às temáticas discutidas.

Embora os articuladores de conexão também façam parte da segunda camada, esses, por vezes, serão analisados na terceira camada, a qual diz respeito

aos mecanismos enunciativos, mais precisamente aos mecanismos de tomada de responsabilidade enunciativa, com o gerenciamento das vozes e da marcação das modalizações. Essa opção deve-se ao fato de, muitas vezes, possuírem caráter argumentativo, contribuindo para expressar o posicionamento dos enunciadores. Dessa forma, também mostramos que as camadas propostas por Bronckart não são estanques, podendo estar imbricadas.

3.5 DOCENTES PARTICIPANTES DA PESQUISA

Os professores, cujas falas são objeto de análise, são todos pertencentes à comunidade de indagação. Passamos, pois, a caracterizar cada um deles.

A professora Inês possui graduação em Letras, é mestranda no PPG de Linguística Aplicada (com bolsa Capes/Programa Observatório de Educação) e professora de Língua Portuguesa no Ensino Médio de uma escola pertencente a uma fundação estadual no Município 1.

A professora Amanda é graduanda do curso de Letras, é bolsista de iniciação científica. Atua como professora de séries iniciais em um município da região metropolitana do município 3.

A aluna Silvia é graduanda do curso de Letras e bolsista de iniciação científica. Não atua em escola. Já trabalhou no PIBID.

A professora Júlia é graduada em Pedagogia/Séries Iniciais e especialista em Alfabetização e Ação Supervisora e especialista em Educação Especial. Atua como assessora pedagógica da SMED do município 1.

A professora Jussara possui graduação em Letras e professora de Língua Portuguesa no Município 1. Foi bolsista do projeto no ano de 2013.

A professora Ana possui graduação em Letras, é Mestre em Linguagem no Contexto Social pela UFRGS e doutoranda no PPG de Linguística Aplicada (com bolsa Capes/Programa Observatório de Educação). Além disso, é assessora pedagógica da área da linguagem na SMED do Município 1. Também é professora de Língua Portuguesa/Língua Inglesa e professora pesquisadora. Como docente, atua há 20 anos, sendo 17 anos no ensino público e 3 anos de ensino privado.

O professor Artur é graduado em Letras, Mestre em Linguística Aplicada e doutorando pelo mesmo programa na Unisinos. Realizou doutorado-sanduíche junto

à Universidade de Aveiro, em Portugal. Atua como professor da rede privada e é também professor pesquisador.

A professora Isa é graduada em Letras, com especialização em Administração Escolar, Supervisão e Orientação. Trabalhou anos no Município 2 e também no Município 1. Em 2014, passou a trabalhar no Município 3.

O aluno André é graduando em Letras e bolsista de iniciação científica. Não atua em escola. Já trabalhou no PIBID.

A professora Líris é graduada em Letras, Especialista em Alfabetização e Letramento e Mestranda do PPGLA da Unisinos. Atua nas redes municipal e estadual em um município da região metropolitana de Porto Alegre.

A professora Maria Joice possui graduação em Letras e Mestrado em Educação pela UFRGS. É professora da rede municipal e estadual do Município 1 e também de outro município na região serrana.

A professora Nara é formada no Curso Normal, possui Graduação em Pedagogia – Habilitação em Gestão e Supervisão dos Processos Educativos e Especialização em formação de docentes e de orientadores acadêmicos na modalidade de educação a distância. Desde 2010 atua como professora de rede municipal do Município 1 e sempre trabalhou na mesma escola com alunos dos anos iniciais. No turno inverso, era professora de Educação Infantil da rede municipal de outra cidade da região metropolitana de Porto Alegre. É docente há mais de 15 anos.

A professora Alice é Doutora em Linguística Aplicada, professora titular do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UNISINOS. Coordena o Projeto “Por uma formação continuada cooperativa para o desenvolvimento do processo educativo de leitura e produção textual escrita no Ensino Fundamental”.

4 NA ANÁLISE DA EXPRESSÃO DOCENTE, A EMERGÊNCIA DA RENORMALIZAÇÃO ATORIAL

Neste capítulo, será apresentada a análise dos dados, os quais são excertos das reuniões da comunidade de indagação de 2014. Conforme já mencionado, a opção de recorte das reuniões e de seus excertos deu-se em virtude das temáticas abordadas, levando em conta o foco de análise deste estudo, procurando apontar, através dos dispositivos analíticos do ISD, as marcas linguístico-discursivas que podem evidenciam uma renormalização atorial por parte dos docentes.

Os quatro primeiros excertos a serem analisados são oriundos da 9ª reunião da comunidade de indagação, ocorrida no dia 20 de maio de 2014. Durante esse ano, houve um total de 20 reuniões, das quais três ocorreram na Secretaria Municipal de Educação, duas no Centro Municipal de Informática Educativa (CEPIC) e as demais na UNISINOS.

A nona reunião teve duração de 3 horas e 14 minutos e realizou-se em uma das salas do Núcleo de Estudos Avançados em Linguagem, Interação e Tecnologia (NEALIT), em um de seus laboratórios dedicados ao PPG em Linguística Aplicada da UNISINOS. Contou com 16 participantes. Desses, 9 possuem formação em Letras, 3, em Pedagogia e 4 são graduandos do curso de Letras. Uma das participantes possui formação em Pedagogia e em Letras.

Nessa reunião, a proposta inicial objetivava a discussão do texto *Modelização didática e planejamento: Duas práticas esquecidas do professor?*¹, encaminhado anteriormente aos participantes. Os participantes estavam sentados junto a mesas, dispostas em duas fileiras na sala. Nas mesas, havia computadores em cujas telas observa-se o texto a ser discutido.

A reunião iniciou com uma das professoras pesquisadoras relatando o quanto os professores da rede municipal de ensino tinham aderido ao trabalho que estava sendo desenvolvido com base nos projetos didáticos de gênero e o interesse por eles demonstrado. No decorrer da reunião, surgiram questões relacionadas ao ensino da Língua Portuguesa focada na gramática e concepção de língua por parte dos professores, bem como outras ligadas ao seu trabalho docente.

¹ Ver Rojo (2001).

Na análise dos excertos, após apresentação do plano geral do texto, primeira camada do folhado textual (BRONCKART, 1999), será dada ênfase às segunda e terceira camadas, ou seja, aos mecanismos de textualização e aos mecanismos enunciativos, respectivamente. No que concerne aos mecanismos de textualização, que englobam a conexão e a coesão (nominal e verbal), abordaremos os articuladores de conexão e os elementos de coesão nominal, especialmente os relativos à referenciação. Já no nível mais superficial, a terceira camada, que abrange os mecanismos de tomada de responsabilidade enunciativa, observaremos o gerenciamento das vozes e da marcação das modalizações que emergem das falas dos professores. Comumente os mecanismos de textualização são considerados como responsáveis pela coerência temática do texto. A conexão, por sua vez, contribui para a progressão temática e a coesão nominal, a qual atentaremos, é responsável pela introdução de elementos ao logo do texto, retomadas ou substituições, formando cadeias anafóricas. Nos mecanismos enunciativos, as vozes e as modalizações são índices que remetem ao propósito comunicativo do enunciador, seja em relação ao interlocutor, ao conteúdo abordado ou a si mesmo. No entanto, no decorrer das análises, perceberemos que as camadas não são estanques; elas se interpenetram, uma vez que também a segunda camada, principalmente no que diz respeito ao processo de referenciação, à construção dos objetos de discurso que constituirão cadeias referenciais, se coloca a serviço da orientação argumentativa do enunciador. Assim, também a conexão e a coesão nominal podem contribuir como mecanismos enunciativos. É justamente esse entrelaçar das camadas que permite que o interlocutor marque seu posicionamento de forma mais explícita, mais articulada.

4.1 SISTEMA QUE COBRA

O excerto 1 inicia com uma fala de Artur referente à lista de conteúdos ou objetivos preestabelecidos, abordando a questão do quê ensinar nas aulas de Língua Portuguesa. Diante disso, há o posicionamento de diferentes docentes e, por meio de sua expressão, podemos observar marcas linguístico-discursivas que evidenciam sua postura frente a sua atividade de trabalho. Partamos, pois, para a análise do excerto.

Excerto 1:

Artur: Então, assim..., acho que é assim, parar um pouco e às vezes é sacrificar a lista de conteúdos ou “N” objetivos que a gente tem e... e ensinar assim, ó, talvez menos, assim... um número mais restri...

Isa: Menos quantidade.

Artur: Menos quantidade e mais qualidade, assim né...

Isa: Só que daí Artur, nas realidades, ã...

Artur: De escola, de rede.

Isa: De escola, de rede, a gente esbarra na, no, no, como eu vou dizer assim, no sistema assim de alguém que cobra alguma coisa que não conhece e exige que se ande com o conteúdo. [Artur - Ahã...- (concomitante com Isa)] e muitas vezes quem cobra não sabe nem o que está cobrando [Artur - Ahã...- (concomitante com Isa)], mas quer que seja feita aquela parte [pequena pausa]. É, é um jogo muito difícil para o professor, eu me vejo assim muitas vezes.

Inês: É comum ainda na prática, falo da minha realidade né? No início do ano, o professor novo faz aquela checagem, né? Vocês viram isso, viram isso, viram isso, viram isso, viram...

Artur: Aham.

Inês: Ah, viram? Tá, então agora é isso, isso e isso e tem essa situação né?

Artur: É, não, e eu entendo assim a, uma ação, uma, sei lá, enfim, uma supervisora, uma, como que é? Uma prescritora.

Isa: Uma coordenadora.

Artur: É, alguém que tenha um, né, que não necessariamente tenha uma formação na área e que vai te exigir assim o que ela sabe olhar, que é a lista de conteúdos.

Isa: É.

Artur: É, isso aí é uma coisa para se.....

Isa: E daí, para o convencimento é um desgaste muito grande porque daí o tempo que tu deverias estar te desgastando lá com teu planejamento, pensando todos esses pontos às vezes tu perdes tentando convencer, perdes entre aspas, né? Mas perdes tentando convencer.

Artur: Sim, tem que se.....

Isa: Aquele outro de que não é aquela lista que vai fazer o aluno escrever melhor, ter uma leitura melhor.

Ana: Eu tenho uma pergunta para os professores da rede, porque assim ó, eu tinha a sensação que a, o meu prescritor era eu mesma, quando eu estava na sala de aula. Não tinha uma coordenadora que me cobrava o que que foi dado durante o ano. Para mim, quando eu, né? Estou há quatro anos fora da sala de aula, existe essa cobrança na rede municipal? Existe alguém para controlar se isso foi dado ou não?

Isa: Não.

Artur: É, porque assim, sei lá, eu trabalho na rede privada, mas a minha coordenadora, eu boto a lista do que eu acho que precisa ser trabalhado e ela vai...

Observamos a discussão em que se aborda a quantidade de conteúdos a serem ensinados nas aulas de Língua Portuguesa. Também se fala de um sistema de cobrança com o qual um dos professores, inicialmente, não concorda: “É um jogo muito difícil para o professor”. Ressaltamos que *inicialmente* o professor não concorda, pois, como veremos mais adiante, há um redirecionamento em relação a esse ponto de vista.

No que concerne aos tipos de discurso, constatamos que há o predomínio do discurso interativo teórico-misto. Há presença de marcas linguístico-discursivas que nos remetem à situação de produção, em uma relação de conjunção com o mundo real e participantes implicados nas ações. Por outro lado, parece que os participantes se sentem comprometidos a “[...] apresentar informações que são, a seu ver, verdades autônomas, independente das circunstâncias particulares da situação material de produção e que se inscrevem, conseqüentemente, nas coordenadas de um mundo teórico”. (BRONCKART, 1997, p. 193). Verifica-se, pois, simultaneamente, a presença de marcas linguístico-discursivas características do discurso interativo (presença do pronome eu, a gente; presença dos interlocutores “ah, viram?”) e outros do discurso teórico. Nesse caso, encontramos, por exemplo, organizadores lógico-argumentativos (mas, porque), modalizações lógicas e deônticas (tem que) e retomadas anafóricas intratextuais. A esse respeito, exemplificamos com uma fala de Isa: “E daí, para o convencimento é um desgaste muito grande **porque** daí o tempo que **tu** deverias estar **te** desgastando **lá** com o **teu** planejamento pensando todos **esses** pontos **às vezes tu** perdes tentando convencer, perde entre aspas, **né? Mas** perde tentando convencer”. Nessa fala, marcamos em negrito características do discurso teórico e em itálico as de discurso interativo. Vemos, então, um entrecruzamento de marcas dos dois tipos de discurso, o que nos autoriza a dizer que estamos diante de um discurso interativo-teórico misto.

Em relação aos mecanismos de textualização e, em especial, aos mecanismos de coesão nominal, é interessante observarmos como ocorre o processo de referenciação e a construção dos objetos de discurso, visto que a alta densidade de sintagmas nominais é marca do discurso teórico, fundindo-se com o interativo. Mondada e Dubois (2015) enfatizam a instabilidade das relações entre as palavras e as coisas. Nesse viés, esclarecem que há fronteiras fluidas entre categorias, além de uma flexibilidade existente no processo. Afirmam ainda que

Os sistemas cognitivos humanos parecem particularmente adaptados à construção de tais categorias flexíveis, *ad hoc* e úteis a todos os fins práticos, dependentes tanto mais da multiplicidade de ponto de vista que os sujeitos exercem sobre o mundo do que de restrições impostas pela materialidade do mundo. (MONDADA; DUBOIS, 2015, p. 24, grifo do autor).

Os excertos, assim como os demais a serem analisados, são de discurso oral e, portanto, apresentam flexibilidade na construção dos objetos de discurso. Ainda segundo Mondada e Dubois (2015), na sintaxe desse tipo de discurso podemos observar, por vezes, hesitações, interrupções de linearidade sintagmática, mudanças e ruptura do tratamento sintático em tempo real.

No excerto 1 temos, inicialmente, o objeto de discurso “lista”, ou seja, a lista de conteúdos a serem ensinados nas aulas de Língua Portuguesa. Esse objeto de discurso, como veremos, será co-construído ao longo das interações, pois, conforme Koch (2002, p. 29), “[...] a referenciação é uma atividade cognitiva-interativa realizada por sujeitos sociais”. Dessa forma, introduzido esse objeto de discurso, ocorre a sua expansão. Não somente esse objeto de discurso, mas os demais a serem analisados evidenciam sua dinamicidade, uma vez que, ainda consoante Koch (2008, p. 101), esses “[...] vão sendo modificados, desativados, reativados, recategorizados, de modo a construir-se ou reconstruir-se o sentido no curso da progressão textual”.

Assim, Artur, ao mencionar “lista”, logo em seguida acrescenta “ou N objetivos que a gente tem”. Também esclarece que essa lista poderia apresentar menos conteúdo. Vemos também que Artur, no seu primeiro turno de fala, não finaliza sua última palavra que, pelo contexto, pressupõe-se que seria “restrito”. Ou seja, ensinar um número mais restrito de conteúdos. Essa não-finalização ocorre em virtude da interrupção de Isa que busca complementar a fala de Artur, ao concordar com a restrição de conteúdos a que esse se referia: “menos quantidade”. Percebe-se um alinhamento no posicionamento dos interlocutores, pois, na sequência, o professor-pesquisador retoma a fala de Isa: “menos quantidade”. Ambos são da opinião de que seria melhor ensinar “menos quantidade” e “mais qualidade”.

Verificamos a hesitação de Isa após “realidades” e essa hesitação é então complementada por Artur. Mais que uma complementação da fala de Isa, observamos o que Mondada e Dubois (2015, p. 30) chamam de “[...] efeitos de precisão progressiva na afirmação da referência”. Ou seja, na especificação de “realidades”, temos primeiramente que são realidades “de escola”, para, logo a

seguir, ocorrer uma reformulação: realidades “de rede”. Interessante ainda que Isa retoma a fala de Artur: “De escola, de rede”, corroborando a redefinição. Convém observarmos que “realidades” está no plural, com uma conotação de termo genérico e talvez, por isso, a necessidade de, na sequência, definir a que realidades os interlocutores estão se referindo. Partimos, pois, de um termo mais genérico “realidades” para “de escola”, restringindo o termo. “De escola”, por sua vez, está no singular, mas também com valor generalizante, ou seja, realidades que podem ser de qualquer escola e, na sequência, “de rede”, com intuito de especificar “realidades”. Esse efeito, segundo Mondada e Dubois (2015, p. 30), seria “[...] como se o locutor enumerasse os candidatos lexicais possíveis na busca da melhor adequação para relacionar o que tenta dizer sobre o referente e a situação”. Assim, o objeto de discurso “lista” vai sendo (re)construído, em torno do qual temos as complementações: de conteúdos, nas realidades, de escola, de rede.

No terceiro turno de fala de Isa, observamos uma titubeação antes da introdução do objeto de discurso “sistema”: “na, no, no, como eu vou dizer assim”. Parece que Isa está à procura da melhor escolha lexical, uma vez que não demonstra certeza quanto à palavra a ser empregada, pois oscila entre o gênero feminino e masculino (na, no, no) e ainda reforça essa incerteza ao afirmar “como eu vou dizer assim”. Nesse caso, esse emprego de, “como eu vou dizer” parece também revelar um certo cuidado de emprego da palavra “sistema”. Afinal, o uso duplo de “no” deixa a entender que a escolha lexical já havia sido feita, mas que, “sistema” talvez ainda não fosse a palavra que Isa considerasse a mais adequada. Em seguida, progride na elucidação de “sistema”: alguém que cobra alguma coisa que não conhece e exige que se ande com o conteúdo”. “Conteúdo”, por sua vez, está ligado ao objeto de discurso “lista”. Na construção do objeto de discurso “sistema”, ocorre um redirecionamento, quando se insere a denominação “alguém”. Temos, pois, uma redefinição de sistema: “alguém que cobra alguma coisa que não conhece e exige”, seguida de “quem cobra não sabe o que está cobrando”, e ainda, “quer que seja feita aquela parte”. “Aquela parte”, por sua vez, remete à lista de conteúdos. Observamos que a construção do objeto de discurso feita por Isa também traz uma orientação argumentativa. Ou seja, os elementos acrescentados revelam uma avaliação não positiva por parte de Isa: há pessoas que cobram o que não conhecem e não sabem o que estão cobrando. Consoante Leite e Martins (2013, p. 45), “[...] os processos de Referência são tidos como escolhas do

sujeito em função de um querer dizer”. Percebe-se, portanto, por parte de Isa, que a expansão do objeto de discurso “sistema” traz também um posicionamento frente a ele. E, diante dessa situação, Isa não se sente confortável: “É um jogo muito difícil para o professor”.

Poderíamos esquematizar a situação do professor da seguinte forma:

Figura 2 – Um jogo muito difícil



Fonte: Elaborada pela autora.

A Figura 2 pretende ilustrar o quanto o professor está neste jogo: por um lado, há uma lista de conteúdos e, por outro, uma cobrança do sistema. Ele está no meio, sentindo-se cobrado, mas não convencido a seguir o que lhe é exigido. Diante dessa situação, entra em conflito, o qual nos remete às dramáticas de uso do corpo-si, em que o trabalhador precisa gerir as situações de trabalho, renormalizando sua atividade.

Também Inês faz referência à questão de cobrança, de fiscalização, ao mencionar “aquela checagem”, que remete ao objeto de discurso “lista”. O emprego do pronome demonstrativo “aquela” por parte de Inês faz pressupor que a checagem seja algo já conhecido pelos demais interlocutores, que se trata de um conhecimento de mundo partilhado, dando a entender que os presentes na reunião sabem a que checagem ela está se referindo. Dessa forma, temos o que Mondada e Dubois (2015, p. 35) chamam de “[...] processos colaborativos de construção discursiva dos objetos”. Ainda consoante Mondada (1994, 1995a, 1995d), a referenciação é “[...] concebida como uma construção colaborativa de objetos de discurso – quer dizer, objetos cuja existência é estabelecida discursivamente, emergindo de práticas simbólicas e intersubjetivas”. Nesse mesmo viés, Clark e Wilkes-Gibbs (1986)

afirmam que os objetos de discurso podem ser enriquecidos, construídos coletivamente por diferentes interlocutores. Acrescentam, inclusive, que esses podem sofrer alteração significativa.

Também quando Inês fala: “viram isso, viram isso...”, temos o pronome demonstrativo “isso” fazendo referência ao objeto de discurso “lista”. Artur, por sua vez, expressa sua concordância com o exposto por Inês, por meio de “Aham”.

Na sequência, Inês continua sua explanação, mencionando “essa situação” que, mais que uma referência a “aquela checagem”, parece abarcar algo maior: não se trata somente de uma checagem, mas toda uma situação de controle, de cobrança, como já exposto por Isa, quando essa fala em “sistema”. Da mesma forma, a utilização de “situação” também nos remete a uma caracterização mais genérica.

