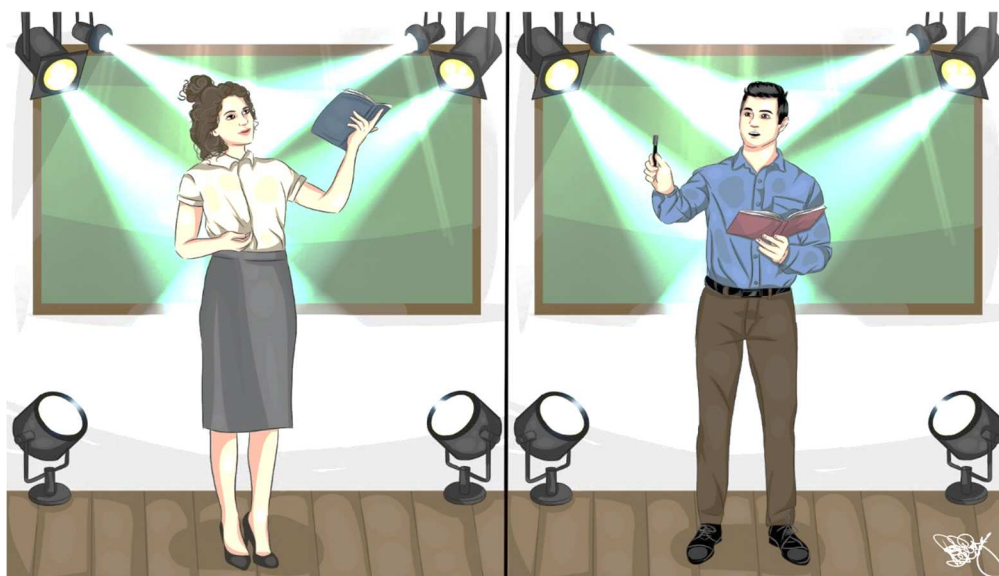


**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA- PROLING**

KARLA VALÉRIA ARAÚJO SILVA

**O PROTAGONISMO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA
ANÁLISE DO AGIR DOCENTE EM CONTEXTO DE ENSINO MÉDIO**



João Pessoa/PB
2021

KARLA VALÉRIA ARAÚJO SILVA

**O PROTAGONISMO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA
ANÁLISE DO AGIR DOCENTE EM CONTEXTO DE ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), na área de concentração Linguística e Práticas Sociais e linha de pesquisa em Linguística Aplicada, como requisito para obtenção de grau de Mestra em Linguística.

Orientadora: Prof.^a. Dr.^a. Betânia Passos Medrado.

João Pessoa/PB
2021

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

S586p Silva, Karla Valéria Araújo.

O protagonismo de professores de língua portuguesa :
uma análise do agir docente em contexto de ensino médio
/ Karla Valéria Araújo Silva. - João Pessoa, 2021.
162 f. : il.

Orientação: Betânia Passos Medrado.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCHLA.

1. Linguística aplicada. 2. Interacionismo
sociodiscursivo. 3. Ciências do trabalho. 4. Trabalho
do professor. 5. Protagonismo docente. 6. Ensino médio.
I. Medrado, Betânia Passos. II. Título.

UFPB/BC

CDU 801(043)

KARLA VALÉRIA ARAÚJO SILVA

**O PROTAGONISMO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA
ANÁLISE DO AGIR DOCENTE EM CONTEXTO DE ENSINO MÉDIO**

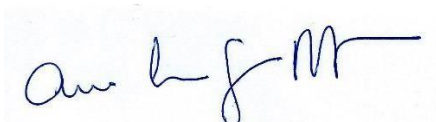
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), na área de concentração Linguística e Práticas Sociais e linha de pesquisa em Linguística Aplicada, como requisito para obtenção de grau de Mestra em Linguística.

Data de Aprovação: 31 de agosto de 2021.

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA



Prof.ª. Dr.ª. Betânia Passos Medrado (UFPB)
Orientadora



Prof.ª. Dr.ª. Ana Lúcia Guedes Pinto (UNICAMP)
Examinadora



Prof.ª. Dr.ª. Luana Francisleyde Pessoa de Farias (UFPB)
Examinadora

DEDICATÓRIA

*Dedico este trabalho à minha avó Hilda, meu
porto seguro nesta vida!*

AGRADECIMENTOS

Ao Deus Todo Poderoso, pelo dom da vida, por todas as bênçãos, pela graça sem medida. Gratidão, Senhor, por ter me sustentado com o Teu Braço Forte e por nunca me desamparar. Obrigada, Pai, por ter me encorajado a prosseguir, por ter acolhido as minhas lágrimas e ouvido as minhas súplicas em meio aos momentos mais complexos dessa caminhada. Obrigada por ter me capacitado e iluminado os meus passos, minha mente e o meu entendimento frente à crise mais angustiante que a humanidade tem enfrentado nesses últimos dias... Obrigada por ser meu esconderijo, meu baluarte e meu ajudador na condução dessa pesquisa... Obrigada por ter preservado minha saúde física e psicológica para poder chegar até aqui... Obrigada, meu Deus, por tudo e por tanto! A Ti, somente a Ti, toda Honra, Glória e Louvores para todo o sempre!

Aos meus pais, Cosme e Ceíça, e às minhas irmãs (Raquel e Alexsandra) por todo apoio, amor e cuidado... Grata sou e sempre serei pelas vossas orações e por me compreenderem todas as vezes que não pude estar junto de vocês! Obrigada por tudo que fizeram (e fazem) por mim! Amo vocês mais que tudo!

À minha pequena Maitê, que mesmo sem saber (por ser ainda uma bebê), me traz tanta alegria e esperança! Você tem sido um bálsamo para os meus dias, meu amor! Titia te ama muito!!!

À minha avó Hilda, razão da minha existência! Sem ela, minha vida não teria sentido! Obrigada, meu amor, por sempre acreditar em mim, por me apoiar em tudo, por ter tanto afeto para comigo. Obrigada por sempre cuidar de mim, fazer o melhor por mim, e por nunca me deixar esmorecer diante das amarguras da vida. Só a senhora sabe o quanto lutei para chegar até aqui. A amo muito além do que eu possa imaginar! Obrigada por existir!

Ao meu avô Vitor, meu parceiro de tudo nessa vida! Infelizmente o senhor não está mais entre nós, mas sou muito grata a Deus por ter tido o privilégio de ser sua neta, aquela de quem o senhor se orgulhava! As tantas aventuras que vivenciamos juntos me tornaram a guerreira que hoje sou! Seu exemplo de ser humano me motiva para cada dia a ser uma pessoa melhor! Te amarei para sempre, meu velhinho!

À minha avó Rosa, que se foi quando eu tinha apenas 16 anos... Com ela aprendi a lutar e jamais desistir dos meus sonhos. Obrigada, minha voinha, por todos os ensinamentos e

conselhos, por sempre me incentivar a crescer, por sempre acreditar em mim! Meu amor pela senhora é infinitamente infinito!

À minha prima Luzivânia, ao seu esposo Nicodemos, seus filhos Jonh David e Ysabelle, por me darem todo acolhimento e apoio que precisei durante o meu percurso no Mestrado. Minha gratidão a vocês por tudo que fizeram por mim!

À querida Luana Franscisleyde, por ter me motivado tanto para chegar até aqui. Obrigada por ter sido não apenas minha professora-orientadora no curso de especialização, mas por ter se tornado uma grande amiga e parceira nessa jornada acadêmica! Seu exemplo como pessoa e como profissional me inspiram... E como sempre falo: “Quando eu crescer, quero ser como você, Lu!”.

A Fábio Pessoa, por ter me orientado no percurso de preparação para a seleção do Mestrado, mais precisamente na revisão da escrita do meu projeto. Lhe serei eternamente grata por isso, Fábio!!

Ao querido João Paulo Fernandes, que sempre me inspirou com seu exemplo humano de ser e agir! Obrigada, João, por você ter sido um mestre tão singular na minha graduação e por sempre acreditar que eu poderia ir além. Obrigada pela sua amizade e por sempre festejar com orgulho as minhas vitórias. Saiba que você contribuiu muito para que eu chegasse até aqui, e essa conquista também é sua!

Aos meus queridos alunos da UEPB, que torceram e oraram tanto para que eu conquistasse o título de mestra! Obrigada pela amizade, pelo carinho, parceria e consideração de sempre. Vocês me inspiram todos os dias a ser a professora que sou!

Ao meu amigo-irmão Rodolfo Dantas, por estar comigo em todos os momentos difíceis que eu enfrentei nesses dois anos. Obrigada por sempre me ouvir e pelas inúmeras conversas e conselhos via WhatsApp. Obrigada, acima de tudo, meu querido, pelas orações e por todo o suporte espiritual que você me deu. Grata sou por sua amizade!

Às minhas queridas Joeliane Medeiros, Raquel Moreira, Janine Rolim, Rafaela Andrade e Barthyra Cabral, também expresso meu afeto e gratidão. Obrigada, meninas, pela amizade e pelos almoços maravilhosos e inesquecíveis do nosso grupo “*Jyrayas*”. Sem vocês esse percurso não teria sido o mesmo! Vocês são sensacionais!

À querida professora Carla Reichmann, por ter nos proporcionado tantas discussões instigantes e por nos ter apresentado a LA de uma forma tão significativa e construtiva. Jamais esquecerei das metamorfoses e dos impactos que a sua disciplina me proporcionou.

À querida professora Regina Celi, por ser uma pessoa tão humana e compreensiva. Obrigada por nos conduzir com tanta maestria pelas trilhas do ISD, e nos fazer desvendar a beleza de um quadro tão complexo e ao mesmo tempo tão instigante.

À minha querida e fantástica orientadora, Betânia Medrado! Sou muito grata por toda a confiança que depositou em mim durante essa jornada. Foi um privilégio imensurável vivenciar esse momento da minha formação com alguém tão especial e humana segurando em minhas mãos! Obrigada, B., por cada palavra de afeto e carinho. Obrigada por cada feedback motivador durante o processo de escrita dessa dissertação. Obrigada por sempre me apoiar e compreender as decisões que precisei tomar nesse percurso. Sem você, essa pesquisa não teria o formato e o brilho que tem. Você é incrivelmente incrível!!

À professora Ana Lúcia, por ter me inspirado nos primeiros passos desta pesquisa. Obrigada, Ana, por ter aceito fazer parte da minha banca de qualificação e defesa juntamente com Luana Franscisleyde... Vocês não imaginam o quanto sinto-me privilegiada por tê-las não apenas como leitoras, mas, principalmente, como examinadoras do meu texto!

À Liane Veloso, por fazer parte da suplência da minha banca, junto com Carla Reichmann!! Liane, você é incrível e eu te admiro muito! Sua alegria é contagiante!

Aos colaboradores desta pesquisa, que prontamente se dispuseram em participar da geração de dados. Muito obrigada, Vera e Eduardo, pela disponibilidade em ceder a entrevista e por toda a contribuição. Vocês foram fundamentais para dar fôlego e abrilhantar este trabalho!

Meu agradecimento especial à CAPES, pela concessão da minha bolsa durante esse período do Mestrado! Muito obrigada pelo tão importante investimento na minha formação!

RESUMO

Tendo em vista a complexidade que o trabalho do professor apresenta e as inúmeras interferências que precisam ser contornadas para a realização do fazer pedagógico, esta dissertação tem como principal objetivo investigar como docentes, a partir dos movimentos de renormalização do que está prescrito e normatizado, compreendem a construção de sua atorialidade. Em outras palavras, buscamos ao longo deste estudo, discutir e analisar de que maneira o protagonismo docente se torna evidente para os professores que diariamente necessitam repensar e reformular o seu agir e, ainda assim, autenticarem suas aulas com uma assinatura que valide a singularidade do seu estilo profissional. Para tanto, esta pesquisa encontra-se ancorada metodologicamente numa abordagem de caráter qualitativo-interpretativista, o que nos possibilitou interpretar de forma situada os dados gerados por dois professores de Língua Portuguesa que atuam no Ensino Médio, em escolas da rede pública do Estado da Paraíba. O instrumento escolhido para a geração dos dados foi a entrevista semiestruturada por ser um meio propiciador de reflexões, quando conduzida e articulada adequadamente sem maiores interrupções. Quanto ao embasamento das discussões dos capítulos teóricos desta dissertação, buscamos, inicialmente, após o capítulo introdutório, direcionar o leitor ao conhecimento dos princípios basilares da Linguística Aplicada (doravante LA) apresentados especialmente por Moita-Lopes (2006, 2009, 2013), Miller (2013), Pennycook (2006), Rojo (2006) dentre outros, os quais sustentam a postura ética e situada adotada neste estudo. Ademais, no que concerne à discussão sobre o desenvolvimento racional da linguagem humana e do processo de materialização das representações (objetivas, sociais e subjetivas) construídas pelos sujeitos em relação, principalmente, ao seu agir, fundamentamo-nos nos pressupostos teóricos e metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo (doravante ISD), mediante as contribuições de Bronckart (1999, 2006, 2008), Machado e Bronckart (2009). No que corresponde ao diálogo estabelecido acerca do ensino como trabalho e nas interferências internas e externas que o envolve, valemo-nos dos aportes das Ciências do Trabalho, mais precisamente da Ergonomia e da Clínica da Atividade (CLOT, 2007, 2010, 2016; MACHADO, 2007; BUENO, 2007, 2013; SCHWARTZ, 2002, 2011). No que se refere aos resultados, a análise dos textos/discursos produzidos pelos nossos colaboradores ratificou o que discurremos ao longo deste estudo quanto às especificidades do contexto do Ensino Médio, as quais constituem uma realidade desafiadora para o docente em meio a tantas cobranças prescritivas. Identificamos ainda uma série de fatores sinalizados pelos professores durante os movimentos de renormalização do trabalho prescrito, e o quanto isso afeta diretamente na produtividade do trabalho e na constituição da singularidade do estilo profissional de ambos. Além disso, verificamos que as reflexões promovidas ao longo do diálogo com os colaboradores evidenciaram uma re teorização do papel do seu agir, bem como de suas representações sobre um fazer singular, apontando, dessa forma, para uma tomada de consciência acerca da construção de um protagonismo docente.

Palavras-chave: Linguística Aplicada. Interacionismo Sociodiscursivo. Ciências do Trabalho. Trabalho do professor. Protagonismo docente. Ensino Médio.

ABSTRACT

Given the complexity that the teacher's work presents and the numerous interferences that need to be circumvented in order to carry out the pedagogical practice, this thesis has as main objective to investigate how teachers, from the movements of renormalization of what is prescribed and standardized, understand the construction of their atoriality. In other words, throughout this study, we seek to discuss and analyze how the teaching role becomes evident for teachers who daily need to rethink and reformulate their actions and, still, authenticate their classes with a signature that validates the uniqueness of their professional style. Therefore, this research is methodologically anchored in a qualitative-interpretative approach, which allowed us to interpret in a situated way the data generated by two Portuguese language teachers who work in high school, in public schools of the State of Paraíba. The instrument chosen for data generation was the semi-structured interview, as it is a means of reflection, when conducted and articulated properly without major interruptions. As for the basis of the discussions regarding the theoretical chapters of this thesis, we initially sought, after the introductory chapter, to guide the reader to the knowledge of the basic principles of Applied Linguistics (henceforth LA) presented especially by Moita-Lopes (2006, 2009, 2013), Miller (2013), Pennycook (2006), Rojo (2006) among others, which support the ethical and situated posture adopted in this study. Furthermore, concerning the discussion on the rational development of human language and the process of materialization of representations (objective, social and subjective) constructed by the subjects in relation, mainly, to their action, we base ourselves on the theoretical and methodological assumptions of Sociodiscursive Interactionism (henceforth ISD), through the contributions of Bronckart (1999, 2006, 2008), Machado and Bronckart (2009). As for the dialogue established about teaching as work and the internal and external interferences that involve it, we use the contributions of the Work Sciences, more precisely Ergonomics and Clinic of Activity (CLOT, 2007, 2010, 2016; MACHADO, 2007; BUENO, 2007, 2013; SCHWARTZ, 2002, 2011). With regard to the results, the analysis of the texts/discourses produced by our collaborators ratified what we have discussed throughout this study in respect of the specificities of the High School context, which constitute a challenging reality for the teacher to amidst so many prescriptive demands. We also identified a series of factors signaled by teachers during movements to renormalize prescribed work, and how much this directly affects work productivity and the constitution of the uniqueness of their professional style. In addition, we found that the reflections promoted during the dialogue with the collaborators evidenced a re-theorization of the role of their actions, as well as their representations about a singular action, thus pointing to an awareness relating to the construction of a teaching role.

Keywords: Applied Linguistics. Sociodiscursive Interactionism. Work Sciences. Teacher's work. Teaching role. High school.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURAS

Figura 1 – Esquema da concepção de trabalho docente	26
--	----

QUADROS

Quadro 1 - Trabalho docente e Trabalho industrial	24
Quadro 2 - Gênero do discurso x Gênero profissional.....	36
Quadro 3 - Mecanismos enunciativos	43
Quadro 4 - Direcionamentos para as questões da entrevista.....	51
Quadro 5 - Temas mobilizados e categorias de análise.....	53

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AC - Análise da Conversação

EM - Ensino Médio

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

IFPB - Instituto Federal da Paraíba

ISD - Interacionismo Sociodiscursivo

LA - Linguística Aplicada

PROFLETRAS – Programa de Mestrado Profissional em Letras

TCLE - Termo de Consentimento Livre Esclarecido

UC- Unidade Comunicativa

UCAM- Universidade Candido Mendes

UEPB- Universidade Estadual da Paraíba

UFPB- Universidade Federal da Paraíba

UNICAMP- Universidade Estadual de Campinas

UNICID- Universidade Cidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 O TRABALHO DOCENTE PELO VIÉS TRANSDISCIPLINAR DA LINGUÍSTICA APLICADA	16
2.1 O fazer pedagógico sob as lentes da LA.....	16
2.2 O professor e sua relação com a normatização do trabalho prescrito.....	20
3 UM DIÁLOGO ENTRE O ISD E A CLÍNICA DA ATIVIDADE	31
3.1 Aspectos teóricos do Interacionismo Sociodiscursivo.....	31
3.2 O estilo profissional como indício de um protagonismo docente.....	35
3.3 Aporte metodológico proposto pelo Interacionismo Sociodiscursivo	40
4 ARQUITETURA METODOLÓGICA DA PESQUISA	45
4.2 Contexto de investigação e perfil dos colaboradores.....	47
4.3 Procedimentos para a geração dos dados	50
4.4 Procedimentos para a seleção e análise dos dados.....	53
5 POR QUE ESSA AULA É MINHA? A TESSITURA DO PROTAGONISMO DOCENTE	56
5.1 Renormalizando para agir	57
5.1.1 Alunos como instância prescritora	57
5.1.2 Outras instâncias prescritoras.....	62
5.2 Construindo-se como ator de sua prática	70
5.3 Uma aula para chamar de minha?	81
CONSIDERAÇÕES FINAIS	91
REFERÊNCIAS.....	97
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO SOCIOCULTURAL	103
APÊNDICE B - TCLE.....	104
APÊNDICE D - NORMAS DE TRANSCRIÇÃO	107
APÊNDICE E - TRANSCRIÇÃO DO ÁUDIO DA PROFESSORA VERA.....	108
APÊNDICE F- TRANSCRIÇÃO DO ÁUDIO DO PROFESSOR EDUARDO	133
ANEXO A- REGISTRO DA PALESTRA COM ANA LÚCIA	156
ANEXO B – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	157

1 INTRODUÇÃO

“O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar.”

Paulo Freire ([1974]2005, p.90)

Antes de contextualizarmos os aspectos que delineiam o caminho investigativo e os objetivos desta dissertação, faz-se necessário e bastante salutar pontuar em que momento sócio-histórico a sua produção se encontra situada. Embora os dados da presente pesquisa tenham sido gerados antes do início da pandemia¹ e do distanciamento social que o mundo tem enfrentado há pouco mais de um ano, a escrita deste trabalho tem se desenvolvido em meio a um momento em que muitos conflitos sociais, políticos e econômicos no Brasil vieram à tona. Sobretudo no âmbito educacional, os embates tiveram um significativo impacto, o que ratificou ainda mais a necessidade de se refletir acerca das reais condições de trabalho docente e sobre o processo de resistência física, psicológica e emocional que estes profissionais precisam enfrentar, não só para ministrarem suas aulas, mas, principalmente, para reinventarem suas metodologias e ressignificarem suas práticas.

Todo o redirecionamento pedagógico que o professor sempre precisou fazer em seu trabalho presencial passou a exigir desse indivíduo outras demandas e uma maior capacidade para se adequar a uma realidade categorizada como ensino remoto emergencial (ARRUDA, 2020) resultante desse contexto pandêmico. O professor mais do que nunca precisou assumir, de fato, uma postura autônoma se configurando, portanto, em um (re) formulador de estratégias e caminhos alternativos para amoldar-se a uma modalidade² a qual não estava habituado, e, porque não dizer, preparado!

¹ Crise mundial causada pela proliferação do Covid-19, a qual teve início na China em dezembro de 2019, chegando a atingir a população brasileira mais precisamente no mês de fevereiro de 2020.

² Embora o ensino remoto emergencial venha sendo categorizado como uma modalidade de ensino, ainda não há um consenso científico acerca desta questão até o presente momento. Contudo, opto por manter este termo em todo o texto, propondo-o como um “conjunto de práticas adaptadas” que emergiu durante a pandemia da Covid-19.

Sabemos que, até então, a formação inicial nos cursos de licenciatura não promovia discussões, em sua maioria, sobre outras configurações e possibilidades de ensino³ que não fossem exclusivamente presenciais, sendo o professor geralmente preparado para trabalhar em um espaço físico, manusear ferramentas e recursos didáticos prontos e se encaixar em parâmetros institucionais já preestabelecidos. Todavia, somos cientes de que muito do que é prescrito pelos documentos oficiais e planejado pelos professores nem sempre vai ser compatível com o que é real no trabalho docente, e pensando, por exemplo, neste cenário de ensino remoto, muitas reformulações precisaram ser feitas para contornar os inúmeros conflitos que emergiram nesse momento inesperado, levando, assim, professores e alunos a lidarem com outras formas de ensinar e aprender, respectivamente.

No que tange, pois, a esta dissertação, o caminho que está sendo percorrido no intuito de investigarmos o trabalho do professor e o seu agir atorial está alinhado diretamente aos paradigmas éticos e políticos do campo da Linguística Aplicada (doravante LA). Estes permitem-nos, por uma perspectiva inter/transdisciplinar (MOITA-LOPES, 2006; 2009; 2013) vislumbrar o impacto transformador que, uma vez provocado por um movimento reflexivo de mão dupla (MILLER, 2013), certamente poderá causar mudanças profundas e irreversíveis tanto nos âmbitos científico e social, quanto no individual, o que tem sido algo muito caro às pesquisas nessa área. Vale salientar ainda que o nosso estudo vincula-se ao arsenal de pesquisas desenvolvidas pelo Grupo de Estudos em Letramentos, Interação e Trabalho (GELIT) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), o qual vem, há uma década, ganhando destaque em termos de produção científica. Os estudos desenvolvidos pelos seus membros têm levado em consideração, sobretudo, o papel social da linguagem para o desenvolvimento humano, e dentre as principais vertentes que este Grupo vem contemplando ao longo dos anos, está o trabalho e a formação docente (ARAÚJO, 2014, 2020; DIAS, 2014; SILVA, 2015; MORAIS, 2016; FARIAS, 2017; NELO, 2017; PÉREZ, 2009, ROLIM, 2020). Tais temas vêm sendo, à luz da LA e do quadro teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), investigados a partir da análise e interpretação de materializações linguísticas em textos-discursos.

³ A exemplo do ensino híbrido que se configura uma mescla de espaços e métodos, bem como a integralização das tecnologias digitais com outras ferramentas colaborativas ao processo de ensino aprendizagem, conforme discutido por Moran (2015).

Acerca do agir do professor, especificamente, podemos citar algumas dissertações publicadas por membros do GELIT, a saber: a de Pérez (2009) que investigou, nas representações de uma professora de língua inglesa, as principais vozes que fundamentam a sua compreensão sobre o seu fazer/agir docente; a de Araújo (2010), que ao analisar os textos-discursos elaborados por duas professoras de inglês do estado de Tocantins, buscou acessar a compreensão destas acerca do seu agir; além do trabalho de Lima (2012), que apontou para a compreensão de professores de língua portuguesa sobre as peculiaridades e desafios do trabalho docente, tendo em vista a relação entre o que é dito, prescrito e realizado.

Ainda em relação ao agir, mas com o foco nas interferências das prescrições e normatizações para o trabalho do professor do Ensino Médio (E.M), encontramos a pesquisa de Araújo (2014) que objetivou investigar as representações das prescrições no discurso do professor de língua inglesa no E.M, no intuito de identificar de que forma a colaboração mútua contribui para a construção da definição e compreensão do agir do coletivo, do qual os docentes colaboradores da pesquisa fazem parte; temos também o estudo de Silva (2017) que, por sua vez, empenhou-se em analisar de que forma as prescrições trazidas nos documentos oficiais que regulamentam a elaboração do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) buscam orientar o trabalho do professor de Língua Portuguesa, no que se refere, especialmente, às aulas de produção de textos; e a tese de Araújo (2020), que dedicou-se a averiguar os movimentos de renormalizações que o professor realiza, partindo do ensino presencial para o virtual, e ainda, mediante a isso, acessar a compreensão dos professores quanto ao seu agir virtual.

Considerando, portanto, o levantamento e recorte dos trabalhos supracitados, percebemos que, embora a nossa dissertação tenha uma aproximação com o viés temático trazido na tese de Araújo (2020), o nicho adotado em nossas discussões e análises propõe uma perspectiva inédita no que se refere a um percurso investigativo ainda não vislumbrado nas publicações do GELIT: *o protagonismo do professor do E.M em meio às prescrições*. Tal constatação nos leva a asseverar a pertinência e as contribuições do tema em questão. Sendo assim, faz-se imprescindível justificar que, a princípio, a motivação para discutirmos sobre o protagonismo docente surgiu em meio às reflexões elencadas pela professora Ana Lúcia Guedes-Pinto durante uma palestra ministrada⁴ no dia 28 de março de 2019, na UFPB. Dentre

⁴ Cf. Anexo A.

tantos apontamentos, a pesquisadora nos apresentou um conceito que passou a ser, sem dúvidas, o cunho norteador desta pesquisa. Ao definir o conceito de aula como “*um quebra-cabeça que se constitui num espaço/momento propício para ressignificações e que pode ter o formato que o professor quiser*”, a palestrante ativou um gatilho que tornou-se responsável por nos levar a pensar sobre como o professor é capaz de manifestar sua autonomia frente às prescrições e lidar com toda a complexidade que sua atividade apresenta, e ainda assim autenticar suas aulas com uma assinatura que evidencia um estilo profissional.

Tais reflexões despertaram-me a pensar como eu⁵, enquanto professora formadora que leciona atualmente em contexto de ensino superior⁶, nos cursos de licenciatura em Letras e Pedagogia, consigo, diariamente, renormalizar⁷ o prescrito e tornar não só a minha aula, mas, sobretudo, a minha prática singular. Ademais, ponderando sobre a realidade vigente de ensino emergencial remoto, por vezes me questioneei como vem sendo possível driblar certos protocolos normativos e ainda tecer o meu estilo profissional que, até o surgimento da Pandemia, era desenvolvido apenas presencialmente. Além disso, é importante destacar que o contato com as experiências relatadas por docentes durante discussões em grupos de estudo e pesquisa⁸ dos quais sou membro, bem como o acesso aos testemunhos diários dos graduandos acerca dessas questões vivenciadas, *a priori*, no ensino presencial, também fomentaram a estruturação e o desenvolvimento desta pesquisa. Para tanto, as inquietações que emergiram em meio a esses momentos de debate, me impulsionaram a problematizar como essas circunstâncias se dão e como podem ser compreendidas por docentes que lecionam em escolas públicas, mais especificamente no E.M.

Outrossim, é importante salientar que a escolha por professores que atuam nesse nível de ensino se justifica pelo fato de inferirmos que, no contexto educacional brasileiro, o trabalho desses profissionais normalmente é configurado pela necessária preparação do público discente para aprovação no ENEM, chegando-se a imperar nas escolas, tanto públicas

⁵ Em virtude do envolvimento direto com as razões que moveram este estudo, justifico a minha necessidade, enquanto professora- pesquisadora, de expressar-me linguisticamente na primeira pessoa do singular, tanto neste capítulo introdutório quanto nas considerações finais.

⁶ Professora substituta da Universidade Estadual da Paraíba, campus III.

⁷ Esse termo é derivado do conceito de renormalização, o qual advém das discussões de Schwartz (2002, 2011), e corresponde à ação de redirecionar, reformular o trabalho prescrito. Tal conceito será melhor expandido no capítulo 3 desta dissertação.

⁸ GELIT, GESPP (Grupo de Estudos Saberes e Práticas do Professor) e ALDEI (Grupo de Pesquisa Agir de Linguagem, Docência e Educação Inclusiva).

quanto privadas, um holofote exacerbado ao que denominamos nesta dissertação de “Pedagogia do Enem”. Todavia, é importante deixar claro que o alvo do nosso estudo não consiste em desmerecer ou invalidar tal preparação, mas apenas pressupor que essa realidade prescritiva pode ser um dos principais fatores que interferem diretamente nas ações e na prática docente. Dessa forma, tendo em vista que o professor mesmo estando, na maioria das vezes, sujeitado a sistemas e parâmetros curriculares que lhes cobram diariamente o cumprimento e os resultados desse trajeto, ainda assim estará diante da necessidade de reformular o que lhe é imposto. Considerando esse aspecto, delineamos alguns questionamentos que tentaremos responder ao longo da nossa discussão, a saber:

- Como a renormalização do trabalho prescrito é realizada por professores que atuam no E.M?
- Até que ponto e de que forma tais renormalizações podem ser interpretadas como sinalizadoras do estilo profissional dos docentes?
- De que modo os elementos linguístico-discursivos podem evidenciar pistas da singularidade do agir dos professores em relação às suas aulas?

Desse modo, temos como **objetivo geral investigar como os movimentos de renormalização podem evidenciar a atorialidade (BRONCKART, 2008) de professores do E.M em um contexto permeado de prescrições**. Para tanto, delimitamos os seguintes objetivos específicos para a nossa pesquisa:

- Analisar os principais movimentos de renormalização realizados por docentes que lecionam em contexto de E.M;
- Averiguar de que maneira a ação de renormalizar por parte dos professores envolvidos nesta investigação apontam para a construção de um estilo profissional;
- Identificar, por meio de elementos linguístico-discursivos, marcas atoriais no agir textualizado pelos professores que revelem a singularidade de suas aulas.

Quanto à metodologia adotada, esta dissertação está ancorada nos pressupostos da abordagem qualitativo-interpretativista, a qual, segundo Silveira e Córdova (2009), procura identificar e explicar o porquê da ocorrência de determinados fenômenos, “centrando-se na compreensão e explicação dinâmica das relações sociais” (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009, p. 32). Acerca do nosso *corpus*, este é composto de textos orais produzidos por dois professores que, durante a realização de entrevistas semiestruturadas, puderam materializar linguisticamente suas reflexões acerca dos questionamentos propostos por este trabalho. Como encaminhamento prévio às análises, as falas textualizadas pelos nossos colaboradores passaram pelo procedimento de transcrições, o qual teve como base o sistema de notação provindo da Análise da Conversação adaptado por Dionísio (2001).

Para sustentar as discussões delineadas ao longo deste estudo, valemo-nos essencialmente dos princípios teóricos e metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999, 2006, 2008) que, como *ciência do humano*, dedica-se a compreender e explicar o funcionamento e desenvolvimento social do homem por meio da linguagem, bem como das contribuições da Clínica da Atividade (CLOT, 2007, 2010, 2016) no que diz respeito ao entendimento das ações e desenvolvimento humanos em contexto de trabalho. Isto posto, apresentamos a seguir uma breve síntese de como esta dissertação encontra-se estruturada:

Após este capítulo de **Introdução** que, ao situar o leitor sobre o nicho adotado, seguindo, posteriormente, para a contextualização das principais motivações e inquietações que moveram todo trajeto discursivo percorrido nesta pesquisa, temos o **capítulo 2**. Este, visa apresentar, inicialmente, os princípios basilares da LA com os quais nosso estudo está alinhado, e ainda o conceito de *transgressão* proposto por Hooks (1994, *apud* PENNYCOOK, 2006), que solidificou as discussões tecidas acerca do trabalho do professor frente às prescrições. Além disso, com base nos postulados de Schwartz (2002), Bronckart (2008), Alves (2010), trazemos um breve percurso histórico acerca da realidade prescritiva no âmbito do trabalho industrial, para, em seguida, pontuarmos as interferências das prescrições, especificamente, no trabalho docente (MACHADO, 2007; BUENO, 2007, 2013; SOUZA-E-SILVA, 2004) e como tem sido a relação do professor frente às normatizações para o seu fazer. Destacamos também neste capítulo o conceito de *prescrição*, e como ele pode ser interpretado a depender do seu contexto de aplicação.

Mais adiante, no **capítulo 3**, discorremos, a princípio, sobre a base teórica e metodológica do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999, 2006, 2008; MACHADO, BRONCKART, 2009) bem como os fundamentos que consolidam os encaminhamentos propostos por este quadro, quanto à análise e explicação do desenvolvimento humano por meio da linguagem. Ademais, trouxemos alguns apontamentos sobre a perspectiva da Clínica da Atividade (CLOT, 2007, 2010, 2016), a fim de traçarmos uma linha de diálogo entre essas duas vertentes epistemológicas, no que concerne aos conceitos de *atorialidade*, *gênero profissional* e *estilo profissional*, os quais, por sua vez, atrelados ao conceito de *renormalização* (SCHWARTZ, 2002, 2011) irão nos possibilitar uma compreensão mais situada do processo de tessitura do protagonismo docente.

No **capítulo 4**, trazemos a caracterização da natureza da pesquisa, o perfil dos professores colaboradores, bem como os procedimentos de geração e seleção dos dados. Em seguida, temos o **capítulo 5**, que consiste, a nosso ver, na essência do nosso trabalho. É, pois, nesse espaço que apresentamos as três categorias de análise, a saber: i) *renormalizando para agir*; ii) *construindo-se como ator de sua própria prática*; iii) *uma aula para chamar de minha?*, oriundas dos temas recorrentes na fala dos professores, apontando assim, algumas de suas representações acerca do processo de renormalização frente às prescrições no E.M, que pressupõe, essencialmente, a construção de uma prática singular. Por fim, apresentamos nossas *Considerações Finais*.

2 O TRABALHO DOCENTE PELO VIÉS TRANSDISCIPLINAR DA LINGUÍSTICA APLICADA

"[...]a normalização é uma conquista de toda a sociedade humana. Mas também é um risco: aquele de olhar os modelos, as normas, como um fim em si, o de ignorar a vida que surge a todo instante."

Yves Schwartz (2011, p.137)

Este capítulo versa, inicialmente, sobre a complexidade do trabalho docente discutida sob a perspectiva transdisciplinar da Linguística Aplicada (doravante LA), problematizando, em seguida, os desdobramentos que dizem respeito ao trabalho do professor, enquanto sujeito psicológico e social, frente às prescrições e ao seu contexto real de trabalho.

2.1 O fazer pedagógico sob as lentes da LA

É indiscutível que a docência vem sendo palco de muitas discussões no cenário das pesquisas atuais, e isso tem despertado uma visão problematizadora que nos possibilita compreender de forma mais ampla, a multiplicidade de embates e conflitos que constituem o trabalho do professor na sociedade contemporânea. Graças a estudos desenvolvidos (BUENO, 2013; CRISTÓVÃO, 2008; MACHADO, 2004, 2007; SOUZA-E-SILVA, 2004; LOUSADA, 2004) no âmbito da LA, o fazer docente deixa de ser vislumbrado de uma forma menos reducionista, e passa a ser reconhecido como uma atividade multifacetada, envolta de paradigmas e desafios (MACHADO, 2007). Isso porque estamos falando de um modo diferente de fazer ciência, de ressignificar a produção de conhecimentos, de explicar as metamorfoses sociais e de, conseqüentemente, enxergar o que nos cerca, com base em um olhar, sobretudo, político (MOITA- LOPES, 2006).

Tal percepção se torna não só possível, mas também viável ao entendimento das relações humanas, pelo fato de a LA ser um campo de investigação que se apresenta, antes de tudo, como uma alternativa ousada e, ao mesmo tempo coerente, que nos induz a “pensar o que não deveria ser pensado, fazer o que não deveria ser feito” (PENNYCOOK, 2006, p.74). Em outras palavras, a LA tem nos encaminhado nas últimas décadas para uma nova direção em termos de fazer pesquisa, e nos instiga a mergulhar numa perspectiva que leve em consideração o sujeito e suas vivências, abolindo simplificações e princípios inflexíveis, e ao mesmo insuficientes, para dar conta do entendimento de questões mais complexas, conforme advoga Moita-Lopes (2006, p. 21):

A necessidade de repensar outros modos de teorizar e fazer LA surge do fato de que uma área de pesquisa aplicada, na qual a investigação é fundamentalmente centrada no contexto aplicado (cf. Moita Lopes, 1998 e Gibbons et alii, 1994) onde as pessoas vivem e agem, deve considerar a compreensão das mudanças relacionadas à vida sociocultural, política e histórica que elas experienciam.

