

MICHELE LIDIANE DA SILVA

O gênero autoconfrontação simples como instrumento na transformação do trabalho do Professor Coordenador



MICHELE LIDIANE DA SILVA

O gênero autoconfrontação simples como instrumento na transformação do trabalho do Professor Coordenador

Tese de Doutorado, apresentada ao Conselho, Departamento, Programa de Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutor em Linguística e Língua Portuguesa.

Linha de pesquisa: Ensino – aprendizagem de línguas.

Orientador: Dra. Anise de Abreu Gonçalves D' Orange Ferreira

Silva, Michele Lidiane da Silva

O gênero autoconfrontação simples como instrumento na transformação do trabalho do Professor Coordenador / Michele Lidiane da Silva Silva – 2016
238 f.

Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara)

Orientador: Dra. Anise de Abreu Gonçalves D'Orange Ferreira

1. gênero. 2. autoconfrontação. 3. trabalho do professor coordenador. 4. interação verbal. 5. diálogo e transformação. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo sistema automatizado com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

MICHELE LIDIANE DA SILVA

**O GÊNERO AUTOCONFRONTAÇÃO SIMPLES COMO INSTRUMENTO NA TRANSFORMAÇÃO DO
TRABALHO DO PROFESSOR COORDENADOR**

Tese de Doutorado, apresentada ao Conselho, Departamento, Programa de Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutor em Linguística e Língua Portuguesa.

Linha de pesquisa: Ensino – aprendizagem de línguas

Orientador: Dra. Anise de Abreu Gonçalves D'Orange Ferreira

Data da defesa: 19/08/2016

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Dra. Anise de Abreu Gonçalves D'Orange Ferreira
Universidade Paulista Júlio de Mesquita Filho – Unesp/Araraquara

Membro Titular: Dra. Marina Célia Mendonça
Universidade Paulista Júlio de Mesquita Filho – Unesp/Araraquara

Membro Titular: Dra. Cibele Cecílio Rosenfeld
Universidade Paulista Júlio de Mesquita Filho – Unesp/Araraquara

Membro Titular: Dra. Eliane Gouvea Lousada
Universidade de São Paulo - SP

Membro Titular: Dra. Luzia Bueno
Universidade São Francisco

Membro Suplente: Dra. Ermelinda Barricelli
Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP

Membro Suplente: Dra. Nildicéia Aparecida Rocha
Universidade Paulista Júlio de Mesquita Filho – Unesp/Araraquara

Membro : Dra. Alessandra Del Ré
Universidade Paulista Júlio de Mesquita Filho – Unesp/Araraquara

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

Dedico essa tese à minha mãe, Vanda Inês Zufelato da Silva, e ao meu companheiro, Luander Bernardes, por dividirem comigo não só as alegrias, mas os momentos difíceis pelos quais passamos na vida.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, aos Professores Coordenadores das escolas pesquisadas, que contribuíram com a formação do corpus de pesquisa dessa tese, expondo o seu trabalho diário em prol da possibilidade de transformação da atividade educativa, visando melhorias, depositando sua confiança em mim como pesquisadora.

Aos diretores das instituições escolares, que me receberam sem objeções e com bastante entusiasmo por participarem do processo de desenvolvimento de um trabalho acadêmico no ambiente escolar. Não posso deixar de mencionar os diretores das escolas em que lecionei em todo o período de realização do doutorado, por apoiarem-me e manterem sua confiança em meu trabalho como professora e pesquisadora.

Aos professores das instituições escolares, que se mostraram entusiasmados pelo fato do trabalho ter sido desenvolvido em suas escolas.

Às professoras Eliana G. L; Luzia Bueno; Cibele Rozenfeld; Lília Abreu- Tardelli e Marina Mendonça, que contribuíram com a discussão dos objetivos desta tese em diferentes momentos desses quatro anos de pesquisa.

Às professoras Ermilinda Barricelli; Nildicéia Rocha e Alessandra Del Ré, que aceitaram compor a banca de defesa dessa tese.

À minha orientadora, Anise de Abreu Gonçalves D'Orange Ferreira, que sempre demonstrou total confiança na minha pesquisa e que me apresentou as abordagens teóricas da Ergonomia e da Clínica da Atividade pelas quais tenho bastante entusiasmo em dar continuidade à atividade de pesquisa.

Por fim, agradeço aos meus familiares, em especial, minha mãe, pela paciência e força concedida nos momentos difíceis. E ao meu companheiro, pelo incentivo e pela força na realização dessa tese cuja elaboração tomou grande parte do nosso tempo nos últimos quatro anos.

[...] TODA OBSERVAÇÃO DO TRABALHO DOS OUTROS É UMA AÇÃO SOBRE OS OUTROS.

(CLOT, 2011, P.190)

RESUMO

O principal objetivo desta tese é apresentar uma análise do trabalho realizado do Professor Coordenador (PC) de uma escola pública do Estado de São Paulo por meio da análise linguística de sessões da Autoconfrontação Simples (ACS). Demonstrar também que a ACS não é um procedimento apenas de intervenção no estudo da psicologia do trabalho, mas um gênero complexo secundário da comunicação, o qual o Professor Coordenador (PC) pode fazer uso para o seu desenvolvimento profissional no ambiente escolar. A análise do trabalho, por meio da linguagem, é sustentada teoricamente pela abordagem bakhtiniana do discurso, que engloba os conceitos de interação verbal, enunciado, dialogismo, tema, estilo, historicidade do sentido, gênero e a translinguística. Dentro desse quadro teórico, os postulados linguísticos hallidianos, com base na linguística sistêmico – funcional, foram utilizados como teoria complementar para a realização da análise translinguística, estabelecendo as relações dialógicas entre os enunciados e os elementos extralinguísticos da situação de comunicação. E, para concluirmos, verificamos como as dimensões do trabalho, (trabalho prescrito, trabalho realizado e trabalho real), aportes teóricos da Clínica da Atividade, definiam o trabalho do PC e como a questão do ressentimento poderiam ser observados nos enunciados.

Como metodologia de pesquisa, definimos um plano de pesquisa de campo baseado nas etapas de realização da autoconfrontação simples na escola. apresentamos a descrição da instituição escolar e da unidade escolar pesquisada, bem como dos sujeitos de pesquisa e da função do Professor Coordenador. Explicitamos os objetivos e as perguntas de pesquisa, fazendo alguns esclarecimentos sobre a demanda e a constituição do grupo de pesquisa. A constituição do nosso corpus se deu quando iniciamos os procedimentos interventivos na escola pesquisada, com as filmagens das reuniões de ATPC. Posteriormente, realizamos a sessão de autoconfrontação simples com o PC e o vídeo gravado na ACS serviu-nos como corpus final de análise após sua transcrição.

Como resultados, verificamos que o Professor Coordenador é um profissional que vive sob pressão constante de vários segmentos do ambiente escolar: instituição, direção, professores, pais, alunos, além de ter de gerenciar muitas tarefas que não são de sua atribuição como PC. Esses segmentos são vozes que ficam na sua memória cognitiva e que são externalizados no momento da autoconfrontação, na realização da interação verbal, do diálogo. É um profissional que tenta buscar alternativas para transformar seu trabalho mesmo passando por um estágio de ressentimento, onde tem que se reerguer todos os dias. Sendo assim, cria-se um ou vários gêneros de sua profissão na tentativa de se reposicionar e de reorganizar sua função. Deste modo, a autoconfrontação simples passa a ser um gênero de uma situação complexa de comunicação que pode ser acionado no momento em que o PC achar relevante, auxiliando-o no seu dia a dia.

Palavras – chave: gênero – interação verbal – diálogo - transformação

ABSTRACT

The main objective of this thesis is to demonstrate the reinterpretation of the work of Professor Coordinator of a public school of the State of São Paulo through linguistic analysis sessions of simple self-confrontation (SSC). It also demonstrates that SSC is not just an intervention procedure in the labor study of psychology, but a secondary complex communication genre, which Professor Coordinator (PC) can use for their professional development in the school environment. The analysis of the work, through language, is supported in theory by Bakhtin's approach to discourse, which encompasses the concepts of verbal interaction, utterance, dialogism, theme, style, historicity of meaning, gender and lingual. Within this theoretical framework, the hallidiano linguistic postulates, based on systemic linguistics - functional, were used as a complementary theory to the realization of linguistic analysis, establishing the dialogical relations between the statements and the extralinguistic elements of the communication situation. And to conclude, we see how the dimensions of the work (prescribed work, work and real work), theoretical contributions of Activity Clinic, defined the PC work and how the issue of resentment could be observed in the statements. As research methodology, we define a field research plan based on the realization of stages of simple self-confrontation at school. We present the description of the school and the school unit searched, as well as research subjects and the role of Professor Coordinator. Made explicit the objectives and research questions, doing some clarification on the demand and the establishment of the research group. The constitution of our corpus was when we started the interventional procedures in the research school, with filming of ATPC meetings. Later, we made a simple self-confrontation session with the PC and the video recorded in the ACS served us as the final corpus analysis after its transcription. As a result, we find that Professor Coordinator is a professional who lives under constant pressure from various segments of the school environment: institution management, teachers, parents, students, and having to manage many tasks that are not your assignment as PC. These segments are voices that stay in your memory and cognitive that are externalized at the time of self-confrontation, the realization of verbal interaction, dialogue. It is a professional trying to find alternatives to make their work even going through a stage of resentment, which have to rebuild every day. Thus, it creates one or more genres of their profession in an attempt to reposition and reorganize its function. Thus, the simple self-confrontation becomes a kind of a complex situation of communication that can be triggered when the PC find relevant, assisting you in your day to day.

Keywords: gender - verbal interaction - dialogue - transformation

LISTA DE FOTOS

Foto 1 Foto de Satélite da escola pesquisada

72

LISTA DE FIGURAS

| | | |
|-----------------|---------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Figura 1 | Esquema da atividade do professor em sala de aula | 07 |
| Figura 2 | O processo de Interação Verbal e o comportamento dos sujeitos em uma análise da comunicação | 33 |
| Figura 3 | Os produtos da interação verbal na esfera de comunicação | 34 |
| Figura 4 | Representação da atividade do Professor Coordenador no espaço escolar | 65 |
| Figura 5 | Disposição da sala de aula da autoconfrontação simples | 98 |

LISTA DE ESQUEMAS

| | | |
|------------------|--------------------------------------------------------|----|
| Esquema 1 | Interpretação Funcional da Linguagem | 35 |
| Esquema 2 | Esquema dos diferentes níveis da atividade educacional | 64 |

LISTA DE TABELAS

| | | |
|-----------------|--------------------------------------------------------------------------|-----|
| Tabela 1 | Comparação entre as dimensões do trabalho segundo a Clínica da Atividade | 55 |
| Tabela 2 | Desdobramentos dos objetivos de pesquisa | 83 |
| Tabela 3 | Cronograma de filmagem das reuniões de ATPC. | 96 |
| Tabela 4 | Convenção para transcrição dos vídeos | 102 |
| Tabela 5 | Tema e subtemas da atividade de trabalho do professor coordenador | 135 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|--------------|------------------------------------------------------------|
| ALTER | Análise de Linguagem, Trabalho Educacional e suas relações |
| ATPCs | Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo |
| CENP | Coordenadoria de Normas e Estudos Pedagógicos |
| CEP | Comitê de Ética e Pesquisa |
| IDESP | Índice de desenvolvimento das escolas de São Paulo |
| ISD | Interacionismo Sociodiscursivo |
| MEC | Ministério da Educação e da Cultura |
| PC | Professor Coordenador |
| PCN | Parâmetros Nacionais Curriculares |
| SEESP | Secretaria de Educação do Estado de São Paulo |
| TCLE | Termo de Consentimento Livre Esclarecido |

Índice de conteúdo

| | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| PARTE I..... | 1 |
| INTRODUÇÃO..... | 1 |
| Considerações iniciais..... | 2 |
| PARTE II..... | 12 |
| FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA..... | 12 |
| Capítulo 1..... | 13 |
| Conceitos e pressupostos bakhtinianos e do seu círculo e demais abordagens sociais da linguagem..... | 13 |
| 1.1 Conceitos básicos..... | 13 |
| 1.2 A interação verbal: os possíveis diálogos..... | 18 |
| 1.3 A relação entre enunciado, tema e construção dos sentidos..... | 21 |
| 1.4 A análise translinguística..... | 24 |
| 1.5 As categorias de análise em Bakhtin..... | 28 |
| 1.6 Relação entre a translinguística e uma linguística funcionalista..... | 30 |
| Capítulo 2..... | 39 |
| A psicologia do trabalho e a Clínica da Atividade..... | 39 |
| 2.1 Contexto Histórico..... | 39 |
| 2.2 A Clínica da Atividade: fundamentos epistemológicos e conceitos..... | 44 |
| 2.2.1 Atividade de trabalho: trabalho prescrito, realizado e o trabalho real..... | 52 |
| 2.2.2 O gênero profissional..... | 55 |
| 2.3 A questão do diálogo..... | 57 |
| 2.4 O Professor Coordenador diante da possibilidade de utilização dos métodos da Clínica da Atividade para a transformação do trabalho..... | 61 |
| 2.5 Algumas considerações do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) sobre a atividade educacional e a representação do trabalho do Professor Coordenador nas escolas..... | 65 |
| PARTE III..... | 63 |
| METODOLOGIA DE PESQUISA..... | 67 |
| Capítulo 1..... | 68 |
| O contexto da pesquisa..... | 68 |

| | |
|---------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 1.1 A instituição escolar..... | 68 |
| 1.2 A unidade escolar..... | 72 |
| 1.3 O trabalho do Professor Coordenador..... | 75 |
| 1.3.1 As atribuições do Professor Coordenador conforme legislação vigente..... | 77 |
| 1.4 Os sujeitos participantes da pesquisa..... | 79 |
| 1.5 A questão da demanda, os objetivos e as perguntas da pesquisa..... | 80 |
| 1.6 Os impedimentos do contexto de pesquisa..... | 85 |
| | |
| Capítulo 2..... | 87 |
| A pesquisa de campo..... | 87 |
| 2.1 O processo de intervenção..... | 87 |
| 2.2 O vídeo como recurso metodológico..... | 89 |
| 2.3.1 A submissão do projeto ao Comitê de Ética..... | 91 |
| 2.3.2 As etapas da autoconfrontação e registros efetuados..... | 93 |
| 2.3.3 A autoconfrontação simples..... | 96 |
| | |
| Capítulo 3..... | 100 |
| Procedimentos de transcrição e seleção dos dados..... | 100 |
| 3.1 A transcrição dos dados..... | 100 |
| 3.2 A seleção dos dados para análises..... | 102 |
| 3.3 Instrumentos utilizados nas sessões de autoconfrontação..... | 103 |
| | |
| Capítulo 4..... | 104 |
| Procedimentos de análise dos dados..... | 104 |
| 4.1 A análise do gênero..... | 105 |
| 4.2 A análise das categorias bakhtinianas..... | 106 |
| 4.3 Análise das autoconfrontações segundo os conceitos da Clínica da Atividade..... | 108 |
| | |
| PARTE IV..... | 110 |
| ANÁLISES DAS AUTOCONFRONTAÇÕES..... | 110 |
| | |
| Capítulo 1..... | 111 |
| Análise do gênero..... | 111 |
| 1.1 A complexidade do gênero..... | 111 |
| 1.1.1 Análise da construção composicional: a estrutura e a organização do gênero..... | 117 |
| 1.1.2 O estilo de linguagem..... | 123 |
| 1.1.3 Conteúdo temático..... | 132 |

| | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Capítulo 2..... | 136 |
| Análise das categorias que constituem os enunciados segundo a abordagem bakhtiniana do discurso..... | 136 |
| 2.1 Retomando alguns conceitos e passos da análise..... | 136 |
| 2.2 Análise das categorias que dão sentido ao discurso..... | 137 |
| | |
| Capítulo 3..... | 156 |
| Análise da autoconfrontação simples segundo os aportes da Clínica da Atividade..... | 156 |
| 3.1 O espaço da ATPC e o seu desenvolvimento: um desafio na função do Professor Coordenador..... | 156 |
| 3.2 Trabalho prescrito versus trabalho realizado..... | 163 |
| 3.2.1 O que se deve fazer, o que se faz e o que poderia ser feito..... | 167 |
| | |
| PARTE V..... | 175 |
| CONCLUSÃO..... | 175 |
| | |
| Síntese dos Resultados..... | 176 |
| Referências..... | 192 |
| Anexos..... | 200 |
| 1. Transcrição da sessão de Autoconfrontação Simples..... | 200 |
| 2. Tabela - Normas para transcrição..... | 213 |
| 3. Resolução SE - 88, de 19-12-2007..... | 214 |

PARTE I
INTRODUÇÃO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Esta tese tem como principal objetivo apresentar uma análise do trabalho realizado do Professor Coordenador (PC) de uma escola pública do Estado de São Paulo, após ele ter participado do procedimento de autoconfrontação simples, verificando o quanto este procedimento pode colaborar com este profissional na transformação das práticas do seu dia a dia de trabalho. A autoconfrontação é uma metodologia interventiva, baseada na interação verbal (CLOT, 2007; 2010a; 2010b), criada por Yves Clot e Daniel Faïta, estudiosos da Clínica da Atividade, com o propósito do trabalhador refletir sobre o trabalho realizado, deixando ver assim o real do trabalho, ou seja, todas as outras possibilidades que ele tinha de realizar a atividade, os impedimentos, suas dificuldades em realizá-la, o motivo pelo qual escolheu realizá-la de determinada maneira e não de outra¹.

Quando iniciei o Doutorado, estava iniciando também o meu segundo ano como Professora Coordenadora de uma das escolas que trabalhei. Tive a mesma inquietação de implantar um projeto para trabalhar com os professores de forma semi presencial, de elaborar o ATPC online e queria desenvolver minhas pesquisas em cima desse tema. No entanto, percebi que as dificuldades eram enormes e que os problemas da coordenação pedagógica eram muitos, talvez maiores do que os problemas enfrentados pelos docentes. Foi quando decidi trabalhar com a investigação sobre a atividade de trabalho dos professores coordenadores de outras escolas.

A hipótese inicial de que haveria a necessidade da realização desse tipo de investigação a respeito da atividade de trabalho dos Professores Coordenadores das escolas estaduais de São Paulo surgiu de minha experiência pessoal. Foram dois anos de

1 (CLOT, idem)

trabalho na coordenação pedagógica de uma escola da rede estadual, na cidade de Ribeirão Preto, que me levaram a questionamentos tais como: de que maneira os outros professores coordenadores desenvolvem seu trabalho em suas respectivas escolas?; quais são as dificuldades que eles encontram na hora de exercerem sua função?; será que todos os PCs conhecem as prescrições para a função que exercem?; por que os PCs acabam desenvolvendo atividades que dizem respeito à direção escolar, à administração e até aos professores, gerando um acúmulo de tarefas diárias?.

Todas as minhas inquietações, as que aqui foram expostas e muitas outras, foram guardadas e após deixar de exercer essa função, retomando o papel de professora do Ensino Fundamental II em outra escola da rede estadual, resolvi investigar por meio de entrevistas e até de conversas informais se as minhas perguntas faziam sentido, se os outros Professores Coordenadores que conhecia também tinham as mesmas aflições.

Conforme Fernandes (2012), dadas às circunstâncias, as dificuldades, os conflitos e os obstáculos existentes nas escolas, a figura do Professor Coordenador acaba sendo definida como a de um ator intermediário entre professores e alunos, professores e direção, professores e pais e/ ou comunidade escolar, o que impõe barreiras ao desenvolvimento do seu trabalho, que deveria ser exclusivamente pedagógico.

Além disso, ele consegue visualizar, como da posição de um observador privilegiado, o trabalho prescrito, aquele definido pelas instituições que regem o sistema de ensino (CLOT, 2010b), e o trabalho real do professor que compõe o corpo docente de sua escola, que, segundo os postulados de Clot (2007; 2010a; 2010b), é uma junção ou incorporação do trabalho realizado e das atividades contrariadas ou impedidas que poderiam ter sido desenvolvidas. Entretanto, não consegue fazer esse tipo de observação, seguida da reflexão sobre sua função, porque também encontra-se solitário para fazê-la (FERNANDES, 2012).

Percebe-se, então, que esse professor, encarregado de desenvolver a coordenação das atividades pedagógicas, é um profissional que sofre a influência de todos os setores², internos e externos, que compõem o ambiente escolar, dos indivíduos que integram esses setores (docentes, alunos, direção, pais, supervisores de ensino, etc.), e que isso compromete seu plano de trabalho (FERNANDES, 2012).

É um profissional que precisa administrar seu dia a dia, revertendo condições de trabalho adversas, para que consiga realizar suas atividades de coordenação conforme as prescrições estabelecidas para a sua função. Além disso, ele tem pouco contato³ com outros profissionais que exercem a mesma função, em outras escolas, para a troca de experiências.

Nesse sentido, esse estudo mostra-se bastante relevante porque apresenta a esse profissional a metodologia da autoconfrontação como um instrumento alternativo na realização das atividades pedagógicas que o PC pode realizar com o seu grupo de professores, ampliando assim, o espaço de reflexão dentro da escola. Ele aproveitaria um momento que, teoricamente, já é destinado à discussão e reflexão pedagógica, pois faz parte da grade semanal de trabalho dos professores e das atribuições do PC, denominado ATPCs – Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo e desenvolveria as etapas da autoconfrontação com os professores.

A autoconfrontação consiste em filmar a atividade de trabalho e, posteriormente, expor o vídeo ao profissional que foi filmado para que haja uma reflexão baseada na avaliação que ele mesmo fará do trabalho que realizou, ou seja, ele terá a possibilidade de fazer uma autoavaliação de seu desempenho, reposicionando-se na sua atividade

² Serão explicados adiante na Fundamentação Teórica.

³ (Ver p. Anexo – Transcrição da sessão de autoconfrontação simples) Essa afirmação está embasada em um trecho do corpus de análise desta tese, onde o professor coordenador, sujeito pesquisado, dá o seu depoimento sobre a necessidade que sente em ir até outra unidade escolar para aprender com um colega de função sobre as estratégias que ele utiliza para fazer com que os alunos do período noturno frequentem às aulas.

(CLOT, 2011). Assim, as ATPCs surgiriam como possibilidades ou estratégias para estudar o desenvolvimento pedagógico dos profissionais nas escolas, pois são um espaço aberto para a formação pedagógica e para o diálogo entre os docentes da instituição e o PC. Elas podem ser utilizadas para melhor avaliar o que acontece no dia a dia do trabalho do PC, tanto por pesquisadores interessados no estudo de campo, como para o próprio PC, que está interessado em resolver situações do seu dia a dia e em ver como o seu trabalho está se desenvolvendo. Dessa maneira, compreendemos que toda prática deva ser aperfeiçoada, buscando melhores condições para o trabalho, com base na revisão, reflexão e análise das ações que ocorrem, diariamente, por parte de quem as realiza (CLOT, 2007).

Além do desenvolvimento da metodologia de autoconfrontação, optamos por fazer um estudo das características da autoconfrontação simples considerando que ela seja muito mais do que parte de um procedimento: um gênero do discurso. Sendo assim, baseando-nos na abordagem bakhtiniana sobre esses gêneros, propomos a análise translinguística da autoconfrontação simples, verificando não só os elementos linguísticos mas também os extralinguísticos que fazem parte da constituição do sentido dos enunciados. Essa é a proposta da análise translinguística, ou seja, realizar a análise a partir do funcionamento real da língua e, nesta análise, todos os elementos responsáveis pela constituição do sentido dos enunciados devem aparecer (BAKHTIN, 2011, p. 33).

No entanto, este tipo de análise não deve dispensar a análise linguística e nem tampouco misturar-se a ela, mas sim completar-se (BAKHTIN, 2011, p.45), o que nos levou a acionar os conceitos apresentados pela linguística funcional (HALLIDAY, 2014) a fim de discutirmos as questões relacionadas aos recursos expressivos da língua.

A finalização dessa análise se dá com a observação das dimensões do trabalho (trabalho prescrito, trabalho realizado e o real do trabalho), conforme os aportes da

Clínica da Atividade (AMIGUES, 2004; CLOT, 2004/2007/2010a; SOUZA-E-SILVA, 2004), nos enunciados do Professor Coordenador, nosso sujeito de pesquisa. Lembrando que, ao falarmos em trabalho prescrito é inevitável trazermos para dentro dessa análise os textos que fazem parte dessa prescrição, no intuito de compará-los, quando necessário, aos textos transcritos da sessão de autoconfrontação.

Ao concluirmos a análise esperamos responder às seguintes perguntas:

- Quais são as condições de trabalho do Professor Coordenador (PC) nas escolas estaduais de São Paulo?;
- Qual é a visão que o PC tem de seu trabalho?;
- Qual a opinião dos Professores Coordenadores sobre a metodologia da autoconfrontação?.

Várias tentativas são feitas, por parte dos governos e dos responsáveis pela Secretaria de Educação do Estado, para melhorar os sistemas didáticos e de ensino. No entanto, existe um abismo entre os sistemas que acabam determinando a ação do Professor Coordenador e, conseqüentemente, dos professores, que atuam diretamente com os alunos (FERNANDES, 2012).

O sistema educacional implanta as leis e define a maioria das regras que são colocadas aos gestores das escolas. Contudo, nem sempre as mudanças advindas desse sistema conseguem suprir as necessidades didáticas, tomando como base as definições apresentadas por Bronckart (2004) sobre os sistemas que compõem o plano de educação de uma sociedade.

Machado (2007) apresenta um detalhamento dessa questão do sistema didático ao aproximar seu olhar aos componentes que o constituí, percebendo como eles se comportam.

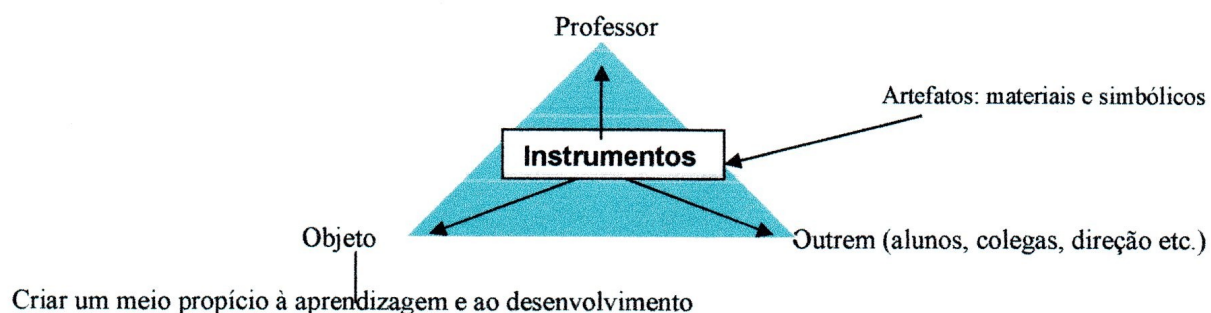


Figura 1. Esquema da atividade do professor em sala de aula. Fonte: MACHADO, Anna Rachel. Colaboração e crítica: possíveis ações do linguísta na atividade educacional. Veredas On line – Ensino – 2/2007, p. 22-40 - PPG Linguística/UFJF – JUIZ DE FORA - ISSN 1982-2243

Na figura 1, a autora apresenta o professor como o topo do triângulo da atividade de trabalho e os demais sujeitos na base desse triângulo. Os artefatos devem se tornar instrumentos que, conforme verificamos na ilustração, ocupa o centro do triângulo, ficando disponível a todos de forma igualitária.

Alguns trabalhos na comunidade científica também abordam a função desse profissional da educação, que vem atuando nas escolas de forma bastante decisiva, conforme expresso nos próprios documentos e propostas pedagógicas elaborados pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo .

Conforme já citado, destaca-se a pesquisa realizada por Fernandes, em 2004, que procurou traçar um histórico da função do Professor Coordenador entre os anos de 1996 e 2010, tendo em vista as fragilidades da carreira docente e a articulação das reformas educacionais.

No Departamento de Linguística Aplicada da Universidade de Londrina – UEL, Fogaça (2010), escreve sobre a possibilidade das reuniões pedagógicas e das autoconfrontações tornarem-se espaços para o desenvolvimento profissional dos docentes. Essa pesquisa foi realizada com três professores de disciplinas distintas,

durante as reuniões pedagógicas. Almeida (2002) mostra o depoimento de dez coordenadores de escolas públicas de São Paulo sobre o seu dia a dia de trabalho, publicando também outros trabalhos sobre a relação da coordenação pedagógica e outros segmentos do espaço escolar.

Em relação ao trabalho do professor, o grupo ALTER tem desenvolvido diversas pesquisas, procurando criar um diálogo sobre as práticas destes profissionais por meio da verbalização da atividade de trabalho. Bueno, em 2007, analisou as implicações dos textos prescritivos no trabalho realizado com os estagiários de um curso de Letras, futuros professores de língua portuguesa. Nele, a autora explica que existe uma visão reducionista do trabalho docente tanto por parte dos textos que orientam os estagiários em suas atividades, como por parte dos projetos elaborados por eles para a conclusão da disciplina de Estágio Supervisionado. Percebe, também, que, pouca coisa do que foi realizada na atividade de estágio manifesta-se na produção dos alunos, sendo que, o que mais aparece nos resultados é a influência dos estudos teóricos e não da prática. Sendo assim, a autora alerta para os problemas da prescrição na atividade de trabalho educacional do professor e do estagiário (BUENO, 2007).

Criar um ambiente propício para a transformação das práticas pedagógicas dentro do próprio espaço escolar em que a pesquisa for desenvolvida, levando em consideração a demanda dos agentes envolvidos no processo educativo (neste caso, coordenadores), que consideram importante, e necessária, a reflexão sobre suas práticas de forma mais recorrente, já implica em mudança de comportamento, em renovação e reorganização do agir (AMIGUES, 2004; CLOT, 2004/2007/2010a; SOUZA-E-SILVA, 2004). Essa renovação ou reconcepção surge a partir da análise da situação de trabalho que envolve o sujeito de pesquisa, e do que está previsto em normas e leis para o desenvolvimento de sua função no ambiente escolar (CLOT, 2010a).

Sendo assim, passamos a compreensão de como essa tese foi organizada para alcançar os objetivos apresentados no início dessa introdução.

Esta tese foi dividida em cinco partes: introdução, fundamentação teórica, metodologia de pesquisa, análise da autoconfrontação simples e conclusão. Na primeira parte apresentamos o objetivo geral da pesquisa, nossas hipóteses de pesquisa e um breve comentário sobre as abordagens teóricas que foram utilizadas neste estudo. Apresentamos também algumas reflexões sobre a função do Professor Coordenador; aquelas que nós mesmos levantamos por meio de leituras e investigações e aquelas levantadas por algumas pesquisas acadêmicas em torno da função desse profissional.

Na parte II, apresentamos toda a fundamentação teórica da pesquisa, tentando separar os tópicos conforme a sequência de análise que será apresentada na parte IV. Iniciamos, no capítulo 1, com os pressupostos bakhtinianos sobre o discurso, a questão da interação verbal, que apesar de termos focado nos postulados de Bakhtin, é uma questão que perpassa todas as teorias elencadas para esse trabalho. Alguns conceitos periféricos, que giram em torno de conceitos principais como o de enunciado, tema, sentido (BAKHTIN, 2011, p. 261) também foram sendo explicados conforme surgiam no texto. Ainda em relação ao pensamento bakhtiniano, destacamos a análise translinguística e as categorias de análise, citadas por Fiorin (2011, p.33). No capítulo 2, tratamos dos itens relacionados à Psicologia do Trabalho e a Clínica da Atividade. Primeiramente, do contexto histórico, dos fundamentos epistemológicos e principais conceitos. Depois, discutimos sobre a relação entre os conceitos de atividade de trabalho, trabalho prescrito, realizado, trabalho real, gênero profissional, o diálogo como um dispositivo do conflito social e principal forma de interação na autoconfrontação . Situações como a do Professor Coordenador diante da possibilidade de utilização dos métodos da Clínica da Atividade para a transformação do trabalho e considerações sobre

a atividade educacional e a representação do trabalho do Professor Coordenador nas escolas, também foram discutidas nesse capítulo que encerra a parte II.

Na parte III, fizemos a descrição de todos os itens que constituíram nossa metodologia de pesquisa. No capítulo 1, apresentamos: o contexto da pesquisa; observações e descrições sobre a instituição escolar e a unidade escolar; um histórico sobre o trabalho do Professor Coordenador e um apanhado geral sobre suas atribuições conforme legislação vigente no Estado de São Paulo; a apresentação dos sujeitos participantes da pesquisa; a questão da demanda, os objetivos e as perguntas da pesquisa e, por fim, os impedimentos em relação ao contexto de pesquisa. Já no capítulo 2, mostramos todo o processo de pesquisa de campo, como se deu a intervenção, como utilizamos o recurso do vídeo e quais foram suas implicações, quais foram os procedimentos para o registro dos dados, como se deu a submissão do projeto ao Comitê de Ética e Pesquisa, como organizamos as etapas da autoconfrontação. O capítulo 3 foi dedicado aos procedimentos de transcrição e seleção do dados e o capítulo 4 aos procedimentos para análise do corpus.

A parte IV foi dividida em quatro capítulos e vai tratar da análise dos dados. O capítulo 1 apresenta dois eixos de análise sobre o gênero autoconfrontação simples: no primeiro eixo, a caracterização do gênero como secundário e no segundo eixo, a análise dos elementos constituintes deste gênero: a construção composicional, o estilo e o conteúdo temático. O capítulo 2 apresenta a análise das autoconfrontações segundo as categorias de análise em Bakhtin, apresentadas por Fiorin (2011): as negações e as afirmações; as divergências e as convergências; as contradições; os deslizamentos; os apagamentos; as ressignificações e retomadas do discurso. O capítulo 3 traz a última parte da análise, sobre as dimensões do trabalho segundo os aportes da Clínica da Atividade. E, por fim, apresentamos no capítulo 4 uma síntese dos resultados de análise.

Na parte V, apresentamos a conclusão dividida em resultados e considerações finais.

PARTE II

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

CAPÍTULO 1

CONCEITOS E PRESSUPOSTOS BAKHTINIANOS E DO SEU CÍRCULO E DEMAIS ABORDAGENS SOCIAIS DA LINGUAGEM

Neste primeiro capítulo, apresentaremos as abordagens teóricas e os seus principais conceitos para a realização da análise dos enunciados que compõem o corpus dessa tese. Acreditamos que, para compreendermos de fato estes enunciados, gerados pelos sujeitos aqui pesquisados, é necessário termos como aparato teórico abordagens que sejam fundamentadas em uma concepção social de linguagem, e que a análise pretendida não gire em torno apenas das estruturas linguísticas internas aos enunciados, mas sim, leve em consideração todos os elementos que constituem a situação de comunicação.

Sendo assim, iniciaremos nossa discussão em torno de conceitos básicos da abordagem bakhtiniana como: interação verbal, enunciados, gêneros do discurso e discurso interior. Em seguida, aprofundaremos esta discussão com o foco na interação verbal e no diálogo; nos enunciados, temas e a construção dos sentidos; na análise translinguística e as categorias de análise em Bakhtin e, por fim, discutiremos a relação existente entre a translinguística e uma linguística funcionalista, trazendo para essa última discussão os pontos abordados nos itens anteriores, justificando assim nossas escolhas teóricas para a análise.

1.1 Conceitos básicos

Ao pensarmos em uma abordagem de linguagem bakhtiniana estamos diante de uma concepção histórica e sociológica de linguagem. Sendo assim, uma das principais questões discutidas por Bakhtin são aquelas ligadas à **interação verbal** (*речебое*

взаимодействие), na produção dos **enunciados** (*высказывание*) (BAKHTIN-VOLOCHÍNOV, 2014, p.114; BAKHTIN, 2011, p.261). Sobre este conceito, é importante lembrar que o desdobramento do termo em enunciado e enunciação se dá a partir das traduções de “Marxismo e Filosofia da Linguagem”⁴. Ao ser retomado no início do capítulo sobre os gêneros do discurso, da obra “Estética da criação verbal”, traduzida para o português do texto original em russo, há uma nota de explicação sobre o emprego desse conceito cujo o termo em russo (*высказывание*; *viskázivanie*), de acordo com o tradutor, significa ato de enunciar, de exprimir, transmitir pensamentos, sentimentos, sendo usado tanto para se referir ao discurso oral, como para o escrito (BAKHTIN, 2011, p.261).

Conforme Castro et al. (2009, p.94), existem quatro tópicos que dão dimensão ao processo de compreensão dos autores do círculo sobre a interação: a reflexão de Volochínov sobre as características semióticas das línguas humanas e outras formas de signos (visuais, sonoros, gestuais); a diferenciação que Bakhtin e Volochínov fazem entre oração e enunciado; o estudo de Bakhtin sobre os gêneros do discurso e o estudo das formas de citação da palavra alheia discutidas por ambos. Os dois últimos tópicos representam o tema central da discussão sobre o processo social de construção dos enunciados, englobando outros conceitos básicos como: ideologia, dialogismo, texto, discurso, língua. Todos os conceitos mencionados até o momento serão discutidos ainda neste item do capítulo 1, a fim de fazermos uma relação entre eles e o nosso objeto de estudo.

Conforme Bakhtin (2011, p. 262), os enunciados de uma língua podem ser orais ou escritos, concretos e únicos, refletindo as condições específicas e as finalidades dos

4 As traduções inglesas e espanholas consideram apenas Volochínov como autor da obra “Marxismo e Filosofia da Linguagem”. No entanto, a tradução em português traz a dupla autoria, Bakhtin-Volochínov. Em nota dos tradutores da 16ª ed. da obra em português, de 2014, eles esclarecem que esta tradução foi baseada nas traduções francesa (1977) e americana (1973).

campos da atividade humana por seu conteúdo temático, pelo estilo de linguagem (seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua) e por sua construção composicional. De acordo com o autor:

O conteúdo temático, o estilo, a construção composicional estão indissolavelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso.

(BAKHTIN, 2011, p. 262)

Percebemos que, ao ganhar relativa estabilidade, os enunciados passam a ser denominados **gêneros do discurso** (*rechevyye zhanry*) e que estes não estão dissociados da atividade social, das várias possibilidades de utilização da língua na sociedade. Conforme Rodrigues (2004, p. 423), a cada situação de interação verbal ou de outro material semiótico da vida social, os gêneros vão adquirindo novas formas e se estabilizando no interior das diferentes esferas sociais.

Sendo assim, antes de falarmos sobre o discurso citado, ou da citação da palavra alheia, voltemos a questão da interação verbal, amplamente discutida em “Marxismo e filosofia da linguagem” (BAKHTIN – VOLOCHÍNOV, 2014, p. 114)⁵ não só por sua importância no desenvolvimento do discurso, mas pelos conceitos que ela evoca.

Com a questão da interação verbal, surge o problema da consciência e da ideologia. Para os autores, fora de sua objetivação, de sua realização num dado material determinado que pode ser um gesto, a palavra, um grito, uma pintura, uma música, etc., a consciência é uma ficção (B-V, 2014, p. 121). A partir do momento em que ela é estruturada através desse dado material, conforme os exemplos dados acima, a consciência passa a ser considerada como um fato objetivo com força social, que faz

5 Aqui, manteremos a citação da tradução em português, portanto, a referência aos dois autores e utilizaremos, nas próximas citações, a abreviação B-V (2014) ao nos referirmos à obra.

parte da constituição de um ser. Ela adquire uma existência (*nalítchost*) própria dentro desse ser, que é visto como uma arena (B-V, 2014, p. 122).

A consciência como algo que está preso, fechada na cabeça do ser é o que conhecemos como **discurso interior** (*vnutrenniy dialog*). De acordo com B-V (2014, p. 122), ela é como um esboço com seu raio de ação limitado. Mas, a partir do momento em que perpassa as etapas de objetivação social (a ciência, a arte, a moral, o direito), a consciência deixa de ser um discurso interior e passa a ser vista como fato social, ou seja, torna-se capaz de provocar uma ação sobre as bases econômicas da vida social.

Portanto, não é a expressão que se adapta ao mundo interior do indivíduo, mas sim o nosso mundo interior que se adapta às possibilidades de nossa expressão. Daí a afirmação de B-V (2014, p. 122) sobre a atividade mental tender “desde a origem para uma expressão externa plenamente realizada”, sendo possível que essa expressão também seja bloqueada, sofrendo um efeito reversivo sobre a atividade mental: estruturando a vida interior, deixando-a mais definida e mais estável.

Para diferenciar a atividade mental da vida cotidiana dos sistemas que são ideologicamente constituídos (a arte, a moral, o direito), B-V (2014, p. 123) a chama de ideologia do cotidiano ou de psicologia social. Aliás, para os autores, é a ideologia do cotidiano que reforça os sistemas ideológicos constituídos e estes, por sua vez, também acabam reforçando os laços com o cotidiano, mantendo uma relação com o conteúdo da consciência do indivíduo (B-V, 2014, p. 123).

A ideologia do cotidiano apresenta vários níveis distintos de atividade mental, orientados e determinados pelas forças sociais, que medem a atividade mental e a expressão. Segundo Bakhtin – Volochínov:

[...] mesmo essas atividades mentais ocasionais têm uma coloração sociológica e ideológica, [...] se ela (atividade mental) não é dotada de um auditório social determinado, sobre que bases poderia diferenciar-se e tomar uma forma acabada? (BAKHTIN, 2014, p. 124)

Sendo assim, os autores concluem que nem o objetivismo abstrato, que rejeita a enunciação como sendo individual, nem o subjetivismo individualista, que só leva em consideração a fala, expressam a realidade quando se trata da enunciação⁶. Esta, como um produto do ato de fala, não pode ser considerada como individual no sentido estrito do termo, pois ela é de natureza social, gerada por meio da interação verbal dos indivíduos, que acabam articulando conteúdos e valores ideológicos (B-V, 2014, p.126).