Essa resposta é dada por Artur: “É”, concordando com o exposto. No entanto, após a concordância, Artur utiliza um “não”, mas sem ser muito categórico, pois segue de forma cautelosa, com hesitação na sua fala: “e eu entendo assim a... uma ação..., uma, sei lá, enfim, uma supervisora, uma, como é que é? Uma prescritora”. Neste momento, temos a introdução de um novo objeto de discurso: “supervisora”. Podemos observar que Artur demonstra um certo cuidado ao querer nominar, perceptível através da hesitação, do uso de “sei lá” e da preocupação em fazer uma escolha adequada de termo: “uma supervisora, uma, como é que é? Uma prescritora.” Artur modifica, reformula: de “supervisora”, acaba empregando “prescritora”, mas antes disso, parece querer envolver os interlocutores, ao lhes perguntar “como é que é?”. Diante dessa oscilação de Artur para nominar adequadamente, Isa responde, utilizando uma denominação diferente das duas apresentadas por Artur: “uma coordenadora”. Artur então concorda: “É”, e complementa: “alguém que tenha um, né, que não necessariamente tenha uma formação na área e que vai te exigir assim o que ela sabe olhar, que é a lista de conteúdos”. Temos, pois, uma definição de quem seria este “alguém”. Essa fala de Artur vai ao encontro do que Isa já havia mencionado: “alguém que cobra alguma coisa que não conhece e exige que se ande com o conteúdo”. Percebemos uma modalização por parte de Artur, afinal, não ter formação na área é diferente de não conhecer, acrescentando inclusive que “vai cobrar o que ela sabe”. Ou seja, Artur reconhece que pode não haver um maior conhecimento por parte de quem está cobrando, mas não é tão enfático quanto Isa. Interessante observarmos que,

embora Isa tenha sido primeiramente mais explícita quanto à questão da cobrança, ao complementar a fala de Artur, opta por utilizar “coordenadora”, referindo-se, pois, a uma profissional que apoia, organiza, mais do que simplesmente exige. Isso evidencia um movimento por parte de Isa, uma oscilação. Ou seja, enquanto Artur fala em “supervisora” ou “prescritora”, Isa utiliza “coordenadora”.

Temos, portanto, a partir das falas de Isa, Artur e Inês uma construção coletiva de objetos de discurso: “lista”, “sistema”, “supervisora”, os quais, por vezes, apresentam hesitações, reformulações e, também, indecisões: “como eu vou dizer”, “uma, sei lá”.

Em outro turno de fala, Isa menciona o desgaste que é convencer “aquele outro de que não é aquela lista que vai fazer o aluno escrever melhor”. Temos novamente uma remissão à supervisora/prescritora/coordenadora quando Isa emprega “aquele outro”. Isa fala, portanto, em desgaste e, inicialmente, já havia dito que “é um jogo muito difícil para o professor”. Diante dessas exposições em que a lista, o sistema, a cobrança são vistos de forma negativa, temos a pergunta de Ana: “Existe essa cobrança na rede municipal?”

O questionamento de Ana está relacionado ao fato de ela também trabalhar na SMED. Diante dessa temática de exigência que está sendo abordada, quer saber se essa cobrança ocorre na rede. Ela diz que tem uma pergunta e aí se coloca como professora, modalizando: “eu tinha a sensação” e afirma acreditar que seu prescritor era ela mesma e que não havia uma coordenadora que cobrava. Percebemos que Ana utiliza tanto prescritor(a) como coordenadora, mas não como sinônimos. Ana seria a sua própria prescritora e alguém outro seria a coordenadora. Seriam, portanto, papéis diferentes. Só depois dessa explicação Ana de fato formula a pergunta para os professores da rede.

Manifestam-se Isa e Artur. Isa nega a cobrança e Artur, na verdade, não tem como responder, pois não trabalha na rede municipal, mas relata sua experiência na rede privada, afirmando que não se sente cobrado. Nesta fala, Artur utiliza “coordenadora”, sendo que anteriormente utilizou “supervisora” e “prescritora”. A palavra “coordenadora” tinha sido introduzida por Isa. Ou seja, Artur aceita a nominalização de Isa.

É importante mencionarmos que somente Isa e Artur respondem ao questionamento de Ana. Entretanto, há outros participantes que fazem parte da rede municipal, mas que não se manifestam.

De acordo com as falas analisadas, parece que a checagem e a cobrança possuem um viés negativo, também associado ao fato de que a exigência ocorre por parte de profissionais que não conhecem o que cobram. No entanto, em outros excertos a serem analisados posteriormente, poderemos observar um redirecionamento em relação a esse posicionamento.

Em relação aos mecanismos enunciativos, observamos que Isa utiliza variadas estratégias de discursivização que mostram seus diferentes modos de presença no discurso. Primeiramente não há marcas pessoais: “nas realidades”. No entanto, na sequência, faz uso de “a gente” e, logo a seguir, utiliza a marca de pessoa: “eu”. Na continuação de sua fala, há novamente a omissão da dêixis pessoal “e exige que se ande com o conteúdo”. Mais diante, no mesmo turno de fala, tem-se um sujeito exposto: “o professor” e, na continuidade, a marca de pessoa: “eu”.

Essas oscilações evidenciam uma instabilidade enunciativa. A instabilidade enunciativa, de acordo com Duarte e Marques (2014), ancora-se na permanência discursiva de um centro dêitico, resultante da conjunção da ocorrência da dêixis pessoal com uma perspectiva de distanciamento do locutor em relação ao seu dizer, através de uso de enunciados generalizantes. As autoras acrescentam ainda que há uma gradação nessa generalização.

Dessa forma, podemos perceber que há modos distintos de presença do interlocutor. Ao empregar “A gente esbarra”, Isa coloca-se como professora que também esbarra, ou seja, ela se inclui. A seguir, ressalta seu posicionamento ao inscrever-se no discurso com o uso de “eu”. Em outro momento, distancia-se ao utilizar “o professor”, ou seja, ela não faz parte, é um outro. Porém, logo acrescenta “eu me vejo assim muitas vezes”. Mais que um acréscimo, parece que o uso de “eu” logo após “o professor” é uma retificação, ou seja, não só os professores de modo geral, mas ela também. Nesse sentido, é interessante observar ainda que Isa utiliza a palavra “jogo” e ela mesma faz parte deste jogo: uma tensão entre o que o sistema espera “no sistema assim de alguém que cobra” e o que o professor gostaria de fazer.

Isa, ao utilizar o pronome dêitico “tu”, na fala: “o tempo que tu deverias estar te desgastando”, não faz referência à segunda pessoa do discurso, e sim, a um “tu” com valor generalizante. Ou melhor, mais que um valor generalizante, sua utilização consiste em uma estratégia argumentativa que pretende implicar os demais

interlocutores, levando-os a entender que também fazem parte desse processo. Além disso, mesmo Isa também estando incluída, essa protege a face. Ou seja: “tu”, neste caso, inclui Isa e todos os demais professores, sejam os presentes na reunião quanto outros.

A análise dessa estratégia demonstra a instabilidade enunciativa por meio da utilização da dêixis ora com maior, ora com menor grau de distanciamento. Observemos, pois, essa oscilação.

- 1) a gente – presença do enunciador, mas com valor generalizante, representativo de um coletivo (professores);
- 2) eu vou dizer – marca pessoal – presença do enunciador;
- 3) e exige que se ande (que o professor ande) – distanciamento do enunciador;
- 4) que seja feita (que o professor faça) – distanciamento do enunciador;
- 5) o professor – generalizante – distanciamento do enunciador (embora ela também seja professora);
- 6) eu me vejo – marca pessoal - presença do enunciador;
- 7) tu deveria tá te desgastando – generalizante – distanciamento do enunciador (embora também esteja incluída neste “tu”).

Essa estratégia de oscilação permite que haja, por parte de Isa, uma inscrição e desinscrição enunciativa, de acordo com o grau de assunção em relação ao que diz.

Também a instabilidade enunciativa pode ser percebida em falas de Artur. Inicialmente há a marca de primeira pessoa por meio da desinência verbal: “acho que é assim”. No entanto, no mesmo turno de fala, utiliza “a gente”, com valor generalizante. Mais adiante, utiliza o pronome “eu”: “eu entendo assim...”. Logo a seguir, faz menção à segunda pessoa: “vai te exigir”. Nesse caso, o pronome não faz referência somente à segunda pessoa do discurso, pois também Artur está incluído, além de qualquer professor que esteja atuando e do qual se pode exigir “assim o que ela sabe olhar”. Na resposta ao questionamento de Ana quanto à cobrança na rede municipal, Artur utiliza três vezes a marca de primeira pessoa.

No que concerne às vozes enunciativas presentes nesse excerto, observamos que temos as vozes dos próprios autores, por meio das quais esses

expõem seus comentários e avaliações em relação à temática que está em voga. A presença dessas vozes pode ser percebida por meio do emprego de pronomes e de desinências verbais em primeira pessoa.

Ainda quanto aos mecanismos enunciativos, podemos observar também marcas linguístico-discursivas que demonstram avaliações dos interlocutores à medida que esses fazem uso de modalizações. Artur inicia com uma modalização lógica: “acho que” e, no mesmo turno de fala, acrescenta outra modalização lógica: “talvez”. Isa emprega uma modalização apreciativa quando fala do difícil jogo do professor: “eu me vejo assim muitas vezes”. Em outro turno de fala, Artur novamente emprega uma modalização lógica: “não necessariamente”. Na sequência, o emprego do tempo verbal no futuro do pretérito por parte de Isa: “deverias”, marcando a presença de uma modalização deôntica. Por último, temos Artur utilizando uma modalização deôntica: “Sim, tem que se...”. Todas essas marcas fornecem indícios para a orientação dos interlocutores frente à temática discutida.

Em relação à voz enunciativa, o uso do dêitico representa a voz do autor empírico que, segundo Bronckart (2008), procede diretamente da pessoa que está na origem da produção textual. Também percebemos que Isa faz uso da modalização deôntica: “tu deverias”. Dessa forma, neste turno de fala, Isa coloca de forma explícita seu ponto de vista com o intuito de levar seus interlocutores a aceitarem seu posicionamento.

Como podemos perceber, neste primeiro excerto os interlocutores, por meio dos objetos de discurso e dos mecanismos enunciativos, veem a questão do sistema que cobra como algo negativo. Ou seja, as normas antecedentes (lista ou “N” objetivos, sistema) parecem trazer conflito, desgaste, perda de tempo (tentando convencer). No entanto, a fala de Ana faz surgir uma reorientação quanto a esse posicionamento. É o que podemos perceber por meio da análise do próximo excerto.

Este excerto também permite levantar algumas questões relacionadas à atorialidade dos participantes. Voltamos à diferença entre ator e agente que o ISD apresenta; o primeiro com motivos, intenções, capacidades para intervir no mundo. Almeida (2015) propõe a existência de contextos de expressão de atorialidade. Individualizando os actantes do excerto analisado, vemos a presença de tais contextos nas falas dos professores, embora com graus de implicação diferentes frente ao seu dizer.

Artur começa sua fala com o que Almeida (2015) chama de figura de ação avaliação: uma modalização apreciativa feita em primeira pessoa, o que indica um maior grau de implicação da responsabilidade do sujeito na interação.

Isa, por sua vez, inicia sua fala com elementos do discurso teórico, numa gradação de menor atorialidade (só que daí, Artur, nas realidades de escola, de rede, **a gente** esbarra, na..., como **vou** dizer...) a maior atorialidade. As configurações textuais mostram Isa inicialmente como parte do coletivo – a gente -, ou distante dele (é um jogo muito difícil para o professor – aqui visto de fora, como um outro) para assumir-se como esse outro a seguir (Eu me vejo assim muitas vezes). Essa escala mostra a atorialidade sendo construída à medida de sua fala.

4.2 É BOM QUE COBRE

O excerto 2 também faz parte da nona reunião e apresenta a continuidade das falas do excerto 1. Optou-se por fazer o recorte, separando por excertos, em virtude da temática, como já mencionado. Há, pois, o prosseguimento na discussão referente à cobrança por parte do sistema. No entanto, o posicionamento frente a essa temática adquire um redirecionamento, o que é possível observar pelas marcas linguístico-discursivas.

Excerto 2:

Isa: Nós, eu e a Nara que viemos da rede, da rede, tá bem tranquilo. Em (Município 2), a gente tinha...A gente tinha uma, uma, uma coordenação que cobrava e eu sempre discuto isso com a Nara que, quem é da cria de (Município 2), que nasceu lá, ã... que em certo ponto isso era bom.

Artur: Uhum.

Isa: Por que, o que a gente chegou? A um Deus nos acuda em (Município 1). Por que, o que que aconteceu? Também não tinha nada, não é cobrado nada. Hoje eu tenho, na realidade de (Município 3), alguém que cobra, mas que também não conhece. Então, ã, certas coisas, é bom que cobre, para a coisa acontecer, mas têm outras que cobram e não entendem. Daí tu tens que fazer o trabalho de convencimento que eu havia falado, né? Aqui na rede, até abril do ano passado, a gente não tinha ninguém, né? Então a coisa ficava também a um Deus dará.

Ana: Não tem condições assim de dar conta disso, de acompanhar, de cobrar de cada área que...

Isa: E planejamento... mesmo o currículo, planejamento nenhum, nada é visto.

Líris: Não, nada.

Júlia: É que a gente sempre entra, nós, suporte, né? Nós discutimos de que é o coordenador pedagógico, né? Que é da pedagogia, o que que acontece? Tem um afastamento né do professor da área por não conhecer mesmo né a área e por não, e por, por evitar essa aproximação. E então eu acredito que na rede acontece muito disso e a gente vê muito nos conselhos de classe, muito esse embate pelo não conhecimento, mas também por não querer se aproximar, né? Então assim, existe uma disputa muitas vezes marcante ali né. Isso é complicado. Eu também me coloco no lugar do coordenador pedagógico, né? Porque muitas vezes quando a disputa se dá numa argumentação assim que é briga, então é difícil, né?

Artur: Uhum.

Isa: Mas mesmo o currículo, mesmo o currículo, Júlia, até quinto ano tu tens que ter, mesmo que tu não sejas da área.

Júlia: Bom, daí, daí eu não sei.

Isa: Eu não era da área, então eu vou colocar assim: ó fiquei sete anos em (Município 1). Eu me formei dentro da rede né, não era da Letras. Eu era da Pedagogia até então, mas eu buscava... eu...essa coisa de buscar para tentar ã ensinar da melhor forma. Só que nunca teve nesses sete anos alguém que dissesse assim, ó deixa eu ver teu planejamento, por que caminho tu estás andando, [Artur concomitante: Só quando dá problema], qual é o caminho da nossa escola, o que vamos fazer.

Amanda: Isso eu ia comentar assim, porque eu sou professora dos anos iniciais. Também eu vejo assim, eu vejo que a coordenação pedagógica, ela, ela tem que te oferecer caminhos, né? E isso acaba não acontecendo na rede, não né? Porque pelo menos então até o quinto ano essa orientação pedagógica, ela tinha que ter um... vamos dizer assim...

Artur: Um olhar...

Amanda: Se a pessoa é formada em pedagogia ela tem que pelo menos dar essa orientação maior para quem é...até de quinto ano né? As disciplinas para séries maiores eu até compreendo uma dificuldade maior, mas para os anos iniciais tem que ter pelo menos...

Isa: A escola não pode, eu acho que a escola não pode andar a vários rumos.

Amanda: Isso.

Artur: Uhum

Nesse excerto, há novamente o predomínio do discurso interativo teórico-misto, com indícios de implicação dos participantes nas ações, com verbos empregados no presente, numa relação de conjunção com o mundo real: “eu acredito”, “a gente vê”. Entretanto, há momentos em que temos também a presença do relato interativo. Nesse tipo de discurso, observamos que o narrado se apresenta de forma distante do momento de produção, com emprego de verbos no pretérito, embora haja marcas linguísticas que mostram a relação de implicação de Isa com o texto produzido: “Nós, eu e a Nara que viemos da rede, da rede, está bem tranquilo. Em (Município 2), a gente tinha...A gente tinha uma, uma, uma coordenação que cobrava...”. Também em outro momento, novamente Isa faz uso do relato interativo: “Eu não era da área, então eu vou colocar assim...”. Vemos, pois, que Isa está implicada na situação de produção, embora temporalmente distante do momento de produção.

O primeiro turno de fala de Isa, no excerto 2, é ainda uma resposta ao questionamento de Ana (excerto 1) quanto a uma cobrança por parte da Secretaria Municipal de Educação. Embora, por um lado, tenhamos os objetos de discurso já introduzidos no excerto 1, podemos observar uma mudança de orientação argumentativa. Enquanto no primeiro excerto ocorre referência à lista de conteúdo e a sistema que faz Isa afirmar que “é um jogo muito difícil para o professor”, nesse segundo excerto, o posicionamento de Isa modifica-se. Temos, portanto, por meio da fala de Isa, conforme já mencionado por Clark e Wilkes-Gibbs (1986), objetos de discurso (lista e sistema) que sofrem alteração significativa. Essa alteração sinaliza movimentos que mostram a dinâmica do agir docente, expressam o posicionamento dos docentes frente ao sistema e, conseqüentemente, desse posicionamento emana sua atorialidade. Isa, por exemplo, expressa claramente sua opinião quanto à necessidade de cobrança. Para ilustrar a dinâmica desses objetos de discursos, podemos observar o Quadro 2.

Quadro 2 – Objetos de discurso

Objetos de discurso	Excerto 1		Excerto 2
LISTA	Menos conteúdo Número mais restrito Menos quantidade Mais qualidade		
SISTEMA	Alguém que cobra alguma coisa que não conhece Exige que se ande com o conteúdo Quem cobra não sabe o que está cobrando Professor novo faz aquela checagem	Isa: Desgaste; Jogo difícil Perde [tempo] tentando convencer	Isa: está bem tranquilo em certo ponto isso era bom Se chegou a um Deus nos acuda: não é cobrado nada Certas coisas é bom que cobre para a coisa acontecer Ficava a um Deus dará
SUPERVISORA	Prescritora Coordenadora Alguém que não necessariamente tem uma formação na área Vai te exigir o que é ela sabe olhar Suporte Coordenador pedagógico		coordenação A gente não tinha ninguém Tu tens que ter (alguém), mesmo que não seja da área

Fonte: Elaborado pela autora.

Além dos objetos de discurso que são retomados do excerto 1, Isa introduz o objeto de discurso “planejamento” e afirma que “nada é visto”, após a fala de Ana que afirma não haver condições (por parte da Secretaria de Educação) de acompanhar, de cobrar de cada área. Aqui também percebemos o movimento de Isa, que se coloca como favorável a um acompanhamento (sistema que cobra).

Júlia, por sua vez, segue na linha argumentativa de Ana quanto à dificuldade de acompanhamento. E, nesse viés, temos o objeto de discurso “afastamento”. Ou seja, o professor da área “evita essa aproximação” e, nos conselhos de classe, há “esse embate pelo não conhecimento, mas também por não querer se aproximar”. Júlia amplia ainda mais esse objeto de discurso quando fala em “disputa” e também em “briga”.

Todos esses posicionamentos dos professores nos remetem às renormalizações. Percebemos os redirecionamentos: inicialmente uma postura negativa quanto à cobrança. Depois, “é bom que se cobre”. Há um debate de normas. Esse debate de normas nos mostra as dramáticas de uso do corpo-si. São

individuais: Isa, por exemplo, muda seu posicionamento. Por mais que a renormalização seja individual, a partir do questionamento de Ana é que há a mudança de ponto de vista. Assim, constatamos o quanto o individual e o coletivo se interpenetram. Por meio da produção linguageira, encontramos pistas para observar esses movimentos, à medida que, por exemplo, ocorrem reformulações e reconstruções dos objetos de discurso.

Ainda com o olhar voltado para a ergologia, podemos nos reportar ao dispositivo dinâmico de três polos. Os polos I e II, dos saberes constituídos e dos saberes investidos na atividade, parecem não estar associados: há o embate em virtude do não conhecimento, gerando distanciamento (“evita essa aproximação”). É nesse sentido que os professores não se sentem confortáveis sendo cobrados por quem não conhece (“Quem cobra não sabe o que está cobrando”). Há uma distância entre os polos e há também uma distância entre os que cobram e os que desenvolvem a atividade. Percebemos, assim, que os professores, ao lado de sua prática, valorizam também os saberes constituídos. Essa postura pode estar também associada ao fato de serem pertencentes à comunidade de indagação. São professores que estão na universidade em busca de mais conhecimento, para refletirem sobre sua prática. Faz parte dos objetivos do grupo reunir conhecimentos praxiológicos e epistemológicos, concatenando os polos I e II.