Partindo desse viés amplo e instigante da LA, faz-se necessário destacar que tal perspectiva adotada por esse campo é marcada pelo seu caráter interdisciplinar e, portanto, dinâmico, para a compreensão dos entraves sociais por ele problematizado. No entendimento de Pennycook (2006, p. 73), “Interdisciplinaridade tem a ver com movimento, fluidez, mudança.”, e é nesse sentido que ao se permitir entrelaçar-se num diálogo com outros ramos da ciência, a LA nos leva, enquanto pesquisadores, a interpretar, sob diferentes vieses, o perfil dos sujeitos sociais, tendo em vista as singularidades que marcam suas histórias, as quais, muitas vezes, são omitidas e desvalorizadas. A respeito disso, Rojo (2006, p. 255) aponta que “esse movimento interdisciplinar de empréstimos é fundamental para a emergência de muitos enfoques atuais da LA, que vão buscar em outras disciplinas seus fundamentos e métodos.”

É nessa direção que a mudança promovida pelo trabalho interdisciplinar da LA surge como uma ruptura de preconceitos enraizados, uma vez que ao imergir no contexto em que os sujeitos vivem, uma espécie de holofote é ativado para permitir que estes sejam não só vistos, mas que suas vozes, antes abafadas e escondidas, passem a ser ouvidas e validadas na produção do conhecimento. Assim, não se trata apenas de beber de várias fontes do conhecimento para tratar um problema teórico previamente definido, como diz Rojo (2006). O diálogo entre a LA e outras ciências emerge da necessidade de improteláveis ações

interventivas “[...] que tragam ganhos a práticas sociais e aos seus participantes, no sentido de uma melhor qualidade de vida, num sentido ecológico” (ROJO, 2006, p. 258).

Nesses moldes, emerge uma LA transgressora sendo assim considerada pelo fato de pensar e fazer diferente, além de ultrapassar limites e fazer valer sua autonomia. Esse caráter transgressor a constitui como indisciplinar, e até mesmo antidisciplinar, como Pennycook (2006) a prefere denominar. Tendo isso em vista, Moita-Lopes (2009, p. 19) na tentativa de explicar esse princípio, diz que a LA pode ser

[...] indisciplinar tanto no sentido de que reconhece a necessidade de não se constituir como disciplina, mas como uma área mestiça e nômade e, principalmente porque deseja ousar pensar de forma diferente, para além de paradigmas consagrados, que se mostram inúteis e que precisam ser desprendidos (FABRÍCIO, 2006) para compreender o mundo atual.

Tal indisciplina corresponde a uma rejeição explícita do *status* de disciplina que a LA impõe a si mesma, e isso se dá pelo fato de ela não se reconhecer dentro de um conjunto de dogmas ou parâmetros teóricos e/ou metodológicos específicos. É por essa razão que ela é concebida como uma forma de adesão a condutas de resistência, preferindo, portanto, transitar por caminhos que ultrapassem fronteiras e desfaçam regras, não só no domínio educacional, mas no contexto social como um todo. Dessa forma, o aspecto transgressor da LA, conforme explica Pennycook (2006), está ancorado numa percepção reflexiva e não desordenada de fazer ciência e, para tanto, ele traz baseado em Hooks (1994), uma visão esclarecedora dessa noção de transgressão adotada por esse campo. Vejamos:

[...] Transgredir, sugere hooks (sic), é opor, resistir e cruzar limites opressores da dominação pela raça, gênero e classe. [...] Como Namulundah Florence (1998:xvii) explica, enquanto a transgressão é frequentemente vista em termos negativos, o conceito de hook (sic) de transgressão sugere “mover-se para além das fronteiras, o direito de escolher, de dizer a verdade e de exercer a consciência crítica, o direito de reconhecer as limitações, a mudança de paradigmas, e o desejo de ‘conhecer’ para além do que está imediatamente perceptível”. [...] A LA transgressiva, portanto, vai além dos limites normativos; [...] (PENNYCOOK, 2006, p. 75, grifo do autor.)

É nesse caminho que a LA propõe ao pesquisador subsídios consistentes, porém, não suficientes⁹ (no sentido de esgotar as discussões), para não só refletir, mas, sobretudo, intervir no trabalho do professor. Para tanto, Rojo (2006) nos lembra uma característica imprescindível da LA, que é o seu modo transdisciplinar de conduzir a pesquisa, o qual se traduz pela inevitável necessidade de o pesquisador sair de uma zona de conforto disciplinar, para percorrer outros caminhos que o levem à compreensão do mundo sob outras perspectivas científicas. Isso significa que na LA o pesquisador é desafiado a entender que a teoria linguística, por exemplo, não dá conta de explicar sozinha todos os aspectos do agir e do comportamento linguageiro humano, uma vez que a espécie humana é demasiadamente complexa e requer todo um estudo aprofundado e inter/transdisciplinar acerca do seu funcionamento (psíquico- físico). Dessa forma, toda a construção do conhecimento que ocorre nesse processo dialógico de fazer pesquisa, tende a elucidar novas formas de percepção de si mesmo e dos problemas sociais existentes.

Coadunando-se a esse pensamento, podemos inferir que o caráter transdisciplinar da LA, consiste, essencialmente, na *práxis* do seu movimento transgressor e interdisciplinar. É através, pois, dos empréstimos teóricos e metodológicos com as ciências sociais e humanas¹⁰, que passamos a entender que a complexidade do trabalho e das ações humanas não pode ser explicada desconsiderando as particularidades (sócio-históricas, culturais e psicológicas) daquele que age e do contexto no qual ele age. Logo, para se intervir na realidade de um determinado sujeito, questões como quem ele é, onde ele atua, subjugado a que condições ele faz o que faz, tornam-se cruciais para se ter acesso ao indivíduo e aos fatores que implicam em suas ações.

Logo, é importante dizer que, quando se investiga o contexto de trabalho do professor é para que algumas questões sejam problematizadas e, conseqüentemente, reteorizadas. A ideia, por exemplo, de que ensinar é uma vocação e de que o ‘bom professor’ é aquele que planeja suas aulas e que segue à risca o já preestabelecido, sem o direito de mudar o que está

⁹ Levando em consideração o princípio de Spinoza (1965 *apud* BRONCKART, 2006) acerca da imperfeição do conhecimento, nenhuma teoria científica pode ser vista como completa ou suficiente em si mesma, pois toda representação teórica existente corresponde senão a um filtro de uma realidade macro e inatingível pelo nosso consciente.

¹⁰ A exemplo da Ergonomia e da Clínica da Atividade, as quais trazem fundamentos basilares que sustentam as discussões e análises dos dados da nossa pesquisa, os quais serão discutidos na seção 2.2 e no capítulo 3, respectivamente.

prescrito, é algo a ser repensado. Acerca disso, Amigues (2004, p. 38, grifos do autor), sinaliza que tais valores

[...] não são atribuídos pelas próprias pessoas que exercem o ofício, mas por pessoas que se acham fora dele; e geralmente as ações dos professores são submetidas a críticas repetitivas: *o que é feito* não corresponde *ao que deveria ter sido feito*, os professores utilizam meios diferentes dos que deveriam utilizar, etc. Em suma, trata-se de julgamentos externos que incidem sobre as formas do fazer do professor, que não são estudadas por si mesmas e que se desenvolvem em situações reais [...].

Diante do exposto por este pesquisador, podemos inferir ainda que, “um dos aspectos mais recorrentes na memória social do que é ser um bom professor, diz respeito ao fato de este saber cumprir o planejado, sobretudo, saber começar e finalizar a aula nos horários determinados” (MEDRADO, 2012, p. 162). Além disso, é importante frisar que rotular como ‘bom professor’ aquele que não muda certos paradigmas institucionais, pode ser um equívoco em demasia, pois, ao se difundir esse tipo discurso simplista, altos índices de desapontamento podem ser desencadeados, o que pode provocar nesses trabalhadores problemas de saúde¹¹ não só físicos, mas também psicológicos. Isto posto, entendemos que ao levarmos em conta a complexidade que envolve, por exemplo, esse caminho investigativo do fazer docente, reconhecemos o teor de significância que a LA tem dado às nossas pesquisas, pois, ao nos encaminhar para a identificação e discussão de tais aspectos ainda abafados socialmente, esse campo tem nos oportunizado intervir de maneira colaborativa na realidade desses profissionais.

Na próxima seção, iremos ampliar um pouco mais o nicho dessa discussão, pontuando as interferências prescritivas no trabalho docente, bem como as normas podem ser (re) concebidas no contexto de muitos professores.

2.2 O professor e sua relação com a normatização do trabalho prescrito

Na instância educacional, não seria pretencioso demais afirmar que a voz do professor, por vezes, encontra-se arraigada num coro de vozes orquestradas por um só maestro: as prescrições. Estas podem ser compreendidas, em termos gerais, como um conjunto de normas

¹¹ Para um aprofundamento acerca desse tema, indicamos a leitura da Tese de Jaqueline Brito Vidal Batista que se encontra referenciada ao final deste trabalho.

e regras, mas também orientações procedimentais que tendem a pré-determinar uma ação particular ou o comportamento de vários indivíduos integrados em uma coletividade social. É bem verdade que elas são mais do que necessárias para a regulamentação de todo e qualquer trabalho, pois sua finalidade, desde sempre, consistiu em direcionar, parametrizar e organizar a atividade profissional. No entanto, antes de discutirmos de maneira específica sobre suas interferências diretas no trabalho do professor, é interessante contextualizarmos brevemente como os parâmetros prescritivos eram aplicados no contexto do século XX, no âmbito geral da atividade voltada para a produção de bens. Tal discussão se faz necessária neste espaço, para que possamos compreender de forma mais situada de que maneira as normas prescritas afetavam a vida dos trabalhadores em outras situações de trabalho, e como elas passaram a ser concebidas e impostas também no meio educacional.

Assim sendo, considera-se que foi em meio à formalização do trabalho nas indústrias, e, conseqüentemente, à criação de uma ciência do trabalho, que se deu por Taylor (BRONCKART, 2008), que as prescrições ganharam uma significativa força, por serem a garantia não só de uma maior produtividade, mas, sobretudo, de grandes lucros. Logo, nesse contexto, o trabalho era pensado para suprir exclusivamente os interesses capitalistas, e por isso era “[...] representado como a *simples execução do que é prescrito*, que propicia aos indivíduos os meios de sobrevivência [...]” (MACHADO, 2007, p. 85, grifo nosso), ou seja, o trabalho deveria ser tão somente o resultado de automatismos, vetando-se ao trabalhador o direito de pensar ou opinar sobre o que era determinado para ser feito.

Haja vista que até a primeira metade do século XX esse sistema de trabalho que era imposto nas indústrias subjugava os empregados ao cumprimento inegociável de instruções ideais, por consequência, ele também desconsiderava as reais necessidades e condições dos trabalhadores para o serviço. Logo, as prescrições nessa época (assim como em alguns contextos da nossa época atual) eram compreendidas e aplicadas como uma forma de ‘cabresto’, ou seja, um meio de controlar os subordinados em seus postos e mantê-los a todo custo em um ritmo acelerado de trabalho, sem qualquer flexibilização. Com isso, o principal objetivo desse sistema era adequá-los ao serviço para que o aumento dos lucros, a partir da produtividade resultante da labuta árdua (e por vezes desumana), fosse possível. Nesse cenário, as prescrições que deveriam consistir em orientações necessárias para nortear e não subjugar as ações do trabalhador eram centradas “[...] nas condições de adaptação dos

trabalhadores às características objetivas de suas tarefas, tendo por objetivo adaptar o homem ao seu trabalho [...]” (BRONCKART, 2008, p. 96).

Dessa forma, o ‘verdadeiro’ trabalhador era aquele que se submetia sem nenhuma imposição ao que estava prescrito, ou seja, à tarefa dada, e era considerado o trabalhador ideal por subjugar-se a uma cultura silenciadora e, conseqüentemente, por amoldar-se às condições laborais mesmo que estas não fossem (e não eram) tão humanizadas. Tal realidade, segundo Schwartz (2002), pode ser considerada a mais severa em toda a história.

Todavia, conforme alega Freire ([1974] 2005) em sua obra *Pedagogia do Oprimido*, embora toda prescrição seja um tipo de imposição de uma consciência à outra o pensar para agir e o agir para transformar, precisa ocupar seu lugar no universo social, e foi fundamentando-se numa perspectiva próxima à desse educador, que em contraponto à crença ilusória de idealização do trabalhador, emergiu na França em 1949, fundada por Murrel (BRONCKART, 2008), a Ergonomia Francesa, uma disciplina que contava com pesquisadores que tinham o intuito de estudar melhor as condições de trabalho e trazer à tona as reais necessidades do empregado. Deste modo, apesar de o pensamento difundido por Taylor ter perdurado até metade do século XX, no início dos anos 70, um grupo de ergonomistas, em resposta opositiva a este cenário de atividade mecanizada, propôs no início da segunda metade do mesmo século um novo olhar para a realidade dos trabalhadores, focando, dessa forma, a sua atenção em muitas questões até então ignoradas pelo sistema vigente.

O distanciamento que há entre o que é instituído pelas normas e aquilo que pode ser de fato realizado, como também os porquês do que não se consegue realizar, ganharam espaço nas pesquisas desses estudiosos. Ao refutar os ideais predominantes nessa época, tal grupo passa a sugerir outra direção investigativa partindo de conceitos como *trabalho prescrito* e *trabalho realizado*, conforme nos explica Machado (2007, p. 86, grifo da autora):

[...] a ergonomia francesa ganhou seu maior impulso em uma contraposição ao taylorismo, com inúmeras pesquisas demonstrando como o objetivo taylorista de se prescrever as tarefas dos trabalhadores em seus mínimos detalhes era totalmente inexecutável, dada a inevitável distância entre a prescrição e a atividade real do trabalhador. [...] Dessa forma, aquilo que poderia ser visto, em uma concepção taylorista de trabalho como um “déficit” do trabalhador, o não-cumprimento integral das prescrições, passou a ser visto como elemento constitutivo da atividade de trabalho, [...].

As noções de trabalho que a autora sinaliza em sua discussão são provenientes de uma concepção mais ampliada que visa desmitificar a ideia da anulação do sujeito em suas atividades laborais, pois, por muito tempo, o trabalhador não era visto com um agente consciente do seu fazer. Com isso, o trabalho prescrito passa a ser, dessa forma, um dos principais alvos de debate da Ergonomia, e as prescrições passam a ser consideradas muito mais que regras de padronização de uma tarefa, pois, na visão dos ergonomistas, elas se configuram uma representação simbólica de um construto social que envolve diretamente a linguagem sobre o trabalho, inclusive com a colaboração ativa dos próprios trabalhadores (BRONCKART, 2008).

Embora tais discussões sobre o trabalho no âmbito da Ergonomia tenham sido contempladas em um sentido mais geral, elas influenciaram o surgimento de uma perspectiva mais abrangente acerca das prescrições na esfera docente. Sendo assim, o *trabalho prescrito* pode ser entendido como a tarefa dada ao trabalhador, ou seja, as instruções, normas e procedimentos elaborados pelas instituições que se referem aos modelos de agir e se relacionar com seus pares (BUENO, 2013), e o *trabalho realizado*, segundo Lousada (2004), corresponde ao que fora concretizado pelo profissional, ou seja, aquilo que ele conseguiu efetivar, dentre tantas outras possibilidades.

Levando em conta essa perspectiva, o trabalhador pode ser visto com outros “óculos” (MACHADO, 2007), isto é, não mais como um mero executor de regras, mas como aquele que pode interferir e também modificar as condições de realização de suas atividades. Essa é uma questão que precisa ser compreendida criticamente, pois, ser responsável pelo próprio fazer, deve constituir um passo importante para se conquistar autonomia, e tal responsabilidade não pode ser um efeito colateral a mais da práxis humana, mas a essência fundante dela. Sobre isso, Freire ([1974] 2005, p. 118), ao declarar que o “Pensar sobre sua situacionalidade é condição para existir”, nos leva a entender que a relação do homem com o mundo não pode ser passiva a ponto de fazê-lo conformar-se com situações que oprimem sua capacidade de ser e fazer algo.

Ao pensarmos sobre esse princípio freireano na esfera educacional, por exemplo, vemos o quanto ele ainda precisa ser difundido e, principalmente, praticado. Por isso, é muito comum titular a prática pedagógica ‘modelo’, como sendo aquela em que o professor consegue realizar o seu trabalho sempre conforme o que pregam as normas, e que o contrário

disso, ou seja, aquilo que não conseguir realizar, caracteriza seu ofício, ou o seu próprio agir, como ineficiente ou desastroso e até mesmo improdutivo.

Acerca desse último ponto, o da (im)produtividade, é interessante destacarmos o quanto o trabalho de ensino tem sido reduzido em alguns contextos a um serviço de consumo controlado por um padrão normativo, o qual deverá incidir em resultados lucrativos por estar vinculado a um sistema de valorização do capital. Para tanto, ao discorrer sobre essa relação entre o processo de ensino e o modo de produção capitalista, Alves (2010), fundamentando-se nas discussões de Saviani (1987, 1997 *apud* ALVES, 2010), defende que por se constituir uma atividade de natureza bem peculiar, o ensino não pode ser medido nem controlado, pois, diferentemente do trabalho industrial que produz bens materiais de consumo, o que o trabalho docente gera, não corresponde a algo tangível nem tampouco palpável, e, portanto, não pode ser negociado como um produto acabado e pronto para ser consumido. Deste modo, para uma compreensão mais ampla sobre essas questões, algumas características específicas no âmbito docente em oposição ao setor industrial serão apresentadas no quadro abaixo, vejamos:

Quadro 1 – Trabalho docente e Trabalho industrial

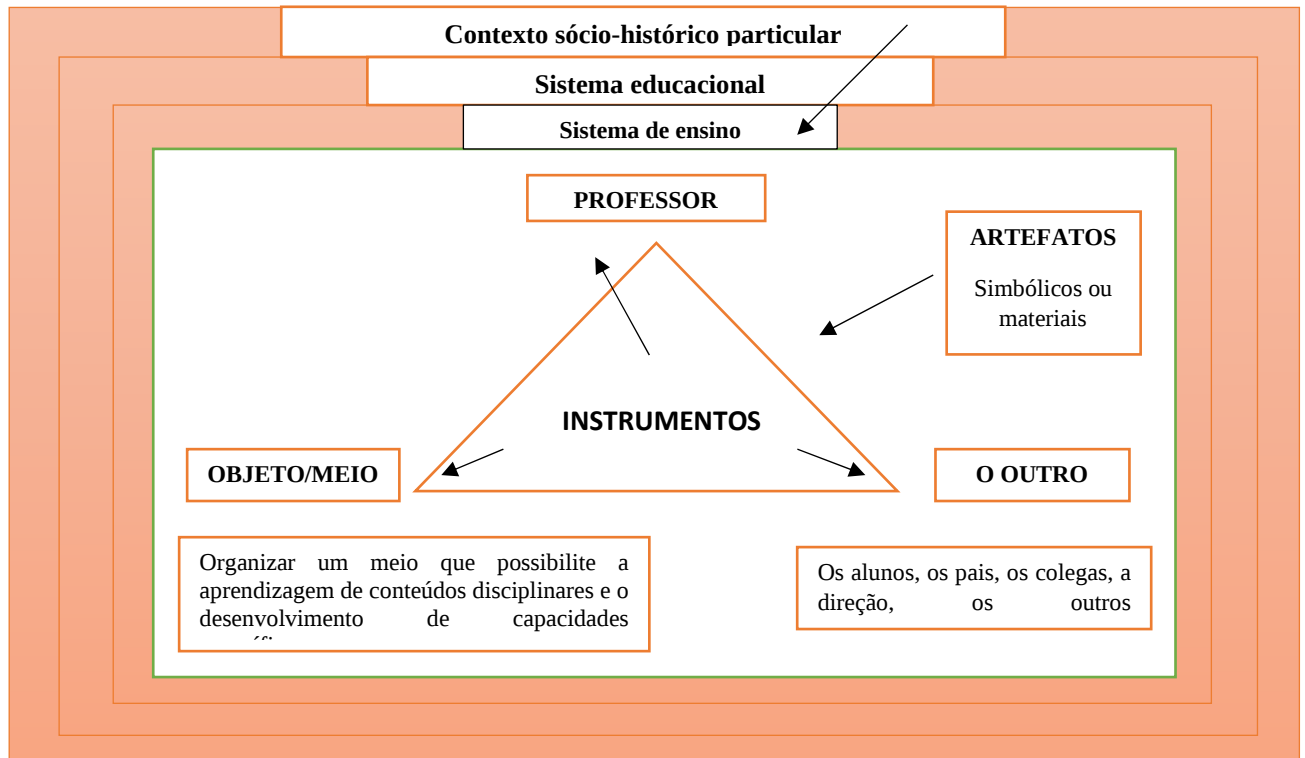
	Trabalho docente	Trabalho industrial
Objeto de trabalho	<i>O professor lida com sujeitos humanos</i>	<i>O trabalhador da indústria lida com objetos materiais</i>
Natureza do objeto de trabalho	<i>Humano</i> <i>Individual e Social</i> <i>Heterogêneo</i> <i>Ativo e capaz de oferecer resistência</i> <i>Comporta uma parcela de indeterminação e de autodeterminação (liberdade)</i> <i>Complexo (não pode ser analisado nem reduzido aos seus componentes funcionais)</i>	<i>Material</i> <i>Seriado</i> <i>Homogêneo</i> <i>Passivo</i> <i>Determinado</i> <i>Simple (pode ser analisado e reduzido aos seus componentes funcionais)</i>
Relação do trabalhador com o objeto	<i>Relação multidimensional com o objeto: profissional, pessoal, intersubjetiva, jurídica, emocional, normativa etc.</i> <i>O trabalhador precisa da colaboração do objeto e nunca pode controlar totalmente o objeto.</i>	<i>Relação técnica com o objeto: manipulação, controle, produção.</i> <i>O trabalhador controla diretamente e totalmente o objeto.</i>

Produto do trabalho	<i>Produto é intangível e imaterial: dificilmente pode ser observado. Dependente do trabalhador.</i>	<i>O produto é material, e pode ser observado, medido, avaliado. Independente do trabalhador</i>
----------------------------	--	--

Fonte: Adaptado de Alves (2010, p. 48)

Conforme apresentado no quadro 1, podemos perceber que dentre tantas especificidades da docência está o seu objeto de trabalho, o ser humano, o qual é tão complexo quanto o próprio ato laboral. Diferentemente da mecanização que ocorria (e ainda ocorre) nas fábricas mediante o seguimento à risca das instruções, no trabalho do professor a dinâmica versa de forma ativa e relacional, sendo o próprio objeto um colaborador nesse processo. E, uma vez que esse objeto faz referência a um ser capaz de oferecer resistência, a realidade das prescrições não irá funcionar imutavelmente dentro dessa esfera, pois, “[...] a realização efetiva visa a uma eficácia particular em contexto, a um trabalho de reelaboração daquilo que é preciso fazer, daquilo que há a fazer em determinada situação” (SOUZA-E-SILVA, 2004, p. 95).

Além disso, outro aspecto peculiar da atividade docente diz respeito ao seu produto, ou seja, aquilo que resulta de todo o esforço empregado. Enquanto no setor industrial o resultado pode ser mensurado pelo fato de ser visivelmente observado, no segmento escolar o mesmo não acontece, pois de acordo com Alves (2010, p. 54), “o que o trabalhador põe em jogo na situação de trabalho não é da ordem do diretamente visível, o que arrisca, engaja e desenvolve não se vê.” É nesses moldes que compreendemos que não se pode considerar que todas as realizações que este profissional consegue efetivar são suficientes para corresponderem ao que, de fato, constitui toda a dimensão do seu trabalho. Quanto a esse aspecto multidimensional, Machado (2007), com base em Clot (1999/2006), explica-nos que, por ser uma atividade complexa e triplamente dirigida, o trabalho do professor pode ser representado conforme a figura 1:

Figura 1 – Esquema da concepção de trabalho docente

Fonte: Adaptado de Machado (2007)

Como podemos visualizar nesse esquema, o trabalho docente é uma atividade que envolve a intervenção de um agente (o professor) sobre outros indivíduos e sobre o meio em que atua pela apropriação e transformação de artefatos que estão à sua disposição. Além disso, é notório o quanto esse percurso é subordinado a diversas instâncias prescritivas, desde as consideradas macro (sistemas educacionais, sistemas de ensino) até as categorizadas como micro (sistemas didáticos ou escolares, de artefatos materiais como o projeto pedagógico de curso -PPC- e o livro didático), e ainda mantém dentro dessa realidade uma constante relação com um coletivo que comporta outras esferas (pais, alunos, comunidade escolar etc.) que interferem diretamente em suas escolhas e desenvolvimento. É nesse sentido que Clot (2007, p. 101) ressalta que “não se pode compreender a atividade de um sujeito a partir dela mesma”, ou seja, de um recorte isolado dos elementos que a constitui como um todo.

Diante de todos esses apontamentos, é possível notarmos que a compreensão do conceito e da finalidade das prescrições está diretamente relacionada à maneira como o trabalho vem sendo concebido ao longo dos anos. Sendo assim, diferentemente da mecanização do trabalho industrial, resultante da automação contínua e passiva em que não há

uma relação pessoal e ativa entre o trabalhador e o seu objeto de trabalho (ALVES, 2010), o trabalho do professor, por se constituir uma atividade dinâmica e relacional, torna-se, ao mesmo tempo, complexa em todas as esferas que o abrange. Tal complexidade é reflexo da multidimensionalidade que essa atividade apresenta, e, por isso, “[...] não podemos dizer que o trabalho docente se limita aos limites da sala de aula, [...]” (MACHADO, 2007, p. 93), tampouco que ele é dirigido apenas aos alunos, pois ele se encontra inserido em um contexto social sendo, portanto, afetado por diversas instâncias, inclusive pelo próprio trabalhador.

Nessa perspectiva, é importante considerarmos que as prescrições nesse contexto são artefatos simbólicos que apontam para as regras do ofício (AMIGUES, 2004), para as instruções e os modelos de agir, ou seja, para aquilo que deve ser observado antes da realização efetiva do trabalho (BRONCKART, 2006). Em outras palavras, elas representam uma prefiguração da ação do professor, como afirma Machado (2007), determinando de forma direta e até mesmo indireta o que deve ser feito. Para Bueno (2013), essas prefigurações no trabalho docente fazem referência desde à maneira como ele deve se relacionar com os seus alunos e com os demais agentes envolvidos no seu trabalho (gestores, colegas de profissão, pais, comunidade em geral) até à definição e organização dos conteúdos a serem ministrados.

Acerca disso, a pesquisadora cita como exemplo de textos reguladores do agir do professor “os documentos oficiais, os livros didáticos, as “ordens” da direção ou da coordenação da escola (p. 305, grifos da autora).” Ainda sobre essa questão, Bronckart (2006) cita que tais prescrições, que são designadas especificamente pelas instituições, podem ter formatos distintos e, para tanto, o autor afirma que também “[...] os projetos didáticos, os programas, os manuais e as sequências didáticas pertencem a esse nível (p. 208). Nesse viés, é válido ressaltar que as prescrições não se restringem à parametrização de um agir de um sujeito particular, mas abrangem também a projeção organizacional, bem como os moldes de funcionamento das instituições num aspecto mais geral.

Sendo assim, tendo em vista que todas as relações estabelecidas entre o trabalhador e seu contexto de trabalho giram em torno de prescrições, faz-se necessário compreender que estas não são tomadas aleatoriamente, mas instituídas em:

[...] uma cascata hierárquica, desde o nível nacional, como a Lei de Diretrizes e Bases, passando pelos PCN, os quais são retomados/repensados

no âmbito de cada estabelecimento escolar e dos coletivos de trabalho (SOUZA- E- SILVA, 2004, p. 90, grifo nosso).

Nesse sentido, as normalizações podem ser originárias tanto do âmbito hierarquicamente superior, considerado oficial, a partir de determinações de instâncias nacionais, conforme sinalizado na citação por Souza-e-Silva (2004), como também ser provenientes de instâncias mais restritas ou oficiosas, como diz a autora, apontando como exemplo destas últimas, os conselhos de classe. Nesse sentido, a natureza das prescrições está intimamente ligada tanto aos aspectos formais quanto aspectos informais que as institui.

É interessante pensarmos que ao se apropriar das normatizações já instituídas pelas esferas hierarquicamente superiores, o professor também mobiliza naturalmente antes, durante e após à atividade, uma renormalização daquilo que é (im) posto para o seu agir. Isso porque, devido à complexidade do trabalho, o professor precisa adequar aquilo que é esperado (em termos de objetivos, conteúdos, avaliação etc.) ao real em seu contexto de atuação. Posto isto, podemos apontar, nessa perspectiva, para mais uma natureza prescritiva, a pessoal, ou seja, aquela que sinaliza as auto prescrições que o professor elabora para o seu próprio agir, tais como os planos de aula, bem como aquelas que são sempre dirigidas por ele aos alunos, a exemplo das instruções orais ou até mesmo escritas transmitidas durante as aulas (AMIGUES, 2004).

Quanto ao aspecto dimensional das prescrições, faz-se necessário compreendermos como é possível categorizar o nível do teor sugestivo ou até mesmo impositivo explicitado nos textos normativos. Sobre esse ponto, Bueno (2007) com base nos pressupostos de Fillietaz (2004b), discorre de maneira esclarecedora em sua tese de doutorado, que para se analisar “[...] os diferentes níveis de inscrição do conceito de ação no funcionamento do discurso de prescrição [...] é necessário retomar as categorias da pragmática linguística [...]” (p. 45). Em outras palavras, a autora enfatiza a importância de analisarmos os textos normativos em uma perspectiva teórica que nos possibilite entender a distinção entre um agir imposto e um agir sugestivo, por exemplo.

Dessa forma, Bueno (2007) afirma que os textos podem ser classificados em três níveis, a saber: i) *proposicional*, quando há a indicação direta da maneira de como fazer algo, bem como as devidas etapas procedimentais para se alcançar o objetivo final; ii) *ilocutório*, quando há a presença de verbos no imperativo apontando para uma determinação mais

explícita de como o sujeito deverá agir; iii) *perlocutório*, quando a prefiguração da ação não acontece de maneira tão explícita, ou seja, a prescrição nesse caso fica subentendida. Sobre este último nível é interessante observarmos que embora algumas estruturas linguísticas não evidenciem claramente uma instrução ou uma determinação tão direta de uma ação, ainda assim, ela irá se configurar uma normatização.

Vale destacar nessa discussão que na perspectiva apresentada por Bronckart (2008), tais níveis são categorizados partindo das funções praxiológicas que os textos apresentam e, dessa maneira, o autor explica que estes podem ser: i) *prefigurativos*, quando apontam para um agir futuro (as instâncias enunciativas podem ou estar explicitamente indicadas); ii) *prescritivos*, quando há a presença de marcas injuntivas indicando de forma direta o que se ‘deve’ fazer; iii) *procedimentais*, quando apresentam uma sequência descritiva detalhada de uma ação, apontando para o ‘como’ e em que ‘ordem cronológica’ ela pode ser realizada, sinalizando também para os resultados esperados.

Face ao exposto até aqui, é válido destacar que todas esses aspectos prescritivos também passaram a considerados pela Clínica da Atividade nas análises acerca do trabalho real do professor, a fim de promover uma compreensão mais ampla de sua complexidade. Quanto a esse conceito de *trabalho real*, este emerge com a Clínica da Atividade, a qual, segundo Pinheiro et.al. (2016, p.110), “surgiu na década de 1990 como perspectiva de análise e intervenção sobre o trabalho.” Partindo, pois, dos princípios vygotskyanos, o conceito de *trabalho real* proposto por Clot (2007, 2010) busca explicar por meio de uma abordagem psicológica do trabalho que todas as ações que foram pensadas e prefiguradas pelo trabalhador, porém, não executadas, também são de fundamental importância para uma reflexão mais ampla e crítica de suas atividades. Isso significa que tudo aquilo que o professor consegue efetivamente fazer, somando-se àquilo que não se é possível, e ainda a todas as mudanças que, muitas vezes, de forma improvisada ele tem que fazer em suas aulas, integram a dimensão real do seu trabalho.

Diante disso, ao nos debruçarmos para a análise do trabalho docente sob esse viés, a ideia de uma atividade mecânica que se restringe à execução de normas, passa a ser re teorizada como um fazer multidirecionado, influenciado diretamente pelas prescrições e por todo um conjunto de fatores que regulam suas ações, sejam eles de ordem institucional ou social. Logo, fica claro que o agir do professor também é influenciado de forma direta por esferas distintas, as quais, à sua maneira, estão sempre lhe prescrevendo e cobrando algo. O

problema talvez seja pelo fato de, tanto o próprio professor, quanto o coletivo a quem o seu trabalho é direcionado (alunos, pais, gestores, a sociedade como um todo), não atentarem ainda para o perigo da idealização do trabalho e do trabalhador, conforme nos explica Machado e Abreu-Tardelli (2009, p. 107-108):

[...] as prescrições podem veicular uma ideologia do trabalho pela qual a responsabilidade do sucesso ou fracasso é atribuída às equipes de trabalho, e não às chefias e hierarquias, reais detentoras do controle geral. [...] essa responsabilidade sobre os trabalhadores demanda que eles assumam responsabilidades, sem que, de fato, uma responsabilidade real ou os meios para exercê-las lhes sejam dados, [...]. Evidentemente, tudo isso pode ser um fator gerador de estresse.

Tal realidade tem sido para muitos docentes como estar na linha de frente de uma batalha, em meio a qual ele se vê lutando geralmente sozinho. Por isso, não é difícil nos depararmos com professores em crise, com um elevado nível de frustração profissional por não conseguirem dar conta de tudo o que lhes é exigido, chegando, inclusive a se questionarem se a escolha por esse ofício foi acertada. Nessa direção, é possível afirmar que não é surpreendente que crises identitárias venham à tona entre professores que se encontram em tal desconforto, pois se o que eles conseguem fazer não corresponde, muitas vezes, ao modelo criado e preestabelecido pelo coletivo, sendo por isso criticados, a sensação despertada nesses profissionais sempre será de estranhamento (ÉRNICA, 2004), como se eles estivessem no lugar errado por estarem fazendo da “forma errada”.

No entanto, a perspectiva da Clínica da Atividade, como veremos mais detalhadamente no próximo capítulo, busca mostrar que o trabalhador em situação real de trabalho tende a dar naturalmente rumos diferenciados em sua atividade, o que o leva, inevitavelmente, a romper com alguns paradigmas e modelos preconizados socialmente para o seu ofício. E isso, na verdade, jamais irá se configurar em “erro”, mas na possibilidade de manifestar uma inteligência criadora (MACHADO, 2007), fazendo-o evoluir profissionalmente em meios aos conflitos que surgem durante tal rompimento, além de ressignificar sua prática e fazê-lo protagonista do seu fazer, conforme será discutido no próximo capítulo.

3 UM DIÁLOGO ENTRE O ISD E A CLÍNICA DA ATIVIDADE

“Cada sujeito desata e volta a atar, de maneira única, os vínculos estabelecidos entre todas as atividades que ele tentou tornar compatíveis fora dele e em sua história.”

Yves Clot (2010, p. 31)

Este capítulo tem como finalidade apresentar, inicialmente, os princípios norteadores do Interacionismo Sociodiscursivo como um quadro teórico-metodológico que se dedica a compreender e explicar o funcionamento e o desenvolvimento humano. Em seguida, iremos discorrer como, a partir dos pressupostos da psicologia vygotskyana e da teoria bakhtiniana dos gêneros, o ISD estabelece uma relação de interface com a Clínica da Atividade, no que diz respeito ao entendimento das ações humanas em contexto de trabalho. Por fim, faremos algumas considerações acerca de maneira os conceitos de *atorialidade* e *estilo profissional*, nos levam a evidenciar, no caso desta pesquisa, o protagonismo docente.

3.1 Aspectos teóricos do Interacionismo Sociodiscursivo

O Interacionismo Sociodiscursivo (doravante ISD), por se constituir como uma *ciência do humano* (BRONCKART, 1999, 2008) e estar alinhado ao campo da Linguística Aplicada no Brasil, dialoga em suas bases conceituais com outros ramos científicos que também se interessam pelos estudos da linguagem e do desenvolvimento humano, a exemplo da sociologia, da filosofia, da psicologia e da linguística. É alicerçado, portanto, em conduta interdisciplinar, que o ISD procura compreender e explicar as ações humanas e como as interações interpessoais influenciam e ressignificam as condutas intrapessoais (GARCEZ, 1998).

Por conseguinte, esse quadro teórico-metodológico, que tem como fundador Jean-Paul Bronckart, conta para suas investigações com conceitos basilares que se tornam imprescindíveis, a saber: a perspectiva dos princípios psicológicos de Vygotsky e a teoria do

signo linguístico de Saussure, que fundamentam, por exemplo, a explicação de como acontece todo o processo de constituição do pensamento consciente no âmbito da ontogênese¹². Sobre esse aspecto, Bronckart (1999) sinaliza como e por meio de quais estágios um indivíduo passa, não só em termos biológicos e psíquicos, mas, sobretudo, sociais, para alcançar uma capacidade autônoma e consciente para agir no e sobre o mundo.