À medida que os sistemas ideológicos vão sendo cristalizados ora pela ideologia do cotidiano, ora pelos sistemas ideológicos constituídos, vão dando forma ao que os autores chamam de obra ideológica. É ela que vai sustentar o vínculo orgânico e ininterrupto com a ideologia do cotidiano de uma determinada época e de acordo com os grupos sociais que nela vivem (B-V, 2014, p. 125). Segundo os autores:

[...] a enunciação humana mais primitiva, ainda que realizada por um organismo individual, é, do ponto de vista do seu conteúdo, de sua significação, organizada fora do indivíduo pelas condições extra-orgânicas do meio social. A enunciação enquanto tal é um puro produto da interação social, quer se trate de um ato de fala determinado pela situação imediata ou pelo contexto mais amplo que constitui o conjunto das condições de vida de uma determinada comunidade linguística.

(BAKHTIN, 2014, p.125)

A interação verbal, portanto, é o que Bakhtin - Volochínov consideram a verdadeira substância da língua, que ocorre através da enunciação ou da produção de enunciados dentro de uma esfera social. Uma das formas mais importantes de realização dessa

6 Conforme Souza (2002, p.47), a partir dos estudos linguísticos de Benveniste, enunciação e enunciado têm acepções diferentes. O enunciado se refere ao produto do discurso e a enunciação à situação (ao processo) de discurso. Entretanto, nas obras do círculo, todo enunciado concreto compreende tanto o material verbal, como o processo, a situação de interação. Isso tem gerado o que o autor apresenta como o problema da tradução, que é uma dificuldade enfrentada por quem estuda as obras dos teóricos russos em português e se depara com uma infinidade terminológica, de acordo com a interpretação dos tradutores. Na visão de Souza (idem, p. 42), se estudarmos a obra em seu interior, conseguimos perceber o sentido de determinado conceito a partir dela mesma, mas, em relação com outras obras, a compreensão de determinados conceitos pode ficar comprometida. Por isso, é importante salientarmos que a presente tese utiliza os dois conceitos, conforme propostos por Benveniste e incorporado pelos tradutores das obras do círculo, mas também apresenta a citação dos principais conceitos conforme aparecem nos originais em russo, a fim de fazer com que o leitor compreenda a existência de uma reflexão sobre os termos empregados e de que eles não estão sendo utilizados aleatoriamente.

interação verbal é o diálogo, que vai nos reportar a dois grandes conceitos: o discurso citado e o dialogismo (BAKHTIN, 2014, p.127).

Para dar sequência ao assunto, no próximo item, faremos um aprofundamento da discussão sobre o diálogo no processo de interação verbal, interligando os conceitos acima mencionados.

1.2 A interação verbal: os possíveis diálogos

Conforme exposto no final do item anterior, o diálogo é considerado uma das principais formas de realização da interação verbal. No entanto, quando falamos em diálogo não estamos nos referindo somente àquele que é realizado face a face, mas sim, sobre todas as suas formas possíveis (B-V, 2014, p.127). Podemos falar, então, do diálogo existente entre dois indivíduos face a face, entre o leitor e o narrador, o leitor e uma obra de arte, um livro e outro, uma obra de arte e outra ou entre qualquer forma de expressão escrita, oral, imagética, gestual.

Segundo Bakhtin-Volochínov (2014, p. 127), o livro, como um elemento da comunicação verbal escrita é também um objeto de discussões ativas porque ele é feito para ser apreendido, estudado, comentado e criticado no quadro do discurso interior, ou seja, pelo indivíduo no seu cotidiano e consigo mesmo. A escrita, de certa forma, contribui para a historicidade⁷ desse discurso, sendo ele uma parte significativa da construção ideológica dos indivíduos e do coletivo social. Diferentemente da fala, o discurso escrito pode ser repensado, analisado com mais tranquilidade a medida que responde a algum outro enunciado, dando continuidade à comunicação. Esta, por sua vez, é apenas um momento na evolução contínua de um grupo social determinado. Afirmam os autores:

⁷ Conforme Fiorin (2011, p. 40), a historicidade do discurso não é dada apenas por algo externo a ele, como os acontecimentos da época em que os enunciados foram produzidos ou pelas condições de sua produção. Para o autor, essa historicidade é captada no próprio movimento linguístico de sua constituição, nas relações com o discurso do outro.

A comunicação verbal não poderá jamais ser compreendida fora desse vínculo com a situação concreta. A comunicação verbal entrelaça-se inextricavelmente aos outros tipos de comunicação e cresce com eles sobre o terreno comum da situação de produção.

(B-V, 2014, p.128)

A partir desta afirmação, o autor também explica que o fato de estar ligada a uma situação concreta faz com que a comunicação verbal esteja sempre acompanhada de atos sociais de caráter não verbal: gesto do trabalho, atos simbólicos de uma reunião, cerimônias, etc.. Além disso, obriga o indivíduo a exteriorizar o discurso interior, que é ampliado pela ação de outros participantes da enunciação (B-V, 2014, p.128).

Assim, podemos falar de mais um conceito essencial apresentado por Bakhtin: o dialogismo. De acordo com Fiorin (2011, p. 40), o conceito de dialogismo gira em torno da constituição dos discursos, onde cada um se formaria do entrelaçamento de vários outros e vice-versa. É uma resposta, uma tomada de decisão em relação a outro discurso. Por isso, segundo este autor, não há homogeneidade nos discursos, há sempre, pelo menos, duas vozes: uma que se afirma e outra que se opõe na enunciação que se constrói. Contudo, essas duas vozes não precisam estar marcadas neste discurso, mas sim, podem ser apreendidas pelo nosso conhecimento dos diferentes discursos que circulam numa dada época, em determinado grupo social (FIORIN, 2011, p.40).

Se ao falarmos em dialogismo estamos falando, pelo menos, da existência de duas vozes que compõem os enunciados, podemos dizer que não há discurso criado, inventado em sua totalidade. Todo discurso é uma reprodução de outros discursos, um conjunto de citações da fala/escrita do outro que pode ser meramente copiado, repetido ou repensado, ressignificado diante da situação que é nova (FIORIN, 2011, p.40). Segundo Bakhtin- Volochínov:

O discurso citado é visto pelo falante como a enunciação de uma outra pessoa, completamente independente na origem, dotada de uma construção completa, e situada fora do contexto narrativo. É a partir dessa existência autônoma que o discurso de outrem passa para o contexto narrativo, conservando conteúdos e ao menos rudimentos de sua integridade linguística e da sua autonomia estrutural primitivas.

(B-V, 2014, p. 150)

Existem formas padronizadas de citação desse discurso que exprimem a compreensão daquele que faz a citação (B-V, 2014, p. 161). Neste caso, estamos nos referindo aos discursos direto, indireto e indireto livre. Diante desses três tipos de citação do discurso alheio, o discurso indireto se caracteriza pela tendência analítica (PONZIO, 2011, p. 106) na transmissão do discurso reproduzido. Conforme Ponzio, não se trata apenas de uma tradução literal ou uma transposição sintática (PONZIO, 2011, p.101), mas sim de uma readaptação estilística e uma reelaboração do discurso . Diferentemente do discurso direto, o discurso indireto comenta e analisa a mensagem alheia enquanto o direto é reproduzido entre aspas ou sem elas. Sendo assim, o autor destaca duas variantes do discurso indireto: a que analisa o seu conteúdo e a que analisa a sua forma e estilo (PONZIO, 2011, p. 106).

Em relação ao discurso indireto livre, Ponzio (2011, p. 106) afirma que se trata de uma fusão entre a própria palavra e a palavra alheia. Segundo o autor, essa forma de citação expressa uma posição ideológica e uma forma especial de consciência do intercâmbio linguístico. Daí, podemos retomar a afirmação de Fiorin (2011, p.36) de que “ o discurso é um objeto integralmente linguístico e integralmente histórico...” pois, ao mesmo tempo em que analisamos sua estrutura linguística, buscamos compreender o seu sentido, que é dado pelas relações com o que está fora dele. Tais relações são sempre mediadas pela linguagem, de modo que não construímos um discurso sobre a realidade, mas sim sobre outro discurso (FIORIN, 2011, p. 36; PONZIO, 2011, p. 104).

A partir dessa ideia de fusão entre a própria palavra e a palavra alheia, que gera o discurso indireto livre como um produto da assimilação de determinadas vozes em determinado momento, partimos para a reflexão sobre a análise translinguística que, segundo Fiorin (2011, p. 34) é o tipo de análise que devemos realizar quando propomos uma análise mais global dos discursos. Além disso, há de se pensar também nas categorias de análise que fazem parte desse estudo mais global dos enunciados, que serão discutidas, posteriormente, no item 1.5 deste capítulo. Antes disso, pensaremos nas relações existentes entre a construção dos enunciados e a produção dos sentidos, apresentadas no próximo tópico.

1.3 A relação entre enunciado, tema e construção dos sentidos

Compreender o processo de interação e de construção dos sentidos segundo a abordagem bakhtiniana e os autores do círculo, significa adentrar na discussão sobre diversos elementos que circundam a questão da enunciação⁸ (ALVES FILHO & SANTOS, 2013, p. 80), aqui compreendida como ato de fala (B-V, 2014, p. 146). Em especial, a definição de tema e significação tem provocado muitas discussões na linguística, o que lhes confere certa dificuldade na sua compreensão e interpretação (B-V, 2014, p. 133).

Interação pressupõe interlocutores, responsividade, que geram enunciados na tentativa da construção dos sentidos (ALVES FILHO & SANTOS, 2013, p.80). Os enunciados são criados a partir da significação dada pelo interlocutor na tentativa de compreensão do tema, que é formado por elementos verbais (as palavras, os sons, as entoações) e não verbais da situação concreta. Apesar de depender do material linguístico para a sua manifestação, o tema engloba elementos extraverbais, assumindo

8 Ver nota da página da página 17.

assim diferentes significações (ALVES FILHO & SANTOS, 2013, p.80) . Segundo Bakhtin

- Volochínov:

O tema deve ser único. Caso contrário, não teríamos nenhuma base para definir a enunciação. O tema da enunciação é na verdade, assim como a própria enunciação, individual e não reiterável. Ele se apresenta como a expressão de uma situação histórica concreta que deu origem à enunciação.

(B-V, 2014, p. 133)

Ao pensar na atitude responsiva dos interlocutores em dada situação de comunicação, é possível compreender de forma mais clara os motivos que definem o tema da enunciação como individual e não reiterável. Na responsividade, integram-se ao tema valores, verdades, reflexões que levam os interlocutores a uma significação. Diferentemente do tema da enunciação, a significação é parte reiterável dos enunciados. Para os autores, definida como “aparato técnico para a realização do tema” (BAKHTIN, idem).

Ao enunciado, Bakhtin (2011, p. 275) atribui duas peculiaridades: a alternância dos sujeitos do discurso e a conclusibilidade específica do enunciado. Essa última é determinada por três elementos: a exauribilidade semântico-objetual do tema do enunciado; o projeto de discurso ou vontade de discurso do falante; e as formas típicas composicionais e de gênero do acabamento.

A alternância dos sujeitos do discurso está relacionada com a réplica do diálogo, a compreensão responsiva ativa dos enunciados do outro ou dos outros existentes na comunicação. Já a conclusibilidade específica do enunciado corresponde ao aspecto interno da alternância dos sujeitos do discurso, quando se percebe que quem escreve ou fala já disse tudo o que queria ter dito naquele momento⁹.

9 (Idem, p. 279).

Conforme Bakhtin (2011, p. 281), o primeiro critério que constitui a conclusibilidade é a exauribilidade semântico-objetiva do tema do enunciado que pode ser plena ou relativa. Plena em alguns campos da vida como andando na rua, nos campos militares, nos oficiais, onde os discursos são muito padronizados e não cabe o elemento criativo. Nesse campo, são feitas questões de natureza factual e suas respostas, naturalmente, também são factuais.

Já a exauribilidade relativa ocorre em campos da criação, onde só é possível o mínimo de acabamento que permite ocupar uma atitude responsiva. Neste caso:

O objeto é objetivamente inexaurível, mas ao se tornar tema do enunciado (por exemplo, de um trabalho científico) ele ganha uma relativa conclusibilidade em determinadas condições, em certa situação problema, em um dado material, em determinados objetivos colocados pelo autor, isto é, já no âmbito de uma ideia definida do autor.

(BAKHTIN, 2011, p. 281)

Tanto na exauribilidade plena como na relativa é possível interpretar, sentir a intenção discursiva do discurso ou a vontade discursiva de quem fala ou escreve. Isso constitui o segundo critério da conclusibilidade que é o projeto de discurso ou vontade de discurso do falante (Bakhtin, 2011, p. 281). Se o discurso é mais fechado, pleno, a possibilidade de resposta também se fecha, mas se houver um relativo acabamento, o mínimo possível, essa possibilidade se dilata e o elemento criativo é ressaltado. Segundo Bakhtin (idem) “Imaginamos o que o falante quer dizer, e com essa ideia verbalizada, essa vontade verbalizada (como a entendemos) é que medimos a conclusibilidade do enunciado”.

O terceiro e último critério é determinado pelos outros dois assim como o segundo é determinado pelo primeiro. A esse critério atribui-se a escolha da forma do gênero¹⁰, que é realizada pela vontade discursiva do falante. No entanto, não se trata de uma escolha

10 (idem, p. 282).

aleatória, e sim, determinada pela situação concreta da comunicação discursiva, pela individualidade e subjetividade de quem fala ou escreve, etc.

A constituição dos enunciados e a composição e estruturação dos gêneros do discurso é uma das partes essenciais dessa tese, pois a sua compreensão é o que nos levará ao entendimento da situação de autoconfrontação, que será abordada na parte IV. Assim, no próximo item discutiremos como essa análise deverá ser realizada, levando em consideração, segundo Bakhtin (2011, p. 148) não só as estruturas sintáticas, mas as bases da comunicação verbal.

1.4 A análise translinguística¹¹

A análise translinguística, conforme a tradução brasileira da “Poética de Dostoiévski”, foi proposta por Bakhtin como uma disciplina onde se pudesse estudar o funcionamento real da linguagem e não somente o sistema da língua (FIORIN, 2011, p.33). Seu objeto de estudo são as relações dialógicas entre os enunciados e o seu modo de constituição real, o que nos remete a diversos conceitos discutidos nas obras do círculo, sobretudo ao conceito de enunciado e o de gêneros do discurso.

Antes de se fazer uma análise dos elementos que circundam o texto, ou seja, que contextualizam e especificam determinada atividade da comunicação humana, contribuindo dessa forma para a relativa estabilidade dos enunciados dentro de um contexto comunicacional, é necessário verificar quais são as particularidades desses enunciados, que, ao mesmo tempo em que são individuais se constituem da fala do outro, tornando-se também coletivos. Ao estabilizar-se dentro desta relatividade ocasionada pelo

¹¹ Em B-V (2014, p. 149), ao tratar do fenômeno do discurso citado, os autores comentam sobre a orientação sociológica que está por trás do fenômeno da palavra de outrem e ressaltam: “ O interesse metodológico excepcional que apresentam esses fatos (referem-se aos tipos de discursos) ainda não foi apreciado na sua justa medida”. Sendo assim, delegam à orientação sociológica junto à linguística a tarefa de descobrir a significação desses fatos. Podemos dizer que a análise do discurso de outrem é um tipo de análise translinguística já que para isso recorre ao contexto, à situação como um todo.

contexto situacional é que cristalizam-se como gêneros do discurso também relativamente estáveis (BAKHTIN, 2011, p. 262).

Essa capacidade de formação, que é chamada de dialogismo constitutivo, onde a minha palavra é formada pela palavra do outro e vice-versa (FIORIN, 2011, p.40), é o que torna cada enunciado único, característico de determinada esfera comunicacional. Eles, por sua vez, unem-se e formam o discurso interior ou individual e o discurso que circula fora do indivíduo, que também pode ser chamado de coletivo. De acordo com o pensamento bakhtiniano, todos esses discursos devem ser minimamente analisados, partindo das estruturas linguísticas para o contexto exterior de sua formação (ver nota 9, p. 24).

Desse modo, seríamos capazes de captar toda historicidade do discurso porque estaríamos verificando o movimento linguístico da sua constituição (conteúdo temático, estilo e construção composicional), juntamente com os elementos exteriores que se somam a estas características constitutivas. A percepção das relações com o discurso do outro seria a responsável por fazer compreender todo o contexto histórico subjacente, que vai muito além da identificação da época e das condições em que tais discursos foram produzidos, principalmente diante das situações conflituosas desses discursos, das vozes contraditórias, que são responsáveis pelo desenvolvimento do diálogo interno e externo, pelo desencadeamento da atitude responsiva ativa (BAKHTIN, 2011, p. 272).

A reflexão realizada até o momento nos leva à compreensão de que não é possível fazer uma análise, conforme a proposta por Bakhtin, sem que se realize uma análise dos elementos linguísticos. O próprio autor diz que “ a translinguística não pode ignorar a linguística e deve servir-se dos resultados obtidos por ela.” (BAKHTIN, 1970a, p.238). Assim, a análise das unidades mínimas de um enunciado, da organização de sentido composta por elementos linguísticos, da estrutura organizacional e das significações do

texto é necessária à análise das relações que esse texto estabelece com o que está fora dele.

Todo elemento exterior ao texto, ou seja, ao enunciado, está ligado a um campo da atividade humana, que é variada, da mesma maneira que são variadas as formas e o emprego da língua nesses campos (BAKHTIN, 2011, p. 261). Daí, a importância de uma análise mais específica ao mesmo tempo em que não se deve ignorar o todo, fazendo assim uma junção dos significados abstraídos.

Bakhtin nos alerta para o cuidado que se deve ter em não realizar a análise sobre a repetibilidade do enunciado, mas tendo em vista suas singularidades, configurando-se assim em uma análise do modo de funcionamento real da linguagem. Segundo o autor, a análise linguística e a translinguística “ ... devem completar-se e não misturar-se.” (BAKHTIN, 1970a, p.238). No entanto, não deixa de afirmar que muitas vezes é difícil identificar a fronteira entre uma e outra.

Analisar o funcionamento real da linguagem para o autor significa fazer uma análise da historicidade do discurso, mas não simplesmente das relações do texto com a História como já mencionamos aqui, como os acontecimentos da época, ou de um simples estudo das circunstâncias em que o texto foi produzido; quem é o autor, em que época o texto foi produzido e em que lugar, explica Fiorin (2011, p. 40). Essa historicidade é percebida nas relações com o discurso do outro.

Bakhtin afirma que há sempre um acordo e um desacordo com alguma coisa na situação de discurso (BAKHTIN, 2014, p.111), e que os contextos não estão em uma condição de justaposição, mas sim, de interação e de conflito tenso e ininterrupto. É por isso que a análise linguística não pode ser feita desconsiderando o contexto de enunciação que, na maioria das vezes, é o que acontece, tratando-se a língua como algo que está pronto, acabado.

[...] a língua não se transmite; ela dura e perdura sob a forma de um processo evolutivo contínuo. Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal;[...] Os sujeitos não “adquirem” sua língua materna; é nela e por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência.
(BAKHTIN, 2014, p. 111.)

São várias as proposições que Bakhtin nos coloca para pensarmos a questão da língua. Conforme o trecho acima, ela está em constante desenvolvimento e esta evolução está atrelada ao processo de interação verbal desde o momento do nascimento do indivíduo (B– V, 2014, p. 114). Ao discutirem tais proposições percebemos que a maioria delas, senão todas, convergem para a posição do indivíduo no plano social e individual simultaneamente (BAKHTIN, 2011, p. 264-265). Sendo assim, concluímos que a evolução linguística se dá por questões sociológicas e psicológicas, apesar de, muitas vezes, parecer que a questão sociológica se sobrepõe à psicológica ou vice-versa.

Para analisar o discurso que se constrói interna e externamente, Bakhtin e os autores do círculo (2011, p.270; B-V, 2014, p.133) apresentam, de forma não linear, suas categorias de análise no decorrer das obras, partindo do princípio de que a historicidade é constitutiva do sentido e que os enunciados não podem ser compreendidos sem se relacionar os valores ideológicos que se ligam à língua. De acordo com Fiorin (2011, p. 33), muitos estudiosos afirmam não ser possível realizar esse tipo de análise linguística, pautada na abordagem bakhtiniana de linguagem, por argumentarem que Bakhtin e os demais autores não se preocuparam em desenvolver tais categorias de análise.

Contudo, afirma o autor, “ a questão está mal colocada. É necessário verificar o que significa realmente fazer uma análise que se poderia considerar fundamentada nos princípios elaborados por Bakhitn” (Fiorin, 2011, p.33).

Desse modo, no próximo item, ocuparemos-nos da apresentação dessas categorias de análise, refletindo sobre cada uma delas dentro do contexto de análise linguística desse trabalho.

1.5 As categorias de análise em Bakhtin

De acordo com Fiorin (2011, p. 36), analisar o discurso por meio de uma abordagem bakhtiniana é analisar a historicidade que constitui o seu sentido no seu próprio movimento dialético. Para isso, algumas categorias de análise se fazem necessárias, representando as contradições, as convergências e divergências, os deslizamentos, apagamentos, ressignificações, retomadas, afirmações e negações e hibridizações recorrentes no discurso (FIORIN, 2011, p. 36).

Além destas categorias, incluímos em nossa análise os tipos de discurso (B-V, 2014, p. 161), discursos de outrem, (direto, indireto e indireto livre), o tema, os sentidos dos enunciados, e os elementos constituintes do gênero. Por isso, o autor ressalta que o conteúdo não é o único que traz o sentido para o discurso e que é necessário analisar também as formas de organização e de expressão desse discurso, o que traz a tona a ideia da análise translinguística apresentada por Bakhtin (1970 a, p. 238).

Sendo assim, observamos que as categorias de análise em Bakhtin giram em torno do que ele concebe como gênero do discurso e do conceito de enunciado. No capítulo em que trata dos gêneros do discurso, em *Estética da criação verbal*, (BAKHTIN, 2011, p.261), encontramos várias análises sobre a diferença entre enunciado como unidade discursiva e as palavras e as orações como unidades da língua. Essa diferença recai, principalmente, sob a questão do contexto de comunicação, que traz o elemento vivo, o movimento de constituição do discurso, quando se trata do enunciado, que só se torna possível pela interação verbal. Segundo Bakhtin:

Todo enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva. É a posição ativa do falante nesse ou naquele campo do objeto e do sentido. Por isso cada enunciado se caracteriza, antes de tudo, por um determinado conteúdo semântico-objetual. A escolha dos meios linguísticos e dos gêneros do discurso é determinada, antes de tudo, pelas tarefas (pela ideia) do sujeito do discurso (ou autor) centradas no objeto e no sentido.
(BAKHTIN, 2011, p.289)

Partimos, então, do conceito de enunciado particular concreto, relativamente estável em sua forma, estilo e construção composicional, que, a partir de sua utilização em determinado campo de comunicação, torna-se um gênero do discurso também relativamente estável na esfera de comunicação humana. De acordo com Bakhtin (idem), no trecho citado acima, a seleção dos elementos linguísticos e dos gêneros do discurso é o primeiro momento em que se determinam as peculiaridades estilístico-composicionais do enunciado.

O segundo momento, conforme a citação abaixo, é a seleção do elemento expressivo, formado pelo estilo (aspectos valorativos) e composição (recursos lexicais e gramaticais), que mostram a relação valorativa do falante com seu objeto do discurso.

As palavras não são de ninguém, em si mesmas não valorizam, mas podem abastecer qualquer falante e os juízos de valor mais diversos e diametralmente opostos dos falantes.[...] A oração enquanto unidade da língua também é neutra e em si mesma não tem aspecto expressivo; ela o adquire (ou melhor, comunga com ele) unicamente em um enunciado concreto.
(BAKHTIN, 2011, p.290)

Assim, os recursos da língua por si só não são capazes de constituir o sentido completo do enunciado, pois segundo o autor, a língua como sistema apresenta diversos recursos linguísticos (lexicais, morfológicos e sintáticos) para exprimir a posição

emocionalmente valorativa do falante, mas “... todos esses recursos são absolutamente neutros em relação a qualquer avaliação real determinada”¹².

Desse modo, conforme citado no início desse item, devemos aproximar a análise linguística (dos recursos lexicais, morfológicos e sintáticos) à análise dos elementos que fazem parte da historicidade do enunciado e àqueles que constituem a situação de comunicação, de forma que elas se tornem complementares. Para isso, as categorias apresentadas aqui servirão de base para a análise dos enunciados de nossa tese, levando-nos a verificar a relação existente entre estas categorias, vinculadas à análise do discurso, com as categorias da gramática sistêmico funcional¹³, que, sob nosso olhar, dão condições para essa análise complementar.

1.6 Relação entre a translinguística e uma linguística funcionalista

Conforme a discussão iniciada no item 1.4, p. 24, a análise translinguística foi proposta por Bakhtin (1970a, p. 238) como uma disciplina que compreendesse não só a análise interna dos elementos linguísticos que constituem os enunciados, mas também, aqueles que fazem parte da situação de comunicação. Para o autor, tanto a análise destes elementos linguísticos como a dos extralinguísticos, aqueles que se encontram na situação de comunicação durante a interação verbal (B-V, 2014, p. 125), são necessárias à compreensão do modo de funcionamento real da linguagem (FIORIN, 2011, p.33). São análises complementares, que não devem se misturar, mas sim, servir-se dos resultados produzidos por ambas (BAKHTIN, 1970a, 238).

Como a abordagem bakhtiniana nos traz as categorias de análise do discurso de modo que possamos verificar as implicações do contexto social para a interação verbal,

12 (idem, p. 289)

13 A teoria sistêmico-funcional de Halliday, como uma das vertentes da concepção funcionalista da linguagem, propõe uma abordagem sócio-funcional da linguagem, buscando uma análise linguística que esteja atrelada às diferentes situações comunicativas de forma que elas possam contribuir para a análise da estrutura gramatical (HALLIDAY, 1985; 2001;2004).

tal como já foram apresentadas no item 1.5, p.28, recorreremos à Gramática de usos do português, organizada por Neves (2000), e fundamentada nos princípios da gramática sistêmico-funcional de Halliday (1985; 2001; 2004), para realizarmos a análise dos elementos linguísticos internos dos enunciados estudados nessa tese. Com isso, buscamos complementar nossa análise discursiva com uma análise linguística também pautada na abordagem social de linguagem, que percebe a necessidade de se buscar a completude dos sentidos de seus enunciados em um outro olhar, numa outra abordagem.

Sendo assim, podemos perceber que a gramática sistêmico-funcional de Halliday compartilha a visão de linguagem de Bakhtin e seu círculo (FERREIRA& MELO, 2016, p.4), uma vez que está preocupada em compreender o movimento linguístico da situação comunicacional e não só em desmembrar a estrutura interna dos enunciados, atribuindo-lhes um sentido desconexo em relação ao ambiente em que circulam. Segundo o autor:

*The central concern of linguistics is the systematic study and interpretation of language. But in the course of this study there are times when we need a broader framework than that which is provided by linguistics itself, at least in its narrower academic sense. My aim here is to look into certain questions of language from the outside, with the focus on language in its social environment.*¹⁴

(HALLIDAY, 2004, p. 50)

Ao analisarmos as duas abordagens, uma discursiva e a outra linguística, percebemos que existe um movimento de ida e volta de ambas para poderem compreender melhor o que podemos chamar de o todo do enunciado concreto (BAKHTIN,

14 Tradução nossa: "A preocupação central da linguística é o estudo sistemático e a interpretação da linguagem. Mas, no decurso do presente estudo há momentos em que precisamos de um quadro mais amplo do que aquele que é fornecido pelo linguista em si, pelo menos no seu sentido mais restrito, acadêmico. Meu objetivo aqui é olhar para certas questões de língua de fora, com o foco sobre a linguagem em seu ambiente social."

2011, p. 262). A translinguística surge da necessidade de se mergulhar na análise das estruturas linguísticas que se associam aos elementos extralinguísticos e que compõem a cena da interação verbal em determinada esfera da comunicação humana. Já a vertente da linguística funcionalista de Halliday, a chamada gramática sistêmico-funcional, precisa olhar as questões da língua de forma mais ampla, partindo do ambiente social (HALLIDAY, 2004, p.50).

Segundo Neves (2002, p. 142), a opção por uma gramática que estude as funções da linguagem leva a um estudo integrado dos elementos constituintes do enunciado, que são resultados da interação linguística (verbal). Desse modo, adentramos em outra discussão importante sobre a figura do usuário, o sujeito da comunicação. Para a autora, desfaz-se a sequência clássica do esquema de comunicação (emissor – mensagem – receptor) e introduz-se a ideia de que a expressão linguística é fonte e resultado da tensão entre um falante, que antecipa a sua interpretação, e um ouvinte, que reconstrói a intenção do enunciado do falante:

o modelo do circuito de comunicação tem de ser revisto: em cada ponta não há mais uma careta, ou um bonequinho, e nem podem as duas pontas do circuito ser vistas em molde idêntico. Do lado do falante, pesa a força da situação de comunicação desde antes do planejamento da fala, e o enunciado tem seu próprio direcionamento já regido pela imagem daquele que está na outra ponta. [...] o falante insere no plano de seu enunciado a necessidade de levar o destinatário a desejar a modificação de sua informação pragmática do mesmo modo como ele a pretende e, para isso, tenta antecipar a interpretação que aquele destinatário, naquele estado de informação pragmática, atribuirá à expressão linguística.

(NEVES, 2002, p.142)

Assim, não podemos deixar de comparar essa reflexão com a ideia de interação verbal, baseada no diálogo, que tem o conflito como dispositivo de transformação social (CLOT, 2011, p.176). E, ainda, de relacioná-la com o conceito de atitude responsiva ativa proveniente da abordagem bakhtiniana:

Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenehe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante.

(BAKHTIN, 2011, p. 271)

Tomando como base as aproximações da translíngua e de todo pensamento bakhtiniano com o pensamento hallidiano, que foi amplamente discutido por Neves (2000 & 2002), buscamos demonstrar, de forma ilustrativa com a figura 2, alguns conceitos importantes para essa tese, que reforçam a nossa concepção de comunicação, justificando também nossas escolhas para a análise do corpus.



Figura 2. O processo de interação verbal e o comportamento dos sujeitos em uma análise da comunicação
Fonte: elaborada pela autora

Consideramos, na figura acima, que todo sujeito na situação de comunicação é falante e ouvinte que, ao interagir verbalmente, ativa um processo mental organizador

tanto das informações advindas do meio social - os enunciados do coletivo para a realização da comunicação - como daquelas que lhes são próprias, que caracterizam o seu individual. Entendemos que a análise translinguística engloba todos os processos descritos na figura 2, além da análise do gênero e da análise linguística que se inserem em um plano mais abstrato, demonstrado logo abaixo, com a figura 3:



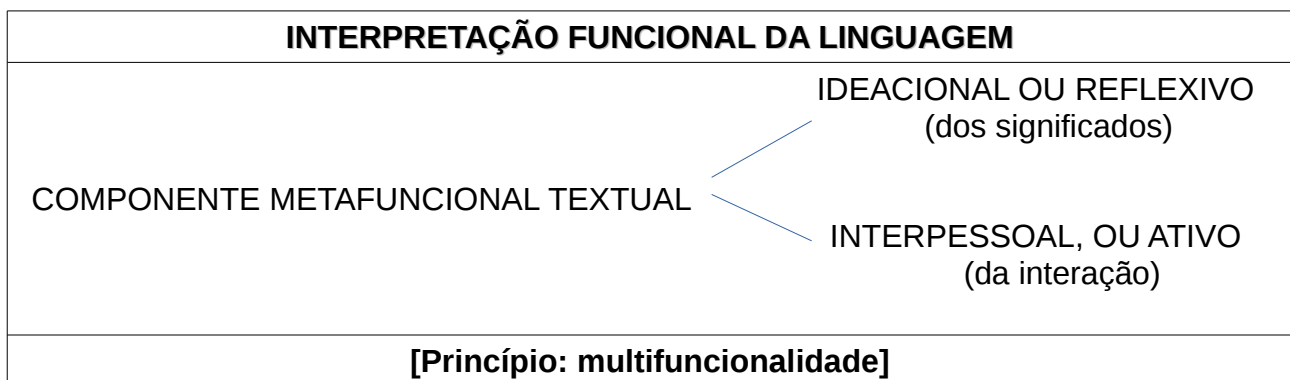
Figura 3. Os produtos da interação verbal na esfera de comunicação
 Fonte: elaborada pela autora

Nesta figura, apresentamos todos os elementos que são mobilizados em uma situação de comunicação, deixando os sujeitos participantes subentendidos. O objetivo dessa representação é visualizarmos as partes constituintes da interação verbal (os enunciados, gêneros, a situação comunicativa e as informações do meio social) que são também produtos desta mesma interação porque ao mesmo tempo em que a constituem são gerados nela.

É sobre essa estrutura que, ora devemos olhar pelo viés das categorias bakhtinianas do discurso, ora pelo viés da linguística hallidiana que fundamenta a gramática de usos do português¹⁵.

Ressaltamos que os enunciados e, por conseguinte, o gênero, que não estavam evidentes na figura 2, são os elementos que terão uma análise mais detalhada nessa tese sob o olhar das categorias mencionadas acima, pois eles englobam o plano de expressão da língua. Além disso, o estilo, que está intimamente ligado ao elemento expressivo, é a parte constitutiva dos enunciados e do gênero que expressa as características individuais do sujeito e que pode trazer muitas novidades para esse gênero.

Para reforçar a ideia de que a concepção de linguística hallidiana compartilha com Bakhtin e os autores do círculo os princípios de uma abordagem social de linguagem, faremos uma breve síntese sobre os componentes funcionais da linguagem segundo a linguística de Halliday. Para isso, apresentamos abaixo o esquema 1 :



Esquema 1. *Interpretação Funcional da Linguagem*. In: Neves, Maria Helena de Moura. *A gramática: história, teoria e análise, ensino*. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

O esquema 1 nos mostra a representação do componente metafuncional textual¹⁶ que pode ser visto sob dois ângulos: ora do ponto de vista ideacional (reflexivo) cujo

15 NEVES, Maria Helena. **Gramática de Usos do português**, 5 ed., São Paulo: Editora UNESP, 2000.

16 É um dos componentes essenciais para Halliday que fundamentam os usos da linguagem. Os outros dois que serão abordados aqui são: o ideacional e o interpeessoal, sendo que todos são regidos pelo princípio da multifuncionalidade (NEVES, 2002, p.163).

raciocínio se dará em razão dos significados e ora do ponto de vista interpessoal (ativo), sendo observada a interação. Essa relação é regida pelo princípio da multifuncionalidade, que, para Neves (2002, p. 164), significa que a gramática funcional é aquela que constrói uma relação orgânica de funções entre todas as unidades da língua. Segundo a autora, se formos nos limitar a uma análise das manifestações da função ideacional da linguagem, ficaríamos restritos aos fatos linguísticos e não estaríamos fazendo algo diferente do que a tradição gramatical fez até então. Por meio das manifestações linguísticas da função interacional é que vamos nos aprofundar na relação existente entre os enunciados e as variáveis extralinguísticas (NEVES, 2002, p. 163-168).

Observando as figuras 2 e 3, nas páginas 34 e 35, e comparando-as com o esquema 1, podemos dizer que o componente metafuncional textual ocupa o mesmo lugar que as informações do coletivo e do indivíduo ocupam no meio social, dentro da esfera de comunicação humana. Já o componente ideacional está no plano dos significados e ocupa o interior da atividade mental, podemos dizer, o interior dos enunciados, que constituirão os gêneros. Posteriormente, estes enunciados passarão à esfera comunicacional através da interação verbal, ou do componente interpessoal.

Portanto, podemos afirmar que o esquema apresentado por Neves (2002, p. 164) possui um movimento cíclico dado pelo movimento da constituição dos enunciados por meio da interação verbal (B-V, 2014, p. 114). Este movimento também ocupa o interior do indivíduo (diálogo interior) ao que Bakhtin (2011, p. 271) considera como atitude responsiva ativa. Neves também acaba chegando em uma posição muito semelhante a de Bakhtin quando afirma que “ a força da situação de comunicação desde antes do planejamento da fala, e o enunciado tem seu próprio direcionamento já regido pela imagem daquele que está na outra ponta (NEVES, 2002, p. 142)”.

Nesta tese, após verificarmos as características do *corpus*, e, ao olharmos mais detalhadamente a questão do estilo dos enunciados, identificamos a ocorrência de palavras, expressões, estruturas gramaticais e fraseológicas que influenciaram na constituição do sentido dos enunciados. Trata-se de palavras como advérbios e locuções adverbiais ou até adjuntos adverbiais, principalmente os relacionados aos lugares com função dêitica e os de negação, as palavras usadas na referenciação, com ênfase nos pronomes pessoais e demonstrativos, a conjunção coordenativa 'mas' nas construções adversativas.

Tais análises foram sendo realizadas em sequência, conforme a leitura dos enunciados transcritos. Às vezes, tentamos separá-las para averiguar determinadas características de determinados tipos de palavras, mas devemos compreender que, fora do contexto global do enunciado, essa palavra não terá o sentido pretendido na comunicação.

Enfim, encerramos este capítulo com este item 1.6, fazendo a relação entre os aspectos da translinguística, proposta por Bakhtin, e a linguística sistêmico-funcional de Halliday, por considerar que este é o plano global de análise do corpus da presente tese: todos os outros itens discutiram sobre os elementos internos deste plano, no caso, a interação verbal, os sentidos que constituem os enunciados, os temas, as categorias de análise em Bakhtin e outros conceitos básicos como o próprio conceito de enunciado e o de gênero.

No capítulo 2, apresentaremos mais uma frente teórica para a análise do corpus desta tese cuja abordagem também está relacionada com a concepção social da linguagem e mais voltada à questão do trabalho e das condições de trabalho dos sujeitos. Trata-se da abordagem psicológica do trabalho e dos pressupostos da Clínica da

Atividade que mantêm um forte diálogo com as abordagens teóricas já mencionadas na capítulo 1.

CAPÍTULO 2

A PSICOLOGIA DO TRABALHO E A CLÍNICA DA ATIVIDADE

Neste capítulo, apresentaremos o contexto histórico da psicologia do trabalho, suas contribuições para a Clínica da Atividade, os principais conceitos que deverão ser abordados posteriormente em nossa análise e discutiremos sobre os motivos que tornam a utilização dos métodos interventivos uma solução para os problemas do cotidiano escolar em relação à função do Professor Coordenador.

2.1 Contexto Histórico

Podemos dizer que o estudo das relações entre psicologia e trabalho começou a se intensificar na medida em que os processos de industrialização e urbanização foram tomando conta da América do norte e da Europa . Esses processos foram responsáveis por diversas transformações na organização social e do trabalho desde o século XVIII cujo grande marco foi a Revolução Industrial na Inglaterra a partir de 1760 (BORGES & YAMAMOTO, 2014, p. 25)

Inicialmente, a psicologia não tinha a forma de uma disciplina, mas sim de um conjunto de pretensões de conhecimento sobre as pessoas, no plano individual e coletivo, para que assim pudessem ser melhor administradas (ROSE, 2008, p.156). Desse modo, as instituições como indústrias, escolas, prisão, entre outros, eram as maiores interessadas nesses estudos.

Entre os séculos XIX e XX, o modo de produção que imperava nas indústrias era o taylorismo, que apresentava como princípios norteadores a dissociação do processo de trabalho das especialidades dos trabalhadores e a separação de concepção e execução, visando tirar do trabalhador qualquer possibilidade de atividade cerebral, de criação e

planejamento, direcionando toda a sua capacidade na busca de uma melhor eficiência na linha de produção . Segundo este autor, “[...] a moderna tendência do trabalho, por sua dispensa de ‘cérebro’ e pela burocratização está ‘alienando’ setores cada vez mais amplos da população trabalhadora [...]” (BRAVERMAN, 1987, p.15).

Na psicologia, houve quem colaborasse com o desenvolvimento dos princípios de Taylor¹⁷ como Lilian Gilbreth, buscando maior eficiência no desempenho dos trabalhadores por meio dos estudos sobre o tempo e o movimento, apontando maneiras mais eficientes de realizar determinadas tarefas. Nesse contexto, ela visava reduzir a atividade a gestos controlados, buscando menor fadiga e melhor rendimento. A partir daí, iniciou-se um processo de seleção, treinamento e orientação dos trabalhadores criando, ao mesmo tempo, um modo específico de trabalho e perfis para os trabalhadores (BORGES-ANDRADE & ZANELLI, 2014, p. 583).

De acordo com Carvalho (1999, p.4), os avanços técnico industriais do início do século XX fizeram com que essa psicologia com ênfases psicométricas e psicotécnicas fosse adotada no Brasil, trazendo transformações para o desenvolvimento do processo de industrialização. Na década de 1920, a psicologia passou a ser considerada no país como ciência e profissão, sendo regulamentada em 1962.

A partir da década de 1960, outras abordagens psicológicas relacionadas ao trabalho foram se desenvolvendo trazendo novas concepções e práticas como a psicologia organizacional, as perspectivas da psicologia social do trabalho e as abordagens clínicas do trabalho (CLOT, 2007; 2010a; 2010b).

Enquanto a psicologia industrial estava preocupada em estudar os movimentos dos trabalhadores a fim de se obter um melhor resultado na linha de produção, a psicologia

17 Frederick W. Taylor é representante de uma tendência histórica existente desde o século XVI, quando diversos manuais de administração e de resolução de problemas de gerência já tinham sido publicados. Desse modo, ele sintetizou ideias correntes da Inglaterra e dos Estados Unidos durante o século XIX.

organizacional tem como foco outros fatores. Ela começa a se preocupar com a inter-relação dos problemas tradicionais como recrutamento, testes, seleção, treino, análise das tarefas, incentivos, condição de trabalho, etc., ligando-os ao sistema social de organização (Schein, 1968, p.17).