Após a fala de Júlia quanto à dificuldade de aproximação com os professores da área, Isa traz uma contra-argumentação, expondo sua experiência: não era da área de Letras, era da Pedagogia, “mas eu buscava...” Nesse sentido, percebe-se que Isa não concorda com o fato de não haver um acompanhamento: “nunca teve nesses sete anos [...] deixa eu ver teu planejamento, por que caminho tu estás andando...”. Temos nessa fala a introdução do objeto de discurso “caminho”. Esse é também retomado por Amanda, que vai ao encontro da orientação argumentativa de Isa: “a coordenação pedagógica, ela, ela tem que te oferecer caminhos”. Dessa forma, observamos que tanto Isa quanto Amanda defendem a necessidade de acompanhamento pedagógico para que haja um alinhamento: “a escola não pode andar a vários rumos”.

Podemos perceber, por parte de Isa, uma renormalização atorial. Ela renormaliza sua atividade, procura entrelaçar os polos I e II pois, mesmo não sendo da área, ela buscava. Ou seja, alinhada aos seus saberes investidos (saberes praxiológicos), busca o conhecimento dos saberes constituídos (epistemológicos).

Com essa postura, afasta-se da prática do supervisor que “cobra alguma coisa que não conhece”, mostrando sua atorialidade, marcada pelo emprego do articulador de oposição e também pelo emprego do dêitico “eu”.

Observamos ainda que Isa, renormalizando sua atividade, ressalta a importância do acompanhamento pedagógico, do planejamento. Dessa forma, posiciona-se a favor das normas antecedentes. Como já visto, as normas antecedentes são construções coletivas e, nesse sentido, servem para auxiliar, pois “a escola não pode andar a vários rumos”. Sua fala nos indica que dá importância às normas, mas que, a partir delas, faz a renormalização atorial.

Quanto aos mecanismos de tomada de responsabilidade enunciativa, no primeiro turno de fala de Isa do excerto 2, há a inserção do dêitico: “nós”: “Nós, eu e a Nara”. No que se refere à voz enunciativa, Isa inscreve-se como autor empírico ao utilizar a primeira pessoa do plural, definindo logo a seguir para os interlocutores a quem esse dêitico faz referência: a Isa e a uma colega professora.

O emprego de “a gente”, na sequência, também faz referência a Isa e a sua colega, mas amplia a referência, incluindo outros colegas da rede daquele município. Ou seja, “a gente”, neste caso, é mais abrangente que “nós”, representando o coletivo de professores da rede municipal. Dessa forma, a estratégia argumentativa de Isa vai num crescente: do autor empírico “eu”, amplia o alcance referencial com o uso de “a gente”, o qual representa todos os professores da rede.

Percebemos novamente uma instabilidade enunciativa por parte de Isa. Ao utilizar “a gente”, faz referência a um grupo de professores, neste caso incluindo-se, incluindo outros professores que estão participando da reunião, bem como outros docentes que são da rede municipal.

Na sequência, no segundo turno de fala de Isa, o emprego do dêitico “tu” não faz referência à segunda pessoa, e sim, possui valor mais abrangente, incluindo “eu” (Isa) e os demais presentes. Convém ressaltar que há apenas uma ocorrência desse dêitico neste turno de fala e, novamente, referindo-se à temática do convencimento, como já observamos no excerto 1. O emprego de “tu” com valor generalizante, segundo Duarte e Marques (2014, p. 75) “[...] tem como efeito discursivo presentificar as situações descritas ou imaginadas, aproximar argumentativamente estas situações dos interlocutores concretos”. As autoras ainda acrescentam que esse uso é uma estratégia argumentativa que objetiva implicar os interlocutores em

situações imaginárias que o locutor constrói com o intuito de tornar mais aceitáveis seus argumentos”. Adicionada ao uso generalizante de “tu”, Isa emprega uma modalização deôntica: “tens que”. Dessa forma, dá ainda mais ênfase ao seu ponto de vista.

No turno de fala de Isa que inicia com “Mas mesmo o currículo...”, temos o emprego da forma pronominal “tu” em dois momentos. Em ambos, não se trata de um “tu” com valor de segunda pessoa, referindo-se ao interlocutor, mas novamente a um “tu” com valor generalizante, ou seja, refere-se a qualquer professor que trabalhe até o quinto ano. A contra-argumentação de Isa em relação às professoras da SMED também traz uma ênfase ao utilizar a modalização deôntica: “tens que”, seguida de outro mecanismo de conexão que reforça o posicionamento de oposição já expresso: “Mesmo que”. Ou seja, do ponto de vista de Isa, deve haver um acompanhamento do planejamento do professor até o quinto ano, independentemente de sua área.

No seu próximo turno de fala, observamos que Isa faz uso recorrente da primeira pessoa, seja por meio da utilização do pronome ou da desinência verbal, o que sinaliza seu posicionamento como enunciativa frente ao que diz, evidenciando atorialidade e utilizando-se de exemplos de sua trajetória para embasar seu ponto de vista. Ou seja, não é mera agente, mas uma professora que é protagonista do seu fazer docente.

Também Amanda segue a orientação argumentativa de Isa. O objeto de discurso “supervisora” é retomado através de “coordenação pedagógica” e “orientação pedagógica”. Ela também se posiciona favoravelmente a um maior acompanhamento pedagógico. Percebemos, em seus dois turnos de fala, o emprego recorrente de “eu” (cinco vezes), evidenciando a voz da própria autora e por meio da qual podemos identificar sua avaliação frente ao que está sendo discutido. Para marcar seu posicionamento, Amanda utiliza-se de modalizações deônticas: “ela tem que te oferecer caminhos”, “ela tinha que ter”, “tem que pelo menos dar essa orientação”, “Tem que ter pelo menos”. Dessa forma, expressa-se com ênfase frente ao que defende. Amanda constrói a figura de ação de avaliação, como um quadro interpretativo para a elaboração das representações que o actante tem do seu trabalho. Há uma dinamicidade na expressão de atorialidade, com Amanda se coloca no primeiro plano desde a primeira frase de sua intervenção: “Isso eu ia comentar assim porque eu sou professora”.

Assim como Amanda fala em dar uma orientação, Isa ressalta que não se pode andar a vários rumos, ou seja, o trabalho precisa seguir uma orientação e Artur, por sua vez, concorda: “Uhum”. Há, pois, um alinhamento de pontos de vista por parte dos professores. Portanto, constrói-se a necessidade de orientação: “a escola não pode andar a vários rumos”. Assim, percebemos que os objetos de discurso se constroem e que isso ocorre de forma coletiva, dentro de uma dinamicidade.

4.3 DINAMICIDADE, CONSTRUÇÃO COLETIVA, DRAMÁTICAS DE USOS DO CORPO-SI E ATORIALIDADE

A análise dos excertos 1 e 2 sinaliza um percurso, um redirecionamento da postura do professor frente à temática de um sistema. Temos, no excerto 1, a fala de Artur que expressa que talvez fosse necessário sacrificar a lista de conteúdos, trabalhar um número mais restrito de conteúdos. No entanto, Isa coloca que se esbarra no sistema. Ou seja, o sistema seria um impeditivo para a reformulação da lista de conteúdos. Esse posicionamento é percebido por meio dos tipos de discurso, dos objetos de discurso e de sua (re)construção coletiva, das vozes enunciativas, da instabilidade enunciativa e das modalizações utilizadas pelos interlocutores. Parte-se de um “esbarrar no sistema” e um “jogo muito difícil para o professor” para, no segundo excerto, encontrarmos afirmações como: “é bom que cobre para a coisa acontecer”, “até quinto ano tu tem que ter”, “ela tem que te oferecer caminhos” porque “a escola não pode andar a vários rumos”.

Esse redirecionamento e a discussão em torno da temática mostram o quanto a abordagem coletiva de fato constrói, que o “a priori” se altera. Ou seja, percebemos que diferentes posturas vão se delineando, ou melhor, vão se modificando à medida que os interlocutores se expressam. E, assim, o mesmo professor (por exemplo Isa) muda seu posicionamento.

A (re)construção coletiva de objetos de discurso, as instabilidades enunciativas e outros índices linguístico-discursivos observados nos excertos mostram uma dinamicidade, ou seja, não há uma rigidez, uma linha única no posicionamento docente. Reportando-nos à ergologia, buscamos novamente a fala de Schwartz (2010): “[...] jamais existe uma única racionalidade no trabalho” e, assevera ainda, que as arbitragens fazem parte do trabalho. Nessa senda, percebemos, através das falas dos professores, o debate de normas e as

dramáticas de usos de si: o *uso de si por si*, através do qual o professor tenta fazer valer suas normas próprias, de referências próprias, através da síntese de valores, e o *uso de si pelos outros*, em que temos os valores de ordem social. Essa noção de atividade, o próprio Schwartz amplia, como já mencionado, para *dramáticas de uso do corpo-si*. É essa dramática que podemos observar na construção dos posicionamentos dos professores, à medida que esses vão modificando seu agir, evidenciando o debate de normas constante na atividade de trabalho. Além da renormalização realizada por meio de cada trabalhador no exercício de sua atividade, há também, nos excertos analisados, um debate que ocorre coletivamente: inicialmente, no excerto 1, parece haver uma certa resistência quanto a normas, quando se coloca o “esbarrar no sistema”. No entanto, no excerto 2, observamos uma defesa das normas, da cobrança, quando os professores expressam querer um acompanhamento pedagógico.

4.4 REUNIÕES PEDAGÓGICAS/TEXTOS/ESTUDO

A temática já abordada nos excertos 1 e 2 segue, mas outras questões são agregadas à discussão de que “a escola não pode andar a vários rumos”. Nesse sentido, partimos para a análise do excerto 3, cujas falas ocorrem na sequência dos excertos 1 e 2.

Excerto 3:

Isa: Cadê a unidade pedagógica? Isso lá em (Município 2) a gente tem unidade pedagógica nas escolas, né? A grande maioria tinha unidade pedagógica. Então chegava na Pedro Vieira¹, que é uma escola de ponta e ainda é em (Município 2), onde que eu e a Nara trabalhamos, eu trabalhei nove anos e a Nara, um tanto mais. A gente tinha uma unidade pedagógica, só que tinha uma coordenadora que se aproximava da área também. Ela buscava, e ela era da Pedagogia, mas ela buscava e ela discutia com os professores de igual para igual na questão da literatura, da língua da, do, mesmo do inglês, quando ela não entendia. Mas por quê? O que né? E fazia as reuniões pedagógicas. Eram reuniões pedagógicas, não com aspectos administrativos pura e só, é isso que eu acho que falta.

Amanda: Tinha os textos.

Isa: E é isso que eu estou batendo lá em (Município 3). Cadê o estudo? A gente só está aqui discutindo coisa no ar. O vento leva. Cadê o estudo? É isso que eu penso que falta.

Artur: É, mas essa é uma semente assim para a gente plantar.

Júlia: É, dá um desânimo mesmo.

Ana: Não, mas e agora pensa: cada professor nas escolas fazendo o seu currículo, o seu plano de estudos. Que unidade isso vai ter? Apesar de que as diretrizes lá [Artur (concomitante): a interpretação], mas cada um vai interpretar de acordo com sua formação.

Quanto aos tipos de discurso presentes neste excerto, observamos a presença do relato interativo no primeiro turno de fala de Isa e também no de Amanda. Após, encontramos o discurso interativo teórico-misto.

Isa inicia com uma pergunta retórica: “Cadê a unidade pedagógica? ”, de forma a estimular a reflexão nos interlocutores sobre a necessidade de haver essa unidade. Ela então complementa a partir de sua experiência como professora: “Isso [unidade pedagógica] lá em (Município 2) a gente tem unidade pedagógica nas escolas”.

No que concerne aos objetos de discurso, observamos que “unidade pedagógica” retoma “caminhos”, já introduzido no excerto 2. Assim, para que não haja vários caminhos (“a escola não pode andar a vários rumos”), faz-se necessária uma unidade pedagógica, a qual Isa menciona quatro vezes em seu turno de fala, o que sinaliza a importância que dá a essa questão.

Ainda referente à unidade pedagógica, temos a introdução de outro objeto de discurso: “reuniões”, as quais são acompanhadas do adjetivo “pedagógicas”. Isa, inclusive, enfatiza: “as reuniões pedagógicas eram reuniões pedagógicas” e, esclarece: “não com aspectos administrativos pura e só”. Dessa forma, o processo de referenciação vai construindo-se ao longo dos excertos e, como afirma Pinheiro (2012, p. 793), “[...] as expressões nominais, que introduzem, categorizam e recategorizam referentes ou objetos de discurso, também são responsáveis pelo desenvolvimento do tópico discursivo”.

Após essa elucidação do que, para Isa, seriam as reuniões pedagógicas, Amanda complementa, introduzindo um novo objeto de discurso: “textos”. Ou seja, nas reuniões pedagógicas havia textos. E, seguindo esse encadeamento, Isa lança uma pergunta: “cadê o estudo?”, fazendo referência à necessidade de estudo a partir de textos nas reuniões pedagógicas. Ela, inclusive, repete a pergunta: “cadê o estudo?”, o que mostra o quanto considera isso relevante. No entanto, Isa salienta que “é isso que eu penso que falta”, ao que Artur complementa, introduzindo um novo objeto de discurso: “‘semente’ assim para a gente plantar”. Ambos são da opinião de que deveria haver estudo, mas que isso ainda falta, é ainda uma semente. E, diante dessa falta, Júlia completa: “É, dá um desânimo mesmo”. Essa complementariedade dos interlocutores nos remete a Koch (2002, p. 31), quando afirma que

[...] todo discurso constrói uma representação que opera como uma memória partilhada (memória discursiva, textual), [...] sendo os sucessivos estágios dessa representação responsáveis, ao menos em parte, pelas seleções feitas pelos interlocutores, particularmente em se tratando de expressões referenciais.

Temos também a retomada, por parte de Isa, do objeto de discurso “supervisora”, já introduzido no excerto 1 e presente no excerto 2. Observamos que Isa emprega cinco vezes o dêitico de terceira pessoa “ela”: ela buscava; ela era da pedagogia; ela buscava; ela discutia; ela não entendia. Há, portanto, uma ênfase por parte de Isa ao referir-se à coordenadora, o que é perceptível em virtude dessas retomadas.

Quanto aos mecanismos enunciativos, as vozes presentes são dos próprios autores, das quais emanam seus comentários e avaliações. É perceptível, novamente, certa instabilidade enunciativa. Temos a presença de “a gente”, com efeito generalizante, englobando Isa e os demais professores da rede do outro município em que trabalhou. Entretanto, logo em seguida ocorre uma reformulação, com modalização: “a grande maioria”. Ou seja, “a gente”, abrangendo todos os professores, é reformulado para “a grande maioria”. Além disso, muda também o tempo verbal: do presente “tem” para o pretérito: “tinha”. Essa retificação de Isa pode ser em função de, no momento, não pertencer mais àquela rede de ensino e, em virtude disso, o uso do tempo verbal no pretérito.

Ainda aparece mais uma vez o uso de “a gente”, também com valor generalizante, referindo-se a todos os professores da rede municipal do Município 2. Temos, dessa forma, a seguinte sequência: 1) “a gente tem”; 2) “a grande maioria tinha” e 3) “a gente tinha”.

Isa conclui seu primeiro turno de fala afirmando: “é isso que eu acho que falta”, em que usa a dêixis de primeira pessoa juntamente com a modalização apreciativa: “acho”. Dessa forma, encerra sua estratégia argumentativa colocando-se de forma explícita no discurso: “eu acho”, no que Almeida (2015) chama de figura de ação de avaliação.

Outro ponto a ser considerado refere-se à fala de Isa em relação à coordenadora: ela buscava, assim como Isa também fazia (excerto 2), além de ser da Pedagogia, como Isa. Há semelhança, inclusive, na construção de seus enunciados:

Excerto 2: “*Eu era da Pedagogia até então, mas eu buscava*”.

Excerto 3: “*ela buscava e ela era da Pedagogia, mas ela buscava*”.

Destacamos que Isa repete: “ela buscava”, o que mostra a importância que dá ao fato de o professor procurar, avançar em seus conhecimentos. Isso demonstra também sua atorialidade. Isa é atora, vai em busca. Dessa forma, sua atividade de trabalho, permeada de capacidades, motivos e intenções, reflete-se em um agir atorial. A atorialidade de Isa é marcada também à medida que utiliza a primeira pessoa: “é isso que eu acho que falta”, “é isso que eu estou batendo”.

Também vemos novamente a importância que Isa dá para os saberes investidos na atividade (polo I). A supervisora também buscava conhecimento. Novamente o posicionamento de Isa quanto à necessidade de alinhar a prática aos conhecimentos acadêmicos.

Vemos, ao longo dos excertos apresentados, como a construção dos objetos de discurso vai se modificando, através da colaboração interacional dos envolvidos na discussão. Corroboram-se, assim, as afirmações de Mondada e Dubois (2015, p. 35) de que

[...] os objetos não são dados segundo as ‘propriedades intrínsecas do mundo’, mas construídos através dos processos cognitivos dos sujeitos aplicados ao mundo concebido como um fluxo contínuo de estímulos. [...] O reconhecimento do objeto, mesmo dentro de sua compreensão ‘infralinguística’, não pode ser considerado como a extração de propriedades de um mundo já discretizado, mas como a construção de categorias flexíveis e instáveis.

Temos, portanto, a constatação de que, seja na linguagem, seja no trabalho, não há um *a priori*, o que há é um constante processo de co-construção.

4.5 DINAMICIDADE E DISPOSITIVO DE TRÊS POLOS

Nos excertos 1 e 2 foi possível verificar as dramáticas do uso do corpo si e o constante processo de renormalização: um sistema que cobra, que há alguém que cobra o que não conhece (excerto 1), o embate entre professores de área e coordenação pedagógica e, por outro lado, a necessidade de cobrança objetivando uma unidade para não se andar a vários rumos (excerto 2). A partir dessas dramáticas é discutida a necessidade da unidade pedagógica (excerto 3). E, para que essa ocorra, a necessidade de reuniões, com estudo de textos para que de fato sejam reuniões pedagógicas. Nesse viés, podemos enxergar o dispositivo de três

polos, proposto pela ergologia e já abordado: 1) o polo dos saberes constituídos, no qual estão inseridos os conceitos, as competências e os conhecimentos acadêmicos; 2) o polo dos saberes investidos na atividade, com a experiência prática; 3) o polo das exigências ergológicas, que faz a ligação entre os outros dois polos, na busca de soluções.

Primeiramente, nos deteremos nos polos um e dois. Nos excertos 1 e 2 observamos o debate de normas: uma tensão entre o que parece estar posto pelo sistema e o que ocorre na prática nas escolas. No excerto 3, a necessidade de unidade pedagógica e de reuniões de estudo na busca de subsídios para modificar realidades de trabalho. Assim, através dos três excertos, podemos observar a interligação entre os três polos: há os saberes disponíveis ou constituídos, os saberes investidos na atividade de trabalho da prática, mas também o polo três que faz a ligação entre os outros dois, lugar de gestão do debate de normas. Os docentes falam da necessidade de reuniões, de estudo para alcançarem uma unidade pedagógica. Há, pois, a necessidade de unir o conhecimento epistêmico e o empírico. Existem regras, mas existe a necessidade de busca, de estudo para redirecionar a prática da sala de aula, seja de forma individual (Isa e a supervisora buscavam), seja por meio de reuniões com estudo.

A construção dos objetos de discurso e sua modificação evidenciam o debate de normas por meio das diferentes denominações de supervisão/coordenação pedagógica, supervisora, prescritora, “aquela checagem”, cobranças e não cobranças, “andar a vários rumos”. Dessa forma, há uma junção: por um lado, seguir as regras e ao mesmo tempo renormalizar a atividade de trabalho. Por outro lado, ter um sistema no qual se esbarra e a necessidade de cobrança (de regras) para que haja unidade. E essa unidade também se busca por meio do estudo. Assim, temos a convergência dos polos na busca de soluções diante dos desafios da atividade de trabalho. É um processo dinâmico e coletivo. Para reforçar esse aspecto, partimos para a análise do excerto 4, a seguir.

4.6 PDG: CONSTRUÇÃO COLETIVA

Neste excerto, a temática diz respeito aos PDGs, a serem incluídos nos planos de estudos.

Excerto 4:

Isa: Ó, uma professora me ligou ontem à noite da rede. Ela me conhece, nem vou nem citar o nome, ligou e assim: Isa me ajuda porque a minha diretora mandou por e-mail que eu preciso, nós precisamos apresentar nos planos de estudo as questões da linguagem voltadas ao PDG. Eu nunca vi PDG e eu preciso apresentar isso, me ajuda. Daí eu disse: mas como assim? Lê o que ela te pediu. Ela leu. O que ela pediu era exatamente isso: questões que fossem abordadas no plano de estudos e que, que abrangessem os projetos didáticos de gênero. Mas, vem cá, cadê o estudo dessa? Daí eu disse assim: olha, eu só lamento, eu podia te mandar pronto. Alguma coisinha eu já sei, mas não é isso. Eu disse assim: não é por aí que se quer, né? Daí ela disse assim: mas o que que eu vou fazer? Eu disse assim: tu tens que chegar e dizer assim simplesmente para a diretora: não tem condições de fazer isso. A gente tem que pedir ajuda para a assessoria pedagógica. Eu não disse o nome, mas eu disse assim: tens que pedir ajuda. Nós mesmos podemos ajudar, mas não dessa forma. Então está sendo pedido por e-mail já.