Desse modo, partindo da tese vygotskyana acerca do desenvolvimento racional da criança, Bronckart (1999, 2006) explica que o psíquico humano é, *a priori*, uma massa amorfa e indistinta por ainda não existir, em sua fase inicial, uma associação reflexiva e consciente entre os dois elementos essenciais e indissociáveis do signo, o significante e o significado. O que existe num primeiro momento, antes do processo de interiorização dessas propriedades sociais, é um comportamento prático e não-consciente provindo de reações estritamente biológicas e instintivas, conforme ilustram Leite, Pereira e Barbosa et al. (2017, p. 1141):

[...] a criança, ao nascer, apresenta capacidades psíquicas herdadas, relacionadas à inteligência prática, que não ultrapassam o meio e não se refletem numa ação sobre a qual ela tenha consciência. A passagem/transformação dessa fase para o pensamento consciente dá-se mediante a apropriação dos signos e de seus usos numa língua natural.

Todavia, essa fase que Bronckart (1999, 2006) denomina de primeira precipitação e se caracteriza apenas por uma inteligência prática e irracional não consiste necessariamente em um processo exclusivo da espécie humana, visto que os animais também passam por esse mesmo trajeto natural. No entanto, a transformação da primeira para a segunda precipitação, é algo que só acontece com os seres humanos, e é justamente esse processo o fator distintivo do comportamento e progresso de ambas as espécies. Acerca disso, Freire ([1974] 2005) destaca que os animais, ao contrário dos homens, não exercem um ato reflexivo, e são considerados seres a-históricos; não têm consciência do que fazem, nem tampouco de onde estão. Os homens, por sua vez, são seres históricos, situados no mundo e transformadores deste por meio de suas ações-reflexões.

Logo, enquanto os animais se mantêm no estágio inicial, o de não-consciência sobre si e sobre o meio em que vivem, a criança, por meio das intervenções sociais as quais ela é

¹² A fim de explicar não só a origem, mas também o desenvolvimento das espécies, o ISD, com base nos estudos de Vygotsky, se utiliza do termo *filogênese* para se referir ao período evolutivo comum a todas as espécies (animal e humana), bem como do termo *ontogênese* para designar as fases específicas de evolução da espécie humana.

exposta naturalmente, evolui para um estágio de semiotização (apropriação, interiorização e discretização) do psiquismo, que por sua vez, resulta na constituição e no desenvolvimento de um pensamento consciente. A respeito dessa segunda fase, Bronckart (1999, p. 57) nos diz o seguinte:

Com a interiorização de significantes descontínuos, porções de formas representativas são reorganizadas em significados, [...] e são, por isso mesmo, erigidas em reais unidades representativas, delimitadas e relativamente estáveis. Essa discretização do funcionamento psíquico é a condição última para a emergência de um pensamento consciente. É somente quando as formas representativas são desdobradas e organizadas em unidades discretas, sob o efeito da interiorização dos signos, que se pode desenvolver o movimento auto-reflexivo característico do funcionamento psíquico consciente.

Destarte, é tão somente através de todo esse processo de semiotização que a criança passa a interagir de maneira autônoma e situada, compreendendo os valores e o sentido das suas próprias ações, bem como dos acordos sociais, que são os pré-construídos, os quais não só as validam, mas também as regulam dentro de um coletivo (BRONCKART, 1999, 2006). Isso só se torna possível devido ao processo de discretização dos conhecimentos permitido pela interiorização do elemento semiótico, que organiza em pequenos recortes as representações que são construídas pelo indivíduo ao longo do seu desenvolvimento. Logo, suas escolhas e decisões, assim como todo seu comportamento, passa do *status* de mecânico e aleatório para uma práxis cultural e inteligível.

Assim, tendo em vista que a racionalidade da espécie humana se materializa em ações, as quais são, por sua vez, dotadas de representações construídas a partir da interiorização dos significados compartilhados dentro de uma comunidade, nenhum agir humano deve ser categorizado como um mero acontecimento causal, conforme explica Bronckart (2006, 2008) ancorado em Ascombe (1957) e von Wright (1971). Toda ação que um indivíduo promove deve ser considerada uma intervenção no mundo, que sempre de forma intencional e motivada, revela algumas de suas capacidades. Nesses moldes, Bronckart (2008), partindo da teoria da semântica da ação proposta por Ricoeur (1986), aponta para duas formas possíveis de interpretar o comportamento humano, a saber: no âmbito sociológico, que comporta um arsenal de condutas realizadas por diversos sujeitos que partilham e legitimam entre si, princípios e valores em meio alguma atividade colaborativa; e no psicológico, que

corresponde, nesse caso, a uma ação particular de uma pessoa que, embora se encontre interligado a normas de controle social, é capaz de dar um novo desdobramento ao seu agir, ressignificando-o.

Já no que concerne à compreensão e validação dos conhecimentos acionados pelos sujeitos, o ISD (BRONCKART, 1999, 2006, 2008) se apoia na teoria do agir comunicativo de Habermas (1987) para explicar que todo comportamento humano mobiliza parâmetros de três mundos representativos também chamados de *mundos formais*. Dessa forma, quando o indivíduo busca dizer o mundo, ou seja, descrever ou tecer avaliações sobre o meio físico em que se encontra, ele se vale do agir teleológico, o qual exhibe pretensões à verdade dos conhecimentos do *mundo objetivo*; ao se referir às regras compartilhadas que condicionam, prescrevem e regulam as condutas humanas, ele exhibe aspectos do agir regulado por normas, que caracteriza o *mundo social*; por fim, quando a pretensão é exhibir autenticidade, veracidade acerca de alguma ação, ele se vale do agir dramatúrgico, situado no *mundo subjetivo*. Este último, pode ser considerado um filtro, ou seja, uma dentre tantas possíveis leituras que o sujeito realiza acerca de si mesmo e do que está em sua volta, no intuito de validá-lo pelos parâmetros de aceitação social. Logo, aquele que age tem a capacidade de controlar o acesso que os outros têm acerca de quem ele é e do que ele pensa e sente (BRONCKART, 1999, 2006).

Considerando que o homem se constitui *na e pela* linguagem, esta tem sido concebida pelo ISD não só como o resultado de uma ação racional, mas também como o principal instrumento capaz de mediar as relações humanas, sendo, pois, o meio pelo qual as pessoas interagem e ao mesmo tempo colaboram umas com as outras no âmbito das atividades coletivas e, portanto, sociais. Diante disso, conclui-se que o *agir* se constitui para o ISD, o único dado de análise do funcionamento do psiquismo humano. No entanto, o agir que interessa para esse quadro, refere-se a um agir linguageiro, que corresponde a uma ação significativa e passível de interpretação, e não necessariamente a um agir prático ou comportamental, que também é viável a outras espécies.

Logo, podemos ver que é a partir do que o sujeito materializa linguisticamente (declarações, afirmações, avaliações acerca do seu próprio agir ou do agir dos outros), que se torna possível acessar as representações construídas no que concerne aos mundos formais, e que estão arquivadas em seu consciente. Tal materialização se dá por meio de textos-

discursos¹³, que por sua vez, se organizam em gêneros com estrutura e funcionalidades específicas, também determinados por modos de agir regidos no âmbito social (BRONCKART, 2008), e que possibilitam as mais diversas práticas languageiras no seio de uma comunidade, inclusive no contexto de trabalho. No caso desta dissertação, por exemplo, essa materialização foi realizada pelos nossos professores colaboradores (Vera e Eduardo), a partir de textos orais oriundos de um diálogo reflexivo sobre sua prática docente, durante o qual puderam tecer avaliações acerca do seu próprio agir e do seu *estilo profissional*. Quanto a este último conceito, veremos na próxima seção de que maneira ele pode ser compreendido tomando como base os princípios da Clínica da Atividade.

3.2 O estilo profissional como indício de um protagonismo docente

Partindo do pressuposto de que todas as atividades humanas de linguagem são constituídas por materializações discursivas, tanto o ISD quanto a Clínica da Atividade se apoiam na noção bakhtiniana de gêneros para explicar de que maneira eles organizam a vida dos sujeitos em todos os âmbitos interacionais, lhes permitindo, ao mesmo tempo, acionar capacidades para reinventar-se, reconfigurando sempre que necessário suas ações. Assim, na perspectiva do ISD, os gêneros, enquanto artefatos que traduzem os modelos pré-concebidos para agir linguisticamente, podem desvelar, na esfera discursiva, o domínio das propriedades sociais interiorizadas pelo indivíduo, como também as capacidades estratégicas que ele constrói ao longo da vida, as quais num momento propício são acionadas e o permitem situar-se em determinadas práticas languageiras. De acordo com Bronckart (1999, p. 103, grifos do autor),

[...] os gêneros são *meios* sócio-historicamente construídos para realizar os *objetivos* de uma ação de linguagem; [...] são, portanto, **instrumentos**, ou *mega-instrumentos* mediadores da atividade dos seres humanos no mundo. [...] A apropriação dos gêneros é, por isso um mecanismo fundamental de socialização, de inserção práticas nas atividades comunicativas humanas.

Nesta acepção, os gêneros por serem considerados instrumentos de mediação entre o homem e o meio, ativam no indivíduo a gestão representativa de validações sociais que faz

¹³ Conforme será discutido na seção 3.3.

com que, de acordo com os objetivos traçados e o lugar social em que estiver inserido, ele seja capaz de modificar os gêneros e remodelá-los, adaptando-os conforme seus interesses e intenções. Isso não implica dizer, porém, que eles serão desconfigurados ou perderão sua funcionalidade ao serem reestruturados. Pelo contrário, terão mais dinamicidade e significação histórica.

Coadunando-se, pois, a essa lógica, procuramos estabelecer uma relação de interface com a Clínica da Atividade, que também se atém aos fundamentos da psicologia vygostskyana para explicar o desenvolvimento do indivíduo, mas neste caso no contexto laboral e a partir dos gêneros. Para tanto, a noção bakhtiniana de que os gêneros do discurso organizam e medeiam a vida do sujeito por meio da linguagem nas mais distintas esferas, levou os estudiosos da Clínica a pensarem de que maneira esse princípio se aplica no âmbito profissional, ou seja, de como não só a apropriação, mas, sobretudo, a modelagem das formas relativamente estáveis impostas aos enunciados podem ser observadas pelo ângulo da atividade. Com isso, a Clínica passou a investigar como o princípio da reconfiguração das formas de agir linguisticamente nos permite compreender os processos de reformulação das formas ‘do fazer praxiológico’, as quais consistem nas ações comportamentais e nas escolhas feitas pelo sujeito durante a realização empírica do seu trabalho (FAITA, 2004). Vejamos, no quadro a seguir, como podemos identificar a relação direta entre os gêneros do discurso e os gêneros profissionais.

Quadro 2- Gênero do discurso x gênero profissional

Gênero do discurso	Gênero profissional
Formas relativamente estáveis de agir linguisticamente.	Formas relativamente estáveis de fazer.
Formas de organizar a estrutura social (não é uma estrutura linguística).	Formas de organizar nossas atividades profissionais.
Reconhecíveis a partir de uma função.	Reconhecíveis a partir do agir coletivo.
Estabilizam a compreensão e produção de textos.	Estabilizam a compreensão e a realização de formas de agir.
Permitem a transgressão.	Permitem a transgressão.
É determinado sócio historicamente.	É determinado sócio historicamente.
É fruto de atividades coletivas.	É fruto de atividades coletivas.
Aprender uma língua é aprender a operar com gêneros.	Aprender o exercício de uma profissão é aprender as suas normas e como/quando, se possível, contorná-las.

Fonte: Adaptado de Medrado e Dantas (2014)

Ao discutir sobre o conceito de atividade, a Clínica traz à tona uma reflexão pertinente acerca do que naturalmente se é prescrito ou até mesmo imposto à sua realização. Com isso, Clot (2007, 2010, 2016) explica que todo o trabalho, assim como os gêneros discursivos, é de algum modo organizado socialmente pelas normas sociais que especificam as condições linguísticas de sua concretização no âmbito coletivo. Sendo de caráter colaborativo, todo ofício também se configura um gênero, mas nesse caso um *gênero profissional* ou *gênero da atividade*, que corresponde a uma memória social que fixa comportamentos previamente formulados e que dirige as condutas de um determinado grupo de profissionais. Acerca disto, Clot (2010, p. 121-122, acréscimo nosso, grifo do autor, respectivamente) explica que

O gênero [profissional] é, de algum modo, a parte subentendida da atividade, o que os trabalhadores de um determinado meio conhecem e observam, esperam e reconhecem, apreciam ou temem; o que lhes é comum, reunindo-os sob condições reais de vida; o que sabem que devem fazer, graças a uma comunidade de avaliações pressupostas, sem que seja necessário re-especificar a tarefa a cada vez que ela se apresenta. É como uma “senha” conhecida apenas por aqueles que pertencem ao mesmo horizonte social e profissional.

Logo, todo trabalhador já carrega em si mesmo um conhecimento tácito daquilo que é esperado que se faça em determinada profissão e que é socialmente compartilhado, pois, para todo ofício, existem parâmetros estruturais que organizam as formas e os modos do fazer. Assim, tal como ocorre aos gêneros discursivos, no gênero profissional as convenções também são passíveis de ajustes e até mesmo reorganizações devido à sua estrutura não ser rigidamente fixa, mas relativamente estável (BAKHTIN, 2000). Dessa forma, ao redefinirem os modos de fazer durante uma atividade, os trabalhadores podem dar outros moldes para as suas ações, e singularizá-las dentro de um coletivo de trabalho, visto que

[...] o gênero não anula ou inibe ações singulares e criativas, uma vez que deve permitir que o trabalhador teste suas próprias capacidades e supere seus limites, já que o indivíduo é um ser capaz de agir com intenção própria (MEDRADO, 2012, p. 155).

Nesse sentido, ao desempenhar um agir próprio e dar um novo estilo àquilo que é inerente ao ofício, o indivíduo tende a promover uma metamorfose no gênero, resignificando sua estrutura e garantindo-lhe um funcionamento mais interativo (CLOT, 2007, 2010). Contudo, vale salientar um aspecto importante que justifica tal estilização do gênero, que é o

pleno domínio desse artefato (CLOT, 2010). Em outras palavras, não é possível reorganizar uma atividade em curso sem um conhecimento profícuo das variantes que a compõe, pois conforme Clot (2010, p. 127), “Quanto mais pontos de contato tiver o sujeito com essas variantes, tanto mais fecundo e flexível será seu manejo do gênero”. No âmbito do trabalho docente, por exemplo, que é o foco desta dissertação, tais variantes correspondem não só às normas, mas, sobretudo, a quem essa atividade é comumente endereçada, ou seja, o relacionamento interpessoal do professor com o seu coletivo de trabalho, principalmente com aqueles que lhes são mais próximos, seus alunos, contribui de forma direta para a flexibilização do gênero, bem como para o desenvolvimento do seu estilo profissional. Este pode ser considerado como o resultado de uma libertação (CLOT, 2007) dos pré-concebidos do ofício, marcada por uma postura transgressora¹⁴ do docente, que o permite renormalizar, ou seja, repensar reflexivamente o prescrito, redirecionando aquilo que parece ser inviável e até mesmo impertinente em sua situação de trabalho.

De acordo com as discussões de Schwartz (2002, 2011), essa ação de *renormalizar* pode ser compreendida como uma negociação racional que consiste na busca por redesenhar o meio em que se vive, a fim de modificar, suprir ou até mesmo refutar as brechas normativas de valores pré-estabelecidos. À vista disso, podemos considerar que tal ação tende a demarcar o processo de construção do estilo singular de um trabalhador, em meio às atividades coletivas em que ele se insere. Outrossim, é importante destacar que, além das prescrições, existem outros fatores que levam o professor ao processo de renormalização, os quais, podem revelar o poder de agir do trabalhador (CLOT, 2010). Um deles seriam os conflitos e imprevistos que surgem no contexto de trabalho, os quais Schwartz (2011) denomina de infidelidades do meio.

Diante, por exemplo, de acontecimentos não prescrutados, ou de situações problemáticas que emergem repentinamente, seja de ordem instrumental ou até mesmo relacional, o docente precisa ativar sua capacidade de recriação de estratégias para intervir neste meio. Sendo assim, para resolver problemas de quaisquer naturezas durante a sua atividade, o professor pode apropriar-se de ferramentas que, a princípio seriam para um determinado fim, e subverter sua função, atribuindo-lhe, dessa maneira, novas utilidades. Em outras palavras, ele estará realizando catacreses, as quais implicam em um deslocamento de

¹⁴ No sentido proposto por Hooks (1994 *apud* PENNYCOOK, 2006), conforme discutido no capítulo 2 desta dissertação.

significação/função, seja de um objeto ou de uma experiência já vivenciada, que pode evidenciar, por exemplo, indícios de um desenvolvimento que provém da capacidade de reconcepção tanto de instrumentos quanto de ações (CLOT, 2010).

Seguindo esse viés, faz-se necessário salientarmos mais amplamente no que consiste a singularidade do estilo profissional e como ela tende a configurar o protagonismo do professor, e para isso, procuramos estabelecer, mais uma vez, uma conversa com o ISD, e nessa ocasião acerca de um conceito muito caro à nossa pesquisa, que é o conceito de ator/atorialidade, o qual nos fará refletir sobre peculiaridades de um agir protagonista. Para tanto, Bronckart (2008), nos diz que, no que se refere à interpretação das ações humanas, é vital considerarmos alguns aspectos pertinentes que podem nos ajudar a distinguir características que sinalizam quando e como um determinado indivíduo exerce um papel primário ou secundário na ação. Assim, na perspectiva do ISD, a forma pela qual um *actante* (termo neutro adotado pelo ISD para se referir àquele que age) se engaja em uma ação pode categorizá-lo de duas formas específicas: ou como *agente* ou como *ator*, e isso se dá porque os atos podem apresentar aspectos diferentes, o que, segundo Bronckart (2008), sustentado nos fundamentos de Husserl (1990/1961; 1911/1955), caracteriza a tradução da consciência humana quanto à percepção do “ser-no-mundo”.

No intuito de propor um entendimento mais amplo de tais categorizações, Bronckart (2008) nos explica que o primeiro conceito — o de agente — está para aquele actante que, embora intervenha de alguma forma no mundo, ele não se percebe como o principal responsável pela ação, atribuindo assim, as motivações a outros agentes. Logo, por não acionar necessariamente capacidades ou intenções próprias, seu comportamento indica naturalmente uma conduta imparcial. Quanto ao segundo conceito, este refere à atorialidade, ou seja, a uma característica do ator, aquele que é protagonista e que assume a pilotagem da ação¹⁵. Fundamentando-se na teoria elaborada pelo sociólogo Giddens (1987, *apud* BRONCKART, 2008), o ISD atribui três aspectos importantes no processo de ação do actante que assume o status de ator, a saber:

¹⁵ Bronckart (2006) emprega esse termo para se referir à capacidade que um sujeito apresenta ao negociar os direcionamentos e condução de uma tarefa predeterminada. Tal negociação, segundo o pesquisador, parte de interesses e motivações próprios do indivíduo, sendo ele o principal responsável pelas escolhas e decisões tomadas.

[...] -o ator exerce um *controle reflexivo* sobre a atividade em curso: ele “segue” o fluxo dessa atividade e analisa as dimensões físicas e sociais de seu contexto; - o ator exerce uma *racionalização*, isto é, elabora uma compreensão “teórica” do fundamento do seu agir e do agir dos outros (qual é a natureza do que é feito? a que integração esse fazer corresponde?); - o ator pode, enfim, dotar-se de uma *motivação*, como fundamento ou desejo que justifique o desenvolvimento da atividade (p. 57-58, grifos do autor).

Além de ser a fonte do agir, o ator se reconhece como sendo o principal responsável pelo seu fazer, e ao se colocar como o comandante de suas decisões, ele passa a avaliar, interpretar e atribuir valor e significados para elas. Com isso, fica claro o quanto a atorialidade é designada por uma perspectiva amplamente tecida de conhecimentos provindos das experiências e vivências coletivas e da capacidade particular de o ator (re) fazer, (re)formular e reger de forma singular suas ações. Isso posto, apresentaremos na próxima seção, o aporte metodológico adotado em nossa pesquisa para realizarmos as interpretações e, consequentemente, as análises dos dados gerados para este estudo.

3.3 Aporte metodológico proposto pelo Interacionismo Sociodiscursivo

Na perspectiva do ISD, mais que uma organização sintática de unidades linguísticas, o texto representa uma ação de linguagem que, por sua vez, versa uma materialidade empírica do funcionamento do psiquismo humano, constituindo-se, portanto, como um meio de acesso às representações que o indivíduo tem internalizado ao longo da sua história. Assim, tendo em vista que o sujeito é um ser dotado de racionalidade, intenções e motivos, entendemos que todos esses aspectos podem ser lidos, interpretados à luz de suas escolhas linguísticas e da organização dos elementos discursivos que nos permite desvelar o nível de implicação, como também da responsabilidade enunciativa do actante (BRONCKART, 1999).

Seguindo um viés descendente no procedimento de análise proposto pelo ISD, que implica considerar em primazia o contexto sociocultural e político do indivíduo como sendo o fio condutor para a interpretação de toda e qualquer concretização linguística (oral ou escrita), entendemos que o emprego de certos elementos lexicais na construção do discurso dos nossos colaboradores poderão apontar não para significados de ordem meramente semântica, mas para representações que eles têm interiorizado ao longo de sua vivência pessoal e profissional. Nesse sentido, é necessário compreendermos que todo texto, conforme explicam Bronckart

(1999) e Machado e Bronckart (2009) encontra-se estruturado em diferentes níveis organizacionais, fazendo parte da arquitetura do folhado textual, os quais precisam ser levados em conta durante um procedimento de análise de textos.

A *priori*, Bronckart (1999) aponta que o primeiro nível corresponde à *infraestrutura geral*, por meio da qual se torna perceptível o plano geral, ou seja, o conteúdo temático. Nesse nível, também é possível identificar pelos elementos de *coesão verbal* (que servem para gerenciar os acontecimentos e ações a partir de tempos verbais), quais os tipos de discurso, que são compreendidos como unidades linguísticas que contribuem “[...] para colocar em interface representações individuais (que têm sua sede em um organismo-agente) e representações coletivas (que têm sua sede nas obras humanas) (BRONCKART, 2006, p. 154-155). Isso significa que, ao produzirmos um texto, acionamos segmentos linguísticos específicos que traduzem os tipos de raciocínio interiorizados, evidenciando assim o nosso nível de implicação no processo de ação discursiva.

De acordo com a relação estabelecida no que está sendo enunciado, os discursos podem ser categorizados como ‘conjunto’, quando as coordenadas ou parâmetros do mundo ordinário (objetivo, subjetivo e social) sinalizam uma proximidade explícita ao mundo discursivo, apontado dessa maneira, para um envolvimento direto do agente com o que ele enuncia, ou podem ser classificados como ‘disjunto’, quando há um distanciamento evidente entre a ação languageira e o conteúdo temático. Bronckart (1999) explica que o que pode caracterizar a operação disjunta de um discurso é a sua organização pautada em aspectos de origem espaço- temporal em que os fatos são apresentados numa sequência narrativa, distanciados totalmente do mundo real em que estão sendo apresentados, ou numa sequência descritiva de ações e fatos vivenciados pelo agente, e que apresente certo nível de implicação. Nos casos, porém, em que os discursos estão situados no eixo da conjunção, eles são identificados como discursos da ordem do expor e podem se apresentar tanto de forma interativa (quando há implicação) quanto na forma teórica ou autônoma (quando não há implicação).

O segundo nível, a princípio, em Bronckart (1999), correspondia aos *mecanismos de textualização*, os quais são responsáveis pela progressão do texto. Tais mecanismos, de acordo com o autor, são responsáveis por organizar de forma lógica e articulada o plano geral por dois recursos: os de *conexão*, considerados os organizadores textuais e a *coesão nominal*, que permite que os elementos do texto sejam retomados a qualquer momento pelo

agente-produtor. Todavia, a organização desse nível foi repensada por Machado e Bronckart (2009), o que causou o seu deslocamento para o primeiro nível. Por conseguinte, diante de tal reformulação, os *mecanismos enunciativos*, que correspondiam ao terceiro nível¹⁶ desse folhado, passou a ocupar o segundo nível (MACHADO; BRONCKART, 2009).

Dessa maneira, tendo em vista que os mecanismos enunciativos sinalizam de que forma o texto está pragmaticamente organizado, é possível apontar como os agentes-produtores expressam a sua opinião ou avaliação a respeito de algum tema. Acerca destes enunciadore, Machado e Bronckart (2009) apontam as *marcas de pessoa* como sendo um mecanismo bastante salutar para a identificação de “[...] como o texto representa o enunciadore no agir representado (p.59).” Conforme os autores, tais marcas de pessoa (*eu, nós, a gente*) apontam para o nível de interação e envolvimento do enunciadore durante o agir, o qual pode estar num plano individual (*eu*) ou coletivo (*nós/a gente*). No caso deste último, ainda segundo Machado e Bronckart (2009, p.59), é possível que se apresente em diferentes graus, ou seja, “[...] de acordo com o contexto, pode ser interpretado como um agir de um coletivo mais restrito ou mais amplo.”

É por meio do que é enunciado, que o indivíduo também deixa explícito seus posicionamentos se valendo dos conhecimentos interiorizados acerca, principalmente, do mundo social. Tais posicionamentos são perceptíveis por meio das *vozes* assumidas e/ou acionadas pelo agente-produtor, as quais podem caracterizar os aspectos responsivos sobre o que está sendo textualizado. A respeito dessas vozes, Bronckart (1999, p. 326) diz que elas:

[...] podem ser definidas como as entidades que assumem (ou às quais são atribuídas) a responsabilidade do que é enunciado. Na maioria dos casos, é a instância geral de enunciação que assume diretamente a responsabilidade do dizer. [...] em outros, a instância de enunciação pode pôr em cena uma ou várias vozes “outras”, que são, por isso, vozes infra-ordenadas (sic) em relação ao narrador ou ao expositor.

Essas vozes expressas no texto podem ser, segundo o autor, reagrupadas em três subconjuntos: a *voz do autor empírico*, que se caracteriza pela intervenção avaliativa e direta do próprio agente-produtor; as *vozes sociais*, que correspondem às vozes de instâncias sociais que são mencionadas no texto, mas que não intervêm diretamente sobre o que está sendo

¹⁶ Tendo em vista que em nossas análises só foram contemplados os dois primeiros níveis, não faremos nesta seção, a exposição do terceiro nível, o qual, após à reorganização dos níveis do folhado, Machado e Bronckart (2009) denominam de nível semântico (ou nível referente à semiologia do agir).

tematizado; e as *vozes de personagens*, que dizem respeito às vozes dos heróis que atuam como interventores nos enredos das narrativas. Outro aspecto que pode ser perceptível por meio dos mecanismos enunciativos são as avaliações que o seu produtor sinaliza acerca de algo.

Sobre essas avaliações, Bronckart (1999, p. 44) diz que “[...] para a atividade de linguagem, cada ser humano, portanto, participa das avaliações sociais e, nesse quadro, aplica os critérios coletivos de avaliação e ‘julga’ a pertinência do agir [...] em relação aos mundos representados”. Logo, tais avaliações podem ser explicitadas textualmente por meio das modalizações, as quais são também reagrupadas da seguinte forma: a) *modalizações lógicas* (apontam o julgamento sobre a veracidade do que está sendo enunciado); *modalizações deônticas* (julgam a validade do que é dito de acordo com valores sociais); *modalizações apreciativas* (marcam um julgamento mais subjetivo acerca do que é dito); *modalizações pragmáticas* (julgam as capacidades de ação de um determinado agente). A seguir, temos um quadro ilustrativo a fim de exemplificar (a partir de dados do nosso *corpus*) os níveis dos mecanismos enunciativos:

Quadro 3- Mecanismos enunciativos

MARCAS DE PESSOA	Plano individual	<i>“eu não sei como eu consigo... mas eu consigo...”</i> <i>”eu/eu faço o possível... FAÇO o possível...”</i>
	Plano Coletivo	<i>“mas a gente/ mas a gente acaba trabalhando, sabe?”</i> <i>“a gente teve que fazer vários simulados com os alunos...”</i>
VOZES	Autor empírico	<i>“eu vou trabalhar isso por quê?”</i> <i>“qual habilidade eu vou desenvolver no meu aluno?”</i>
	Sociais	<i>“é aquela famosa história... terminou os estudos...”</i>
	De personagens	<i>“professora, eu nunca tinha pensado na literatura e:”</i>
MODALIZAÇÕES	Lógicas	<i>“eu percebo NA AULA que ele se sente mais à vontade de falar...”</i>
	Deônticas	<i>“e a gente tem que ter o cuidado pra NÃO FICAR/REDUZIR o aluno a apenas isso...”</i>

	Apreciativas	<i>“eu tive um respaldo MUITO BOM, graças a Deus...”</i>
	Pragmáticas	<i>“a gente tem que quebrar a cabeça DE VERDADE...”</i>

Fonte: Elaboração própria, 2021.

Ao considerarmos todos esses aspectos da organização pragmática de um texto e elementos interpretativos da ação, podemos compreender que o sujeito pode se valer a todo instante deles para tentar validar ou não algo que ele diz, como também para apontar ou atribuir a si mesmo ou a terceiros, a responsabilidade de determinadas ações. Desse modo, iremos descrever nos próximos capítulos, respectivamente, o caminho percorrido no intuito de acessarmos como os nossos professores colaboradores se apropriaram das validações dos mundos objetivo, social e subjetivo durante a geração dos nossos dados, e de que forma a compreensão de ambos, quanto ao estilo profissional, conferem-lhes o estatuto de atores.

4 ARQUITETURA METODOLÓGICA DA PESQUISA

"[...] produzir conhecimento é exercer um controle racional sobre o mundo."

Virgínia Zavala (2010, p.79)

Neste capítulo, iremos discorrer a respeito dos princípios metodológicos empreendidos neste trabalho. Assim, de início, trataremos uma breve discussão referente à natureza da pesquisa e de como esta se alinha aos paradigmas da LA, para depois situarmos o leitor quanto ao contexto de investigação e o perfil dos professores. Em seguida, falaremos um pouco sobre o processo de geração dos dados, para descrevermos, por fim, os aspectos metodológicos adotados e os procedimentos de análise aplicados à interpretação dos textos produzidos pelos nossos colaboradores.

4.1 Situando os aspectos gerais da pesquisa

Instigados pela necessidade de compreendermos cada vez mais a dimensão do protagonismo docente, direcionamos o nosso olhar para os dados do presente estudo seguindo uma perspectiva qualitativa, a qual, de acordo com Denzin e Lincoln (2006, p. 17),

[...] envolve uma abordagem naturalista, interpretativa, para o mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos de significados que as pessoas a eles conferem.

Além dos aspectos sinalizados acima, os autores supracitados nos apontam, alicerçados nos pressupostos de Nelson et. al. (1992 *apud* DENZIN; LINCOLN, 2006), para mais uma peculiaridade relevante da pesquisa qualitativa, que é o seu caráter interdisciplinar e transdisciplinar e, ainda, contradisciplinar,¹⁷ como eles afirmam. Tal característica

¹⁷ Considerando o contexto de discussão que esse termo fora citado, pode-se inferir que os autores o empregaram como sinônimo de indisciplinar, uma vez que a pesquisa qualitativa é apontada por eles como um campo de investigação de foco multiparadigmático.

corresponde ao solo basilar da nossa investigação pelo fato de estarmos envoltos nos moldes epistemológicos da LA, conforme discutimos no capítulo 2. Dessa forma, de acordo com as especificidades do viés qualitativo, presume-se que, ao optar por este rumo metodológico, o pesquisador passa a ter acesso, mesmo que de forma indireta, a caminhos que lhe proporcione, sobretudo, o entendimento de problemáticas, muitas delas invisíveis, porém, influentes, no agir do professor. Coadunando-se, pois, a esse pensamento, Bortoni-Ricardo (2008, p. 34) argumenta que o cientista que segue o parâmetro qualitativo “[...] está interessado em um processo que ocorre em determinado ambiente e quer saber como os atores sociais envolvidos nesse processo o percebem, ou seja: como o interpretam.” E em se tratando do trabalho docente, como a autora advoga, nós pesquisadores nos empenhamos em desvendar os possíveis significados que os trabalhadores situados no âmbito pedagógico atribuem ao seu fazer.

Decerto, é sob esse prisma que esta dissertação encontra-se alinhada, posto que, para a discussão da atorialidade/protagonismo docente em um contexto específico de ensino, fez-se necessário considerar, essencialmente, que uma pesquisa dessa natureza, além de conduzida de forma inclusiva, deveria ser guiada pelo compromisso ético de perceber seus colaboradores como co-construtores, dado que estes não são meros objetos a serem analisados, mas co-participantes de um percurso investigativo e problematizador das práticas humanas. A partir disso, consideramos que, para se obter interpretações coerentes acerca do agir protagonista dos professores envolvidos neste estudo, o perfil de ambos (cf. Apêndice A) precisa ser levado em conta, tendo em vista que são sujeitos sociais, política e ideologicamente situados, e estão imersos em constantes práticas discursivas escolares e científico-acadêmicas. Em consonância a essa questão, Araújo (2020, p. 30) defende que

O professor, sujeito ativo da LA contemporânea, é um trabalhador crítico-reflexivo, um indivíduo situado que traz uma história, que circula não apenas pela sala de aula, mas por uma multiplicidade de contextos de ação que o (trans)forma continuamente. Um sujeito plural e, ao mesmo tempo, singular em suas especificidades, ocupando um espaço político e social em um mundo pós-moderno [...].

Além disso, para que se responda aos questionamentos traçados em um estudo dessa natureza, faz-se necessário viabilizar aos seus participantes um palco suscetível para o

compartilhamento de experiências e sentimentos sobre o seu trabalho. Esse procedimento, além de gerar um movimento reflexivo e autoavaliador de suas escolhas e ações, faz com que as vozes desses sujeitos sejam captadas não só pelo pesquisador, mas, principalmente, por eles mesmos, permitindo-lhes, conseqüentemente, inevitáveis transformações de ordem social, ética e identitária (MILLER, 2013).

Assim, nesse trajeto metodológico característico da abordagem qualitativa, também se torna cada vez mais evidente que, na medida em que os sujeitos textualizam seus discursos, eles tendem a explicitar em suas vozes filtros idiossincráticos de suas próprias ações, os quais, ao mesmo tempo, estão representando o agir de toda uma coletividade. Identificarmos tal aspecto pela vertente interpretativista foi bastante salutar para as análises que nos propomos a realizar nesta dissertação, pois, uma vez que obtivemos dados descritivos não só de comportamentos, mas de muitos outros aspectos da vida social de uma categoria específica de professores, foi possível chegarmos a compreensões mais precisas acerca do fazer praxiológico desses trabalhadores.

4.2 Contexto de investigação e perfil dos colaboradores

Nesta seção serão descritos, inicialmente, o contexto de pesquisa em que foram realizadas nossas investigações, bem como as motivações que nos levaram a proporcionar aos participantes reflexões referentes a alguns aspectos do seu estilo profissional que tendem evidenciar sua atoralidade em relação ao formato e condução de suas aulas. Em seguida, iremos comentar o perfil dos participantes que se dispuseram a cooperar com a geração dos nossos dados.

Para tanto, nossa pesquisa se desenvolveu no âmbito da Educação Básica e envolveu dois professores (um do sexo feminino e um do sexo masculino) que trabalham, especialmente no Ensino Médio (E.M.), e lecionam a disciplina de Língua Portuguesa em escolas da rede pública estadual de municípios distintos do estado da Paraíba. O sistema ao qual os nossos colaboradores estão vinculados também são diferentes: um está vinculado ao sistema regular e o outro, ao sistema integral, respectivamente. Vale salientar que tais características e configuraram como alguns dos critérios por nós estabelecidos para a seleção desses profissionais.

Inicialmente, devido à aproximação pessoal com os professores, estes foram contatados informalmente, via WhatsApp, no mês de novembro de 2019. Ao aceitarem o convite, marcamos com ambos, porém, de maneira individual, as datas e os horários para uma conversa direcionada, a qual se deu por meio de uma entrevista semiestruturada. Ressaltamos para eles que o objetivo da conversa seria para que pudessem compartilhar conosco um pouco de suas experiências, mais precisamente no E.M.

Destarte, para assegurarmos tanto à nossa pesquisa quanto aos envolvidos, uma postura ética e transparente na condução e geração dos dados, fez-se necessário esclarecer aos professores os objetivos do nosso estudo, deixando-os cientes da importância de suas contribuições, conforme sugerido por Celani (2005). Segundo esta autora, alguns princípios de ética devem ser adotados para se evitar quaisquer constrangimentos aos participantes da pesquisa, até porque, como ela mesmo afirma, que por não serem objetos, tais pessoas não devem ser expostas de maneira indevida. Logo, para que não haja qualquer problema que comprometa a validade da investigação, torna-se indispensável assegurar aos colaboradores a preservação de sua integridade e dignidade humanas.