Sendo assim, os problemas não estão mais limitados ao indivíduo, mas passam a serem vistos como parte de um sistema complexo que envolve o comportamento de grupos, subsistemas e uma organização global. Schein (1968, p.17) utiliza a expressão “entidade psicológica à qual ele reage” para falar da reação do indivíduo à organização do trabalho a qual é submetido e aos estímulos internos e externos, que exercem influência sobre seu comportamento (CLOT, 2007, p.50).

A psicologia organizacional, apesar de ter mudado o foco de análise dos estudiosos do posto de trabalho para a organização desse trabalho nas indústrias, ainda carrega muitas características da psicologia industrial (CLOT, 2010a, p. 52). Com as perspectivas da psicologia social há uma mudança mais acentuada dos estudos da relação psicologia e trabalho, sendo redescoberta a subjetividade do trabalhador. Esses estudos começaram a surgir na Europa articulando a psicologia com o marxismo e os demais movimentos político-sociais da década de 1960 (BORGES-ANDRADE & ZANELLI, 2014, p. 173-350).

Ivar Oddone é um dos principais autores deste movimento na Itália. A ênfase dos seus estudos estava em redescobrir a experiência dos trabalhadores para compreender os problemas advindos do ambiente laboral, podendo assim intervir (CLOT, 2010a, p. 83-95). Além disso, ressaltava a subjetividade dos trabalhadores, colocando-os como agentes de transformação no decorrer da avaliação dos riscos do trabalho. Um dos métodos desenvolvidos por Oddone, o de instrução ao sócio (CLOT, 2010b, p.208), vai influenciar de forma incisiva o desenvolvimento da Clínica da Atividade na França, na busca do conhecimento pela intervenção nas relações de trabalho.

As abordagens clínicas do trabalho têm forte influência da ergonomia da atividade francesa e da psicopatologia do trabalho, baseando-se em pesquisas com métodos de intervenção, que direcionam o olhar para o sujeito que age, visando à compreensão dos processos de subjetivação do trabalhador (CLOT, 2010b, p.211). Por receberem várias influências teóricas são consideradas abordagens heterogêneas, dividindo-se em: psicossociologia, ancorada nos estudos da psicanálise e estudos da abordagem sociotécnica inglesa; psicodinâmica, que se baseia nas abordagens compreensivas e na filosofia de Jürgen Habermas; ergologia, baseada na filosofia de Georges Canguilhem e a clínica da atividade, fundamentada nos pressupostos bakhtinianos, na filosofia de Baruch Espinosa e nos estudos psicológicos de Lev Vygotski (CLOT, 2010b, p.208-221)

Os principais representantes dessas perspectivas são: Eugene Enriquez e Vicent Gaulejac na psicossociologia; Christophe Dejours e Pascale Molinier na psicodinâmica do trabalho; Yves Schwartz na ergologia e Yves Clot na clínica da atividade.

Contudo, antes de falarmos sobre a história da Clínica da Atividade e sobre o desenvolvimento de seus estudos dentro da psicologia do trabalho, não podemos deixar de mencionar as contribuições de Vygotski para as abordagens da Clínica e da Ergonomia, bem como para o desenvolvimento da linguagem nos indivíduos.

Clot (2010 a, p. 59), ao falar sobre o autor, utiliza a expressão “ Voltar às fontes” como título do capítulo do livro “Trabalho e poder de agir” ,pois, de fato, os postulados de Vygotski constituem um dos pilares teóricos da Clínica e da Ergonomia, junto aos filósofos do círculo bakhtiniano e ao próprio M. Bakhtin e de Karl Marx com o pensamento socialista.

Enumeramos alguns aspectos importantes do pensamento vygotskiano como: ação, subjetividade, cognição, atividade individual, atividade coletiva e mediação para pensar sobre a relação existente entre eles e as características da Clínica e da

Ergonomia. Todavia, queremos também fazer uma associação com a abordagem bakhtiniana do discurso e demais abordagens que venhamos a nos referir nessa tese a fim de aproximarmos seus conceitos.

Em relação à ação, Vygotski associa a subjetividade, a sociedade e a cognição, dizendo que ela só pode ocorrer na ligação com esses três aspectos que são atributos do sujeito (CLOT, 2010 a, p. 60). Sendo assim, tudo parte da ação, inclusive a cognição que não é algo nato ao cérebro. Entretanto, a ação não ocorre sem o contato com o outro, necessitando de um destinatário e de algumas ferramentas para se concretizar¹⁸.

É a partir dessa proposição que verificamos a importância da interação em todas as atividades humanas e de onde Vygotski afirma que a origem do pensamento se encontra no intercâmbio dos homens entre si e que ele é sempre mediatizado pela linguagem e pela cultura (CLOT, 2010 a, p. 60).

Esse pensamento de Vygotski preconiza a ideia da ação situada que reforça a importância de uma análise de linguagem que considere não só as estruturas internas de um enunciado, conforme discutido no capítulo 1, mas sim toda a situação de comunicação. Para o autor, a atividade individual se desenvolve dentro de uma atividade social porque a partir dela o indivíduo torna-se capaz de construir uma forma de agir que lhe é própria. Ele aproxima seus conhecimentos dos conhecimentos apresentados na atividade social e, de maneira experimental, vai transformando sua ação. Daí o conceito de Zona de desenvolvimento proximal ou potencial (CLOT, 2010 a, p. 61).

A partir destes conceitos podemos buscar uma associação com as noções bakhtinianas de diálogo, interação verbal, enunciado e gênero, aprofundando a discussão até chegarmos na atitude responsiva ativa (BAKHTIN, 2011, p. 271)¹⁹ que, conforme

¹⁸ Idem (CLOT, 2010 a, p. 60).

¹⁹ Todos os conceitos mencionados foram discutidos no capítulo 1 e posteriormente retomados na análise do corpus.

apresentamos no item 1.6 do cap. 1, tem fortes relações com a concepção linguística sistêmico-funcional de Halliday, na medida em que ele propõe um novo esquema de comunicação, mais votado ao social.

Podemos, também, ir um pouco mais além tentando enxergar nas figuras 2 e 3 (p. 35 e 36) o sujeito vygotskiano que tenta transformar a atividade individual por meio da interação com a atividade social.

Sendo assim, passamos à discussão sobre os conceitos vinculados à Clínica da Atividade, destacando um pouco da história de sua formação através de um de seus principais representantes.

2.2 A Clínica da Atividade: fundamentos epistemológicos e conceitos

Como todas as abordagens clínicas do trabalho, a Clínica da Atividade tem uma forte influência dos estudos da Ergonomia da Atividade. Clot²⁰, como principal representante da clínica, faz questão de enfatizar a importância da ergonomia para os estudos da psicologia do trabalho, dando destaque à questão ergonômica na conferência que proferiu na Universidade Federal Fluminense no ano de 2010²¹. Na mesma ocasião, o autor explica que seus trabalhos sofrem a influência de três gerações de psicólogos e que a análise do trabalho na França é anterior à chegada do taylorismo na Europa, também conhecido por Organização Científica do Trabalho – OCT (BORGES-ANDRADE & ZANELLI, 2014, p. 33).

20 Diretor do CRTD (Center de Recherche Travail et Développement) e Psicólogo do trabalho no CNAM (Conservatoire National des Arts et Métiers) é o principal representante da abordagem da Clínica da Atividade.

21 CLOT, Y. **A psicologia do trabalho na França e a perspectiva da Clínica da Atividade**. Fractal: Revista de Psicologia, v. 22, n.1, p. 207-234, Jan./Abr. 2010. Retirado em 10/01/2016 do World Wide Web: <https://www.researchgate.net/publication/250054544>

Segundo Clot (2010, p. 208), os primeiros psicólogos a terem uma visão diferenciada sobre a questão do trabalho foram Suzanne Picaud e Jean Maurice Lahy, fundadores da psicotécnica do trabalho no início do século XX. Para ele, suas ações são consideradas revolucionárias por serem psicólogos que tinham como *locus* de trabalho o laboratório, mas ao mesmo tempo uma forte preocupação social que fez com que saíssem do espaço comum de trabalho e procurassem estar mais próximos dos trabalhadores, que eram o foco dos seus estudos.

Com o desenvolvimento do trabalho desses dois psicólogos, a indústria tornou-se um grande laboratório e pela primeira vez a ação situada surgiu como foco de análise do trabalho, conforme a fala de Clot. Ao acompanharem mais de perto os trabalhadores e verificarem os problemas de milhões de camponeses que chegavam nas indústrias e se confrontavam com condições de trabalho difíceis e que acarretavam problemas de saúde, perceberam que a atividade humana nunca corresponde àquilo que foi previsto a ela. Esse pensamento foi o início da reflexão feita pela Ergonomia da Atividade (CLOT, 2010a, p. 45) e, posteriormente, pela Clínica da Atividade sobre o que vem a ser trabalho real e o trabalho prescrito, conceitos que serão expostos posteriormente neste capítulo.

A psicotécnica do trabalho foi responsável pela inserção do pensamento humanista na análise deste tipo de atividade, mas, de acordo com a visão de Clot (2010b, p.210), perdeu-se no caminho, tornando-se a psicotécnica da aptidão, em conformidade com o sistema econômico o qual, no início, apresentava disparidades em relação ao pensamento dos analistas psicotécnicos do trabalho. Sendo assim, foi alvo de críticas das duas gerações de psicólogos que vieram depois, na medida em que elas apresentavam preocupações que iam além da busca pelas aptidões do trabalhador através de testes e da classificação de suas atividades.

A segunda geração de psicólogos, formada por três perspectivas distintas em alguns aspectos e semelhantes em outros, era representada pela psicologia cognitiva de Faverge e Leplat; pela ergonomia de Alan Wisner e pela psicopatologia do trabalho de Louis Le Guillant (CLOT, 2007; 2010 a; 2010b).

A psicologia cognitiva do trabalho contradiz a psicotécnica afirmando que as aptidões estão, inicialmente, nos problemas postos pela situação de trabalho, e não no sujeito (CLOT, 2010b, p.211). Segundo Clot, não se pode prever, no momento da contratação de um trabalhador, como ele vai desenvolver seu trabalho porque é durante a realização das atividades que ele vai criar as aptidões que lhes são necessárias, partindo daquilo que lhe é oferecido pela organização (instituição responsável pelo trabalho) no posto de trabalho. Por meio desta discussão é que os cognitivistas fazem a distinção entre tarefa e atividade, definindo tarefa como o que está por se fazer, o que na visão de Clot não é uma definição muito satisfatória, porém aceitável por seu caráter fundador (CLOT, 2010a, p.45).

De acordo com J. Leplat (1997)²², o sujeito não deve ser visto como alguém que simplesmente executa a tarefa prescrita, pois ao executá-la ele relaciona seus objetivos pessoais à realização, fazendo com que ela adquira novos sentidos. Ao mesmo tempo Clot (2007, p.23), ao voltar-se para os trabalhos de Terssac, lembra que a redefinição da atividade não se dá somente no plano individual, mas também no social e segundo regras que não estão escritas, não foram prescritas por algum tipo de organização, mas sim concebidas pelos sujeitos envolvidos nesse plano, fazendo suas negociações e seguindo suas próprias hierarquias.

A ergonomia, organizada por A. Wisner por meio de várias iniciativas sistemáticas, tinha como objetivo encontrar alternativas para o trabalhador realizar suas atividades da

²² *apud* Clot (2007, p. 23).

melhor maneira possível (LAVILLE, 2001, p. 2-5). Para ele, o trabalhador não precisava suportar aquilo que era insuportável. Era necessário, então, transformar a situação de trabalho e, para isso, fazia-se necessário também estudar o sujeito em sua situação real de trabalho, pensando que o trabalhador é um sujeito social que sofre com sua condição na sociedade (CLOT, 2007, p. 55).

Para a perspectiva ergonômica, mais que um ser dotado de aptidões, o trabalhador depende das condições que lhes são oferecidas e da situação de trabalho que ele tem. Na visão de Wisner, o trabalho não só utiliza as aptidões dos sujeitos como é responsável por fabricá-las. Mais uma vez, as condições de trabalho é que ditam as formas de realização da atividade (CLOT, 2010a, p.45) .

Por fim, antes de discutir os demais conceitos que constituem a Clínica da Atividade, existe uma terceira perspectiva nesta segunda geração que é a da psicopatologia do trabalho. Criada por Louis Le Guillant, o que a psicopatologia procura desenvolver é a escuta dos trabalhadores (CLOT, 2010b, p.216), dando-lhe a palavra sob a forma de diálogo. Para o autor, o trabalho não é simplesmente uma atividade e sim uma condição à qual o sujeito se submete e é alienado²³, considerando que ele pode levá-lo a dimensões desfavoráveis no desenvolvimento de sua atividade, o que chamou de dimensão negativa do trabalho.

Guillant desenvolveu estudos sobre os sistemas de defesa e a noção de ressentimento do sujeito (CLOT, 2010a, p.61), apontando para os problemas da alienação e da servidão no trabalho. Muitas vezes, é comum o trabalhador fechar os olhos e tentar esquecer as condições que lhe afligem, que são difíceis de suportar, criando uma autodefesa. Alienando-se, o sujeito fica livre de pensamentos que o levam ao sofrimento (Clot, 2010a, p. 101).

²³ Sobre a questão da alienação no trabalho, consultar ZANELLI, J. C; BORGES-ANDRADE, J. E; BASTOS, A. V. B. **Psicologia, organizações e trabalho no Brasil**. Porto Alegre: Artmed, 2014.

A noção de ressentimento , que quer dizer re-sentimento, ou seja, sentimento sobre o sentimento, foi desenvolvida por Guillant através de um estudo feito com as empregadas domésticas (Clot, 2010a, p.99). Nesse estudo, o autor mostra como o trabalho das empregadas é impossível de ser realizado, que é uma atividade que só pode fazer adoecer. Isso acontece porque a empregada se identifica com o patrão, gostaria de ser como ele, mas na verdade não passa de um instrumento na realização das tarefas domésticas. A identificação da empregada com o patrão não é recíproca, criando-se um sentimento de raiva do outro e de si que culmina no ressentimento.

Comparando a psicologia cognitiva com a ergonomia, percebemos que um grande fator de diferenciação entre as duas está no olhar que se dá ao sujeito. A primeira centraliza seus estudos na cognição do sujeito, sem mencionar a questão social, a segunda analisa a situação real de trabalho do sujeito por meio da observação (CLOT, 2010b, p.220).

A psicologia cognitiva enxerga o sujeito como um sistema de tratamento de informações, como um sistema de computador. É como se toda formação do sujeito só dependesse do seu intelecto e, nesse ponto, a ergonomia se distancia ainda mais dessa psicologia. Já a psicopatologia não faz observações. Ela se interessa pela escuta, pela palavra, pelo diálogo com o trabalhador, tentando encontrar na fala, na conversa que se tem com o sujeito, algo que possa ser interpretado, conforme seus objetivos de estudo (BORGES-ANDRADE & ZANELLI, 2014, p. 203).

A Clínica da Atividade sofre influência de todos os estudos realizados em psicologia do trabalho e até mesmo dos estudos contemporâneos. Daí a necessidade de se fazer um retrospecto histórico dos estudos realizados desde o início do século XX, pois a psicologia do trabalho também teve seu desenvolvimento atrelado às condições sociais

da época, surgindo pela necessidade que as indústrias tinham de compreender como se desenvolvia o trabalho dos sujeitos que trabalhavam nelas (LAVILLE, 2001, p. 2-5).

À Clínica da Atividade, interessa, principalmente, como agir para transformar o trabalho. Suas principais discussões giram em torno da concepção da ação em situação de trabalho, a ação situada, e a conceituação da atividade e da subjetividade (CLOT, 2010 a/, p. 103/ 2010b, p. 224).

Ainda falando sobre os estudos da psicopatologia do trabalho, especificamente de Le Guillant, Clot (2010a, p.71) cita a análise que esse autor faz sobre o trabalho realizado pelas telefonistas, cuja principal preocupação era a questão da fadiga e a doença profissional. Para Guillant, era mais do que certo que o próprio trabalho produzia nas telefonistas uma doença necessária à realização das tarefas profissionais.

Em outras palavras, era como se ficar cansado ao extremo fosse necessário para um bom desempenho no trabalho. Daí a afirmação de Guillant, dizendo que antes das pessoas, é necessário que se cuide do trabalho, pois esse sim parece anormal. A preocupação do autor já inscrevia a psicopatologia do trabalho em uma vertente de análise do social e sua preocupação era a transformação do trabalho taylorizado (CLOT, 2010a, p.68).

Apesar de Le Guillant ter dado um salto sobre a questão da análise do trabalho vinculada ao social e não só ao sujeito como centro da análise, nem ele e nem a tradição ergonômica esclareceram as dúvidas que tinham sobre a conceitualização da atividade.

Foi em um texto de 1948, de um psiquiatra do trabalho chamado G. Daumézon, onde ele explica sua proposta de substituir a pesquisa clínica tradicional dos sinais de alienação por uma “clínica das atividades”, que Clot conseguiu verificar a atividade de trabalho não só como um objeto de análise, mas como um meio de ação. Daumézon

propunha abordar de forma mais dinâmica o comportamento dos sujeitos confiados a seus cuidados (Clot, 2010a. p.75).

No entanto, Clot explica que antes disso F. Tosquelles já havia se aprofundado no problema da atividade em seus estudos da ergoterapia, advertindo sobre o que ele chamava de concepções míopes do trabalho enquanto exercício muscular e também da produção de objetos. Isto é, enxergar o conceito de atividade como a simples utilização de movimentos, muitas vezes repetitivos, para satisfazer a vontade de um mestre-escola ou contramestre (Clot, 2010a. p.76-77).

Conforme mencionamos no contexto histórico, Oddone, na Itália, também já havia iniciado seus estudos sobre a experiência dos trabalhadores para tentar compreender os problemas gerados pelo ambiente de trabalho, criando o método de instrução ao sócia, o que iria desencadear uma série de procedimentos de intervenção e a criação de outros métodos interventivos (Clot, 2010a. p.94).

Através de métodos de intervenção como o de instrução ao sócia, a autoconfrontação simples e a autoconfrontação cruzada, os psicólogos da clínica tentam trazer à tona as possibilidades de realização da atividade que não foram realizadas e que, de certa forma, podem colaborar para uma melhor compreensão dos problemas do trabalho, sem deixar de lado a subjetividade do trabalhador (Clot, 2010a, p.103-116).

Na instrução ao sócia, o pesquisador interroga o profissional para saber como deve proceder ao substituí-lo em seu trabalho. Cabe ao profissional fornecer todas as informações necessárias ao pesquisador, que é chamado de sócia, porque ele deve fazer tudo exatamente como esse profissional faria. Sendo assim, ele deve fornecer informações sobre os passos que daria no desenvolvimento da atividade de trabalho, sobre o público com o qual entrará em contato, sobre as dificuldades e as facilidades do dia a dia no seu trabalho.

Posteriormente, o pesquisador assume a posição do profissional como um sócia, realizando todas as atividades que foram relatadas da mesma forma que o profissional realizaria, de maneira que ninguém note a diferença, sendo tudo gravado em vídeo ou áudio (Clot, 2010a, p. 209).

Sendo assim, a instrução ao sócia permite ao sujeito transformar a experiência vivida em objeto de uma nova experiência vivida (CLOT, 2010a, p. 202). Há um deslocamento das atividades do sujeito em um novo contexto que possibilita a investigação dos movimentos internos não realizados que Vygotski designa como método indireto (Vygotski, 2003, p. 78). Para o autor, as atividades descartadas não são acessíveis diretamente, mas podem vir à tona por meio da reflexão sobre a ação.

A autoconfrontação é dividida em três fases (CLOT, 2010a, p. 228): na primeira estabelece-se um grupo coletivo de trabalho, formado por profissionais voluntários, que serão observados durante as situações de trabalho. Após a realização dessa observação, os profissionais se reúnem para decidirem sobre qual sequência de atividade eles querem que seja gravada em vídeo, passando assim à segunda fase. Nessa fase, grava-se o vídeo de alguns minutos da sequência de atividade, que é utilizado para a confrontação do profissional com sua atividade de trabalho, com a presença do pesquisador no momento da confrontação. Esta parte da segunda fase é designada como autoconfrontação simples e, segundo Clot (2010a, p.145) “ ... eis uma atividade em si na qual o trabalhador descreve e repensa sua situação de trabalho para o pesquisador e para si mesmo.”.

Ainda nesta fase, o profissional é mais uma vez confrontado com o vídeo, mas agora na presença do pesquisador e de um outro profissional que também tenha sido autoconfrontado com suas atividades. Esta parte é chamada de autoconfrontação cruzada e destina-se a dois tipos de registros: o da atividade e o da confrontação dos pares com

os registros da atividade. Segundo Clot (2010a, p.240), não cabe ao pesquisador compreender o que se fez, o que é feito ou aquilo que se deseja fazer, mas sim levar os trabalhadores a se interrogarem sobre aquilo que estão observando na sua própria atividade registrada em vídeo. Além disso, ele deve incentivar o profissional a descrever com precisão os gestos e as operações observáveis na gravação até que essa descrição dê espaço aos comentários, às reflexões.

Para finalizar, sendo esta a terceira fase, o pesquisador reúne os profissionais que participaram da autoconfrontação desde o início para falar das etapas da autoconfrontação cruzada, explicando a análise que foi feita, e todos têm a oportunidade de participar de forma ativa, ou seja, pensando e refletindo sobre o que está sendo compartilhado e, também, manifestando a sua opinião sobre os fatos.

No próximo item, apresentaremos sobre que aspectos da atividade de trabalho o indivíduo (trabalhador) tem a possibilidade de refletir durante a experiência com os métodos acima mencionados e de que forma eles podem colaborar para uma visão diferenciada da sua tarefa e, depois, do resultado de seu trabalho.

2.2.1 Atividade de trabalho: trabalho prescrito, realizado e o trabalho real

Os conceitos que vamos destacar aqui vêm sendo discutidos, no decorrer da história da psicologia do trabalho, desde o início do século XX, com os fundadores da psicotécnica do trabalho. Conforme mencionamos no item anterior, Suzanne Pacaud e Jean Maurice Lahy (CLOT, 2010a, p.208), introduziram a ideia de que a atividade humana nunca corresponde àquilo que foi previsto a ela, reflexão que deu origem aos conceitos de trabalho real e o trabalho prescrito (AMIGUES, 2004; CLOT, 2004/2007/2010 a; SOUZA-E-SILVA, 2004). Mais tarde, os cognitivistas da segunda geração de psicólogos fizeram a distinção entre tarefa e atividade, que na opinião de Clot não era muito boa, mas

aceitável. Louis Le Guillant inicia uma discussão, fomentando a ideia de que o trabalho não é simplesmente uma atividade e sim uma condição à qual o sujeito se submete e é alienado.

Para os ergonomistas **tarefa** é tudo aquilo que se deseja ter como resultado. É o que está prescrito para acontecer, o que se almeja, o objetivo do desenvolvimento de um trabalho. A **atividade de trabalho**, então, é a tentativa de realização da tarefa. Lousada (2006), apresenta a seguinte situação:

uma tarefa é prescrita ao trabalhador que, para realizá-la, vai tentar adaptá-la à situação real de trabalho. Ele vai , então, desenvolver uma atividade de trabalho, que é a tentativa de realizar a tarefa que lhe havia sido prescrita. O que resulta dessa tentativa é o trabalho realizado que, por ser uma adaptação em função das condições reais de trabalho, apresentará diferenças em relação à tarefa prescrita.

(LOUSADA, 2006, p.74)

Podemos dizer que a tarefa ou a prescrição que é dada ao trabalhador, antes de se tornar trabalho realizado, passa por um outro processo chamado de atividade de trabalho, que é a tentativa de realização da tarefa prescrita. Para Amigues (2004, p. 39), esse processo é mental e é algo que não pode ser observado diretamente, mas sim, pela atividade que o sujeito realiza após realização desse processo. Segundo Clot:

A atividade é uma provação subjetiva mediante a qual o indivíduo se avalia a si próprio e aos outros para ter a oportunidade de vir a realizar o que deve ser feito. As atividades suspensas, contrariadas ou impedidas – até mesmo as contra-atividades – devem ser incluídas na análise.

(CLOT, 2010a, p.104)

Desse modo, não podemos ver, descrever ou, como já foi mencionado, observar diretamente a atividade, pois não se trata apenas daquilo que foi realizado, mas também daquilo que não se pode fazer, que não se faz, que gostaríamos de ter feito, é a atividade suspensa, as atividades impedidas. De acordo com Vygotski, sempre há várias

possibilidades de realização da atividade e a que foi escolhida é apenas uma delas, a que prevaleceu ou que superou as demais opções (CLOT, 2007, p.99).

Existe uma dicotomia entre tarefa e atividade de trabalho ou trabalho prescrito e trabalho realizado que há muitos anos tem sido a preocupação dos estudiosos sobre o assunto. Esta dicotomia prevalece devido ao grande número de problemas a serem resolvidos sobre as dimensões do trabalho²⁴. Sendo assim, sempre haverá impedimentos na realização do trabalho e eles incidirão sobre a postura do trabalhador, seu desempenho, sua felicidade e até sua saúde (CLOT, 2010a, p.111-116).

Sobre a questão das dimensões do trabalho, Clot (1999/2007/2010a) lança uma terceira dimensão que é a do trabalho real. Poderíamos pensar no trabalho real como que ocupando um espaço posterior ao trabalho prescrito e ao realizado e, esse local, seria o da reflexão sobre o trabalho.

Desse modo, ao retomarmos o final do item 2.1 deste mesmo capítulo, compreendemos que essa reflexão sobre o trabalho também se dá dentro das possibilidades ilustradas nas figuras 1 e 2, quando os sujeitos da comunicação, responsáveis pela atividade individual, tomam como base a atividade social para gerarem algo novo (CLOT, 2010 a, p. 61). O que também nos remete à afirmação de Vygotski de que “ O homem está pleno, em cada minuto, de possibilidades não realizadas” e, desse modo, “ o comportamento é sempre o sistema de reações vencedoras,”.

Sendo assim, Clot afirma que:

o real da atividade é, igualmente, o que não se faz, o que se tenta fazer sem ser bem-sucedido – o drama dos fracassos – o que se desejaria ou poderia ter feito e o que se pensa ser capaz de fazer noutro lugar.[...] - o que se faz para evitar fazer o que deve ser feito; o que deve ser feito, assim como o que se tinha feito a contragosto.

(CLOT, 2010, p.104)

24 Tais dimensões do trabalho serão apresentadas no final desse item.

A partir dessa noção de trabalho real, podemos verificar tudo o que poderia ter sido feito no trabalho, mas não se concretizou. Quais os motivos, os impedimentos que levaram o trabalhador a não realizar o que pensou em realizar. Ao falamos em espaço da reflexão sobre o trabalho, que é o trabalho real, estamos falando em reconcepção da tarefa ou do trabalho prescrito.

A seguir, para concluirmos esse item, faremos uma síntese das dimensões do trabalho, organizadas em uma tabela, com o objetivo de compará-las confrontando suas características. Em seguida, daremos continuidade ao capítulo, abordando o conceito de gênero profissional.

| Dimensões do trabalho | | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Trabalho prescrito | Trabalho realizado | Trabalho real |
| (tarefa) | (o que se fez) | (o que se fez mais todas as possibilidades, os impedimentos) |
| Prescrições oficiais, conjunto de regras, programas e procedimentos que regulam a ação no trabalho. | Desempenho do trabalhador. Observação de suas condutas verbais e não verbais e das formas de registro do seu trabalho. | Autoconfrontação. A interação verbal (diálogo) sobre o trabalho realizado materializado no vídeo |

Tabela 1. Comparação entre as dimensões do trabalho segundo a Clínica da Atividade

2.2.2 O gênero profissional

De acordo com Clot (2010a, p. 124), o gênero profissional é um pré-elaborado social, que define não só os comportamentos sociais, mas também as maneiras de trabalhar aceitáveis. O estilo, como parte do gênero, é o retrabalho do gênero em situação.

A dicotomia existente entre trabalho prescrito e trabalho realizado, também mencionada no item anterior, foi o que levou os psicólogos a terem uma outra noção de gênero, que é a dos gêneros profissionais. Segundo Faïta (2004 p. 60) existe uma parte subentendida na atividade, o que evita que tenhamos que criá-la a cada realização. Se pensarmos no capítulo anterior, onde discutimos a noção de gênero do discurso, segundo Bakhtin (2011, p. 261), iremos verificar que se trata do mesmo princípio.

Sendo o gênero relativamente estável, significa que ele possui características de determinada esfera comunicativa, bem como o estilo peculiar de expressão dessa esfera. No entanto, na medida em que os sujeitos interagem nessa esfera, por meio de enunciados que constituem determinado gênero, cada qual emprega também o seu estilo individual na constituição desse gênero. O sujeito absorve o que recebe do coletivo (social), mas também deixa ver suas peculiaridades por meio do estilo. Sendo assim, a esfera profissional também terá seus tipos de enunciados relativamente estáveis (gêneros profissionais) com os quais os sujeitos farão a interação (BAKHTIN, 2011, p. 266).

De acordo com Clot, no decorrer da atividade que se inicia, existem dois momentos de desenvolvimento do gênero. O primeiro seria o engajamento do sujeito no pressuposto da atividade do outro e, o segundo, a interposição do seu estilo individual, que dará o acabamento do gênero, fazendo com que ele mude (CLOT, 2010a, p. 126).

O trabalhador movido por suas próprias regras e cansado de ter frustrações no trabalho pode querer ignorar a memória coletiva para introduzir sua própria memória individual, buscando sempre a eficácia na realização da tarefa, criando novos gêneros, ou seja, transformando a situação de trabalho. De acordo com Clot:

Até pelo conflito no qual sua atividade o coloca, o sujeito não permanece “passivo”. [...] seu “ofício” se revela na sua capacidade de lutar contra a adversidade, na tentativa de escarpar ao que o deixa confinado. Verifica-se a afirmação de sua competência e, ao mesmo tempo, de sua dignidade –

quando ela se afirma – contra o que o rodeia, servindo-se das coerções do meio, a fim de evitar de submeter-se a elas.

(CLOT, 2010a, p.104-105)

O contrário também pode ocorrer. Muitas vezes o trabalhador não quer enxergar o que, de fato, ocorre no trabalho, ignorando a situação. Então, ele tenta suprimir seu pensamento, tenta não sofrer com o processo mental da atividade de trabalho, mantendo-se alienado. Tudo isso ocasiona o que Guillant chamou de noção de ressentimento. Segundo Guillant, o fato do sujeito lembrar-se mais daquilo que o faz sofrer do que daquilo que lhe favorece leva-o à incapacidade de agir (CLOT, 2010a, p.71).

O ressentimento, segundo Clot, é a ruminação dos sentimentos latentes, exacerbados pelas humilhações e pela injustiça da situação presente. Neste caso, “os sujeitos são amputados do seu poder de agir sobre seu meio profissional por intermédio de sua própria história” (CLOT, 2010 a, p.72). Por isso, o sujeito fica impossibilitado de transformar sua experiência.

A seguir, veremos como a proposta da Clínica da Atividade pode colaborar para que o trabalhador supere as situações difíceis do trabalho, transformando suas ações por meio do diálogo e não, como acabamos de abordar, escondendo suas tristezas, humilhações ou qualquer tipo de sentimento que o leve a consequências desagradáveis no trabalho.

2.3 A questão do diálogo

A proposta da Clínica da Atividade traz dois pressupostos: **o clínico**, que está relacionado às análises de atividades concretas de trabalho que, em geral, encontram-se desgastadas, com o objetivo de modificá-las e a **concepção das relações entre sujeito**

individual e o coletivo (CLOT, 2011, p. 175). Entendemos que, a partir do conflito social é possível regular o conflito interno individual e, mais uma vez podemos retomar a discussão sobre o pensamento vygotskiano, realizada no item 2.1 deste capítulo, sobre a atividade individual e a atividade social, onde o sujeito pode se lançar a experiências ao entrar em contato com a sociedade e com isso transformar o seu interior, no que classificamos como atividade individual (CLOT, 2010 a, p. 61).

O conflito social transforma-se no dispositivo capaz de instaurar o diálogo interior, o propulsor da atividade/ função psíquica no indivíduo. Desse modo, uma das preocupações da Clínica é manter ou restaurar a vitalidade dialógica social, utilizando a análise do trabalho no seu desenvolvimento e com todos os seus impedimentos para isso.

Em conformidade com Bakhtin, para que se possa compreender o interior do indivíduo, é necessário fazer com que ele comunique-se pelo diálogo, tendo a consciência de que ele não fala de si mesmo e nem dos outros, mas sim consigo mesmo e com os outros. Daí a impossibilidade de:

Dominar o homem interior, ver e entendê-lo é impossível fazendo nele objeto de análise e neutra indiferente, assim como não se pode dominá-lo fundindo-se com ele, penetrando em seu íntimo. Podemos focalizá-lo e podemos revelá-lo – ou melhor, podemos forçá-lo a revelar-se a si mesmo – somente através da comunicação com ele, por via dialógica.

(BAKHTIN, 1970a, p 344)

O diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas [...] da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra “ diálogo” num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja (B-V, 2014, p.127).

Com isso, o segundo pressuposto da Clínica da Atividade, a questão das relações entre o sujeito individual e o coletivo, pode ser considerado como as relações entre o diálogo interior e o diálogo exterior que, conforme Bakhtin, constitui o centro da

abordagem dialógica. Este centro é um espaço repleto de vozes distintas, permeadas por ideias e reflexões que buscam a palavra do outro como apoio e, até mesmo, a reafirmação da própria palavra que se completa fora de si (CLOT, 2011, p. 176).

A existência de várias vozes, que provoca a interferência nas vozes de cada sujeito, é chamada por Bakhtin de heterovocalismo ou verbalidade múltipla (CLOT, 2011, p. 177), e desencadeia a formação de diálogos de superfície que podem ser caracterizados como aparentes.

O real do diálogo ou o diálogo realizado, assim como o real do trabalho difundido por Clot (2010 a, p. 228/ 2011, p. 177) é um processo de assimilação do homem, de forma mais ou menos criativa, das palavras dos outros e não das palavras da língua em si mesmas (BAKHTIN, 2014, p.150).

Nesta pesquisa, a palavra do outro muitas vezes será o diálogo oficial que define e prescreve o trabalho dos profissionais da Educação, sendo que os lugares ocupados pelos participantes do diálogo fará toda diferença na análise dos dados.

Bakhtin (2010 a, p.332) ressalta um terceiro elemento no diálogo, que é chamado de **sobredestinatário**, que é chamado de “grande diálogo”, pois engloba um destinatário invisível que pode ser um participante- interlocutor direto do diálogo do cotidiano, uma coletividade, um público diferenciado, o chefe, o inimigo, etc. É para quem se imagina responder, antes que o faça. Em contrapartida existe o pequeno diálogo que é composto pelas vozes interiores que compõem o diálogo interno e é caracterizado como **subdestinatário** (CLOT, 2010 a, p. 232/ 2011, p. 178).

A ação da observação no contexto da autoconfrontação, que é parte inicial desse procedimento de coleta de dados, funciona como uma alavanca para que os objetivos da pesquisa sejam atingidos. Com ela o pequeno diálogo se instaura no observador, fazendo

com que ele inicie um processo de modificação ou transformação da situação de trabalho por meio da própria ação realizada, materializada no vídeo. Sobre isso, Bakhtin chama a atenção para o que pode ser a observação viva.

Toda observação viva, competente e imparcial feita de qualquer posição e de qualquer ponto de vista sempre conserva o seu valor e o seu significado. A unilateralidade e as limitações do ponto de vista (da posição do observador) sempre podem ser corrigidas, completadas e transformadas (enumeradas) com o auxílio das mesmas observações levadas a cabo de outros pontos de vista. Os pontos de vista pobres (sem observadores vivos e novos) são estéreis.

(BAKHTIN, 2010 a, p. 330)

Para Clot (2011, p. 190), "... toda observação do trabalho dos outros é uma ação sobre os outros (...) observar a atividade dos outros para compreendê-la é transformá-la imediatamente, incentivando os sujeitos envolvidos a executar uma atividade interior específica no curso da atividade exterior."

A partir do momento em que uma atividade passa de auto-observação para a autoconfrontação simples, ela deixa de ser uma atividade essencialmente intrapsicológica e torna-se interpsicológica. ²⁵

A atividade interpsíquica faz com que o sujeito se sinta mais exposto, fazendo-o procurar artifícios para não ficar só. Por meio de estratégias linguísticas, ou seja, que podem ser modalizações, por exemplo, ele encontra meios para se proteger da situação que o deixa inseguro. Durante os diálogos podem ocorrer modalizações como a troca do pronome 'eu' pela partícula 'se', o que Bakhtin (2010 a, p. 333) chama de destinatário de escapatória, ou seja, aquele para quem ele vai direcionar sua fala e fazer a análise da sua própria ação, um terceiro destinatário no diálogo.

25 Vigotski (1991) *A formação social da mente*. O autor define as funções superiores do desenvolvimento humano como sendo intrapsíquica e interpsíquica.

No entanto, esta discussão sobre as características do diálogo produzido pelos sujeitos pesquisados será apresentada, posteriormente, nos capítulos de análise. Por ora, finalizamos este item, lembrando que o objetivo central desta tese é apresentar a transformação das práticas de trabalho do sujeito pesquisado a partir de um estudo focado na sua própria atividade de trabalho. Portanto, sob esse aspecto, o diálogo é um elemento essencial para a compreensão das atividades realizadas e das não realizadas pelo sujeito, conforme visto no item 2.2.1 deste capítulo.

2.4 O Professor Coordenador diante da possibilidade de utilização dos métodos da Clínica da Atividade para a transformação do trabalho

Os estudos que envolvem o *métier* do professor, em vários segmentos do ensino, cresceram consideravelmente. Muitos estudiosos, sob o olhar de diferentes abordagens, discutem sobre a prática desse profissional em diversos espaços escolares. Atualmente, alguns grupos como ERGAPE, no IUFM (*Institut Universitaire de Formation de Maîtres*) de Marseille, o LAF (*Langage, Action et Formation*) na universidade de Genebra e o ALTER (Análise de Linguagem, Trabalho Educacional e suas relações) originado na PUC/SP e atualmente sediado na USP/SP, destacam-se no desenvolvimento desse tema de pesquisa.

Embora o professor e o coordenador pedagógico tenham suas funções dentro do espaço escolar bastante interligadas, há um número reduzido de pesquisas específicas sobre o trabalho do coordenador nas escolas.

Podemos destacar alguns nomes como Fernandes (2004), que traça um histórico da função do professor coordenador entre os anos de 1996 e 2010, com vistas às fragilidades da carreira docente e a articulação das reformas educacionais e Fogaça (2010), que realiza um estudo sobre a possibilidade das reuniões pedagógicas e das

autoconfrontações tornarem-se espaços para o desenvolvimento profissional dos docentes.

PLACCO, V. M. N. de & ALMEIDA, L. R. de. (2012) organizam um livro inteiramente dedicado ao cotidiano do coordenador pedagógico da escola. São quatorze artigos que falam de diversos pontos do trabalho desse profissional, analisando-o sob vários aspectos da linguagem.

Uma pesquisa realizada por Almeida, em 2002, mostra o depoimento de dez coordenadores de escolas públicas de São Paulo sobre o seu dia a dia de trabalho. O que mais nos chamou a atenção em relação a esta pesquisa foram as metáforas elencadas para a descrição do trabalho do coordenador pedagógico: 'cego perdido no meio do tiroteio', 'coringa', 'apagador de incêndio', um 'elo' entre vários segmentos da escola, 'soma' com a equipe escolar, o responsável por 'afinar a linguagem pedagógica' (PLACCO & ALMEIDA, 2012, p.35).

Nesse contexto, percebemos a indefinição da função do Professor Coordenador dada pelos próprios profissionais, demonstrando que há muito no que se pensar em relação ao trabalho realizado. Ter uma visão mais ampliada dessa atividade de trabalho pode colaborar para estabelecer melhores condições de trabalho para o profissional. Tal visão pode ser proporcionada pelos métodos interventivos da Clínica da Atividade.

É importante mencionarmos nesse momento as atividades não realizadas, os impedimentos, as contradições e aquilo que foi realizado para transformar a situação real. De acordo com Clot (2010 a, p.117) “ a experiência profissional não deve ser apenas reconhecida, mas deve ser transformada.”, que vem a ser nosso objetivo geral para essa tese.

2.5 Algumas considerações do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) sobre a atividade educacional e a representação do trabalho do Professor Coordenador nas escolas

Como pudemos perceber, todas as abordagens teóricas apresentadas até o momento têm como bases epistemológicas a psicologia do desenvolvimento vygotskiana, a visão sócio-histórica da linguagem e a abordagem marxista do trabalho. Além disso, os pressupostos bakhtinianos sobre a dialógica, a relação do eu com o outro, a questão dos gêneros do discurso e vários outros conceitos vinculados ao círculo de Bakhtin exercem forte influência sob o estudo que desenvolvemos.

O Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) também pode ser inserido nesta lista de abordagens que seguem as bases epistemológicas supracitadas. É uma corrente das Ciências Humanas, que tem como o seu principal representante Jean- Paul Bronckart e que busca compreender o funcionamento psíquico e social dos seres humanos (BRONCKART, 2006, p. 9-14), sendo considerada transdisciplinar por contestar a divisão atual das Ciências Humanas e Sociais e por ser constituído por várias abordagens teóricas, conforme explicitado no início desse texto.