Líris: É complicado.

Nesse excerto, o tipo de discurso é o relato interativo. A situação descrita é de uma professora solicitando o auxílio de Isa quanto à elaboração de planos de estudo com questões de linguagem voltadas aos projetos didáticos de gênero, a pedido de sua diretora. De acordo com a professora, nunca viu PDG e “preciso apresentar isso, me ajuda”.

Observamos a introdução do objeto de discurso “PDG”. Temos também referência a objetos de discurso dos excertos anteriores, como “planos de estudos”, referindo-se à lista conteúdos e também “assessoria pedagógica”, fazendo menção à supervisora (ambos introduzidos no excerto 1).

Quanto aos mecanismos de textualização, neste excerto específico encontramos cinco ocorrências do articulador de conexão de oposição “mas” sendo empregadas por Isa. Essa oposição denota a contrariedade frente ao que a professora está relatando. Dessa forma, Isa vai de encontro à exigência da diretora e reforça algo já mencionado quanto à necessidade de estudo: “Mas vem cá, cadê o estudo dessa?”.

O posicionamento de Isa também marca sua atorialidade como docente. Ela possui clareza de que “mandar pronto alguma coisinha” não seria a ajuda adequada para a professora. Ela inclusive ressalta: “nós podemos ajudar, mas não dessa forma”. Assim, fica nítido que Isa não acredita numa receita pronta, “alguma coisinha” não pode apenas ser colocado nos planos de estudos sem que os professores se apropriem dos conhecimentos necessários para a elaboração de seus PDGs. Contrapondo-se à solicitação, renormaliza de forma atorial.

A fala de Isa ao responder à professora mostra a complexidade do polo três:

mesmo com o conhecimento acadêmico sobre PDG por parte de Isa (Polo I) e a prática da professora de sala de aula (Polo II), não é automático o entrelaçar desses polos, reorganizando os saberes, com uma mera reformulação dos planos de estudos: “eu podia te mandar pronto. Alguma coisinha, eu já sei, mas não é isso. Eu disse assim, não é por aí que se quer, né?” Ou seja, Isa tem consciência de que não é possível simplesmente transferir os saberes constituídos, neste caso seu conhecimento acerca dos PDGs (Polo I), para planos de estudos e que esses possibilitarão uma mudança no fazer docente, com os saberes investidos na atividade de trabalho, com a experiência prática da professora (Polo II). É nesse sentido que Isa sabe que “não é isso”. Para que a professora possa atender à solicitação de sua diretora com “questões que fossem abordadas no plano de estudos e que abrangessem os Projetos Didáticos de Gênero”, há um caminho a percorrer, pois segundo Guimarães e Kersch (2014, p. 14), a “[...] didatização de um gênero não é sinônimo de modelo. Quando falamos em modelo didático, não estamos falando em uma forma a ser copiada, mas em um processo a ser realmente construído”.

Diante disso, a professora que ligou para Isa questiona: “mas o que que eu vou fazer?” E Isa responde: “tu tens que chegar e dizer assim simplesmente para a diretora: não tem condições de fazer isso. A gente tem que pedir ajuda para a assessoria pedagógica”. Esse posicionamento de Isa vai ao encontro do já abordado em excertos anteriores, quando Isa defende a necessidade de estudo nas reuniões pedagógicas. Segundo Guimarães e Kersch (2012, p. 12), “Para mudar, é preciso estudar”. E a proposta dos PDGs consiste de projetos que não trazem uma receita pronta para ser aplicada em sala de aula. Ainda de acordo com Guimarães e Kersch (2014, p. 23),

[...] o significado é elaborado socialmente, isto é, co-construído. Pode-se, então dizer, que pensar no movimento dialógico da enunciação significa enfatizar a natureza contextual da interação e o aspecto sociocultural dos contextos nos quais as interações se realizam, elementos que suportam o conceito do PDG.

A renormalização atorial de Isa também se mostra quando, de forma enfática, com uso da modalização deôntica “tens que” indica o que a professora deve fazer. Há uma clara intenção: direcionar o agir da professora. Além disso, a atorialidade também é marcada no momento em que Isa diz à professora o que essa deve dizer

à diretora, alguém hierarquicamente superior, mas cuja solicitação não deve ser atendida: “dizer assim simplesmente para a diretora: não tem condições de fazer isso”. Normalmente, pressupõe-se que as ordens de uma instância superior sejam seguidas. No entanto, não é esse o encaminhamento que Isa indica para a professora. Assim, ela rompe com um agir que seria o previsto. Percebem-se motivos e intenções neste agir de Isa.

As questões levantadas convergem para a distância entre as normas antecedentes e o trabalho realizado, abordados por Schwartz (2010). Conforme o autor, ocorre sempre um “fazer de outra forma”. Diante desse constante debate de normas, Schwartz sugere a construção dos grupos de trabalho para as renegociações e afinações². Nesses, há os confrontos e os alinhamentos. Esse espaço é fundamental para, segundo o autor, a construção do bem comum. Temos, pois, a convergência dos três polos mencionados por Schwartz que estão, ou precisam estar, interligados e que, devido ao fato de não haver na atividade de trabalho um *a priori*, necessitam de realinhamentos, de redefinições e de ajustes. Essa construção dá-se pelo indivíduo, à medida que renormaliza sua atividade de trabalho, mas também pelo coletivo, com reuniões de estudo. É nessa proposta que caminha a comunidade de indagação, que se fortalece, discute, estuda e se propõe a disseminar a proposta dos PDGs para que mais professores possam ser inseridos nesse trabalho.

Fica, portanto, evidente a necessidade de estudo para o aprofundamento teórico, bem como discussões coletivas que propiciem o aperfeiçoamento do fazer docente, num imbricar entre os polos proposto por Schwartz, fazendo as renegociações e afinações. Dessa forma, o professor poderá, com mais propriedade, desenvolver seu trabalho e fazer as renormalizações de forma atorial.

Nos excertos já analisados, observamos o debate de normas: regras de um sistema no qual se esbarra, mas também a defesa de uma cobrança. No excerto 5, a ser analisado, há novamente uma discussão sobre as normas antecedentes. No entanto, a abordagem se modifica.

² De acordo com curso o “Ergologia: Trabalho e Produção de Saberes”, proferido por Yves Schwartz em 25 e 26 de outubro de 2015, na PUCRS.

4.7 AVALIAÇÃO: PROMOÇÃO NO SISTEMA CICLADO?

Os excertos anteriormente analisados referiam-se à nona reunião do ano de 2014 da comunidade de indagação. Já os excertos 5 e 6 foram extraídos da primeira reunião, a qual inicia de forma bastante informal, com os participantes chegando e sentando-se ao redor das mesas. Alguns levantam, uma professora entrega presentes às professoras da universidade. Quando todos estão sentados, uma das professoras da universidade inicia a reunião, dando orientações de como serão os trabalhos a serem desenvolvidos na sequência: elaboração de relatórios, prosseguimento dos trabalhos junto à comunidade de aprendizagem. Enfim, trata-se de questões de organização das atividades a serem desenvolvidas pelo grupo. A professora afirma também que, para aquele ano, o desafio da comunidade de indagação será o trabalho com a curricularização. A seguir, explica que, para esse primeiro momento, o trabalho centrar-se-á na elaboração de PDGs a serem trabalhados pelos professores da rede municipal, cujas aulas serão filmadas e haverá o acompanhamento dessas atividades por bolsistas de iniciação científica. Dessa forma, há a possibilidade de observar a progressão do trabalho realizado. Percebe-se, claramente, a intenção de ter um registro do trabalho que é desenvolvido em sala de aula e a possibilidade de esse acompanhamento gerar material para ser analisado futuramente com o intuito de repensar a prática docente.

A professora da universidade também enfatiza a necessidade de, para estudar a questão da curricularização, fazer uma pesquisa para averiguar o que já existe em termos de currículo baseado em gêneros, como questões ligadas a projetos de gêneros e sequências didáticas já organizados curricularmente.

A reunião prossegue com as contribuições espontâneas dos participantes, discutindo questões de organização referentes ao início do ano letivo, pois neste momento ainda há indefinições em relação às turmas em que irão lecionar. Essas discussões ocorrem em virtude de os professores iniciarem o planejamento dos projetos didáticos de gênero a serem aplicados com seus alunos e ainda não conhecerem suas turmas. Por isso, precisam organizar o projeto pensando nas séries nas quais normalmente lecionavam em anos anteriores. Assim, as discussões giram em torno do planejamento de questões relacionadas a turmas em que irão lecionar. Dentro desse contexto, surge a temática do ensino por ciclos e da avaliação. A seguir, a análise do Excerto 5.

Excerto 5:

Joana: Tu disseste que a ciclagem seria só lá na Antônio Pereira¹, mas não é coisa do município com todas? Como é que é isso?

Ana: Lá ninguém quis fazer.

Isa: Quis fazer o quê?

Silvia: A ciclagem.

Joana: Implantar ciclagem.

Ana: Eles que foram lá e pediram para fazer ciclo. Não sei por que.

Isa: Tanta coisa para sair do ciclo e essa gente entrando em ciclo.

Maria Joice: Pelo amor de Deus!

Ana: Nem sabem o que que é ciclo!

Joana: Não! É, é. Bem isso aí.

Ana: Nem eu sei.

Joana: Mas isso aí é só para fiscalizar a prática da, de aprovação por...da promoção.

Nara: Não, mas por exemplo.

Alice: Não, porque não é assim. No ciclo tem avaliação.

Isa: Por exemplo, eu fiz os cinco, os cinco dossiês dos meus cinco que eu achava necessário. Foram retidos. Mas daí tu tens que... é um trabalho

Nara: Triplica para o professor.

André: Acompanhar. É.

Isa: Porque é ao longo de todo ano. Não é só tu chegar e “ah, esse aqui está reprovado”.

Nara: Não é.

Isa: Tu tens que provar que esse aluno não tem condições. E daí, como tu provas? Fazendo o dossiê! O dossiê ao longo de todo ano. É isso, né? É isso a retenção no ciclo.

Alice: Uhum (concordando).

Isa: E daí, por que que eles acham que é melhor que a simples aprovação?

Isa: É. Não. Por que que eles acham que eles acreditam nisso? Porque daí tu estás ali, com material sobre aquele aluno.

Alice: E se vocês olharem isso aí tem uma lógica muito grande porque é uma coisa processual.

Nara: É. Com certeza!

Alice: Não é a provinha no final do ano que o aluno rodou.

A discussão inicia evidenciando que não há informações sobre quem de fato pretende entrar no sistema de ciclo. Sabe-se que integrantes de uma escola procuraram a Secretaria Municipal de Educação e fizeram esse pedido. Isso mostra que, dentro das escolas da rede, há posicionamentos diferentes em relação a essa questão.

No que se refere aos tipos de discurso presentes neste excerto, percebemos que há marcas que remetem à situação de produção, em um expor implicado, com emprego de verbos e dêiticos na primeira pessoa do singular: “Não sei porquê”, “nem eu sei”. Há, também, um trecho em que há disjunção com relação ao mundo real, da ordem do narrar autônomo, sem índices linguístico-discursivos que remetam à situação de produção, com emprego de verbos no pretérito: “eles foram lá e pediram...”. No entanto, há o predomínio do discurso teórico-misto como já verificado em excertos anteriores.

Nesse excerto, temos a introdução do objeto de discurso “ciclagem”, a ser referenciado/reformulado e co-construído por diferentes interlocutores: “coisa do município”, “como é que é isso?”, “lá ninguém quis fazer [ciclagem]”; “Bem isso aí”, “A secretaria endossou isso aí?, bem como retomada de “ciclagem” e “ciclo”.

Outro objeto de discurso introduzido no excerto é “prática” de aprovação, de promoção. A partir desse objeto de discurso, temos uma co-contrução: “Não, porque não é assim. No ciclo tem avaliação”. Há, pois, o contraponto de Joana e de Alice, afirmando não haver essa prática da aprovação no ciclo. Isso percebemos por meio do emprego da partícula negativa “não” por ambas as professoras.

Associada à prática e à avaliação, Isa introduz “dossiês”, cuja elaboração permitiu que Isa fundamentasse seu posicionamento quanto aos alunos que avaliou. Referindo-se a “dossiê”, Isa caracteriza: “é um trabalho”. Em outro momento, amplia: “O dossiê ao longo de todo ano”, “com material sobre aquele aluno”. Nessa orientação, Alice complementa: “é uma coisa processual” e “Não é a provinha do final do ano que o aluno rodou”. Dessa forma, percebemos o esclarecimento, por parte de Isa e de Alice, de que há avaliação no sistema ciclado, contrapondo-se à fala de Joana e explicando como essa é, ou deveria ser, realizada.

Observamos, também, como nos outros excertos já analisados, uma instabilidade enunciativa. Cabe lançarmos um olhar sobre os dêiticos empregados: Joana emprega um “tu” com valor de segunda pessoa, reportando-se a Ana. Essa, por sua vez, utiliza “eles”, sem que seja possível precisar a referência: “eles que

foram lá”; “nem sabem o que é ciclo”, assim como Isa utiliza “essa gente”, continuando a não identificação da referência.

Em um dos turnos de fala de Isa temos a utilização da dêixis de primeira pessoa: “eu fiz os cinco, os cinco dossiês dos meus cinco que eu achava necessário”. Em seguida, há a alteração do pronome dêitico da primeira para a segunda pessoa do singular: “Mas daí tu tens que... é um trabalho”; entretanto, sem remeter à segunda pessoa. Trata-se de um “tu” com valor generalizante, referindo-se a qualquer professor. No entanto, Isa também se inclui neste “tu” e quer levar os outros a entenderem que fazem parte desse processo: “Não é só tu chegar”, “tu tens que provar”, “como tu provas”, “porque daí tu estás ali”. Além disso, com este emprego, a professora Isa protege a face. Em relação a essa marca linguístico-discursiva, Duarte e Marques (2014, p. 77) explicam que:

[...] as generalizações, que visam preservar a face dos interlocutores e, por conseguinte, facilitar a construção argumentativa, ou, pelo menos, assegurar que se é escutado e aceite, e por outro, uma presentificação decorrente do uso dos pronomes que, apesar de tudo, reenviam, nem que seja simbolicamente, às pessoas do discurso, de forma a maximizar o comprometimento dos participantes, pela sua implicação no tema em discussão...

Percebe-se, pois, que a instabilidade enunciativa não se dá de forma aleatória; trata-se de uma estratégia argumentativa que visa à proteção da face, inclui o autor empírico e ainda convoca os interlocutores a se implicarem na temática.

Outras marcas linguístico-discursivas corroboram esse agir da professora Isa. Em outro segmento temos: “porque é ao longo de todo ano. Não é só tu chegar e: ah, esse aqui está reprovado”. Todavia, embora estejamos diante de um “tu” generalizante, o emprego do discurso direto “ah, esse aqui está reprovado” não permite incluir a professora neste “tu”. Esse posicionamento se justifica pelo fato de a professora dar a voz a esse “tu” através do discurso direto e, portanto, ela não faz parte.

Além desse jogo no emprego dos dêiticos, o emprego do discurso direto pela professora Isa também é uma estratégia argumentativa. Duarte e Marques (2014, p. 75, grifo do autor), nesse sentido, afirmam:

Esta presença de ‘eu’ e ‘tu’ em construções com valor generalizante produz um efeito de dramatização que se assemelha ao efeito

provocado pelo uso do discurso direto no relato de discursos imaginados usado na mesma situação. É uma **estratégia argumentativa** que pretende implicar os interlocutores em situações imaginárias que o locutor constrói **a fim de tornar mais creíveis e aceitáveis os argumentos que está a usar.**

Podemos observar, pois, que os interlocutores empregam diferentes estratégias argumentativas com o intuito de convencer os demais interlocutores em relação ao seu ponto de vista, seja por meio da construção dos objetos de discurso, de sua inscrição e desinscrição enunciativa ou de diferentes empregos da dêixis. Essas estratégias também apontam para marcas que mostram uma maior ou menor implicação do interlocutor em relação ao que é dito. Assim, quanto maior o grau de implicação, maior será a expressão da atorialidade.

Para ilustrar, apresentamos o Quadro 3, a seguir, com alguns exemplos de falas.

Quadro 3 – Diferentes graus de atorialidade

Construções impessoais	TU / VOCÊS ou A GENTE (generalizante)	A GENTE (EU ou EU + outro) ³	EU
Lá ninguém quis fazer - Ana			
Essa gente entrando em ciclo - Isa			
Tanta coisa para sair do ciclo - Isa	Mas daí tu tens que - Isa		
Nem sabem o que é ciclo - Ana	Não é só tu chegar - Isa		Eu fiz os cinco - Isa
Porque não é assim - Alice	Tu tens que provar - Isa		Os cinco dossiês dos meus cinco - Isa
Mas isso é só para fiscalizar a prática - Joana	Como tu provas? - Isa		Que eu achava necessário - Isa
Porque não é assim - Alice	Daí tu estás ali - Isa		
No ciclo tem avaliação - Alice	E se vocês olharem isso - Alice		
É um trabalho - Isa			
Triplica para o professor - Nara			
É com certeza! - Nara			
<p style="text-align: center;">Continuum de expressão da atorialidade</p> <p>- ator - singular</p> 			<p style="text-align: right;">+ ator + singular</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

³ No excerto em questão não encontramos exemplo.

O Quadro 3 traz exemplos de falas de diferentes interlocutores, as quais revelam um *continuum* de atorialidade. Nas construções impessoais, não há marcas de implicação do sujeito, não trazendo, portanto, aspectos de singularidade e, assim, há baixo grau de atorialidade. Já nas falas em que há a presença do dêitico de primeira pessoa, constatamos um maior grau de implicação do sujeito, o qual expressa sua singularidade e sua atorialidade. Segundo Almeida (2015, f. 65),

A escala de referencialidade contribui para pensarmos em um *continuum* de atorialidade que faz parte da proposta de que existem contextos de atorialidade, que são aqueles que expressam a possibilidade de promover um tipo de intervenção no mundo, através das capacidades do actante e da sua relação com a intenção e a motivação para agir.

Outra questão que intentamos ilustrar no quadro diz respeito ao processo dinâmico da atorialidade. Observamos, por exemplo, que Isa faz uso de um “tu” generalizante e, em outros momentos, emprega construções em primeira pessoa, incluindo-se no discurso e, ainda, utiliza uma construção impessoal. Em relação a essa flutuação de referência, Almeida (2015) afirma que se trata de um fenômeno ligado à implicação do interlocutor e que suas escolhas manifestam motivos e intenções derivadas do conflito entre o individual e o coletivo. Dessa forma, Almeida (2015, f. 67) acrescenta ainda que “[...] a análise de tal flutuação requer considerar os valores assumidos pelos referentes e as instabilidades enunciativas presentes na representação do agir docente”.

No que concerne aos mecanismos de tomada de responsabilidade enunciativa, observamos o emprego de modalizações deônticas por parte de Isa, dando ênfase a seu posicionamento: “Mas daí tu tem que...”; “Tu tens que provar”, “tu tens que pedir”. Mais uma vez, vemos que Isa se posiciona, indo de encontro à solicitação da professora (ajuda quanto aos PDGs). Ela evidencia sua atorialidade, pois não repassa “alguma coisinha” para a professora, uma vez que não acredita ser possível modificar os planos de estudos apenas acrescentando informações repassadas por alguém.

Nesse excerto, também identificamos diferentes vozes enunciativas. Na fala de Ana, há a ocorrência da voz de personagens, procedente de seres humanos implicados na qualidade de agentes, nos acontecimentos constitutivos da temática, no caso, a implantação do sistema de ciclos. Essa voz se faz presente por meio do emprego do pronome dêitico: “eles que foram lá e pediram para fazer ciclo”.

Na sequência, emana a voz do autor empírico “Não sei por que”, marcada por meio do emprego do verbo na primeira pessoa do singular.

E, na voz da instância social, temos: “nem sabem o que que é ciclo”. Essa voz, ainda que indefinida, traz a ideia de que, em geral, nem se sabe o que é um ensino baseado em ciclos. Ela não é contestada, pois nenhum dos participantes contra-argumenta; ao contrário, uma das professoras ratifica essa voz: “Não! É, é. Bem isso aí.”

Em seguida, novamente uma mudança de voz enunciativa quando Ana faz uso do dêitico na primeira pessoa: “nem **eu** sei”. Nesse momento, há um redirecionamento enunciativo: não mais a voz de uma instância social, mas a voz do autor empírico. Nessa fala, Ana está implicada na situação de produção, ou seja, a professora anteriormente deixa transparecer que há os que não sabem o que é ciclo e, logo adiante, se coloca também como alguém que não sabe, não se distanciando da voz da instância social. Há, portanto, uma mudança em curso por parte da responsabilização enunciativa, mobilizando a professora para um alinhamento em direção à voz da instância social. Portanto, as vozes da instância social e do autor empírico convergem. Faz-se mister lembrar que Ana, na sua atuação profissional, exerce diferentes papéis. É, concomitantemente, professora participante da comunidade de indagação e supervisora de Língua Portuguesa dentro da SMED.