Desse modo, seguindo os pressupostos éticos pontuados por Celani (2005), solicitamos aos nossos participantes, a partir de um Termo de Consentimento Livre Esclarecido -TCLE, (cf. Apêndice B)¹⁸, a autorização de ambos para a utilização dos dados gerados. Por meio deste termo, pudemos esclarecer tanto os objetivos da pesquisa¹⁹ e os procedimentos que seriam adotados, quanto lhes asseguramos a garantia de que, durante e após a condução do nosso estudo, seus direitos morais seriam preservados.

A seguir, faremos a descrição das informações dos professores, as quais foram por eles mesmos cedidas mediante um questionário sociocultural aplicado após as entrevistas semiestruturadas. As questões nele contidas faziam menção tanto à formação quanto à atuação dos docentes e tinham como principal finalidade traçar um perfil dos nossos colaboradores. No entanto, salientamos que, embora no TCLE constasse a informação de que suas identidades seriam preservadas, eles optaram (cf. resposta em questionário) por terem seus nomes reais expostos ao longo da pesquisa.

¹⁸ O Termo foi elaborado conforme orientações do Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba, (CEP/CCS/UFPB).

¹⁹ Esse estudo foi submetido ao CEP no dia 30 de outubro de 2019, sendo aprovado no dia 20 de novembro de 2019, sob protocolo de Nº 3.715.363, conforme Anexo B.

A primeira colaboradora contatada foi a professora Vera Lúcia. A docente fez graduação em Letras (habilitação dupla: português e inglês) pela UEPB- Campus III, entre 2003 e 2008; fez três cursos distintos de especialização, sendo o primeiro na área de Ensino de Língua Portuguesa, pela UNICID entre os anos de 2012 a 2013; o segundo, em Fundamentos da Educação, ano de 2014, na UEPB; o terceiro, em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Inglesa, pela UCAM ProMinas, em 2016. Vera Lúcia fez mestrado em Letras pelo PROFLETRAS, na UEPB- Campus III, o qual teve início em 2013 e conclusão em 2015. Embora sua habilitação seja dupla, o que a fez trilhar os caminhos da docência, Vera leciona apenas a disciplina de Língua Portuguesa e atua desde o ano de 2013 na rede pública, tendo já trabalhado anteriormente em escolas particulares por cinco anos (de 2008 a 2012). Há 12 anos trabalha com turmas da segunda fase do ensino fundamental, e há cinco anos, do ensino médio. Além disso, em 2016, teve a experiência de ensinar no nível superior, quando contratada pelo IFPB, por meio de aprovação em concurso público temporário. Vale ressaltar que Vera é professora concursada pela rede estadual de ensino do estado da Paraíba (sistema regular) desde 2013 e pela rede municipal desde 2017, e não exerce outra atividade profissional além da docência.

Nosso outro colaborador foi o professor Eduardo, que teve sua formação acadêmica exclusivamente na UEPB- Campus III, onde cursou sua graduação em Letras (habilitação Língua Portuguesa) entre os anos de 2007 e 2012; fez o curso de especialização em Fundamentos da Educação entre os anos de 2013 e 2014; concluiu no mês de fevereiro de 2020 o mestrado em Letras, pelo PROFLETRAS, o qual teve início no ano de 2018. Eduardo leciona a disciplina de Língua Portuguesa na rede pública desde o ano de 2009, e, assim como Vera, já trabalhou em escola particular. Atualmente, leciona apenas para discentes do Ensino Médio e vem somando experiência nesse nível de ensino há sete anos. No entanto, já teve contato com turmas do ensino fundamental e do ensino técnico durante quatro anos, e com as da EJA apenas por um ano. É professor concursado pela rede estadual desde o ano 2013 e atuou no sistema regular por cinco anos. Há dois anos ele está vinculado ao sistema integral de ensino e se dedicando apenas a esta atividade profissional.

4.3 Procedimentos para a geração dos dados

Em função do objetivo maior de nossa pesquisa, optamos pela realização de entrevistas para a geração dos dados, visto que é um instrumento se configura como “[...] uma técnica de coleta de dados por excelência” (ROSA; ARNOLD, 2008, p. 18). Tendo em vista que não se trata de uma simples troca mecânica de turnos entre interlocutores (COELHO, 2005), a entrevista vem sendo considerada ao longo dos anos, um procedimento estratégico para fomentar pesquisas, como as de abordagem qualitativa, as quais se interessam em descrever e interpretar, dentre outros aspectos, a compreensão dos indivíduos sobre uma determinada problemática. Assim, por ativar no entrevistado um processo de reflexão em direção ao tema tratado, ela se constitui “[...] um recurso metodológico de cunho memorialístico que permite uma acessibilidade aos diferentes perfis de professores, desvelando as representações sociais que ancoram suas crenças e atitudes” (MEDRADO, 2007, p.743).

Segundo Denzin e Lincoln (2006, p. 24), “[...] os investigadores qualitativos imaginam que tenham condições de se aproximar mais da perspectiva do ator através da entrevista [...]”, isso porque, por meio desse instrumento, estabelece-se uma interação durante a interlocução que estimula naturalmente descrições ricas em detalhes, principalmente a respeito do mundo social, o que para os autores são dados valiosos. Acerca disso, Medrado (2007, p.743) também advoga que “Através da entrevista, é possível observarmos as imagens que os professores fazem de si mesmos e da sua prática docente ao recorrerem às suas memórias e esquemas de conhecimento para descrever e analisar o seu fazer pedagógico.”

Contudo, é imprescindível que o entrevistador se atenha a um dos princípios primordiais que regem a condução de uma entrevista: a confiabilidade. Esta deve ser instituída antes e durante a geração dos dados, pois, conforme Rosa e Arnold (2008) afirmam, ela representa um caminho essencial para se validar não só a condução do diálogo, mas, sobretudo, para estimular a narrativa das percepções subjetivas e experiências do colaborador, as quais “[...] devem ser consideradas um processo e não uma concepção pronta, estanque e definitiva” (p. 25).

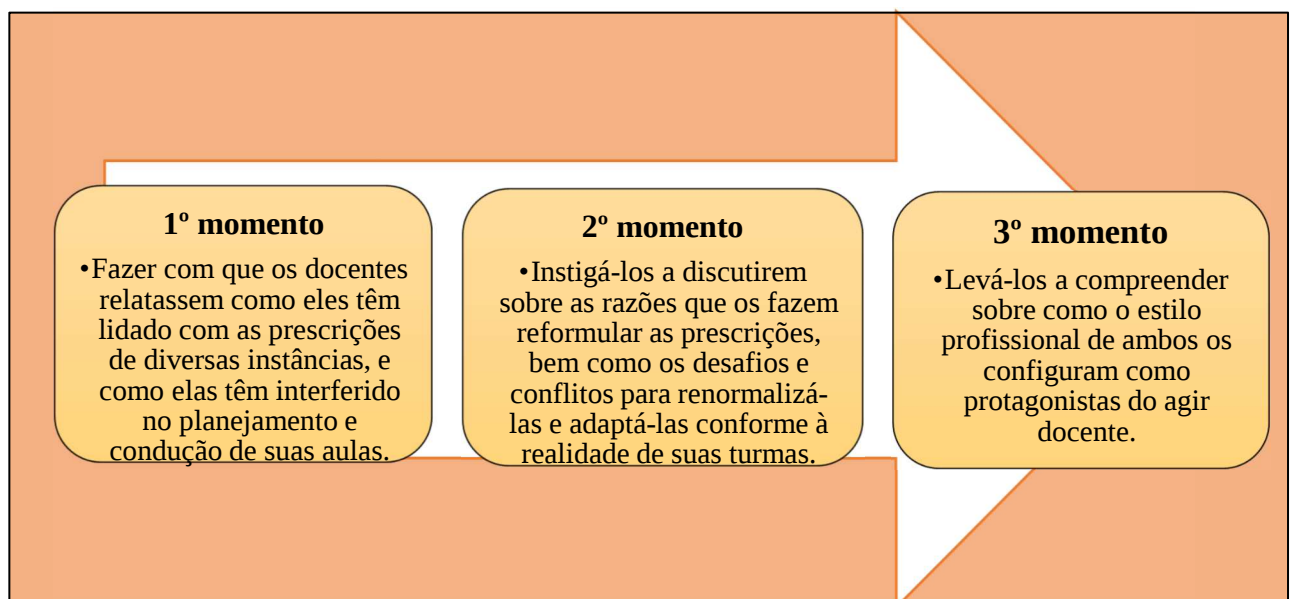
A respeito do tipo da entrevista empregado neste estudo, optamos pelas semiestruturadas, dado que, segundo Flick (2004, p. 89, grifo nosso), elas:

[...] têm atraído interesse, sendo amplamente utilizadas. Tal interesse está vinculado à expectativa de que é mais provável que os pontos de vista dos sujeitos entrevistados sejam expressos em uma situação de entrevista com um *planejamento relativamente aberto* do que em uma entrevista padronizada ou em um questionário [...].

Embora esse tipo de entrevista seja conduzido com base em um roteiro, ou guia de questões, devido à flexibilidade que é característica típica das semiestruturadas, ela torna possível direcionar as indagações com maior naturalidade e, conseqüentemente, coletar nas respostas do colaborador, informações que atendam ao propósito real da pesquisa. Isso indica que pode haver durante a conversação, reformulações dos questionamentos previstos e até mesmo a inserção de outras perguntas necessárias para a geração dos dados, pois o contexto em que se realiza a entrevista será o maior sinalizador de como ela será desenvolvida.

Logo, no caso desta pesquisa, as entrevistas foram planejadas visando não só o cumprimento dos nossos objetivos, mas, principalmente, proporcionar aos professores uma reflexão mais pontual acerca do seu trabalho no E.M. Para tanto, as questões elaboradas partiram de três direcionamentos, os quais serão descritos no quadro a seguir.

Quadro 4- Direcionamentos para as questões da entrevista



Fonte: Elaboração própria, 2021.

Deste modo, aos dias 22 de novembro de 2019, numa sexta-feira pela manhã, por volta das 9h30min., fomos ao encontro da professora Vera, conforme combinado via WhatsApp. A colaboradora havia solicitado que, por uma questão de comodidade, nossa conversa fosse realizada nas dependências da escola em que trabalha. Atendendo à solicitação da professora, nos dirigimos à instituição e nos acomodamos em uma sala já reservada por ela e iniciamos a gravação. Esta foi feita por meio de aparelho celular, e teve duração de 24 minutos e 21 segundos.

Já a entrevista com o professor Eduardo, foi realizada no dia 03 de março de 2020, numa terça-feira pela manhã, por volta das 10h. Ele, assim como a professora Vera, solicitou que nosso encontro fosse nas dependências da escola em que trabalha, pois devido à sua realidade de trabalho na escola integral, ele também não teria disponibilidade para se deslocar, e por isso preferia aproveitar seu horário de planejamento para conversar conosco. A duração da conversa foi de exatamente 21 minutos e 24 segundos. Vale salientar que as entrevistas ocorreram de forma tranquila, resultando um momento interativo e de espontaneidade, sem quaisquer interrupções, não havendo, portanto, a necessidade de áudios complementares.

Após a realização das entrevistas, consideramos que o sistema de notação apresentado por Dionísio (2001), o qual advém das contribuições da Análise da Conversação (AC), seria o mais apropriado para aplicarmos às transcrições das falas dos nossos colaboradores. Tendo em vista que a AC “[...] analisa materiais empíricos, orais, contextuais, considerando também as realizações entonacionais e o uso de gestos ocorridos durante o processamento da conversação” (DIONÍSIO, 2001, p. 75), adotamos nas nossas análises a Unidade Comunicativa (UC) que, de acordo com Medrado (2006, p.188, grifo da autora) com base em Marcuschi (2002), corresponde a “uma noção equivalente à oração ou frase, podendo dizer que é *uma frase da fala* demarcada por aspectos não apenas sintáticos, mas entonacionais e discursivos (principalmente os marcadores conversacionais)”. Assim sendo, para que o procedimento de identificação das UC ocorresse de maneira precisa, decidimos nos fundamentar em algumas orientações sinalizadas pela pesquisadora, as quais seguem descritas abaixo. Vejamos:

- A UC possui duas margens (uma direita e outra esquerda) e um núcleo informacional;
- a margem direita pode vir marcada por uma prosódia descendente (como um

ponto final) ou ascendente (como uma interrogativa); ou marcadores conversacionais (né?, isso, tá entendendo?, pronto); anacolutos; pausas;

- a margem esquerda é considerada a abertura da UC. Pode iniciar com conectores lógicos (mas, porque, aí, e, ou, se, então), interjeições (ah!, puxa!) ou ser simplesmente a continuação da fala precedente;
- o núcleo informacional é aquele que contém uma unidade de sentido com completude semântico-pragmática e sintática, sendo decisivo que apresente uma curva entoacional completa (MARCUSCHI, 2002 *apud* MEDRADO, 2006).

4.4 Procedimentos para a seleção e análise dos dados

Após realizarmos as transcrições das falas dos nossos colaboradores, fizemos um levantamento dos principais temas explicitados durante as entrevistas, para em posteriormente realizarmos a identificação dos temas que mais se alinhavam entre si, para agrupá-los em categorias temáticas, conforme demonstrado no quadro a seguir:

Quadro 5 – Temas mobilizados e categorias de análise

<i>TEMAS MOBILIZADOS</i>	<i>CATEGORIAS TEMÁTICAS</i>	<i>CATEGORIAS LINGÜÍSTICO-DISCURSIVAS</i>
VERA		
✓ O E.M. e o foco no ENEM ✓ O trabalho docente não se limita ao ENEM ✓ Crítica ao livro didático ✓ A realidade dos alunos e as prescrições ✓ Renormalizar para incluir ✓ As reformulações e o autodesenvolvimento ✓ Os alunos como ponto de partida e chegada para renormalizar	Renormalizando para agir	✓ Marcas de pessoa ✓ Vozes

EDUARDO		✓ Modalizações
✓ As especificidades do sistema integral ✓ A percepção acerca das prescrições ✓ A realidade do contexto de ensino integral como ponto de partida e chegada para renormalizar ✓ Renormalizar para incluir		
VERA		
✓ A tentativa de significar o ensino ✓ A função social da escola para os alunos ✓ A realidade conflituosa dos prazos ✓ Apropriação e transformação de artefatos em instrumentos ✓ A transformação dos conflitos para promover mudanças		
EDUARDO	Construindo-se como ator de sua própria prática	✓ Marcas de pessoa ✓ Vozes ✓ Modalizações
✓ A autonomia docente frente ao normatizado ✓ Prescrições para o trabalho do professor de português ✓ A experiência profissional contribui para as reformulações ✓ A importância de agregar as prescrições à metodologia de ensino		
VERA / EDUARDO		
✓ A singularidade sob a própria percepção ✓ A singularidade sob a ótica do coletivo	Uma aula para chamar de minha?	✓ Marcas de pessoa ✓ Vozes ✓ Modalizações

Fonte: Elaboração própria, 2021.

Dessa maneira, após o procedimento de identificação e agrupamento, fizemos a delimitação dos segmentos de fala que seriam analisados, seguindo o critério de aproximação dos questionamentos e objetivos específicos deste estudo. Por conseguinte, também elegemos como categorias linguístico-discursivas os seguintes mecanismos: *as marcas de pessoa*, por

meio das quais buscamos averiguar o nível de responsabilidade enunciativa textualizada pelos nossos colaboradores, no que diz respeito ao agir; *vozes e modalizações*, no intuito de analisarmos como as representações acerca desse agir e, ainda, os posicionamentos avaliativos e pragmáticos por eles sinalizados através desses mecanismos, poderiam indicar a tessitura do protagonismo docente. Assim sendo, apresentaremos no próximo capítulo as nossas análises, as quais foram direcionadas por tais encaminhamentos.

5 POR QUE ESSA AULA É MINHA? A TESSITURA DO PROTAGONISMO DOCENTE

"[...] eu nunca tinha pensado nisso... algo que torne MINHA AULA, MINHA... eu nunca tinha pensado..."

Vera (entrevista, Ls. 612-614)

Neste capítulo iremos apresentar as análises realizadas sob o viés teórico-metodológico do quadro do Interacionismo Sociodiscursivo, bem como da Clínica da Atividade, os quais foram adotados ao longo deste estudo para ancoragem das nossas discussões. De maneira mais específica, iremos nos deter às *marcas de pessoa*, às *vozes e modalizações* propostas por Bronckart (1999) e Machado e Bronckart (2009), e aos conceitos basilares propostos por Clot (2007, 2010). Para tanto, é importante destacar que os excertos que serão apresentados em nossas análises foram selecionados e organizados no intuito de vislumbrarmos possíveis respostas aos questionamentos iniciais da nossa pesquisa, a saber:

- Como a renormalização do trabalho prescrito é realizada por professores que atuam no E.M?
- Até que ponto e de que forma tais renormalizações podem ser interpretadas como sinalizadoras do estilo profissional dos docentes?
- De que modo os elementos linguístico-discursivos podem evidenciar pistas da singularidade do agir dos professores em relação às suas aulas?

Considerando que tais indagações nortearam o procedimento de categorização do conteúdo temático das entrevistas, selecionamos (cf. descrito no capítulo 4) dentre os temas mobilizados ²⁰, os seguintes pontos para serem analisados: i) *renormalizando para agir*; ii) *construindo-se como ator de sua própria prática*; iii) *uma aula para chamar de minha*? A

²⁰ Cf. quadro 3.

seguir, serão expostos os segmentos de fala selecionados e agrupados de acordo com suas categorias temáticas correspondentes.

5.1 Renormalizando para agir

Direcionados pelas questões que nortearam nosso diálogo acerca do trabalho docente em contexto de E.M., nossos colaboradores refletiram inicialmente sobre alguns aspectos peculiares desse nível de ensino e o quanto eles se sentem desafiados a reformular o que está normatizado, a fim de envolver os seus alunos no processo de aprendizagem. Assim sendo, para uma compreensão mais pontual acerca de quais instâncias prescritoras mobilizam a ação de renormalizar por parte dos professores, estruturamos essa primeira categoria em dois eixos temáticos mais específicos, os quais serão apresentados a seguir.

5.1.1 Alunos como instância prescritora

Nesse primeiro eixo, iremos observar, nos segmentos selecionados, de que forma os alunos representam para os professores o ponto de partida e chegada para as reformulações. Vejamos:

Segmento 1:

- 47.²¹**Vera:** tem alunos do ensino médio que...
- 48.eles realmente estão querendo cursar uma universidade::
- 49.querem ter uma profissão que exija uma formação acadêmica...
- 50.só que tem outros que não.../
- 51.eles não têm essa perspectiva...
- 52.PRA ELES...
- 53.terminou o ensino médio...
- 54.pronto...
- 55.é aquela famosa história...
- 56.terminou os estudos...
- 57.então muitos deles querem APENAS ter o diploma pra tentar alguma vaga no mercado de
traba:lho
- 58.nas indústrias...
- 59.da cidade...

²¹ Os números que antecedem os enunciados representam os turnos de fala da conversação entre a pesquisadora e os colaboradores. Tal numeração é oriunda do sistema de notação que adotamos no procedimento de transcrição dos textos orais concedidos pelos professores, conforme descrito no capítulo 4.

- 60.no comércio...
- 61.e...
- 62.assim...
- 63.se a gente FOCA só o olhar PARA aquele que está...
- 64.é...
- 65.tentando entrar na universidade...
- 66.AQUELE que não tem essa perspectiva...
- 67.fica meio que...
- 68.escanteado, né?...
- 69.**PP:** uhum...
- 70.**Vera:** fica...
- 71.jogado de lado...
- 72.e...
- 73.o que é que a gente pode fazer?
- 74.eu sempre fico...
- 75.me perguntando isso...
- 76.o que é que a gente pode fazer até PRA TENTAR MUDAR essa ideia nele...

Observemos que a professora Vera textualiza a princípio um dos fatores mais comuns da realidade dos alunos que estão cursando o E. M., que é o desejo de se prepararem para ingressar no curso superior e conquistar uma profissão mediante uma formação acadêmica. No entanto, ela indica que alguns outros aspectos dessa realidade a faz considerar a heterogeneidade de perspectivas entre os seus alunos, e que ao mesmo tempo isso lhe causa certas inquietações. Em sua fala, fica bem explícito que uma de suas preocupações corresponde a determinadas motivações que levam muitos deles a se conformarem com o término dessa etapa de ensino, sendo uma delas o reflexo de pré-construídos compartilhados socialmente, o que pode ser sinalizado pela modalização apreciativa “*é aquela famosa história...*” (L 55) e também pelas vozes sociais “*terminou os estudos...*” (L 56) e “*então muitos deles querem APENAS ter o diploma pra tentar alguma vaga no mercado de trabalho*” (L 57). Tais vozes, que provêm geralmente dos próprios alunos, refletem possivelmente um grau de influência de outras vozes, a saber: dos pais, de outros familiares, de amigos, com os quais eles convivem.

A nosso ver, há na professora a sensibilidade de não apenas considerar, mas também de ressignificar essas representações trazidas pelos seus alunos. Embora ela perceba que todos almejem concluir essa etapa da formação, as distintas razões que os levam a isso, têm lhe despertado para uma outra preocupação, que é como promover a inclusão de todos os estudantes, bem como levá-los ao reconhecimento da importância de se construir conhecimento, independentemente de suas escolhas. Conseguimos chegar a esse

entendimento, a partir dos pronomes *eu* (L 74) e *me* (L 75), acompanhados dos verbos *fico* (L 74) e *perguntando* que legitimam o lugar que ela confere a si mesma de agente responsável por sua atividade, embora ela também aponte para uma capacidade coletiva de ação interventiva, ao fazer uso da locução pronominal *a gente* e das modalizações pragmáticas *pode fazer* (Ls 73, 76) e *TENTAR MUDAR* (L 76).

Isso nos remete ao que Machado (2007) assinala acerca da dimensão da atividade docente. É bem verdade, como diz a autora, que por estar em constante interação com vários “outros”, o trabalho do professor não se limita às quatro paredes da sala de aula, tampouco se restringe ao repasse de conteúdos ou ao cumprimento de exigências prescritivas que, muitas vezes, não se adequam totalmente à realidade do ensino, mas constitui um fazer reflexivo e interventivo durante o qual o professor está sempre na busca pela re (formulação) de saberes e estratégias para desenvolver nos sujeitos-alunos as capacidades necessárias para o aprendizado que vai além dos objetivos escolares. Sigamos para mais um segmento da professora:

Segmento 2:

- 370. **Vera:** talvez se eu pegasse uma turma homogênea...
- 371. que já soube:sse de tudo...
- 372. TALVEZ eu ficasse MAIS PRESA ao que já TÁ ALI::
- 373. enquadrado: no livro didático...
- 374. porque seria mais simples pra mim, né?
- 375. já pegar uma turma que já...
- 376. conhece...
- 377. é...
- 378. os movimentos literá::rios...
- 379. conhece escritores...
- 380. são leitores...
- 381. então...
- 382. já ficaria ali enquadrado:: PRA MIM
- 383. aquilo que eu deveria dar, né?
- 384. e...
- 385. essa:/ essa:/ essa LACUNA que existe na formação deles...
- 386. é...
- 387. a:/ talvez seja até algo que se possa dizer positivo...
- 388. porque eles vão, né?
- 389. ter um apanhado geral...
- 390. depois...
- 391. e::/ e:: me faz, né?/
- 392. é positivo pra mim também no sentido de me fazer...
- 393. SAIR pra pesquisar...
- 394. de não:: ficar somente presa àquilo que...

395. o livro didático tá trazendo...

Nesse segmento, Vera aponta que o fato de os seus alunos apresentarem níveis de aprendizado e conhecimento distintos se constitui como um fator crucial para as reformulações que ela vem fazendo. Vemos, pelas modalizações lógicas “*talvez se eu pegasse uma turma homogênea...*” (L 370), “*TALVEZ eu ficasse MAIS PRESA ao que já TÁ ALI::*” (L 372) que a professora, ao falar sobre a possibilidade de uma outra realidade em seu contexto de ensino, faz uma reflexão hipotética sobre como poderia ser o seu agir, caso seus alunos não apresentassem lacunas. Podemos interpretar, a partir dessas modalizações, que há na fala da docente indícios de uma idealização que não só do contexto de trabalho em si, mas também do seu próprio agir.

Quanto à ação de materializar linguisticamente uma reformulação ou reestruturação do próprio agir no texto-discurso, Bronckart (2008) denomina, à luz da tese da hermenêutica da ação de Ricoeur (1986), de reconfiguração do agir. Logo, ao mencionar que poderia se limitar ao conteúdo e ao passo a passo “*enquadrado: no livro didático...*” (L 373- modalização apreciativa), ela justifica em seguida a razão que a levaria a tal comodismo: “*porque seria mais simples pra mim, né?*” (L 374- modalização apreciativa). Com isso, a professora deixa subentendido que a ação de parar e pensar em outras estratégias, reelaborar prescrições e formular outros trajetos metodológicos, implica uma atividade complexa e que demanda tempo e esforço, ou seja, configura, de fato, o trabalho real discutido pela Clínica da Atividade, aquele que ninguém vê porque os holofotes não o alcançam.

Sabemos que, no que diz respeito às lacunas existentes por parte dos alunos, a realidade pode interferir de diversas formas no trabalho do professor, sendo inclusive, percebidas como um aspecto negativo. Entretanto, ao trazer esse aspecto à discussão, Vera se vale de um posicionamento reflexivo ao mencionar os aspectos positivos que podem emergir nesse cenário conflituoso. Pelas modalizações lógicas “*porque eles vão, né?*” (L 388), “*ter um apanhado geral...*” (L 389) compreendemos que ela sinaliza de que forma esse movimento de reelaboração metodológica pode viabilizar para os alunos a chance de suprir as lacunas que eles trazem das séries anteriores. Já pela modalização apreciativa “*é positivo pra mim também no sentido de me fazer...*” (L 392), pelas modalizações lógicas “*SAIR pra pesquisar...*” (L 393), “*de não:: ficar somente presa àquilo que...*” (L 394), “*o livro didático tá trazendo...*” (L 395) podemos interpretar que ela reconhece o quanto esse processo implica

também no seu autodesenvolvimento ao lhe permitir mobilizar novas capacidades que a conduzem a um *status* duplo de professora – pesquisadora, o que nos faz lembrar da discussão de Machado (2007), que ao embasar-se nos aportes vygotskyanos, afirma que os conflitos presentes na atividade docente, tanto podem ser fonte de aprendizagem de novos conhecimentos e desenvolvimento de capacidades do trabalhador, como podem representar uma fonte de impedimento para tal progresso.

Observemos agora no próximo segmento, como essas renormalizações acontecem no contexto do professor Eduardo:

Segmento 3:

- 130. **Eduardo:** é...
- 131. eu trabalho...
- 132. como já disse...
- 133. numa escola cidadã...
- 134. então os alunos/ os alunos estão aqui de sete e meia ÀS cinco da tarde...
- 135. às dezessete horas...
- 136. então...
- 137. se A PRIMEIRA AULA/ se eu chegar/
- 138. primeiro eu tenho que dar aula...
- 139. se eu der uma aula mais expositiva...
- 140. é uma coisa/ é MAIS ACEITÁVEL...
- 141. mas se eu tiver o oitavo e nono horários...
- 142. uma aula expositiva não é tão mais aceitável...
- 143. nem é mais tão válida...
- 144. porque HÁ UM CANSAÇO físico e mental...
- 145. tanto PRA MIM que sou professor...
- 146. quanto PARA OS ALUNOS...
- 147. então...
- 148. eu/ eu me sinto MOTIVADO...
- 149. de certa forma eu/ eu me obrigo a muitas vezes...
- 150. é...
- 151. trazer uma metodologia diferenciada...

Podemos deduzir, em conformidade com este segmento, o quanto as especificidades do sistema integral tendem a mobilizar o professor Eduardo para reformular a sua prática e os seus métodos de ensino, embora a razão central das reformulações seja os seus alunos. Verificamos conforme evidenciado pela modalização lógica “*então os alunos/ os alunos estão aqui de sete e meia ÀS cinco da tarde...*” (L 134), que a preocupação do professor em criar um espaço interativo parte, inicialmente, da realidade do tempo que os estudantes ocupam

dentro do ambiente escolar. Eduardo parece compreender que para conduzir suas atividades é preciso levar em consideração que esse aspecto do tempo implica em (re) elaborações contínuas e estratégicas que venham impulsionar os alunos a se manterem ativos, pois a metodologia aplicada no início do dia “*se eu der uma aula mais expositiva...*” (L 139-modalização lógica), já não pode ser adotada nos horários finais por não ter a eficácia, como bem assinala o professor ao marcar essa avaliação por meio das modalizações apreciativas “*não é tão mais aceitável...*” (142) “*nem é mais tão válida...*” (L 143). Inferimos com base nesta fala, que o redirecionamento promovido pelo professor, neste caso, corresponde a um movimento de adaptação do meio a partir dos seus propósitos, denominado por Clot (2010) de catacrese, conforme discutido na seção 3.2.

Constatemos que as renormalizações que são promovidas nesse contexto de ensino são desencadeadas, principalmente, devido aos fatores condicionais que tanto os alunos como também os professores apresentam em meio à dinâmica do sistema integral, conforme denota o professor em sua fala “*HÁ UM CANSAÇO físico e mental...*” (L 144), o que pode evidenciar naturalmente um desânimo que vai, conseqüentemente, afetar a produtividade de ambos. E é justamente nesse sentido que o professor toma para si a responsabilidade de negociação para agir e reelaborar suas práticas. Podemos visualizar linguisticamente essas informações pelo emprego dos pronomes *eu* e *me* (L 148) que marca a agentividade do professor, da modalização pragmática “*eu/ eu me sinto MOTIVADO...*” (L 148) e das modalizações lógicas “*de certa forma eu/ eu me obrigo a muitas vezes...*” (L 149), “*trazer uma metodologia diferenciada...*” (L 151).

Ao atentarmos para tais aspectos evidenciados nos segmentos desse primeiro eixo, podemos perceber que há um indicativo explicitador de uma construção atorial no agir desses professores, quando estes apontam para um envolvimento ativo para realizar o processo de renormalização. A seguir, temos o segundo eixo que apresenta outras instâncias prescritoras que normatizam o trabalho dos nossos colaboradores e que interferem diretamente em suas reformulações.

5.1.2 Outras instâncias prescritoras

Veremos a seguir, nos segmentos selecionados nesse eixo temático, de que forma os professores sinalizaram outras esferas que não só predeterminam o que eles devem fazer, mas

também os impulsionam no processo de redirecionamento dos conteúdos e da própria metodologia. Observemos o que diz a professora Vera:

Segmento 4:

- 34. **Vera:** é...
- 35. realmente a prática docente...
- 36. quando se trata de/de ensino médio...
- 37. ela vai muito orientada, né?...
- 38. pela/ pela questão do ENEM....
- 39. então PRINCIPALMENTE pra turma concluinte do ensino médio...
- 40. O FOCO é o ENEM...
- 41. seja na prova de linguagens...
- 42. seja na redação...
- 43. então...
- 44. as coisas vão sendo direciona::das para isso...
- 45. e a gente tem que ter o cuidado pra NÃO FICAR /pra NÃO REDUZIR o aluno a apenas isso...

Vemos que neste segmento, Vera se refere ao ENEM como uma das instâncias que interferem diretamente no agir do professor do E.M., ao direcionar o fazer docente para um propósito específico, que é preparar os alunos para tal exame. Observamos que, ao textualizar que esta é uma prescrição voltada para esse nível de ensino “*quando se trata de/de ensino médio...*” (L 36-modalização lógica), a professora também deixa explícito que para as turmas do terceiro ano há uma cobrança mais acentuada, levando-nos a compreender que existe, de fato, uma parametrização bastante situada que encaminha tanto professores como alunos para este fim. Tal interpretação pode ser acessada pelas modalizações lógicas “*então PRINCIPALMENTE pra turma concluinte do ensino médio...*” (L 39), “*O FOCO é o ENEM...*” (L 40), “*as coisas vão sendo direciona::das para isso...*” (L 44).

Todavia, notamos ainda que essa realidade traz uma certa inquietação à professora no que diz respeito à delimitação do ensino ao ENEM e, ao destacar em sua fala, por exemplo, “*e a gente tem que ter o cuidado pra NÃO FICAR /pra NÃO REDUZIR o aluno a apenas isso...*” (L 45- modalização pragmática), Vera nos leva a compreender pelas ênfases dadas às expressões *NÃO FICAR*, *NÃO REDUZIR* que, embora seja um direcionamento imposto por outras instâncias, como o sistema educacional e até a própria escola, a prática docente não pode ser simplificada ao planejamento de atividades e conteúdos voltados apenas para o ENEM, tampouco a formação dos alunos deve ser minimizada à preparação para uma prova.

Com isso, podemos afirmar, pelo do que a professora textualiza, que apesar de ser importante seguir os moldes dessa prescrição, ela também reconhece que, por haver outras necessidades de aprendizado que precisam ser atendidas, o seu trabalho deve ir além do que está normatizado.

A seguir, temos mais um segmento em que a professora Vera ecoa em sua fala, implicitamente, vozes de documentos oficiais, os quais se configuram como outra instância prescritora do seu agir:

Segmento 5:

131. **Vera:** o ensino fundamental vem sendo puxando para o ensino médio...
132. que já vai PREPARANDO...
133. vai puxando para...
134. o ensino superior...
135. e a gente fica...
136. tem que/
137. tem que ser maleável nesse sentido...
138. porque nem todo mundo...
139. nem todo aluno QUER fazer o ensino superior...
140. nem todo aluno quer...
141. então...
142. o que é que a gente vai fazer COM aquele que não quer...
143. né?
144. pra ele não ficar também...
145. “ah...”
146. “já que ele não quer...”
147. “ENTÃO PRONTO...”
148. “DEIXA...”
149. “eu vou só aprova:r aqui...”
150. “vou...”
151. “fazer uma besteirinha...”
152. “passar alguma coisa pra: ele...”
153. “pra ele ter no:ta...”
154. “e concluir o ensino médio...”
155. nã::o...
156. já que ele está fazendo o ensino médio...
157. então vamos tentar pelo menos DESPERTAR nele o gosto pela leitura...
158. a:/ a HABILIDADE de escrita...
159. fazer com ele trabalhos que ele possa desenvolver a habilidade de escrita...

Neste segmento, verificamos inicialmente que a professora traz à tona, implicitamente, a voz social dos documentos oficiais que comumente sugerem a continuidade cíclica dos níveis de ensino para a formação intelectual do indivíduo, e isso fica evidenciado

linguisticamente pelas modalizações lógicas “o ensino fundamental vem sendo puxando para o ensino médio...” (L 131), “vai puxando para...” (L 133), “o ensino superior...” (L 134). No entanto, a professora afirma que apesar de ser algo proposto para que venha ser seguido no âmbito educacional, a prática docente, e mais precisamente no contexto que estamos discutindo (E.M.), precisa ser pautada em algumas ponderações (L 137) devido à realidade dos próprios alunos (Ls 139, 140). Podemos inferir, nesse sentido, que além de levar em conta a real necessidade e as particularidades que cada um deles apresenta, Vera demonstra, mais uma vez, o seu cuidado em viabilizar a inclusão dos estudantes de modo que eles possam evoluir em seu aprendizado.

No entanto, ela reproduz textualmente algumas vozes de personagens que evidenciam a realidade de muitos profissionais da educação, que ao se depararem com desafios como estes que são postos em seu contexto, optam por se manterem em sua zona de conforto “já que ele não quer...” (L 146), “DEIXA...” (L 148), “eu vou só aprova:r aqui...” (L 149), preferindo muitas vezes dar um jeitinho ou o faz de conta “fazer uma besteirinha...” (L 151), “pra ele ter no:ta...” (L 153) mesmo que isso venha limitar o seu trabalho, como também o aprendizado dos alunos. Esse aspecto dialoga com o que Clot (2007) aponta acerca da mobilização de um mesmo gênero por sujeitos distintos, a qual pode variar consoante as diferentes formas como cada um deles o concebe e se apropria dos pré-construídos e significações sociais da atividade.

Sabemos que a realidade do ensino, principalmente em escolas públicas, interfere de forma direta nas ações dos docentes a partir de questões que vão desde a falta de condições estruturais até à desvalorização da classe (além do desinteresse de uma boa parte dos alunos) que podem, inevitavelmente, desmotivar um desenvolvimento gerando, assim, uma certa acomodação por parte de alguns profissionais. Percebemos, todavia, que também há muitos que têm se dedicado para desenvolver suas atividades com ética e responsabilidade, mesmo em meio a tantos desafios que surgem ao longo do caminho. E apesar dos inúmeros obstáculos que precisam enfrentar diariamente, eles conseguem vislumbrar nas infidelidades do meio (SCHWARTZ, 2002), uma oportunidade para criar estratégias e desenvolver capacidades tanto para si, quanto para os seus alunos.

Vera deixa isso muito claro ao perceber que mesmo diante da resistência de alguns alunos em querer avançar para o ensino superior, eles também precisam da oportunidade de terem acesso à interação e à aprendizagem que os demais alunos. Vemos, por exemplo, pelo

emprego do verbo *vamos*, que ela se implica diretamente na decisão de mobilizar outras alternativas, as quais ela julga importantes para agregar outros conhecimentos e beneficiar os seus discentes. Observamos também pela modalização pragmática “*então vamos tentar pelo menos DESPERTAR nele o gosto pela leitura...*” (L 157) e, principalmente pela ênfase dada ao verbo *DESPERTAR*, o quanto a professora intensifica sua capacidade de ação nesse contexto de ensino, o que também será pontuado pelo professor Eduardo no segmento a seguir.