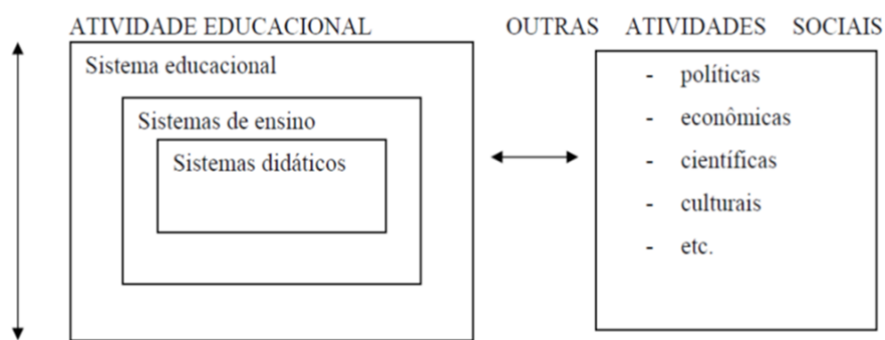
O ISD coloca a linguagem como o ponto central da constituição do pensamento consciente humano, demonstrando que as práticas linguageiras situadas são os instrumentos principais do desenvolvimento humano (BRONCKART, 2006, p.10).

Assume-se, portanto, o papel formador da linguagem, que se dá por meio de atividades discursivas que organizam, regulam e comentam as atividades humanas no meio social. A atividade discursiva é a responsável pela construção dos pré-construídos sociais (discursos) dos quais os indivíduos vão se apropriando e transformando em 'memória' através de processos de mediação (MACHADO, 2007, p. 22-27).

Ao tratar das questões voltadas para a atividade educacional, Bronckart (2004b) considera três níveis de atividade para que se possa iniciar qualquer discussão sobre tais

questões educacionais e sobre as relações existentes entre as ciências específicas e o ensino. São eles os Sistemas educacionais, os Sistemas de ensino e os Sistemas didáticos. Tais níveis apresentam-se dentro de um quadro da atividade educacional que também sofre influência de outras atividades sociais como as políticas, as econômicas, as científicas, as culturais e outras.

O esquema 2 mostra a organização desses níveis na sociedade de forma interposta, ou seja, com o posicionamento de um em relação ao outro, uma relação de pertencimento entre os sistemas.



Esquema 2. Esquema dos diferentes níveis da atividade educacional.

Fonte: MACHADO, Anna Rachel. *In*: Colaboração e crítica: possíveis ações do linguista na atividade educacional.

No nível do Sistema educacional, atuam as diretrizes gerais adotadas pelos governos para orientar a sociedade quanto às formas e as normas de aquisição da escolaridade e de garantia dos direitos dos cidadãos sobre sua formação. Essas diretrizes devem prever a inserção e a inclusão de todos os membros da sociedade nos meios escolares. Neste caso, podemos falar em âmbito nacional, como por exemplo, as normas do MEC – Ministério de Educação e Cultura, que incidem sobre todos os níveis de educação; os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais); as leis que fundamentam as Secretarias de Educação de cada Estado brasileiro; etc..

No nível do Sistema de ensino, encontramos as instituições que atendem a fins específicos da educação, como os estabelecimentos de ensino, os programas, os materiais didáticos, todos interligados com as políticas que giram em torno da educação, da administração escolar, da produção de ciência e cultura do país em geral.

O terceiro e último nível é o dos Sistemas didáticos, que envolve o professor, o aluno e os objetos de conhecimento e que também sofrem influência das outras atividades sociais conforme verificado no esquema 4. De acordo com Machado (2007), é no interior dos sistemas didáticos que se desenvolve a maior parte do trabalho do professor.

Visto que, sob o olhar de suas atribuições, a função do Professor Coordenador (PC) se encontra totalmente vinculada às questões pedagógicas e diretamente ligada ao trabalho que o docente desenvolve na unidade escolar, entendemos que a sua função também se encontra dentro do desenvolvimento dos Sistemas didáticos.

Abaixo, temos a representação da função do PC vista dentro deste sistema, fazendo uma releitura da figura 2 (p. 7), elaborada por Machado (2007) que representa a atividade do professor dentro da sala de aula.

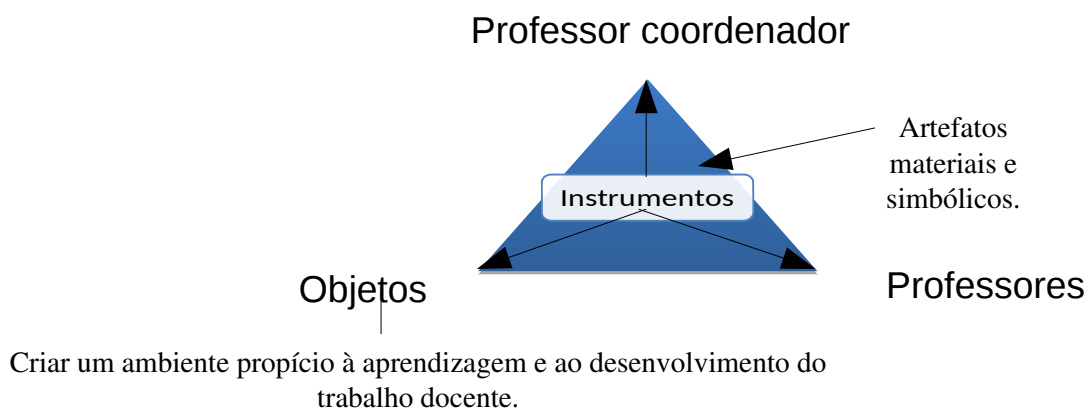


Figura 4. Representação da atividade do Professor Coordenador no espaço escolar.
Fonte: autoria própria.

Na figura 4, o professor coordenador está na mesma posição que antes era ocupada pelo professor. Ele está no vértice superior do triângulo e, portanto, em uma posição acima e central, indicando que será o alvo das relações analisadas nesta representação. O professor passa a dividir a base do triângulo com o objeto, que antes era composta por alunos, pais, direção e o objeto. Ambos serão essenciais para a atividade do PC, pois são partes constituintes da função desse profissional, assim como alunos e objeto são constituintes da função do professor na figura 2.

Portanto, a figura acima à medida que representa o trabalho do Professor Coordenador no espaço escolar expõe os elementos que serão observados durante o trabalho de pesquisa de campo, encerrando assim a parte da Fundamentação Teórica e passando a expor a metodologia de trabalho da pesquisa utilizada nesta tese.

PARTE III

METODOLOGIA DE PESQUISA

CAPÍTULO 1

O CONTEXTO DA PESQUISA

Neste capítulo, faremos a apresentação da escola pública do Estado de São Paulo como instituição e unidade escolar onde foi realizada a pesquisa e como parte integrante do sistema educacional estadual. Posteriormente, falaremos da função do Professor Coordenador, apresentando um breve histórico de sua função e suas atribuições como PC conforme as leis e resoluções que a rege. Na sequência, apresentaremos os sujeitos participantes da pesquisa, fazendo uma reflexão sobre a demanda, sobre os objetivos e perguntas de pesquisa e, por fim, sobre os primeiros impedimentos do contexto de pesquisa para a realização da tese.

1.1 A instituição escolar

Esse estudo foi realizado em uma escola pública, vinculada ao sistema de educação do Estado de São Paulo (Secretaria de Educação do Estado de São Paulo), situada na cidade de Ribeirão Preto.

A partir de 2007, a secretaria de Educação Estadual surgiu com uma nova proposta pedagógica, apresentando novos princípios norteadores para a organização de um novo currículo da Educação Básica do primeiro ano do ciclo I ao terceiro ano do Ensino Médio.

As novas propostas apresentadas configuravam-se como verdadeiros desafios educacionais ao verificarmos as reais condições do ensino público nos últimos anos: problemas de infraestrutura, dificuldades na gestão administrativa escolar e na gestão pedagógica, falta de formação de gestores e de professores, falta de funcionários, problemas sociais, familiares e psicológicos dos alunos que são levados para dentro da escola, etc..

Sabemos que essas questões são estudadas e debatidas há algum tempo e que são difíceis de serem solucionadas em poucos anos. No entanto, com o avanço na incorporação da nova proposta curricular, que também levará alguns anos para ser realmente implementada nas escolas, outras questões, desta vez mais voltadas ao trabalho pedagógico, foram surgindo no ambiente escolar.

Há um conflito de gerações dentro da sala de aula e, por mais que os professores se esforcem para inovar suas práticas ou estabelecer uma linguagem comum de comunicação em suas aulas, ela não tem sido fácil entre jovens e adultos, parecendo não ocorrer de forma natural, nem tão pouco efetiva. Iniciamos, então, uma discussão sobre quem são os sujeitos atuantes na escola do século XXI e qual o papel destes na constituição da escola como um todo e na formação de cada indivíduo como aprendiz e cidadão.

As novas propostas apresentadas ressaltam cada vez mais a condição da formação do sujeito a partir da constituição do outro, em uma relação de aprendizagem dialético-dialógica, e, a própria LDB²⁶ traz que a formação do indivíduo engloba vários processos formativos, dentre eles, a convivência humana na sociedade, no trabalho e em movimentos sociais e culturais.

Iniciou-se, então, o processo de implantação da nova proposta para o Ensino Fundamental II (Ciclo II) e para o Ensino Médio no intuito de rever, não o conteúdo das disciplinas que continuam os mesmos, mas os objetivos da escola pública em relação a seus propósitos de aprendizagem, buscando garantir aos alunos a equidade no ensino.

Tendo em vista uma gestão democrática que garantisse uma base comum de conhecimentos e competências aos alunos, a fim de que as escolas funcionassem como

26 Lei de Diretrizes e Bases de 1996. Art. 1º *A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.*

uma rede, o documento apresentou-se como produto de um trabalho colaborativo, partindo do conhecimento sobre a prática existente entre os profissionais da rede e de um levantamento dos resultados de projetos e iniciativas bem sucedidos nas unidades escolares.

Em 16 de outubro de 2007, foi divulgada, pela Coordenadoria de Normas e Estudos Pedagógicos – CENP, hoje a Coordenadoria de Gestão da Educação Básica (CGEB), uma pesquisa realizada entre professores, coordenadores pedagógicos das escolas, das diretorias de ensino e gestores sobre boas práticas desenvolvidas em sala de aula, para que pudessem ser acrescentadas à nova proposta curricular que estava sendo concretizada.

Em 2008, após o encerramento dessa pesquisa na rede, a equipe pedagógica da CENP elaborou um material de orientação de estudos intitulado *Jornal do aluno e Revista do professor*, que serviu como uma espécie de guia na recuperação dos conteúdos que visavam, num primeiro momento, ao “nivelamento” da aprendizagem em relação ao conjunto de conteúdos determinados para cada série/ano, sendo, os professores, os responsáveis pelo diagnóstico do rendimento das turmas.

O *Jornal do aluno* e a *Revista do professor* chegaram às escolas e, diante de muito descontentamento por parte de uns e aceitação por parte de outros, os professores encontraram uma maneira de desenvolver o trabalho com o material, mesmo porque havia uma cobrança por parte da equipe gestora e pedagógica das escolas, além da Diretoria de Ensino, para que ele fosse utilizado e a ação, prevista pela CENP, concretizada.

A partir dessa ação, os alunos que apresentavam grande defasagem curricular em relação ao conteúdo da série/ano em que estavam matriculados, tiveram que participar de um acompanhamento pedagógico paralelo, no período contrário ao de aula regular, para

recuperarem seus estudos, sendo que os demais deram sequência ao desenvolvimento dos conteúdos com o novo material didático intitulado Caderno do Aluno. Esse já abordava a nova proposta curricular, sendo distribuído em quatro volumes para alunos e professores, conforme os bimestres escolares.

Em relação a esse material, os professores também tinham um caderno próprio, o Caderno do professor, contendo as mesmas sequências didáticas do Caderno do aluno, mas com orientações de planos de aula, matrizes curriculares das séries/anos, apontando as habilidades e competências que deveriam ser trabalhadas no desenvolvimento de cada conteúdo curricular.

Tal proposta foi organizada pela CENP em torno de três documentos:

- um documento básico que apresenta os princípios orientadores do futuro currículo, a chamada **Proposta Pedagógica**, direcionado aos professores;
- o documento de orientações para a Gestão do Currículo na Escola, o **Caderno do Gestor**, que traz instruções sobre o Índice de desenvolvimento das escolas de São Paulo - IDESP; a organização da Proposta Pedagógica da escola; a organização das ações para o início das aulas; a organização do planejamento com os professores; e as perspectivas para 2009 para a implantação do Currículo do Estado de São Paulo na escola, direcionado principalmente ao professor coordenador;
- e os **Cadernos do Professor e os do Aluno**, organizados por bimestre e por disciplinas.

Atualmente, o que era tido como Nova Proposta Pedagógica, concretizou-se como o novo Currículo do Estado de São Paulo, ocorrendo também, em 2012, a reestruturação da própria Secretaria de Educação.

De acordo com informações disponíveis no próprio site da secretaria, a sua nova divisão apresenta-se com dois órgãos vinculados, sendo eles o Conselho Estadual de Educação (CEE) e a Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE) e seis Coordenadorias: Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores – “Paulo Renato Costa Souza” (EFAP); Coordenadoria de Gestão da Educação Básica (CGEB); Coordenadoria de Informação, Monitoramento e Avaliação Educacional (CIMA); Coordenadoria de Infraestrutura e Serviços Escolares (CISE); Coordenadoria de Gestão de Recursos Humanos (CGRH); Coordenadoria de Orçamento e Finanças (COFI).

1.2 A unidade escolar

A unidade escolar selecionada para participar desta pesquisa foi escolhida de acordo com a facilidade de acesso que ela oferecia em relação às idas e vindas durante o período de intervenção, localizando-se em uma região central da cidade de Ribeirão Preto.

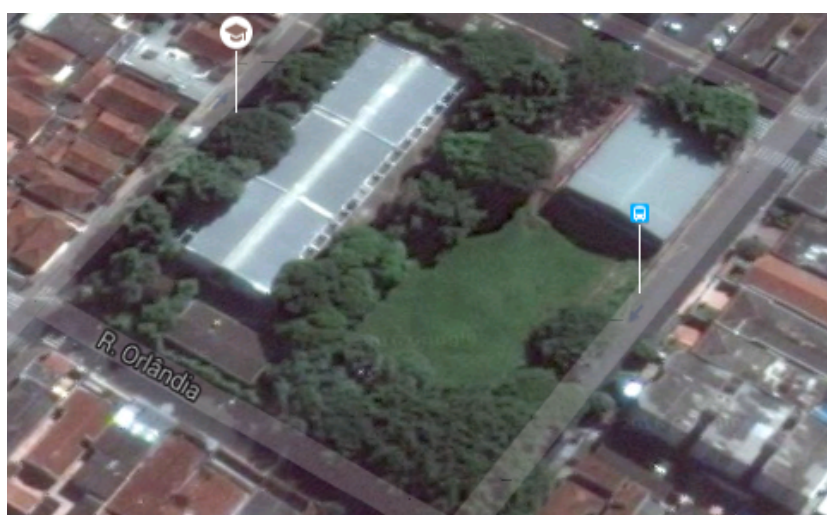


Foto 1. Foto de satélite da escola pesquisada.
<https://www.google.com.br/maps/>

A escola atende tanto ao Ensino Fundamental II quanto ao Ensino Médio e os alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Ambas, recebem crianças e jovens de diversos bairros da cidade e que já foram alunos de muitas outras escolas municipais, estaduais ou da rede particular de ensino.

Além de atender aos segmentos do ensino apontados acima, a escola é um Pólo de Educação Especial, que atende alunos com Deficiência Visual, e trabalha junto com uma Associação que auxilia os deficientes visuais da cidade de Ribeirão Preto com seu atendimento especializado. Lá ocorrem oficinas, os especialistas ensinam os alunos deficientes a trabalharem com a máquina de Braille e com as demais tecnologias que os auxiliam no seu dia a dia.

O fato de a escola atender ao Ensino Fundamental II e ao Ensino Médio faz com que ela tenha dois Professores Coordenadores, um para cada tipo de ensino, e também, apresente alguns projetos e programas diferenciados, que influenciam ou não na infraestrutura da escola. Por exemplo, ela já desenvolve o projeto “Acessa Escola”, que é composto de um laboratório de informática monitorado por um aluno estagiário, selecionado pela Diretoria de Ensino a qual a escola está vinculada. O espaço possui acesso à internet com banda larga e vinte e seis computadores com login e senha e pode ser utilizado para pesquisa e realização de trabalhos por alunos, professores e de toda comunidade escolar.

Em 2014, houve modificações na pasta desse projeto na Secretaria de Educação do Estado (SEE) e ele foi estendido às outras escolas. Antes, somente as escolas que possuíam o Ensino Médio pleiteavam o projeto, agora, todas podem participar desde que tenham as condições mínimas para instalação de todos os equipamentos da sala e, principalmente, um espaço na escola que possa se tornar essa sala.

Como a escola atende alunos do ciclo II de ensino ela ainda oferece a merenda, que é servida somente para os alunos e tem seus serviços terceirizados com empresas locais que disponibilizam os funcionários.

Outros espaços como sala da diretoria, sala dos professores, sala de vídeo, sala de leitura, quadra de esportes coberta, cozinha, banheiros, sala da secretaria, refeitório, despensa, almoxarifado, pátio e área verde são comuns nas escolas, sendo que cada uma segue um padrão de tamanho e organização, conforme decidido pela diretoria da escola. Na escola pesquisada, por ser maior, além de apresentar todos os itens elencados acima, possui também mais uma quadra de esportes descoberta e uma sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE). A escola conta com 19 salas de aula e 104 funcionários, englobando os docentes e lembrando que esse número pode variar a cada ano, conforme as atribuições de aula e a saída e entrada de funcionários de outros setores.

Em relação aos equipamentos, além da sala do Acesso Escola que disponibiliza os computadores na sala e para as salas da direção, coordenação e secretaria, a escola dispõe de TVs, copiadoras, mesa de som, impressoras, kit multimídia com projetores, videocassete, DVD, retroprojetor, fax, telefones, câmera fotográfica e filmadora.

A unidade escolar tem se destacado nas avaliações externas promovidas pelo governo federal e estadual pelo seu bom desempenho dos alunos nas avaliações e tem tido boas notícias a cada final de ano com a aprovação de um número crescente de alunos nos vestibulares das universidades estaduais e federais.

É uma escola com participação ativa nas competições desportivas e na realização de projetos como feira de ciências, show de talentos, Olimpíadas de Língua Portuguesa, de Matemática e de Astronomia.

1.3 O trabalho do Professor Coordenador

No decorrer da história da educação pública do Estado de São Paulo, a função do Professor Coordenador veio adquirindo novas formas a cada mudança do governo e a cada alteração dos parâmetros estaduais e nacionais de educação.

Conforme Fernandes (2012), o início da função do Professor Coordenador nas escolas estaduais paulistas se deu na década de 90 junto às efervescentes reformas que vinham ocorrendo em todos os setores da educação, tendo em vista o contexto político neoliberal que implantava sucessivas medidas educacionais, pautadas no conceito de performatividade²⁷. Associado à postura performática, traziam também o gerencialismo que, no lugar da questão ético-profissional, fazia prevalecer os sistemas competitivos, que até então eram mais difundidos nas empresas.

Em todas as escolas públicas estaduais de São Paulo, com mais de dez classes em funcionamento, foram abertas vagas para que um docente assumisse a posição de Professor Coordenador que, para a autora, foi uma das medidas que causou enormes mudanças nas últimas décadas e continuam transformando o cenário da educação do Estado.

Inicialmente, pautada pela Resolução SE nº 28, de 4 de abril de 1996, a escolha desses professores, para exercerem as funções da coordenação pedagógica, envolveria uma prova escrita eliminatória, elaborada pela Diretoria de Ensino, a apresentação de uma proposta de trabalho individualizada para cada unidade escolar, eleição pelos pares e ratificação da escolha pelo Conselho de Escola.

27 Zanchet; Andrade Martins (2011) "A noção de performatividade remete à relação entre a ciência e a configuração da realidade. Nessa perspectiva, o produto da ciência é visto como um mecanismo com significativa capacidade de moldar o comportamento dos agentes econômicos por meio da calculabilidade. Há assim uma relação de interdependência e de imbricação entre a calculabilidade, a Contabilidade e a performatividade".

Com essa legislação, o professor de qualquer área, com mais de três anos de exercício no magistério paulista, poderia se candidatar a exercer a função de Professor Coordenador, o que também o desobrigava de ter tido uma formação inicial em Pedagogia, com habilitação em administração e supervisão escolar.

Com o passar dos anos, vários projetos foram sendo implantados na rede e novas resoluções foram alterando a função desse profissional, assim como foram alteradas as propostas pedagógicas, as grades curriculares e a própria carreira docente.

De 2007 a 2014, é possível encontrar no site da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo 19 resoluções que falam da função do PC. A mais recente é a resolução SE nº35 de 03 de junho de 2013, que altera o dispositivo da resolução SE nº 3 de 18 de janeiro de 2013 e que vai tratar dos mecanismos de apoio à gestão pedagógica da escola.

Em 2007, foram publicadas três resoluções (SE nº 88, 89 e 90, 19-12-2007) que, de certa forma, mudaram bastante as características que se tinha desta função até o momento. Cada uma apresentava as atribuições do Professor Coordenador de acordo com a divisão dos ciclos para o Ensino (Ciclos I e II do Ensino Fundamental e Ensino Médio). Todas chamaram atenção pelo número de atribuições e pela complexidade de cada item afixado.

À função de Professor Coordenador pode se candidatar qualquer docente que possua um cargo na Secretaria de Educação e esteja em efetivo exercício. Até 2012, o processo de designação se dava a partir de um credenciamento, obtido em processo seletivo organizado pela Diretoria de Ensino de cada região do Estado, que consistia na realização de uma prova escrita, de uma entrevista na unidade de ensino pretendida para a função de coordenação e da apresentação de um projeto, visando à melhoria do processo de ensino e aprendizagem da unidade escolar (SE- 88, 19-12-2007/ Art. 5º).

Além do projeto apresentado, o perfil do candidato era avaliado, levando em

consideração a sua capacidade de inovação e de promover mudanças no processo de ensino e aprendizagem a partir das características da unidade escolar pleiteada.

Tais resoluções entraram em vigor no ano de 2008, pois se tratava de uma mudança não só das funções atribuídas ao Professor Coordenador, mas também da implantação da Nova Proposta Curricular do Estado de São Paulo o que culminou em um novo desafio à gestão pedagógica das escolas.

Em 10 de abril de 2012, a Resolução 42 modificou a leitura do Art. 5º da Resolução 88 e a designação do Professor Coordenador passou a ser feita pelo diretor da unidade escolar com vistas em critérios que, de acordo com essa resolução, devem ser estabelecidos conjuntamente em cada Diretoria de Ensino, pelo Dirigente Regional, Supervisores de Ensino e Diretores das escolas subordinadas.

1.3.1 As atribuições do Professor Coordenador conforme legislação vigente

De acordo com a artigo 2º da Resolução SE - 88, de 19-12-2007, o Professor Coordenador tem como atribuições acompanhar e avaliar o ensino, o processo e os resultados do desempenho dos alunos. Antes disso, ele precisa desenvolver com os docentes ações de construção coletiva, fixando um espaço de realização dessas atividades, voltadas à prática docente, dentro da escola para que os professores renovem suas estratégias de ensino conforme às necessidades dos alunos.

Com isso, surge a questão da formação continuada do professor, que também deve ser incentivada pelo coordenador, em momentos reservados para estudo e reflexão sobre a prática pedagógica, que vem a ser as reuniões de ATPCs. Fica também a cargo do coordenador assegurar a participação de todos os docentes da unidade escolar nessas reuniões, bem como organizar e selecionar materiais para as diferentes situações

de ensino e aprendizagem, com o objetivo de orientar os professores em situações específicas.

Para isso, ele deve conhecer e acompanhar as mudanças dos referenciais teóricos relativos aos processos de ensino e aprendizagem de todas as disciplinas curriculares, inclusive com as peculiaridades de cada ciclo (por exemplo, as questões sobre alfabetização em português e matemática do ciclo I) para poder atender a todos os professores.

No entanto, conforme o ciclo para o qual o Professor Coordenador foi designado, ele deve seguir uma legislação específica, além da citada acima, que lhe traz novas atribuições, aumentando e aprofundando dos itens expostos na legislação geral.

Para o coordenador do ciclo I, das séries/anos iniciais do Ensino Fundamental, somam-se às atribuições já apresentadas:

- auxiliar o professor na organização de sua rotina de trabalho, subsidiando-o no planejamento das atividades semanais e mensais;
- observar a atuação do professor em sala de aula com a finalidade de recolher subsídios para aprimorar o trabalho docente, com vistas ao avanço da aprendizagem dos alunos e estimular os docentes na busca de recursos tecnológicos específicos ao processo de ensino da leitura e da escrita.

Para o coordenador do ciclo II, das séries/anos finais do Ensino Fundamental e para o coordenador do Ensino Médio, as atribuições específicas são:

- orientar e auxiliar os docentes no acompanhamento das propostas curriculares organizadas pelos órgãos próprios da Secretaria da Educação, esclarecendo possíveis dúvidas dos docentes em relação aos materiais;
- fazer o monitoramento dos projetos de recuperação contínua bimestralmente,

acompanhando os planos dos professores para tal finalidade;

- assegurar a integração dos alunos do Ensino Médio em questões de desenvolvimento social e regional, proporcionando o enriquecimento curricular diversificado;
- articular o planejamento das séries iniciais com o das séries finais do fundamental mais o Ensino Médio;
- estimular abordagens multidisciplinares por meio de projetos ou temáticas transversais, que atendam às demandas e interesses dos adolescentes e da comunidade escolar;
- e, por fim, apoiar as organizações estudantis, fortalecendo o exercício da cidadania e de ações que estimulem o intercâmbio cultural.

1.4 Os sujeitos participantes da pesquisa

Participam dessa pesquisa o Professor Coordenador, eu como Pesquisadora e os professores que participam das reuniões de ATPC.

O Professor Coordenador que nos ajudou na pesquisa é o representante do Ensino Médio, que desenvolve seu trabalho nesta unidade escolar desde 2010. Já exerceu a função de PC em outra escola e é titular do cargo de Professor de Educação Básica II , na SEE, na disciplina de História. Também lecionou História e Geografia em cursinhos populares e particulares na cidade de Ribeirão Preto.

Antes de iniciar o trabalho como PC desta unidade escolar, trabalhou por três anos em outra escola, também como PC do Ensino Médio, deixando esta coordenação seis meses antes de ingressar na escola atual. Durante esses seis meses que ficou

longe da coordenação, voltou a lecionar história e após seis meses teve outra oportunidade de voltar à coordenação conforme falamos anteriormente.

Como pesquisadora, tenho dedicado-me a questões voltadas ao Ensino e à Linguagem desde 2006, quando ingressei no curso de Especialização em Linguística. Inicialmente, desenvolvi meu trabalho de pesquisa sobre o gênero fórum de discussão online de cursos a distância, mais especificamente, sobre os fóruns de atividades desses cursos. Iniciei esse trabalho na Especialização, dando-lhe continuidade no Mestrado.

Gostava de ver como os alunos resolviam seus problemas diante das atividades pelas conversas nos fóruns e ficava imaginando como isso se daria na Educação Básica, não em cursos a distância, mas como uma ferramenta dos cursos presenciais, estendendo-se no espaço virtual para a realização de estudos de trabalhos escolares. Durante todo esse tempo, também trabalhava em escolas públicas do Estado de São Paulo, na cidade de Ribeirão Preto como Professora de Educação Básica II, na disciplina de Língua Portuguesa.

Os professores da escola pesquisada não aparecem diretamente em nossa pesquisa. Apenas notamos a sua presença pelos enunciados do Professor Coordenador durante a Autoconfrontação Simples, pois nós os vemos no vídeo, nos trechos selecionados para a sessão de autoconfrontação. Contudo, não poderíamos deixar de mencioná-los, pois o desenvolvimento do trabalho pedagógico de forma conjunta com o corpo docente é um dos principais itens da lista de atribuições do PC.

1.5 A questão da demanda, os objetivos e as perguntas da pesquisa

O trabalho que se desenvolve no Brasil em Clínica da Atividade possui algumas semelhanças com o que é realizado na França, mas também muitas distinções. A

começar pela história francesa do desenvolvimento da psicologia do trabalho, que traz consigo preocupações antigas, do início do século XX, que no Brasil começaram a ser disseminadas por volta da década de 60 do século passado, como: quais os efeitos do trabalho na saúde dos trabalhadores; como as condições sociais e do trabalho interferem no desenvolvimento humano; e, como se desenvolve o trabalho humano em relação a sua eficácia (LAVILLE, 2001, p. 1- 6).

Essas são algumas das preocupações que fizeram com que os franceses não só construíssem um histórico de evolução dos estudos sobre o trabalho, mas ajudassem a desenvolver nos trabalhadores uma noção do que é a atividade de trabalho e da sua importância para a sociedade. Assim, também, desenvolveu-se neles a consciência para buscarem ajuda sempre que algo não lhes parecesse bem no seu dia a dia conforme a realização das atividades.

Pode-se dizer que, na França, existe uma demanda de trabalho que tem dado sustentação às pesquisas realizadas pelos estudiosos da Clínica da Atividade e da Ergonomia do trabalho. Já, no Brasil, diante dos relatos de pesquisas feitos no campo da academia, como em LOUSADA (2006); BARROS E EIRADO, 2014; BRASILEIRO, 2011; ROSENBERG, BARROS E PETINELLI-SOUZA, 2010; FOGAÇA, 2010; os pesquisadores têm ido à procura dos sujeitos de pesquisa para saberem se existe essa demanda e se eles têm interesse em conhecer os métodos da Clínica da Atividade para discutir suas problemáticas do trabalho.

Da mesma forma, fizemos nesta pesquisa, que tem como principal objetivo apresentar uma análise da atividade de trabalho do Professor Coordenador de escolas da rede estadual de São Paulo para compreender as dificuldades que esse profissional vem enfrentando no seu dia a dia de trabalho. Como ele age diante das dificuldades, dos impedimentos existentes na sua rotina de trabalho; se ele consegue realizar tudo o que

foi planejado ou fica frustrado em não conseguir; quais são as suas expectativas em relação ao seu trabalho e qual é a opinião dele sobre o uso de uma metodologia interventiva para falar sobre o seu trabalho.

Sendo assim, queremos saber se ele irá conseguir visualizar outras possibilidades do seu trabalho durante a sessão de autoconfrontação simples, reestruturando suas ações, repensando seu modo de agir no trabalho, buscando novas soluções, transformando a situação. Ao mesmo tempo, observamos que para que possamos verificar essas possíveis ações do PC, será necessário que ele se expresse oralmente ou por gestos e expressões que possamos compreender por meio da leitura de sua expressão corporal durante a sessão, interagindo com o vídeo e com o pesquisador, mostrando todo o seu ponto de vista, refletindo, explorando, assim, a sua subjetividade.

Seguindo a metodologia da Clínica da Atividade, para que seja possível a participação do profissional no processo de reconcepção do trabalho, é necessária a utilização de um método de intervenção (conforme antecipamos no parágrafo acima), portanto algo que integre o profissional no processo de reflexão que ele se manifeste no decorrer desse processo, que, neste caso, será a metodologia da autoconfrontação (CLOT, 2010 a, p.228). Ao mesmo tempo, uma das hipóteses desta pesquisa é que essa metodologia seja vista pelo PC como um instrumento (CLOT, 2011, p. 189) que possa ser utilizado para a reflexão sobre sua atividade no dia a dia e não, somente, como um instrumento do pesquisador.

De uma forma geral, pode-se dizer que as principais perguntas dessa tese são:

- Quais são as condições de trabalho do Professor Coordenador nas escolas estaduais de São Paulo?;
- Qual é a visão que o PC tem de seu trabalho?;

- Qual a opinião dos Professores Coordenadores sobre a metodologia da autoconfrontação?

Chamamos a atenção para o fato de que quando falamos em reais condições de trabalho do Professor Coordenador estamos pensando em tudo aquilo que a prescrição, ou tudo o que o PC tem como tarefa não prevê sobre o dia a dia de trabalho desse profissional (LOUSADA, 2006, p.74).

Os desdobramentos dos principais objetivos desta pesquisa recaem sobre questões relacionadas à linguagem, que, conseqüentemente, estão vinculadas a conceitos sobre o desenvolvimento humano e do trabalho humano, tanto no plano social como no subjetivo. Tais desdobramentos são seguidos de alguns questionamentos cujo ponto de partida são as questões expostas no parágrafo anterior e, que para efeito de uma melhor visualização, foram organizados em um quadro sintético da pesquisa.

A tabela abaixo traz um desenho simplificado da pesquisa, apresentando algumas perguntas intermediárias dessa tese, a ação que será direcionada para alcançar os objetivos ali expostos, os dados ou objetos que serão analisados e as categorias de análise linguística que serão observadas nos textos.

| Perguntas intermediárias | Objetivos |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Quais são os pontos convergentes e divergentes existentes na fala do PC em relação às prescrições de sua função? | Identificar, na fala do PC: <ul style="list-style-type: none"> • os pontos convergentes entre o trabalho prescrito e o realizado, que podem ser percebidos pelo grau de satisfação ou de felicidade diante das atividades que realiza diariamente; • os pontos divergentes entre o trabalho prescrito e o realizado, que podem ser percebidos pelos impedimentos, as dificuldades na realização das tarefas, pelas tristezas (ressentimentos), sofrimentos e frustrações do PC no desempenho |

| | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | das atividades diárias. |
| Quais são as prescrições que o PC se coloca para a realização do seu trabalho? | Identificar ações que já fazem parte de um processo de ressignificação da realidade diante das dificuldades encontradas no dia a dia. |
| Diante das prescrições, como o PC se comporta? | Identificar o perfil do PC em relação à instituição. Se ele é a favor do sistema implantado ou se tem alguma resistência. |
| Como o PC lida com as condições adversas no trabalho? | Verificar se, ao mesmo tempo em que apresenta em sua fala índices de negação em relação às condições de trabalho, apresenta falas que se opõem a essa negação, na medida em que trazem soluções para os problemas do trabalho. |
| Como o PC faz referência de si no momento das autoconfrontações? | Identificar: <ul style="list-style-type: none"> • a que ou a quem o PC está se referindo em determinados momentos; • como ele faz sua própria referência. |
| Como o PC faz retomadas das ações mostradas no vídeo para explicá-las durante ou após as sessões de autoconfrontação? | Verificar quais são as expressões linguísticas que contribuem para o posicionamento do PC diante das explicações sobre suas ações. |

Tabela 2. Perguntas intermediárias, objetivos e dados para análise

Assim, temos que a tabela acima busca especificar as perguntas gerais, apresentadas no corpo do texto, apresentando algumas perguntas que são intermediárias, bem como aproximá-las dos objetivos que relacionamos a cada uma delas. Os dados que serão analisados são os enunciados transcritos que apresentaremos nos próximos capítulos.

1.6 Os impedimentos do contexto de pesquisa

Conforme abordado no item anterior, a questão da demanda é um ponto diferencial entre a pesquisa que se faz no Brasil e a que se faz na França. Não obstante, muitos pesquisadores dessa área no Brasil, LOUSADA (2006); BARROS E EIRADO (2014); BRASILEIRO, (2011); ROSENBERG, BARROS E PETINELLI-SOUZA (2010); FOGAÇA (2010), já apontaram para esse fato.

De acordo com Lousada (2006), os pesquisadores da linha da Ergonomia têm um olhar externo da atividade que precisam compreender para analisar, pois a demanda que se tem de profissionais de diversas áreas é muito grande.

No caso dessa pesquisa, apresentei-me como pesquisadora na escola que selecionei e expus o projeto de pesquisa, verificando se havia ou não o interesse em autorizar-me a fazer a pesquisa na escola. Não obtive respostas negativas, mas percebi que o que estava fazendo era totalmente estranho às pessoas com quem tive contato, provando quão desconhecido era o método de pesquisa que estava utilizando.

Outro ponto que merece destaque em relação ao contexto da pesquisa é o fato de estar tão próxima da atividade de trabalho que estou analisando. Não só como professora da rede Estadual de Ensino, mas tendo passado pela experiência da coordenação pedagógica recentemente, surpreendi-me ao ouvir certos enunciados do Professor Coordenador que participou da pesquisa por estarem tão próximo da análise que fiz de minha atividade enquanto coordenadora.

Apesar disso, não acredito que essa proximidade tenha influenciado negativamente minha pesquisa, muito pelo contrário, pude aprofundar mais meus questionamentos no momento da autoconfrontação. O fato do Professor Coordenador saber que estava lidando com um profissional da rede, conhecedor do sistema de ensino e das dificuldades

que as escolas enfrentam de um modo geral, contribuiu para que o grau de confiabilidade entre pesquisador e pesquisado aumentasse.

Para encerrarmos esse capítulo, lembramos que a subjetividade dos sujeitos, durante os métodos interventivos, é um item importante, ressaltado pelos psicólogos da Clínica da Atividade. Para Clot,

[...] tanto o subjetivismo dos sujeitos de pesquisa como o do pesquisador fazem parte de um processo de reflexão, através do diálogo, que tem como objetivo verificar como se dá o desenvolvimento do profissional e como ele se sente no trabalho.

(CLOT, 2010, p. 228)

Sendo assim, apesar de nos basearmos em uma teoria de linguagem (abordagem bakhtiniana do discurso) que pressupõe o subjetivo como uma construção social objetiva, sem levar em consideração o inconsciente (B-V, 2007), buscamos na psicologia da Clínica a complementação para lacuna entre tais teorias.

CAPÍTULO 2

A PESQUISA DE CAMPO

Neste capítulo, buscamos esclarecer alguns pontos considerados essenciais para a compreensão do processo de intervenção da pesquisa na escola; quais foram os recursos utilizados; quais foram os procedimentos éticos tomados conforme as solicitações do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP); como se deu a formação do coletivo de trabalho e como se deu a autoconfrontação simples.

2.1 O processo de intervenção

A pesquisa de campo tem como foco um grupo ou uma comunidade que se identifica pelo tipo de atividade que desempenha. No caso desta pesquisa, o grupo analisado está voltado para o trabalho educacional, ou seja, é o trabalho educacional que o caracteriza e ao mesmo tempo faz com que ele seja um todo.

Este tipo de pesquisa é tradicionalmente desenvolvido por meio da observação direta das atividades (atividade de trabalho educacional), além de contar com informantes que possam trazer esclarecimentos (GIL, 2002) sobre o que ocorre no grupo. No caso da pesquisa fundamentada nos aportes da Clínica da Atividade, a gravação em vídeo de todas as etapas da autoconfrontação, começando pela constituição do grupo de trabalho, é o que garante ao pesquisador que depois, durante a transcrição dos dados, ele consiga retomar todos os pontos necessários e que foram importantes para a constituição do corpus de análise.

No entanto, para que se tenha maior profundidade nessa observação, é necessário fazer uma complementação da análise, e por isso, é comum agregar a ela procedimentos como a análise de documentos, de imagens e

vídeos, tudo o que possa servir como registro e que possa trazer o entendimento daquilo que surge no interior do grupo.

Ainda segundo Gil (2002), o estudo de campo apresenta diversas vantagens e desvantagens que também podem variar de acordo com a comunidade de pesquisa e com o próprio pesquisador.

Como desvantagens, podemos dizer que é um tipo de estudo que exige muito do pesquisador porque ele tem que viver, ou, estar presente, durante todo o processo de registro dos dados, acompanhando de perto e registrando as interações que ocorrem dentro da comunidade de investigação. Esse processo de imersão do pesquisador é bastante desgastante, dedicando-se muito tempo à pesquisa de campo. O fato de estar imerso, na concepção de Gil (2002), pode também tornar-se uma desvantagem no momento da interpretação dos dados, comprometendo as análises, pois para ele há um risco muito maior que é o subjetivismo.

No entanto, para a Clínica da Atividade, a subjetividade é uma característica de suma importância. É o sujeito que cria e recria a atividade, ou seja, ele que age sobre a atividade e não o contrário. Até para a abordagem bakhtiniana, cujo o sujeito é levado à uma objetividade social, sabemos que existe um movimento que é cíclico e que atua dentro e fora do sujeito, ora trabalhando com a atividade individual, ora com a atividade social por meio da interação. Sendo assim, não podemos afirmar que o sujeito esteja totalmente nem de um lado e nem do outro, apenas que ele deve passar por ambos os processos e que devemos dar atenção a todos eles em nossa análise.

Ainda pensando nas vantagens, elencamos o fato de o pesquisador poder conhecer de perto as regras, costumes, convenções e ideias existentes no grupo de trabalho, pois ao mesmo tempo em que está filmando a atividade de trabalho do grupo, ele observa tudo o que está acontecendo a seu redor. O fato do pesquisador registrar

tudo de perto e de passar um tempo com o grupo que está sendo estudado confere maior fidedignidade a sua pesquisa ao comentar seus resultados, pois presenciou tudo o que aconteceu.

Segundo Clot (2010), o objetivo da autoconfrontação é o de criar um espaço e um momento diferentes daquilo que o trabalhador está acostumado em seu posto de trabalho, a partir da confrontação de outra situação, e não, da simulação da situação de trabalho. Sendo assim, os sujeitos participam de outra situação para experimentar as possibilidades daquela atividade realizada e repensar suas formas de agir.

Assim, a ideia de criação de um ambiente propício ao desenvolvimento da Clínica da Atividade no espaço escolar também está embasada na postura de Clot (2008), que critica uma psicologia afastada das situações concretas de trabalho. Barros & Lousada (2009) também afirmam que é necessário produzir os dados, colocando-se no campo de outro modo.

Sendo assim, quando se fala em subjetividade em Clínica da Atividade, ressalta-se a importância dos sujeitos pensarem por si mesmos, refletirem sobre os aspectos que podem ser melhorados, a fim de conseguirem a reelaboração da atividade.

2.2 O vídeo como recurso metodológico

O recurso da gravação em vídeo começou a ser utilizado na análise do trabalho na década de 1950. Ombredane e Favergé (1955) trazem relatos em sua obra *Analyse du travail* sobre a gravação de imagens e sons da atividade de trabalho, pois desejavam verificar as aproximações que o contexto real trazia em relação aos outros métodos de pesquisa (CUNHA, MATA e CORREIA, 2006). Os autores viam nessa prática uma oportunidade de difundir melhor suas pesquisas, mas tais gravações só foram

descobertas e analisadas recentemente, e por isso, não tiveram muita influência nas pesquisas desenvolvidas até então.