Como, na atividade de trabalho, o debate de normas está sempre presente, percebemos a renormalização a partir do que é exposto em relação ao ensino ciclado. Por um lado, há aqueles que buscam uma mudança na estruturação do sistema de ensino da rede municipal visando à implantação dos ciclos: “eles que foram lá e pediram para fazer ciclo”. No entanto, opondo-se a essa ideia, há os que são contra esse sistema, expressando uma valoração negativa. Essa fica evidente na fala de uma das professoras, quando enfaticamente afirma: “Pelo amor de Deus!” e, reforçando, outra professora acrescenta: “nem sabem o que que é ciclo!”. As marcas linguístico-discursivas, portanto, parecem indicar um debate de normas, com a presença de diferentes vozes, mas que trazem à tona a possibilidade de redefinição de uma norma antecedente. Cabe à SMED optar pela implantação ou não do sistema ciclado, seja em uma escola, seja na rede como um todo.

Na fala de Joana, que expressa a voz da instância social, poderíamos identificar uma norma antecedente, embora implícita: não se reprova aluno no sistema ciclado. Ou seja, por mais que não esteja escrito, esse é um procedimento

por parte de professores. Nesse sentido, Schneuwly (2016) fala da teoria da sedimentação da prática. Embora o autor faça referência à dificuldade de transformar o modo de fazer, de ensinar em sala de aula, a sedimentação da prática é também perceptível nesse contexto de avaliação por ciclos. Joana inclusive utiliza “prática”, ou seja, trata-se de uma ação já instituída.

Entretanto, há outra norma antecedente que se contrapõe a essa prática sedimentada: por meio de dossiês é possível embasar uma retenção no ensino por ciclos. É isso que Isa faz. Ao se contrapor, mostra sua renormalização atorial, pois realiza a atividade calcada em motivos e intenções, não fazendo o que normalmente seria feito (aprovar os alunos, uma prática sedimentada).

Dessa forma, o discurso de Isa é revelador no que concerne a sua atividade como docente. Primeiramente a análise dos índices linguísticos-discursivos, com o jogo enunciativo com forte poder argumentativo mostra o quanto a professora está implicada no seu fazer docente. Ela se posiciona, é atora no seu agir, protagonizando a elaboração de dossiês bem embasados. Esse agir comprova a renormalização realizada pela professora frente às normas antecedentes (implícitas). Isa empenha-se na formulação de argumentos (“é um trabalho”) para endossar seu ponto de vista frente a instâncias superiores, no caso, a Secretaria Municipal de Educação. Ainda, traz sua experiência para o grupo de indagação com o intuito de convencer os participantes de que é possível mudar algo que parece pré-estabelecido (normas antecedentes).

Observamos que, para Isa, a argumentação frente à SMED para a retenção dos alunos está no fato de “tu estás ali, com material sobre aquele aluno”. Dessa forma, a renormalização atorial ocorre uma vez que consegue trazer elementos concretos que justificam seu posicionamento e o emprego de um “tu” generalizante mostra que essa prática pode ser adotada por todo professor, basta que haja registro de acompanhamento do aluno.

Também a questão do acompanhamento do aluno ao longo do ano para uma avaliação embasada é expressa por Alice. “E se vocês olharem isso aí tem uma lógica muito grande porque é uma coisa processual”. Temos, pois, a ratificação de que, na atividade de trabalho, não há um *a priori*.

Todo esse movimento linguístico-discursivo evidencia marcas de como Isa renormaliza o que parece ser uma norma antecedente, qual seja, não reprovar aluno no sistema ciclado. Ela se opõe à fala da Joana (voz de instância social), e o faz de

forma muito enfática, utilizando diferentes estratégias argumentativas: a) o emprego da expressão “por exemplo” introduz a construção de seu ponto de vista sobre a retenção de alunos por meio de exemplo de sua vivência como docente; b) mudança da dêixis de “eu” para “tu”, convocando os interlocutores a aderirem a seu ponto de vista; e c) emprego de modalização deôntica. Essa argumentação por parte de Isa frente ao grupo de docentes mostra sua renormalização atorial, ou seja, ela não é agente, que apenas executa tarefas, mas é atora no desempenho de sua atividade de trabalho, dotada de capacidades, motivos e intenções. E, de que forma ela constrói sua atorialidade? Primeiramente tem clareza de que é possível renormalizar, por isso, faz os dossiês: “eu fiz os cinco os cinco dossiês”. Em seguida, mostra que isso é possível, mas que “é um trabalho”. E, nesse momento, convoca os interlocutores, pois há a presença do “tu” neste segmento. A professora esclarece aos interlocutores, através do exemplo, que a renormalização ocorre e, por sua ação estar embasada - ela fez os dossiês – consegue êxito: “foram retidos”. Seu discurso é, portanto, revelador no que concerne a sua atividade como docente. Primeiramente a análise dos índices linguísticos-discursivos, com o jogo enunciativo com forte poder argumentativo mostra o quanto a professora está implicada no seu fazer docente. Ela protagoniza sua ação e, através da elaboração de dossiês, busca ir de encontro a uma voz de instância social que, implicitamente, acredita que o aluno no sistema de ciclos não pode ser reprovado, o que parece ser uma prática sedimentada. Nesse sentido, observa-se uma tensão entre as normas antecedentes (implícitas) e a clara renormalização realizada pela professora.

Estamos, portanto, diante de uma professora que, além de renormalizar, como todos fazem na sua atividade de trabalho, seja de maneira consciente ou inconsciente, busca convencer outros interlocutores dessa possibilidade, o que mostra uma postura atorial. Para isso, no entanto, Isa não se distancia da norma antecedente, mas da prática sedimentada. Evidencia-se que Isa não compartilha de práticas adotadas por outros professores. Esse posicionamento fica também evidente no excerto a ser analisado a seguir.

4.8 DESCULPA: A SECRETARIA NÃO VAI RETER

A discussão em relação à avaliação prossegue, mas com outro viés. Se, no excerto 5, Isa apresenta um exemplo de que é possível a retenção de alunos, no

excerto 6 relata-se sobre a aprovação de alunos sem que os professores se sintam confortáveis com a decisão. Ou melhor, não decidiram pela aprovação de duas alunas, apenas seguiram ordens superiores.

Excerto 6:

Isa: Que tu vais acompanhando, só que o professor não gosta. Gente, ontem eu estava discutindo até com a Raquel, que é nossa colega e que fez o PDG com a gente. Estava falando sobre isso e disse para ela: o nosso grande problema, todo mundo discute o problema da educação, mas eu falo assim ó do professor que acha assim que não quer fazer.

Nara: Claro!

Isa: Certas coisas que competem a ele! Por exemplo, um bom advogado, ele lê o seu processo lá no escritório dele, mas quando ele vai para as vias de fato, para defender a causa, ele também estuda em casa, ele também leva trabalho para casa. O professor, ele não quer mais nada com nada. Essa é a grande realidade. Tem professor que diz “eu não vou reter, manda adiante que eu não vou ficar fazendo PDG” ã...

Alice: Dossiê.

Isa: Dossiê

Alice: Também.

Silvia: Não vou fazer.

Isa: Entende? Tu vais fazer.

Alice: Esse não chega nem perto do PDG.

Isa: E olha a desculpa, assim ó, a secretaria não vai reter. Tu vais fazer tudo isso e a secretaria não vai reter. Nenhum dos cinco, quando senta daí com a assessoria lá, como se fossem vocês, vem até a escola, chamo a Maria¹. Maria vem com teus alunos e dossiê. Eu trouxe tudo em pastinha que nunca ninguém tinha feito, pasta com a foto do aluno e todo o histórico dele. E daí assim “ah, Maria, vamos ver por que que esse aluno tu acreditas que tem que reter?” Nenhum dos cinco foi contestado. Por quê? Porque estava bem embasado!

Amanda: Bem embasado. Mas não tem mesmo, quando o professor perde o medo de, não tem como.

Nara: Mas Amanda, a própria nota.

Líris: A nota é a mesma coisa.

Nara: Ela tem que ser embasada. E tem gente que prefere chegar no conselho, assinar e dizer pronto!

Alice: ããã?

Líris: Aham.

Joana: Gente, eu aprovei, nós aprovamos por ordens superiores. Ana, fecha os ouvidos. Duas alunas que se evadiram antes do final do primeiro trimestre.

Alice: Mas por quê? Por ordens superiores?

Joana: Sim, porque as meninas apareceram lá, e estavam trabalhando, falaram com a direção, demonstraram interesse, e daí então a gente deveria providenciar um trabalhinho de agora para daqui a pouco, e burlar o sistema por falta justificada. Aí eu disse: “bom, então eu não sabia, não estamos fazendo ensino a distância? Melhor, eu não preciso ficar me estressando com aluno em sala de aula.”

Isa: Por isso que eu que eu vou dizer assim ó, o problema não é o ciclo, não é o seriado, é o professor.

Amanda: Não é a nota.

André: É a estrutura, né? Não é só o professor.

Isa: E aí desestimula pessoas competentes a estar na área, a querer porque têm pessoas aí que têm gás, que têm que trabalhar mais vinte anos – o meu caso, o caso da Nara, que são pessoas que têm que trabalhar vinte anos ainda. Só que vinte anos trabalhar na palhaçada? Daí começa a procurar uma outra área de atuação e com a nossa formação, a gente consegue outra área de atuação e não ficar na palhaçada da educação.

Alice: A gente já viu essa história aí.

Líris: A gente entra em conflito

No excerto 6, temos o relato interativo de Isa que aborda a questão de que há professores que não querem realizar o trabalho que, segundo ela, lhes compete. Nas falas posteriores, temos um discurso teórico-misto.

Isa, ao falar da desculpa de que a Secretaria não vai reter o aluno em sistema ciclado, utiliza o relato interativo, o qual segue com a fala de outras professoras abordando a temática da avaliação.

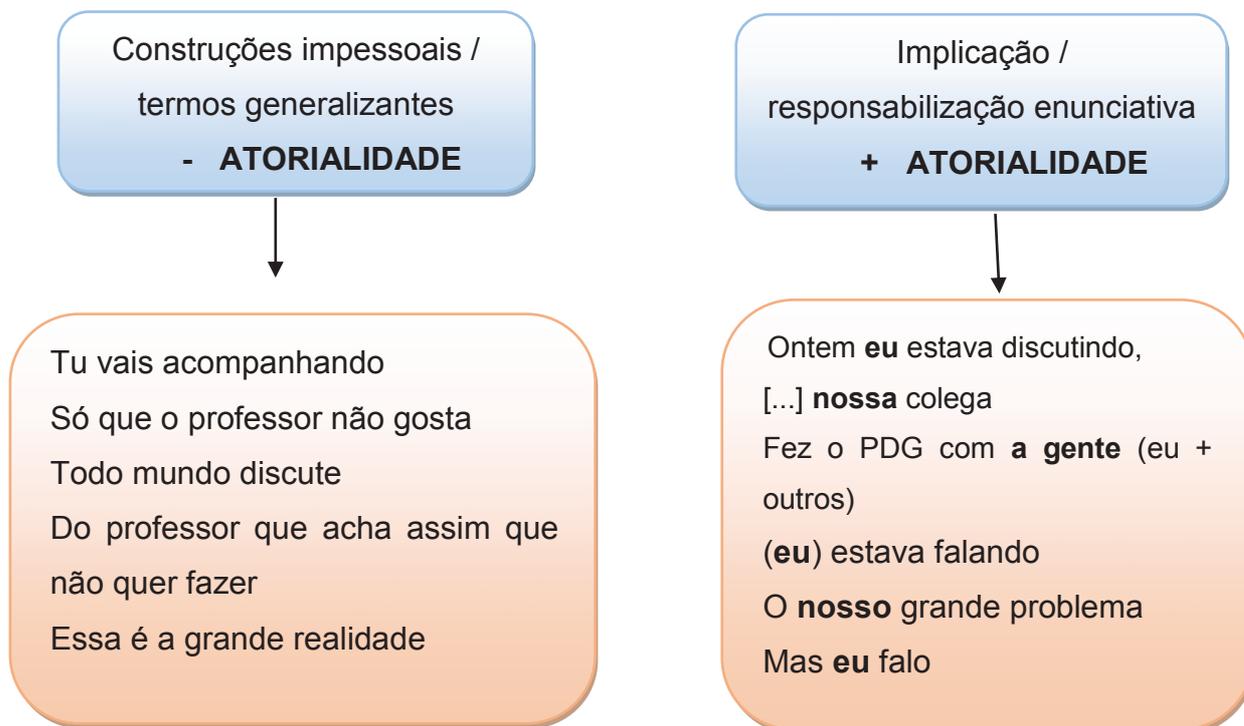
Após o relato de Joana quanto à aprovação de duas alunas, temos novamente o predomínio do discurso teórico-misto.

Quanto aos objetos de discurso, há a introdução do objeto de discurso “professor”. Por mais que durante as falas já tenha(m) sido mencionado(s) professor(es), neste caso existe menção a um outro professor: “o professor não gosta”; “o professor que acha assim que não quer fazer”; “certas coisas que competem a ele”; “O professor, ele não quer mais nada com nada”; “E tem gente que prefere chegar no conselho, assinar e dizer pronto!”. Há, também, a retomada de objetos de discurso, como PDG, nota (referindo-se à avaliação), sistema, ciclo, os quais vão sendo retomados e reconstruídos.

Percebemos nesse excerto, mais uma vez, a instabilidade enunciativa por parte de Isa. Inicialmente emprega um “tu” generalizante e, em seguida, menciona “o professor”, dando a entender que se trata de outros, não se incluindo. Logo em seguida, coloca-se no coletivo de professores, ao fazer uso da primeira pessoa do plural: “o nosso grande problema”. Com valor generalizante, emprega, também, “todo mundo”, embora não se inclua, o que é percebido pela utilização do articulador de oposição “mas” e, em seguida, coloca-se explicitamente no discurso, empregando a primeira pessoa: “eu falo” e, finaliza, não se incluindo ao dizer “do professor”. Essa oscilação aponta para o fato de que, segundo Isa, há professores que não realizam o seu trabalho: “O professor, ele não quer mais nada com nada. Essa é a grande realidade”, mas ela não faz parte desses.

Essa instabilidade enunciativa, que conduz a um menor ou maior grau de responsabilização quanto ao seu dizer, marca o processo de atorialidade. A título de exemplificação, podemos nos deter na primeira fala de Isa do excerto 6, cujos aspectos principais destacamos na Figura 3, a seguir: Marcamos também seu grau de implicação frente ao que expõe.

Figura 3 – Instabilidade enunciativa



Fonte: Elaborada pela autora.

Percebemos o grau de implicação de Isa nas ações que realiza: discute, faz PDG, realizando uma renormalização atorial. Em outros momentos, distancia-se do que, segundo ela, outros professores fazem, os quais, conforme menciona, não querem nada com nada.

Nesse mesmo viés, temos a fala de Alice: “Esse não chega nem perto do PDG”. O pronome demonstrativo faz referência ao “professor, ele não quer mais nada com nada”. Ou seja, os professores que, segundo Isa, não estão comprometidos com sua atividade de trabalho, de acordo com Alice também não estariam dispostos a trabalhar com os PDGs, cuja construção e aplicação exigem estudo e acompanhamento constante de todo processo. Um processo que exige agregar os conhecimentos dos saberes constituídos e dos saberes investidos e que, interligados, fazem surgir o polo das exigências ergológicas (polo III), fruto do trabalho coletivo.

As falas de Isa e Alice mostram que no sistema ciclado há avaliação e que um trabalho de acompanhamento do aluno e de seu registro podem embasar sua retenção. Temos, portanto, um exemplo do dispositivo de três polos abordado por Schwartz na atividade de trabalho. Por um lado, os saberes constituídos, neste caso

abarcando os conceitos, os conhecimentos sobre aprendizagem e avaliação; os saberes investidos na atividade, em que Isa acompanha o desenvolvimento do aluno ao longo do ano, que se configura na sua experiência prática. É durante a realização da atividade de trabalho que, segundo Schwartz (2010), conforme já abordado, ocorrem as forças de convocação e validação. “As forças de convocação são necessárias porque faz-se uso das competências disciplinares para transformar o mundo e as de validação possibilitam testar o saber dessas competências” (2010, p. 266). Ocorre, portanto, o imbricar dos polos um e dois. O polo três, por sua vez, faz a ligação entre os dois anteriores: Isa leva os dossiês dos alunos para a SMED e, de modo conjunto, chega-se à conclusão de reter os alunos. Segundo Durrive e Schwartz, (2008, p. 25):

[...] o diálogo destes dois polos não se pode fazer frontalmente. Ele supõe uma disponibilidade – que não é natural – dos parceiros que operam provisoriamente e tendencialmente nos dois polos. É necessário que emerja então um terceiro polo a fim de fazer trabalhar os dois primeiros de modo cooperativo [...]

A renormalização efetuada por Isa é atorial, pois ela se dá conta de que, com embasamento, é possível argumentar frente aos seus superiores: seu conhecimento e sua prática são os subsídios necessários para convencê-los de seu posicionamento.

Isa afirma que há professores que colocam como desculpa “a secretaria não vai reter. Tu vais fazer tudo isso e a secretaria não vai reter.” Ela, através do exemplo que trouxe, derruba essa “desculpa”, ancorada em suas capacidades, com motivos e intenções, o que comprova sua atorialidade.

Sua atorialidade é marcada linguisticamente, mostrando o continuum de atorialidade, conforme já citado por Almeida (2015), e que ilustramos no Quadro 4 a seguir:

Quadro 4 – Marcas de atorialidade I

Construções impessoais	TU (generalizante)	EU
E olha a desculpa [...] a secretaria não vai reter	Tu vais fazer tudo isso	Eu trouxe tudo em pastinha
Continuum de expressão da atorialidade		
- ator - singular		+ ator + singular

Fonte: Elaborado pela autora.

Observamos também que Carla reforça “bem embasado” e acrescenta “quando o professor perde o medo de”. Ou seja, com argumento bem embasado, o professor não precisa ter medo: “não tem como” e, em seguida, afirma que, com a nota, ocorre a mesma coisa. Bruna compartilha do posicionamento de Isa ao repetir que “ela (a nota) tem que ser embasada” e, além disso, emprega “tem gente”, referindo-se a professores com valor generalizante, mas nos quais não se inclui. Ou seja, não participa de um conselho sem possuir embasamento. Outros dois professores concordam com sua fala.

Nos excertos 5 e 6, a construção da argumentação dos professores vai de encontro à fala inicial de que “é só para fiscalizar a prática da, da aprovação por...da promoção”. Assim, no sistema ciclado pode haver reprovação.

Nos diferentes turnos de fala, percebe-se que existe a possibilidade de retenção do aluno, contanto que haja embasamento, através da elaboração de dossiês e do acompanhamento da aprendizagem dos alunos ao longo do ano. Diferentes professores se manifestam e, cada um, a sua maneira, desenvolve suas atividades docentes, renormalizando, o que inclui também as questões relacionadas à avaliação dos alunos. Nesse sentido, convém olharmos atentamente para a questão da renormalização. Quando nos reportamos à renormalização, temos as normas antecedentes, ou seja, regras, leis e, a partir dessas, cada trabalhador desempenha seu trabalho, renormalizando, preenchendo o vazio de normas. Especificamente no que concerne à questão da avaliação abordada na reunião, temos a fala de Joana que acredita que, no sistema ciclado, não há reprovação. Já os demais professores, e principalmente Isa, através do relato de experiência de reprovação, evidenciam que isso é possível. Quais são, então, as normas

anteriores? As normas anteriores, as leis, as diretrizes não mencionam que os alunos simplesmente devem ser aprovados. Se fosse o caso, não haveria necessidade de avaliação e a promoção poderia ser realizada de forma automática. No entanto, o exemplo de Isa evidencia que há a necessidade de acompanhamento do aluno ao longo do ano e do registro, para possibilitar uma avaliação com embasamento. Dessa forma, Isa segue o que preveem as normas anteriores. A fala inicial de Joana, então, revela que os professores que veem o sistema ciclado como mera aprovação, na verdade, não se atêm a normas legais, mas a normas anteriores implícitas, fruto de práticas sedimentadas.

Entretanto, uma das professoras traz o relato de que foram acatadas ordens superiores para aprovação de alunos. Temos, pois, um relato contrário ao exemplo de Isa. Nesse, os professores se submetem a ordens superiores, aprovando duas alunas, mesmo não concordando com essa prática. A professora menciona inclusive: “deveria providenciar um trabalhinho” e “burlar o sistema”. Percebe-se a indignação por parte da professora: “Aí eu disse: “bom, então eu não sabia, não estamos fazendo ensino a distância? Melhor, eu não preciso ficar me estressando com aluno em sala de aula”. Observamos que, mesmo sem concordar, os professores atendem às ordens que lhes foram dadas: “eu aprovei, nós aprovamos”.