Segmento 6:

- 214. **Eduardo:** às vezes a gente precisa trabalhar gramática...
- 215. que a gramática É NECESSÁRIA...
- 216. e às vezes até um pouco mais
- 217. é::/ é::
- 218. de forma mais mecânica
- 219. padronizada...
- 220. e às vezes também a gente precisa trabalhar com/ com algo mais DINÂMICO::
- 221. mais DIVERSIFICA::DO...
- 222. pra fazer o aluno levantar...
- 223. pra fazer alguma coisa...
- 224. pra falar...
- 225. até porque ele quem é aqui na escola cidadã/
- 226. o aluno é chamado de protagonista...
- 227. então a vez é dele...
- 228. ele tem que se destacar...
- 229. então...
- 230. na minha/ na minha disciplina...
- 231. eu tenho que fazer com que ele...
- 232. tenha essa oportunidade de falar...
- 233. ele saiba se posicionar...

Eduardo inicia este segmento com um posicionamento defensivo acerca do ensino de gramática nas suas aulas, fazendo-nos compreender que, embora seja um conteúdo que ele não trabalhe com muita frequência, informação sinalizada pelo uso da modalização lógica “*às vezes a gente precisa trabalhar gramática...*” (L 214), podemos inferir que sua fala ecoa uma voz social, a saber dos documentos prescritivos (a exemplo dos PCN, da BNCC etc.), que recomendam a abordagem desse conteúdo nas aulas de língua. Com isso, o emprego da modalização lógica “*que a gramática É NECESSÁRIA...*” (L 215), leva-nos a perceber que, ao mencionar tal questão, o nosso colaborador acentua a importância de levar a gramática

para os seus alunos, desmitificando, portanto, uma representação estigmatizada socialmente acerca de tal ensino.

Outro dado interessante que podemos interpretar, segundo à fala do professor, é que ele aponta para o movimento dinâmico de distanciamento e aproximação do ensino de gramática, ambos pautados nas prescrições. Vejamos que, ao mesmo tempo que Eduardo afirma que precisa, mesmo que, esporadicamente, trabalhar esse conteúdo porque é necessário, ele também estende tal necessidade de fazê-lo de uma maneira tradicional, “*e às vezes até um pouco mais*” (L 216), “*de forma mais mecânica*” (L 218), “*padronizada*” (L 219). Sabemos que uma das maiores críticas relacionadas ao fazer pedagógico (no que corresponde ao movimento distanciador) consiste na marginalização dos modelos tradicionais desse e qualquer outro ensino. Comumente, o professor que adota métodos mais estruturais, mecanizados é considerado como arcaico, ultrapassado.

No entanto, o que podemos ratificar aqui, de acordo com o que Eduardo textualiza, é que nem sempre o professor vai conseguir desenvolver determinadas abordagens de maneira dinâmica ou interacional (aproximação, a partir do que é geralmente prescrito), pois a depender do contexto no qual se está atuando, o docente vai precisar pensar e repensar estratégias que possam lhe nortear não só no planejamento e efetivação, mas, sobretudo, para o aproveitamento significativo do seu fazer. Nesses moldes, podemos reafirmar o indiscutível aspecto situado da atividade docente, conforme discutido por Clot (2007) e Machado (2007), os quais acentuam em seus estudos, o quanto as diversas e distintas escolhas do professor são comumente direcionadas pelas especificidades contextuais do seu trabalho.

Dessa forma, percebamos ainda na fala de Eduardo que outras ações que ele diz realizar de maneira mais dinâmica e diversificada são promovidas por algumas razões intencionais do seu agir, tais como: “*pra fazer o aluno levantar...*” (L 222), “*pra fazer alguma coisa...*” (L 223), “*pra falar...*” (L 224). Vemos aqui que, ao passarem por uma reelaboração de uma metodologia mais mecânica (L 218) para algo mais diversificado (L 221), tais ações inferem não só a capacidade, mas, sobretudo, o desejo de incluir os discentes em suas aulas e torná-los ativos. Contudo, podemos afirmar que este seu fazer é motivado também pelos parâmetros que constituem o sistema de ensino integral, aos quais os sujeitos estão vinculados. Tal informação pode ser acessada linguisticamente pelo emprego do dêitico “*aqui na escola cidadã/*” (L 225), e da modalização lógica “*o aluno é chamado de protagonista...*” (L 226). A respeito ainda dessa questão, percebemos que o professor dentro

desse contexto, deixa bem marcada a sua capacidade de um dever-fazer, tomando para si (*eu* L 231), e de forma bem específica (“*na minha/ na minha disciplina...*” - L 230), a responsabilidade enunciativa de envolver os seus alunos na dinâmica do ensino. Vemos isso a partir da modalização pragmática “*eu tenho que fazer com que ele...*” (L 231), e das modalizações lógicas “*tenha essa oportunidade de falar...*” (L 232), “*ele saiba se posicionar...*” (L 233).

Além dos documentos oficiais, iremos analisar nos próximos segmentos como o livro didático se constitui também uma instância prescritora capaz de mobilizar as renormalizações dos nossos colaboradores. Vejamos a seguir, o que diz a professora Vera:

Segmento 7:

278. **Vera:** pra/ pra começar a falar a respeito do Modernismo...
279. com... o:/ o:/ o terceiro ano do ensino médio...
280. eu tive que fazer um apanhado gera::l dos OUTROS movimentos...
281. para que eles ENTENDESSEM o que era aquilo...
282. né?
283. porque...
284. o livro já começa com...
285. o Simbolismo ((pigarro))
286. que em outros livros...
287. isso já é::/ já é um conteúdo dado no/no ensino:::/ no segundo ano...
288. MAS...
289. MESMO ASSIM...
290. ANTES DE COMEÇAR...
291. a fazer um trabalho com literatura...
292. eu perguntei pra eles, né?
293. o que que eles lembravam...
294. coloquei o nome de alguns autores pra ver se eles lembravam de alguma coisa...
295. se associavam a alguma coisa...
296. e nada...
297. então...
298. o que é que eu fiz com eles?
299. construí uma linha do tempo...
300. da:/ da:/ das escolas literárias...
301. dos autores...
302. DOS ESTILOS de cada época...
303. o que é que diferenciava um de outro...
304. e i::sso foi muito interessante...
305. foi muito bom pra eles porque...
306. eles nunca tinham visto assim...
307. nunca tinham...
308. como alguns alunos até disseram...
309. “professora, eu nunca tinha pensado na literatura e::”
310. “nessa/ nessa cronologia...”

- 311. “nessa linha do tempo...”
- 312. “e quando a gente começa a estudar desse jeito...”
- 313. “a gente vai vendo que...”
- 314. “uma coisa é moda aqui...”
- 315. e aí depois não é mais” ((risos))

Neste segmento, Vera já inicia textualizando que o que está parametrizado pelo livro didático para se trabalhar no E.M. precisa ser negociado devido à realidade do seu contexto de ensino. A professora evidencia por meio da modalização pragmática “*eu tive que fazer um apanhado gera::l dos OUTROS movimentos...*” (L 280) que havia uma necessidade de voltar um pouco no tempo, fazer um apanhado geral do que provavelmente os seus alunos teriam estudado nos anos anteriores, e assim fazer com que eles pudessem não só acompanhar, mas também interiorizar a sequência dos conteúdos prescritos para aquele momento específico, e isso pode ser visualizado linguisticamente pela ênfase dada ao verbo *ENTENDESSEM* (L 281).

Vera aponta ainda que, embora o livro didático apresente um caminho que possa orientar e de alguma forma facilitar essa exposição do conteúdo, ela prefere não seguir à risca o que lhe é proposto e decide pôr em prática algumas estratégias, que podem ser acessadas linguisticamente por meio das modalizações lógicas “*ANTES DE COMEÇAR...*” (L 290), “*eu perguntei pra eles, né?*” (L 292), “*coloquei o nome de alguns autores pra ver se eles lembravam de alguma coisa...*” (L 294). O intuito da professora certamente seria sondar os conhecimentos prévios considerados indispensáveis para a discussão dos conteúdos a serem ensinados. No entanto, identificamos que nesse movimento, Vera percebe que os alunos apresentavam muitas lacunas quanto aos conhecimentos postos, e decide mais uma vez reinventar sua prática e desenvolver outro caminho que pudesse promover um meio efetivo de aprendizagem para essa turma. Com isso, vemos que a tentativa de reformulação e ressignificação dos instrumentos já existentes no intuito de cumprir os objetivos da atividade pode ser acessada na fala da professora pelas modalizações lógicas “*o que é que eu fiz com eles?*” (L 298), “*construí uma linha do tempo...*” (L 299).

Observemos ainda, pelas modalizações apreciativas “*e i::sso foi muito interessante...*” (L 304), “*foi muito bom pra eles porque...*” (L 305), que tal renormalização foi avaliada como positiva pela professora, já que despertou em seus alunos o desejo de participar e aprender. A voz desses personagens, que por sua vez nos é apresentada a partir de

“professora, eu nunca tinha pensado na literatura e::” (L 309), *“nessa/ nessa cronologia...”* (L 310), *“nessa linha do tempo...”* (L 311), nos faz interpretar o quanto eles se surpreendem com a perspectiva metodológica que a professora propõe, que para eles é vista como novidade, e o quanto essa forma de estudar literatura os fazem vislumbrar esse aprendizado com outros olhos. Podemos inferir ainda pela fala dos alunos (também reproduzidas pela professora): *“e quando a gente começa a estudar desse jeito...”* (L 312), *“a gente vai vendo que...”* (L 313), *“uma coisa é moda aqui...”* (L 314), *“e aí depois não é mais”* (L 315), que esse momento pode ter sido algo significativo pelo fato de não só fazê-los reconhecer a importância do conteúdo, mas também associar os saberes literários com os seus conhecimentos de mundo. Os efeitos dessas estratégias de interação e aprendizagem refletem a relevância de o professor estar sempre na busca de outras alternativas, outros caminhos, outros instrumentos que possam gerar oportunidades de desenvolvimento (MACHADO, 2007).

Nesse sentido, vemos mais uma vez, a partir das análises deste segundo eixo, que os professores Vera e Eduardo, embora tenham suas práticas orientadas pelo prescrito, a exemplo dos documentos oficiais, eles conseguem articular novas estratégias e desenhar diferentes caminhos, os quais, conseqüentemente, delineiam um estilo singular do fazer.

A seguir, temos a nossa segunda categoria temática que agrupa segmentos de fala que evidenciam mais indícios da construção do agir atorial dos nossos colaboradores.

5.2 Construindo-se como ator de sua prática

Nos próximos segmentos iremos analisar como os professores, ao descreverem suas ações, demarcam em seus posicionamentos enunciativos os níveis de agentividade e responsabilidade sobre aquilo que eles fazem ou desejam fazer em suas aulas, bem como as razões, motivos e intenções que eles acionam para validarem o que realizam. Atentemos, pois, para o que diz o professor Eduardo:

Segmento 8:

615. **Eduardo:** eu todo ano fico tentando trabalhar alguma coisa dentro de literatura...
 616. porque eu queria ver os meus alunos escrevendo...
 617. escrevendo de verdade...

618. NÃO LIVROS...
 619. mas escrevendo...
 620. LENDO...
 621. porque não adianta a gente/
 622. a gente dizer que trabalha literatura só em sala de aula...
 623. mas quando ela não é vista dentro da escola de modo geral, fora da sala...
 624. né?
 625. a gente não vê o aluno lendo tanto não::
 626. é...
 627. esse ano a gente tá pensando em criar.../
 628. fazer a::a::/uma semana/ uma feira literária, né?
 629. e abordar temáticas...
 630. acho que aí vai ser um começo já de um estilo da área da/da/ da área de literatura que eu quero trabalhar...
 631. eu quero dar/.../
 632. fugir um pouquinho...
 633. FUGIR NÃO...
 634. fazer o que eu já deveria TER FEITO...

Podemos perceber logo de início desse segmento, que há um considerável esforço por parte de Eduardo em promover com seus alunos atividades que possam fazê-los desenvolver algumas habilidades que, na percepção do professor, são necessárias para o seu progresso não só no âmbito escolar, mas, principalmente fora dele. No entanto, podemos inferir a partir da modalização pragmática “*eu todo ano fico tentando trabalhar alguma coisa dentro de literatura...*” (L 615), que há uma persistência por parte de Eduardo em querer intervir para poder solucionar algumas questões pontuais que têm explicitamente lhe incomodado. Assim, ao observarmos que o emprego do pronome *eu* (L 616), da modalização pragmática “*porque eu queria ver os meus alunos escrevendo...*” (L 616), e do verbo *LENDO* (L 620) nos permite visualizar a implicação na fala do professor ao assinalar o seu desejo pessoal em querer despertar nos alunos o interesse pela escrita e pela leitura, deixando subentendido que eles ainda não estão muito habituados a essas práticas. Considerando que tais aspectos se configuram inegáveis desafios na realidade de muitos discentes, principalmente de escolas públicas, vemos o quanto isso vai exigir incontáveis desdobramentos didáticos e pedagógicos por parte do professor, para poder transformar os percalços existentes em caminhos alternativos para a solução das dificuldades.

No caso de Eduardo, vemos que além da vontade de acompanhar o progresso dos seus alunos nessas habilidades, ele articula o seu estilo profissional na tentativa de situá-lo em seu contexto de ação (CLOT, 2007), e para isso busca ativar sua capacidade de intervir, incluindo

também a participação de outros actantes. Tal compreensão pode ser acessada mediante o emprego de *a gente* (L 627), que corresponde a um índice de pessoa com valor não genérico pelo fato de remeter a um ‘eu + outros’, e das modalizações lógicas “*esse ano a gente tá pensando em criar.../*” (L 627), “*fazer a::/a::/uma semana/ uma feira literária, né?*” (L 628). Na sequência, o professor deixa marcado mais uma vez, pelo uso recorrente do pronome *eu* (L 631, 634) que, embora haja a colaboração de outras pessoas na ação, é totalmente sua a iniciativa de desenvolver esse projeto com os estudantes. Assim sendo, evidenciamos na voz do autor empírico, por meio da modalização pragmática “*fazer o que eu já deveria TER FEITO...*” (L 634), que essa sua decisão de intervir representa não só uma escolha particular, mas também uma responsabilidade inadiável que ele atribui a si mesmo, levando-nos a interpretar tal posicionamento como um indício na construção de um protagonismo docente.

A seguir, temos mais um segmento desse professor:

Segmento 09:

182. **Eduardo:** hoje a gente/ a gente que é de língua portuguesa...
183. tem que trabalhar com uma perspectiva interacional...
184. a gente tem que fazer com que o aluno interaja, né?
185. então... é...
186. não é uma perspectiva MAIS GRAMATICAL...
187. é uma perspectiva MAIS INTERACIONAL...
188. a gente não pode...
189. sabe...
190. é...
191. continuar com/com o método que eu chamo de método arcaico...
192. né?
193. afinal de contas eu não sou...
194. eu sou entre o::/ o::/ o antigo e o novo...
195. né?
196. eu tenho...
197. ahn...
198. oito anos de formação...
- 199.
200. e tenho...
201. dez anos de sala de aula...
202. então...
203. assim...
204. eu consegui pegar um pouco do antigo e...
205. consegui adaptar pro novo...
206. acho que todo professor é assim...

Neste segmento, Eduardo já inicia fazendo uma referenciação mais genérica a partir do termo *a gente* (Ls. 182, 184, 188) para justificar, com base em uma voz social provinda dos discursos acadêmicos, o que geralmente é normatizado para o professor de português. Podemos perceber que essa voz ecoa na prática do professor mobilizando-o para um movimento de ação a princípio reflexiva “*hoje a gente/ a gente que é de língua portuguesa...*” (L 182- modalização lógica) e, posteriormente, mais praxiológica que demonstra explicitamente as razões do agir, as quais estão arraigadas no que está prescrito e explicitamente acentuado nos documentos oficiais. Isso fica bem marcado na fala de Eduardo pelas modalizações deônticas “*tem que trabalhar com uma perspectiva interacional...*” (L 183), “*a gente tem que fazer com que o aluno interaja, né?*” (L 184), “*a gente não pode...*” (L 188).

Todavia, vemos que ao longo de suas reflexões, a presença repetitiva do *eu* (Ls 193, 194, 196, 204) demarca uma manifestação de singularidade no que diz respeito a um posicionamento bem pessoal do professor, assinalando, dessa forma, um aspecto identitário que marca o seu estilo profissional. Essa informação pode ser acessada pelas modalizações lógicas “*afinal de contas eu não sou...*” (L 193), “*eu sou entre o::/ o::/ o antigo e o novo...*” (L 194). Um outro aspecto importante que Eduardo deixa explícito em sua fala, e que a nosso ver corresponde a uma razão para a forma como ele desenvolve o seu agir, diz respeito ao seu tempo de formação e experiência na profissão “*oito anos de formação...*” (L 198), “*de professor...*” (L 199), “*e tenho...*” (L 200), “*dez anos de sala de aula...*” (L 201). Podemos observar que ao fazer tal menção, ele nos faz compreender que, de fato, o domínio do gênero lhe permite manejar sua estilização (CLOT, 2010), e os saberes adquiridos nesse trajeto se constituem um fator crucial para fundamentar as renormalizações que ele promove, como também para tecer um agir característico de sua atorialidade.

Mais adiante, no próximo segmento, verificamos ainda que há outro aspecto que contribui para o agir atorial de Eduardo, vejamos:

Segmento 10:

377. **Eduardo:** acho que a convivência com outros profissionais aqui também...

378. do modelo integral...

379. faz com que a gente acabe se FORÇANDO a::/

380. a criar estratégias diferentes...

- 381. não pra tipo...
- 382. ser melhor do que o outro professor...
- 383. mas a convivência...
- 384. pensa...
- 385. “ah, eu posso fazer isso!”
- 386. você observa o professor fazendo uma atividade, você pensa...
- 387. “eu posso adaptar isso na minha sala...”
- 388. “eu posso fazer algo diferente...”
- 389. “eu posso fazer algo nessa perspectiva...”

Podemos ver neste segmento, que Eduardo aponta o coletivo de trabalho com o qual ele convive como sendo também um mobilizador de suas capacidades para agir. Notemos que, ao mencionar que a convivência com outros docentes (L 377) tem influenciado em sua prática, ele deixa explícito que a relação com outros profissionais da escola o motiva a desenvolver um trabalho diferenciado. Tal compreensão pode ser acessada pelas modalizações lógicas “*faz com que a gente acabe se FORÇANDO a::/*” (L 379), “*a criar estratégias diferentes...*” (L 380). Um outro aspecto percebido pela voz do autor empírico alicerçada pelas modalizações pragmáticas “*ah, eu posso fazer isso!*” (L 385), “*eu posso adaptar isso na minha sala...*” (L 387), “*eu posso fazer algo diferente...*” (L 388), “*eu posso fazer algo nessa perspectiva...*” é que embora esse reconhecimento acerca do seu poder-fazer seja atribuído em primeira instância a outros actantes, Eduardo deixa bem marcado, pelo emprego recorrente do índice de pessoa *eu* (Ls 385, 387, 388, 389), que a iniciativa (o querer-fazer) e a responsabilidade (o dever-fazer) das suas ações é sua. Com isso, podemos entender que é também em meio a um entrelaçamento de outros fazeres que a prática atorial desse professor tem sido desenvolvida.

Sigamos ainda para mais um segmento de fala de Eduardo, o qual sinaliza outros aspectos peculiares do seu contexto de atuação que interferem diretamente na construção de um agir protagonista:

Segmento 11:

- 299. depois que eu /eu já estou tão adaptado...
- 300. que eu me adaptei ao modelo integral...
- 301. ao modelo de documentação...
- 302. de organização...
- 303. de aula...
- 304. eu não consigo mais voltar pra o antigo...
- 305. sabe?

306. eu/eu até prefiro esse...
307. porque a gente consegue ter um direcionamento...
308. “eu vou trabalhar isso por quê?”
309. “qual habilidade eu vou desenvolver no meu aluno?”
310. tem que pensar nisso...
311. cada conteúdo... /
312. que é trabalhoso, né?
313. eu pensar por exemplo...
314. “ah... porque eu vou trabalhar substantivo?”
315. “qual a habilidade que eu vou trabalhar no meu aluno com substantivo?”
316. “o que é que vai ser útil?”
317. a::/ é::o::/ o modelo de escola integral faz com que eu.../
318. ele não obriga...
319. eu vou repetir...
320. ele não obriga...
321. ele ORIENTA...
322. ele faz com que o professor PENSE nisso...
323. PENSE é::/é::
324. de que forma o aluno/
325. de que forma aquilo vai ser útil pro aluno,
326. né?
327. não de uma forma seca...
328. mecânica...
329. mas de uma forma atualizada e realmente associada à sua realidade...
330. a gente tem que quebrar a cabeça DE VERDADE...
331. até porque a gente não vai achar isso num livro...
332. é...
333. cada realidade...
334. cada escola...
335. vai ser um trabalho diferente...
336. vai ser uma proposta diferente...
337. é isso...
338. então...
339. é...
340. essa/ essa/ essas estratégias que nós somos orien /.../
341. nós somos...
342. acabam nos/ acabam nos forçando a::/ a criar...
343. são fundamentais...
344. é...
345. eu vejo de forma positiva...

Baseando-nos neste segmento, podemos identificar alguns aspectos interessantes na construção de um estilo mais particular desse professor, o que, segundo ele, se dá a partir de sua própria adaptação ao sistema de ensino integral (“*depois que eu/eu já estou tão adaptado...*” L 299 – modalização lógica; “*que eu me adaptei ao modelo integral...*” L 300- modalização lógica). Nesse recorte de fala, conseguimos identificar que, na percepção de Eduardo, as especificidades do sistema lhe instigam de forma direta a nortear o seu trabalho,

porém, embora tal sistema prescreva o que deve ser feito, o docente aponta que os direcionamentos que recebe nesse contexto, também lhe permite sair da zona de conforto para poder elaborar, criar, desenvolver suas próprias estratégias a fim de realizar um trabalho significativo.

Observemos que tais compreensões podem ser acessadas quando Eduardo afirma: “a:/: é::o::/ o modelo de escola integral faz com que eu.../” (L 317- modalização lógica), “ele faz com que o professor *PENSE* nisso...” (L 322- modalização lógica), “de que forma aquilo vai ser útil pro aluno,” (L 325- modalização lógica), “essa/ essa/ essas estratégias que nós somos orien /.../” (L 340- modalização lógica), “acabam nos/ acabam nos forçando a:/: a criar...” (L 342). Notemos que, quanto ao nível de agentividade, nosso colaborador traz uma variação interessante em sua fala no que diz respeito à referenciação. Na L 317, ele opta por se colocar diretamente na situação (*eu*), e logo em seguida, na L 322, ele traz um termo genérico (*o professor*), e mais adiante nas L 325 e L 342, respectivamente, ele pluraliza o *eu* (nós/nos) o que, a nosso ver, sinaliza uma forma de indicar não só uma responsabilidade particular, mas coletiva em que ele, por sua vez, se ver incluído. Vale destacar ainda que essa alternância dos índices de pessoa (*eu/nós*) também aponta para um imbricamento da dimensão individual e coletiva que coexistem no discurso deste professor.

Em seguida, vemos mais uma vez um termo genérico em: “a gente tem que quebrar a cabeça *DE VERDADE*...” (L 330- modalização pragmática), “até porque a gente” (L 331- modalização lógica). Analisemos aqui que Eduardo, mais uma vez, aponta para uma responsabilidade coletiva, no entanto, ele se insere de uma forma mais próxima nessa realidade vivenciada no ensino integral. Percebamos que, no que corresponde ao seu papel enquanto educador, ele sinaliza uma postura atorial diante do que é prescrito, pois, ao afirmar que é preciso esforço para acionar sua capacidade de dever- fazer (*quebrar a cabeça*), porque não existe uma receita pronta (*não vai achar isso num livro...*) para realizar um trabalho diferenciado, Eduardo deixa claro que, de fato, o protagonismo docente é uma construção que implica a decisão de ir além do que lhe é imposto.

A seguir veremos como a professora Vera textualiza tal construção em sua prática.

Segmento 12:

79. **Vera:** esse ano mesmo...

80. no ensino médio que...

81. a partir do projeto que eu desenvolvi.../
82. que eu desenvolvi um projeto exatamente ((risos) direcionado para o texto dissertativo-argumentativo...
83. FOCADO no ENEM...
84. e teve alunos que disseram...
85. “ah, professora... mas...”
86. “eu não vou fazer...”
87. “porque EU NÃO QUERO fazer o ENEM...”
88. **PP:** uhum
89. **Vera:** “então pra quê eu vou participar desse projeto?”
90. e aí eu fui dizendo...
91. “olhe nós vivemos numa sociedade letrada...”
92. “você precisa/
93. você está a todo momento argumentando...”
94. “mesmo que você não sai::ba que e::sse argumento que você está utilizando/
95. o tipo de argumento...”
96. “ah... estou utilizando agora um argumento de autoridade...”
97. “ah, não... estou usando...
98. um argumento com/
99. com base em um dado concreto...”
100. “você não sabe disso...”
101. “mas você está é...”
102. “utilizando quando você cita alguém...”
103. “OLHA AÍ a referência...”
104. e eles começaram a:: ver, né?
105. a ter outras perspectivas...
106. e...
107. eu tive um respaldo MUITO BOM, graças a Deus...
108. é:: com esse/
109. com esse projeto que eu desenvolvi...

Neste segmento, observamos que Vera já inicia especificando uma ação idealizada por ela (“*a partir do projeto que eu desenvolvi...*” L 81- modalização lógica) a fim de envolver os alunos na preparação para o ENEM. Diante de tal ação, percebemos que a professora, ao enxergar que alguns dos alunos não tinham o interesse de participar, ela mobiliza em seu agir a capacidade de persuasão (“*e aí eu fui dizendo...*” L 90- modalização lógica) a fim de incluir todos naquilo que estava sendo proposto. Vemos que a motivação que a faz convencer os seus alunos, pode ser interpretada pelas vozes sociais oriundas da academia que ecoam explicitamente em sua fala, ao ser reproduzida como vozes de personagem: “*olhe nós vivemos numa sociedade letrada...*” (L 91), “*você está a todo momento argumentando...*” (L 92). Tomando por base essas informações textualizadas por Vera, podemos afirmar que o empenho dispensado para fundamentar os seus argumentos e, assim, validar para os seus

discentes a importância de se envolverem no projeto, tem sido uma marca de sua singularidade, como já detectado em outros momentos de sua fala (cf. segmentos 1 e 7).

Outro aspecto vislumbrado na fala da professora quanto à sua prática e que sinaliza indícios do seu protagonismo, é a maneira contextualizada com que ela expõe o conhecimento para os seus alunos. Tal interpretação pode ser acessada neste segmento a partir de vozes sociais provindos também dos saberes linguísticos da academia, que mais uma vez Vera reproduz como vozes de personagem: “*ah... estou utilizando agora um argumento de autoridade...*” (L 96), “*ah, não... estou usando...*” (L 97), “*um argumento com/*” (L 98), “*com base em um dado concreto...*” (L 99). Além disso, vale destacar que outra característica interessante no agir da docente são os efeitos das suas intervenções, os quais são por ela mencionados em: “*e eles começaram a:: ver, né?*” (L 104- modalização lógica), “*a ter outras perspectivas...*” (L 105- modalização lógica). Logo, inferimos que, para a professora, isso pode significar um reflexo satisfatório de sua pilotagem (cf. seção 3.2) nesse trabalho: “*eu tive um respaldo MUITO BOM, graças a Deus...*” (L 107- modalização apreciativa).

Temos a seguir, mais um segmento de Vera que aponta para mais algumas características da singularidade de sua prática:

Segmento 13:

- 501.**Vera:** eu acredito que assim...
- 502.é...
- 503.a particularidade tá em...
- 504.EU NÃO ME PRENDER totalmente ao livro didático...
- 505.não me prender...
- 506.ao material por exemplo...
- 507.que/ que a::/ a secretaria fornece...
- 508.que a secretaria manda pra gente, né?
- 509.porque...
- 510.por exemplo... (...)
- 511.é...
- 512.no simulado...
- 513.pra::/ pra poder trabalhar os simulados...
- 514.eu...
- 515.primeiro faço um trabalho com os alunos...
- 516.eu dou aula sobre/ sobre...
- 517.vamos supor, né?...
- 518.os simulados sempre são...
- 519.é...
- 520.na área de linguagem, né?
- 521.e gêneros textuais...

- 522.principalmente...
- 523.então eu vejo principalmente aqueles que mais caem...
- 524.pra quê?...
- 525.pra TENTAR fazer com que eles...
- 526.percebam as características...
- 527.percebam a funcionalidade...
- 528.e quando eles vão pra:: o simulado...
- 529.eles já vão...
- 530.mais ou menos sabendo é::
- 531.COMO ESCOLHER a resposta correta, né?
- 532.por quê?
- 533.esses simulados/ eles trabalham com...
- 534.a T.R.I.
- 535.que é a Teoria de Resposta ao Item...
- 536.então tem os descritores...
- 537.os distratores...
- 538.e aí eu vou TENTANDO fazer com que eles APRENDAM a saber...
- 539.não somente a resposta correta...
- 540.mas o que tem de errado nas outras, né?
- 541.“o que é que foi usado pra distrair você?”
- 542.é...
- 543.então eu tento fazer isso com eles, né?
- 544.tento dar essa percepção...
- 545. e eu acho que a::/
- 546. a particularidade está nisso...
- 547. em NÃO ME PRENDER somente ao que está no livro didático...
- 548. mas sempre buscar algo a mais...
- 549. as vezes num/ num exercício que tenha...
- 550. no::/ no próprio livro didático...
- 551. eu trago algum texto...
- 552. ou alguma informação extra...
- 553. ou mesmo um vídeo pra::/ PRA ILUSTRAR...
- 554. pra não ficar somente preso àquilo...

Ao ser indagada sobre sua compreensão acerca dos aspectos singulares do seu agir, Vera inicia este segmento pontuando a sua não comodidade frente àquilo que deve ser trabalhado nas turmas, bem como uma notória autonomia peculiar de sua prática. Observemos então que, ao sinalizar dois dos instrumentos didáticos (livro didático e simulado) que são postulados em seu trabalho, a docente afirma de maneira enfática e repetida (*“EU NÃO ME PRENDER totalmente ao livro didático...”* L 504- modalização lógica), (*“em NÃO ME PRENDER somente ao que está no livro didático...”* L 547- modalização lógica), não se limitando aos paradigmas pré-estabelecidos nesses materiais. Notemos que sair do comodismo e extrapolar aquilo que é previamente prescrito, é uma característica bastante peculiar marcada tanto na fala de Vera quanto na de Eduardo, conforme vimos na análise do

segmento 13. Observemos que o uso recorrente das modalizações lógicas, acrescido do emprego do índice de pessoa “eu” nesse excerto e nos demais analisados, pode nos revelar um teor responsivo acerca do perfil atorial desses professores, pois, ao afirmarem categoricamente ao longo do discurso o que ‘fazem’, eles se colocam como autenticadores, validando as próprias ações.

Mais adiante vemos que, ao se referir, principalmente, ao simulado como sendo algo proposto por umas das principais instâncias prescritoras do trabalho docente (“*que/ que a::/ a secretaria fornece...*” L 507), (“*que a secretaria manda pra gente, né?*” L 508), a professora demonstra não se restringir à mera aplicação desse material, buscando contextualizar sempre (e antes de tudo) o objeto de ensino e, conseqüentemente, a sua funcionalidade. Tal informação pode ser acessada a partir das modalizações lógicas “*pra::/ pra poder trabalhar os simulados...*” (L 513), “*primeiro faço um trabalho com os alunos...*” (L 515). Nesse sentido, observemos que a preocupação de Vera em querer significar os conteúdos para os seus alunos tem sido um aspecto bastante notório em sua fala, levando-nos a interpretar que, o que de fato a impulsiona em seu poder e querer-fazer, vai muito além do dever-fazer institucional. Com isso, podemos compreender que suas escolhas não são aleatórias, mas baseadas em suas representações acerca do que é ser uma professora competente. Levando em consideração o que ela textualiza, inferimos que, em seu entendimento, não basta tão somente aplicar um conteúdo ou uma atividade com os seus alunos, visto que levá-los a compreender o que estão aprendendo, bem como a importância desse aprendizado, tem sido algo crucial para ela.

Assim sendo, podemos ver que a sua escolha por redirecionar a abordagem do simulado (“*e aí eu vou TENTANDO fazer com que eles APRENDAM a saber...*” - L 538- modalização pragmática), (“*então eu tento fazer isso com eles, né?*” - L 543- modalização pragmática) não emerge apenas de uma vontade subjetiva do querer-fazer, mas caracteriza uma decisão bem fundamentada em razões e motivos (“*pra TENTAR fazer com que eles...*” - L 525- modalização pragmática) (“*percebam as características...*” - L 526- modalização lógica) (“*percebam a funcionalidade...*” - L 527- modalização lógica) que manifestam explicitamente traços de um agir atorial dessa professora.

A seguir, temos a terceira e última categoria, em que iremos observar a compreensão dos nossos colaboradores acerca do seu protagonismo, e como as marcas linguísticas por eles empregadas nos levam a identificar a singularidade do seu estilo profissional.

5.3 Uma aula para chamar de minha?

Com base nos segmentos selecionados para esta categoria temática, faremos uma análise acerca da percepção dos professores no que diz respeito à singularidade do seu agir, bem como a maneira como eles pressupõem ter sua atorialidade reconhecida também pelo coletivo de trabalho. Vejamos o que diz a professora Vera:

Segmento 14:

- 583. **Vera:** eu acredito que...
- 584. que seja...
- 585. a:::/ a:/ a INTERAÇÃO mesmo...
- 586. a participação...
- 587. porque assim...
- 588. eu sempre tento...
- 589. trazer as informações...
- 590. e colocar os alunos pra::/ pra participarem também...
- 591. eles até dizem que... ((risos))
- 592. “AH, PROFESSORA, A SENHORA PERGUNTA DEMAIS” ((risos))
- 593. porque...
- 594. eu trago/ a::/ os/ os conteúdos...
- 595. né?
- 596. eu tive a sorte de pegar esse ano uma turma BASTANTE interativa no primeiro ano...
- 597. no terceiro ano...
- 598. aliás...
- 599. mas eu tenho uma turma de segundo ano que eles simplesmente não::: interagem...
- 600. eles ficam ((risos)) SOMENTE sentados...
- 601. só querem ouvir... ouvir... ouvir...
- 602. e eu gosto de ouvir os alunos falarem...
- 603. e quando eu vou pra essa turma...
- 604. eles...
- 605. “Pronto... lá vem a professora fazer pergunta...”
- 606. sempre tem isso...
- 607. já tem OUTRO segundo ano que ADORAM isso...
- 608. porque ELES JÁ SABEM que eu vou fazer perguntas...
- 609. então ELES JÁ SABEM que vão ser sabatinados...
- 610. então...
- 611. eu acho que/que pode ser isso...
- 612. eu nunca tinha pensado nisso...
- 613. algo que torne MINHA AULA, MINHA... ((repete de forma reflexiva))
- 614. eu nunca tinha pensado...
- 615. mas eu acho que é isso...
- 616. a::/ a::/ essa::/ essa::/ essa::/ esse instigar de participação...
- 617. eu acho que deve ser isso...

Ao ser questionada sobre o que singulariza o seu estilo profissional e o que marca suas aulas, a professora Vera faz uma breve introspecção para tentar materializar os aspectos que podem evidenciar a particularidade do seu agir. Algo que chama a atenção, é que segundo ela, nunca tinha parado para pensar sobre tais questões “*eu nunca tinha pensado nisso...*” (L 612- modalização lógica), e a ênfase que ela dá quando diz: “*algo que torne MINHA AULA, MINHA...*” ((repete de forma reflexiva)), nos leva a inferir que reconhecer-se como protagonista do seu fazer, é algo raramente prescrito ou jamais pensado pelos profissionais da educação.

É importante salientar nesse espaço algo que já discutimos no capítulo 2 desta dissertação acerca dos impactos que uma pesquisa que alinha-se à LA pode gerar, visto que esse campo parte da perspectiva de uma via de mão dupla que permite que o colaborador não seja visto como aquele que apenas fornece dados, mas, sobretudo, como um sujeito ativo que participa diretamente da problematização de questões que o envolve social, política e economicamente. Em outras palavras, ele delineia uma nova realidade junto ao pesquisador e tem a oportunidade de ser (re) construído nesse movimento de troca, aspecto que é muito caro à LA. No caso da professora Vera, fica explícito que, por mais que ela venha se dedicando há anos em fazer algo inovador e significativo no seu trabalho, o fato de poder enxergar-se como protagonista jamais foi algo que ela sequer pensou. Vemos que parar por alguns instantes para refletir e em seguida discretizar o que, de acordo com a sua percepção (“*eu acredito que...*” L 583- modalização lógica), pode caracterizar sua atorialidade, não foi algo que ela fez de imediato. Digamos que foi como olhar-se no espelho e por alguns instantes se auto confrontar, sob um olhar avaliativo acerca de quem ela é do que e como ela faz.