Segundo Rosenberg, Barros de Barros e Petinelli-Souza (2010), o trabalho com o dispositivo de vídeo implica alguns questionamentos que são: usar para quê? Como usar? Quando usar? Como evitar que os recursos imagéticos se transformem em estratégias de representação de uma realidade supostamente já dada?

Assim, é imprescindível lembrarmos os propósitos da Clínica da Atividade, que envolvem ... e, conseqüentemente, o objetivo geral deste trabalho, que é apresentar uma análise da atividade de trabalho do PC, na medida em que esse é confrontado com situações do seu trabalho gravadas em vídeos. Nesse sentido, a imagem se torna facilitadora no processo de análise e coanálise do trabalho, e , segundo Clot:

A verbalização é em si mesma uma legítima atividade do sujeito, e não apenas um meio de acesso a outra atividade. Por isso, podemos falar de co-análise do trabalho. O psicólogo do trabalho ou o par, por exemplo, nas sessões de autoconfrontação cruzada não têm as mesmas dúvidas, não transmitem ao sujeito envolvido, inclusive por seus silêncios, as mesmas impaciências, os mesmos espantos, as mesmas excitações a propósito da atividade observada e comentada.

(CLOT, 2007)

Assistindo-se nos vídeos, os sujeitos (trabalhadores) retomam mais rapidamente situações vividas e se posicionam diante dessas situações a partir da construção de diálogos internos e externos sobre a sua atividade (CLOT, 2011). O pesquisador passa a ser uma referência do sujeito na busca de uma outra maneira de agir, que:

“ [...] luta contra uma compreensão incompleta da sua atividade por seus interlocutores, suspeita que haja neles uma compreensão insuficiente e deseja evitá-la. Ele visa se apropriar, para modificá-las, de suas respectivas mobilizações a propósito de seu trabalho e, em função disso, ver sua própria atividade “ com os olhos” de outra atividade. Ele vivencia, decifra e por vezes desenvolve suas emoções por meio das emoções de outrem. É assim que ele encontra, sem forçosamente procurá-lo, alguma coisa de novo em si mesmo.”

(CLOT, 2007, p. 135)

O trabalho com o dispositivo de vídeo também pode trazer algumas desvantagens, que devem ser previstas e antes do desenvolvimento das filmagens, evitadas. Em primeiro lugar, é importante que os protagonistas destes vídeos estejam seguros sobre a finalidade do procedimento que está sendo realizado. Que eles conheçam os objetivos da pesquisa e se sintam como parte dela (ROSENBERG, BARROS de BARROS e PETINELLI-SOUZA, 2010).

O sujeito precisa sentir que ele é uma peça chave do desenvolvimento da pesquisa e que precisa passar de indivíduo observado a observador. Precisa, também, enxergar a câmera como um instrumento de trabalho, que vai lhe ajudar na retomada das atividades, esquecendo-se da sensação de desconfiança e do desconforto que ela pode vir a causar. Ou seja, é necessário que exista uma relação de confiança entre sujeitos pesquisados e pesquisadores para que sejam alcançados os objetivos da pesquisa.

2.3 Procedimentos para o registro dos dados

O objetivo principal desta pesquisa fez com que a direcionássemos para a pesquisa de campo, ou seja, o desenvolvimento de um estudo dentro da escola a fim de se analisar a atividade de trabalho do Professor Coordenador, apresentando-lhe também a metodologia da autoconfrontação não só como um instrumento do pesquisador, mas como uma alternativa de análise do desenvolvimento do seu próprio trabalho, para que suas atividades possam ser revistas sempre que sentirem esta necessidade, e com isso, melhorá-las.

Sendo assim, a realização da Autoconfrontação Simples foi o ponto de partida para se pensar na organização desta pesquisa na escola e em todos os processos que estariam envolvidos na prática dessa ação, a começar pela reunião dos documentos exigidos pelo Comitê de Ética de Pesquisa (CEP), pois se trata de uma pesquisa

envolvendo seres humanos requerendo, assim, certos cuidados para a preservação da integridade física e moral dos pesquisados.

2.3.1 A submissão do projeto ao Comitê de Ética

Para submeter o projeto ao CEP, foi necessário que preenchêssemos todos os dados de pesquisa na Plataforma Brasil. No entanto, antes mesmo de continuar o preenchimento dos dados do projeto na plataforma de submissão, fomos ter o primeiro contato com os possíveis voluntários da pesquisa para averiguar sobre as reais possibilidades do seu desenvolvimento na escola escolhida. Além disso, o aprofundamento no estudo das abordagens teóricas da Clínica da Atividade e da Ergonomia da Atividade mostrou que o tipo de pesquisa que se pretende desenvolver depende de uma demanda, da necessidade que os trabalhadores apresentam ou demonstram ter em refletir sobre o seu trabalho, e que por isso, faz-se necessária a intervenção de pesquisadores.

Sendo assim, elaboramos o chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (documento em que os sujeitos de pesquisa dão o seu consentimento para participarem da pesquisa), que foi apresentado, inicialmente, a quatro escolas da rede pública estadual de Ribeirão Preto. Conversando com os coordenadores pedagógicos dessas escolas, foram expostas experiências e curiosidades a respeito do trabalho da coordenação pedagógica e feito o pedido formal para assistir às reuniões coordenadas por eles.

Em visitas realizadas previamente ao início da pesquisa nas unidades escolares, houve várias conversas com professores, com os coordenadores e com a direção e, também, a participação em algumas reuniões de ATPCs. Constatamos que existe uma

demanda para o desenvolvimento dessa pesquisa nestas escolas e que os profissionais, neste caso, os Professores Coordenadores, sentiam a necessidade de refletir mais sobre os aspectos norteadores de sua função.

Ao redigir o TCLE, pensamos mais detalhadamente nos procedimentos que seriam utilizados durante a intervenção na escola escolhida, de forma que os sujeito envolvido pudesse refletir sobre sua prática, expondo essa reflexão ao grupo de trabalho e proporcionando a transformação na sua maneira de agir e, conseqüentemente, disseminando essas mudanças ao grupo coletivo. Lembrando que o maior propósito da Clínica da Atividade é a mudança, a transformação das situações de trabalho (Clot, 2010) e que a principal contribuição da clínica é a questão metodológica.

Após este primeiro contato com os sujeitos potenciais da pesquisa, definimos que ela seria realizada em uma escola estadual, vinculada à Diretoria de Ensino de Ribeirão Preto e o período de registro dos dados seria de aproximadamente um bimestre do ano letivo. Durante este tempo, as reuniões pedagógicas deveriam ser filmadas para posterior edição e preparação da etapa seguinte: a utilização de um método de intervenção.

2.3.2 As etapas da autoconfrontação e registros efetuados

Sob o olhar da Clínica da Atividade, a prática que se pretende dar início não deve ser puramente de observação ou de análise do vivenciado como objeto estático, mas sim de coanálise do trabalho (Clot, 2008). Ou seja, há de se pensar na cumplicidade dos trabalhadores em aderir ao movimento de estudo do seu próprio agir, ao mesmo tempo em que se busca a elaboração de conhecimentos sobre esses mesmos processos vivenciados por eles.

A metodologia de autoconfrontação fundamenta-se nos pressupostos bakhtinianos sobre as questões dialógicas do discurso e é realizada em três fases. Na primeira fase, a atividade é a de constituição do grupo coletivo de pesquisa, quando são observadas as situações de trabalho e é estabelecida uma sequência de atividade comum para a gravação em vídeo.

Na segunda, inicia-se a gravação de um vídeo composto por uma sequência de atividades; a confrontação do profissional com a gravação em vídeo de sua atividade na presença do pesquisador, que é chamada de **autoconfrontação simples**; e a confrontação do mesmo profissional com a mesma gravação, na presença do pesquisador e de um par que também foi confrontado com suas próprias sequências de atividades. Esse procedimento é chamado de **autoconfrontação cruzada**.

A terceira e última fase é o momento de mostrar os registros ao restante do grupo de trabalho, ou seja, todos os que vivenciaram o processo.

Por entendermos que, para alcançar os nossos objetivos de pesquisa, não precisaríamos realizar todo o procedimento tal como é realizado pelos profissionais da Clínica da Atividade e que, no momento, bastava ao Professor Coordenador compreender parte do procedimento para que ele o realizasse no seu espaço escolar em benefício de sua prática diária, resolvemos que cumpriríamos somente algumas etapas do procedimento: a inicial, a formação do coletivo de trabalho (explicar segunda as etapas da autoconfrontação – colocar nota de rodapé), quando filmamos o Professor Coordenador em suas reuniões pedagógicas e a etapa da Autoconfrontação Simples.

As ATPCs são um espaço institucional de formação pedagógica, criado pelo governo do Estado de São Paulo, e que compõem a carga horária de aulas semanais dos professores para que esses tenham encontros periódicos com o PC e que possam refletir, de forma conjunta, sobre as possibilidades de renovação das práticas pedagógicas de

acordo com as necessidades que eles mesmos expõem ao grupo. Devido às características e aos objetivos dessas reuniões é que elas foram escolhidas como o primeiro momento de intervenção dessa pesquisa.

Escolhemos esse procedimento como método interventivo de pesquisa com o Professor Coordenador porque o que mais se fala e se ouve no espaço escolar é que os problemas, as situações desafiadoras do dia a dia, as dúvidas sobre como trabalhar sob determinadas situações, enfim, tudo aquilo que parece desafiador ou não se encontra uma resposta, ou não, há também as coisas boas, os projetos que dão certo e incentivam a escola, os alunos que se saem bem, tudo, deve ser construído de forma reflexiva e em conjunto.

Entretanto, percebemos que esse discurso se volta mais ao professor, que no dia a dia está mais em contato com os alunos, como se todos os problemas da escola se resumissem às questões dos alunos com dificuldades e as tentativas frustrantes dos professores fazerem com que esses alunos aprendam.

O Professor Coordenador também possui uma função muito complexa e difícil de ser executada e pouco se fala das dificuldades enfrentadas por esse profissional no seu dia a dia.

Como no Brasil a demanda pelo trabalho de psicólogos do trabalho, principalmente na educação, é quase que inexistente, só não o é devido aos esforços de uma equipe de pesquisadores que tem trabalhado nesta linha de pesquisa e procurado os profissionais em seus próprios locais de trabalho resolvemos procurar esses profissionais e apresentar-lhes essa metodologia.

Iniciamos, então, a filmagem das reuniões pedagógicas (as ATPCs), que constituem um dos momentos mais importantes da função do PC: o momento da formação continuada e da realização dos planos e projetos pedagógicos para a escola.

Participamos de um bimestre de reuniões, o 4º bimestre de 2014, e registramos em vídeo aproximadamente 6 horas de gravações. As reuniões eram realizadas às segundas-feiras das 17 horas e 30 minutos às 19 horas e 10 minutos. A tabela abaixo mostra o cronograma de reuniões que foi executado:

| Dados da pesquisa de campo – fase 1 Escola: XXXX – Reuniões de ATPC | | |
|------------------------------------------------------------------------|---------------|------------------|
| Data | Horário | Duração do vídeo |
| 03/11/2104 | 17:30 – 19:10 | 1:15:10 |
| 10/11/2014 | 17:30 – 19:10 | 1:00:39 |
| 17/11/2014 | 17:30 – 19:10 | 1:15:23 |
| 24/11/2014 | 17:30 – 19:10 | 0:50:00 |
| 01/12/2014 | 17:30 – 19:10 | 1:17:31 |
| 08/12/2014 | 17:30 – 19:10 | 1:05:02 |

Tabela 3. Cronograma de filmagem das reuniões de ATPC

Durante essas reuniões, não só realizamos as gravações, como também apresentamos o projeto de pesquisa ao grupo para que eles se sentissem mais confortáveis com uma câmera filmando-os, o tempo todo, no decorrer das reuniões.

Aliás, essa apresentação foi importante não só para que os professores conhecessem o projeto, mas também para a nossa pesquisa, pois eles deram suas opiniões sobre a realização de pesquisas acadêmicas no ambiente escolar, elogiaram a iniciativa, porém, alertaram para o fato de que a escola não pode ficar sem um retorno dos resultados da pesquisa.

2.3.3 A autoconfrontação simples

De acordo com Clot (2010), enquanto outros métodos, considerados métodos clássicos da psicologia, estabelecem a confrontação de um grande número de sujeitos a

uma situação, o método da autoconfrontação propõe o contrário. É a confrontação de um sujeito a várias situações encadeadas de sua atividade de trabalho.

O que Clot e outros estudiosos da Clínica da Atividade pretendem desenvolver vai além da pesquisa sobre o funcionamento da atividade. É o desenvolvimento dessa atividade que está em questão, pois além de ser reconhecida a experiência profissional deve ser transformada.

Normalmente, se fôssemos seguir a praxe dos psicólogos da Clínica, deveríamos nos sentar com o Professor Coordenador e ele mesmo ir escolhendo os trechos do vídeo que farão parte da sessão de autoconfrontação.

Contudo, fizemos algo diferente; selecionamos todas as partes em que o Professor Coordenador mais aparece nas filmagens das reuniões, todos os trechos em que ele fala de sua função, de suas atividades na escola, de suas esperanças e frustrações como coordenador, editando-as em um único vídeo de aproximadamente cinquenta minutos.

Dividimos a sessão de autoconfrontação em duas, uma parte do vídeo foi assistida em um dia e a outra parte no outro. Cada sessão demorou aproximadamente uma hora e trinta minutos, pois o Professor Coordenador pausou várias vezes o vídeo para que pudesse falar sem perder os trechos gravados.

Em relação à preparação da sala para a realização da autoconfrontação, agimos da seguinte forma:

1. Utilizamos o computador da sala do Professor Coordenador para a exibição do vídeo;
2. Posicionamos a câmera com o tripé na diagonal frente do PC e do pesquisador, do lado direito, de forma que enquadrasse os dois sujeitos e o computador.

Na figura 1, temos a configuração da sala do coordenador organizada para a sessão de autoconfrontação:

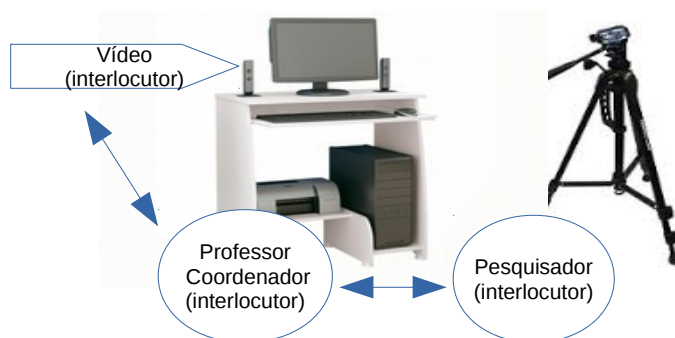


Figura 5. Disposição da sala de autoconfrontação simples

Em seguida, iniciamos a exposição da primeira parte do vídeo, ou seja, dos primeiros vinte minutos do vídeo. Lembrando que, antes de iniciarmos a sessão, retomei com o Professor Coordenador os objetivos de estarmos ali, como era a dinâmica da sessão: que ele deveria pausar o vídeo no momento em que fosse dizer alguma coisa e que ele poderia ficar à vontade em pará-lo ou voltá-lo, em algum trecho que quisesse rever, para comentar ou fazer alguma pergunta.

Ao iniciarmos o vídeo, tive o cuidado de anotar e observar todos os comentários do PC para que, quando fosse questioná-lo, o fizesse sem influenciá-lo com o meu conhecimento prévio sobre as prescrições de sua função e minha experiência de pessoal de trabalho²⁸. Na medida em que percebia que ele tocava em pontos relacionados aos meus objetivos de pesquisa eu conversava com ele questionando-o nos pontos que me interessavam, mas também tentando sentir a necessidade que ele tinha de discutir sobre determinado assunto naquele momento.

Assim, ora eu perguntava algo específico do meu interesse com a pesquisa, sabendo que aquele questionamento era oportuno para não perder a sequência do vídeo, ora eu fazia as perguntas que eu sentia que o PC tinha a necessidade de comentar diante daquilo que ele também estava vendo no vídeo. É importante salientar que, nem todas as perguntas eram feitas para que não houvesse tantas pausas, mas percebemos,

²⁸ Ver o item 1.4 do capítulo 1/ parte III – Metodologia da pesquisa.

no ato da transcrição dos dados, que muitos enunciados do PC ficaram com o seu sentido incompleto, sem o acabamento necessário para que pudéssemos chamá-lo de enunciado conforme os conceitos estudados²⁹.

29 Ver o item 1.2 do capítulo 1/ parte II – Fundamentação Teórica.

CAPÍTULO 3

PROCEDIMENTOS DE TRANSCRIÇÃO E SELEÇÃO DOS DADOS

O objetivo deste capítulo é mostrar como organizamos todos os dados constituídos durante a pesquisa de campo e como selecionamos e transcrevemos os textos que foram analisados.

3.1 A transcrição dos dados

Após assistir aos vídeos das sessões de autoconfrontação simples, iniciamos o processo de transcrição, seguindo alguns critérios apresentados por Blum-de-Paula & Espinar (2002) e Silva (2013), assim como os trabalhos de Lousada (2006) e Rodrigues (2010) que apresentaram, como anexos, as suas transcrições.

Atualmente, de acordo com Brum-de-Paula e Espinar (2002), as transcrições podem ser feitas de diversas maneiras, utilizando ou não programas de qualidade que realizam a transcrição de forma automática³⁰ ou, também, ferramentas mais simples como as grades existentes no *Word* ou com as bases de dados do tipo *Access* para procedimentos estatísticos. No entanto, alertam para a necessidade de se fazer uma análise dos dados de forma qualitativa que, mesmo para as análises que se pretendem mostrar quantitativas, julgam ser mais adequado falar em análises mediadas pelo computador ao invés de análises automáticas.

O tratamento automático da língua se torna mais difícil quando as pesquisas envolvem sistemas linguísticos em construção como em pesquisas realizadas sobre a aquisição da linguagem (a língua da criança) ou o sistema linguístico de aprendizes de línguas estrangeiras. As próprias autoras reforçam que:

³⁰ As autoras utilizam o exemplo da ferramenta CHILDES, que permite transcrever, calcular as frequências ou trabalhar com uma ferramenta de *concordances*. Salientam que esse programa é mais utilizado em pesquisas quantitativas, que tratam os *corpora* linguísticos de maneira automática.

A língua enquanto objeto vivo, enquanto instrumento de comunicação inscrito na esfera social, através do qual o indivíduo constrói uma idéia de si mesmo e do outro ou através do qual as crianças aprendem a linguagem, diz respeito a diferentes domínios do conhecimento.

(BRUM-DE-PAULA & ESPINAR, 2002)

Sendo assim, compreendemos que esses diferentes domínios não são totalmente contemplados por esses programas de análise automática, servindo mais à análise quantitativa, tornando-se necessária uma análise interpretativa dos dados dependendo dos objetivos da pesquisa.

No caso desta pesquisa, podemos dizer que a valorização da subjetividade na realização dos procedimentos interventivos da autoconfrontação faz com que voltemos nossa atenção para uma técnica de transcrição que priorize: a entonação, autocorreções, pausas, trocas de turno, simultaneidade das falas, alongamento de vogais, truncamentos bruscos e outros.

Além disso, devemos lembrar que as sessões de autoconfrontação são filmadas e, portanto, a transcrição deve envolver aspectos que podemos visualizar e que são tão importantes quanto aos aspectos da oralidade linguística como: a descrição dos gestos, postura, semblante, possíveis deslocamentos e movimentos durante a sessão. E, para finalizar, questões relacionadas ao contexto de intervenção: o papel dos interlocutores (no nosso caso, o lugar que eles ocupam no trabalho), a fonte de possíveis ruídos produzidos durante a interação e toda referência que possa complementar o sentido de alguma fala ou situação realizada durante a autoconfrontação como a retomada de textos ou fatos que ocorreram na escola e vêm à tona naquele momento.

A seguir, apresentaremos uma tabela com elementos utilizados na transcrição de nossos dados, que foi elaborada a partir da observação de vários trabalhos que fizeram

uso da autoconfrontação em sua pesquisa, como os de Silva (2013), Rodrigues (2010) e Lousada (2006).

| Elementos para transcrição | |
|----------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------|
| P | Pesquisador |
| PC | Professor Coordenador |
| - | Segmentação de palavras |
| ((<i>itálico</i>)) | Descrição de movimentos, gestos e expressões. |
| / , // , /// | Pausa curta, pausa longa e interrupção |
| [***] | Palavra não identificada. |
| ! | Entonação exclamativa |
| ? | Entonação interrogativa |
| . | Quando a frase encerra. |
| ... | Frase não terminada |
| XXX | Citação de nomes |
| “ ” | Se houver alguma citação. |
| Números | Escritos por extenso, exceto os números de telefones, endereço e valores monetários. |
| Maiúscula | Quando o som da voz for alto. |
| Repetição da vogal | Quando houver um prolongamento de sílaba. |
| Itálico | Leitura de algum conteúdo. |

Tabela 4: Convenção para transcrição dos vídeos

3.2 A seleção dos dados para análises

Foram transcritos 96 enunciados da sessão de autoconfrontação simples e não fizemos nenhum tipo de recorte na transcrição, pois entendemos que, apesar de termos dividido a sessão em dois dias para conseguirmos assistir a todos os trechos que foram

editados, os procedimentos de análise é que determinariam os pontos mais relevantes da interação que seriam destacados na análise.

3.3 Instrumentos utilizados nas sessões de autoconfrontação

Para realizarmos as sessões de autoconfrontação e todo o processo de filmagem das reuniões de ATPC foram utilizados os seguintes instrumentos:

1. Câmera filmadora da marca SONY;
2. Um tripé para posicionamento da câmera;
3. Uma mesa com um computador para a exposição do vídeo;
4. Cadeiras para o PC e para o Pesquisador.

CAPÍTULO 4

PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

Iniciamos nossa análise a partir da abordagem bakhtiniana do discurso, mais especificamente em relação ao conceito de gênero e às suas categorias de análise apresentadas por Fiorin (2011), relacionando-as com as questões que envolvem a linguística funcional (Neves, 2000; 2002) na análise de alguns recursos e expressões que formam os enunciados e que serão abordados em seguida.

Posteriormente, reunimos os dados da análise anterior aos conceitos da Clínica da Atividade e da Ergonomia para responder as nossas perguntas de pesquisa em relação à questão do trabalho. A partir daí, também foi necessário recuperar alguns textos oficiais para confrontá-los aos enunciados do Professor Coordenador, dando maior credibilidade a nossa análise.

Portanto, a análise foi dividida da seguinte forma:

- análise das características do gênero autoconfrontação simples;
- análise do texto transcrito das autoconfrontações simples segundo as categorias em Bakhtin;
- análise da autoconfrontação segundo os conceitos da Clínica da atividade.

É importante lembrarmos que a análise linguística acaba perpassando todas as divisões da análise geral por ser parte da constituição dos enunciados e por não objetivarmos uma análise descontextualizada ou desvinculada dos elementos extralinguísticos que também são responsáveis pela formação dos enunciados e pela constituição do gênero.

4.1 A análise do gênero

A autoconfrontação simples não se trata apenas de um procedimento metodológico, mas sim de um gênero com todas as características linguísticas e extralinguísticas que ele possa apresentar em relação à sua estrutura e também a dos enunciados que geram um cadeia comunicativa até chegar ao acabamento do gênero.

Para esse fim, dividimos a sua análise em dois eixos complementares: a análise das características que fazem da autoconfrontação um gênero complexo, chamado por Bakhtin (2011) de gênero secundário e a análise dos elementos constituintes do gênero.

O primeiro eixo, a caracterização do gênero como **gênero secundário**, levou em consideração a sua forma de interação; o fato de ele englobar um gênero da comunicação imediata, simples, utilizado em interações do dia a dia como o diálogo, que é uma característica forte dos gêneros secundários; o pertencimento a uma situação complexa de comunicação, a uma esfera de comunicação culturalmente mais complexa, conferindo-lhe certa organização e um certo acabamento.

Já no segundo eixo, a análise do gênero foi subdividida em três tópicos de acordo com os elementos constituintes do gênero

- Análise da **construção composicional**: a estrutura e a organização do gênero conforme a situação e a esfera de comunicação. Há também de se pensar nos objetivos da comunicação, o porquê da autoconfrontação naquele momento ;
- O **estilo de linguagem**: que reúne os elementos do plano de expressão da linguagem (recursos lexicais, gramaticais e fraseológicos), onde o estilo individual é mais visível;

- **Conteúdo temático:** que também se relaciona ao estilo, e, conseqüentemente, ao estilo individual do gênero, e deve estar ligado às características da situação comunicacional, levando em consideração a historicidade do gênero.

4.2 A análise das categorias bakhtinianas³¹

Essa segunda parte da análise fez com que nós retomássemos a análise dos elementos constitutivos do gênero, pois trata-se de um aprofundamento, de uma reflexão um pouco mais densa das questões linguísticas. Ao serem abordadas com um olhar simultâneo para os processos internos e externos que ocorrem no enunciado, tais questões levou-nos a enxergar as categorias do discurso em Bakhtin, revelando o sentido de uma análise linguística e translinguística, no caminho do que Bakhtin considera a análise real da linguagem.

Podemos elencar várias categorias que, conforme Fiorin (2011), estabelecem uma análise segundo a abordagem bakhtiniana do discurso: contradições, convergências, divergências, deslizamentos, apagamentos, ressignificações, retomadas, afirmações e negações e as hibridizações. Essas categorias podem ser vistas na constituição dos enunciados, pois constituem também a historicidade do gênero, ou seja, são responsáveis pela construção do sentido.

Percebemos as contradições no discurso tanto pelo histórico de acontecimentos que ele evoca, pelos sentidos que os participantes da comunicação mobilizam ao ouvirem o enunciado, quanto pelas estruturas linguísticas que são mobilizadas na construção desse enunciado. Geralmente, as estruturas linguísticas que caracterizam essa contradição são as orações adversativas, suas conjunções, palavras negativas, palavras

³¹FIORIN, José Luiz. **Categorias de análise em Bakhtin**, In: PAULA, Luciane de & Stafuzza, Grenissa (orgs.) *Círculo de Bakhtin: Diálogos in possíveis*. Campinas: Mercado das Letras, 2011.

contraditórias (percebidas pelo sentido do texto), recursos fraseológicos que podem expressar ironia pela forma como são evocados no contexto geral do enunciado, etc..

Em relação às divergências, estamos falando em enunciados que se opõem, ideias que surgem no texto e percebemos que, de alguma maneira, representam posições contrárias no discurso, mas que não trazem os marcadores de oposição, conforme são definidos pela gramática de Neves (2000). Essas ideias devem ser apresentadas por diferentes interlocutores e esses podem estar presentes ou não, podem aparecer no discurso por citações ou lembranças dos interlocutores. Devemos lembrar aqui que nem sempre os interlocutores são sujeitos participantes do discurso. Eles podem ser representados por instituições, material impresso, vídeos, elementos que compõem a situação de comunicação e outros.

A questão da convergência é mais simples. São as opiniões concordantes do texto, aquelas que percebemos que os pensamentos que dialogam entre si à medida que são manifestados no discurso.

Os deslizamentos são aqueles enunciados que, em situações diferentes da comunicação, têm o seu sentido alterado. Já os apagamentos, são observados pela utilização de recursos expressivos e modalizadores dos verbos como a terceira pessoa do singular, que faz com que o sujeito fique escondido na comunicação, e até mesmo a palavra 'se' junto ao verbo na terceira pessoa do singular para que não se descubra o autor daquele enunciado. Neste caso, o sujeito também deixa de usar a primeira pessoa do singular e prefere as formas da primeira do plural ou a terceira do singular, sem deixar pistas do sujeito responsável por aquele enunciado.

As ressignificações são percebidas no decorrer da cadeia de enunciados, assim como as retomadas. A primeira se dá pela transformação de algo que o sujeito havia dito em um enunciado diferente, mas que só foi possível pela existência do outro. É um olhar

novo sob aquilo que já existia. Também é possível percebê-la pela escolha do léxico. Já as retomadas, podem ou não vir com ressignificações; simplesmente, serem retomadas para lembrar o que já foi dito, ou voltar ao tema do enunciado que ficou para trás.

Muitas vezes o uso repetitivo de frases declarativas afirmativas ou negativas, especialmente se possuírem a mesma estrutura ou estiverem repetindo também o que é dito pode levar a um sentido que está mais escondido no texto, ou seja, aos sentido implícitos e que devemos buscá-los para compreender melhor a situação.

De todas essas categorias, podemos dizer que a hibridização do gênero é algo comum ao falarmos em gênero secundário. Como já foi dito aqui, uma das características que definem bem esse gênero é o fato dele englobar um gênero simples, da comunicação imediata. Muitas vezes o fato de constatarmos a presença de um gênero em outro, não faz dele um gênero híbrido.

Ao analisarmos um romance, por exemplo, poderemos nos deparar com uma carta das personagens, mas isso não quer dizer que o romance deixou de ser um romance, que a presença da carta alterou o gênero. No entanto, existem gêneros que ao incorporar outros, transformam-se em outros gêneros e quando isso acontece chamamos de hibridização.

4.3 Análise das autoconfrontações segundo os conceitos da Clínica da Atividade

Após concluirmos a análise dos elementos linguísticos e dos extralinguísticos, passamos à análise do enunciados, observando as dimensões do trabalho conforme os conceitos de trabalho prescrito, trabalho realizado e trabalho real. De fato, olhamos para o trabalho prescrito e para o realizado, tentando reconhecer o trabalho real que, segundo Clot (2010 a, p.103) são todas as possibilidades das quais o sujeito dispunha para realizar uma ação; aquelas que deixaram de ser feitas.

Um dos objetos de análise da clínica, e que serão observados nesta tese, são os deslocamentos existentes entre a ação coletiva e a ação individual; por que e/ ou como uma dá espaço a outra e vice-versa. Os deslocamentos possibilitam verificar qual foi o conflito, o ponto em que o profissional deve decidir qual será a sua ação; quais os impedimentos; as possibilidades que o trabalhador tem de realizar o trabalho; o que, na opinião do trabalhador deveria ser feito dentro das possibilidades que ele tem ou, senão, qual seria a melhor forma de agir para ele e ,principalmente, o que ele deseja fazer para se sentir bem no trabalho.

Além de todas essas questões, sabemos que podemos nos deparar com a do ressentimento, que é um problema muito frequente na esfera educacional e que necessita de mais observações dos profissionais que estão inseridos diariamente no espaço escolar, como dos sujeitos que estão fora desse ambiente.

PARTE IV

ANÁLISES DAS AUTOCONFRONTAÇÕES

CAPÍTULO 1

ANÁLISE DO GÊNERO

Este capítulo traz as análises das autoconfrontações simples divididas em dois eixos complementares: a análise das características que fazem da autoconfrontação um gênero complexo, chamado por Bakhtin de gênero secundário e a análise das categorias que constituem o sentido dos enunciados segundo o filósofo. O primeiro eixo, a caracterização do gênero como gênero secundário complexo e o segundo eixo, a análise dos elementos constituintes do gênero: a construção composicional, o estilo e o conteúdo temático.

1.1 A complexidade do gênero

Com base no objetivo central desta pesquisa que é apresentar a análise da atividade de trabalho de professores coordenadores de escolas públicas do Estado de São Paulo, utilizando uma metodologia de intervenção para refletir sobre suas ações e, conseqüentemente, colaborar para que haja a ressignificação desta atividade, percebemos que a autoconfrontação simples não se trata apenas de um procedimento metodológico utilizado, inicialmente, por um grupo de psicólogos, linguístas e filósofos interessados em estudar a atividade de trabalho.

Ao considerar suas características na esfera de comunicação humana (BAKHTIN, 2011, p. 261), sobretudo a possibilidade de promover a interação verbal por meio do diálogo, a existência de várias vozes e suas modalizações, a caracterização do espaço e do tempo e de outras peculiaridades que proporcionam a constituição do discurso em um movimento dialético, cujo sentido é determinado pela historicidade do texto, ou seja, pelo conteúdo, as formas de organização e de expressão desse conteúdo, acreditamos que a

autoconfrontação simples possa ser considerada um gênero secundário. Conforme os postulados bakhtinianos sobre os gêneros do discurso:

[...] os gêneros discursivos secundários (complexos – romances, dramas, pesquisas científicas de toda espécie, os grandes gêneros publicísticos, etc.) surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito) – artístico, científico e sociopolítico, etc.. No processo de sua formação eles incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples), que se formaram nas condições da comunicação discursiva imediata.

(BAKHTIN, 2011, grifo nosso)

A autoconfrontação simples é parte de um procedimento maior que é realizado em quatro etapas, conforme descrição feita no capítulo de metodologia . Os psicólogos da Clínica da Atividade utilizavam e ainda utilizam esse método de intervenção na tentativa de trazer à tona as possibilidades de realização da atividade que não foram realizadas para compreender os problemas do trabalho, preocupando-se em manter a subjetividade do trabalhador durante todo o procedimento (CLOT, 2010).

Tanto para esses psicólogos como para a nossa pesquisa, a autoconfrontação vai se configurar como um gênero de pesquisa científica, conforme a citação acima, pois é desenvolvida com o objetivo analítico, de se compreender um problema, colaborando para a sua solução, além de ser realizada em um ambiente culturalmente complexo (no caso dos psicólogos, nas clínicas e institutos de pesquisa, e, no nosso caso, nas escolas).

Uma das características primordiais para que um gênero seja considerado complexo é a sua capacidade de incorporar as características de outros gêneros, provenientes da comunicação discursiva imediata (BAKHTIN, 2011). No caso da autoconfrontação simples, estamos diante da interação verbal que ocorre em um diálogo.

O diálogo é a forma clássica da comunicação verbal que possui um acabamento específico e que expressa a posição do locutor, sendo possível responder ou ter uma

atitude responsiva em relação à sua réplica (BAKHTIN, 2011). Como parte da autoconfrontação simples, ele permite que haja uma reflexão sobre determinado assunto, no caso desta pesquisa, sobre a atividade de trabalho do Professor Coordenador.

Apesar de já terem sido abordados no capítulo de Fundamentação Teórica, não podemos deixar de retomar alguns conceitos voltados à questão do diálogo para Bakhtin e para a Clínica da Atividade, pois é a partir do aprofundamento na análise do gênero que vamos conseguir visualizar, de forma mais abrangente, as características linguísticas e translinguísticas capazes de nos dar um direcionamento sobre o sentido dos textos.

Lembremos, então, que o conflito social é o dispositivo existente no processo de interação verbal, ou seja, no diálogo, capaz de instaurar no indivíduo o conflito interno. Esse, por sua vez, é o que vai gerar a atividade interna³² no indivíduo, levando-o a externalizar ou não suas ideias, preocupações, opiniões, sentimentos, tristezas, sobre o assunto que está sendo veiculado durante a interação.

De acordo com Bakhtin, o indivíduo não tem a capacidade de falar de si mesmo ou dos outros, mas sim consigo e com os outros. Daí a necessidade de externalizar a sua fala e de revelar-se pela interação (2011). Sendo assim, a comunicação é compreendida pela relação do sujeito individual (o diálogo interior) e o coletivo (diálogo exterior), que formam o centro da abordagem dialógica.

Após concluirmos o percurso que nos leva a desvendar a forma de interação assumida pelo diálogo, devemos observar outras descobertas em relação ao que podemos encontrar no centro desta interação. É importante lembrar que partimos da discussão sobre o gênero secundário, que é a autoconfrontação simples, para um dos gêneros que ele incorpora: o diálogo. Cada vez mais, ao nos inserirmos na análise desse

32 Entendemos como atividade interna no indivíduo o desenvolvimento das funções superiores, ou seja, da atividade intrapsíquica e posteriormente da interpsíquica, conforme os postulados de Vygotski (1991).

gênero e de suas características, estaremos caminhando para a análise das estruturas linguísticas que o compõem e, portanto, estaremos nos afastando dos elementos extra verbais que também fazem parte de sua constituição. Isso não quer dizer que não haverá um movimento de volta que, possivelmente será o responsável pelo fechamento de nossa análise.

Ao nos inserimos na análise do centro da interação verbal, deparamo-nos de imediato com as vozes presentes nesse espaço. Conforme Bakhtin (2011) sabemos que elas são distintas e que buscam na palavra do outro a reafirmação da sua palavra. Todas essas vozes acabam por interferir na voz do sujeito, constituindo-a.

O sujeito, na interação verbal, pode ou não assumir determinadas vozes, servindo-se de algumas estratégias linguísticas, como as modalizações, para deixar-se mais ou menos aparente no discurso. Quando ele assume o discurso, mostrando-se a vontade em realizar determinado enunciado, o discurso direto prevalece com o uso do pronome em primeira pessoa. Ao contrário, se ele não quer assumir determinado discurso, faz uso do discurso indireto ou então da partícula 'se' de indeterminação do sujeito. Quando isso ocorre, Bakhtin (1984) o chama de destinatário de emergência que é o terceiro destinatário no diálogo, para quem direciona sua fala, fazendo uma análise da sua própria ação.

Mais adiante, apresentaremos a análise dos enunciados das sessões de autoconfrontação simples, apontando para a questão dos tipos de discurso e das tomadas de voz, bem como para outras questões linguísticas. Por ora, esgotaremos a reflexão sobre a complexidade do gênero.

Voltemos ao diálogo que, comumente, é caracterizado como um gênero primário, pois se constitui em uma situação de comunicação imediata. Contudo, ocorre que a situação de comunicação dessa pesquisa não é uma situação simples e imediata. Ela é

programada, organizada e desenvolvida conforme procedimentos éticos de pesquisa, que se desenvolvem dentro do ambiente escolar que, por si só, já é definido como um ambiente complexo.

Apesar do diálogo ser uma forma clássica de comunicação e de preservar suas características na interação verbal, devemos nos atentar para o fato de que, na autoconfrontação simples, ele é encorajado pelo recurso do vídeo e que, antes de iniciarmos a exposição desse vídeo, o que existe é uma situação tensa, de não saber o que se espera dos interlocutores presentes na sala. Principalmente, nesta pesquisa, houve muita tensão por se tratar de algo novo, desconhecido, onde o coordenador não sabia muito bem como as coisas iriam acontecer, mesmo tendo sido apresentado a todo procedimento antes de realizá-lo, e não, durante o processo. Conforme Bakhtin:

Esses gêneros primários, que integram os complexos, aí se transformam e adquirem um caráter especial: perdem o vínculo imediato com a realidade concreta e os enunciados reais alheios: por exemplo, a réplica do diálogo cotidiano ou da carta no romance, ao manterem a sua forma e o significado cotidiano apenas no plano do conteúdo romanesco, integram a realidade concreta apenas através do conjunto do romance, ou seja, como acontecimento artístico-literário e não da vida cotidiana.

(BAKHTIN, 2011)

Temos, então, que nesta situação o diálogo é um gênero primário, que integra a realidade concreta da autoconfrontação simples, servindo-a em seu contexto complexo de comunicação, ou seja, dentro do espaço escolar, em uma pesquisa científica. A comunicação poderá ter um grau de espontaneidade dentro daquilo que já foi programado para o gênero, o que vai depender do sujeito de pesquisa, mas não será imediata, pois ela já foi organizada para que aconteça de determinada maneira. Só não sabemos quais serão as reações do sujeito de pesquisa, o Professor Coordenador, pois se trata de uma questão subjetiva. Aliás, ao tratarmos da subjetividade, conforme os pesquisadores da clínica o fazem, devemos preservá-la.

Assim, chamamos a atenção para o momento inicial da autoconfrontação simples, que é a utilização do dispositivo do vídeo. O vídeo, especificamente a seleção feita de algumas cenas da atividade de trabalho do PC, pode ser considerado também um gênero complexo. Nele, podemos observar várias vozes convergentes e divergentes, vários enunciados que se entrecruzam, os limites de espaço e tempo são bem marcados, pois temos o espaço e o tempo da gravação e a imagem possibilita ao expectador fazer uma avaliação dos gestos e das expressões dos indivíduos filmados. O Professor Coordenador, diante do vídeo (ver a figura 5 da p.101), relembra suas ações, mas também as analisa. Tenta entender o que acontece naquele momento da gravação, muitas vezes também tenta justificar sua postura porque acha que estará sofrendo algum tipo de sanção com isso.

Não discutiremos aqui os detalhes das filmagens, mas sim, qual é o papel do vídeo na autoconfrontação simples. Apesar de, neste caso, não integrar um movimento artístico, pois é um vídeo gravado em uma situação de trabalho, ele mobiliza diferentes linguagens (verbal e a visual, no mínimo) que vão chamar a atenção do sujeito de pesquisa.

Sendo assim, como o início da autoconfrontação simples se dá com o início da exposição do vídeo, podemos dizer que a interação verbal na ACS vai ocorrer a partir da interação do sujeito de pesquisa com o vídeo.

Por último, temos a presença do pesquisador, que está ali acompanhando todo o procedimento, mas que também interage com o sujeito de pesquisa por meio do diálogo. Ele não só responde aos enunciados do sujeito, mas também faz perguntas a ele com a intenção de levá-lo a refletir sobre determinadas questões de seu trabalho.

Após o início do vídeo, percebemos que as setas que indicam a interação entre os sujeitos e o vídeo possuem os dois lados, ou seja, não existe uma ordem específica para que a interação ocorra. Espera-se que o vídeo desperte no sujeito pesquisado o interesse

em se manifestar, discutindo as situações do seu trabalho e comentando o que ocorre ali, e que esse fique bem a vontade para pausar o vídeo no momento em que achar necessário.

Concluimos, assim, que a autoconfrontação simples é um gênero secundário da comunicação, que integra um procedimento maior, dividido em etapas, que é o de autoconfrontação como método de intervenção e que, como todo gênero secundário, incorpora um gênero primário, neste caso o diálogo.