Diante desse relato de Joana, outras professoras concluem afirmando que a questão levantada inicialmente, a avaliação, passa pelo problema do professor e da estrutura. Portanto, não é a avaliação em si, mas sua condução. A não conformidade com essa prática pode desestimular a ação docente. Isso podemos perceber, no excerto 6, no desabafo de Isa: “E aí desestimula pessoas competentes”, entre as quais se coloca: “o meu caso”. Essa fala ocorre em decorrência do relato de que foram aprovadas alunas com ordens superiores. Segundo Isa, seria “trabalhar na palhaçada”. Fala inclusive em procurar outra área de atuação e, repete: “e não ficar na palhaçada da educação”. A professora Alice confirma a situação, e Líris menciona que se entra em conflito. O excerto mostra o desconforto das professoras diante de uma situação de aprovação de alunas. Esse desconforto ocorre em virtude de se seguir normas anteriores com as quais não se concorda.

Observamos neste excerto o debate de normas, inclusive com desrespeito aos 75% de frequência preconizados pela LDB 93/94 de 1996 necessários para aprovação dos alunos. Nesse debate de normas, percebemos as dramáticas do uso

do corpo-si. No caso desse excerto, o uso de si por si, que consiste na tentativa de fazer valer as normas próprias, de referências próprias, por meio de seus valores, entra em conflito com o uso de si por outros, que abarcam os valores de ordem social e que, neste caso, traduzem as ordens superiores, mesmo em desalinho com as normas antecedentes (legislação). Schwartz (1995/2001) cita diferentes aspectos na noção de normas antecedentes. Um deles trata das restrições de execução heterodeterminadas, nas quais há a expressão de um dogmatismo científico amparado por um poder social. Outro aspecto diz respeito às construções históricas, que abarcam o patrimônio conceitual, científico e cultural. Instaure-se, portanto, o conflito de normas, que causa desestímulo na realização da atividade docente: “Daí começa a procurar uma outra área de atuação”.

O incômodo expresso pelos professores remete-nos, novamente, a Schwartz (2010), para o qual o trabalho não pode ser encarado como uma simples execução de tarefas. Conforme já mencionado, para o autor, o meio é duplamente infiel: (i) porque é *impossível* evitar a variabilidade e a antecipação de normas antecedentes, (ii) porque o idêntico é *invivível* para o ser humano, é nocivo à sua saúde, uma vez que a vida não pode ser uma submissão ao meio, isso não é viver. Portanto, é *impossível* e *invivível* viver sob a dominação das normas. Dessa forma, o trabalhador precisa gerir, a partir de suas capacidades, seus recursos e suas escolhas, as diferentes situações. Ele é constantemente convocado a preencher o vazio de normas; na atividade de trabalho, ele fará *uso de si* para lidar com as lacunas. Ao gerir seu trabalho e preencher o vazio de normas, o trabalhador confere uma dimensão ressingularizada ao meio. Essa ressingularização por parte dos professores não foi possível e a mera submissão às ordens superiores, com as quais estavam em desacordo (“A gente entra em conflito” e “trabalhar na palhaçada”), gerou desconforto.

A questão levantada mostra que o entrelaçar dos três polos abordados por Schwartz (2010) é complexo. Esse incômodo expresso por alguns professores, talvez vá ao encontro do posicionamento de Schwartz quando diz que “A vida não pode ser um estreito assujeitamento às normas, ao meio”⁴. Ou seja, no caso, os professores não puderam gerir a situação a sua maneira. O autor acrescenta ainda que “A vida seria impossível sem as normas”. No entanto, essas são ambivalentes;

⁴ De acordo com curso o “Ergologia: Trabalho e Produção de Saberes”, proferido por Yves Schwartz em 25 e 26 de outubro de 2015, na PUCRS.

são ao mesmo tempo condição para os grupos humanos, mas também ferramentas de dominação, de força. Schwartz, em sua palestra, questiona: “Como entender as normas antecedentes sem uma teoria social?”. Ao que responde que é necessário discutir conceitos históricos, inserindo as normas antecedentes e outras normas nas relações de força. Segundo o autor, no que tange à dinâmica da atividade no universo das normas antecedentes, há um núcleo de crise permanente e o debate de normas cria história.

Frente a esses conflitos e ao debate de normas, Schwartz, em sua explanação⁵, sugere desenvolver a dinâmica do dispositivo dinâmico de três polos no seio do qual podem se iniciar GRTs (Groupes de Rencontres du Travail – Grupos de Encontro de Trabalho).

De acordo com o site Ergologia Brasil, existem os ORT (Observatoire et Rencontres du Travail - Observatório e Encontros do Trabalho), que se propõem a contribuir na criação e no desenvolvimento do dispositivo dinâmico de três polos, com o intuito de promover intercâmbios entre formas variadas de saberes e de culturas, ora mais, ora menos formalizadas ou institucionalizadas. Dessa forma, o conflito dos professores pode ser abordado nestes Grupos de Encontro de Trabalho.

Também a fala de professores da comunidade de indagação vai ao encontro dessa possibilidade.

Os seis excertos analisados, com suas diferentes temáticas, trazem indícios da complexidade da atividade docente, num imbricar de forças individuais e coletivas. Os tipos de discurso, a construção e reconstrução dos objetos de discurso, a instabilidade enunciativa dos docentes e os mecanismos de tomada de responsabilidade enunciativa, seja por meio das vozes ou dos modalizadores, apontam o posicionamento do professor frente à realização do seu trabalho, mas também nos permitem observar que, na discussão conjunta das temáticas, há redirecionamentos quanto a seus posicionamentos.

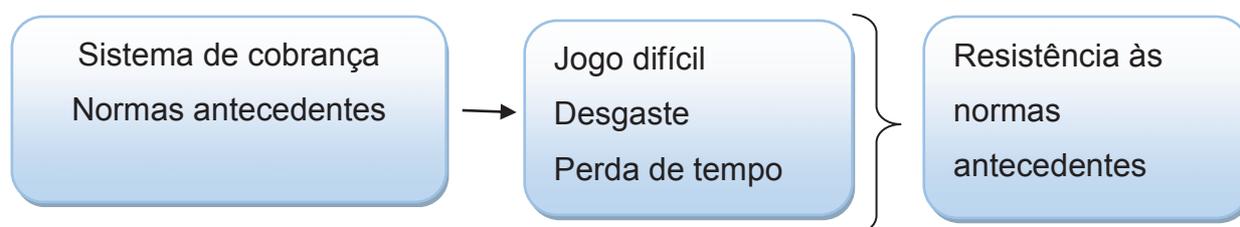
No intuito de sistematizar os resultados da análise, partiremos para uma sumarização do que nos parece mais relevante na emergência dos aspectos que nos propomos a investigar. Para tanto, retomaremos os aspectos que se mostraram mais significativos em cada excerto. Adotamos esse procedimento por acreditarmos que, dessa forma, podemos melhor explicitar o percurso dos professores ao longo

⁵ Ainda de acordo com curso o “Ergologia: Trabalho e Produção de Saberes”, proferido por Yves Schwartz em 25 e 26 de outubro de 2015, na PUCRS.

da discussão das diferentes temáticas, mas que, na verdade, estão entrelaçadas e nos possibilitam uma reflexão sobre o trabalho docente.

Iniciando pelo primeiro excerto, temos a introdução dos objetos de discurso “lista”, “sistema” e “supervisora”. A construção desses vai sendo coletivamente reconstruída, à medida que diferentes interlocutores contribuem para a discussão da temática, a qual diz respeito a um sistema de cobrança. Ou seja, os objetos de discurso elencados nos remetem às normas antecedentes. Frente a essas, há um posicionamento inicialmente negativo: “é um jogo muito difícil para o professor”, há um “desgaste” e uma perda de tempo tentando convencer aquele que cobra (supervisora). A Figura 4 exemplifica esse posicionamento.

Figura 4 – Resistência às normas antecedentes

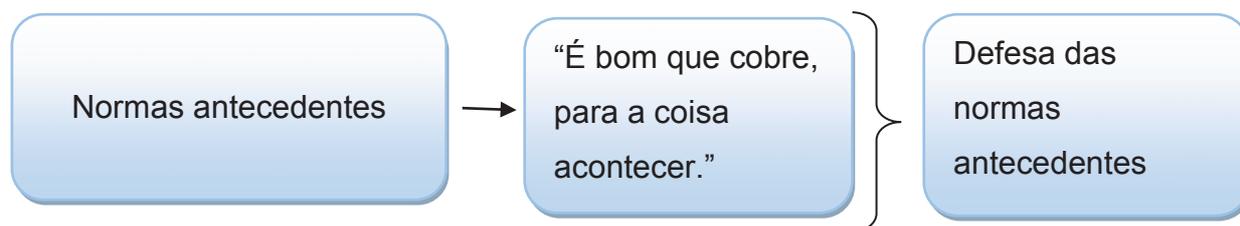


Fonte: Elaborada pela autora.

Nesse excerto, observamos que os professores veem as normas antecedentes como um entrave para a realização do seu trabalho, visto que perdem seu tempo para convencer alguém quanto ao que se pretende trabalhar. Embora haja esse posicionamento, percebemos a renormalização, pois alguns professores expressam sua forma de realização das atividades, as quais são diferentes: Isa tenta convencer “aquele outro” quanto ao seu trabalho e Artur: “eu boto a lista do que eu acho que precisa ser trabalhado”. Temos aí a evidência da renormalização, sendo realizada na perspectiva de que “cada trabalhador possui a sua história, com suas características físicas, psíquicas e culturais”. (SCHWARTZ, 2010).

No entanto, o questionamento por parte de uma professora da SMED quanto a haver essa cobrança na rede municipal (“Existe alguém para controlar se isso foi dado ou não?”) faz com que haja um redirecionamento, o que pudemos observar no excerto 2. A Figura 5 ilustra essa mudança de postura.

Figura 5 – Defesa das normas antecedentes

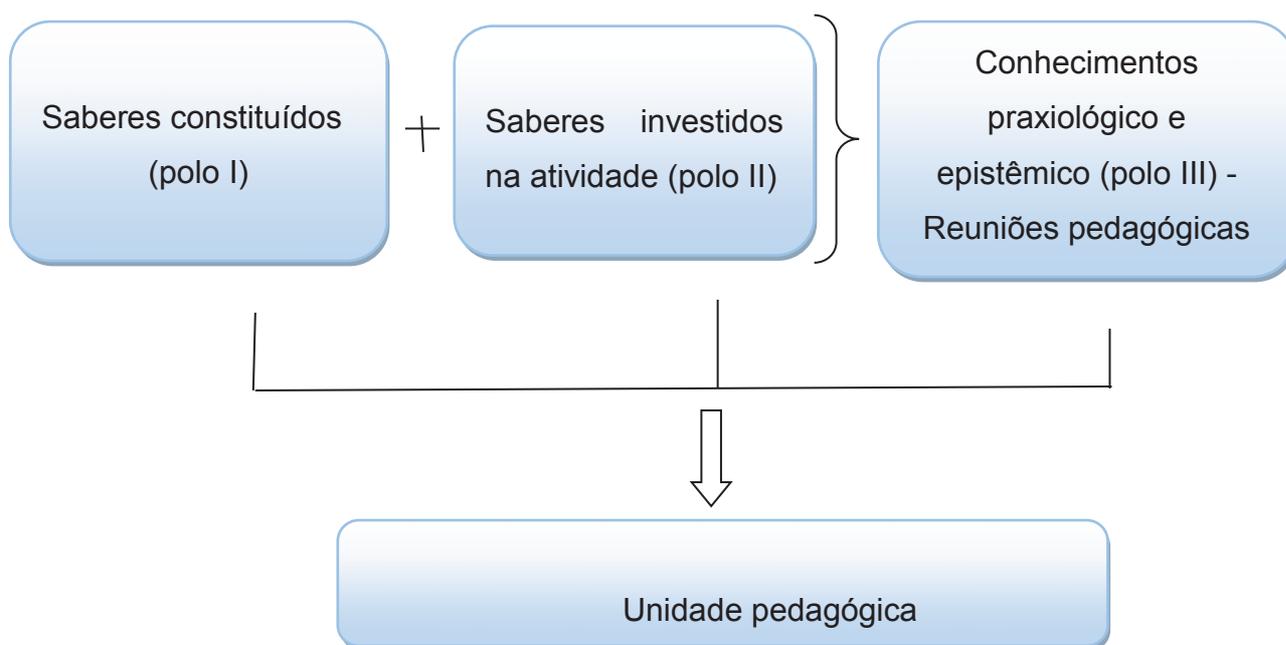


Fonte: Elaborada pela autora.

Assim, diferentemente do apresentado no excerto 1, o segundo excerto evidenciou uma mudança de postura por parte dos professores: há a defesa das normas antecedentes, pois “a escola não pode andar a vários rumos”. A introdução no excerto do objeto de discurso “embate”, ao qual são agregados outros elementos que o qualificam, como: “afastamento do professor da área”, “existe uma disputa”, “briga” mostra a tensão, o debate de normas presente na atividade de trabalho. Vemos nos excertos 1 e 2, um movimento, as dramáticas de uso do corpo-si. Na abordagem do trabalho como uso de si por si e de uso de si por outros, a expressão dos professores nos indica uma construção coletiva, percebida por meio do redirecionamento quanto às normas antecedentes. Nesse sentido, segundo Schwartz (2010, p. 191), o trabalho com “[...] ‘os outros’ é uma noção que remete a conjuntos de estatutos muito diversos e, de uma certa maneira, muito obscuros”. O ergólogo ainda menciona “[...] entidades coletivas relativamente pertinentes”, pois, segundo ele, “os outros estão lá através da preparação do trabalho, da prescrição, da avaliação”. (SCHWARTZ, 2010, p. 192). Nesse percurso de análise da atividade docente e, diante do conflito em relação às normas antecedentes, o excerto 3 nos possibilitou entrever outra questão também considerada importante para os professores e que poderia amainar conflitos e evitar que a escola andasse a vários rumos. É nesse sentido que uma das professoras cita a importância da unidade pedagógica e das reuniões pedagógicas. Ressalta também o teor dessas reuniões, permeadas por estudo. Dessa forma, observamos uma postura que defende que a prática precisa ser embasada pelo conhecimento epistêmico. Assim sendo, as reuniões pedagógicas, da forma como descritas pelas professoras, “com estudo”, “com textos”, nos remetem ao dispositivo de três polos de Schwartz. As reuniões poderiam propiciar a produção de conhecimentos, numa interlocução que contemple os saberes investidos com os saberes disciplinares, acadêmicos. E, nesse diálogo,

emerge, então, o terceiro polo, que faz trabalhar os dois primeiros de modo cooperativo, “de maneira a produzir um saber inédito a propósito da atividade humana”. (DURRIVE; SCHWARTZ, 2008, p. 25). Na Figura 6, a seguir, ilustramos essa junção.

Figura 6 – Imbricação dos conhecimentos praxiológico e epistêmico



Fonte: Elaborada pela autora.

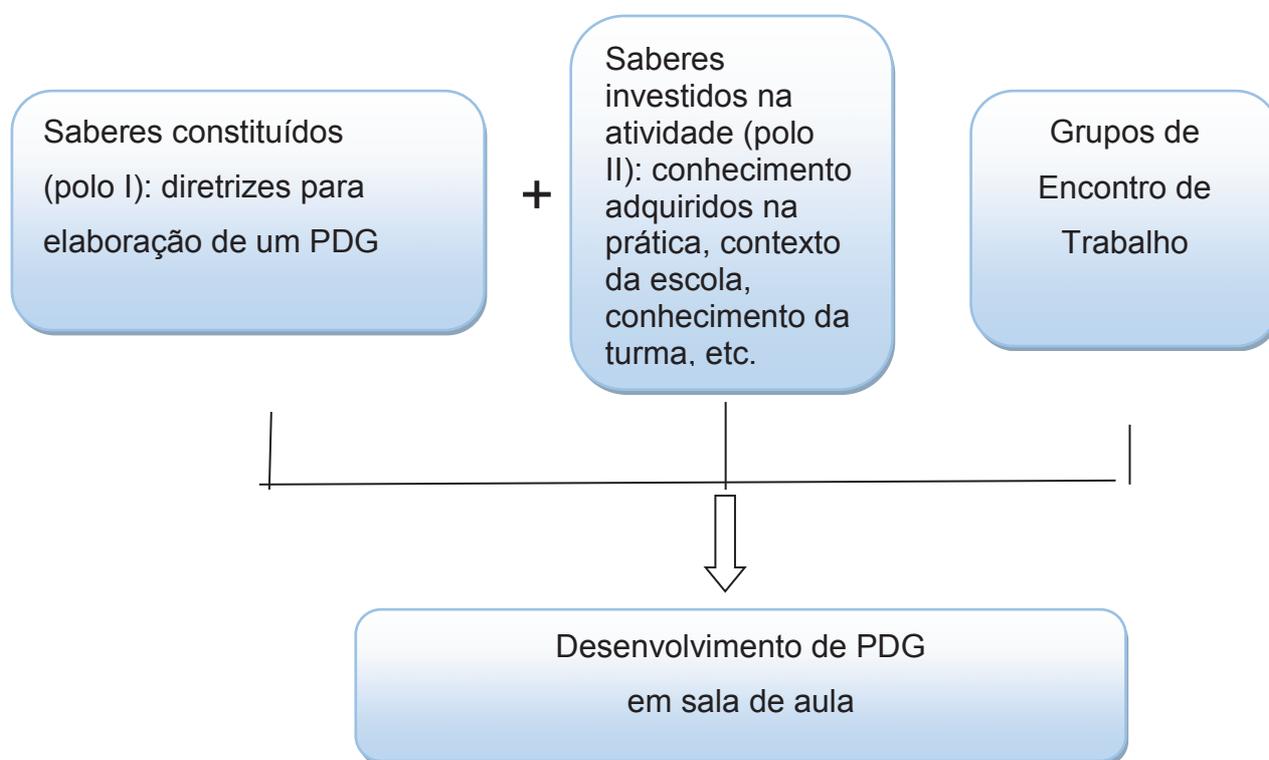
O excerto 4 nos possibilitou avançar na questão já aventada no excerto 3 quanto à necessidade de associar os diferentes saberes. São retomados objetos de discursos, como “lista” (planos de estudos) e “supervisora” (assessoria pedagógica). A introdução do objeto de discurso PDG e o posicionamento de Isa frente a ele nos remete a Schwartz⁶ quando faz referência ao trabalho em conjunto. Segundo o filósofo, é importante o trabalho coletivo, o pensar juntos. Nesse viés, enfatiza que nunca podemos saber por antecipação, pois na construção do trabalho coletivo, há ferramentas, modos de trabalho geralmente não visíveis, mas essenciais para cooperar. São diferentes saberes, experiências, valores e, por isso, não há como antecipar. A fala de Isa corrobora o posicionamento de Schwartz, uma vez que ela explica para a professora que não é possível simplesmente “mandar pronto alguma coisinha” para que seja contemplado nos planos de estudo (normas antecedentes).

⁶ De acordo com curso o “Ergologia: Trabalho e Produção de Saberes”, proferido por Yves Schwartz em 25 e 26 de outubro de 2015, na PUCRS.

Também foi possível verificar que a professora que ligou para Isa não possuía conhecimento da norma, de como se dá a elaboração de um PDG e que, portanto, não poderia haver cobrança da diretora quanto a essa questão. Por outro lado, a resposta de Isa indica que ela se apropriou dos pilares do PDG e um dos princípios é justamente o fato de que não há uma receita pronta, um projeto que possa simplesmente seguir um modelo, o que vai ao encontro da impossibilidade de antecipação a qual Schwartz faz referência.

O excerto também nos possibilitou ver o quanto o trabalho desenvolvido pela comunidade de indagação se aproxima do posicionamento de Schwartz⁷: “Se não tivermos a ideia de construir coletivamente, aí não sabemos para onde se vai”. O ergólogo também enfatiza a importância de se constituírem grupos de encontro de trabalho para dar visibilidade aos saberes de cada um. Nesse viés, temos como exemplo tanto o trabalho da comunidade de indagação como também as falas de professores que defendem a importância de reuniões. Buscamos sintetizar, na Figura 7, o posicionamento que emergiu do excerto.

Figura 7 – Diferentes saberes e construção coletiva



Fonte: Elaborada pela autora.