Assim sendo, vemos que de início ela sinaliza a interação (L 585) como sendo a principal marca de suas aulas, e para confirmar até para si mesma, ela passa a citar as ações que podem sustentar tal inferência. Podemos identificar tal informação por meio das modalizações lógicas “*eu sempre tento...*” (L 588), “*trazer as informações...*” (L 589), “*e colocar os alunos pra::/ pra participarem também...*” (L 590), “*a::/ a::/ essa::/ essa::/ essa::/ esse instigar de participação...*” (L 616), “*e eu gosto de ouvir os alunos falarem...*” (L 602). No entanto, visualizamos também nesse segmento, que Vera busca acionar a percepção dos seus alunos para tentar validar o que inicialmente ela pressupôs pela reprodução de suas vozes: “*AH, PROFESSORA, A SENHORA PERGUNTA DEMAIS*” ((risos)) (L 592), “*Pronto... lá vem a professora fazer pergunta...*” (L 605).

Adiante, temos mais um segmento da professora Vera no qual ela continua a reflexão acerca do seu agir atorial, tecendo sua singularidade a partir da percepção do coletivo de trabalho.

Segmento 15:

- 641. **Vera:** olhe...
- 642. é...
- 643. meu estilo...
- ((pausa de 5 segundos))
- 644. como o pessoal aqui:: mesmo fala, né?
- 645. eu sou muito eclética...
- 646. porque eu não trabalho somente com...
- 647. um tipo de ferramenta...
- 648. eu gosto de::/ de mobilizar...
- 649. os alunos...
- 650. então...
- 651. por exemplo...
- 652. eu trabalho muito com/ com a questão de...
- 653. dependendo do gênero que eu estiver trabalhando...
- 654. então...
- 655. eu coloco os alunos pra fazerem muitas coisas...
- 656. leitura...
- 657. leitura silenciosa...
- 658. leitura compartilhada...
- 659. é...
- 660. nas produções de texto...
- 661. produções individuais...
- 662. produções coletivas...
- 663. trabalho com...
- 664. vídeos...
- 665. filmes...

No decorrer deste segmento, observamos que Vera continua pausando para pensar, refletir sobre o que o singulariza o seu estilo profissional. A nosso ver, essas pausas que a docente faz para tentar descrever suas ações e perceber nelas uma particularidade que especifique seu modo de ser e fazer profissionalmente, nos leva a ratificar o que apontamos na análise do segmento 14 sobre o processo de auto confrontação. Pressupomos que para Vera, a ação de traçar um perfil de si mesmo e tentar falar de sua própria identidade, representa um desafio que envolve, inclusive, a capacidade de filtrar aspectos de uma construção mais ampla e complexa. Esse processo se alinha, por exemplo, à discussão de Vygotsky, trazida por

Friedrich (2012), acerca do psiquismo humano, quando este é comparado a um instrumento que isola, separa, abstrai e faz escolhas dos fatos da realidade. Apoiada no referido pesquisador, a autora postula que, mesmo que nossos sentidos nos deem acesso ao mundo na forma de segmentos, eles nos fazem ver, de modo mais preciso, prioritariamente, as partes da realidade que são importantes para nós. Não vemos tudo e nossa consciência não se dá conta de tudo.

No caso da nossa colaboradora, vemos que também nesse segmento, ela filtra a partir da fala do seu coletivo de trabalho, algo que pode levá-la a enxergar mais um aspecto peculiar que evidencia a sua atorialidade: “*como o pessoal aqui:: mesmo fala, né?*” (L 644- modalização lógica), “*eu sou muito eclética...*” (L 645- modalização lógica). Aqui é interessante percebermos que mesmo apontando algo que fora sinalizado pelo coletivo, a professora não reproduz uma voz de personagem, mas expressa por meio do emprego do índice de pessoa *eu* e do advérbio *muito*, não só uma auto afirmação, mas também uma certa intensidade sobre o que é dito, o que nos leva a inferir que ela também se auto denomina assim. Considerando então o que é pontuado sobre o seu estilo, a docente mais uma vez procura validar tal característica, filtrando novamente algumas ações que justifiquem o que é dito sobre sua singularidade: “*porque eu não trabalho somente com...*” (L 646) “*um tipo de ferramenta...*” (L 647) - modalização lógica, “*eu gosto de::/ de mobilizar...*” (L 648) “*os alunos...*” (L 649) - modalização apreciativa, “*eu coloco os alunos pra fazerem muitas coisas...*” (L 655) modalização lógica.

No próximo segmento, iremos observar que Vera já traz uma compreensão mais ampliada com auto percepções acerca da singularidade do seu agir. Vejamos:

Segmento 16:

- 721. **Vera:** então eu diria que o que caracteriza meu estilo é::/é::
- 722. buscar assim...
- 723. buscar o que tem de diferente nas turmas...
- 724. o que::/ o que ninguém tá fazendo...
- 725. eu tento fazer...
- 726. tentar inovar de alguma forma...
- 727. porque se a gente por exemplo...
- 728. tá tendo trabalho na sala de aula com uma turma que usa muito o celular...
- 729. então eu já procuro...
- 730. “*perai! pelo amor de Deus...*”

731. “vamos tentar fazer alguma coisa...”

732. “pra ver se a gente muda...”

Podemos perceber que a professora, após refletir sobre o que caracterizar o seu agir, ela já traz nesse segmento uma auto percepção (“*então eu diria que o que caracteriza meu estilo é::/é::*” L 721- modalização lógica) acerca de mais um aspecto particular do seu estilo que aponta para uma marca singular de sua prática, que é sair da zona de conforto. É possível chegarmos a essa interpretação pelas modalizações: “*buscar o que tem de diferente nas turmas...*” (L 723- modalização lógica), “*o que::/ o que ninguém tá fazendo...*” (L 724- modalização lógica), “*tentar inovar de alguma forma...*” (L 726- modalização pragmática).

De acordo com o que Vera sinaliza, a partir desse mecanismo enunciativo, percebemos que elas apontam para fatos que a docente atesta serem reais e ao mesmo tempo necessários em seu fazer. Sendo assim, pressupomos que há realmente uma preocupação por parte dela em identificar não apenas em que consiste a heterogeneidade de suas turmas, mas também como é possível dinamizar suas aulas e ao mesmo tempo trazer soluções para possíveis problemas que venham a surgir nelas. Nessa direção, a professora deixa bem marcado em sua fala que, ao evidenciar a ocorrência de algum fenômeno que possa representar um conflito (“*tá tendo trabalho na sala de aula com uma turma que usa muito o celular...*” L 728- modalização lógica), ela procura ativar a sua capacidade de poder-fazer (“*então eu já procuro...*” L 729- modalização pragmática), acionando, dessa forma, a pilotagem de uma intervenção que é de responsabilidade sua, o que para Bronckart (2008) evidencia uma atorialidade.

Analisemos a seguir como o professor Eduardo também marca linguisticamente as auto percepções acerca do seu agir atorial em suas aulas.

Segmento 17:

421.**Eduardo:**e eu acho que o meu trabalho.../

422. ele:: ACABA SENDO DIFERENTE

423. e não/

424. porque eu falei.../

425. eu questioneei...

426. porque...

427. assim...

428. eles trabalham aqui alinhado...

429. então...

430. muitas vezes uma estratégia que eu trabalho também é utilizada/ é utilizada pelos meus colegas...
431. mas eu acredito que: singulariza à medida que.../
432. eu vou falar de mim mesmo...
433. à medida que eu começo A PERCEBER que a mudança na minha/ NO MEU MÉTODO...
434. gera uma mudança no meu aluno nesse sentido...
435. ele acaba PERCEBENDO...
436. é...
437. que...
438. mudou...
439. que não é mais o método arcaico...
440. e que...
441. EU PERCEBO NAS AVALIAÇÕES.../
442. não é avaliação de prova...
443. eu percebo NA AULA que ele se sente mais à vontade de falar...
444. que eles/eles/eles se colocam muito mais como protagonistas...
445. eu percebo que muito mais isso, sabe?
446. que eu consigo me: des/.../
447. que eu consigo...
448. digamos...
449. ter um certo destaque...

Vemos inicialmente nesse segmento que Eduardo, mediante uma auto percepção (“*e eu acho que o meu trabalho.../*” L 421- modalização lógica), (“*mas eu acredito que: singulariza à medida que.../*” L 431- modalização lógica) sinaliza uma pressuposição acerca do que ele acredita ser peculiar (“*ele:: ACABA SENDO DIFERENTE*” L 422- modalização apreciativa) em seu agir. Pela ênfase dada em sua fala, notamos que ele reconhece que em seu fazer há aspectos distintivos que o marcam e que, conseqüentemente, apontam para a sua atorialidade. Além disso, observemos ainda que o professor, após refletir sobre essas questões, filtra a partir de um olhar para si mesmo (“*eu vou falar de mim mesmo...*” L 432- modalização lógica) o que faz o diferencial em suas aulas. Logo, como um desses aspectos, ele aponta os impactos gerados pela reformulação que promove em seus próprios métodos, e isso fica bem marcado pelas ênfases dadas em: “*à medida que eu começo A PERCEBER que a mudança na minha/ NO MEU MÉTODO...*” (L 433- modalização lógica), “*EU PERCEBO NAS AVALIAÇÕES.../*” (L 441- modalização lógica). É interessante que Eduardo chega a tal conclusão não apenas conforme a sua percepção, mas também pelo feedback dos seus alunos (“*ele acaba PERCEBENDO...*” L 435- modalização lógica).

Outro ponto que o professor cita e que nos leva a inferir a sua singularidade, é o fato de que, segundo ele, os seus alunos tendem a assumir uma postura mais ativa, ou seja, de protagonistas em suas aulas (“*que eles/eles/eles se colocam muito mais como*

protagonistas...” L 444- modalização lógica), o que as torna, possivelmente, diferenciadas. Nessa direção, faz-se importante destacar que tal protagonismo dos alunos (que é algo, inclusive, instituído pelo sistema integral de ensino), a nosso ver, constitui, antes de tudo, um reflexo do protagonismo de Eduardo. Uma vez que ao sair da zona de conforto para repensar, reformular e ressignificar o seu agir, o docente consegue colher os resultados evidenciados em suas aulas, e isso também pelo retorno dado pelos próprios alunos, os quais podem ser considerados como testificadores de sua atorialidade docente.

Vejamos a seguir outro segmento desse professor:

Segmento 18:

454. **Eduardo:** eu acho que eu trago muito::
 455. como chama meu Deus do céu? é::
 456. esqueci da palavra...
 457. EU SOU MUITO::
 458. EU FALO MUITO...
 459. EU SOU MUITO BRINCALHÃO e...
 460. ao mesmo tempo sério...
 461. e eu consigo fazer um misto de...
 462. “silêncio, gente”
 463. e...
 464. “participa, gente”
 465. eu não sei como eu consigo...
 466. mas eu consigo...
 467. porque eu deixo o aluno À VONTADE, sabe?
 468. eu/ eu consigo FALAR DE TUDO...
 469. de temas mais leves como /.../
 470. a temas mais pesados...
 471. e de sair do pesado pro leve de forma (...)
 472. sem/sem ninguém ser prejudicado...

Nesse segmento vemos que Eduardo inicia discretizando traços de sua personalidade que certamente refletem de forma direta no seu agir docente, o que fica evidenciado linguisticamente pelas modalizações lógicas: “*EU SOU MUITO:::*” (L 457) “*EU FALO MUITO...*” (L 58), “*EU SOU MUITO BRINCALHÃO e...*” (L 459), “*ao mesmo tempo sério...*” (L 460). Com base nisso, podemos analisar que o estilo profissional construído por esse docente ao longo de sua prática é algo que também o surpreende, pois, embora ele se perceba como alguém interativo e que busca tornar suas aulas diferenciadas, Eduardo chega à conclusão de que a maneira como ele consegue movimentar os seus alunos, e trabalhar numa perspectiva tão diversificada e ao mesmo tempo eclética com eles “*e eu consigo fazer um*

misto de...” “*silêncio, gente*” “*participa, gente*” (Ls. 461, 462, 464, respectivamente), “*eu/ eu consigo FALAR DE TUDO...*” (L 468- modalização lógica), leva-o a se questionar também como é possível para ele mesmo articular seu agir de tal maneira. Pensando sobre esse aspecto, podemos pontuar, mais uma vez, com base nas discussões de Clot (2010), que tal mobilização que esse professor afirma conseguir realizar, deve-se ao seu domínio do gênero que lhe permite manejar com propriedade os artefatos simbólicos e materiais em meio às interações com o seu coletivo (MACHADO, 2007). Adiante, temos mais um recorte de fala de Eduardo. Vejamos:

Segmento 19:

- 538. **Eduardo:** eu acho que eles diriam é::/é::/ a::/
- 539. a forma como eles trata a gente, sabe?
- 540. com aquele::/
- 541. com aquele bom dia...
- 542. com aquele:: (...)
- 543. cumprimentar bacana e/ e felicidade e::
- 544. aquela/ aquela capacidade de mudar do.../
- 545. de mudar do silêncio pro...
- 546. “bora rir...”
- 547. sabe?
- 548. e é assim...
- 549. consigo interagir...
- 550. obviamente que agen/.../
- 551. você que é professora...
- 552. sabe que nem sempre é possível a gente dizer “é assim, sempre”
- 553. né?
- 554. tem dias que os alunos aí dormem...
- 555. que estão cansados...
- 556. pedir que eles prestem mais atenção...
- 557. depende muito do conteúdo...
- 558. depende muito do/
- 559. depende muito do dia...
- 560. depende muito da aula...
- 561. é muito relativo...
- 562. mas eu acho que essa é minha marca, sabe?
- 563. é eu dar aula de uma forma diferente mesmo...
- 564. de brincar...
- 565. de sorrir...
- 566. de mexer com todo mundo...
- 567. é isso...

Em mais esse segmento, Eduardo evidencia sua compreensão acerca do perfil de suas aulas considerando novamente a percepção dos alunos (“*eu acho que eles diriam é::/é::/ a::/*”

L 538- modalização lógica), conforme também sinalizado na análise do segmento 17. Nesse viés, Eduardo indica novamente como marca de seu estilo o movimento descrito no segmento 18, que aponta para uma interação eclética que o mesmo afirma conseguir realizar com os estudantes “*aquela/ aquela capacidade de mudar do.../*” (L 544) “*de mudar do silêncio pro...*” (L 545) “*bora rir...*” (L 546). Mais adiante vemos que ele reafirma que a singularidade (“*mas eu acho que essa é minha marca, sabe?*” L 562- modalização lógica) das suas aulas consiste no seu modo de agir diversificado (“*é eu dar aula de uma forma diferente mesmo...*” “*de brincar...*” “*de sorrir...*” “*de mexer com todo mundo...*” (Ls. 563, 564, 565, 566) que as torna de alguma maneira distintas. Por fim, observemos outro segmento desse professor:

Segmento 20:

651. **Eduardo:** eu ainda não tenho algo tão marcante é::/é: MEU.
 652. AINDA NÃO...
 653. SÓ A IDEIA...
 654. eu sou conhecido na escola como o professor de REDAÇÃO...
 655. porque eu trabalho muito a redação e (...) eles ficam...
 656. “ah, professor, eu quero aprender redação com você”
 657. eu acho que essas é uma das minhas marcas...
 658. é o professor de redação...
 659. ontem eu vim dar aula aqui.../
 660. não era/ não era a minha turma...
 661. era a turma da eletiva e:: uma aluna falou assim...
 662. “ah, vai dar aula de quê?”
 663. “vou dar aula de redação hoje, já que eu não tenho conteúdo, como não é minha aula...”
 664. “eu vou ficar aqui duas horas, vou dar aula de redação”
 665. aí uma aluna disse...
 666. “eu quero ver se é isso tudo que dizem mesmo...”
 667. aí eu disse...
 668. “QUE OUSADA” ((risos))
 669. aí eu perguntei...
 670. e aí, né? dei minha aula normalmente...
 671. ela disse...
 672. “realmente... era”
 673. pra você ver...
 674. aí:: foi muito bom, sabe?
 675. é bom a gente.../ é bom a gente ser reconhecido por uma coisa que a gente faz, né?

Nesse segmento, visualizamos algo interessante na fala do professor quando, apesar de nos segmentos anteriores ele haver sinalizado características do seu agir atorial, ele inicia este afirmando que não há algo que ele reconheça como sendo apenas dele (“*eu ainda não tenho*

algo tão marcante é::/é: MEU...” L 651- modalização lógica). Talvez isso aconteça pelo fato de ele atuar em um contexto de ensino em que as prescrições se apresentam de uma maneira um pouco mais alinhada para todos os professores, o que pressupomos ser algo que interfira nesse reconhecimento de ações particulares, visto que, dependendo da área de atuação (como a área de linguagens, por exemplo, da qual Eduardo faz parte), os docentes planejam as intervenções e projetos em conjunto. Todavia, mais adiante vemos que ele aponta enfaticamente para algo que ele entende como sendo de sua autoria: “*SÓ A IDEIA...*” (L 653), e ainda no que diz respeito ao que o coletivo afirma sobre uma particularidade sua, ele diz “*eu sou conhecido na escola como o professor de REDAÇÃO...*” (L 654- modalização lógica).

A partir dessa constatação que Eduardo faz, vemos que ele reconhece que, de fato, isso é algo singular no seu estilo: “*eu acho que essas é uma das minhas marcas...*”, o que fica bem evidenciado para ele ao reproduzir a voz de alguns alunos: “*ah, professor, eu quero aprender redação com você*” (L 656- voz de personagem). Ao analisamos esse fragmento de fala, notamos que ao parar para pensar sobre esse aspecto peculiar do seu agir, Eduardo expressa um sentimento de satisfação (“*é bom a gente.../ é bom a gente ser reconhecido por uma coisa que a gente faz, né?*” L 675- modalização apreciativa) por algo que talvez ele ainda não tenha percebido em outros momentos, mas que durante o nosso diálogo, tivemos a oportunidade de levá-lo a refletir. Assim sendo, podemos dizer que esse dado nos leva a ratificar (assim como na análise do segmento 14 da professora Vera) a relevância do aspecto transdisciplinar da LA, o qual nos possibilita, por meio das nossas pesquisas, trazer à tona e reteorizar questões que os holofotes sociais não nos permitem notar, bem como evidenciar o que comumente não representa alvo de problematização, a exemplo do agir docente envolto em prescrições, o qual se constituiu o nosso objeto de análise.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

"[...] as teorias transgressivas não somente penetram território proibido, como tentam pensar o que não deveria ser pensado [...]."

ALASTAIR PENNYCOOK (2006, p. 74)

Conforme visto ao longo desta dissertação, nos propomos a repensar o trabalho docente sob uma ótica que pudesse trazer à tona questões pontuais acerca do agir do professor, de forma que a figura deste pudesse ser reteorizada, principalmente por ele mesmo. Sendo assim, debruçamo-nos, a partir do nosso objeto de estudo, em delinear objetivos específicos, a saber: *i) analisar os principais movimentos de renormalização realizados por docentes que lecionam em contexto de E.M; ii) averiguar de que maneira a ação de renormalizar por parte dos professores envolvidos nesta investigação apontam para a construção de um estilo profissional; iii) identificar, por meio de elementos linguístico-discursivos, marcas atoriais no agir textualizado pelos professores que revelem a singularidade de suas aulas.*, que nos encaminhassem para o alcance de um objetivo maior que foi **investigar como os movimentos de renormalização poderiam evidenciar a atorialidade (BRONCKART, 2008) de professores do E.M. dentro de um contexto permeado de prescrições.**

Nesses moldes, por consideramos ser de significativa relevância não só refletirmos, mas, sobretudo, possibilitarmos aos nossos colaboradores, e ainda aos futuros leitores desta pesquisa, terem acesso a uma discussão que despertasse uma introspecção acerca do próprio fazer/agir, decidimos tecer uma compreensão acerca do protagonismo docente partindo dos seguintes questionamentos: *i) Como a renormalização do trabalho prescrito é realizada por professores que atuam no E.M? ii) Até que ponto e de que forma tais renormalizações podem ser interpretadas como sinalizadoras do estilo profissional dos docentes? iii) De que modo os elementos linguístico-discursivos podem evidenciar pistas da singularidade do agir dos professores em relação às suas aulas?* Tendo isso em vista, buscamos desenvolver teoricamente nos capítulos 2 e 3, um diálogo que nos proporcionasse reflexões acerca dos

pontos elencados em nossas questões de pesquisa, e que contemplasse os conceitos basilares que, além de configurarem o sustentáculo do nosso estudo, também fundamentam o discurso proferido pelos professores envolvidos na geração dos nossos dados.

Nessa direção, apresentamos ao leitor um percurso teórico direcionando-o, inicialmente, no capítulo 2, ao principal alicerce da nossa pesquisa, que é a LA, a qual nos permitiu sair de uma zona de conforto disciplinar para trilhar outros caminhos possíveis e favoráveis à problematização e elucidação de questões que necessitam se tornar pauta de discussão e resolução. Sendo assim, conforme sinalizado no curto espaço que reservamos especialmente neste capítulo, fez-se necessário discorrer, ancorando-nos principalmente nas vozes de Moita-Lopes (2006, 2009, 2013), Rojo (2006), Miller (2013) e Pennycook (2006), sobre os principais pilares desse campo investigativo, apontando, essencialmente, para o seu caráter inter/transdisciplinar que nos leva a pensar e repensar o mundo, a sociedade e os sujeitos que os constituem, sob um olhar mais humanizado e acolhedor. Dessa forma, a LA, de fato, representou para esta pesquisa, um suporte teórico fundamental capaz de nos fazer ressignificar conceitos e ousar pensar no impensado, a exemplo do conceito de *transgressão*, que por sua vez, nos permitiu refletir sobre a singularidade do agir praxiológico a partir do agir linguageiro dos docentes, bem como fundamentar a tessitura do protagonismo de Vera e Eduardo de uma forma situada.

Destarte, no que concerne à compreensão do desenvolvimento humano e da linguagem enquanto elemento constituinte da espécie humana, nos ancoramos nos pressupostos do Interacionismo Sociodiscursivo que, conforme exposto no capítulo 3, nos encaminhou, com base nos pressupostos de Bronckart (1999, 2006, 2008) ao entendimento de como o sujeito é capaz de materializar em seus textos/discursos as representações (objetivas, sociais e subjetivas) de tudo que o cerca, a partir de um processo de discretização de uma complexidade inalcançável pelo seu consciente, inclusive o seu agir. Para tanto, a fim de fomentarmos tal discussão, procuramos estabelecer um diálogo com as Ciências do Trabalho (Ergonomia e Clínica da Atividade, especialmente) no intuito de elegermos pontos de contato entre esses aportes teóricos e metodológicos, a fim de discutirmos sobre todos esses aspectos do desenvolvimento, especificamente no âmbito do trabalho docente. Sendo assim, conceitos como *agente*, *ator*, *atorialidade* que advêm do ISD, bem como *trabalho prescrito*, *trabalho realizado* e *trabalho real*, *gênero profissional* e *estilo profissional*, *prescrição* e *renormalização*, advindos das Ciências do Trabalho (CLOT, 2007, 2010; FAITA, 2004;

MACHADO, 2007; SCHWARTZ, 2002, 2011), foram essencialmente contemplados na (e para a) construção do nosso percurso, não só teórico, mas, sobretudo, analítico.

Quanto ao nosso trajeto metodológico, conforme sinalizado no capítulo 4, optamos por uma abordagem de caráter qualitativo-interpretativista, visto que nosso intuito consistiu em interpretar, por meio das marcas linguísticas empregadas pelos nossos colaboradores, a compreensão do fenômeno da atorialidade investigado em nossa pesquisa. Tendo em vista que para este fim elegemos a entrevista semiestruturada, ratificamos ser este um instrumento propiciador de uma relação mais espontânea e ao mesmo tempo muito produtiva entre pesquisadores e colaboradores durante a geração dos dados.

Uma vez que estabelecemos uma relação de confiabilidade e ética durante a investigação, foi dada aos participantes a oportunidade de se posicionarem abertamente sem maiores interrupções, o que resultou explicitamente num diálogo produtivo, visto que foi possível estabelecer uma relação de reciprocidade, o que corroborou diretamente com o estudo. Isso posto, vale ressaltar que após gerados e transcritos, os dados seguiram para seleção e análise de acordo com as categorias temáticas, ora elegidas de temas recorrentes pelos nossos colaboradores. Para tanto foram selecionadas no total três categorias, a saber: i) *renormalizando para agir*; ii) *construindo-se como ator de sua própria prática*; iii) *uma aula para chamar de minha?* Tendo em vista que as nossas interpretações deveriam apontar para a compreensão dos nossos colaboradores sobre o agir atorial, partimos para análise linguístico-discursiva dos segmentos selecionados, recorrendo aos mecanismos enunciativos (vozes, modalizações, índices de pessoa) os quais constituem o terceiro nível do folhado textual do quadro metodológico do ISD proposto por Bronckart (1999).

Diante do exposto, seguimos para o capítulo 5, que a meu ver apresenta toda a essência da nossa pesquisa no que diz respeito não só ao cumprimento dos nossos objetivos ou respostas às nossas questões de pesquisa, mas, principalmente, por me permitir, enquanto pesquisadora, refletir sobre a minha própria prática e mais ainda sobre a construção da minha atorialidade docente. Embora os questionamentos tenham sido direcionados aos professores Vera e Eduardo, o diálogo que foi estabelecido (e que foi revisitado durante a análise), tem me levado até então a realizar momentos introspectivos considerando, inclusive, todos os aspectos e interferências que por eles foram expostos. Quanto às análises, pelo que pudemos constatar de uma forma geral, ficou explícito que as especificidades do E.M, bem como a realidade dos alunos desse nível de ensino, se configuram um caminho desafiador que os

professores percorrem quando decidem (sim, é uma decisão!) sair da zona de conforto para redirecionar o agir, mesmo diante de tantas instâncias normativas do seu trabalho.

Dessa maneira, em função do que pudemos interpretar, por exemplo, nos segmentos analisados na primeira categoria (*renormalizando para agir*), a qual foi discutida a partir de dois eixos temáticos (*alunos como instância prescritora; outras instâncias prescritoras*), foi possível tecermos discussões mais pontuais acerca da origem e interferência das prescrições, os que nos permitiu alcançarmos o nosso primeiro objetivo específico. Logo, tal organização nos levou a perceber que os nossos colaboradores estão envolvidos em prescrições advindas de várias instâncias, dentre elas os seus próprios alunos.

Como bem pontuado na entrevista, estes, por sua vez, são na maioria das vezes o principal ponto de partida para os docentes reformularem os conteúdos previstos, bem como adaptarem suas metodologias, instigados por necessidades distintas, tendo em vista as peculiaridades de cada contexto em que estão inseridos. Tais particularidades, a exemplo do desenvolvimento e até mesmo o interesse dos estudantes, conforme lemos em suas falas, levam os professores a ativarem suas capacidades reflexivas e, sobretudo, suas capacidades de ação acerca do que e de como eles podem fazer para assistir suas turmas em termos de aprendizagem. Vimos ao longo das análises que, ao mesmo tempo em que nossos colaboradores expuseram a existência de tantos desafios que interferem no seu trabalho, eles estão sempre mobilizando e redirecionando suas ações frente a inúmeras demandas escolares e extraescolares.

Além desse delineamento, foi possível interpretarmos, nos segmentos agrupados na categoria 2 (*construindo-se como ator de sua própria prática*) que a ação de renormalizar tem sido um traço muito evidente na construção de um estilo singular dos nossos colaboradores, fazendo-nos perceber o caminho que ambos têm trilhado para a constituição de um estilo profissional, e, consequentemente, da atorialidade docente. Dessa forma, buscamos identificar especialmente nessa categoria quais os principais movimentos que os professores afirmam realizar ao renormalizarem o trabalho prescrito, levando-nos, assim, ao cumprimento do nosso segundo objetivo específico. Sobre isso, vale destacar algo que nos chamou a atenção durante a análise dessa categoria, que foi a recorrência expressiva do emprego de modalizações lógicas, o que nos fez concluir que a menção de construções assertivas pelos professores, buscava validar principais motivações que os encaminham às reformulações. Ainda assim, outro dado que ficou bem evidente nos segmentos dessa categoria, foi o emprego mais

frequente, porém, não excessivo, do índice de pessoa “eu”, o que nos levou a interpretar que nesse momento do diálogo, tanto Vera quanto Eduardo estavam sendo impulsionados a refletir sobre como esses movimentos de reformulação e redirecionamentos de métodos e ações, bem como a idealização de intervenções por eles planejadas, poderia fazê-los perceber uma particularidade do seu estilo profissional e, conseqüentemente, uma responsabilidade pessoal.

Para tanto, dentro da terceira e última categoria, *uma aula para chamar de minha?*, que inclusive foi tematizada, principalmente na fala de professora Vera, foi possível tecermos, de fato (por meio de uma análise linguística mais pontual que corresponde ao alcance do nosso terceiro objetivo específico), a singularidade do agir dos professores partindo do que eles demonstraram compreender sobre esse aspecto. Ao serem questionados sobre qual seria a marca ou a assinatura que eles deixam autenticadas em suas aulas, pudemos identificar diferentes impactos que essa indagação pôde causar. No caso da professora Vera, por exemplo, vimos a partir de sua fala, que houve uma reação de surpresa por ser algo que ela nunca havia pensado antes do nosso diálogo.

Conforme discutimos na análise do segmento 14 que traz esse dado, vimos que mesmo diante de toda a reflexão que a professora fez durante a entrevista, buscar filtrar aspectos acerca do seu próprio agir para compreender, identificar e materializar questões acerca de si mesma, não foi algo tão simples para Vera, assim como também não foi para o professor Eduardo. No entanto, vimos no discurso de ambos que embora o acionamento dessas representações não tenha acontecido de forma imediata, ela se deu de maneira gradual e em uma perspectiva não só pessoal, mas também sob a perspectiva do coletivo. Foi necessário para eles, por diversas vezes, recorrerem às representações, por exemplo, dos alunos, ou seja, a algo que eles poderiam já terem afirmado em algum momento para testificarem a singularidade questionada. As vozes do coletivo ecoaram na construção desse entendimento, e foi considerando-as que os professores puderam também tecer as marcas de seu agir particular.

Logo, ao final de todas as interpretações linguístico-discursivas realizadas nas três categorias, vimos que foi possível percebermos um entrelaçamento gradual e significativo entre os segmentos analisados, o que, de fato, evidenciou a tessitura do protagonismo dos professores. Tendo em vista, principalmente, o emprego recorrente das modalizações lógicas e pragmáticas em todas as análises, podemos afirmar que os nossos colaboradores, ao

textualizarem suas representações acerca do seu agir, não só certificaram categoricamente o que fazem, mas também buscaram enfatizar e validar suas capacidades de querer e poder fazer, respectivamente. Outrossim, vimos que todo o processo de renormalização sinalizado por eles apontou para uma trajetória docente marcada constantemente por peculiaridades, em que o agir motivado por intenções próprias era a mola propulsora do fazer. Isto posto, podemos afirmar que todos esses aspectos nos permitiram, ao longo das análises, compreender de maneira mais próxima o estilo profissional e a atorialidade de ambos.

Sendo assim, com base em todas essas discussões, análises e interpretações, posso concluir que o presente estudo além de ter respondido às questões propostas, também cumpriu todos os objetivos específicos delineados para o alcance do objetivo macro que guiou toda a nossa investigação. Além disso, afirmo ser muito válido destacar que a presente pesquisa me possibilitou (como também aos professores colaboradores) não apenas refletir sobre o objeto investigado, mas, sobretudo, levou-me a repensar sobre o papel do meu agir (e sobre o olhar ‘do outro’ para ele), e de como a partir dele eu sou protagonista do meu fazer, uma vez que me constituo (embora muitas vezes não percebesse de uma forma mais consciente antes desse estudo) a principal responsável pela pilotagem das minhas aulas, e por tantas manobras que em meio à condução delas preciso fazer, apesar do prescrito e do normatizado.

Mediante o percurso discursivo e analítico proposto nesta pesquisa, podemos assim afirmar que **o professor-ator é aquele que além de desenvolver uma pilotagem singular, um estilo próprio, evidencia por meio deste não um desejo meramente intuitivo de querer fazer diferente ou mudar a todo custo o que está prescrito, mas aponta para a consciência do seu direito e autonomia de poder escolher novos caminhos, assumindo a responsabilidade ao negociar paradigmas, estabelecer critérios e rotas distintas, bem como criar novas possibilidades de ação, levando em conta as peculiaridades do que é real em seu trabalho.**

Considerando, portanto, as constatações e os resultados evidenciados acerca do protagonismo dos nossos professores colaboradores, cabe-nos sinalizar ainda neste espaço não só a pertinência, bem como a possibilidade de novos enquadres que podem ser dados, posteriormente, a partir desse estudo, a fim de ampliar as discussões acerca do trabalho e da atorialidade docente em outras pesquisas.

REFERÊNCIAS

ALVES, W.F. O trabalho docente (re)visitado. In: _____. **O trabalho dos professores: saberes, valores, atividade**. Campinas: Papirus, 2010. p. 37-74. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, A.R. (Org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: EDUEL, 2004. p. 37-53.

ARAÚJO, A. de O.G. **Trabalho docente: representações discursivas de duas professoras de língua inglesa**. 2010. 158f. Dissertação (Mestrado em Linguística) Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010.

ARAÚJO, G.H.C. de. **O professor de língua inglesa no Ensino Médio: normas, práticas e reflexões à luz do interacionismo sociodiscursivo**. 2014. 129f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

_____. **Normalizar para agir ou agir para normalizar? Movimentos para uma compreensão do agir docente à distância**. 2020. 140f. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, Paraíba, 2020.

ARRUDA, E.P. Educação Remota Emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **Em Rede Revista de Educação à Distância**, Porto Alegre, v.7, n.1, p. 257-275, 2020. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/621>. Acesso em: 12 out. 2020.

BAKHTIN, M.M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria Ermantina Galvão. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BATISTA, J. V.B. **Síndrome de Burnout em professores do ensino fundamental: um problema de saúde pública não percebido**. 2010. 192f. Tese (Doutorado em Saúde Pública). Centro de Pesquisas Aggeu Magalhães, Fundação Osvaldo Cruz, Recife, 2010.

BRONCKART, J.P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: EDUC, 1999.

_____. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

_____. **O agir nos discursos:** das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. Trad. Anna Rachel Machado; Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2008 (Coleção Ideias sobre Linguagem).

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador:** introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BUENO, L. **A construção de representações sobre o trabalho docente:** o papel do estágio. 2007. 220f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

_____. O decálogo e a prescrição do trabalho docente. In: _____.; LOPES, M. A. P. T.; CRISTOVÃO, V.L.L. (Orgs.). **Gêneros textuais e formação inicial:** uma homenagem à Malu Matencio. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 301-317 (Série ideias sobre a linguagem).

CELANI, M.A. A. Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada. **Linguística & Ensino**, v. 08, n.1, p. 101-122, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/15605/9792>. Acesso em: 05 jun. 2020.

CRISTÓVÃO, V.L. L. Interacionismo sociodiscursivo (ISD): quadro teórico-metodológico para estudos da linguagem. In.: CRISTÓVÃO, V.L. L. (Orgs.). **Estudos de linguagem à luz do interacionismo sociodiscursivo**. Londrina: UEL, 2008. p. 03-12.

CLOT, Y. **A função psicológica do trabalho**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

_____. **Trabalho e poder de agir**. São Paulo: Fabrefactum, 2010.

_____.; FAITA, D. Gêneros e estilos em análise de trabalho: conceitos e métodos. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 25, n. 2, p. 33-60, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9555/6806>. Acesso em: 27 set. 2020.

COELHO, F.C. B. O gênero textual entrevista como uma entre-vista. In: KLEIMAN, A.B.; MATENCIO, M.L.M. (Orgs.). **Letramento e formação do professor:** práticas discursivas, representações e construção do saber. São Paulo: Mercado de Letras, 2005. p. 127-142.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y.S. **O planejamento da pesquisa qualitativa:** teorias e abordagens. Trad. Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DIAS, S.M.A. **O trabalho do professor iniciante no estágio supervisionado em língua inglesa**: uma atividade educacional à luz do ISD e da pesquisa narrativa. 2014. 218f. Tese (Doutorado em Linguística) Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

DIONÍSIO, A. Análise da Conversação. In.: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Ana Cristina (Orgs.) **Introdução à Linguística**: fundamentos epistemológicos. São Paulo: Cortez, 2001. 2 v., p. 69-99.

ÉRNICA, M. O trabalho desterrado. In: MACHADO, A.R. (Org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: EDUEL, 2004. p.106- 129.

FAITA, D. Gêneros de discurso, gêneros de atividade, análise da atividade do professor. In: **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: EDUEL, 2004. p.57-79.

FARIAS, L. F. P. de F. **O estágio supervisionado do curso de Letras**: uma trama enredada pelas práticas de letramento e pelas representações do trabalho docente. 2017. 234f. Tese (Doutorado em Linguística) Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução de Sandra Netz. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 41. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FRIEDRICH, Janette. O termômetro da psicologia. In: _____. **Lev. Vygotsky**: mediação, aprendizagem e desenvolvimento. São Paulo: Mercado de Letras, 2012. p. 41-52.