O diálogo, por sua vez, sofre modificações, pois neste caso não surge em uma situação imediata concreta, mas sim dentro de um gênero secundário, a autoconfrontação simples, que se concretiza em um meio complexo de comunicação.

Como todo gênero, existem três elementos que são responsáveis pela constituição da autoconfrontação simples: o conteúdo temático, o estilo de linguagem e a construção composicional (Bakthin, 2011). Nos próximos itens, falaremos um pouco sobre cada elemento que constitui o gênero autoconfrontação simples, analisando também os enunciados que foram gerados nesta comunicação.

1.1.1 Análise da construção composicional: a estrutura e a organização do gênero

A metodologia da autoconfrontação envolve várias etapas, que foram apresentadas no capítulo de Metodologia, e que lhe dão o status de procedimento, ao que Clot (2011) chama de experimento dialógico. Contudo, acreditamos que a autoconfrontação simples, uma das etapas de todo o procedimento de autoconfrontação, caracteriza-se como um gênero secundário, e não só como parte de uma metodologia, porque, por meio do diálogo, permite aos interlocutores ter uma atitude responsiva ativa sobre a sua própria experiência de trabalho, transformando-a. O diálogo, como um gênero primário que se

constitui dentro da autoconfrontação simples é o que torna esta experiência possível na medida em que promove a interação verbal entre os sujeitos participantes da ACS.

O trecho citado a seguir retoma a reflexão de Bakhtin sobre a constituição dos gêneros do discurso e, a partir dela, chamamos a atenção para alguns pontos:

[...] O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo de atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional. [...] cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*.

(BAKHTIN, 2011)

Aqui, Bakhtin expõe os elementos que constituem os gêneros do discurso e ressalta que eles são formados “acima de tudo, por sua construção composicional.”. Entendemos que a construção composicional de um gênero é a integração de vários elementos provenientes do interior desse discurso, ou seja, aquilo que é estritamente linguístico, e daquilo que está fora dele, a situação extra verbal, o contexto histórico, social e psicológico. Em outras palavras, fazem parte dessa construção composicional elementos que se encontram ligados às características linguísticas como as vozes e os tipos de discursos, que trazem consigo uma série de categorias de análise sobre a língua, que devem ser analisadas para se chegar ao sentido dos enunciados e os elementos estruturais e organizacionais, que acabam cristalizando-se dando ao gênero a sua estabilidade relativa.

Sobre as categorias e as características que se aproximam da questão linguística falaremos mais adiante. Neste momento, tentaremos expor mais o que está relacionado à estrutura e a organização desse gênero.

Muito do que já foi falado no item anterior abrange essa análise da composição do gênero, pois ao justificar suas características como gênero secundário foi necessário expor parte de sua estrutura e organização. No entanto, devemos retomar o que já foi dito para seguir em frente com algumas considerações.

Voltando à descrição feita no capítulo de Metodologia, participam da autoconfrontação simples o Professor Coordenador (PC) e o pesquisador (P) os quais chamaremos de interlocutores da situação de comunicação. O PC deve ficar diante do vídeo em uma posição favorável à manipulação do aparelho, caso queira pará-lo para fazer algum comentário ou por qualquer outro motivo. O mesmo pode ocorrer com a pesquisadora que pode solicitar uma pausa no vídeo para fazer algum tipo de intervenção.

O vídeo assistido é uma edição de trechos das atividades desempenhadas pelo PC, no seu dia a dia de trabalho, e a intenção ao utilizá-lo é fazer com que o trabalhador supere algum problema que esteja enfrentando no trabalho, ou algo que deseje melhorar em sua atividade, comentando sobre ela.

Por meio da figura 5 (p. 101), conseguimos visualizar a posição dos sujeitos interlocutores na situação de autoconfrontação simples diante de um computador para a visualização do vídeo e de uma câmera para serem filmados durante a sessão. Todo o desenvolvimento da ACS é filmado para ser utilizado na transcrição dos dados.

Nesta organização, chamamos novamente a atenção para o vídeo que não se trata somente de um recurso tecnológico para obtermos um dado ou uma informação, assim como utilizamos a câmera para fazer os registros. Na figura 1, apontamos o vídeo como um dos interlocutores, pois, baseado na noção de diálogo posta por Bakhtin:

[...] pode-se compreender a palavra “diálogo” num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja.

(BAKHTIN, 2014, grifo nosso).

Assim, entendemos que o diálogo, sendo uma das formas de composição dos gêneros do discurso, também está presente nos trechos do vídeo, selecionados para que o PC assista e seja autoconfrontado com sua atividade de trabalho. Na medida em que assiste, ele apreende não só o conteúdo do vídeo, mas as formas de expressão que foram utilizadas nos trechos e também as vozes que ali se fazem presentes. De acordo com Bakhtin:

Nosso discurso, isto é, todos os nossos enunciados (inclusive as obras criadas) é pleno de palavras dos outros, de um grau vário de alteridade ou de assimilabilidade, de um grau vário de aperceptibilidade e de relevância. Essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos, e reacentuamos.

(BAKHTIN, 2011)

Mas, não só o PC realiza uma leitura do vídeo. A pesquisadora, que também está diante das imagens, faz suas leituras do que vê, participando da interação de forma interventiva e, ao mesmo tempo, colaborando para a ressignificação da atividade de trabalho pelo PC. O último trecho da citação acima, “.. o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos, e reacentuamos.”, deve ser compreendido como um dos objetivos dessa experiência de autoconfrontação, que é a mudança na maneira de ver e enxergar as coisas, transformando-as.

Sendo assim, o recurso do vídeo para a autoconfrontação simples é primordial em seu desenvolvimento. É por meio dele que o trabalhador vai recuperar as cenas da atividade de trabalho vivida por ele para que possa refletir sobre elas.

A propósito, é importante observarmos aqui que, ora utilizamos a palavra vídeo com o sentido de recurso tecnológico, ora a utilizamos para falar da gravação feita da atividade de trabalho do PC. Não recorremos ao vocábulo filme porque estaríamos evocando outros sentidos que se esbarrariam no conceito de arte (filme como algo relativo ao cinema), gerando outras discussões que não interessam a esta análise.

Ainda em relação à interação entre os interlocutores da ACS, não existe uma ordem específica para que se dê o seu início. Ela pode partir tanto da interação do PC com o vídeo, questionando o que vê ou simplesmente comentando, como de um questionamento feito pelo pesquisador, também a partir do que ele vê na gravação. A partir daí, podem surgir outras formas de intervenção provenientes dos enunciados que já tenham sido realizados na sessão, dando sequência ao diálogo. Espera-se, contudo, que o início da ACS ocorra com um comentário do PC sobre o vídeo, porque esse recurso é a forma mais próxima da realidade que dispomos para trazer a atividade do PC à tona para ser observada, repensada e reelaborada pelo próprio profissional. Se não houver esse embate inicial do PC com o vídeo e se, durante a sessão, ele não fizer comentários sobre o que vê em sua atividade, não poderemos considerar que houve uma autoconfrontação.

Antes de prosseguirmos com as análises, vale ressaltarmos o significado das siglas utilizadas ao nos referirmos aos enunciados transcritos das sessões de autoconfrontação, onde 'E' significa enunciado; o número após o 'E' é a posição que ele ocupa na interação (1,2,3,4,...); 'ACS' significa Autoconfrontação Simples.

Em nossa pesquisa com o PC, a interação é iniciada quando ele se depara com seu vídeo.

| | |
|----------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| E1 PC | ((Acomoda-se na cadeira, arrumando a tela do computador. Distrai-se com um pernilongo e tenta matá-lo, batendo na cortina a seu lado. Mostra sua mão para a P)) |
|----------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

| | |
|--|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | <p>[***] Está cheio de pernilongo. <i>((Sorri para o vídeo))</i> Só reclama/ o XXX/ é o “Dia na escola do meu filho” Ah... <i>((balança a cabeça em negação))</i></p> |
|--|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

No primeiro enunciado, percebemos que a conversa se inicia quando o PC comenta o fato de um professor reclamar por ter que trabalhar em uma atividade realizada aos sábados na escola. Nesse momento, o PC está em processo de reconhecimento de sua ação no vídeo, recuperando em sua memória quando, onde e quem são os sujeitos que participaram daquela reunião que está sendo mostrada ali.

Conforme dito anteriormente, algumas categorias de análise também fazem parte da composição do gênero e poderiam ser discutidas nesse momento. Contudo, optamos por fazer aqui uma análise da estrutura e da organização desse gênero para posteriormente analisarmos as outras formas que os constituem.

Podemos concluir, então, que o gênero Autoconfrontação Simples se organiza pela interação entre três interlocutores: a interação pesquisador - sujeito pesquisado; pesquisador – vídeo e sujeito pesquisado – vídeo. Não há ordem específica para o início da autoconfrontação, mas é necessário que haja a interação com o vídeo, pois o foco da autoconfrontação simples é a análise da atividade de trabalho gravada anteriormente. Sendo assim, também, é preciso ter os cuidados necessários com a disposição da sala em que o procedimento será desenvolvido para que a interação não seja prejudicada.

Dando sequência à análise dos elementos que constituem o gênero, falaremos da questão do estilo, ou seja, da seleção que é feita dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua.

1.1.2 O estilo de linguagem

A noção de estilo em Bakhtin se relaciona com a percepção de diversos recursos que são mobilizados pelo interlocutor em sua fala/escrita, conforme mencionado no final do item anterior. São recursos que envolvem questões fonológicas, morfológicas, semânticas, ou seja, questões que estão mais voltadas para a análise linguística em seu plano de expressão. Antes de iniciarmos a análise, lembraremos alguns princípios apresentados na Fundamentação Teórica sobre o conceito de estilo na abordagem bakhtiniana.

Primeiramente, o estilo segue as mesmas características do gênero do discurso de determinada situação comunicativa. Ele é parte constitutiva do gênero, integrando-o. Segundo Bakhtin:

A relação orgânica e indissolúvel do estilo com o gênero se revela nitidamente também na questão dos estilos de linguagem ou funcionais. No fundo, os estilos de linguagem ou funcionais não são outra coisa senão estilos de gêneros de determinadas esferas da atividade humana e da comunicação.

(BAKHTIN, 2011)

Outro ponto importante a ser considerado é que todo enunciado é individual e, portanto, reflete a individualidade do falante ou de quem escreve, marcando também um estilo individual. No entanto, alguns gêneros do discurso, de acordo com a esfera de comunicação na qual estão inseridos, são menos propícios a manifestações de individualismo em sua forma de expressão. Geralmente, são gêneros que fazem parte da esfera de comunicação jurídica, oficial, militar, profissional (algumas esferas profissionais são mais padronizadas que outras), enfim, são gêneros cuja situação comunicacional é mais formalizada. Dando sequência a citação anterior:

Em cada campo existem e são empregados gêneros que correspondem às condições específicas de dado campo; é a esses gêneros que correspondem determinados estilos. Uma determinada função (científica, técnica, publicística, oficial, cotidiana) e determinadas condições de comunicação discursiva, específicas de cada campo, geram determinados gêneros, isto é, determinados tipos de enunciados estilísticos, temáticos e composicionais relativamente estáveis.

(BAKHTIN, 2011)

Ao levarmos em consideração que a autoconfrontação simples é um gênero que, conforme os princípios da Clínica da Atividade, espera-se maior subjetividade do profissional autoconfrontado, retomamos a afirmação de Cortina (2013): “ O estilo está sempre ligado ao princípio da particularidade, o que permite dizer, por exemplo, que cada indivíduo tem uma característica que lhe é própria quando produz o discurso.”.

No decorrer da sessão de autoconfrontação simples, o Professor Coordenador (PC), mostrou-se muito a vontade e bastante disposto a falar sobre sua atividade como PC, apesar de nunca ter participado de uma experiência como esta. Conforme avançamos nas sessões, que duraram juntas aproximadamente uma duas horas e quarenta minutos, sendo uma continuação da outra, conseguimos perceber seu grau de relaxamento em relação ao fato de estar sendo filmado e de estar falando sobre si, e sobretudo, os problemas que enfrenta na profissão, pela sua forma de expressão, quase que totalmente informal. Aliás, o fato de termos avançado tanto em cada sessão, mesmo tendo programado um vídeo de 50 minutos e dividido-o em duas sessões, ocorreu devido ao número de vezes que o vídeo foi interrompido para dar lugar à fala do PC ao responder alguns de nossos questionamentos ou fazer algum comentário sobre o vídeo.

A informalidade de seu discurso é percebida em suas escolhas lexicais, nos tipos de frases e orações que utilizou e, também, em algumas construções da língua que fugiram da norma padrão.

Como exemplos dos **recursos lexicais** utilizados pelo PC podemos citar:

- o uso de gírias: E17 – os alunos participaram **pra caramba**, E50- **beleza/ manda vê/ ... aí o bicho pega**;
- o excesso no uso de interjeições: E1- **Ah...** (*balança a cabeça em negação*); E8- **Foi** (*balançando a cabeça*)... foram as primeiras ATPCs/ **né...**; E22- **Uh...///** reclamando do som/;
- características típicas da oralidade como o corte de sílabas das palavras: **Tá //** em espelho?;
- e a falta de concordância devido às retomadas de pensamento: **Acabou///** indo **todos**.

Outro recurso que também é bastante utilizado pelo PC para fazer a retomada do seu discurso é a expressão 'aí': E17- **Aí** nós chamamos ele//; E17- **Aí** distribuiu livro para os alunos...; E28 - Na E.E. XXX / 2008/ 2009 e 2010. **Aí** em 2010 eu saí da escola. Fiqueiii seis meses na sala de aula/ quando falaram que aqui estava disponível/ **aí** falei/...

Em relação aos **recursos fraseológicos**, ou seja, à construção das frases do texto, existem várias considerações a serem feitas:

1. Faz uso de construções prontas (frases feitas) para definir algumas situações em relação ao trabalho como em: E30- **...murro em ponta de faca**; E50- **... abraço a bronca** dos professores; E56- **mostrar serviço**;

2. Muitas vezes utiliza frases interrogativas após alguma explanação ou afirmação, buscando a confirmação do seu interlocutor sobre seu ponto de vista, como 'não é?', 'entendeu?'. Vejamos os exemplos: E10- Essa sala é ruim porque tem o ar-condicionado/ **não é?** ; E28 - ... tinha que ser rotativo/ **entendeu?** .

3. Há, em seu discurso, muitas frases declarativas negativas como em E30 - **Nenhum professor gosta de fazer ATPC/ nenhum/**, referindo-se à postura dos professores

em relação às reuniões de ATPCs. E, no mesmo enunciado continua: ...é murro em ponta de faca educação especial/ **a escola não tem estrutura pra trabalhar com o aluno//** deficiente..., quando mostra a sua opinião sobre a maneira que é conduzida a inclusão dos alunos com deficiência na escola;

4. Faz o uso, também, de muitas orações coordenadas adversativas, evidenciando as contradições de seu discurso, conforme as orações listadas abaixo:

- E17- Isso / “ O tempo de resistência” / **só que** ele não faz mais aquele projeto///
- E20- Aqui na escola a gente faz muita coisa diferente, **mas** não divulga.
- E34- tem computadores/ **mas** a internet não está ajudando/
- E34- imprime desenho em Braille/ **só que** ninguém sabe usar ((*sorri, ironicamente*))///
- E40- Desse outro menino eu ainda não sei/ **mas** com 800 alunos/ fica/ passa despercebido.
- E50- ela não interfere na parte pedagógica de jeito nenhum/ só que deu errado/ aí o bicho pega/ **só que/** enquanto está dando certo

É interessante notar que, não são todas as orações adversativas que são formadas por conjunções que tipicamente iniciam a oração adversativa. O PC utiliza muito a expressão 'só que' com o sentido do 'mas', o que também reforça a informalidade do seu discurso.

5. A elipse, figura de linguagem onde se omite algum termo da oração, ou porque já foi dito, ou porque de alguma forma está presente na historicidade³³ do discurso, também foi um recurso muito utilizado pelo PC. Atribuímos o uso da elipse ao recurso do vídeo, pois muitos dos termos omitidos o foram porque apareciam no vídeo, ou seja, possuem o acabamento necessário do enunciado porque fecha o seu sentido com o vídeo, conforme os exemplos a seguir:

- E12- Ah/ eles reclamam que a sala é apertada. Quando **faz** ali/ eles reclamam da sala. Agora **colocou** mais computadores... *((Alguém bate e entra na sala. O PC1 faz um gesto que agora não pode/ para vir depois.))*
- E13- **Golpe Militar de 64.**

No enunciado 12, entendemos pelo contexto geral da autoconfrontação que o verbo 'faz' tem seu sentido completado por 'a reunião de ATPC' e o verbo colocou tem como sujeito 'ele' ou 'ela'. Podemos nos aprofundar um pouco mais e tentar determinar essa terceira pessoa do singular de três maneiras: a primeira opção é pensar em quem poderia proporcionar o aumento do número de computadores no laboratório de informática da escola e, neste caso, ficaríamos com a opção 'ele' como sendo o governo estadual. Em segundo lugar, poderíamos pensar em quem, na escola, teria essa autoridade e assim ficaríamos com a opção 'ela', a diretora. Por fim, como última opção, poderíamos pensar que esses computadores estavam em algum lugar na escola e alguém colocou-os na sala do laboratório de informática. Como o PC elaborou esse enunciado e não foi questionado sobre quem seria essa terceira pessoa, podemos ficar com essas opções.

33 De acordo com Fiorin (2011) a historicidade do enunciado é dada na constituição do próprio movimento linguístico ao se perceber as relações com o discurso do outro.

Já o enunciado 13 tem seu acabamento no vídeo. O trecho selecionado da gravação mostra o coordenador e os professores na organização do projeto que foi desenvolvido na escola, e o PC, ao se lembrar da situação, apenas completa o seu sentido falando o nome do tema do projeto ao pronunciar o E13.

Além da elipse, alguns **recursos gramaticais** são utilizados pelo PC para retomar os exemplos do vídeo durante suas falas, completando assim, o sentido dos enunciados, ou seja, dando-lhes o acabamento necessário para a sua conclusibilidade³⁴. Muitas vezes, essa retomada/ referenciação dos trechos do vídeo, é feita utilizando recursos da linguagem verbal (tanto da oral, como da escrita) e não só pelo conteúdo ou por gestos e expressões, que também são acionadas por termos o recurso da linguagem visual disponível neste tipo de comunicação.

Desse modo, percebemos que, na maioria dos enunciados, os recursos linguísticos acionados para tal fim eram adjuntos adverbiais de lugar, pronomes demonstrativos e pronomes pessoais. Seguem abaixo alguns exemplos das expressões utilizadas para a referenciação e que têm seu sentido completado pelo vídeo:

- E17- Ah... lá / **aqui** eu comento isso /: refere-se a parte da reunião, mostrando o vídeo;
- E30- **Aqui** ((*aponta para o vídeo*)) se eu bem me lembro eu fiquei de arrumar um profissional pra falar sobre a Síndrome de Down em sala de aula//;
- E50- Então/ assim/ a parte institucionalizada/ vamos supor/ **aquela fala ali**: volta à parte do vídeo que mostra a reunião sobre a Educação Especial para explicar como a reunião foi organizada e com que propósito;

³⁴ A conclusibilidade é uma das peculiaridades constitutivas do enunciado, segundo Bakhtin (2011), junto da alternância entre os sujeitos e a relação do enunciado com o próprio falante e com outros participantes da comunicação discursiva. A conclusibilidade ainda se subdivide em: exauribilidade do objeto e do sentido; projeto de discurso ou vontade de discurso do falante e formas típicas composicionais e de gênero do acabamento.

- E62- Ah/ tô sempre rindo/ tô sempre.../ é difícil me vê nervoso/ eu acho.../ eu sofro/ principalmente com **isso**. Você viu/ não tá **ai**?/ fala/ conversa/ eu acho que eu não estou **ali** pra chamar atenção de professor (*(sua expressão é de quem está indignado com a postura do professor na reunião)*)/ do educador que tá **ali**/ acho que ele tem que saber: quando utiliza o pronome demonstrativo 'isso', refere-se aos professores que aparecem na reunião, e o adjunto adverbial de lugar 'ali' é a sala de reunião. Novamente, menciona alguns trechos do vídeo que mostram a postura do professor na reunião.
- E10- **Essa** sala é ruim porque tem o ar-condicionado/ não é? **Esse** chiado é o ar-condicionado: refere-se à sala em que acontece a reunião a qual estamos assistindo e ao barulho do ar -condicionado que não foi possível eliminar das gravações do vídeo por ser muito forte;
- E12- Ah/ **eles** reclamam que a sala é apertada. Quando faz **ali**/ **eles** reclamam da sala: referência aos professores que estão na reunião;
- E13- Ah/ **esse** evento foi legal! Golpe Militar de 64: agora lembra de um projeto desenvolvido na escola, que era o tema da reunião naquele momento;

Ainda sobre o uso dos adjuntos adverbiais de lugar, percebemos, nos enunciados do PC que, toda referência que ele fazia da escola, que é o local onde realizamos a autoconfrontação simples, ele colocava uma informação a mais para diferenciar os planos de enunciação: escola, local de realização da autoconfrontação e espaços da gravação do vídeo. De modo que, a referência girava em torno das expressões 'aqui, na escola', ou o 'aqui' ou 'ali' usados para se referirem ao vídeo. Os próximos enunciados marcam essa diferenciação entre o local do vídeo e o local da autoconfrontação, sendo que, mais uma

vez, não podemos deixar de mencionar que as expressões utilizadas para referenciar o vídeo vinham quase sempre acompanhadas de um gesto que apontava para o vídeo:

- E12- Ah/ eles reclamam que a sala é apertada. Quando faz **ali**/ eles reclamam da sala: local do vídeo;
- E20- **Aqui na escola** a gente faz muita coisa diferente, mas não divulga;
- E32- **Aqui** é polo de deficiência visual/ **a escola**/;
- E34- Tem as máquinas/ as máquinas ficam **aqui na escola**;
- E36- que têm o projeto **aqui na escola**/.

Os últimos itens que analisaremos, tendo como base os recursos gramaticais, são os tipos de discurso e os tipos de verbos utilizados nos enunciados. Em relação às pessoas do discurso, destacamos três usos: a primeira pessoa do plural 'nós' ou a expressão 'a gente' para falar da equipe escolar; a primeira pessoa do singular 'eu', onde o PC assume seu papel em diversas ações e a terceira pessoa 'eles', usada pelo PC para se referir aos cargos superiores como supervisores, coordenadores do núcleo pedagógico, gestores responsáveis pelos materiais oficiais e políticos responsáveis pelo sistema educacional estadual.

Conforme dissemos, o PC se assume em diversas ações, coloca-se como responsável em muitas delas e, quando não participa de algo sozinho, utiliza a primeira pessoa do plural para falar que os responsáveis são os membros da equipe escolar. Os enunciados abaixo se referem ao desenvolvimento do projeto que a escola realizou sobre o Golpe de 64, que foi um dos trechos selecionados do vídeo.

- E14- Teve / teve/ **nós** organizamos na quadra e foram todos os alunos///
- E20- Aqui na escola **a gente** faz muita coisa diferente, mas não divulga.

Já o enunciado 50, traz reflexões do PC sobre sua forma de trabalho, onde ele se coloca sempre em primeira pessoa.

- E50- Então/ assim/ a parte institucionalizada/ vamos supor/ aquela fala ali (*refere-se ao vídeo*) da Educação Especial/ foram eles que pediram/// não sei se/ a forma de passar e tudo mais/ porque aquela fala ali tava pronta de 2011/ quando eu vim pra cá/ era o mesmo slide/ só troquei a data/ tá?/ é o mesmo material/ né/ é o mesmo material/ até porque a legislação não mudou// éééé// pequei ali de não ter trazido o que os professores pediram/ de/ uma pessoa diferente pra falar/ e tudo mais...

Percebemos, contudo, que ao se referir ao órgão estadual, responsável pelo sistema de ensino das escolas paulistas, utiliza sempre o pronome na terceira pessoa do plural 'eles', como que para manter certo distanciamento. Assim, temos os exemplos:

- E96- plano de aula/ eles estão cobrando plano de aula lá em cima / na DE/ cobrando plano de aula/ (referindo-se aos coordenadores do núcleo pedagógico);
- E96- Daí eles pedem pra colocar o objetivo na lousa/ em toda aula/ né/ aula (também a referência que se faz aqui é dos coordenadores do núcleo);
- E96- a gente viu que deu algum resultado. Agora/ tem que ficar em cima...eles querem assim! (já aqui, a referência dos responsáveis pelo sistema educacional do Estado).

Continuando com a análise dos enunciados acima, ou até mesmo se tomarmos como exemplos todos os enunciados utilizados até o momento nesta análise, percebemos que não há muitas modalizações no uso dos verbos. A maioria das ocorrências traz o verbo conjugado em primeira pessoa (tanto do singular como do plural) do pretérito perfeito do modo indicativo, acompanhando o fato das ações terem sido realizadas em um

passado não muito distante. Em outros momentos, para acompanhar a terceira pessoa do discurso, o verbo aparece conjugado na terceira pessoa do plural, mas no presente do indicativo.

No próximo item, falaremos dos temas que foram discutidos nessa sessão de autoconfrontação, lembrando que eles também são partes constituintes do gênero e, portanto, os assuntos que são elencados não foram escolhidos aleatoriamente, mas sim porque fazem parte dessa situação comunicacional.

1.1.3 Conteúdo temático

A definição de conteúdo temático dada por Bakhtin, se comparada a noção de estilo, seguem a mesma lógica na sua composição. Tanto o estilo como os temas de um enunciado devem estar relacionados às esferas de comunicação humana ou à situação comunicativa na qual estão inseridos. De acordo com o autor:

O estilo é indissociável de determinadas unidades temáticas e – o que é de especial importância – de determinadas unidades composicionais: de determinados tipos de construção de conjunto, de tipos de seu acabamento, de tipos da relação falante com outros participantes da comunicação discursiva – com os ouvintes, os leitores, os parceiros, o discurso do outro, etc..

(BAKHTIN, 2011)

Sendo assim, entendemos que o tema, o estilo e a composição do gênero serão determinados pela esfera de comunicação e pela relação dos interlocutores durante a interação verbal. Contudo, ao refletirmos sobre a relativa estabilidade do gênero, há uma transferência de pensamento sobre os elementos que o compõem e que nos leva a entender que esses elementos também possuem certa estabilidade conforme a situação comunicativa.

Segundo Alves Filho & Santos (2013, p. ...), o tema do gênero possui uma tipificação e uma inovação ao mesmo tempo, ou seja, apresenta características repetíveis e que se atualizam a partir dos acontecimentos sociais, nas diferentes situações comunicativas.

Considerando que, para Bakhtin, o tema é o conteúdo ideologizado que reúne o verbal e o extraverbal, diferente de assunto que é apenas aquilo sobre o que se fala, podemos dizer que o gênero autoconfrontação simples apresenta tanto temas como assuntos a serem verificados nos enunciados. Podemos, ainda, dizer que existem subtemas que merecem ser destacados.

No entanto, para falar desses subtemas nos apoiaremos na distinção feita por Alves Filho; Santos (2013) sobre o tema da enunciação (que aqui consideramos como sendo o enunciado³⁵) e tema geral do gênero. De acordo com os autores, o tema da enunciação é constituído a cada nova enunciação, sendo o resultado da avaliação apreciativa de um sujeito capaz de particularizar sua resposta. Já o tema do gênero, é uma relativa tipificação no modo como os sujeitos costumam tratar os assuntos num determinado gênero.

Na autoconfrontação simples temos, como tema geral, a Atividade de trabalho do Professor Coordenador. É sobre ela que falamos durante a realização da sessão, mas muito além de ser um mero assunto escolhido para reflexão durante a autoconfrontação, ela representa também a situação extraverbal trazida à tona pelo vídeo. É a representação da ação do PC, da sua realidade de trabalho, que nos traz uma série de atualizações desse tema através dos enunciados.

35 Lembremos que Bakhtin não faz distinção entre enunciado e enunciação, pois o termo em russo *viskázivanie* é empregado tanto para falar do ato de produção do discurso oral quanto para o discurso escrito.

Voltando à questão da estabilidade relativa do gênero e, conseqüentemente, do tema, podemos dizer que o tema geral da autoconfrontação é a atividade de trabalho. Indo um pouco mais além, mais precisamente à conclusão do item 1.1.1, da parte em que estamos, dissemos que a autoconfrontação se organiza pela interação entre três interlocutores, que não há ordem específica para que essa interação ocorra, mas que a interação com o vídeo é fundamental para sua concretização porque o sujeito deve ser autoconfrontado com a sua atividade de trabalho para que ele possa refletir sobre ela, transformando-a.

Quando o sujeito interage com o vídeo, não é só o assunto da sua atividade de trabalho que surge para a geração de um processo mental que desencadeará a interação verbal, mas todo o levantamento da historicidade daquele discurso que está sendo veiculado pelo vídeo do qual o PC fez parte. Essa historicidade, que é responsável pela formação do sentido, traz consigo o elemento verbal e extraverbal que, por sua vez, dão origem ao tema da enunciação.

Como são vários enunciados e todos eles se ligam ao tema geral que é a atividade de trabalho do Professor Coordenador, classificamos os temas gerados pela enunciação como subtemas, pois todos estão relacionados com sua atividade de trabalho.

A tabela 5, foi organizada para mostrar o tema geral do gênero e seus respectivos subtemas, conforme os enunciados que apresentamos como exemplos. Lembrando que, a conclusibilidade dos enunciados também pode ser relativa, pois ela pode ser dada pela exauribilidade do objeto e do sentido, porém, por meio da análise das retomadas do texto, verifica-se a retomada dos temas.

| Tema geral do gênero: a atividade de trabalho do professor coordenador | |
|----------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Subtemas | Exemplos |
| Postura dos professores nas reuniões ATPCs | E62- Você viu/ não tá aí?/ fala/ conversa/ eu acho que eu não estou ali pra chamar atenção de professor |
| Projetos desenvolvidos na escola | E13- Ah/ esse evento foi legal! Golpe Militar de 64. |
| Educação Especial | E30- Aqui ((<i>aponta para o vídeo</i>)) se eu bem me lembro eu fiquei de arrumar um profissional pra falar sobre a Síndrome de Down em sala de aula// |
| Postura do PC diante dos professores | E58- Tem hora que eu penso/ / tem hora que eu penso na minha postura também falando na questão institucionalizada. Eu não cobro/ não sei se nos vídeos aparece isso/ mas eu acho que eu teria que ter uma postura mais firme/ enquanto coordenador. |
| Condução das atividades pedagógicas pelo PC | E64- Esse ano a gente está conseguindo. Nos dias que eu venho à tarde/ principalmente na quarta-feira/ a PC2 e eu/ a gente está conseguindo encostar a porta/ sentar e conversar. Na semana passada os ATPCs estavam tudo amarradinho/ tava até bonito / nunca foi assim/ eu não sei até quando vai/ |

Tabela 5. Tema e subtemas da atividade de trabalho do Professor Coordenador

No próximo capítulo, daremos sequência à análise das autoconfrontações simples, passando da análise do gênero para a análise das categorias que constituem o discurso segundo a abordagem bakhtiniana.

Capítulo 2

ANÁLISE DAS CATEGORIAS QUE CONSTITUEM OS ENUNCIADOS SEGUNDO A ABORDAGEM BAKHTINIANA DO DISCURSO

Este capítulo apresenta uma divisão que obedece as categorias de análise que serão vistas aqui, conforme a noção de categorias de análise bakhtinianas, apresentadas por Fiorin (2011): as negações e as afirmações; as divergências e as convergências; as contradições; os deslizamentos; os apagamentos; as ressignificações e retomadas do discurso.

2.1 Retomando alguns conceitos e passos da análise

Após a análise dos enunciados segundo os postulados bakhtinianos sobre o discurso, iniciaremos aqui uma investigação um pouco mais abrangente sobre a constituição do discurso na Autoconfrontação Simples. Ampliaremos nossa visão no sentido de que, até o momento, estávamos olhando para o gênero e para os três principais elementos da sua constituição: estrutura composicional, estilo e o conteúdo temático.

Primeiramente, olhamos para a composição do gênero em toda sua complexidade, identificando os elementos que nos fazem acreditar em uma classificação como gênero secundário.

Na análise do estilo, detivemo-nos mais nas características linguísticas dos enunciados (recursos lexicais, gramaticais e fraseológicos), valendo-nos também de uma abordagem funcional de análise linguística³⁶. Apesar disso, é importante lembrarmos que

36 Ao falarmos em linguística funcional estamos nos referindo ao discurso e à gramática no funcionalismo, principalmente na abordagem de Halliday (1985) e em Neves (1997b; 2000; 2002).

a análise linguística deve ser acionada sempre que necessário for para compreendermos o extralinguístico e vice-versa.

Ao olharmos para o conteúdo temático, fizemos algumas retomadas à análise do estilo e da composição e organização do gênero, pois verificamos que os temas são indissociáveis desses elementos. Seu acabamento não está em um único enunciado, sendo que ele não deve ser confundido com assunto. Antes de prosseguirmos com a análise, retomaremos alguns pontos que foram apresentados na Fundamentação Teórica sobre as categorias de análise em Bakhtin.

De acordo com Fiorin (2011), as categorias de análise em Bakhtin formam as bases da constituição do sentido de um enunciado. O autor fala em historicidade do sentido, mas não só como quem deva analisar os acontecimentos de uma época em que o discurso foi produzido ou as condições acerca da produção desse discurso. Pautado em Bakhtin, ele afirma que a historicidade de um discurso está no próprio movimento dialético de sua constituição, que engloba suas contradições, suas convergências e divergências, seus deslizamentos, apagamentos, as ressignificações, retomadas, afirmações, negações, hibridizações.

2.2 Análise das categorias que dão sentido ao discurso

Por uma questão de organização, e, para não nos perdermos nesta cadeia de enunciados que forma o discurso da Autoconfrontação Simples, faremos um movimento de volta, buscando fazer a análise desse discurso desde o primeiro enunciado. Dessa forma, falaremos sobre cada categoria de análise na medida em que elas forem surgindo nos enunciados.

A partir da ideia de que todo discurso é constituído pelo discurso do outro, deixando ver pelo menos duas posições, iniciamos essa análise pelas **vozes** presentes no discurso do PC.

Logo quando a sessão se inicia, o PC faz um comentário sobre a fala de um professor que participa da reunião. Ele sorri para o vídeo e diz: E1- Só reclama/ o XXX/ é o “Dia na escola do meu filho”, na sequência balança a cabeça em um gesto de negação.

Esse enunciado nos dá margem para pensar que há um desconforto durante as reuniões de ATPCs, que está relacionado com a presença desse professor, o que será confirmado mais adiante no E74, quando o PC volta a falar dessa mesma pessoa. Em E12, o PC retoma sua fala sobre a reclamação dos professores e entendemos que, de uma forma geral, os professores reclamam muito das condições em que realizam as atividades na escola:

| | |
|-----------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| E12 PC | <p><i>((Traz as caixinhas de som do computador para mais perto))</i></p> <p>Ah/ eles reclamam que a sala é apertada. Quando faz ali/ eles reclamam da sala. Agora colocou mais computadores...</p> <p><i>((Alguém bate e entra na sala. O PC faz um gesto que agora não pode/ para vir depois.))</i></p> |
|-----------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Na sequência, a partir do E13, o PC vai falar sobre o trecho do vídeo onde ocorre uma reunião sobre um projeto que será desenvolvido na escola. Até o E22 ele vai permanecer explicando o desenrolar dos fatos e como as ações desse projeto foram desenvolvidas.

No decorrer do E20, ao falar sobre essas ações vinculadas aos projetos da escola de uma forma bastante positiva, dizendo que a escola realiza muitas atividades diferentes, o que Bakhtin chama de “ relação subjetiva emocionalmente valorativa do falante com o

conteúdo do objeto e do sentido do seu enunciado”, cria uma oração adversativa, dizendo que “a escola realiza as atividades, mas não divulga”:

| | |
|-----------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| E20 PC | Acabou indo todos/ não lembro bem/ não/ segundo e terceiro // segundo e terceiro ... Aqui na escola a gente faz muita coisa diferente, mas não divulga. Não vejo nada de bom em divulgar/ ficar dando ibope pra esseee governador aí... Aí no autor/ não virou nada... |
|-----------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

O enunciado, portanto, apresenta uma situação de **divergência** entre as ideias do PC e o governo responsável pelas escolas. Percebemos, já de início, que o PC parece não querer que atribuam as boas práticas realizadas na escola ao órgão governamental para que o governo não triunfe com isso. O fato de não concordar com o discurso oficial significa que esse discurso está nele, sendo uma das vozes que constituem o seu próprio discurso, assim como as vozes dos professores também o constitui. Conforme Fiorin (2011) “ Todo enunciador, para construir seu discurso, leva em conta o discurso do outro, que está, por isso, presente no seu. Assim, um discurso deixa ver seu direito e seu avesso.”.

Perguntamos ao PC, no E23, quanto tempo fazia que ele desempenhava essa função de Professor Coordenador, ao que nos respondeu ter tido esta experiência em duas escolas e que, nesta escola, ele iria completar cinco anos de trabalho. No E28, quando conta que saiu da primeira escola e voltou a lecionar e, só depois de seis meses, voltou a ser coordenador na escola atual, ele usa a expressão 'tentar de novo' em outra escola. A partir daí, ele começa a nos revelar um problema pessoal em lidar com a coordenação pedagógica e esse problema vai ficando mais aparente, até que ele se abre totalmente, na medida em que a conversa vai acontecendo.

Na opinião do PC, é difícil ficar muito tempo como coordenador de uma mesma escola, ele diz:

| | |
|-----------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| E28 PC | <p>Na E.E. XXX / 2008/ 2009 e 2010. Aí em 2010 eu saí da escola.</p> <p>Fiqueiii seis meses na sala de aula/ quando falaram que aqui estava disponível/ aí falei/ ah.../ vou tentar de novo/ outra escola.../ é que eu acho que o único problema da coordenação ///</p> <p>acho que é um pouco pessoal/ também/ éééé////</p> <p>os professores ééé... acomodam com/ não acomodam mas// como que eu posso dizer?//</p> <p>eu não sei// tinha que ser rotativo/ entendeu?</p> <p>Tinha que ser rotativo// sei lá/ na minha concepção/ assim/ muito tempo/ eles acostumam. A XXX falou que/ de todos os problemas/ é que eu me acomodei. Uma das questões de eu me acomodar... <i>((faz um gesto com a mão, sorri e hesita em falar))</i></p> |
|-----------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Imediatamente, perguntamos a ele se era difícil renovar, recriar, fazer algo diferente para que as pessoas se interessem pelas reuniões e pelos assuntos pedagógicos, o que ele nos responde com o E30:

| | |
|-----------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| E30 PC | <p>É/// é difícil...</p> <p>Nenhum professor gosta de fazer ATPC/ nenhum.</p> <p>Eles saem de casa/ vêm dar aula/ volta pra casa/ depois volta pra cá/ pra fazer o ATPC.</p> <p>Uma das coisas que vai ter que mudar é isso. <i>((fala e ao mesmo tempo coça a cabeça))</i></p> <p>Outra coisa também/ é murro em ponta de faca educação especial/ a escola não tem estrutura pra trabalhar com o aluno// deficiente <i>((fica balançando a cabeça))</i></p> <p>Aqui <i>((aponta para o vídeo))</i> se eu bem me lembro eu fiquei de arrumar um profissional pra falar sobre a Síndrome de Down em sala de aula// estou até hoje// a menina já está no segundo ano <i>((continua balançando a cabeça))</i></p> <p>É / você não arruma/ os professores ficam querendo... não tem/ não tem profissional//</p> <p><i>((continua balançando a cabeça em gesto de afirmação))</i></p> |
|-----------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Nesse enunciado, o PC parte do princípio de que nenhum professor gosta de fazer ATPC e que existem vários motivos para isso. Nele, também percebemos que há um acúmulo de tarefas do professor, falta organização para que o professor não tenha que ficar indo e vindo da escola várias vezes por dia, o que causa estresse com o tempo e, conseqüentemente, a falta de interesse pelas coisas da escola porque ele começa a se sentir em uma condição de trabalho inferior, julgando incorretos os procedimentos da escola e do órgão como um todo em relação a ele³⁷.

Mais uma vez, o PC apresenta um discurso que diverge do oficial ao dizer que a escola não tem estrutura para trabalhar com alunos deficientes e que necessitam de um atendimento profissional especializado. A negação é um mecanismo de mostrar essa divergência no discurso "... uma vez que, ao apor-se a uma afirmação anterior e, assim, refutar a posição afirmativa correspondente, ela expõe a perspectiva negada e o seu contrário" (FIORIN, 2011). É importante lembrar, aqui, que apesar do discurso ser constituído por várias vozes, nem sempre elas estarão demarcadas na expressão desse discurso e que essas vozes podem ser apreendidas pelo conhecimento dos diferentes discursos que circulam em diferentes esferas da comunicação humana (FIORIN, 2011).

Na mesma sequência desse enunciado, o PC aponta para o vídeo, (usando o advérbio 'aqui'), e retoma outro trecho da reunião, onde ele se propôs a falar sobre a Educação Especial na escola. Na ocasião, comprometeu-se em convidar um profissional especializado no assunto para auxiliar os professores com algumas dicas de sala de aula, mas não obteve sucesso.

Nos próximos enunciados, do E31 ao E42, o PC nos traz vários exemplos sobre como a escola desenvolve suas atividades com os alunos que precisam de atendimento

³⁷No próximo capítulo daremos maiores explicações sobre a questão da afetividade e do ressentimento em relação à atividade de trabalho, conforme Clot (2010).

especial durante as aulas, como o governo atua nesta questão e sobre a sua postura e a dos professores diante desses desafios.