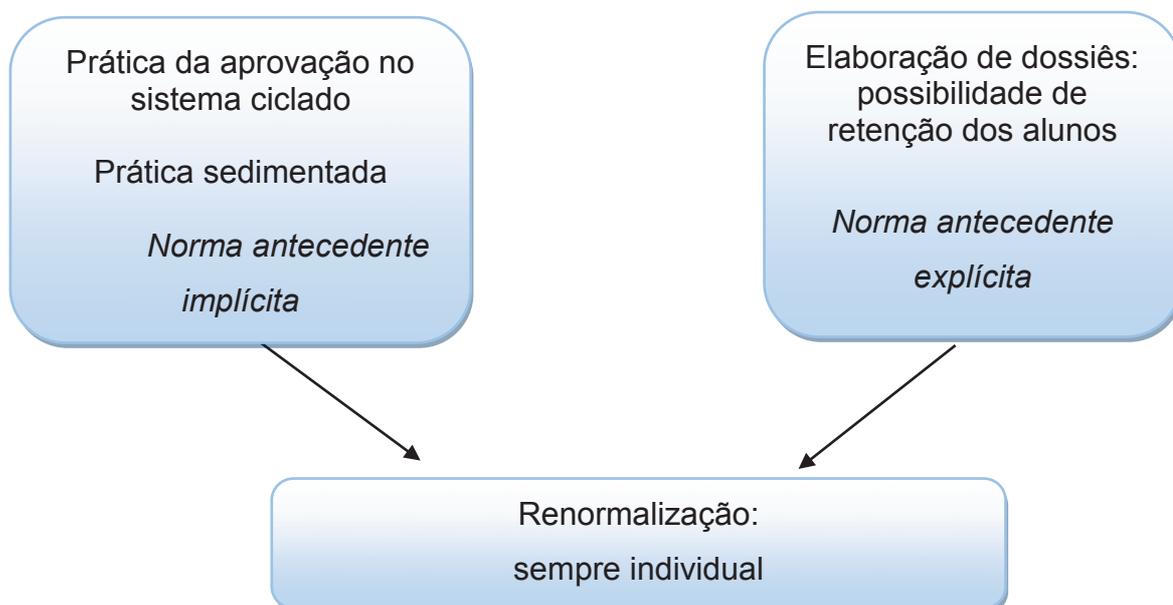
⁷ Ainda de acordo com curso o “Ergologia: Trabalho e Produção de Saberes”, proferido por Yves Schwartz em 25 e 26 de outubro de 2015, na PUCRS.

Podemos, pois, verificar, ao longo das falas dos professores, diferentes conceitos abordados pela ergologia, como dispositivo dinâmico de três polos, as normas antecedentes e a renormalização. As normas antecedentes, de acordo com Schwartz em sua palestra na PUCRS (2015), podem ser microscópicas. Ressalta ainda que essas são o resultado de uma regulação e que sempre abrem para o agir coletivo.

Na sequência, o excerto 5 nos permitiu atentar para renormalizações realizadas a partir de normas diferentes. Vimos, inicialmente, uma professora transparecer em sua fala que no sistema ciclado não há reprovação. No entanto, essa não é uma norma oficial, respaldada em alguma legislação, regimento ou outros documentos que regem o sistema de avaliação. Trata-se de uma prática sedimentada e, por estar sedimentada, há um grupo significativo de professores que renormalizam seu trabalho a partir dessa prática. É uma norma implícita. Por outro lado, a fala de Isa nos autoriza a identificar um outro tipo de renormalização, embasado em legislação. Seu relato, a partir de um fato concreto, nos permitiu observar uma renormalização que se contrapõe a uma prática sedimentada. Esse movimento, como a própria Isa ressalta “dá um trabalho”, o que também comprova que sua renormalização é atorial. Ela elaborou os dossiês dos alunos, ou seja, estava dotada de capacidades, motivos e intenções. Essa capacidade de modificar uma prática sedimentada dá-se por meio do conhecimento das normas. Ou seja, ela atentou para o fato de que, com embasamento (elaboração de dossiês), estava com argumentos para justificar a retenção dos alunos.

As renormalizações mostram que, embora sejam individuais, podem ser oriundas de normas diferentes, mesmo que abarquem a mesma área de trabalho, conduzindo a posturas docentes distintas. Retratamos, na Figura 6, essas diferenças.

Figura 8 – Normas antecedentes implícita e explícita



Fonte: Elaborada pela autora.

As diferentes posturas na condução de práticas docentes são também geradoras de tensões, o que percebemos em falas como “a gente entra em conflito” e “desestimula pessoas competentes”, “não ficar na palhaçada da educação”, presentes no excerto 6.

Também identificamos o desconforto de alguns professores quando simplesmente acatarem as regras: “nós aprovamos por ordens superiores”. Embora tenha havido renormalização, não foi levado em conta o posicionamento dos professores. Esses apenas se sujeitaram às ordens recebidas. Esse incômodo perceptível na fala de alguns professores em virtude da situação de não alinhamento em relação às ordens recebidas, o que corrobora a afirmação de Schwartz⁸, segundo a qual “A vida não pode ser um estrito assujeitamento às normas, ao meio”. Ainda segundo o ergólogo, cada um quer ser sujeito de suas normas. Nesse sentido, uma renormalização atorial possibilita ao professor conduzir o seu trabalho de forma a evitar esse assujeitamento. Diante desse cenário, há a fala de Isa que aponta a intenção de buscar outra área de atuação. Esse fato nos remete novamente a Schwartz (2010) quando afirma que o meio é sempre infiel e que é *impossível* e *invivível* estar sempre dominado por normas.

⁸ De acordo com curso o “Ergologia: Trabalho e Produção de Saberes”, proferido por Yves Schwartz em 25 e 26 de outubro de 2015, na PUCRS.

As situações conflitantes podem ser identificadas por meio dos diferentes graus de expressão da atorialidade na fala dos professores. Para explicar essa flutuação enunciativa, que indiciam os graus de responsabilização frente ao seu dizer, elaboramos o Quadro 5, a seguir.

Quadro 5 – Marcas de atorialidade II

	Construções impessoais	A GENTE (EU ou EU + outro) NÓS	EU
Bruna	Tem gente que prefere chegar no conselho, assinar e pronto		
Joana		Nós aprovamos	Eu aprovei
		A gente deveria providenciar	Eu não sabia
		(A gente deveria) burlar o sistema	Eu não preciso ficar me estressando
		Não estamos fazendo ensino a distância	
Isa	E aí desestimula pessoas competentes	A gente consegue outra área	O meu caso
	Têm pessoas aí	Com a nossa formação	
	Que têm gás		
	Que têm que trabalhar		
	Daí começa a procurar outra área		
Alice		A gente já viu essa história	
Líris		A gente entra em conflito	
Continuum de expressão da atorialidade			+ ator + singular
- ator - singular			

Fonte: Elaborado pela autora.

Como podemos observar, as professoras expressam sua atorialidade frente à questão abordada de diferentes formas. Seus posicionamentos ficam evidentes por meio das marcas de (im)personalidade que imprimem ao seu dizer.

Embora tenhamos identificado pelas falas dos professores as dramáticas de uso do corpo-si, o debate de normas e os conflitos presentes na atividade,

geradores de desconforto, a atorialidade presente no relato de Isa nos permite vislumbrar alternativas diante de situações como as relatadas pelos professores, seja quando falam em “esbarrar no sistema” (excerto 1) ou na aprovação por ordens superiores, relatado no excerto 6. O exemplo de Isa novamente nos remete a Schwartz⁹, que afirma ser necessário redescobrir nosso próprio ofício, nosso próprio trabalho, nossa forma de viver. Dessa maneira, não há assujeitamento. Na exposição de Schwartz, ele menciona a necessidade de formação de Grupos de Encontros de Trabalho, nos quais um dos objetivos é a tomada de consciência da renormalização, o que estamos chamando de renormalização atorial, a partir do corpus estudado. Esses encontros podem ser um dos meios para difundir e transformar as situações. Consoante o filósofo, é um polo de discussão, uma matriz de crescimento das renormalizações: “Se a renormalização fica inconsciente, não há propulsão para o crescimento”. O posicionamento dos professores ao longo das discussões das temáticas nos permite perceber a importância do trabalho coletivo, das reuniões e da construção e (re)definição de suas posturas. A própria constituição da comunidade de indagação é um exemplo do dispositivo dinâmico de três polos proposto por Schwartz.

Além disso, a construção e, mais ainda, a (re)construção dos objetos de discurso ao longo das falas dos professores nos autorizam a afirmar que, a partir das contribuições, houve uma redefinição de alguns posicionamentos, como por exemplo, a oposição inicial em relação a normas antecedentes (esbarrar no sistema) para uma posterior defesa das normas. Essa construção dos objetos de discurso vai ao encontro da afirmação de Leite e Martins (2013, p. 44), já citada anteriormente, de que “os processos de Referenciação são tidos como escolhas do sujeito em função de um querer dizer”. E, um querer dizer, que demonstra um movimento em direção à atorialidade.

Também a presença das instabilidades enunciativas nas falas nos conduzem a verificar que o posicionamento em relação às temáticas não se dá de forma linear e que uma maior ou menor presença do locutor sinalizam diferentes pontos de vista dos professores, os quais foram se delineando e se redefinindo nas reuniões. As instabilidades enunciativas, ora com maior, ora com menor inscrição enunciativa, também indiciam a presença da atorialidade. Da mesma forma, o emprego de um

⁹ Ainda segundo o curso o “Ergologia: Trabalho e Produção de Saberes”, proferido por Yves Schwartz em 25 e 26 de outubro de 2015, na PUCRS.

“tu” sem referência à segunda pessoa, mas com valor generalizante, muitas vezes conduziu o interlocutor a acompanhar a linha argumentativa, mas também o convocou para determinada ação: “tu tens que fazer, é um trabalho”. Em outras falas, observamos a proteção da face, em que o interlocutor almejava não se comprometer com o exposto. Ou ainda, as diferentes vozes e os modalizadores presentes também mostraram a renormalização atorial, indicando a tomada de responsabilidade enunciativa dos interlocutores.

Portanto, por meio das marcas linguístico-discursivas, podemos perceber os indícios da renormalização atorial presente na fala dos professores. De acordo com Schwartz (2010, p. 139),

[...] as práticas languageiras são um elemento permanente, ao mesmo tempo subjetivo e coletivo, de regulação, re-gulação, da experiência do trabalho e se encontram, portanto, numa relação de ajustamento criador frente a tudo o que é ressingularização na atividade de trabalho.

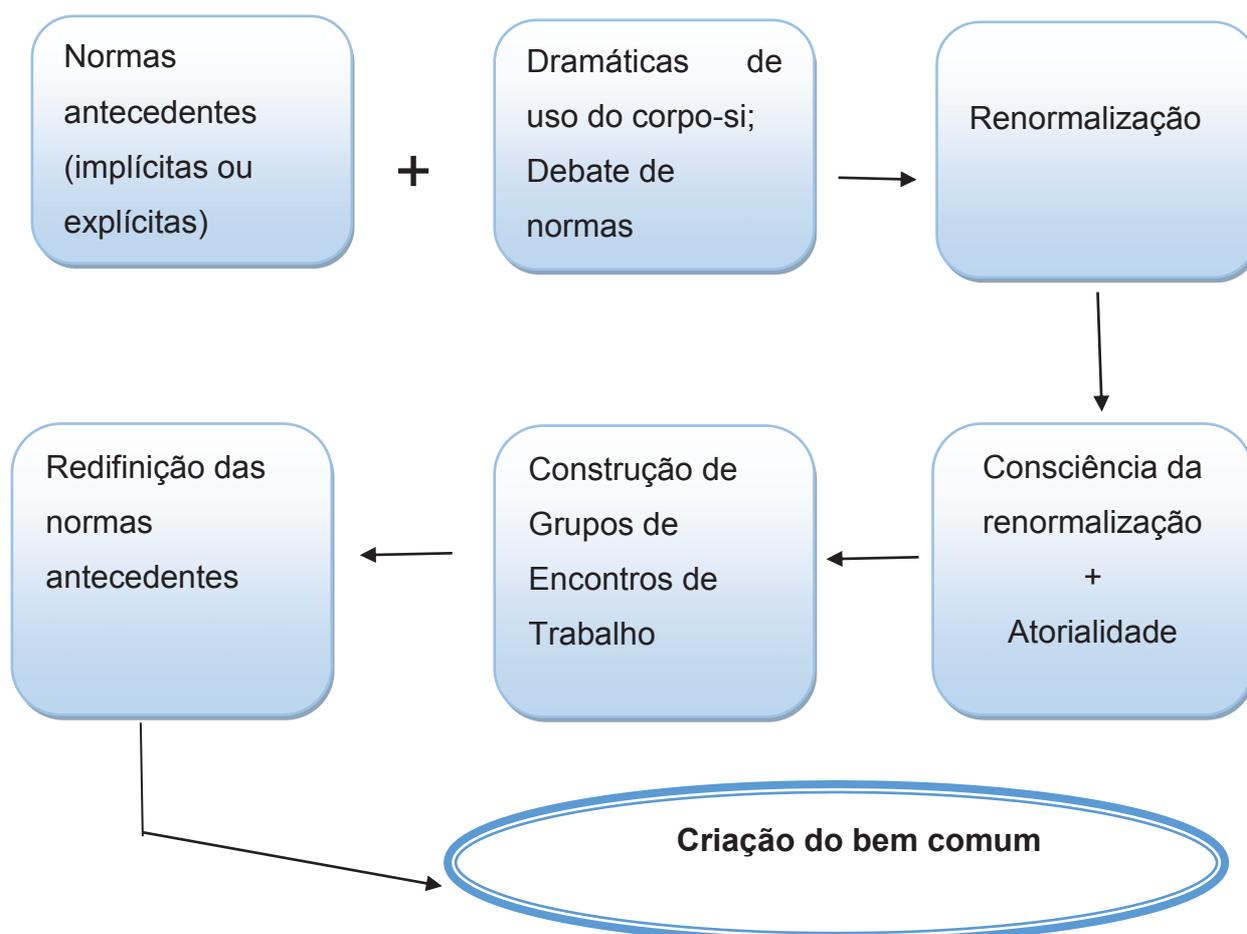
É esse ajustamento criador que permite a emergência da atorialidade. Para tanto, consoante demonstrado pelas falas dos professores, há necessidade de conhecimento (cadê o estudo?) e de reuniões pedagógicas para evitar que a escola ande a vários rumos. Ou seja, há necessidade de alinhamentos para que haja unidade pedagógica.

As falas dos professores reverberam o imbricar do coletivo e do individual, ratificando, pois, o que assevera Schwartz (2010, p. 192): “[...] o trabalho é uma realidade profundamente coletiva. E, ao mesmo tempo, profundamente individual, visto que é profundamente singular”.

Dessa forma, o trabalho é resultado do individual e do coletivo. Como já mencionado, os professores, por meio de suas falas, nos indicam possibilidades para que seja possível uma renormalização atorial. Essa ocorre, também, a partir da discussão coletiva, permitindo o redirecionamento de seus pontos de vista, bem como da elaboração de dossiês para justificar sua prática. Dessa forma, não há um assujeitamento, gerador de conflito, de desânimo. No entanto, as falas analisadas também indicam que o embasamento e a mudança de uma prática sedimentada são possíveis por meio de trabalho, de conhecimento das normas antecedentes. É dessa forma que é possível uma renormalização atorial, consciente do papel que o professor precisa desempenhar e, agindo dessa forma, distancia-se do professor que “não quer nada com nada”. Para isso, faz-se necessário a consciência da

renormalização e uma postura de atorialidade. E, nos grupos de encontro de trabalho, de acordo com Schwartz, ocorrem as renegociações e afinações, os confrontos e os alinhamentos. Tudo isso na busca da construção do bem comum. Ainda segundo o ergólogo, são esses encontros que viabilizam a redefinição de normas antecedentes. Para mostrar esse caminho, elaboramos a Figura 9.

Figura 9 – Normas antecedentes e sua possibilidade de redefinição



Fonte: Elaborada pela autora.

Assim sendo, a investigação nos possibilitou perceber a complexidade da atividade humana, do quanto somos singulares e desempenhamos de forma única nosso trabalho. Por outro lado, somos frutos de uma história e de construções coletivas. Por mais divergentes que sejamos na nossa sempre renormalização, também precisamos construir convergências. Segundo Schwartz (2010), é a dialética do micro e do macro. Por um lado, precisamos de uma visão cada vez mais

ampla, sem esquecer o que a vida carrega. E a renormalização é sempre um apelo aos saberes e ao retrabalho. Com uma renormalização atorial, somos protagonistas, dotados de capacidades, motivos e intenções e a própria renormalização transforma nossos saberes. É nessa eterna dinâmica que vamos nos constituindo e desenvolvendo nossa atividade de trabalho, sempre com confrontos e ajustes, mas objetivando a criação do bem comum.

5 CONSIDERAÇÕES

A pesquisa realizada implica a necessidade de fechamento. É o que então tentaremos fazer, embora acreditemos que, após o percurso realizado, a investigação suscite mais um início que uma finalização e isso não configura um paradoxo. Assim, são apenas *considerações* e não *considerações finais*. Isso porque, após lançar algumas luzes sobre o trabalho docente, esperamos que mais estudos e trabalhos possam ser empreendidos justamente para (re)pensá-lo.

Como o título já indiciava, buscou-se investigar a *renormalização atorial*. Nesses dois termos, o imbricar de conceitos da ergologia e do interacionismo sociodiscursivo. Partindo-se do fato de que o trabalho docente abarca atividades que vão muito além da prática da sala de aula, nos detivemos a analisar excertos de reuniões de um grupo de professores que, inseridos em um projeto cooperativo entre uma secretaria municipal de educação e a UNISINOS, fomentou discussões e projetos em sala de aula a partir do trabalho com projetos didáticos de gênero. Nessa esfera, tomamos, pois, como objeto de estudo a expressão dos professores nessas reuniões para investigar, a partir de dispositivos analíticos do ISD, as marcas linguístico-discursivas que apontam para a renormalização. Mas, não uma mera renormalização, e sim, uma renormalização atorial, ou seja, em que é perceptível que o professor não é apenas um agente, e sim, um ator, ou seja, um actante que é fonte de um processo dotado de capacidades, motivos e intenções.

Partindo do conceito de atividade de Schwartz (2006) de que sempre há uma distância entre o prescrito e o real e de que cada trabalhador é único, pode-se afirmar que sempre haverá a renormalização. Ou seja, cada indivíduo ressignifica seu trabalho. Nessa distância, no debate de normas e nas dramáticas de uso do corpo-si, está o professor. Então, existindo sempre a renormalização, intentamos identificá-la no trabalho docente. Para isso, os conceitos do interacionismo sociodiscursivo, através de seus dispositivos analíticos, nos deram os subsídios necessários para a análise dos dados e para verificar se a renormalização efetuada pelo professor é dotada de capacidades, motivos e intenções. Ou seja, se podemos identificar uma atorialidade por parte do docente e de que forma é expressa.

A análise dos dados foi orientada pelas nossas perguntas de pesquisa: *Podemos verificar, através de dispositivos analíticos do ISD, marcas linguístico-discursivas que apontam para uma renormalização atorial no trabalho docente?*

Quais marcas linguístico-discursivas podem indicar que o trabalhador efetua renormalizações na sua atividade de trabalho? É possível identificarmos marcas que indicam se o trabalhador é um ator (actante que é fonte de um processo, dotado de capacidades, motivos e intenções) ou um agente (actante implicado no agir, sem que a ele sejam atribuídos capacidades, motivos e intenções)?

As marcas linguístico-discursivas dos excertos analisados nos permitiram corroborar a afirmação de Schwartz (2000, p. 34) que enfoca o trabalho “[...] como um lugar de debate, um espaço de possíveis sempre a negociar onde não existe execução, mas uso, e o indivíduo no seu todo é convocado na atividade”. Esse debate de normas e os espaços de negociação puderam ser percebidos ao longo dos excertos analisados, pois as discussões indicaram mudanças de posicionamento, como por exemplo, uma contrariedade em relação à cobrança e sua posterior defesa. Também foi possível perceber as mudanças dos pontos de vista de alguns professores, observadas à medida que havia a reconstrução/reformulação de objetos de discurso (por exemplo, supervisora – prescritora – coordenadora – suporte - apoio). Dessa forma, foi perceptível, nos diferentes posicionamentos e redirecionamentos, a renormalização.

Também as instabilidades enunciativas nos deram pistas dos diferentes graus de inscrição e desinscrição enunciativa dos professores em relação à sua fala, indicando níveis de implicação dos interlocutores frente ao seu dizer. Percebemos uma oscilação enunciativa, ora marcada por construções impessoais, ora com uso de dêiticos com valor generalizante, até as construções que sinalizavam maior grau de implicação do interlocutor, por meio do uso da primeira pessoa. Essas oscilações nos permitiram ver o que Almeida (2015) chama de *continuum* de atorialidade. Mais que um *continuum*, observamos movimentos de atorialidade, com alternâncias, movimentos que nos conduzem a uma dinâmica de atorialidade, a qual tentamos ilustrar nos Quadros 3, 4 e 5.