GARCEZ, L. H. do C. **A escrita e o outro**: os modos de participação na construção do texto. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

LEITE, E.G.; PEREIRA, R.C.M.; BARBOSA, M. do S. M. F. **O ponto de vista do Interacionismo Sociodiscursivo sobre Saussure**. 2017. Disponível em: <http://www.gragoata.uff.br/index.php/gragoata/article/view/1005>. Acesso em: 25 mai. 2020.

LIMA, A. A. A. **O dito, o prescrito e o realizado**: didatização do ensino de língua portuguesa por professores iniciantes. 2012. 165f. Dissertação (Mestrado em Linguística) Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.

LOUSADA, E. Os pequenos grandes impedimentos do professor: entre tentativas e decepções. In: MACHADO, A.R. (Org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: EDUEL, 2004. p. 271-296.

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

_____. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In: GUIMARÃES, A.M. de M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (Orgs.). **O Interacionismo Sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 77-97.

_____.; BRONCKART, J.P. (Re-) configurações do trabalho do professor construídas nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do grupo ALTER- LAEL. In: ABREU-TARDELLI, L. S.; CRISTÓVÃO, V.L. L. (Orgs.). **Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009. p. 31-77 (Série Ideias sobre Linguagem).

_____.; ABREU-TARDELLI, L. S. Textos prescritivos da educação presencial e a distância: fonte primeira do estresse do professor. In: ABREU-TARDELLI, L. S.; CRISTÓVÃO, V.L. L. (Orgs.). **Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009. p. 101-116 (Série Ideias sobre Linguagem).

MEDRADO, B.P. **Espelho, espelho meu: um estudo sociocognitivo sobre a conceptualização do fazer pedagógico em narrativas de professoras**. 2006. 308f. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, Pernambuco. 2006.

_____.; O gênero entrevista como espaço de construção de identidades. In: **IV SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS**, 2007. v. 1. Tubarão/SC: UNISUL: Anais SIGET, 2007. p. 743- 755.

_____. Tornando-se professor: A compreensão de graduandos em letras sobre a atividade educacional. In: _____.; REICHMANN, C. L. (Orgs.). **Projetos e práticas na formação de professores de língua inglesa**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2012. p. 151-168.

_____.; DANTAS, R. da S. O dizer sobre o fazer pedagógico: vozes e sentidos em um contexto de inclusão. In: **Revista Investigações**, Pernambuco, v. 27, nº 2, julho/2014.

MILLER, I.K.de. Formação de professores de línguas: da eficiência à reflexão crítica e ética. In: MOITA-LOPES, L.P. da. **Linguística aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 99-121.

MOITA-LOPES, L.P. da. Linguística aplicada e a vida contemporânea: problematização dos construtos que tem orientado a pesquisa. In: _____. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 85-107.

_____. Da aplicação da Linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar. In.: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. (Orgs.). **Linguística Aplicada: um caminho com muitos acessos**. São Paulo: Editora Contexto, 2009. p. 11-24.

_____. Fotografias da Linguística Aplicada brasileira na modernidade recente: contextos escolares. In: MOITA-LOPES, L.P. da. **Linguística aplicada na modernidade recente:** festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 15-38.

MORAN, J. Educação híbrida: Um conceito-chave para a educação hoje. In: BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. de M. (Orgs.). **Ensino híbrido:** personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015. p. 27-45.

MORAIS, F. F. de. **O agir docente no/sobre o material impresso da EAD:** o ofício do professor-autor. 2016. 194f. Tese (Doutorado em Linguística) Universidade Federal da Paraíba, 2016.

NELO, M. J. da S. **O agir de tutores na EAD:** minha experiência na tutoria me permite dizer? 2017. 134f. Dissertação (Mestrado em Linguística) Universidade Federal da Paraíba, 2017.

PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. da. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 67- 84.

PÉREZ, M. **Com a palavra, o professor:** vozes e representações docentes à luz do interacionismo sociodiscursivo. 2009. 153f. Dissertação (Mestrado em Linguística) Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2009.

PINHEIRO, F. P. H. A. *et al.* Clínica da Atividade: conceitos e fundamentos teóricos. In.: **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, 68, (3): 110-124, 2016.

ROJO, R. H. R. Fazer linguística aplicada em perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento. In: MOITA LOPES, L. P. da. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 253-276.

ROLIM, J. dos S. **Atividade de ensino e educação infantil:** sentidos de duas professoras de língua inglesa acerca do seu métier na primeira etapa da educação básica. 2020. 195f. Dissertação (Mestrado em Linguística) Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2020.

ROSA, M. V. de F. P. do C.; ARNOLDI, M.A.G.C. **A entrevista na pesquisa qualitativa:** mecanismo para validação dos resultados. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SCHWARTZ, Y. A abordagem do trabalho reconfigura nossa relação com os saberes acadêmicos: as antecipações do trabalho. In: SOUZA-E-SILVA, M.C.P.; FAITA, D. (Orgs.). **Linguagem e trabalho:** construção de objetos de análise no Brasil e na França. São Paulo: Cortez Editora, 2002. p. 109-126.

_____. Manifesto por um ergoengajamento. In: BENDASSOLLI, P.F.; SOBOLL, L.A.P. (Orgs.) **Clínicas do Trabalho:** novas perspectivas para a compreensão do trabalho na atualidade. São Paulo: Atlas, 2011. p. 132-166.

SILVA, F. P. da S. **O agir docente em contextos de EJA: saberes, gestos e práticas do professor alfabetizador.** 2015. 274f. Tese (Doutorado em Linguística) Universidade Federal da Paraíba, 2015.

SILVA, B. C. **Eu não trabalho de outra forma, eu penso ENEM:** a proposta de redação do ENEM e suas implicações no trabalho com produção de texto em sala de aula. 2017. 178f. Dissertação (Mestrado em Linguística) Universidade Federal da Paraíba, 2017.

SILVEIRA, D.T.; CÓRDOVA, F. P. A pesquisa científica. In: GERHARDT, T.E.; SILVEIRA, D.T. (Orgs.) **Métodos de pesquisa.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. p. 31-42.

SOUZA-E-SILVA, M.C.P. de. O ensino como trabalho. In: MACHADO, A.R. (Org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva.** Londrina: EDUEL, 2004. p.82-104.

ZAVALA, V. Quem está dizendo isso? Letramento acadêmico, identidade e poder no ensino superior. In: VÓVIO, C.L.; SITO, L.; DE GRANDE, P. (Orgs.). **Letramentos: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisa em linguística aplicada.** Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 71-93.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO SOCIOCULTURAL

NOME COMPLETO:

FORMAÇÃO SUPERIOR:

- Onde e quando iniciou e concluiu sua graduação?
- Fez algum curso de pós-graduação?
(Se sim, cite o curso, a instituição e quando iniciou e concluiu.)

EXPERIÊNCIA DOCENTE:

- Há quantos tempo você leciona na rede pública? (especificar data de início)
- Já lecionou na rede particular? Se sim, por quanto tempo?
- Qual (is) disciplina (s) você ministra?
- Há quanto tempo você leciona no ensino médio?
- Já lecionou em outro (s) nível (is) ou modalidade (s) de ensino? Em caso afirmativo, qual (is) e por quanto tempo?
- Quanto à escolha pela profissão docente, como se deu e por quê?
- Além da docência, exerce outra atividade profissional? Em caso afirmativo, qual a atividade e há quanto tempo?

IDENTIFICAÇÃO NA PESQUISA:

- Deseja ser identificado (a) nesta pesquisa pelo seu nome real ou prefere um pseudônimo?

APÊNDICE B - TCLE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO- TCLE BASEADO NAS DIRETRIZES DA RESOLUÇÃO CNS Nº 466/2012, MS.

Prezado (a) Senhor (a),

Esta pesquisa é sobre “O PROTAGONISMO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA ANÁLISE DO AGIR DOCENTE EM CONTEXTO DE ENSINO MÉDIO” e está sendo desenvolvida pela aluna KARLA VALÉRIA ARAÚJO SILVA, do Curso de Pós-Graduação em Linguística- PROLING, da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação da Profa. Dra. BETÂNIA PASSOS MEDRADO. O objetivo deste trabalho é investigar o agir de professores – no caso desta pesquisa, de dois professores – do Ensino Médio. Com esta pesquisa, esperamos contribuir para outras discussões acerca da complexidade que abrange o agir docente, e por isso, buscamos proporcionar reflexões aos professores, principalmente do Ensino Médio.

Solicitamos sua colaboração, autorizando e participando de uma entrevista semiestruturada, com duração média de 40 minutos, durante a qual serão discutidas algumas questões referentes ao seu trabalho docente. Solicitamos também sua autorização para a apresentação dos resultados deste estudo em eventos da área de Linguística, Educação entre outras, e publicar em revista nacional e/ou internacional. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo absoluto. Informamos que esta pesquisa não apresenta nenhum risco à integridade física e moral dos colaboradores, uma vez que a exposição dos dados no trabalho será feita de maneira respeitosa e levando em conta questões de ética no desenvolvimento de pesquisas (CELANI, 2005). Visando evitar algum tipo de constrangimento e também salvaguardando sua identidade, os colaboradores receberão nomes fictícios ou poderão escolher um pseudônimo de sua preferência.

Esclarecemos que sua participação neste estudo é voluntária e, portanto, o (a) senhor (a) não é obrigado (a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo (a) pesquisador (a). Caso decida não participar desse estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano, nem haverá modificação na assistência que vem recebendo da Instituição (se for o caso). A pesquisadora estará à sua disposição para quaisquer esclarecimentos em qualquer etapa da pesquisa.

Assinatura da pesquisadora responsável

Considerando que fui informado (a) dos objetivos e da relevância do estudo proposto, de como será minha participação, dos procedimentos e riscos decorrentes desse estudo, declaro o meu consentimento em participar da pesquisa, como também concordo que os dados obtidos na investigação sejam utilizados para fins científicos (divulgação em eventos e publicações).

Estou ciente que receberei uma via deste documento.

João Pessoa, ____/____/____

Assinatura do (a) participante da pesquisa

Contato com a Pesquisadora responsável:

Caso necessite de mais informações sobre o presente estudo, favor ligar para a pesquisadora Karla Valéria Araújo Silva, RG: 3344778, CPF: 062.046.744-47. Telefone: (83) 98633-5095. E-mail: karlavaléria.gba@gmail.com.

Ou para o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde- CEP/CCS/UFPB, 1º andar/Campus I, Cidade Universitária, CEP: 58.051-900, João Pessoa/PB. Telefone: (83) 3216-7791. E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br – Horário de funcionamento: 8h às 12h e das 14h às 17h.

APÊNDICE C- ROTEIRO DE QUESTÕES PARA A ENTREVISTA

DATA: ____/____/____

LOCAL DA ENTREVISTA: _____

PROFESSOR (A) ENTREVISTADO (A): _____

- 1- A gente sabe que o trabalho do professor muitas vezes é planejado a partir de alguns direcionamentos e sempre está submetido a prescrições, seja de documentos oficiais, secretarias de educação e até mesmo da própria escola. Enfim, como você tem lidado com tudo isso?
- 2- De que forma essa realidade tem interferido no seu trabalho enquanto professora de uma escola pública, e mais precisamente do Ensino Médio?
- 3- E você adapta?
- 4- Como isso acontece?
- 5- O que te leva normalmente a fazer essas reformulações?
- 6- Você acha que há desafios/conflitos nesse processo de reformulação?
- 7- Quais seriam?
- 8- De que forma você compreende essa ação de reformular como sendo algo que singulariza o seu trabalho?
- 9- E com relação às aulas, por que você diria que são suas? Qual é a marca/assinatura que você dá a elas?
- 10- Que outras ações, dentro desse contexto, você considera como sendo características do seu estilo de trabalho?

APÊNDICE D - NORMAS DE TRANSCRIÇÃO

Ocorrências	Sinais	Exemplos ²²
1. Indicação dos falantes	PP: Pesquisadora	PP: e que outras ações...
2. Pausas	...	Vera: olhe...
3. Ênfases	MAIÚSCULAS	Vera: É A MAIS CHOCANTE...
4. Alongamento de vogal	: (pequeno) :: (médio) ::: (grande)	Eduardo: co/.../ como chama, meu Deus? é:::/ é:::
5. Silabação	-	N/A
6. Interrogação	?	PP: e mais precisamente do ensino médio?
7. Segmentos incompreensíveis	(...)	Eduardo: a gente pode preparar (...)
8. Truncamento de palavras ou desvio sintático	/	Eduardo: a gente da escola regular/ antigamente não era muito...
9. Comentário da transcritora	(())	Vera: deixa eu pensar um pouco... ((Pausa de 2 segundos))
10. Discursos citados	“ ”	Vera: e quando eu vou pra essa turma... eles... “Pronto... lá vem a professora fazer pergunta...”
11. Superposição de vozes	[	Vera: [hum... PP: [o que é que caracteriza o teu estilo de trabalho?
12. Simultaneidade de vozes	[[	Eduardo: [[em relação a quê? PP: em relação ao fato de... Eduardo: [[pessoal ou convivência?
13. Ortografia		PP: uhum...
14. Trecho suprimido	/.../	Eduardo: a metodo /.../

Fonte: Quadro representativo das normas de transcrição, adaptado de Dionísio (2001).

²² Os exemplos foram retirados do *corpus* desta dissertação.

APÊNDICE E - TRANSCRIÇÃO DO ÁUDIO DA PROFESSORA VERA

1. **PP:** Bom dia, Vera.
2. desde já quero te agradecer pela disponibilidade em ceder essa entrevista...
3. e...
4. é...
5. pra contextualizar, né?
6. sobre o que a gente vai conversar...
7. o objetivo da minha pesquisa é...
8. investigar o trabalho do professor em contexto de educação...
9. básica...
10. né?
11. em contexto de escola pública...
12. e mais precisamente é...
13. no ensino médio...
14. e aí...
15. eu já queria começar...
16. é...
17. te perguntando, né?
18. te questionando acerca do teu trabalho...
19. porque a gente sabe...
20. que o trabalho do professor/ ele muitas vezes...
21. ele é direcionado a partir de alguns...
22. direcionamentos...
23. e sempre está submisso a algumas prescrições...
24. sejam elas...
25. a/ é...
26. dos documentos oficiais...
27. secretarias de educação e::
28. até mesmo da própria escola...
29. e aí...

30. como é que você tem lidado com TUDO isso?...
31. com todas essas prescrições...
32. esses direcionamentos durante o teu trabalho enquanto professora da educação pública?
33. **Vera:** Bom dia, Karla.
34. é...
35. realmente a prática docente...
36. quando se trata de/de ensino médio...
37. ela vai muito orientada, né?...
38. pela/ pela questão do ENEM....
39. então PRINCIPALMENTE pra turma concluinte do ensino médio...
40. O FOCO é o ENEM.
41. seja na prova de linguagens...
42. seja na redação...
43. então...
44. as coisas vão sendo direciona::das para isso...
45. e a gente tem que ter o cuidado pra NÃO FICAR /pra NÃO REDUZIR o aluno a apenas isso...
46. porque a gente sabe que...
47. tem alunos do ensino médio que...
48. eles realmente estão querendo cursar uma universidade::
49. querem ter uma profissão que exija uma formação acadêmica...
50. só que tem outros que não.../
51. eles não têm essa perspectiva...
52. PRA ELES...
53. terminou o ensino médio...
54. pronto...
55. é aquela famosa história...
56. terminou os estudos...
57. então muitos deles querem APENAS ter o diploma pra tentar alguma vaga no mercado de trabalho
58. nas indústrias...

59. da cidade...
60. no comércio...
61. e...
62. assim...
63. se a gente FOCA só o olhar PARA aquele que está...
64. é...
65. tentando entrar na universidade...
66. AQUELE que não tem essa perspectiva...
67. fica meio que...
68. escanteado, né?...
69. **PP:** uhum...
70. **Vera:** fica...
71. jogado de lado...
72. e...
73. o que é que a gente pode fazer?
74. eu sempre fico...
75. me perguntando isso...
76. o que é que a gente pode fazer até PRA TENTAR MUDAR essa ideia nele...
77. porque tem / tem alunos...
78. já tive alunos...
79. esse ano mesmo...
80. no ensino médio que...
81. a partir do projeto que eu desenvolvi.../
82. que eu desenvolvi um projeto exatamente ((risos) direcionado para o texto dissertativo-argumentativo...
83. FOCADO no ENEM...
84. e teve alunos que disseram...
85. “ah, professora... mas...”
86. “eu não vou fazer...”
87. “porque EU NÃO QUERO fazer o ENEM...”
88. **PP:** uhum
89. **Vera:** “então pra quê eu vou participar desse projeto?”

90. e aí eu fui dizendo...
91. “olhe nós vivemos numa sociedade letrada...”
92. “você precisa/
93. você está a todo momento argumentando...”
94. “mesmo que você não saiba que esse argumento que você está utilizando/
95. o tipo de argumento...”
96. “ah... estou utilizando agora um argumento de autoridade...”
97. “ah, não... estou usando...
98. um argumento com/
99. com base em um dado concreto...”
100. “você não sabe disso...”
101. “mas você está é...
102. “utilizando quando você cita alguém...”
103. “OLHA AÍ a referência...”
104. e eles começaram a:: ver, né?
105. a ter outras perspectivas...
106. e...
107. eu tive um respaldo MUITO BOM, graças a Deus...
108. é:: com esse/
109. com esse projeto que eu desenvolvi...
110. MESMO alunos que...
111. realmente alguns...
112. é...
113. NÃO QUERIAM fazer o ENEM e...
114. terminaram realmente não querendo fazer o ENEM...
115. MAS PARTICIPARAM...
116. por quê?...
117. porque gostaram...
118. porque...
119. fizeram...
120. “não... eu vou ver se::
121. SE eu for fazer o ENEM...

122. quantos pontos eu faria...
123. não é?
124. então...
125. tem/ tem toda essa dinâmica que a gente tem que tá com cuidado...
126. porque a gente sabe que O OLHAR DA ESCOLA é sempre PARA o aluno ir seguindo adiante nos estudos...
127. né?
128. mesmo que/
129. que a gente não queira
130. é sempre...
131. o ensino fundamental vem sendo puxando para o ensino médio...
132. que já vai PREPARANDO...
133. vai puxando para...
134. o ensino superior...
135. e a gente fica...
136. tem que/
137. tem que ser maleável nesse sentido...
138. porque nem todo mundo...
139. nem todo aluno QUER fazer o ensino superior...
140. nem todo aluno quer...
141. então...
142. o que é que a gente vai fazer COM aquele que não quer...
143. né?
144. pra ele não ficar também...
145. “ah...”
146. “já que ele não quer...”
147. “ENTÃO PRONTO...”
148. “DEIXA...”
149. “eu vou só aprova:r aqui...”
150. “vou...”
151. “fazer uma besteirinha...”
152. “passar alguma coisa pra: ele...”

153. “pra ele ter no:ta...”
154. “e concluir o ensino médio...”
155. nã::o...
156. já que ele está fazendo o ensino médio...
157. então vamos tentar pelo menos DESPERTAR nele o gosto pela leitura...
158. a:/ a HABILIDADE de escrita...
159. fazer com ele trabalhos que ele possa desenvolver a habilidade de escrita...
160. **PP:** [[uhum
161. **Vera:** porque quer queira quer não...
162. a gente tá inserido nisso...
163. pra usar um simples aplicativo você precisa saber ler...
164. né? (...)
165. a todo momento a leitura faz PARTE da nossa vida...
166. então...
167. a gente TEM que fazer com que eles...
168. TENHAM essa/
169. essa noção...
170. de que:: é...
171. a leitura que ele tá fazendo na escola não é uma leitura da escola...
172. é uma leitura para a vida...
173. então...
174. que eles possam levar isso para o dia a dia deles...
175. **PP:** certo...
176. e...
177. com relação às prescrições especificamente...
178. como é que você...
179. como é que essa REALIDADE...
180. né?
181. das prescriçõ::es...
182. dos/ desses direcionamentos que você tem consciência que existem...
183. principalmente da escola...

184. como é que tem interferido no teu trabalho enquanto professora de uma escola pública...
185. e mais precisamente do ensino médio?
186. **Vera:** olhe...
187. a gente tem as diretrizes...
188. educacionais...
189. né?
190. que são o...
191. mais próximo...
192. a gente tem a LDB...
193. tem os parâmetros curriculares nacionais que são...
194. realmente...
195. é::
196. em nível de país...
197. mas a gente tem as diretrizes também que o governo do estado sempre coloca...
198. com a matriz curricular...
199. quantas aulas...
200. e a gente tem a base do livro didático TAMBÉM...
201. o livro que a gente está/ tá utilizando, né...
202. que vai utilizar até o próximo ano...
203. é o livro Novas Palavras...
204. eu não::/ não::/ não:: me agrado mui::to da::/ da:: apresentação dele...
205. da formatação dele...
206. por quê?...
207. porque ele é separadinho...
208. literatura num canto...
209. produção de texto noutro...
210. gramática noutro...
211. e...
212. como eu trabalho...
213. é...
214. da perspectiva da leitura da:/

- 215. da língua/
- 216. da linguagem como forma de interação::
- 217. então...
- 218. eu prefiro QUANDO O LIVRO TRAZ as três abordagens...
- 219. dentro/ dentro de uma:./ dentro da mesma/ do mesmo capítulo...
- 220. porque aí você...
- 221. tá trabalhando o texto literário...
- 222. você tá trabalhando a leitura...
- 223. você está trabalhando a gramática...
- 224. tudo COM aquele mesmo texto...
- 225. né?
- 226. trabalhar o texto dentro de/
- 227. de várias perspectivas...
- 228. né?
- 229. e...
- 230. isso fica um pouco limita::do nessa apresentação desse livro por conta dessa...
- 231. separação...
- 232. então... o aluno:/ ele tá...
- 233. trabalhando aqui com o texto de/ com o texto literário...
- 234. como /.../
- 235. pronto...
- 236. ele tá trabalhando só:: aquilo ali...
- 237. aí depois vai pra gramática...
- 238. aí vem...
- 239. a parte de gramática é:: a mais complicada...
- 240. porque ele vem com...
- 241. alguns exercícios daqueles de questões/
- 242. questões de prova que vem pra:: completar... coisa e tal...
- 243. é...
- 244. aquela coisa bem mecânica, né?
- 245. mas tem alguns exercícios também que são bons...
- 246. é...

247. e a gente trabalha nessa...
248. é...
249. de acordo com as diretrizes...
250. de acordo com o::/ o::/
251. o cronograma mesmo...
252. com a::/ a matriz curricular...
253. mas a gente não consegue dá conta de tudo...
254. por quê?
255. porque o aluno/
256. ele vem com muitas dificuldades...
257. então...
258. a parte de literatura pra mim assim...
259. É A MAIS CHOCANTE...
260. porque eles chegam as vezes no ensino médio...
261. sem/ sem conhecer os gêneros literários e sem conhecer autores...
262. certo?...
263. então...
264. é::/é::
265. BEM complicado quando você vai falar por exemplo das escolas literárias...
266. eles ouviram por lo:::nge falar
267. eles lembram de alguma coisa por lo:::nge...
268. que ouviram falar, né?
269. **PP:** [[então quer dizer que tudo isso realmente interfere de forma direta no teu trabalho?
270. **Vera:** [[interfere...
271. **PP:** e na tua ação...
272. no teu agir enquanto professora?...
273. **Vera:** interfere...
274. por quê?
275. porque muitas vezes pra eu falar por exemplo...
276. é...
277. esse ano...

- 278. pra/ pra começar a falar a respeito do Modernismo...
- 279. com... o:/ o:/ o terceiro ano do ensino médio...
- 280. eu tive que fazer um apanhado gera::l dos OUTROS movimentos...
- 281. para que eles ENTENDESSEM o que era aquilo...
- 282. né?
- 283. porque...
- 284. o livro já começa com...
- 285. o Simbolismo ((pigarro))
- 286. que em outros livros...
- 287. isso já é::/ já é um conteúdo dado no/no ensino:::/ no segundo ano...
- 288. MAS...
- 289. MESMO ASSIM...
- 290. ANTES DE COMEÇAR...
- 291. a fazer um trabalho com literatura...
- 292. eu perguntei pra eles, né?
- 293. o que que eles lembravam...
- 294. coloquei o nome de alguns autores pra ver se eles lembravam de alguma coisa...
- 295. se associavam a alguma coisa...
- 296. e nada...
- 297. então...
- 298. o que é que eu fiz com eles?
- 299. construí uma linha do tempo...
- 300. da:/ da:/ das escolas literárias...
- 301. dos autores...
- 302. DOS ESTILOS de cada época...
- 303. o que é que diferenciava um de outro...
- 304. e i::sso foi muito interessante...
- 305. foi muito bom pra eles porque...
- 306. eles nunca tinham visto assim...
- 307. nunca tinham...
- 308. como alguns alunos até disseram...
- 309. “professora, eu nunca tinha pensado na literatura e::”

- 310. “nessa/ nessa cronologia...”
- 311. “nessa linha do tempo...”
- 312. “e quando a gente começa a estudar desse jeito...”
- 313. “a gente vai vendo que...”
- 314. “uma coisa é moda aqui...”
- 315. e aí depois não é mais” ((risos))
- 316. “aí vem o oposto daquilo...”
- 317. “aí vai pegando...”
- 318. “vai ficando...”
- 319. “vai/ vai...”
- 320. “é...”
- 321. “reversando... sim... não... sim... não... sim... não...”
- 322. e...
- 323. aí ficou...
- 324. é...
- 325. foi um trabalho bom porque...
- 326. é...
- 327. ajudou...
- 328. fez com que os alunos...
- 329. ENTENDESSEM mais...
- 330. cada período...
- 331. e...
- 332. entendessem também cada estilo...
- 333. então...
- 334. foi/ foi bem bacana essa parte...
- 335. do trabalho com eles...
- 336. **PP:** então você consegue adaptar?
- 337. **Vera:** consigo...
- 338. eu/eu faço o possível... ((risos))
- 339. FAÇO o possível...
- 340. por quê?
- 341. porque::

342. a gente não tem como...
343. por exemplo...
344. o conteúdo do/ do terceiro ano...
345. é...
346. vamos dizer...
347. do Pré-Modernismo em diante, né?
348. fala um pouco do Simbolismo e...
349. já pega do Pré-Modernismo em diante...
350. mas como é que o aluno vai entender essa perspectiva literária se ele não conhece o::/ o apanhado do que foi...
351. do que...
352. LEVOU por exemplo...
353. à Semana de Artes Modernas?
354. como é que ele vai entender TODO O::/ todo o discurso de:/ de:/ de:/ de destruí::r a::quilo que...
355. que existia...
356. de:/ de criar algo novo...
357. de criar algo que fosse...
358. é...
359. exclusivamente brasileiro...
360. como é que ele vai entender isso se ele não viu...
361. não PERCORREU aquele caminho anterior?...
362. então há essa necessidade de tentar...
363. adaptar...
364. **PP:** então nesse caso...
365. é...
366. são essas necessidades que te levam a fazer essas reformulações?
367. **Vera:** SIM, SIM...
368. eu acredito que sim...
369. E ISSO se torna mais enriquecedor porque...
370. talvez se eu pegasse uma turma homogênea...
371. que já soube:sse de tudo...

- 372. TALVEZ eu ficasse MAIS PRESA ao que já TÁ ALI::
- 373. enquadradinho: no livro didático...
- 374. porque seria mais simples pra mim, né?
- 375. já pegar uma turma que já...
- 376. conhece...
- 377. é...
- 378. os movimentos literá::rios...
- 379. conhece escritores...
- 380. são leitores...
- 381. então...
- 382. já ficaria ali enquadradinho:: PRA MIM
- 383. aquilo que eu deveria dar, né?
- 384. e...
- 385. essa:/ essa:/ essa LACUNA que existe na formação deles...
- 386. é...
- 387. a:/ talvez seja até algo que se possa dizer positivo...
- 388. porque eles vão, né?
- 389. ter um apanhado geral...
- 390. depois...
- 391. e:/ e:: me faz, né?/
- 392. é positivo pra mim também no sentido de me fazer...
- 393. SAIR pra pesquisar...
- 394. de não:: ficar somente presa àquilo que...
- 395. o livro didático tá trazendo...
- 396. **PP:** e...
- 397. assim Vera...
- 398. durante essas reformulações...
- 399. essas READAPTAÇÕES...
- 400. ou mesmo ADAPTAÇÕES que você precisa fazer dos conteú::dos...
- 401. é...
- 402. daquilo que tá ali::
- 403. programado pra SER DADO nessa turma...

- 404. né?...
- 405. nesse contexto de ensino médio...
- 406. é...
- 407. quais são OS CONFLITOS...
- 408. ou até mesmo os desafios que você enfrenta...
- 409. nessa trajetória de reformulação?
- 410. de ADAPTAÇÃO daquilo que TÁ PRESCRITO
- 411. mas que precisa de alguma forma SER REFORMULADO...
- 412. já que você confessou que...
- 413. reformula...
- 414. **Vera:** é...
- 415. olhe...
- 416. um dos PRINCIPAIS desafios é CONSEGUIR dar conta...
- 417. do conteúdo que:/ que tá programado...
- 418. por quê?
- 419. como eu tenho que dar VÁRIOS passos a trás...
- 420. isso...
- 421. é...
- 422. faz com que:: a caminhada seja um pouco mais lenta...
- 423. AÍ:::
- 424. o problema disso tudo é que...
- 425. eu fico com o conteúdo...
- 426. né?
- 427. atrasa::do...
- 428. vamos dizer assim...
- 429. por quê?...
- 430. porque eu estou TENTANDO fazer A PONTE entre o que o aluno já sabe e o que ele precisa fazer...
- 431. mas a gente trabalha também com prazo....
- 432. então O SISTEMA TEM o::/a::/ a::/
- 433. a secretaria já manda pra nós as datas da semana de prova...
- 434. e muitas vezes NÃO DÁ pra eu TERMINA::R o conteúdo...

- 435. né?
- 436. da forma QUE PRECISARIA ser dado
- 437. por quê?
- 438. porque eu tive que VOLTAR um po::uco...
- 439. pra poder o aluno...
- 440. acompanhar....
- 441. e...
- 442. às vezes o::/ o conteúdo que fica...
- 443. é...
- 444. pra o final...
- 445. ele é dado de uma forma MAIS RÁPIDA...
- 446. mais...
- 447. é...
- 448. né?
- 449. por quê?...
- 450. porque eu tenho que dar conta daquilo...
- 451. porque eu tenho que colocar notas no sistema...
- 452. porque:: o:: pessoal da secretaria precisa das notas pra imprimir o boletim
- 453. e fazer a reunião com os pais...
- 454. e os pais começam com a/ a vir
- 455. e os próprios alunos vêm também...
- 456. né?
- 457. porque eles querem...
- 458. ficam naquela ansiedade pra saber das notas...
- 459. enfim...
- 460. são essas as dificuldades, né?
- 461. ter que DAR O CONTEÚDO...
- 462. os conteúdos programados...
- 463. os conteúdos que eles DEVERIAM TER VISTO...
- 464. e ainda cumprir os PRAZOS que são estabelecidos...
- 465. sem falar das metas...
- 466. né?

- 467. que...
- 468. o Estado tem colocado também pra nós...
- 469. METAS a serem atingidas...
- 470. por conta do:/ do avaliante IDEPB...
- 471. né?
- 472. que é um avaliante externo...
- 473. que...
- 474. visa é::
- 475. uniformizar...
- 476. né?
- 477. as escolas...
- 478. garantir uma qualidade melhor na educação...
- 479. e...
- 480. també::m esse ano...
- 481. a gente teve que fazer vários simulados com os alunos...
- 482. trabalhar especificamente PARA...
- 483. esse...
- 484. exame...
- 485. não é?
- 486. então...
- 487. isso já é SOMADO àquilo que a gente já tem que fazer no dia a dia...
- 488. então...
- 489. é::/ é:: fica bem corrido...
- 490. fica BEM preenchido MESMO...
- 491. o/o período de aulas...
- 492. **PP:** uhum.
- 493. e assim...
- 494. é...
- 495. de que forma tu compreende que essa tua ação de reformular...
- 496. de readaptar...
- 497. é...

498. como é que tu compreende tudo isso como sendo algo que singulariza o teu trabalho?
499. **Vera:** ((Respira fundo))
500. deixa eu pensar um pouco... ((Pausa de 2 segundos))
501. eu acredito que assim...
502. é...
503. a particularidade tá em...
504. EU NÃO ME PRENDER totalmente ao livro didático...
505. não me prender...
506. ao material por exemplo...
507. que/ que a::/ a secretaria fornece...
508. que a secretaria manda pra gente, né?
509. porque...
510. por exemplo... (...)
511. é...
512. no simulado...
513. pra::/ pra poder trabalhar os simulados...
514. eu...
515. primeiro faço um trabalho com os alunos...
516. eu dou aula sobre/ sobre...
517. vamos supor, né?...
518. os simulados sempre são...
519. é...
520. na área de linguagem, né?
521. e gêneros textuais...
522. principalmente...
523. então eu vejo principalmente aqueles que mais caem...
524. pra quê?...
525. pra TENTAR fazer com que eles...
526. percebam as características...
527. percebam a funcionalidade...
528. e quando eles vão pra:: o simulado...

- 529. eles já vão...
- 530. mais ou menos sabendo é::
- 531. COMO ESCOLHER a resposta correta, né?
- 532. por quê?
- 533. esses simulados/ eles trabalham com...
- 534. a T.R.I.
- 535. que é a Teoria de Resposta ao Item...
- 536. então tem os descritores...
- 537. os distratores...
- 538. e aí eu vou TENTANDO_fazer com que eles APRENDAM a saber...
- 539. não somente a resposta correta...
- 540. mas o que tem de errado nas outras, né?
- 541. “o que é que foi usado pra distrair você?”
- 542. é...
- 543. então eu tento fazer isso com eles, né?
- 544. tento dar essa percepção...
- 545. e eu acho que a::/
- 546. a particularidade está nisso...
- 547. em NÃO ME PRENDER somente ao que está no livro didático...
- 548. mas sempre buscar algo a mais...
- 549. as vezes num/ num exercício que tenha...
- 550. no::/ no próprio livro didático...
- 551. eu trago algum texto...
- 552. ou alguma informação extra...
- 553. ou mesmo um vídeo pra::/ PRA ILUSTRAR...
- 554. pra não ficar somente preso àquilo...
- 555. **PP:** certo...
- 556. e aí com relação às tuas aulas...
- 557. é::/ de:/ é::
- 558. porque você diria que essas aulas...
- 559. são suas?...
- 560. qual é a assinatura...

561. qual é a MARCA que tu dar às tuas aulas?...
562. pra /.../ um aluno chegar e dizer...
563. “não... essa aula é da professora Vera”
564. ou então até...
565. como você compreende...
566. a sua aula como sendo sua?...
567. como tendo a sua marca?...
568. como sendo SINGULAR ao seu estilo de trabalho?
569. **Vera:** eu acho que...
570. uma aula pra chamar de minha...
571. QUE PERGUNTA INTERESSANTE ((surpresa))
572. eu nunca tinha refletido sobre isso ((risos))
573. eu tô tentando aqui ver que os alunos diriam...
574. **PP:** [[ou até mesmo você, né?...
575. **Vera:** [[ah...
576. **PP:** [[como você compreende sua aula como sendo sua...
577. né?
578. é...
579. de sua autoria...
580. “é minha... ESSA AULA É MINHA POR ISSO...”
581. o que é que marca tua aula...
582. como sendo tua?
583. **Vera:** eu acredito que...
584. que seja...
585. a:::/ a:/ a INTERAÇÃO mesmo...
586. a participação...
587. porque assim...
588. eu sempre tento...
589. trazer as informações...
590. e colocar os alunos pra::/ pra participarem também...
591. eles até dizem que... ((risos))
592. “AH, PROFESSORA, A SENHORA PERGUNTA DEMAIS” ((risos))

593. porque...
594. eu trago/ a::/ os/ os conteúdos...
595. né?
596. eu tive a sorte de pegar esse ano uma turma BASTANTE interativa no primeiro ano...
597. no terceiro ano...
598. aliás...
599. mas eu tenho uma turma de segundo ano que eles simplesmente não::: interagem...
600. eles ficam ((risos)) SOMENTE sentados...
601. só querem ouvir... ouvir... ouvir...
602. e eu gosto de ouvir os alunos falarem...
603. e quando eu vou pra essa turma...
604. eles...
605. “Pronto... lá vem a professora fazer pergunta...”
606. sempre tem isso...
607. já tem OUTRO segundo ano que ADORAM isso...
608. porque ELES JÁ SABEM que eu vou fazer perguntas...
609. então ELES JÁ SABEM que vão ser sabatinados...
610. então...
611. eu acho que/que pode ser isso...
612. eu nunca tinha pensado nisso...
613. algo que torne MINHA AULA, MINHA... ((repete de forma reflexiva))
614. eu nunca tinha pensado...
615. mas eu acho que é isso...
616. a::/ a::/ essa::/ essa::/ essa::/ esse instigar de participação...
617. eu acho que deve ser isso...
618. **PP:** e teu estilo de trabalho...
619. quais são os outros aspectos...
620. ações...
621. dentro desse contexto de trabalho...
622. é...
623. de forma geral...