Em um primeiro momento, seu discurso parece **contraditório**, pois ele afirma que a escola tem o apoio de uma professora especialista, que existem recursos para os alunos deficientes visuais, revelando-nos que a escola é um polo de atendimento ao aluno deficiente visual. No entanto, após suas explicações, concluímos que o apoio existente não é suficiente, que a escola não recebe apenas os alunos que têm a deficiência visual e eles continuam sem saber como lidar com a deficiência intelectual, por exemplo.

Em relação ao governo estadual, que é o órgão responsável pelo escola, ele constrói um discurso baseado em ações contraditórias (conforme analisamos no item 1.1.2, do capítulo 1), mostrando que as coisas são feitas de forma atropelada, sem o preparo necessário, sem planejamento e que, muitas vezes, há o desperdício de investimento, conforme o PC relata no E34:

| | |
|-----------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| E34 PC | <p>Tem as máquinas/ as máquinas ficam aqui na escola. Tem máquina/ tem a sala equipada/ parecia um mausoléu a sala ((dá risadas))</p> <p>aí conseguimos dar um jeito/ arrumar/ agora ela é atrativa/ tem computadores ligados ((sorri, enquanto pensa))</p> <p>tem computadores/ mas a internet não está ajudando/ a gente não conseguiu fazer a internet funcionar/ tem uma impressora de 50 pau ((refere-se a 50 mil reais))</p> <p>imprime desenho em Braille/ só que ninguém sabe usar ((sorri, ironicamente))/// 50 mil/ duas ((faz um dois com a mão, dizendo que são duas impressoras))</p> <p>ninguém sabe usar // não conseguimos instalar ela no computador...</p> |
|-----------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

No enunciado, a oração “ agora ela é atrativa” foi destacada porque no decorrer da história sabemos que ela partiu de um discurso oficial³⁸, dirigido aos profissionais da

38 " O professor deve ser um misto de nutricionista e cozinheiro. O primeiro preocupa -se em elaborar refeições saudáveis e o outro quer pratos apetitosos. No planejamento da atividade, devemos agir como nutricionistas, pensando nas competências que a criança deve desenvolver. Na classe, precisamos atuar como cozinheiros, propondo atividades interessantes e que possam ser executadas com prazer." (Antoni Zabala) http://portaldoprofessor.mec.gov.br/pdf/dicas_producao_aulas.pdf Esse é um dos discursos que

educação, principalmente aos professores que precisam manter suas aulas atrativas para que os alunos se interessem, surgindo agora no discurso do PC, que, antes de ser coordenador é um professor.

Devemos ressaltar que, em vários momentos, o PC menciona o esforço da escola e dos profissionais que ali trabalham em fazer com que as atividades e as estruturas escolares funcionem adequadamente. Contudo, percebemos também que existem procedimentos e decisões que fogem à responsabilidade da escola e que os diretores da unidade escolar não têm o poder de resolução sobre isso.

No E40, o PC relata algumas de suas dificuldades em atender e detectar os problemas de aprendizagem de todos os alunos da escola, que são de sua responsabilidade, pois alega que o número de alunos é muito grande. Perguntamos a ele se os pais de um aluno que chegou à escola com dificuldades em aprendizagem aceitam os problemas do filho e ele responde que ainda não sabe, pois os problemas passam despercebidos tendo oitocentos alunos para administrar. Observa que o mesmo que ocorre com ele na coordenação, ocorre com o professor na sala de aula, tendo que preparar aulas diferenciadas e várias versões de uma mesma aula para turmas com quarenta e dois alunos.

| | |
|-----------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| E40 PC | <p>Desse outro menino eu ainda não sei/ mas com 800 alunos/ fica/ passa despercebido.</p> <p>Mesmo se tiver laudo/ você vai falar para o professor que ele tem que trabalhar diferente// hoje a mãe veio aí/ fala que vai na Diretoria de Ensino reclamar ou no Ministério Público/ porque a sala da filha dela está com quarenta e dois alunos e o professor não consegue dar aula.</p> <p>Você já viu o tamanho das salas aqui?</p> |
|-----------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

podemos citar, que circulam na esfera comunicativa educacional e que trazem essa ideia do que tem que ser “atrativo” na educação.

Até o momento, toda fala do PC é baseada em experiências vivenciadas por ele nas escolas por onde passou. As vozes que se destacam em seu discurso, ou seja, os enunciados dos outros que constituem o seu discurso na ACS podem ser definidas como:

- a institucional (Governo Estadual), que diverge da voz do PC em todo seu discurso;
- as vozes da equipe gestora com quem ele desempenha suas funções e que muitas vezes parecem contraditórias no discurso do PC;
- as vozes dos professores que ora ecoam como um discurso positivo, ora negativo em relação, principalmente, à postura do professor no trabalho, junto à coordenação;
- as vozes dos pais e dos alunos com os quais o PC consegue ter um maior contato ao desenvolver seu trabalho pedagógico, mas também quando acaba exercendo funções que não são atribuições do coordenador, como problemas de disciplina.

A partir do momento em que começamos a falar mais dos projetos que a escola tem e que envolvem diretamente o Professor Coordenador, começam a surgir contradições (como são vistas pela clínica) em seu discurso, movidas por um desânimo que ele vem mostrando que sente e, ao mesmo tempo, por demonstrar que gosta do trabalho que faz e que sempre resta um pouco de esperança e motivação para recomeçar.

Para começar, no E44, o PC faz uma retomada do discurso iniciado no E30, quando ele afirma que o professor não gosta de fazer ATPC. Agora, ele mesmo questiona se a culpa do professor não gostar de frequentar as reuniões é só do professor.

No decorrer dos próximos enunciados percebemos que o problema surge de uma questão estrutural e organizacional, onde o trabalho do coordenador faz-se totalmente

desestruturado, em um exagero de atribuições, sendo que ele não consegue desempenhar todas elas. Além disso, comenta como estão sendo as reuniões na diretoria de ensino, sobre como os coordenadores são recebidos para o trabalho de oito horas, em dia de reunião. Ainda no E44, comenta sobre a lei federal³⁹ que exige o cumprimento de uma nova jornada para o professor, mas que ainda não está totalmente estabelecida no Estado de São Paulo, o que na opinião dele, melhoraria as condições de trabalho pedagógico tanto para o professor como para o coordenador.

| | |
|-----------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| E44 PC | <p>Cortou tudo/ sabe o que é que tinha lá no café? A gente sai daqui pra ir lá nas reuniões...// café. Você fica oito horas lá e tem café. Cortou bolacha! Não tem mais bolacha/ não tem mais nada/ nada/ nada/ nada. Ainda falou pra gente fazer vaquinha. Estou falando sério! Isso é revoltante!</p> <p>Aí a culpa é do professor que não quer fazer ATPC?</p> <p>Se instala aaa / a lei federal lá das vinte e seis horas e o restante como trabalho pedagógico/ acho que mudaria bastante.</p> <p>Aí acho que eu não ficaria na coordenação não.</p> <p>Outra coisa que é um lixo também/ é esse sindicato.</p> <p>Outra coisa que é horrível/ essa questão de trabalhar... / como o Ensino Médio é dividido/ trabalhar quatro horas na manhã e quatro horas à noite...</p> |
|-----------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Nesse enunciado, a fala do PC é bem marcada em relação ao tom valorativo. O elemento expressivo, apesar de já termos falado sobre ele no capítulo 1, revela-se na escolha lexical 'lixo', 'horrível', na oração interrogativa com o tom de ironia, e na repetição da palavra 'café'. Tudo demonstra o grau de insatisfação com o trabalho e a contradição existente entre as ações do empregador (Governo do Estado) e do empregado.

Para saber um pouco mais da receptibilidade dos professores em relação aos projetos da escola, perguntamos-lhe como ele se dirigia aos professores na hora de dar-lhes alguma instrução sobre as atividades que eles tinham que fazer. Se ele mantinha

³⁹ Refere-se ao Art. 1º / § 4º da lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, que diz que o professor deverá ter na composição da jornada de trabalho, o limite máximo de 2/3 (dois terços) de sua carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos.

uma fala mais institucionalizada e passava as instruções conforme elas vinham dos superiores ou se ele tinha outra forma de agir. Em sua resposta, no E50, ele mantém o discurso, contraditório ao oficial, de forma ainda mais incisiva.

| | |
|-----------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| E50 PC | <p>Bom a questão é a seguinte/ você não vê/ desde que estou na coordenação/ fala institucionalizada/ assim/// o que mandam... (<i>balança a cabeça em forma de negação</i>)</p> <p>os professores querem fazer a gente faz/ os professores não querem a gente não faz. Eu abraço a bronca dos professores... que eu acho que a coordenação é bem aquilo.</p> <p>Eu até ... falando nessa questão de se sentir estressado e tudo mais/ eu deixo muito aberto/ pra eles. Eles decidem tudo eu não decido nada...é/ eles que fazem tudo/</p> <p>“aqui a gente não quer isso”/ (<i>referindo-se à fala dos professores</i>)</p> <p>eu brigo com a direção que eu não [***]/ e a direção/ ela tem uma postura muito aberta com a gente/ está dando certo/ beleza/ manda vê/ ela não interfere na parte pedagógica de jeito nenhum/ só que deu errado/ aí o bicho pega/ só que/ enquanto está dando certo (<i>balança a cabeça dizendo não</i>)/ ela não interfere.</p> <p>Então/ assim/ a parte institucionalizada/ vamos supor/ aquela fala ali (<i>refere-se ao vídeo</i>) da Educação Especial/ foram eles que pediram/</p> <p>não sei se/ a forma de passar e tudo mais/ porque aquela fala ali tava pronta de 2011/ quando eu vim pra cá/ era o mesmo slide/ só troquei a data/ tá?/ é o mesmo material/ né/ é o mesmo material/ até porque a legislação não mudou// éééé//</p> <p>pequei ali de não ter trazido o que os professores pediram/ de/ uma pessoa diferente pra falar/ e tudo mais.../ e/ e assim/ ééé/ a gente briga bastante aqui/ com essa questão do que é institucional/ eu acho que a escola tem que ter autonomia/ no máximo possível.</p> |
|-----------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Destacamos no enunciado acima alguns pontos referentes à liberdade que o PC dá aos professores na tomada de decisões, ou seja, como os assuntos são expostos para que eles decidam o que vão fazer. No entanto, outros pontos merecem atenção por apresentarem contradições e outros por retomarem elementos referentes à postura do PC.

Primeiramente, o PC define a postura de quem ocupa a direção da escola como sendo muito aberta, sem interferências, em relação à equipe (coordenação e

professores). Todavia, essa postura aberta só se concretiza em momentos em que as atividades propostas dão certo, caso contrário ele usa a expressão 'o bicho pega'. O PC diz: “ eu brigo com a direção que eu não [***]/ e a direção/ ela tem uma postura muito aberta com a gente/ está dando certo/ beleza/ manda vê/ ela não interfere na parte pedagógica de jeito nenhum/ só que deu errado/ aí o bicho pega/ só que/ enquanto está dando certo (*balança a cabeça dizendo não*)/ ela não interfere.”

Em nenhum momento, o PC especificou o tipo de ação ou a forma de intervenção da direção caso algo não funcione como programado. O que não fica muito claro e nos dá a possibilidade de interpretar como se algo der errado, a postura será outra. Por isso, não há postura aberta. Compreendemos que, a partir do momento em que se adota uma postura em um cargo de gestão, ela deve ser a mesma independente dos resultados conquistados. Deve haver coerência nas ações.

No segundo momento, o PC fala sobre sua própria atitude, que ele acredita ser uma falha; “pequei ali de não ter trazido o que os professores pediram”. Na nossa análise, verificamos uma tentativa frustrada em conseguir apoio para os professores aprenderem um pouco mais sobre como lidar com a Educação Especial. São situações que acontecem todos os dias, em todas as profissões, mas aqui, em especial, percebemos que são diversos processos e uma série de situações mal resolvidas que se somam à insatisfação do PC em relação ao seu trabalho. Não podemos deixar de falar que, todo esse enunciado é mais uma retomada do vídeo, onde foi tratado o assunto da Educação Especial e que esse trecho foi pausado várias vezes em decorrência do diálogo durante a ACS.

No E54, o PC fala do problema de excesso de trabalho que existe na coordenação pedagógica, mas ao mesmo tempo em que diz que é pessimista em sua fala sobre a questão dos professores não estarem trabalhando direito, revela que está pedindo ajuda

para solucionar o problema da baixa frequência dos alunos no período noturno. Essa ajuda só será revelada no E80, quando ele explica como pretende consegui-la.

O interessante dessa ação do PC é que ele resolve pedir ajuda para o coordenador de outra escola, que também é responsável pelo Ensino Médio no período noturno. O que ele deseja é conhecer o projeto que esse coordenador, da outra escola, desenvolve para que os alunos tenham frequência nas aulas do noturno. O PC conta que ficou conhecendo o projeto da escola por meio de uma conversa que teve com o coordenador em uma das reuniões que frequentam na Diretoria de Ensino (D.E.).

| | |
|-----------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| E80 PC | Que nem/ o noturno aqui tá afundando. Aí eu conversei com o XXXX / (refere-se ao PC de outra escola) ele está fazendo um projeto/ que a gente faz aqui mas não está bem instalado o projeto/ está lá/ a gente faz meio que nas coxas// aí eu vou conversar com a diretora/ isso que é legal/ de eu ir lá/ terça-feira à noite/ não nessa terça/ na próxima terça/ lá conversar com ele/ ver o que ele faz. Sentar pra conversar. |
|-----------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

No E56, o PC volta a mostrar-se divergente às opiniões daqueles que veiculam o discurso oficial. Refere-se ao Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico da Diretoria de Ensino, que trabalha diretamente com o núcleo superior na sede de São Paulo e que decide tudo sobre o currículo do Estado de São Paulo, dando as orientações sobre a condução da ação pedagógica. Para exemplificar e até justificar sua posição, retoma o assunto sobre o que ele chama de “coisas institucionais” e insiste na questão de que ele e sua equipe de professores sempre brigam para não fazê-las.

Assim, ele segue com os exemplos de como sua equipe trabalha posicionando-se contra os mecanismos oficiais do ensino, provenientes da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, dizendo que os professores não utilizam o material oficial criado pelo Núcleo pedagógico especializado. Menciona também os critérios das avaliações externas, que visam “medir” o nível de aprendizagem dos alunos, conjugando a elas uma

possível bonificação aos professores, que depende dos resultados conseguidos pelos alunos nas provas.

Ao justificar o não uso do material oficial, vinculado ao currículo do Estado de São Paulo, o PC alega que os resultados da escola até o momento são os melhores e que a escola está entre as dez melhores classificadas do Estado, afirmando que a maneira com a qual eles conduzem as atividades pedagógicas na escola, para eles, é melhor que a proposta apresentada pelo governo.

Mesmo assim, no final do E58, o PC revela mais uma vez a contradição de seu discurso ao questionar-se sobre a sua postura em relação aos professores. Em especial, fala da falta de cobrança dele diante dos professores.

| | |
|-----------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| E58 PC | [...] Tem hora que eu penso/ / tem hora que eu penso na... minha postura também falando na questão institucionalizada. Eu não cobro/ não sei se nos vídeos aparece isso/ mas eu acho que eu teria que ter uma postura mais firme/ enquanto coordenador. |
|-----------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

A partir desse enunciado, o PC inicia um processo de reflexão sobre suas ações e formas de agir diante do professor, que é o seu objetivo de trabalho. Lembremos que, a principal atividade do Professor Coordenador, segundo a legislação sobre a sua função, é o desenvolvimento da formação continuada dos professores, além de orientá-los para as questões pedagógicas referentes a seu contexto escolar.

O coordenador deve atuar como um sujeito que vai garantir ao professor:

uma orientação pedagógica, quando esse necessitar;

- a organização e a realização de um cronograma de atividades pedagógicas direcionadas a alunos e professores e outro somente para os professores, dando-lhes suporte nas mais diferentes abordagens de ensino e, sobretudo, em relação à

política educacional adotada pelo sistema de ensino vigente, conforme as características e as possibilidades da sua unidade escolar;

- vai ajudar no desenvolvimento de projetos na escola;
- enfim, é um profissional que deve se voltar inteiramente ao professor, aos alunos (em questões de aprendizagem e às vezes disciplina) e aos projetos da escola em relação ao desenvolvimento de atividades de aprendizagem.

Na medida que o PC começa a realizar suas reflexões, procurando as possibilidades de mudança sobre aquilo que não lhe agrada no desempenho de sua função, inicia-se o processo de **ressignificação** da ação, da atividade de trabalho. Esse processo de ressignificação/ reconceituação da sua atividade de trabalho fica mais evidente conforme a conversa vai se estendendo na situação de ACS.

Começamos, então, com perguntas mais direcionadas ao dia a dia do PC, tentando fazer com que ele falasse mais das atividades que realiza, das que deveria realizar, mas não consegue, dos improvisos diante de situações difíceis, etc.. O E63 é a primeira pergunta que fazemos neste sentido:

| | |
|----------|--------------------------------------------------------------------------------------------------|
| E63 P | Você acha que a dificuldade no preparo das reuniões tem a ver com essa turbulência do dia a dia? |
|----------|--------------------------------------------------------------------------------------------------|

Logo de início, o PC responde que sim e menciona a legislação sobre a função do Professor Coordenador. Afirma que, de acordo com essa legislação, ele deve ter um horário diário de estudo dentro de sua jornada de trabalho. Explica também que, neste ano, ele e o outro PC da sua escola estão conseguindo se organizar para ter um momento de discussão e planejamento das reuniões de ATPCs, o que pode ser visto como a realização de uma ação baseada na reconfiguração do dia a dia de trabalho, que não estava sendo satisfatório para os PCs. Antes mesmo de fazermos a pergunta, no

E62, o PC comenta que a falta de interesse dos professores nas reuniões também poderia se dar por causa da falta de planejamento dos coordenadores para essas reuniões.

| | |
|-----------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| E62 PC | Ah/ tô sempre rindo/ tô sempre.../ é difícil me vê nervoso/ eu acho.../ eu sofro/ principalmente com isso. Você viu/ não tá aí/ fala/ conversa/ eu acho que eu não estou ali pra chamar atenção de professor (<i>sua expressão é de quem está indignado</i>)/ do educador que tá ali/ acho que ele tem que saber. Muitas vezes é também porque a gente não prepara o ATPC como deveria/ né/ não traz coisa nova/ mas é difícil (<i>dá risadas</i>) é pior que sala de aula/ você agradar a todos os professores em ATPC/ que é uma coisa que eles não gostam de fazer/ é difícil... |
|-----------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Ao mesmo tempo, notamos que, em relação ao tema organização das reuniões de ATPCs, há algumas contradições em sua fala. No enunciado acima, ele alega que a falta de interesse do professor ocorre porque a reunião não estava organizada. Posteriormente, no E64, ele afirma que neste ano estão conseguindo organizá-las, mas ao perguntar-lhe se houve mudança na postura do professor durante as reuniões o PC responde que não.

| | |
|-----------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| E64 PC | Tem/ porque na própria legislação diz que você tem que ter horário de estudo/ né/ nós não temos. Esse ano a gente está conseguindo. Nos dias que eu venho à tarde/ principalmente na quarta-feira/ a PC2 e eu/ a gente está conseguindo encostar a porta/ sentar e conversar. Na semana passada os ATPCs estavam tudo amarradinho/ tava até bonito / nunca foi assim/ eu não sei até quando vai/ mas tá amarradinho/ mesmo a gente está trabalhando com sequência mesmo/ né... |
|-----------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Sendo assim, acreditamos que, houve uma mudança, ou que eles ainda estão incorporando uma nova forma de agir no seu dia a dia de trabalho, mas a alteração no comportamento do professor em relação às transformações que os PCs vêm realizando ainda não pode ser percebida porque a tomada de consciência sobre a mudança pode

levar tempo, ou seja, os próprios professores ainda podem não ter tomado consciência desse movimento de mudança, de transformação.

Várias mudanças foram relatadas no discurso do PC, sendo que a maior parte delas está relacionada com a gestão da coordenação pedagógica. Percebemos que, existem muitas práticas a serem renovadas na tentativa de alcançarem melhores resultados tanto no desenvolvimento do trabalho do PC quanto no trabalho dos professores, que dependem da organização das práticas pedagógicas no ambiente escolar, que deve ser realizada pelo coordenador.

Ainda em relação às reuniões de ATPCs, percebendo o incomodo que é para os professores terem que ir de uma escola para outra, ou ir e voltar mais de uma vez por dia para a mesma escola e, também, na tentativa de buscar maior participação do professores nas atividades de formação, surgiu a ideia de fazer uma das reuniões em ambiente virtual. Nos próximos enunciados (E66 ao E70), o PC explica como surgiu a ideia, como está sendo o desenvolvimento e quais são as barreiras encontradas para que continue ocorrendo desta forma.

| | |
|-----------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| E66 PC | <p>[...] Assim/ o que que a gente mudou/ o terceiro ATPC / você vinha no duplo/ o terceiro ATPC é aquele ATPC/ né/</p> <p>eles saiam da sala de aula 12:20 e iam pro ATPC/ era só reclamação de aluno/ reclamação da direção/ só reclamação/ e/ a vice-diretora/ que foi coordenadora mais de dez anos/ ela fazia o ATPC online/ a escola dela ganhou vários prêmios/ ela.../ ela tem essa.../ ela falou “ gente/ faz o ATPC on line” / e esse ano/ a diretora aprovou o ATPC on line.</p> <p>Assim/ pra mim e pra PC2/ está sendo bem puxado/ né/ mas os professores estão lendo tudo o que a gente passa/ ele é obrigado a ler senão ele fica com falta/// entendeu?</p> <p>É online/ ele tem uma semana pra fazer...</p> |
|-----------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

No entanto, mais uma vez o PC apresenta uma fala contraditória, pois, após algumas falas, perguntamos-lhe o que ele achava da sua sequência da sua reunião, ou

seja, da organização da pauta da sua reunião, e ele nos responde dizendo que não está boa e que não há sequência. Após essa resposta insistimos na pergunta e voltamos à questão da reorganização das reuniões, das mudanças sofridas quanto às práticas dos PCs em preparar a reunião como deve ser e realizar uma reunião *online*.

No E90, ele diz que ainda existem vários assuntos perdidos, que são decididos em cima da hora, mas que a reunião online está acontecendo e está dando certo. Uma das barreiras encontradas pelos PCs em realizar a reunião neste formato, afirma o PC, é a questão da legislação que não prevê essa prática, dizendo que as ATPCs devem ser todas cumpridas na unidade escolar.

| | |
|-----------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| E90 PC | Ah...rã/ ainda são vários assuntos perdidos / decide em cima da hora o que vai falar/ não tem uma pauta/ não senta e faz uma pauta cheia como tem que ser feita... |
| E91 P | Essa questão da reunião online, que você apresentou, é muito interessante. Está dando certo? |
| E92 PC | Está funcionando mesmo/ viu! O que está dando errado/ qual é o problema nosso/ que a gente fica com medo? Está dando certo/ os professores estão gostando/ oooo// o problema ééé// questão de supervisão// falando da questão das faltas. Porque ele (<i>o professor</i>) fica com falta se ele não faz. Agora/ ele tem a oportunidade de vir aqui no horário/ se ele não fez/ ele tem a oportunidade de vir aqui no horário/ fazer o ATPC aqui.../ como funciona a falta?// se ele não faz fica com falta/ aí o medo deles é isso/ a questão da falta/ não tem legislação pertinente. |
| E93 P | Mas, e a legislação da educação a distância? Vocês não podem usá-la? |
| E94 PC | Não/ mas/ o ATPC / tem que ser presencial. |

Retomando o E70, que já mencionamos para falar sobre o formato das reuniões de ATPC, gostaríamos de destacar outro ponto, agora em relação à postura do PC, que já foi

bastante analisada por ele em seus enunciados, mas que continuou a ser um tema muito forte até o final da ACS.

O PC alega que o fato de ele atender a todos os pedidos dos professores, de resolver os problemas junto deles, de compartilhar todas as tomadas de decisões, e de não cobrar o professor quando esse falta com o seu compromisso, fez com que os professores se “acostumassem” com essa sua maneira de ser, não aceitando mais, vindo da parte dele, uma postura rígida, enérgica, que cobre mais, que chame a atenção do professor quando ele não estiver correspondendo, etc.. Em certos momentos ele compara a sua postura com a do outro PC da escola e diz que é bem diferente. Para ele, o outro PC é bem mais enérgico e não faz tantas concessões para os professores.

No E74, o PC fala muito de sua insatisfação com o seu trabalho e de como ele se acomodou nas atividades diárias, fazendo somente aquilo que é necessário. Antes do enunciado abaixo, falávamos sobre os professores não aceitarem a mudança de comportamento do PC, ao que ele responde:

| | |
|-------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>E74 PC 1</p> | <p>E acabam abusando/ acabam abusando...</p> <p>Que nem/ a pasta de sala/ eu não dei a pasta e falei “ó/ vai ser assim”/ vieram reclamar pra diretora que eu estava impondo minha pasta/ e é pra melhora a vida deles/ e melhorou/ melhorou.</p> <p>Mas o problema// sei lá... (<i>silêncio</i>) a gente acaba acostumando...</p> <p>Eu só faço/ é...// nossa eu não era assim/ eu só faço o que me mandam fazer (<i>silêncio</i>)</p> <p>não estou fazendo mais nada/ já faz dois anos e isso está pegando/ agora está pegando.</p> <p>Eu sou daquele que fica até aqui sabe (<i>faz um gesto sinalizando o pescoço</i>)/ até a hora que entala/ e não pode ser assim/ faz mal.</p> <p>Mas aí eu penso por outro lado também/ quando eu chamo eles aqui/ eu vou na sala de aula/ “ professor, por favor, você pode ir lá na minha sala”/ pode ser o mais antigo (<i>professor</i>) ele vem aqui comigo/ você percebe no olho dele que ele acha que vai tomar uma bronca/ porque eu nunca chamo/ quando chamo/ já vem/ então/ você conversa/</p> <p>adianta/ adianta/ aí tem alguns professores/ pessoal (<i>refere-se a tomar a bronca como algo pessoal</i>)/ pessoal/ éééé complicado...</p> |
|-------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

| |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Sabe// sei lá// você lembra do XXXX/ aquele carrancudo// ele é uma pessoa difícil de lhe dar/ como professor/ ele é difícil de lhe dar/ é uma pessoa que atrapalha muito as reuniões/ então.../ não gosta/ não gosta/ sabe/ chega a atrapalhar/ muito/ as reuniões... |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Contudo, o enunciado acima mostra um PC confuso, com um discurso novamente contraditório, em relação a sua prática. Existem várias queixas contra o sistema, mas também de não aceitar o fato de ele não estar conseguindo desenvolver as atividades na coordenação como ele acha que deveria ser. Esse desânimo é percebido nos seus enunciados, pois para ele nada do que faz na escola está bom, mesmo diante de tantas tentativas de mudanças.

Nos últimos enunciados da ACS, o que fica registrado é o desânimo do PC em relação às suas atividades pedagógicas, a sua visão crítica sobre seu trabalho e o descontentamento em virtude daquilo que é institucional e que na visão dele não funciona dentro da unidade escolar.

CAPÍTULO 3

ANÁLISE DA AUTOCONFRONTAÇÃO SIMPLES SEGUNDO OS APORTES DA CLÍNICA DA ATIVIDADE

Nesta última parte da análise, faremos uma seleção de todos os enunciados que representam cada dimensão do trabalho segundo os aportes da Clínica da Atividade. Tentaremos expor, aqui, o trabalho prescrito, o realizado e o real e, a partir dessa exposição, retomar todas as suas características linguísticas e extralinguísticas a fim de estabelecer um elo entre elas.

Começaremos falando a respeito das reuniões de Aula de trabalho coletivo (ATPC) que foram alvo dessa pesquisa para a formação do grupo coletivo de trabalho. Após essa apresentação, analisaremos os tópicos mais relevantes do discurso do PC, que trazem algum tipo de inquietação em relação a sua função e sobre as condições de seu trabalho que possa ser discutida a luz dessa teoria.

3.1 O espaço da ATPC e o seu desenvolvimento: um desafio na função do Professor Coordenador

O espaço da ATPC (Aula de trabalho pedagógico coletivo) foi escolhido para ser também o espaço da formação do coletivo de trabalho na primeira fase do procedimento de autoconfrontação. É uma ocasião importante para a função do Professor Coordenador, pois é neste momento que ele vai tratar das questões pedagógicas e das relativas à formação continuada do professor. De acordo com a legislação, que dispõe sobre a função do PC:

Art. 2º O docente indicado para o exercício da função de Professor Coordenador terá como atribuições: (...)

II - atuar no sentido de tornar as ações de coordenação pedagógica espaço coletivo de construção permanente da prática docente

(Resolução SE - 88, de 19-12-2007)

Sendo assim, imaginamos que seria o momento ideal para registrarmos o trabalho realizado do Professor Coordenador no desenvolvimento de uma de suas principais funções dentro do espaço escolar.

Ao nos inserirmos nesse espaço foi necessário criarmos alguns vínculos com os professores que participavam da reunião, mesmo que eles não fossem o objeto de análise da nossa pesquisa⁴⁰. Para iniciar a aproximação com o corpo docente presente nas reuniões e a criação de um vínculo maior com o Professor Coordenador, minha presença como pesquisadora foi confirmada com a apresentação do projeto de pesquisa ao grupo de trabalho.

Após a exposição, foi possível perceber o grau positivo de acolhimento do grupo em relação à pesquisa, pois muitos professores fizeram comentários sobre a importância desse tipo de trabalho nas escolas e que pela primeira vez se deparavam com uma pesquisa voltada ao trabalho do Professor Coordenador, haja vista que a escola é bastante procurada por pesquisadores que desejam fazer seus trabalhos com os professores e com a Direção da escola.

No entanto, fizeram observações quanto à importância dos pesquisadores retornarem às escolas para exporem os resultados de suas pesquisas, pois alegaram que, após a coleta dos dados, muitos acabam até perdendo o contato com a escola, que, por sua vez, não recebe um *feedback* do trabalho realizado.

O argumento apresentado pelos professores deu maior credibilidade à metodologia da autoconfrontação junto aos presentes, por ela prever, em sua última etapa, uma volta ao local de pesquisa para a exposição dos resultados ao coletivo de trabalho. Ao mesmo

40 Ver item 2.3.2 da Metodologia de pesquisa.

tempo, ficou evidente o grau de responsabilidade de uma pesquisa desse tipo na efetivação de um contrato social com o grupo de trabalho da escola.

Com o passar do tempo, fomos percebendo algumas questões que eram mais relevantes para os professores, outras nem tanto, além de, inevitavelmente, irmos observando a postura do PC diante do seu grupo de trabalho, o que nos levou a elaborar algumas perguntas ao longo da filmagem das reuniões.

Primeiramente, verificamos que não há um local físico específico para que essas reuniões ocorram. Durante um bimestre, ora ocupávamos uma sala de multimídia, que também servia de depósito de livros, ora utilizávamos a sala de informática. No entanto, em relação a esse último local, apesar de ter computadores disponíveis e de ser um dos únicos locais com ar condicionado na escola, havia muita reclamação devido ao tamanho da sala, pois a quantidade de professores na reunião era grande. Contudo, quando íamos para a sala multimídia a reclamação girava em torno do calor da sala que dependia de apenas alguns ventiladores para sua climatização.

É possível verificarmos esse tipo de reclamação em um dos enunciados do PC durante a autoconfrontação, quando ele comenta a fala de um professor:

| | |
|-----------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| E12 PC | <p><i>((Traz as caixinhas de som do computador para mais perto))</i></p> <p>Ah/ eles reclamam que a sala é apertada. Quando faz ali/ eles reclamam da sala. Agora colocou mais computadores...</p> <p><i>((Alguém bate e entra na sala. O PC1 faz um gesto que agora não pode/ para vir depois.))</i></p> |
|-----------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Este desconforto em relação ao local de realização das reuniões parece-nos ser o primeiro impedimento na realização do trabalho do PC e é, também, uma contradição em relação à prescrição de seu trabalho pois, visto que o PC é responsável pelo desenvolvimento das práticas pedagógicas junto aos professores e dentro do espaço

escolar (posteriormente, veremos que por lei essas reuniões devem acontecer dentro da escola) é de responsabilidade da instituição fornecer um espaço físico adequado às reuniões.

Elencamos, abaixo, enunciados que dizem respeito diretamente à questão da reunião pedagógica que é uma obrigatoriedade dos professores como cumprimento de sua jornada semanal de trabalho e, como já foi dito, uma das atribuições do PC em relação ao trabalho pedagógico.

No E30, o PC afirma que nenhum professor gosta de participar das reuniões de ATPC, mas não justifica sua declaração. Apenas fornece alguns exemplos do que poderiam ser os motivos da insatisfação dos professores:

| | |
|-----------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| E30 PC | <p>É// é difícil...</p> <p>Nenhum professor gosta de fazer ATPC/ nenhum.</p> <p>Eles saem de casa/ vêm dar aula/ volta pra casa/ depois volta pra cá/ pra fazer o ATPC.</p> <p>Uma das coisas que vai ter que mudar é isso. <i>((fala e ao mesmo tempo coça a cabeça))</i></p> <p>(...)</p> |
|-----------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

No decorrer do diálogo, percebemos que ele realiza algumas tentativas de mudança em torno da organização da reunião o que nos leva a entender que o PC já passou por alguns processos de resignificação de sua ação, e que existe um incômodo, algo que para ele não está bom e que ele continua tentando mudar, transformar em relação às reuniões. Ao ser interrogado sobre o que ele achava que não estava dando certo, ele responde:

| | |
|-----------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| E62 PC | <p>Ah/ tô sempre rindo/ tô sempre.../ é difícil me vê nervoso/ eu acho.../ eu sofro/ principalmente com isso. Você viu/ não tá aí/ fala/ conversa/ eu acho que eu não estou ali pra chamar atenção de professor <i>(sua expressão é de quem está indignado)</i>/ do educador que tá ali/ acho que ele tem que saber. Muitas vezes é</p> |
|-----------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

| | |
|--|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | também porque a gente não prepara o ATPC como deveria/ né/ não traz coisa nova/ mas é difícil (<i>dá risadas</i>) é pior que sala de aula/ você agradar a todos os professores em ATPC/ que é uma coisa que eles não gostam de fazer/ é difícil... |
|--|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Percebemos, no E62, que a postura do professor durante as reuniões incomoda o PC e que ele enxerga essa postura como um desrespeito ao seu trabalho. Cria-se, então um ressentimento que, segundo Clot (2011) “ é uma experiência sofrida em silêncio, tecida com sentimentos contrariados, encarcerados na existência atual...”. Contudo, ele parece não desistir de tentar mudar a sua situação de trabalho. Ao observar o vídeo, ele nos conta sobre essas tentativas e ao mesmo tempo reflete sobre suas ações, o que podemos perceber pela valoração empregada nos enunciados e por uma espécie de confissão daquilo que não foi realizado: 'Muitas vezes é também porque a gente não prepara o ATPC como deveria/ né/ não traz coisa nova...'. Ou seja, há um sentimento de frustração relacionado às reuniões e que o PC percebe pelo comportamento dos professores, mas ele ainda não está certo de que a sua maneira de agir esteja correta.

Logo em seguida, fala sobre a mudança que ele e o outro PC da escola estão conseguindo realizar, o que não era possível até então:

| | |
|-----------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| E64 PC | (...) Esse ano a gente está conseguindo. Nos dias que eu venho à tarde/ principalmente na quarta-feira/ a PC2 e eu/ a gente está conseguindo encostar a porta/ sentar e conversar. Na semana passada os ATPCs estavam tudo amarradinho/ tava até bonito / nunca foi assim/ eu não sei até quando vai/ mas tá amarradinho/ mesmo a gente está trabalhando com sequência mesmo/ né... |
|-----------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Pergunto se algo mudou em relação aos professores, se eles continuam tendo o mesmo comportamento das reuniões anteriores, ao que ele responde negativamente:

| | |
|-----------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| E66 PC | <p>Continua/ continua...</p> <p>Assim/ o que que a gente mudou/ o terceiro ATPC / você vinha no duplo/ o terceiro ATPC é aquele ATPC/ né/</p> <p>eles saiam da sala de aula 12:20 e iam pro ATPC/ era só reclamação de aluno/ reclamação da direção/ só reclamação/ e/ a vice-diretora/ que foi coordenadora mais de dez anos/ ela fazia o ATPC online/ a escola dela ganhou vários prêmios/ ela.../ ela tem essa.../ ela falou “ gente/ faz o ATPC on line” / e esse ano/ a diretora aprovou o ATPC on line.</p> <p>Assim/ pra mim e pra PC2/ está sendo bem puxado/ né/ mas os professores estão lendo tudo o que a gente passa/ ele é obrigado a ler senão ele fica com falta/// entendeu?</p> <p>É online/ ele tem uma semana pra fazer...</p> |
|-----------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Ao mesmo tempo, revela-nos que implantaram uma mudança na organização destas reuniões e que essa mudança foi positiva porque os professores preferem cumprir um dos dias de reunião em casa, fazendo as atividades.

| | |
|-----------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| E68 PC | <p>Ele prefere porque ele não tem que ficar aqui. Ele faz no final de semana/ faz correndo à noite/ mas/ ele tem que ler/ se ele não ler a gente sabe que ele não leu.</p> |
|-----------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Apesar da experiência estar dando certo, ele nos fala sobre um impedimento, que é uma barreira vista na lei que diz que as reuniões devem ocorrer dentro da escola. O PC relata que o controle de frequência dos professores é algo que ainda está sendo discutido porque a lei não prevê que esse horário, que o professor cumpre na escola, possa ser cumprido fora dela.

| | |
|-----------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| E92 PC | <p>Está funcionando mesmo/ viu! O que está dando errado/ qual é o problema nosso/ que a gente fica com medo?</p> <p>Está dando certo/ os professores estão gostando/ oooo// o problema ééé// questão de supervisão// falando da questão das faltas.</p> <p>Porque ele (<i>o professor</i>) fica com falta se ele não faz. Agora/ ele tem a oportunidade de vir aqui no horário/ se ele não fez/ ele tem a oportunidade de vir aqui no horário/ fazer o ATPC aqui.../</p> <p>como funciona a falta?// se ele não faz fica com falta/ aí o medo deles é isso/ a</p> |
|-----------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

| |
|--------------------------------------------------|
| questão da falta/ não tem legislação pertinente. |
|--------------------------------------------------|

Quando o PC nos fala dessa experiência, mobilizamos as três dimensões do trabalho ao tentar explicá-la. Primeiro, porque discute-se a tarefa, ou seja, que o PC tem que realizar as reuniões de ATPC no espaço escolar; segundo, através do vídeo verificamos que elas são realizadas (trabalho realizado), mas que eles possuem outras possibilidades de cumprir aquela tarefa, mas que nunca será da forma que está prescrita. Há, ainda, o ressentimento do PC por não estar conseguindo realizar o seu trabalho da maneira que, para ele, seria bem realizado.

Embora, hajam os impedimentos, ele afirma que as reuniões estão dando certo neste novo formato que programaram, mas ainda não estão como deveriam ser. No E78, ele volta a falar do incômodo que sente pela conduta que os professores têm em relação a ele:

| | |
|-----------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| E78 PC | E aí eles acomodaram/ os professores da manhã que/ eu acho que acomodaram nesse meu jeito de ser. Eu não sei se eu passo pra eles isso que eu estou falando aqui/ não/ até porque as reuniões estão mais organizadas/ eles estão percebendo. A gente está trabalhando mais em conjunto nessas partes/ né/ sei lá/ não sei (<i>sorri</i>). Está dando certo/ sei lá/ eu acho que tá/ eu acho que eu teria que mudar a minha postura/ quatro anos depois é difícil mudar! |
|-----------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Ele diz que as reuniões estão mais organizadas e que ele consegue perceber que o professor enxerga isso. Mas, mesmo assim, ele não se contenta, e diz que há muito o que melhorar no andamento da reunião:

| | |
|-----------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| E88 PC | Não está boa/ não tá porque não tem sequência/ não tem nada... |
| E90 PC | Ah...rã/ ainda são vários assuntos perdidos/ decide em cima da hora o que vai falar/ não tem uma pauta/ não senta e faz uma pauta cheia como tem que ser feita... |

Por esses enunciados percebemos o quão pode ser importante a autoconfrontação para o Professor Coordenador. Na nossa percepção, esse PC já vinha tentando modificar a sua forma de agir com os professores no espaço escolar. Verificamos que nossa conversa possibilitou ao PC um desabafo e, ao mesmo tempo, uma reflexão profunda sobre as mudanças que ele pretendia no trabalho.

Eis um profissional que, apesar de fragilizado e insatisfeito com o seu desempenho, conseguiu buscar força para pensar sobre as possibilidades (o trabalho real) de desenvolvimento de sua função, contrariando tudo aquilo que já foi mencionado sobre as condições adversas que o próprio meio oferece. Além de todos os problemas da educação em si, que se refletem na escola pública e do excesso de atividades no dia a dia do PC.

Outros enunciados, relacionados não diretamente à questão das reuniões de ATPC, mas aos problemas gerais da escola que acabam por interferir na sua função serão mostrados no próximo tópico.

3.2 Trabalho prescrito versus trabalho realizado

Não só as reuniões de ATPC têm sido motivo de frustração na realização do trabalho para o PC que participa desta pesquisa. Inúmeros fatores relacionados às condições de trabalho e de ensino da escola também vêm levando esse profissional à descrença sobre sua força de agir.

O acompanhamento de projetos e eventos; do rendimento escolar dos alunos; do atendimento aos alunos com necessidades especiais; do atendimento aos pais; da orientação ao trabalho dos professores; do acompanhamento das turmas; do atendimento às orientações da Diretoria de Ensino e do Núcleo Pedagógico desta mesma unidade; do

planejamento escolar; tudo, sabemos que são atribuições do Professor Coordenador conforme consta na resolução citada no item anterior.