Assim, como perseguimos ao longo da análise as marcas linguístico-discursivas que nos indicassem, não somente a renormalização, mas também indícios que sinalizassem se o trabalhador é um ator (actante que é fonte de um processo, dotado de capacidades, motivos e intenções) ou um agente (actante implicado no agir, sem que a ele sejam atribuídos capacidades, motivos e intenções), constatamos que o trabalhador é ator na sua atividade. No entanto, por vezes, sua atorialidade é baixa, assumindo pouca responsabilização frente ao seu dizer/fazer. Em outros momentos, sua assunção quanto ao que diz/faz ocorre em um

grau maior. Assim, pudemos constatar que há diferentes graus de atorialidade. Dessa forma, identificar a dimensão da atorialidade na atividade de trabalho, por vezes, significa olhar para contornos não bem definidos, pois há uma linha tênue nas diferentes posturas do trabalhador, uma vez que suas renormalizações são resultado de sua própria construção individual e coletiva. Dessa forma, a dinâmica do trabalho é expressa linguisticamente. Há momentos em que o interlocutor se coloca de forma mais atorial, implicando-se mais claramente no discurso; outras vezes, protege a face, utiliza marcas de impessoalidade e parece querer mostrar uma isenção em relação ao que diz. Dessa forma, há baixo grau de atorialidade.

Nesse trabalho, atentamos para marcas linguístico-discursivas, como as construções impessoais, valores generalizantes, construções na primeira pessoa, vistas como indícios de diferentes graus de atorialidade. No entanto, embora essas marcas sejam indicativas da dinâmica da atorialidade, futuros trabalhos podem ser realizados objetivando a identificação de outras marcas, suscitadas por outros questionamentos e que caminhem em outra direção. Por exemplo, as marcas de impessoalidade, a aparente isenção em relação ao seu dizer, o silenciamento diante de questões levantadas, principalmente em momentos de reunião, podem, talvez, também ser indicativos de graus de atorialidade. A proteção de face poderia ser estratégica em determinado momento e, assim, marcar também um grau diverso de atorialidade, principalmente em situações de reunião, quando há a expressão de posicionamentos perante um grupo. Levantar estas questões pode parecer ir de encontro ao proposto nesta tese, mas intento mostrar o quanto a investigação da temática da atorialidade pode ainda ser frutífera, principalmente na expressão de trabalhadores em reuniões, como foi o recorte para nossa investigação.

A flutuação ou graduação, ou ainda, dinâmica da atorialidade, revelam as escolhas do sujeito, considerando os valores por ele assumidos. Lembramos novamente Schwartz (2007) quando faz referência à dificuldade de pensar o sujeito na atividade, não sendo um sujeito totalmente consciente, nem totalmente inconsciente, e as dramáticas do corpo-si estão sempre presentes.

A dinâmica da atorialidade é também a dinâmica do trabalho e, retomando Bronckart, temos que o desenvolvimento do indivíduo não ocorre de forma permanente e linear. Esse movimento não linear é perceptível ao longo das falas dos professores nas reuniões. Cada professor constrói o seu agir, com suas renormalizações atoriais em maior ou menor grau. Sua atividade é atravessada por

intervenções, construções e reconstruções, realizadas individualmente e no coletivo. Toda essa dinâmica, que ocorre com o indivíduo, pode ser observada através de sua expressão, um ato individual. No entanto, mesmo sendo única de cada professor, que possui suas vivências e sua trajetória profissional, percebemos o quanto essa expressão pode ser redirecionada em virtude de ocorrer em um ambiente coletivo, de professores junto a seus pares. Nesse sentido, a construção e reconstrução dos objetos de discurso por parte dos interlocutores mostraram o quanto o individual e o coletivo estão imbricados. Embora cada professor os profira a partir de suas concepções, essas podem ser reformuladas em virtude das contribuições dos colegas. Assim, o olhar para a referenciação, por meio da análise da construção dos objetos de discurso, imprime um outro ângulo para a expressão docente, pois o encadeamento das falas dos professores evidencia a construção coletiva, ou seja, o quanto a construção dos objetos de discurso é realizada coletivamente. Essas construções e reconstruções individuais e coletivas dos objetos de discurso corroboram, conforme já mencionado, a afirmação de Bronckart (2008) de que a realidade da linguagem é constituída de práticas situadas e essas puderam ser percebidas uma vez que nosso corpus de estudo foram reuniões.

As marcas linguístico-discursivas encontradas nas falas dos professores nos mostram que o professor é dotado de capacidades, motivos e intenções. Se tiver consciência de que sempre haverá renormalização na sua atividade de trabalho e que pode fazê-la de forma atorial, estará conduzindo sua atividade sem o assujeitamento de que fala Schwartz. Como os próprios docentes expressaram, ao longo da discussão, as normas antecedentes são importantes (por exemplo, para que haja unidade pedagógica e para que a escola não ande a vários rumos). Elas são como a moldura de um quadro. Mas cada trabalhador pode pintar o quadro que quiser a partir de sua renormalização. No entanto, a pintura, a obra de arte, é feita pelo trabalhador (artista?) individualmente. Melhor que pintar o quadro, é saber que o trabalho nos permite (requer?) a dinamicidade para lidar com o debate de normas. Para lidarmos com nossas dramáticas do corpo-si, quanto maior for nosso grau de implicação, maior nossa atorialidade e maior nossa possibilidade de construir mudanças. Essas são possíveis, como mostrado por meio das falas dos professores, com embasamento teórico (cadê o estudo?) e construção coletiva (reuniões pedagógicas, construção de PDGs) que permitem afinar e redefinir, se for o caso, as normas antecedentes.

O debate de normas, de valores, estará sempre presente. Mas, de acordo com Schwartz (2007)

[...] é preciso criar lugares em que esses debates emerjam, para que em seguida se possa conduzir políticas acerca de bens comuns que estejam no nível microscópico, em relação dialética com o nível mais político, o mais macroscópico – isso acontecendo nos dois sentidos.

Assim, na atividade de trabalho não há um a priori e cada trabalhador dará o seu colorido (ou não) na pintura. Somos sujeitos dotados de capacidades, motivos e intenções e, “Apesar da inevitável insuficiência dos procedimentos, incapazes de antecipar inteiramente a complexidade de cada situação, o resultado é atingido graças à enigmática alquimia do humano”. (SCHWARTZ, 2010, p. 187).

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, A. *Docência de língua materna: o professor como ator do seu próprio agir*. 2015. 172 f. Tese de Doutorado (Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Unisinos, São Leopoldo, RS, 2015.
- ANSCOMBE, E. *Intention*. Londres: Basil Blackwell, 1957.
- APOTHÉLOZ, D. ; REICHLER-BÉGUELIN, M. J. *Construction de La référence et stratégies de désignation*. In: BERRENDONNER, A. ; REICHLER-BÉGUELIN, M. J. (Org.) *Du syntagme nominal aux objets-de-discours*. Neuchâtel: Université de Neuchâtel, 1995. p. 142-73.
- ATHAYDE, M.; BRITO, J. Apresentação à edição brasileira. Um livro-ferramenta diálogo e seu uso na perspectiva Ergológica tecida entre nós. In: SCHARTZ, Yves; DURRIVE, Louis (orgs.) *Trabalho e ergologia: conversas sobre a atividade humana*. Tradução de Jussara Brito e Milton Athayde. Niterói: Editora da Universidade Federal Fluminense. Seção1. 2007
- BELLIÈS, L. *Ergonomie et ergologie: le apports reciproques*. *Ergologie*. Marseille. Nr. 9. Mai 2013. p. 133-163.
- BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Campinas: Mercado de Letras, 2006.
- BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. São Paulo: EDUC, 1999/2012.
- BRONCKART, J. P. *O agir nos discursos*. Campinas: Mercado de Letras, 2006.
- BRONCKART, J. P. *O agir nos discursos*. Campinas: Mercado de Letras, 2008.
- BRONCKART, J.P; BULEA, E. La dynamique de l'agir dans la dynamique langagière. In: J.M. BARBIER; M. DURAND (orgs.), *Sujets, activités, environnements: approches transverses*. Paris, Presses Universitaires de France, 2006. p. 105-134.
- BULEA, E. *Linguagem e efeitos desenvolvimentais da interpretação da atividade*. Campinas: Mercado de Letras, 2010.
- BULEA, E.; BRONCKART, J. P. As potencialidades epistemológicas e praxiológicas dos (tipos de) discursos. *Scripta*, Belo Horizonte, v. 12, n. 22, p. 42-83, 1. sem. 2008.
- CANGUILHEM, G. *Escritos sobre a medicina*. Tradução de Vera Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 2005.
- CARNIN, A. *Na (in)visibilidade do trabalho do professor, um percurso possível para a análise do (seu) desenvolvimento*. 2015. 138 f. Tese de Doutorado (Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Unisinos, São Leopoldo, RS, 2015.

CAVALCANTE, M. M. Anáfora e dêixes: quando as retas se encontram. In: KOCH, I. V. G.; MORATO, E.M.; BENTES, A.C. (Orgs.) *Referenciação e discurso*. São Paulo: Contexto, 2005. p. 265- 291.

CLARK, H. H., D. WILKES-GIBBS. *Referring as a collaborative process*. Cognition 22, 1986.

DANIELLOU, F. L'ergonomie enA quête de sés principes. Débats épistémologiques. Toulouse: Octarès Editions, 1996.

DANIELLOU, François; LAVILLE, Antoine; TEIGER, Catherine. Fiction et réalité du travail ouvrier. *Documentation Française: les cahiers français*, n. 209, p. 39-45, 1983.

DI FANTI, M. da G. Apresentação: linguagem e trabalho: diálogos entre estudos discursivos e ergológicos. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 49, n.3, p. 253-258, jul./set. 2014.

DUARTE, I. M.; MARQUES, M. A. *As formas pronominais EU/TU – valor genérico e distanciação*. Revista Galega de Filoloxía, 2014.

DURRAFOURG, J. O trabalho e o ponto de vista da atividade. In: SCHARTZ, Y; DURRIVE, L.(orgs.) *Trabalho e ergologia: conversas sobre a atividade humana*. Tradução de Jussara Brito e Milton Athayde. Niterói: Editora da Universidade Federal Fluminense. Seção1. 2007. p. 47-82. Entrevista concedida à Marcelle Duc.

DURRIVE, L. (orgs.) *Trabalho e ergologia: conversas sobre a atividade humana*. Tradução de Jussara Brito e Milton Athayde. Niterói : Ed. Universidade Federal Fluminense. Seção1. 2010

DURRIVE, L.; SCHWARTZ, Y. *Glossário da Ergologia*. Laboreal, 4, (1), 23-28, 2008.

DURRIVE, Louis. *A atividade humana, simultaneamente intelectual e vital: esclarecimentos complementares de Pierre Pastré e Yves Schwartz*. Revista Trabalho, Educação, Saúde, v. 9, supl. 1, 2011.

ESTEVE, J.M. O Mal-Estar Docente. Bauru, SP: EDUSC, 1999.

GUIMARÃES, A. M. M. *Formação de professores: entre o acadêmico e o profissional*. Palestra apresentada no 2º Encontro Procad/Casadinho UFMG-UNISINOS, Belo Horizonte, 2014.

GUIMARÃES, A. M. M.; CARNIN, A. A noção de gênero de texto e a formação continuada de professores: por uma análise do desenvolvimento profissional docente. In: NASCIMENTO, E. L.; ROJO, R. H. R. (Org.). *Gêneros de texto/discurso e os desafios da contemporaneidade*. Campinas: Pontes, 2014. p. 167-188.

GUIMARÃES, A. M. M.; CARNIN, A.; KERSCH, D.F. (Org.). *Caminhos da construção: reflexões sobre projetos didáticos de gênero*. Campinas: Mercado de Letras, 2015.

GUIMARÃES, A. M. M.; KERSCH, D. F. (Org.). *Caminhos da construção: projetos didáticos de gênero na sala de aula de língua portuguesa*. Campinas, Mercado de Letras, 2012b.

GUIMARÃES, A. M. M.; KERSCH, D. F. (Org.). *Caminhos da construção: projetos didáticos de gênero no domínio do argumentar*. Campinas: Mercado de Letras, 2014.

GUIMARÃES, A. M. M.; KERSCH, D. F. A caminho da construção de projetos didáticos de gênero. In: GUIMARÃES, A. M. M.; KERSCH, D. F. (Org.). *Caminhos da construção: projetos didáticos de gênero na sala de aula de língua portuguesa*. Campinas: Mercado de Letras, 2012a. p. 21-44.

HABERMAS, J. *Teoría de la acción comunicativa I: racionalidad de la acción y racionalización social*. Trad. de Manuel Jiménez Redondo. 4 ed. Madrid: Taurus, 1987.

KERSCH, D. F.; GUIMARÃES, A. M. M. A construção de projetos didáticos de leitura e escrita como resultado de uma proposta de formação continuada cooperativa. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 12, n. 3, p. 533-556, 2012.

KOCH, I. G. V. *Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

KOCH, I. G. V. Linguagem e cognição: a construção e reconstrução de objetos-de-discurso. *Veredas, Revista de Estudos Linguísticos*, Juiz de Fora, v.6, n. 1, p. 31-41, 2002.

KOCH, I. G. V. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2005.

KOCH, I. G. V.; MARCUSCHI, L. A. Processos de referenciação na produção discursiva. *D.E.L.T.A.*, v. 14, 1998 (número especial).

LEITE, M. A.; MARTINS, R. Referenciação. *Cadernos ESPUC*, Belo Horizonte, n.23, p. 43-48, 2013.

LEONTIEV, A. *O desenvolvimento do psiquismo*. São Paulo: Centauro, 2004.

LOUSADA, E. G. *Entre o trabalho prescrito e o realizado: um espaço para a emergência do trabalho real do professor*. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

MACHADO, A.R. (Org). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. São Paulo: FAPESP, EDUEL, 2004.

MAZZILLO, T. M. F. M. *O trabalho do professor de língua estrangeira representado e avaliado em diários de aprendizagem*. 2006. 189fl. Tese – Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

MONDADA, L.; DUBOIS, D. Construção dos objetos de discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação. In: CAVALCANTE, M. M.; BIASI B.; CIULLA, a. (org.) *Referenciação*. São Paulo: Contexto, 2015.

PINHEIRO, C. L. Objeto de discurso e tópico discursivo: sistematizando relações. *Linguagem em (Dis)curso*, [S.l.], v. 12, n. 3, p. p. 793-812, dez. 2012. ISSN 1982-4017. Disponível em: <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/1223/1024>. Acesso em: 14 jul. 2016.

RICOEUR, P. *Tempo e Narrativa*. Campinas: Papyrus, 1995-1997, v. 1, 2 e 3.

ROJO, R. H. R.. Modelização didática e planejamento: Duas práticas esquecidas do professor?. In: Ângela B. Kleiman. (Org.). *A Formação do Professor: Perspectivas da Linguística Aplicada*. 1.ed.Campinas: Mercado de Letras, 2001, v. único, p. 313-335.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SCHNEUWLY, B.; WITTKE, C. I. Entrevista. A didática na formação do professor de línguas sob a perspectiva do pesquisador Bernard Schneuwly. *Caleidoscópio*, Unisinos, v.14, n. 2, p. 350-361, mai/ago 2016.

SCHWARTZ, Y. Entrevista. Revista trabalho, educação e saúde. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, v. 4, n. 2, p. 457-466, 2006.

SCHWARTZ, Y. Motivações do conceito de corpo-si: corpo-si, atividade, experiência. Tradução de Adail Sobral. *Letras de Hoje*. Porto Alegre, v. 49, n. 3, p. 259-274, jul.-set. 2014

SCHWARTZ, Y. Trabalho e ergologia. In: SCHWARTZ, Y; DURRIVE, L. (orgs.). *Trabalho & ergologia: conversas sobre a atividade humana*. Tradução de Jussara Brito e Milton Athayde. Niterói: EdUFF, seção 1. 2007a. p. 25-46. Entrevista concedida a Louis Durrive.

SCHWARTZ, Y.; DURRIVE, L. (orgs.). *Trabalho e ergologia: conversas sobre a atividade humana*. Niterói: EdUFF, 2007.

SCHWARTZ, Y.; DURRIVE, L. (orgs.). *Trabalho & ergologia: conversas sobre a atividade humana*. Niterói: EdUFF, 2010, 2ª ed revista e ampliada.

SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília Pérez. Quais as contribuições da linguística aplicada para a análise do trabalho. In: FIGUEIREDO, M. et al. (orgs.). *Labirintos do trabalho: interrogações e olhares sobre o trabalho vivo*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2004. p. 188-213.

TELLES, A. L.; ALVAREZ, D. Interfaces ergonomia-ergologia: uma discussão sobre trabalho prescrito e normas antecedentes. In: FIGUEIREDO, M. et al. (orgs.).

Labirintos do trabalho: interrogações e olhares sobre o trabalho vivo. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2004.

TRINQUET, P. *Trabalho e Educação: O método ergológico*. Revista HISTEDBR Online. Campinas, número especial, p. 93-113, 2010.

VYGOTSKY, L. S. *A Construção do Pensamento e da Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

WELLS, G. La unión de las dimensiones sociales, intelectuales y afectivas de la educación para transformar la sociedad. In: ALCALDE, A. I. et al. (Org.). *Transformando la escuela: las comunidades de aprendizaje*. Barcelona: Editorial Grao, 2007.

WITTGENSTEIN, L. *Investigações Filosóficas*. São Paulo: Abril, 1975.

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
Unidade de Pesquisa e Pós-Graduação (UAP&PG)
Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)

Versão março/2008

UNIDADE DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO**COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA****RESOLUÇÃO 068/2012**

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS analisou o projeto:

Projeto: Nº CEP 12/054 **Versão do Projeto:** 16/07/2012 **Versão do TCLE:** 16/07/2012

Coordenadora:

Profa. Dra. Ana Maria de Mattos Guimarães (PPG em Linguística Aplicada)

Título: Gêneros de Texto em Ensino: por uma formação continuada cooperativa para o desenvolvimento do processo educativo de leitura e produção textual escrita no Ensino Fundamental.

Parecer: O projeto foi APROVADO, por estar adequado ética e metodologicamente, conforme os preceitos da Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde.

A pesquisadora deverá encaminhar relatório anual sobre o andamento do projeto, conforme o previsto na Resolução CNS 196/96, item VII.13, letra d. Somente poderão ser utilizados os Termos de Consentimento onde conste a aprovação do CEP/UNISINOS.

São Leopoldo, 16 de julho de 2012.


Prof. Dr. José Roque Junges
Coordenador do CEP/UNISINOS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Você foi convidado(a) a participar de um estudo sobre o trabalho e a formação do professor de língua portuguesa em suas diferentes. O estudo está sendo conduzido pela Profª Drª Ana Maria de Mattos Guimarães, em colaboração com a Profª Drª Dorotea Frank Kersh e suas equipes de pesquisa. Nesta pesquisa, estamos interessados em compreender a relação existente entre a formação continuada do professor e o trabalho realizado por ele nos diferentes espaços de atuação que ele ocupa (sala de aula, escola, rede de ensino, universidade, entre outros), observando se a formação continuada do professor pode operar mudanças em seu trabalho. A participação no projeto requer gravações de aulas desenvolvidas durante a formação continuada, de reuniões de formação, entrevistas, registros de observações, coleta de materiais empregados (textos e recursos didáticos, por exemplo) e análise e divulgação dos dados de pesquisa gerados.

Não há riscos associados a sua participação nesta pesquisa. Sua participação, no entanto, ajudará-nos a construir novos conhecimentos relativos ao ensino de língua portuguesa e à formação de docentes nessa área.

As informações que obtivermos serão rigorosamente confidenciais. Seu nome real será substituído por outro em qualquer apresentação ou publicação baseada em nosso estudo. Suas respostas a questionários serão confidenciais e a participação no estudo é totalmente voluntária. Você pode se recusar a participar ou pode se retirar, a qualquer momento, sem qualquer penalidade.

Como haverá gravações em áudio e vídeo, você tem todo o direito de revisar as transcrições e excluir parcial ou totalmente a gravação, se assim o desejar.

Se você decidir participar, por favor, preencha e assine a seção que segue. Ao assinar este documento, você mantém o direito de dar sua opinião, de fazer perguntas, além dos demais direitos mencionados acima. Se você tem dúvidas ou perguntas, entre em contato comigo pelo telefone 3590-8476 ou pelo e-mail anag@unisinoss.br.

Você receberá uma via deste documento de consentimento, que ficará em seu poder. Nós agradecemos por sua colaboração e interesse em nosso projeto.

Atenciosamente,

 Profª Drª Ana Maria de Mattos Guimarães
 Pesquisadora Responsável

CEP - UNISINOS
 VERSÃO APROVADA
 Em: 17.10.12

.....


Concordância do(a) professor(a) em participar:

Eu,....., concordo em participar do projeto acima descrito.

Assinatura: _____

Data: _____

Telefones para contato: _____

Melhores horários para contato: _____