624. que:: pode ser característica do teu estilo de trabalho...
625. enquanto professora...
626. da educação básica...
627. escola pública...
628. **Vera:** [hum...
629. **PP:** [o que é que caracteriza o teu estilo de trabalho?
630. **Vera:** em termos de quê?
631. em termos de metodologia...
632. de ferramentas?...
633. **PP:** [[em todos os aspectos...
634. quais os aspectos que você poderia citar...
635. pode ser no âmbito geral ou...
636. de alguma forma específica...
637. que você acredita que caracteriza o seu estilo...
638. enquanto profissional...
639. te particulariza...
640. **Vera:** hum...
641. olhe...
642. é...
643. meu estilo...
- ((pausa de 5 segundos))
644. como o pessoal aqui:: mesmo fala, né?
645. eu sou muito eclética...
646. porque eu não trabalho somente com...
647. um tipo de ferramenta...
648. eu gosto de::/ de mobilizar...
649. os alunos...
650. então...
651. por exemplo...
652. eu trabalho muito com/ com a questão de...
653. dependendo do gênero que eu estiver trabalhando...
654. então...

- 655. eu coloco os alunos pra fazerem muitas coisas...
- 656. leitura...
- 657. leitura silenciosa...
- 658. leitura compartilhada...
- 659. é...
- 660. nas produções de texto...
- 661. produções individuais...
- 662. produções coletivas...
- 663. trabalho com...
- 664. vídeos...
- 665. filmes...
- 666. e...
- 667. assim...
- 668. no ano passado /.../
- 669. esse ano eu não tive como/como fazer isso...
- 670. mas...
- 671. no ano passado...
- 672. eu fiz e foi...
- 673. uma atividade...
- 674. aliás...
- 675. ano retrasado...
- 676. 2017...
- 677. ano passado eu estava de licença maternidade...
- 678. é...
- 679. no ano retrasado eu fiz...
- 680. é...
- 681. curtas...
- 682. alguns/ alguns...
- 683. não era documentário...
- 684. eram curtas sobre...
- 685. a vida deles...
- 686. na escola...

- 687. então eram curtas de dois... três minutos...
- 688. e isso...
- 689. foi muito bom...
- 690. é...
- 691. marcou muitos deles...
- 692. esse ano eu trabalhei com...
- 693. peças teatrais...
- 694. então assim...
- 695. eu sempre tento a cada ano trabalhar alguma coisa com alguma turma...
- 696. dependendo do /.../
- 697. isso não é um trabalho que não dá pra fazer com todas as turmas...
- 698. porque...
- 699. nem todos os alunos interagem da mesma forma...
- 700. então...
- 701. aquela turma que se mostra mais RECEPTIVA...
- 702. então eu desenvolvo algum trabalho...
- 703. nesse ano a gente trabalhou com rodas de conversa de: /
- 704. e:/e peças teatrais a respeito da:/ de:/da:/ tole/.../
- 705. valorização da vida e combate...
- 706. ao: suicídio...
- 707. né?
- 708. foi um projeto que a gente desenvolveu aqui...
- 709. eu em parceria com uma outra professora...
- 710. é...
- 711. no setembro amarelo aqui...
- 712. com essa TURMA justamente que era bem apática...
- 713. que não gostava de participar de nada...
- 714. e foi uma resposta muito boa deles...
- 715. tivemos rodas de conversa...
- 716. teve peça teatral...
- 717. teve...
- 718. depoimento...

- 719. eles fizeram rodas de conversa COM as outras turmas da escola...
- 720. então isso foi muito bom...
- 721. então eu diria que o que caracteriza meu estilo é::/é::
- 722. buscar assim...
- 723. buscar o que tem de diferente nas turmas...
- 724. o que::/ o que ninguém tá fazendo...
- 725. eu tento fazer...
- 726. tentar inovar de alguma forma...
- 727. porque se a gente por exemplo...
- 728. tá tendo trabalho na sala de aula com uma turma que usa muito o celular...
- 729. então eu já procuro...
- 730. “peraí! pelo amor de Deus...”
- 731. “vamos tentar fazer alguma coisa...”
- 732. “pra ver se a gente muda...”
- 733. não tem como a gente trabalhar aqui na escola...
- 734. é...
- 735. usando internet porque...
- 736. a maioria deles não tem pacote de dados...
- 737. e aqui na internet...
- 738. a internet de um giga pra tudo...
- 739. né?
- 740. então...
- 741. um giga não...
- 742. um mega...
- 743. pra tudo...
- 744. sei lá...
- 745. nem sei mais quantos megas são...
- 746. é /.../
- 747. esse plano simples da ((a professora menciona o nome da empresa que fornece internet))
- 748. então...
- 749. as vezes a gente mesmo tenta acessar e não consegue...

750. então é bem complicado de fazer alguma coisa usando a internet...
751. eu ainda não consegui...
752. eu ainda não consegui...
753. já consegui trabalhar assim...
754. trazendo o data-show e...
755. eu estando lá no computador...
756. pesquiso alguma coisa e eles ficam ali só...
757. olhando...
758. porque é pra eles acessarem MESMO na internet...
759. cada um no seu aparelho...
760. não tem como...
761. **PP:** uhum...
762. pois tá bem, Vera...
763. eu te agradeço pela tua colaboração...
764. né?
765. pela disponibilidade em nos ceder...
766. mais uma vez eu agradeço pela disponibilidade em nos ceder essa entrevista...
767. muito obrigada mesmo, viu?...
768. **Vera:** nada, Karla...
769. eu que agradeço...
770. e...
771. espero que...
772. é...
773. essas minhas experiências compartilhadas...
774. o compartilhar de experiência...
775. possa te ajudar...
776. né?
777. na sua:: ((risos))
778. na sua::/ no seu trabalho...
779. **PP:** com certeza...
780. muito obrigada, viu?

APÊNDICE F- TRANSCRIÇÃO DO ÁUDIO DO PROFESSOR EDUARDO

1. **PP:** Bom dia, Eduardo.
2. é...
3. desde já eu quero te agradecer pela disponibilidade em conceder essa entrevi::sta...
4. e...
5. de início eu já vou...
6. né...
7. fazendo a primeira pergunta...
8. a gente sabe que o trabalho do professor...
9. muitas vezes ele é planejado a partir de alguns direcionamentos...
10. e sempre tá submisso a prescrições...
11. seja ela de documentos oficiais...
12. secretarias de educação...
13. e até mesmo da própria escola...
14. enfim...
15. como é que você tem lidado com tudo isso?
16. **Eduardo:** Bom dia, Karla...
17. eu que agradeço pelo convite para participar de sua pesquisa...
18. sinto-me lisonjeado...
19. é...
20. quanto a::/a:: questão da/do planejamento...
21. é...
22. como você sabe...
23. eu sou de escola::
24. cidadã integral...
25. é...
26. técnica agora...
27. e: a gente aqui...
28. trabalha com...
29. é...

30. com relação ao planejamento...
31. com muito papel...
32. muita::/muitos...
33. são muitos documentos na verdade...
34. nós passamos por um processo BUROCRÁTICO...
35. porque nós temos que ter...
36. é...
37. um plano de curso...
38. ou plano de ensino como muitos conhecem...
39. nós temos que ter...
40. é...
41. um guia...
42. de aprendizagem que a gente coloca na sala de aula...
43. com todas as nossas estratégia::s...
44. nossos conteú::dos...
45. de que forma a gente vai trabalhar em cada aula...
46. E ALÉM DISSO...
47. a gente é::/ é::/ é orientado...
48. na verdade...
49. a::/ a preparar uma sequência didática...
50. não uma sequência didática basea::da...
51. é...
52. em autores que trabalham com sequência a exemplo de Dolz... Lopes- Rossi...
53. não...
54. é uma::/ é uma::
55. na verdade é mais uma ORIENTAÇÃO...
56. como se fosse um PLANO de aula...
57. mas pra semana...
58. a gente tem...
59. aqui na escola cidadã...
60. a gente tem um/ um dia para planejamento...
61. e a gente tem que ORGANIZAR a/as nossas aulas...

62. a sequência de aulas da semana subsequente...
63. **PP:** é...
64. e de que forma essa realidade das prescrições...
65. elas/ela interfere, né?
66. ela tem interferido do teu trabalho...
67. enquanto professor de escola pública...
68. e MAIS PRECISAMENTE de ensino médio?
69. **Eduardo:** é...
70. tem interferido POSITIVAMENTE...
71. na verdade MAIS QUE POSITIVAMENTE...
72. porque o fato.../ o fato de você...
73. SE ORGANIZAR...
74. e ter um direcionamento...
75. né?
76. se basear nos documentos que.../ que regem a educação...
77. aí tem a BNCC...
78. nós somos obrigados hoje.../
79. obrigados no lado positivo...
80. na verdade...
81. orientados vamos dizer assim...
82. é...
83. obrigados é uma palavra muito forte...
84. nós somos orientados a trabalhar as habilidades...
85. e isso tem melhorado MUITO a sala de aula...
86. porque HÁ UM MOTIVO...
87. pra eu levar determinado gênero pra sala de aula...
88. e pra trabalhar com o meu aluno...
89. há um motivo pra eu trabalhar com um determinado tipo de texto ou gênero...
90. enfim...
91. é...
92. justamente são as habilidades que os descritores tanto do IDEPB...
93. quanto do IDEB e de outros exames que a gente acaba fazendo...

94. então é um trabalho ORGANIZADO...
95. é...
96. bem mais direcionado e:: obviamente...
97. e:: consequentemente...
98. bem mais produtivo e bem mais válido pro aluno que (...)
99. **PP:** é...
100. e você consegue adaptar...
101. algumas dessas prescrições...
102. alguns desses direcionamentos nas tuas aulas...
103. durante o teu trabalho...
104. você consegue adaptar alguma coisa?
105. **Eduardo:** sim...
106. a gente TEM QUE TRABALHAR...
107. é...
108. a habilidade...
109. mas a metodologia é nossa...
110. então a gente pode fazer um aulão...
111. a gente pode preparar (...)
112. uma atividade mais dinâmica...
113. a gente pode trabalhar uma aula mais explicativa ou menos explicativa...
114. pode usar um slide...
115. pode fazer adaptações...
116. que é BEM livre...
117. fica mais à vontade nesse sentido...
118. a gente só é orientado a trabalhar...
119. é...
120. as habilidades...
121. e...
122. a metodo /.../
123. a metodologia é de cada professor...
124. **PP:** uhum...
125. e o que é que te leva normalmente a fazer essas reformulações...

126. essas ADAPTAÇÕES das prescrições durante o teu trabalho?
127. **Eduardo:** bom...
128. é...
129. primeiramente porque a minha realidade DE ESCOLA É DIFERENTE...
130. é...
131. eu trabalho...
132. como já disse...
133. numa escola cidadã...
134. então os alunos/ os alunos estão aqui de sete e meia ÀS cinco da tarde...
135. às dezessete horas...
136. então...
137. se A PRIMEIRA AULA/ se eu chegar/
138. primeiro eu tenho que dar aula...
139. se eu der uma aula mais expositiva...
140. é uma coisa/ é MAIS ACEITÁVEL...
141. mas se eu tiver o oitavo e nono horários...
142. uma aula expositiva não é tão mais aceitável...
143. nem é mais tão válida...
144. porque HÁ UM CANSAÇO físico e mental...
145. tanto PRA MIM que sou professor...
146. quanto PARA OS ALUNOS...
147. então...
148. eu/ eu me sinto MOTIVADO...
149. de certa forma eu/ eu me obrigo a muitas vezes...
150. é...
151. trazer uma metodologia diferenciada...
152. do nada passamos um...
153. mi/.../micro seminário em sala de aula...
154. pedir pra que eles façam...
155. é::/ é::
156. trabalhem com cartazes...
157. trabalho em grupos...

158. é isso que eu faço basicamente...
159. **PP:** então quer dizer que pelo fato da escola estar é...
160. nesse sistema integral, né?
161. você estar inserido nessa/ nesse sistema integral de ensino...
162. isso é um dos principais motivos...
163. uma das principais...
164. é...
165. motivações mesmo...
166. pra você fazer essas reformulações?
167. **Eduardo:** TAMBÉM...
168. existe A NECESSIDADE, né?
169. DOS ALUNOS...
170. porque a gente não pode...
171. a gente /.../
172. acho que hoje não é mais aceitável o professor ter um só...
173. é...
174. tipo ou estilo de metodologia...
175. ele não pode ser aquilo...
176. chegou...
177. bom dia...
178. boa tarde...
179. passou o conteúdo...
180. explicou e...
181. tchau...
182. hoje a gente/ a gente que é de língua portuguesa...
183. tem que trabalhar com uma perspectiva interacional...
184. a gente tem que fazer com que o aluno interaja, né?
185. então... é...
186. não é uma perspectiva MAIS GRAMATICAL...
187. é uma perspectiva MAIS INTERACIONAL...
188. a gente não pode...
189. sabe...

190. é...
191. continuar com/com o método que eu chamo de método arcaico...
192. né?
193. afinal de contas eu não sou...
194. eu sou entre o::/ o::/ o antigo e o novo...
195. né?
196. eu tenho...
197. ahn...
198. oito anos de formação...
199. de professor...
200. e tenho...
201. dez anos de sala de aula...
202. então...
203. assim...
204. eu consegui pegar um pouco do antigo e...
205. consegui adaptar pro novo...
206. acho que todo professor é assim...
207. ninguém consegue ser sempre dinâmico...
208. nem vai ser sempre mecânico...
209. hoje em dia a escola é isso...
210. porque nem/ até porque o nosso aluno também não pede um professor só dinâmico
211. nem só...
212. é::/é:: mecânico...
213. tem que ser aquela junção, sabe?
214. às vezes a gente precisa trabalhar gramática...
215. que a gramática É NECESSÁRIA...
216. e às vezes até um pouco mais
217. é::/ é::
218. de forma mais mecânica
219. padronizada...
220. e às vezes também a gente precisa trabalhar com/ com algo mais DINÂMICO::

- 221. mais DIVERSIFICA::DO...
- 222. pra fazer o aluno levantar...
- 223. pra fazer alguma coisa...
- 224. pra falar...
- 225. até porque ele quem é aqui na escola cidadã/
- 226. o aluno é chamado de protagonista...
- 227. então a vez é dele...
- 228. ele tem que se destacar...
- 229. então...
- 230. na minha/ na minha disciplina...
- 231. eu tenho que fazer com que ele...
- 232. tenha essa oportunidade de falar...
- 233. ele saiba se posicionar...
- 234. **PP:** e...
- 235. é...
- 236. você acha que há desafios...
- 237. conflitos nesse processo de reformulação pelo fato de...
- 238. ser um sistema integral da escola...
- 239. aliás...
- 240. a escola estar inserida no sistema integral...
- 241. e também com relação ao fato de ser o ensino médio, né?
- 242. existe algum conflito...
- 243. ou VÁRIOS CONFLITOS que você consegue detectar?
- 244. me diga como é que você visualiza...
- 245. assim...
- 246. essa questão dos conflitos e desafios nesse processo de reformulação?
- 247. **Eduardo:** [[em relação a quê?
- 248. **PP:** em relação ao fato de...
- 249. **Eduardo:** [[pessoal ou convivência?
- 250. **PP:** com relação AO SEU TRABALHO DE REFORMULAR...
- 251. né?
- 252. DE ADAPTAR...

- 253. **Eduardo:** certo...
- 254. é...
- 255. Elis Regina tem uma canção...
- 256. que ela tem um trecho lá que diz o seguinte...
- 257. “o passado é uma roupa velha que não me serve mais...”
- 258. então assim...
- 259. eu acho que não é BEM que não me serve mais...
- 260. acho que...
- 261. como eu já disse na fala anterior...
- 262. a gente acaba é...
- 263. pegando muito do antigo e fazendo adaptações...
- 264. obviamente que...
- 265. a escola integral com toda sua papelada...
- 266. é:/é um pouco árdua no começo porque você se perde...
- 267. sabe?
- 268. com os termos...
- 269. a gente da escola regular/
- 270. antigamente não era muito...
- 271. é...
- 272. ORIENTADO a trabalhar habilidades...
- 273. trabalhar competências...
- 274. ESPECIFICAR....
- 275. porque hoje em dia...
- 276. a gente tem que trabalhar numa/ numa perspectiva
- 277. de que O ALUNO deve estar CIENTE DO QUE O PROFESSOR ESTÁ
PASSANDO EM SALA DE AULA...
- 278. não é que o professor vai ser o detentor do conhecimento e pronto e...
- 279. cabou-se...
- 280. o aluno não tem que participar...
- 281. ele é participativo...
- 282. é...
- 283. na minha sala tem.../

- 284. eu tenho um/ um documento.../
- 285. a gente trabalha com muito documento...
- 286. muitos documentos.../
- 287. na minha sala há um documento chamado guia de aprendizagem...
- 288. e esse documento tem...
- 289. como eu disse já antes...
- 290. tem todo o conteúdo que eu vou trabalhar no bimestre...
- 291. a metodologia...
- 292. como vai ser minha avaliação...
- 293. então assim...
- 294. a mudança é cansativa...
- 295. é árdua...
- 296. é dificultosa...
- 297. mas eu acho que é NECESSÁRIA...
- 298. E HOJE...
- 299. depois que eu /eu já estou tão adaptado...
- 300. que eu me adaptei ao modelo integral...
- 301. ao modelo de documentação...
- 302. de organização...
- 303. de aula...
- 304. eu não consigo mais voltar pra o antigo...
- 305. sabe?
- 306. eu/eu até prefiro esse...
- 307. porque a gente consegue ter um direcionamento...
- 308. “eu vou trabalhar isso por quê?”
- 309. “qual habilidade eu vou desenvolver no meu aluno?”
- 310. tem que pensar nisso...
- 311. cada conteúdo... /
- 312. que é trabalhoso, né?
- 313. eu pensar por exemplo...
- 314. “ah... porque eu vou trabalhar substantivo?”
- 315. “qual a habilidade que eu vou trabalhar no meu aluno com substantivo?”

316. “o que é que vai ser útil?”
317. a:/: é:/:o:/: o modelo de escola integral faz com que eu.../
318. ele não obriga...
319. eu vou repetir...
320. ele não obriga...
321. ele ORIENTA...
322. ele faz com que o professor PENSE nisso...
323. PENSE é:/:é::
324. de que forma o aluno/
325. de que forma aquilo vai ser útil pro aluno,
326. né?
327. não de uma forma seca...
328. mecânica...
329. mas de uma forma atualizada e realmente associada à sua realidade...
330. a gente tem que quebrar a cabeça DE VERDADE...
331. até porque a gente não vai achar isso num livro...
332. é...
333. cada realidade...
334. cada escola...
335. vai ser um trabalho diferente...
336. vai ser uma proposta diferente...
337. é isso...
338. então...
339. é...
340. essa/ essa/ essas estratégias que nós somos orien /.../
341. nós somos...
342. acabam nos/ acabam nos forçando a:/: a criar...
343. são fundamentais...
344. é...
345. eu vejo de forma positiva...
346. **PP:** [(...)
347. **Eduardo:** até porque a gente não fica, Karla...

- 348. é...
- 349. na zona de conforto...
- 350. eu acho que...
- 351. a/ a zona de conforto
- 352. faz com que você não faça um bom trabalho...
- 353. porque você...
- 354. “tá bom... já tenho o conteúdo... eu vou trabalhar e pronto e é isso... acabou...”
- 355. “eu sou o dono do conhecimento...”
- 356. não é/ não é nessa perspectiva que a gente deve trabalhar na verdade...
- 357. **PP:** então você afirma que é um desafio realmente adaptar suas/ sua metodologia...
- 358. adaptar as prescrições...
- 359. AS ORIENTAÇÕES que você, né?
- 360. citou...
- 361. há pouco...
- 362. é um desafio...
- 363. existem vários desafios na verdade...
- 364. mas você ENTENDE...
- 365. COMPREENDE esses desafios como positivo?
- 366. **Eduardo:** com certeza.
- 367. extremamente positivos e:: NECESSÁRIOS...
- 368. e sem sombra de dúvidas...
- 369. são essenciais pra vida tanto do professor.../
- 370. que é trabalhoso...
- 371. mas a gente depois que se acostuma a fazer...
- 372. fica algo
- 373. automático...
- 374. você já pensa...
- 375. “essa habilidade é pra esse conteúdo...”
- 376. “eu vou trabalhar dessa forma, sabe?”
- 377. acho que a convivência com outros profissionais aqui também...
- 378. do modelo integral...
- 379. faz com que a gente acabe se FORÇANDO a::/

380. a criar estratégias diferentes...
381. não pra tipo...
382. ser melhor do que o outro professor...
383. mas a convivência...
384. pensa...
385. “ah, eu posso fazer isso!”
386. você observa o professor fazendo uma atividade, você pensa...
387. “eu posso adaptar isso na minha sala...”
388. “eu posso fazer algo diferente...”
389. “eu posso fazer algo nessa perspectiva...”
390. **PP:** uhum...
391. é...
392. e de que forma você compreende que essa ação de reformular...
393. de adaptar...
394. é algo que singulariza o teu trabalho?
395. **Eduardo:** bom...
396. é...
397. como eu/eu vou/ eu...
398. já sei...
399. a minha fala...
400. eu falei muito escola integral...
401. a gente não...
402. acho que eu não posso falar em singularizar O MEU TRABALHO.
403. **PP:** [[mas aí quando eu falo em/.../
404. com relação ao seu trabalho enquanto PROFESSOR.
405. **Eduardo:** SIM...
406. **PP:** [[enquanto PROFESSOR da educação básica
407. E MAIS PRECISAMENTE do ensino médio...
408. **Eduardo:** hum
409. **PP:** [[né?
410. **Eduardo:** é...
411. eu acho que/ que o método que a gente de (...)

- 412. por causa do modelo que a gente tem aqui de educação
- 413. faz com que a gente...
- 414. como eu já disse...
- 415. crie estratégias
- 416. pra poder melhorar um pouco e:: outra...
- 417. pra poder melhorar, né?
- 418. o aprendizado dos nossos alunos...
- 419. enfim...
- 420. pra desenvolver diversas habilidades neles...
- 421. e eu acho que o meu trabalho.../
- 422. ele:: ACABA SENDO DIFERENTE
- 423. e não/
- 424. porque eu falei.../
- 425. eu questionei...
- 426. porque...
- 427. assim...
- 428. eles trabalham aqui alinhado...
- 429. então...
- 430. muitas vezes uma estratégia que eu trabalho também é utilizada/ é utilizada pelos meus colegas...
- 431. mas eu acredito que: singulariza à medida que.../
- 432. eu vou falar de mim mesmo...
- 433. à medida que eu começo A PERCEBER que a mudança na minha/ NO MEU MÉTODO...
- 434. gera uma mudança no meu aluno nesse sentido...
- 435. ele acaba PERCEBENDO...
- 436. é...
- 437. que...
- 438. mudou...
- 439. que não é mais o método arcaico...
- 440. e que...
- 441. EU PERCEBO NAS AVALIAÇÕES.../

- 442. não é avaliação de prova...
- 443. eu percebo NA AULA que ele se sente mais à vontade de falar...
- 444. que eles/eles/eles se colocam muito mais como protagonistas...
- 445. eu percebo que muito mais isso, sabe?
- 446. que eu consigo me: des/.../
- 447. que eu consigo...
- 448. digamos...
- 449. ter um certo destaque...
- 450. **PP:** e com relação às tuas aulas...
- 451. porque você diria que essas aulas são suas?
- 452. qual é A MARCA...
- 453. a assinatura que você dá pras suas aulas?
- 454. **Eduardo:** eu acho que eu trago muito:::
- 455. como chama meu Deus do céu? é:::
- 456. esqueci da palavra...
- 457. EU SOU MUITO:::
- 458. EU FALO MUITO...
- 459. EU SOU MUITO BRINCAÇÃO e...
- 460. ao mesmo tempo sério...
- 461. e eu consigo fazer um misto de...
- 462. “silêncio, gente”
- 463. e...
- 464. “participa, gente”
- 465. eu não sei como eu consigo...
- 466. mas eu consigo...
- 467. porque eu deixo o aluno À VONTADE, sabe?
- 468. eu/ eu consigo FALAR DE TUDO...
- 469. de temas mais leves como /.../
- 470. a temas mais pesados...
- 471. e de sair do pesado pro leve de forma (...)
- 472. sem/sem ninguém ser prejudicado...
- 473. sem/ sem que seja conseguir rir/

- 474. rir de ninguém...
- 475. nem ninguém sofrer bullying...
- 476. porque às vezes surge temas...
- 477. por exemplo...
- 478. numa aula de redação...
- 479. a gente pode falar de um tema pesado.../
- 480. ontem mesmo eu tava/ por exemplo...
- 481. sobre doenças sexualmente/ sexualmente transmissíveis no carnaval...
- 482. e eu consegui sair desse tema...
- 483. tipo...
- 484. já pulei pra:./
- 485. já pulei pra outro...
- 486. porque eu já comecei a perceber que tavam falando...
- 487. “ah, de preservativo...”
- 488. (...)
- 489. eu tava com medo...
- 490. na verdade...
- 491. porque eu tava com medo de/de/de me estender demais com coisas que não poderia...
- 492. que quando você fala desse tema...
- 493. é...
- 494. sex /.../
- 495. é...
- 496. doenças/ doenças sexualmente transmissíveis...
- 497. sexo...
- 498. carnaval...
- 499. dentro de uma turma com jovens...
- 500. sempre...
- 501. é...
- 502. é...
- 503. co/.../ como chama, meu Deus? é:::/ é:::
- 504. tem até um termo...

- 505. enfim...
- 506. é:/: é algo que pode GERAR uma discussão MAIOR...
- 507. que vai incluir outros termos...
- 508. então a gente saber sair de (...)
- 509. levar isso na brincadeira...
- 510. quando você ver...
- 511. o teu aluno que não sabia nem/nem
- 512. escrever um parágrafo de/ de desenvolvimento...
- 513. de introdução...
- 514. tá fazendo uma redação...
- 515. tirando oitocentos pontos do ENEM...
- 516. então...
- 517. eu acho que a minha assinatura é justamente isso...
- 518. é dar essa brincadeira...
- 519. essa ousadia entre aspas, sabe?
- 520. essa forma divertida de dar aula...
- 521. NÃO... não COM PALHAÇADA...
- 522. mas... é:: /é::
- 523. trazer a língua portuguesa com aquilo que é significativo e dizer pra eles...
- 524. “isso aqui é significativo pra vocês...”
- 525. “bora aprender...”
- 526. acho que é isso...
- 527. **PP:** então é isso que marca o teu fazer docente?
- 528. **Eduardo:** [[eu acho que sim...
- 529. **PP:** então...
- 530. o aluno pode chegar.../
- 531. eu posso chegar pra um aluno e perguntar...
- 532. “qual é a marca das aulas do professor Eduardo?”
- 533. então...
- 534. “o que diria que essas aulas...é:::”
- 535. “são do professor Eduardo?”
- 536. você acha que eles diriam isso que você acabou de me dizer?

537. **Eduardo:** [[provavelmente, Karla...
538. eu acho que eles diriam é::/é::/ a::/
539. a forma como eles trata a gente, sabe?
540. com aquele::/
541. com aquele bom dia...
542. com aquele:: (...)
543. cumprimentar bacana e/ e felicidade e::
544. aquela/ aquela capacidade de mudar do.../
545. de mudar do silêncio pro...
546. “bora rir...”
547. sabe?
548. e é assim...
549. consigo interagir...
550. obviamente que agen/.../
551. você que é professora...
552. sabe que nem sempre é possível a gente dizer “é assim, sempre”
553. né?
554. tem dias que os alunos aí dormem...
555. que estão cansados...
556. pedir que eles prestem mais atenção...
557. depende muito do conteúdo...
558. depende muito do/
559. depende muito do dia...
560. depende muito da aula...
561. é muito relativo...
562. mas eu acho que essa é minha marca, sabe?
563. é eu dar aula de uma forma diferente mesmo...
564. de brincar...
565. de sorrir...
566. de mexer com todo mundo...
567. é isso...
568. **PP:** e que outras ações...

569. isso pode ser no âmbito geral ou algo mais específico dentro desse contexto de sala de aula...
570. de trabalho docente...
571. você considera como sendo característica do seu ESTILO de trabalho?
572. que outras ações você considera como sendo características do teu estilo de trabalho?
573. **Eduardo:** certo...
574. A gente aqui é...
575. na escola cidadã...
576. a gente trabalha com MUITOS projetos...
577. MUITOS projetos mesmo...
578. e assim...
579. é...
580. eu ainda não pude desenvolver dentro do contexto geral dentro da escola nenhuma ação...
581. assim...
582. individual...
583. porque como eu disse...
584. a gente trabalha alinhado...
585. então o trabalho que é de Eduardo é o trabalho que é das professoras DA ÁREA DE LINGUAGENS, tá certo?
586. é um trabalho da área de linguagens...
587. mas eu não acho que eu ainda não fiz nenhum/nenhuma/nenhuma/ não tive nenhuma estratégia INDIVIDUAL, sabe?
588. que fosse TÃO MARCANTE...
589. eu ainda não/ não tive...
590. justamente porque ano passado.../
591. que é meu segundo ano na escola cidadã.../
592. a gente tava chegando
593. então a preocupação com a documentação
594. foi mui/.../
595. foi tão grande...

596. que a gente esqueceu de trabalhar outras coisas, né?
597. mas a gente/mas a gente acaba trabalhando, sabe?
598. é::/é::
599. prepara algum eve::nto...
600. um evento de leitu::ra...
601. esse ano por exemplo a gente vai ter uma/uma/
602. que eu gosto...
603. eu não sou...
604. tu sabe muito bem...
605. que tu me conhece...
606. tu sabe que eu não sou de literatura...
607. eu sou de linguística, né?
608. NÓS somos de linguística...
609. e...
610. mas eu sempre quis vim pra literatura...
611. porque...
612. não pra estudar...
613. mas dar pra trabalhar com ela na escola
614. e...
615. eu todo ano fico tentando trabalhar alguma coisa dentro de literatura...
616. porque eu queria ver os meus alunos escrevendo...
617. escrevendo de verdade...
618. NÃO LIVROS...
619. mas escrevendo...
620. LENDO...
621. porque não adianta a gente/
622. a gente dizer que trabalha literatura só em sala de aula...
623. mas quando ela não é vista dentro da escola de modo geral, fora da sala...
624. né?
625. a gente não vê o aluno lendo tanto não::
626. é...
627. esse ano a gente tá pensando em criar.../

628. fazer a::a::/uma semana/ uma feira literária, né?
629. e abordar temáticas...
630. acho que aí vai ser um começo já de um estilo da área da/da/ da área de literatura que eu quero trabalhar...
631. eu quero dar/.../
632. fugir um pouquinho...
633. FUGIR NÃO...
634. fazer o que eu já deveria TER FEITO...
635. mas...
636. por falta de condições...
637. por falta de apoio...
638. a gente acaba não fazendo, né?
639. é...
640. a minha vontade é de fazer com que os alunos gostassem/
641. porque eu gosto de literatura...
642. eu não gosto de ESTUDAR LITERATURA.../
643. a minha vontade era que...
644. é...
645. fazer um evento e fazer com que eles descobrissem O PRAZER DE LEITURA...
646. o prazer de ler...
647. porque ler é uma coisa muito fantástica e rica pra eles...
648. então:: eu queria muito um evento que/que fizessem com que eles percebessem isso...
649. que ler é algo fantástico...
650. e que obviamente vai ser algo fundamental na escrita deles...
651. eu ainda não tenho algo tão marcante é::/é: MEU.
652. AINDA NÃO...
653. SÓ A IDEIA...
654. eu sou conhecido na escola como o professor de REDAÇÃO...
655. porque eu trabalho muito a redação e (...) eles ficam...
656. “ah, professor, eu quero aprender redação com você”
657. eu acho que essas é uma das minhas marcas...

658. é o professor de redação...
659. ontem eu vim dar aula aqui.../
660. não era/ não era a minha turma...
661. era a turma da eletiva e:: uma aluna falou assim...
662. “ah, vai dar aula de quê?”
663. “vou dar aula de redação hoje, já que eu não tenho conteúdo, como não é minha aula...”
664. “eu vou ficar aqui duas horas, vou dar aula de redação”
665. aí uma aluna disse...
666. “eu quero ver se é isso tudo que dizem mesmo...”
667. aí eu disse...
668. “QUE OUSADA” ((risos))
669. aí eu perguntei...
670. e aí, né? dei minha aula normalmente...
671. ela disse...
672. “realmente... era”
673. pra você ver...
674. aí:: foi muito bom, sabe?
675. é bom a gente.../ é bom a gente ser reconhecido por uma coisa que a gente faz, né?
676. eu costumo dizer que a/ o desenvolvimento deles em redação não é mérito meu...
677. e digo... NÃO É MESMO.
678. eu bato o pé e digo...
679. “não... eu só dei/ eu só plantei uma semente...”
680. “vocês que desenvolveram...”
681. “vocês que foram fazer o ENEM...”
682. “eu não tava lá com vocês ajudando...”
683. “são vocês...”
684. “o mérito é de vocês...”
685. **PP:** certo, Eduardo...
686. eu te agradeço demais pela.../
687. mais uma vez, né?
688. pela disponibilidade, né?

689. por conceder essa entrevista...
690. é isso...
691. muito obrigada, viu?
692. **Eduardo:** Karla, mais uma vez eu que agradeço pela oportunidade de fazer parte da sua pesquisa...
693. é...
694. pra mim...
695. é/é fundamental...
696. e até pelo fato de a gente se conhecer, né?
697. há muito tempo a gente acompanhando aí...
698. eu fico feliz com o seu processo também é::/é::
699. espero que dê tudo certo na sua pesquisa e PARABÉNS...
700. **PP:** brigada, Eduardo.

ANEXO A- REGISTRO DA PALESTRA COM ANA LÚCIA



ANEXO B – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UFPB - CENTRO DE CIÊNCIAS
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O PROTAGONISMO DO PROFESSOR-ATOR: UMA ANÁLISE DO AGIR DOCENTE EM CONTEXTO DE ENSINO MÉDIO.

Pesquisador: KARLA VALÉRIA ARAUJO SILVA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 24996519.6.0000.5188

Instituição Proponente: Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.715.363

Apresentação do Projeto:

tema oportuno e complexo para discussão no momento atual da sua pertinência

Objetivo da Pesquisa:

compatíveis aos passos da pesquisa

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Inerentes a pesquisa dessa natureza

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

tema desafiados em se tratando de uma faixa etária em formação tanto para cidadania como para formação profissional futura

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

atende as exigências institucionais

Recomendações:

nenhuma

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

nenhuma

Considerações Finais a critério do CEP:

Certifico que o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade

Endereço: UNIVERSITÁRIO S/N

Bairro: CASTELO BRANCO

CEP: 58.051-900

UF: PB

Município: JOÃO PESSOA

Telefone: (83)3216-7791

Fax: (83)3216-7791

E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

UFPB - CENTRO DE CIÊNCIAS
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA



Continuação do Parecer: 3.715.363

Federal da Paraíba – CEP/CCS aprovou a execução do referido projeto de pesquisa. Outrossim, informo que a autorização para posterior publicação fica condicionada a submissão do Relatório Final na Plataforma Brasil, via Notificação, para fins de apreciação e aprovação por este egrégio Comitê.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1420443.pdf	30/10/2019 22:33:36		Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_Karla.pdf	30/10/2019 22:30:25	KARLA VALERIA ARAUJO SILVA	Aceito
Orçamento	Orçamento_financeiro.pdf	17/10/2019 22:54:43	KARLA VALERIA ARAUJO SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoMestrado.pdf	17/10/2019 15:34:06	KARLA VALERIA ARAUJO SILVA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Declaracao_Instituicao.pdf	17/10/2019 15:33:40	KARLA VALERIA ARAUJO SILVA	Aceito
Declaração do Patrocinador	Declaracao_Patrocinador.pdf	17/10/2019 15:32:20	KARLA VALERIA ARAUJO SILVA	Aceito
TCE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Consentimento_Livre_e_Escelarecido.pdf	17/10/2019 15:28:16	KARLA VALERIA ARAUJO SILVA	Aceito
Cronograma	Cronograma_Karla.pdf	17/10/2019 15:27:35	KARLA VALERIA ARAUJO SILVA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: UNIVERSITÁRIO S/N

Bairro: CASTELO BRANCO

CEP: 58.051-900

UF: PB

Município: JOÃO PESSOA

Telefone: (83)3216-7791

Fax: (83)3216-7791

E-mail: comitedetica@ccs.ufpb.br

UFPB - CENTRO DE CIÊNCIAS
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA PARAÍBA



Continuação do Parecer: 3.715.383

JOÃO PESSOA, 20 de Novembro de 2019

Assinado por:
Eliane Marques Duarte de Sousa
(Coordenador(a))

Endereço: UNIVERSITÁRIO S/N
Bairro: CASTELO BRANCO CEP: 58.051-900
UF: PB Município: JOÃO PESSOA
Telefone: (83)3216-7791 Fax: (83)3216-7791 E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br