Apesar disso, compreendemos também que, com todas as dificuldades enfrentadas pela escola, e com tanta deficiência nos serviços prestados pelo governo a ela, fica difícil o cumprimento de tantas tarefas, sem que haja as mínimas condições estruturais, organizacionais e pessoais para isso.

Durante a sessão de autoconfrontação simples, esses problemas foram sendo expostos e pudemos verificar como que o PC cria, recria ou reinventa suas ações no dia a dia para poder atender, minimamente, aquilo que lhe dão como tarefa. Percebemos, analisando suas ações, o quanto que as prescrições estão longe de serem atingidas porque simplesmente ao tentar realizá-las o sujeito as transforma. Conforme Clot (2006):

até pelo conflito no qual sua atividade o coloca, o sujeito não permanece “passivo”. A mobilização psíquica não se encontra interdita. Melhor, é possível sustentar que seu “ofício” se revela na sua capacidade de lutar contra a adversidade, na tentativa de escapar ao que o deixa confinado.

(CLOT, 2010)

Em relação à questão estrutural e organizacional da escola fizemos o levantamento de dois tópicos que estão ligados à função do PC que são: o acompanhamento do desenvolvimento dos alunos com necessidades especiais que envolve a capacitação dos professores, ou visitas de profissionais especializados para ajudar o professor a desenvolver no aluno a aprendizagem; condições de instalação da sala multifuncional, que é a sala direcionada aos alunos que têm a deficiência, para uma melhor aprendizagem; orientação aos pais, que muitas vezes não levam o aluno ao médico para saber quais são suas limitações diante do ensino formal. E, a quantidade de turmas, conseqüentemente de alunos, pais e professores que ficam sob a orientação de um único PC.

Durante a ACS, o PC expôs as seguintes situações, que consideramos **impedimentos** à realização do trabalho em relação aos tópicos acima:

- a sala multifuncional possui computadores, mas não tem internet;
- tem duas impressoras específicas para imprimir em Braille, mas ninguém consegue instalar a impressora nos computadores (o governo mandou as impressoras, mas não mandou os técnicos para instalação);
- a escola teve que comprar as folhas para imprimir nesta impressora especial, que são bem mais caras, e elas estão estragando porque as impressoras não foram instaladas;
- há uma grande dificuldade em dialogar com os pais de alunos que possuem problemas de aprendizagem, pois os pais não ouvem a escola – parecem não querer aceitar que os filhos têm dificuldades - e não tomam as devidas providências em relação à saúde deles (não se sabe se o aluno tem realmente alguma deficiência ou se é apenas uma grande dificuldade de aprendizagem);
- a quantidade de alunos que deve ser acompanhada pelo PC é muito grande (no caso do nosso sujeito de pesquisa, 800 alunos) e alguns problemas passam despercebidos;
- quando o aluno apresenta laudo médico e se tem um diagnóstico de seu problema de saúde, a escola não tem como oferecer o apoio de um profissional especializado para aquele aluno e o Professor Coordenador tem que saber orientar os professores sobre como lidar com cada deficiência em sala de aula;
- quando o PC consegue passar alguma orientação ao professor sobre como trabalhar com um aluno com dificuldades, passa-se também o problema ao

professor porque ele acaba ficando frustrado por não conseguir dar a atenção necessária a esse aluno, pois a sala de aula tem quarenta e dois alunos.

Abaixo, apresentamos os enunciados que trazem essas situações:

| | |
|-----------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| E32 PC | Aqui é polo de deficiência visual/ a escola/ tem uma professora/ tem o apoio da XXX e tudo mais/ mas é muito.../ é longe de ser o ideal/ entendeu? Tem o acolhimento/ você vai na sala de aula tem aluno ditando/ a gente faz o que pode/ conversa em sala de aula pra ajudar a ditar/ mas esse é o mínimo/ é difícil. |
| E33 P | Eles não trazem a máquina de Braille? |
| E34 PC | <p>Tem as máquinas/ as máquinas ficam aqui na escola. Tem máquina/ tem a sala equipada/ parecia um mausoléu a sala ((dá risadas))</p> <p>aí conseguimos dar um jeito/ arrumar/ agora ela é atrativa/ tem computadores ligados ((sorri, enquanto pensa))</p> <p>tem computadores/ mas a internet não está ajudando/ a gente não conseguiu fazer a internet funcionar/ tem uma impressora de 50 pau ((refere-se a 50 mil reais))</p> <p>imprime desenho em Braille/ só que ninguém sabe usar ((sorri, ironicamente))/// 50 mil/ duas ((faz um dois com a mão, dizendo que são duas impressoras))</p> <p>ninguém sabe usar // não conseguimos instalar ela no computador...</p> |
| E35 P | Nem o pessoal do atendimento especializado? |
| E36 PC | <p>O pessoal da XXX veio/ chamei/ que essa impressora estava na XXX/ que a XXX ela surgiu aqui na escola/ década de 90/ então/ ela nasceu aqui e cresceu/ né/ virou a instituição que é hoje/ eeee/ a impressora ficava lá/ só que a impressora tem que ser da sala de recursos/ ela é da sala de recursos e estava lá e não pode.</p> <p>A a XXX veio aqui e mandou pegar tudo de lá e trazer pra cá/ aqui fica jogado em sala de aula e ninguém sabe usar.</p> <p>Eu adoro informática/ eu gosto/ eu mexo/ arrumo tudo que puder/ só que eu não consigo instalar lá/ a bendita da impressora!</p> <p>Aí veio o pessoal da XXX e também não conseguiu.</p> <p>É problema no reconhecimento ali/ não reconhece ela (refere-se aos computadores em rede) / tá lá/ parada.</p> <p>Aí o Estado não mandou folha/ a gente comprou uma caixa de folha/ 100 reais que é folha contínua/ tá lá empoeirando. Tem os computadores que vieram do Mec/ aí eles usam/ né/ eles usam/ tem um aluno que tem a facilidade/ aí eles levam o computador do Mec pra sala de aula/ depois ele devolve/// funciona/ mas acho que... (pensativo)</p> <p>Sei lá/ vamos supor Química// é muito difícil...</p> <p>Os estagiários de Química da XXX que acompanham/ que têm o projeto aqui na</p> |

| | |
|-----------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | <p>escola/ eles falam que/ o cara colocou no relatório dele/ “ a menor dificuldade dos alunos aqui é a visão” (sorri)/ ele colocou no relatório/ e nós lemos/ assim/// é chato né// mas/ sei lá...</p> <p>Que nem esse aluno que eles falam aqui (apontando para o vídeo)/ esse menino não deveria estar no Ensino Médio nunca// nunca/ ele não deveria ter chego no Ensino Médio/ aí ele está no Ensino Médio.</p> |
| E37 P | Ele é deficiente visual? |
| E38 PC | <p>Não/ ele é deficiente intelectual. Está no segundo ano. Não faz nada. Tem um problema seríssimo. Não tem laudo/ a mãe acha que é normal/ está aí...</p> <p>Deveria ter sido dada a terminalidade dele de estudos na 8ª série/ só que o processo é um processo complicado/ tem que ter tudo documentado/ então vai empurrando.</p> <p>Esse ano chegou outro/ vai empurrando...</p> |
| E39 P | Os pais não aceitam? |
| E40 PC | <p>Desse outro menino eu ainda não sei/ mas com 800 alunos/ fica/ passa despercebido.</p> <p>Mesmo se tiver laudo/ você vai falar para o professor que ele tem que trabalhar diferente// hoje a mãe veio aí/ fala que vai na Diretoria de Ensino reclamar ou no Ministério Público/ porque a sala da filha dela está com quarenta e dois alunos e o professor não consegue dar aula.</p> <p>Você já viu o tamanho das salas aqui?</p> |

Para visualizar melhor os dois lados, ou seja, o da prescrição e o do trabalho realizado, apresentaremos no próximo item uma tabela comparativa entre o que se prevê na legislação e o que foi realizado pelo PC pesquisado.

3.2.1 O que se deve fazer, o que se faz e o que poderia ser feito

A tabela abaixo irá comparar de uma forma mais sintética as três dimensões do trabalho do Professor Coordenador, sujeito dessa pesquisa, de forma que possamos ter uma rápida visualização de toda a situação de trabalho analisada.

(fazer comentários reflexivos após o quadro ou tirá-lo de vez e colocar tudo em prosa)

| Trabalho prescrito | Trabalho realizado | | Trabalho real |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. Estimular abordagens multidisciplinares, por meio de projetos e/ou temáticas transversais que atendam demandas e interesses dos adolescentes e/ou que se afigurem significativos para a comunidade; | E6 /PC | (...) É a festa da Copa. | |
| | E7 /P | Foi um ano diferente, né? | |
| | E13/ PC | Ah/ esse evento foi legal! Golpe Militar de 64. | |
| | E14/ P | Teve a palestra que vocês tinham programado? | |
| | E15/ PC | Teve / teve/ nós organizamos na quadra e foram todos os alunos/// uma professora que ficou presa na época do regime militar/ falou/ nós trouxemos o /// um ex-vereador ... | |
| | E16/ P | O que escreveu o livro... | |
| | E17/ PC | Isso / “ O tempo de resistência” / só que ele não faz mais aquele projeto/// aquele projeto quando eu dava aula / eu levava os alunos do projeto. Aí nós chamamos ele// foi uma fala bem legal// nada de cunho político assim/ né / foi bem legal a fala dele/ foi a vida dele mesmo/ os alunos participaram pra caramba. Ah/ lá / aqui eu comento isso / foi bem legal / um [***] bem diferente/ Aí distribuiu livro para os alunos... | |
| | E18/ PC | A / lá / correu [***] certinho ... | |
| | E19/P | Vocês priorizaram o terceiro ano/ né? Vocês falaram na reunião ... Ou foram todos? | |
| | E20/ PC | Acabou indo todos/ não lembro bem/ não/ segundo e terceiro // segundo e terceiro ... Aqui na escola a gente faz muita coisa diferente, mas não divulga. Não vejo nada de bom em divulgar/ ficar dando ibope pra esseee governador aí... Aí no autor/ não virou nada... | O PC tentou convidar um escritor e um professor universitário e jornalista para participar do evento, mas não |
| | E21/ P | E o Golfeto? Vocês chegaram a falar com ele? | |
| | E22/ PC | Não deu certo dele vir/ aí ele adiou ... (...) | |

| | | | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | | | conseguiu. |
| <p>1. Atuar no sentido de tornar as ações de coordenação pedagógica espaço coletivo de construção permanente da prática docente;</p> <p>2. Divulgar práticas inovadoras, incentivando o uso dos recursos tecnológicos disponíveis.</p> <p>3. Acompanhar e avaliar o ensino e o processo de aprendizagem, bem como os resultados do desempenho dos alunos;</p> | E29/ P | É difícil renovar, recriar? | <p>O PC já começa a falar sobre as suas tentativas de mudança para as reuniões de ATPC.</p> <p>Revela outra tentativa frustrada de conseguir um profissional para ajudar os professores em sua prática diária, mas não conseguiu.</p> |
| | E30/ PC | <p>É/// é difícil...</p> <p>Nenhum professor gosta de fazer ATPC/ nenhum. Eles saem de casa/ vêm dar aula/ volta pra casa/ depois volta pra cá/ pra fazer o ATPC. (...)</p> <p>Aqui ((<i>aponta para o vídeo</i>)) se eu bem me lembro eu fiquei de arrumar um profissional pra falar sobre a Síndrome de Down em sala de aula// estou até hoje// a menina já está no segundo ano ((<i>continua balançando a cabeça</i>))</p> <p>É / você não arruma/ os professores ficam querendo... não tem/ não tem profissional// (...)</p> | |
| | E31/ P | E se tem, ele é mais da área clínica e não entende da área pedagógica? | |
| | E32/ PC | Aqui é polo de deficiência visual/ a escola/ tem uma professora/ tem o apoio da XXX e tudo mais/ mas é muito.../ é longe de ser o ideal/ entendeu? Tem o acolhimento/ você vai na sala de aula tem aluno ditando/ a gente faz o que pode/ conversa em sala de aula pra ajudar a ditar/ mas esse é o mínimo/ é difícil. | |
| | E33/ P | Eles não trazem a máquina de Braille? | |
| E34/ PC | <p>Tem as máquinas/ as máquinas ficam aqui na escola. Tem máquina/ tem a sala equipada/ parecia um mausoléu a sala ((<i>dá risadas</i>))</p> <p>aí conseguimos dar um jeito/ arrumar/ agora ela é atrativa/ tem computadores ligados ((<i>sorri, enquanto</i></p> | | |

| | | | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------|
| | | <p><i>pensa))</i></p> <p>tem computadores/ mas a internet não está ajudando/ a gente não conseguiu fazer a internet funcionar/ tem uma impressora de 50 pau <i>((refere-se a 50 mil reais))</i></p> <p>imprime desenho em Braille/ só que ninguém sabe usar <i>((sorri, ironicamente))///</i></p> <p>50 mil/ duas <i>((faz um dois com a mão, dizendo que são duas impressoras))</i></p> <p>ninguém sabe usar // não conseguimos instalar ela no computador...</p> | |
| | E35/ P | Nem o pessoal do atendimento especializado? | |
| | E36/ PC | <p>O pessoal da XXX veio/ chamei/ que essa impressora estava na XXX/ que a XXX ela surgiu aqui na escola/ década de 90/ então/ ela nasceu aqui e cresceu/ né/ virou a instituição que é hoje/ eeee/ a impressora ficava lá/ só que a impressora tem que ser da sala de recursos/ ela é da sala de recursos e estava lá e não pode. (...)</p> <p>Aí veio o pessoal da XXX e também não conseguiu. (...)</p> <p>Aí o Estado não mandou folha/ a gente comprou uma caixa de folha/ 100 reais que é folha contínua/ tá lá empoeirando. Tem os computadores que vieram do Mec/ aí eles usam/ né/ eles usam/ tem um aluno que tem a facilidade/ aí eles levam o computador do Mec pra sala de aula/ depois ele devolve/// funciona/ mas acho que... <i>(pensativo)</i></p> <p>Sei lá/ vamos supor Química// é muito difícil... (...)</p> <p>Que nem esse aluno que eles falam aqui (apontando para o vídeo)/ esse menino não deveria estar no Ensino Médio nunca// nunca/ ele não deveria ter chego no Ensino Médio/ aí ele está no Ensino Médio.</p> | |
| 1. Orientar o professor no acompanhamento das propostas curriculares organizadas pelos órgãos próprios da Secretaria da | E37/ P | Ele é deficiente visual? | |
| | E38/ PC | <p>Não/ ele é deficiente intelectual. Está no segundo ano. Não faz nada. Tem um problema seríssimo. Não tem laudo/ a mãe acha que é normal/ está aí...</p> <p>Deveria ter sido dada a terminalidade dele de estudos na 8ª série/ só que o processo é um processo complicado/ tem que ter tudo documentado/ então vai empurrando.</p> | Aqui, o PC fala de um assunto polêmico, previsto por lei, mas que |

| | | | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Educação; | | Esse ano chegou outro/ vai empurrando... | nunca é colocado em prática nas escolas por que se trata de um assunto delicado. |
| | E39/ P | Os pais não aceitam? | |
| | E40/ PC | Desse outro menino eu ainda não sei/ mas com 800 alunos/ fica/ passa despercebido. Mesmo se tiver laudo/ você vai falar para o professor que ele tem que trabalhar diferente// hoje a mãe veio aí/ fala que vai na Diretoria de Ensino reclamar ou no Ministério Público/ porque a sala da filha dela está com quarenta e dois alunos e o professor não consegue dar aula. Você já viu o tamanho das salas aqui? | Ou seja, ele não consegue dar atenção a todos os alunos do Ensino Médio. |
| | E41/ P | Lá em cima não. | |
| 1. Estimular abordagens multidisciplinares, por meio de projetos e/ou temáticas transversais que atendam demandas e interesses dos adolescentes e/ou que se afigurem significativos para a comunidade; | E42/ PC | Não cabe quarenta e dois alunos/ é apertado// que jeito que você dá aula pra quarenta e dois alunos? Eu disse/ mãe fique à vontade/ é o Estado que manda/// reclamação/ fique à vontade. Aí vem a reclamação e quem está errada é a escola. Isso daí também gente (aponta para o vídeo, coloca a mão na cabeça e sorri). Fala todo ano/ deficiente visual/ localize no mapa/ ele não enxerga/ todo ano// aí você pede para o professor fazer duas provas diferentes/ não faz// ele prefere colocar cinco lá (refere-se à nota do aluno) Mas eu acho que não é culpa do professor/ pra mim/ é o Estado. | Aqui, o PC fala de suas orientações aos professores sobre como lidar com o aluno deficiente visual, mas segundo ele sem sucesso. |
| | E47/ P | Você acaba trabalhando um terceiro período então? Você não desliga? | |
| 1. Orientar e auxiliar os | E49/ P | Quando você se dirige aos professores para desenvolver algum projeto, direcionar as reuniões, | |

| | | | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------|
| docentes: no acompanhamento das propostas curriculares organizadas pelos órgãos próprios da Secretaria da Educação; | | enfim, falar sobre o pedagógico, você costuma pensar naquela fala institucionalizada, naquilo que os seus superiores o instruem para que você diga, ou você costuma seguir o seu próprio planejamento, ter a sua própria fala, de uma forma mais autêntica, sem pensar muito no discurso oficial? | |
| | E50/ PC | <p>Bom a questão é a seguinte/ você não vê/ desde que estou na coordenação/ fala institucionalizada/ assim/// o que mandam... (<i>balança a cabeça em forma de negação</i>)</p> <p>os professores querem fazer a gente faz/ os professores não querem a gente não faz. Eu abraço a bronca dos professores... que eu acho que a coordenação é bem aquilo.</p> <p>Eu até ... falando nessa questão de se sentir estressado e tudo mais/ eu deixo muito aberto/ pra eles. Eles decidem tudo eu não decido nada...é/ eles que fazem tudo/</p> <p>“aqui a gente não quer isso”/ (<i>referindo-se à fala dos professores</i>)</p> <p>eu brigo com a direção que eu não [***]/ e a direção/ ela tem uma postura muito aberta com a gente/ está dando certo/ beleza/ manda vê/ ela não interfere na parte pedagógica de jeito nenhum/ só que deu errado/ aí o bicho pega/ só que/ enquanto está dando certo (<i>balança a cabeça dizendo não</i>)/ ela não interfere.</p> <p>Então/ assim/ a parte institucionalizada/ vamos supor/ aquela fala ali (<i>refere-se ao vídeo</i>)</p> <p>da Educação Especial/ foram eles que pediram/ não sei se/ a forma de passar e tudo mais/ porque aquela fala ali tava pronta de 2011/ quando eu vim pra cá/ era o mesmo slide/ só troquei a data/ tá?/ é o mesmo material/ né/ é o mesmo material/ até porque a legislação não mudou// éééé//</p> | Aqui, o PC revela que os professores não utilizam o material da Secretaria. |
| | E54/ PC | <p>assim... eu sou bem pessimista na minha fala/ não está trabalhando direito/ você tem problemas com professores [***]</p> <p>esse ano está pior porque são muitos professores que vêm de fora/ completando a jornada aqui/ aposentaram muitos/ então esse ano está pior/</p> <p>a mãe que estava aqui antes/ não sei se você já estava aqui/ estava reclamando de uma professora que eu só vou ver essa professora/ pra conversar</p> | |

| | | | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------|
| | | com ela/ sexta que vem...(…) | |
| | E60/ PC | Em relação aos professores/ seja com uma fala institucional ou própria. Em relação aos professores. Eu acho que eu teria que ter uma postura mais rígida um pouco. | |
| | E61/ P | Por que você acha isso? | |
| | E62/ PC | Ah/ tô sempre rindo/ tô sempre.../ é difícil me vê nervoso/ eu acho.../ eu sofro/ principalmente com isso. Você viu/ não tá aí/ fala/ conversa/ eu acho que eu não estou ali pra chamar atenção de professor (<i>sua expressão é de quem está indignado</i>)/ do educador que tá ali/ acho que ele tem que saber. Muitas vezes é também porque a gente não prepara o ATPC como deveria/ né/ não traz coisa nova/ mas é difícil (dá risadas) é pior que sala de aula/ você agrada a todos os professores em ATPC/ que é uma coisa que eles não gostam de fazer/ é difícil... | Nesse trecho, o PC observa a natureza da |
| | E63/ P | Você acha que a dificuldade no preparo das reuniões tem a ver com essa turbulência do dia a dia? | |
| 1. Articular o planejamento das séries finais do Ensino Fundamental com o planejamento das séries iniciais, e com o das séries do Ensino Médio; 2. Atuar no sentido de tornar as ações de coordenação pedagógica espaço coletivo de construção permanente da | E64/ PC | (...) Esse ano a gente está conseguindo. Nos dias que eu venho à tarde/ principalmente na quarta-feira/ a PC2 e eu/ a gente está conseguindo encostar a porta/ sentar e conversar. Na semana passada os ATPCs estavam tudo amarradinho/ tava até bonito / nunca foi assim/ eu não sei até quando vai/ mas tá amarradinho/ mesmo a gente está trabalhando com sequência mesmo/ né... | |
| | E65 P | E mesmo assim os professores continuam tendo essa postura? (<i>postura da qual o coordenador reclama</i>) | |
| | E66/ PC | Continua/ continua... Assim/ o que que a gente mudou/ o terceiro ATPC / você vinha no duplo/ o terceiro ATPC é aquele ATPC/ né/ eles saiam da sala de aula 12:20 e iam pro ATPC/ era só reclamação de aluno/ reclamação da direção/ só reclamação/ e/ a vice-diretora/ que foi coordenadora mais de dez anos/ ela fazia o ATPC | |

| | | | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|
| <p>prática docente</p> <p>E divulgar práticas inovadoras, incentivando o uso dos recursos tecnológicos disponíveis.</p> | | <p>online/ a escola dela ganhou vários prêmios/ ela.../ ela tem essa.../ ela falou “ gente/ faz o ATPC on line” / e esse ano/ a diretora aprovou o ATPC on line.</p> <p>Assim/ pra mim e pra PC2/ está sendo bem puxado/ né/ mas os professores estão lendo tudo o que a gente passa/ ele é obrigado a ler senão ele fica com falta/// entendeu?</p> <p>É online/ ele tem uma semana pra fazer...</p> | |
| | E67/ P | Ele prefere on line? | |
| | E68/ PC | Ele prefere porque ele não tem que ficar aqui. Ele faz no final de semana/ faz correndo à noite/ mas/ ele tem que ler/ se ele não ler a gente sabe que ele não leu | |
| <p>orientar e auxiliar os docentes:</p> <p>no acompanhamento das propostas curriculares organizadas pelos órgãos próprios da Secretaria da Educação;</p> | E96/ PC | <p>Que nem/ a gente quer trabalhar projetos// pedagogia de projetos// que é uma coisa que veio da diretoria de ensino e a gente achou interessante. Aí a gente começou a trabalhar os pensadores/ Dewey/ Pestalozzi/ até Paulo Freire/ de maneira geral/ que cada um falava/ assim/ um texto de uma página. Porque são cinquenta minutos o ATPC/ não dá pra fazer um texto maior que uma página/ né/ plano de aula/ eles estão cobrando plano de aula lá em cima / na DE/ cobrando plano de aula/ pra assistir a aula.</p> <p>Eu cheguei lá outro dia.../ é que eu sou chato (<i>faz um gesto balançando a mão perto da cabeça</i>) pra essas coisas/ e eu falo mesmo.</p> <p>Tem coordenador que não gosta de mim/ eu falei “Ahhhh/ eu tenho trinta e cinco planos de aula prontos”/ meus professores têm plano de aula/ que que tem? Consegui no ATPC.</p> <p>Agora/ vou conseguir na sala de aula todos assistidos do jeito que eles querem? Não vou/ não vou conseguir/ mas todos têm/ todos têm... não o plano de ensino/ o plano de aula...</p> <p>Daí eles pedem pra colocar o objetivo na lousa/ em toda aula/ né/ e plano de aula nós temos/ fizemos/ está tudo pronto/ é pra mostrar serviço?/ Por um lado é/ mas é interessante que todos tenham// outro dia eu fui na sala de aula estava lá/ o objetivo na lousa/ entendeu?/ a gente viu que deu algum resultado. Agora/ tem que ficar em cima...eles querem assim!</p> | |

PARTE V
CONCLUSÃO

SÍNTESE DOS RESULTADOS

A análise realizada neste trabalho foi dividida em três partes. A primeira, trata-se da análise da autoconfrontação simples como um gênero complexo do discurso; na segunda, os enunciados foram analisados conforme as categorias de análise do discurso em Bakhtin, a partir de uma apresentação feita por Fiorin (2011) sobre tais categorias; e, na terceira, fizemos uma retomada desses enunciados para distinguir o trabalho realizado do trabalho real, sendo que, para isso, tivemos que trazer os trechos da legislação sobre a função do Professor Coordenador como recurso de comparação entre as dimensões do trabalho.

Primeiramente, com a análise da Autoconfrontação Simples quisemos mostrar que ela não se trata apenas de parte de um procedimento do método de intervenção autoconfrontação, mas sim de um gênero complexo da comunicação humana. Isso porque, para conseguir realizá-la, foi necessário compreender toda a sua composição e a função de cada elemento constituinte no seu desenvolvimento.

Consideramos a Autoconfrontação Simples um gênero de pesquisa científica que se desenvolve em um ambiente culturalmente complexo (no caso desta pesquisa, no ambiente escolar) e que promove a interação verbal por meio do diálogo. Assim, por meio da linguagem o sujeito é capaz de analisar a sua ação, transformando-a. Ao iniciarmos um procedimento de autoconfrontação, esperamos que o conflito social se instaure e os interlocutores, através de uma atitude responsiva ativa, interajam entre si.

Levando em consideração que nossa comunicação é feita através de uma cadeia de enunciados que se concretizam dando origem ao gênero (BAKHTIN, 2011, p.261), parece-nos imprescindível que façamos essa análise a fim de compreender o seu funcionamento.

A partir do momento em que olhamos para as partes que constituem o gênero verificamos que, a Autoconfrontação Simples é formada por três interlocutores: o vídeo, o falante 1 e o falante 2. O vídeo é parte importante de sua constituição, pois é através dele que os participantes terão acesso ao trabalho realizado do PC, discutindo sobre os trechos que foram selecionados. Ele ganha um *status* de interlocutor porque também faz parte da interação que ocorre na autoconfrontação.

Sobre os recursos lexicais mais utilizados pelo PC temos: gírias, interjeições, uma fala mais espontânea, marcada por abreviações, corte de palavras que dá maior rapidez à fala, conferindo-lhe também um grau de informalidade; sobre os recursos fraseológicos: a utilização de várias frases prontas (a maioria interrogativa e declarativa negativa) e orações adversativas. Um recurso muito interessante que o PC utiliza várias vezes no texto é o da elipse porque o sentido do enunciado muitas vezes se completa no vídeo ou em algo que já foi dito, ou também, é um assunto de conhecimento do outro interlocutor e o falante sabe do conhecimento do outro.

Por fim, os recursos gramaticais mais utilizados foram os relativos à referência e às retomadas do texto. Neste caso, os advérbios de lugar, locuções adverbiais de lugar e adjuntos adverbiais de lugar tiveram um destaque, bem como os pronomes demonstrativos (esse, este, aquele) e os pessoais (eu, nós, eles). Ao utilizar as primeiras pessoas do singular e do plural os falantes marcam o discurso direto, que é predominante nos enunciados e, apenas quando o PC faz referência à instituição, utiliza a terceira pessoa, caracterizando um certo distanciamento do texto.

Partimos, então, para o último elemento constituinte do gênero que é o conteúdo temático. Apresentamos como um tema geral da autoconfrontação 'o trabalho realizado pelo Professor Coordenador', pois esse é o objetivo maior da autoconfrontação. Durante a leitura dos enunciados fomos enumerando outros, chamados por nós de subtemas,

porque todos se ligam ao tema geral, ou seja, também são partes do cotidiano de trabalho do PC. É importante lembrarmos aqui que tema não é a mesma coisa que assunto. O primeiro nem sempre tem seu acabamento junto ao do enunciado e trata-se de um conteúdo ideologizado. Já o assunto é sobre o que se fala.

Alguns subtemas foram elencados como: a postura dos professores nas reuniões de ATPCs; projetos desenvolvidos na escola; educação especial; postura do PC diante dos professores e condução das atividades pedagógicas sobre o PC.

Portanto, por todas as características apresentadas acima de forma bastante resumida, podemos concluir que a Autoconfrontação Simples é um gênero do discurso complexo, classificado como gênero científico secundário, que envolve um grupo de características específicas em relação à organização e estruturação do texto, aos interlocutores que participam da autoconfrontação, contando com um recurso de gravação – a câmera filmadora – e outro para exposição dos trechos selecionados do trabalho realizado do Professor Coordenador.

Na segunda parte da análise, direcionamos nosso olhar para as categorias de análise em Bakhtin. De acordo com Fiorin (2011), essas categorias são: as negações e as afirmações; as divergências e as convergências; as contradições; os deslizamentos; os apagamentos; as ressignificações e retomadas do discurso. De todas essas, daremos ênfase em três que tiveram maior destaque em nossa análise: as divergências; as contradições; as ressignificações. Mas, antes de falarmos de cada uma devemos nos lembrar de que foi a análise das vozes presentes no texto que nos levou à análise dessas categorias.

Em relação às vozes predominantes nos enunciados temos:

- a voz institucional (Governo Estadual), que diverge da voz do PC em todo seu discurso;
- as vozes da equipe gestora com quem ele desempenha suas funções e que muitas vezes parecem contraditórias no discurso do PC;
- as vozes dos professores que ora ecoam como um discurso positivo, ora negativo em relação, principalmente, à postura do professor no trabalho, junto à coordenação;
- as vozes dos pais e dos alunos com os quais o PC consegue ter um maior contato ao desenvolver seu trabalho pedagógico, mas também quando acaba exercendo funções que não são atribuições do coordenador, como problemas de disciplina.

Entre as vozes do PC e a institucional, percebemos que há divergências. Somente nos últimos enunciados da autoconfrontação, quando o PC fala de algumas estratégias para as reuniões de ATPCs ele cita uma proposta que foi sugestão de trabalho de D.E. e que eles gostaram. Assim, temos uma situação de convergência.

| | |
|-----------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| E96 PC | <p>Que nem/ a gente quer trabalhar projetos//</p> <p>pedagogia de projetos// que é uma coisa que veio da diretoria de ensino e a gente achou interessante. Aí a gente começou a trabalhar os pensadores/ Dewey/ Pestalozzi/ até Paulo Freire/ de maneira geral/ que cada um falava/ assim/ um texto de uma página. Porque são cinquenta minutos o ATPC/ não dá pra fazer um texto maior que uma página/ né/</p> <p>plano de aula/ eles estão cobrando plano de aula lá em cima / na DE/ cobrando plano de aula/ pra assistir a aula.</p> <p>(...)</p> |
|-----------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Na maioria dos enunciados a divergência entre essas duas vozes predomina e quase sempre o assunto que leva à divergência é a questão das condições de trabalho.

Veja o exemplo abaixo:

| | |
|-----------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| E44 PC | <p>Cortou tudo/ sabe o que é que tinha lá no café? A gente sai daqui pra ir lá nas reuniões// café. Você fica oito horas lá e tem café. Cortou bolacha! Não tem mais bolacha/ não tem mais nada/ nada/ nada/ nada. Ainda falou pra gente fazer vaquinha. Estou falando sério! Isso é revoltante!</p> <p>Aí a culpa é do professor que não quer fazer ATPC?</p> <p>Se instala aaa / a lei federal lá das vinte e seis horas e o restante como trabalho pedagógico/ acho que mudaria bastante.</p> <p>Aí acho que eu não ficaria na coordenação não.</p> <p>Outra coisa que é um lixo também/ é esse sindicato.</p> <p>Outra coisa que é horrível/ essa questão de trabalhar / como o Ensino Médio é dividido/ trabalhar quatro horas na manhã e quatro horas à noite...</p> |
|-----------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Falando sobre um dos subtemas que é a educação especial, verificamos que existem algumas contradições na fala do PC, que também são motivadas pela ação da instituição. Por exemplo: o PC afirma que a escola tem o apoio de uma professora especialista, que existem recursos para os alunos deficientes visuais, revelando-nos que a escola é um polo de atendimento ao aluno deficiente visual.

No entanto, após suas explicações, concluímos que o apoio existente não é suficiente, que a escola não recebe apenas os alunos que têm a deficiência visual e eles continuam sem saber como lidar com a deficiência intelectual, por exemplo. Sendo assim, o discurso fica marcado por diversas construções adversativas, pois sempre ao fazer uma afirmação há um porém que deve ser explicado.

Como nos enunciados seguintes: Exemplos: tem computadores/ mas a internet não está ajudando; tem uma impressora de 50 pau ((refere-se a 50 mil reais))/ imprime desenho em Braille/ só que ninguém sabe usar. E assim ocorre em vários enunciados.

Em relação ao processo de ressignificação da ação, ou do trabalho realizado, a conversa com o PC foi muito rica. Na medida que o diálogo se estendia ele foi falando sobre as diversas tentativas que tem feito para mudar a rotina da reunião de ATPC, e com isso, percebemos que o processo de reflexão sobre o trabalho realizado já vem ocorrendo nesta escola, de alguma outra forma, pelos professores coordenadores (além do PC pesquisado, existe mais um que cobre outro ciclo do ensino). Em um dos enunciados o PC diz:

| | |
|-----------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| E64 PC | (...) |
| 1 | <p>Esse ano a gente está conseguindo. Nos dias que eu venho à tarde/ principalmente na quarta-feira/ a PC2 e eu/ a gente está conseguindo encostar a porta/ sentar e conversar.</p> <p>Na semana passada os ATPCs estavam tudo amarradinho/ tava até bonito / nunca foi assim/ eu não sei até quando vai/ mas tá amarradinho/ mesmo a gente está trabalhando com sequência mesmo/ né...</p> |

Percebemos, também, que o fato do PC já ter iniciado esse processo de reflexão com o outro colega não minimiza a necessidade de realizar reflexões mais aprofundadas do assunto, pois mostrou-se muito inquieto durante a autoconfrontação, com muita coisa a ser conversada e repensada, confirmando nossa hipótese de que o gênero autoconfrontação pode colaborar para a transformação das práticas do PC na escola.

Na terceira e última parte de análise deste trabalho, nosso objetivo era verificar as três dimensões do trabalho segundo os aportes da Clínica da Atividade, identificando assim o trabalho real. Na nossa compreensão, o trabalho real é parte do processo de

transformação da atividade de trabalho e, possivelmente, do prescrito, pois, ao verificar hoje aquilo que não se deseja realizar amanhã, o profissional já pode pensar sobre as alternativas que ele tem para que ele não realize seu trabalho nas condições que lhes são indesejáveis.

Identificamos que o primeiro impedimento do PC na realização de seu trabalho encontra-se na questão das condições de realização das reuniões de ATPCs. São vários os problemas que atrapalham o desenvolvimento dessas reuniões e incomodam o PC:

1. As condições estruturais: não há um espaço próprio ou adequado para que essas reuniões sejam realizadas de forma a acomodar todo o grupo de professores que deve participar delas, e por isso, há muitas reclamações por parte dos professores;
2. A carga horária do professor com os alunos e o horário da reunião soma-se a essa carga horária de aulas. Muitas vezes o professor tem que se deslocar mais de uma vez por dia para dar conta de cumprir todos os horários. Por exemplo: leciona no período da manhã e no início da tarde e tem que participar da reunião à noite;
3. Para o PC, a conduta de alguns professores é desrespeitosa, pois conversam durante a reunião, tentam iniciar assuntos que não estão relacionados à pauta, atrasam para entrar na sala de reunião, etc.;
4. O PC acredita que, como ele sempre consulta o grupo para tomar as decisões pedagógicas, os professores se acomodaram com isso e não o respeitam quando ele precisa realizar alguma atividade que não depende da aprovação dele ou não. É um dever que ele precisa passar aos professores.

Outras questões também atrapalham o desenvolvimento de seu trabalho e estão ligadas a outros fatores:

1. A falta de pessoal especializado para acompanhar as crianças que dependem de um atendimento diferente, adaptado às suas limitações. O Professor Coordenador alega que não consegue acompanhar tantos alunos (são aproximadamente oitocentos alunos no Ensino Médio) e dar uma atenção especial aos alunos com necessidades especiais. Ele também não tem formação específica para isso.
2. Existe material, um sala especializada para trabalhar com o deficiente visual, mas existe uma série de problema técnicos e estruturais que não permitem o funcionamento de 100% da sala.
3. Muitos pais não colaboram quando precisam levar o filho em algum atendimento especializado para tentar descobrir o porquê da dificuldade de aprendizagem. Se é algo ligado a alguma deficiência ou não. Sendo assim, a escola não sabe qual o procedimento adequado para adotar no ensino-aprendizagem da criança.
4. O PC também reclama dos cortes a projetos pelo governo e, ao mesmo tempo, do fato da instituição exigir que eles seja realizados sem que haja recursos.

Enfim, esses foram alguns dos problemas e impedimentos que selecionamos dos enunciados realizados pelo PC na autoconfrontação. Além dos impedimentos, existem vários trechos que ele fala de ressentimentos e outros em que nos fala sobre suas tentativas de transformar a situação.

Em relação aos ressentimentos, percebemos que o PC encontra-se desanimado, descontente com o trabalho que está realizando e descrente, desesperançoso em relação a mudanças. Ao mesmo tempo, dada a subjetividade do sujeito, o PC demonstra-se contraditório pelo próprio estado de vulnerabilidade. Ele quer acreditar que vai conseguir mudar a situação, mas a sua condição atual é a de um indivíduo pessimista, triste no trabalho. Há uma mistura de sentimentos que geram essa contraditoriedade. Quando o

PC diz, no E 78, “ eu estou fazendo só água com açúcar/ não estou fazendo nada de diferente...”, percebemos o grau de frustração do profissional:

| | |
|---------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| E7 8P C | <p>(...) que nem/ eu estava/ tem um professor que é muito amigo meu aqui/ amigo de infância/ tem vez que eu falo com ele/ né/</p> <p>daí/ tem hora que eu não sei se ele está querendo me animar ou se é verdade/ porque ele é um dos que trabalha/ tudo/ que faz tudo/ que abraça a escola/ eu falo/ meu.../ eu estou fazendo só água com açúcar/ não estou fazendo nada de diferente...</p> <p>“ não, mas tá bom, está funcionando” (referindo-se à fala do professor)</p> <p>É/ a escola está andando/ mas eu não sei/ eu acho que poderia estar melhor. (...)</p> <p>Vamos ver se esse ano sai. Só que tem que abraçar junto/ se eu não abraçar junto ou eu não fizer// a maioria das coisas// não saem. Não saem. Não saem. É uma coisa também que// a PC2 briga muito comigo/ assim// falando/ né/ que eu faço muito as coisas/ que eu não delego para o professor fazer// eu assumo a frente das coisas/ e não é o correto. (...)</p> <p>E aí eles acomodaram/ os professores da manhã que/ eu acho que acomodaram nesse meu jeito de ser. Eu não sei se eu passo pra eles isso que eu estou falando aqui/ não/ até porque as reuniões estão mais organizadas/ eles estão percebendo. A gente está trabalhando mais em conjunto nessas partes/ a gente está trabalhando mais em conjunto nessas partes/ né/ sei lá/ não sei (sorri). (...)</p> |
|---------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

A respeito disso, Clot nos apresenta a questão da atividade e a afetividade:

Viver no trabalho é, portanto, poder aí desenvolver sua atividade, seus objetos, instrumentos e destinatários, afetando a organização do trabalho por sua iniciativa. A atividade dos sujeitos se encontra, pelo contrário, não afetada quando as coisas, na esfera profissional, começam a estabelecer entre si relações que ocorrem independentemente dessa iniciativa possível. Paradoxalmente, a pessoa age, então, sem se sentir ativa. No entanto, essa desafeição deprecia o sujeito, torna-o menos real, não sem efeito quanto à própria eficácia de sua ação, para além dos efeitos sobre sua saúde.

(CLOT, 2010, p.8)

Em contrapartida, buscando alternativas para seu problema surgem ideias inovadoras, não sem esbarrar na questão da prescrição, mas que experimentadas parecem surtir efeito. É o caso das reuniões de ATPCs passarem a ser semi presenciais.

Essa é uma das tentativas que o PC nos apresentou como o início de uma transformação no trabalho, mas que não deixa de ter problemas sobre ela.

Durante a sessão de autoconfrontação, o PC explica que, por sugestão de uma nova diretora do escola, eles fizeram uma reorganização das reuniões de ATPCs de modo que um dos horários seja cumprido em ambiente virtual. No dizer do PC, as reuniões estão funcionando porque os professores preferem fazer as atividades em casa e, se eles não fizerem não recebem a presença naquele dia de reunião que conta como aulas em sua carga horária.

As reuniões, então, passaram a ser uma vez por semana, na escola, durante duas horas, sendo que o assunto da reunião é variado: falam sobre os alunos, projetos da escola, problemas de sala de aula, assuntos que não estão dentro da pauta, enfim, segundo o PC (no E90), as reuniões presenciais ainda não estão boas.

Apesar disso, as atividades online estão dando certo e se concentram no assunto que eles (os dois Professores coordenadores da escola) sempre tiveram dificuldade em trabalhar que é a formação continuada do professor, que é uma das atribuições de sua função.

Essa atitude do PC reforça o que já falamos sobre a transformação da atividade de trabalho se operacionalizar antes da transformação da prescrição, pois apesar das mudanças realizadas pelos PCs da escola pesquisada (o profissional que foi nosso sujeito de pesquisa e o seu companheiro de trabalho), eles estão com dificuldades em transformar definitivamente sua prática por causa das legislações que preveem que todos os horários das reuniões de ATPCs sejam cumpridos na escola.

A análise do gênero somada à análise das categorias foi extremamente importante para que pudéssemos enxergar, nos enunciados realizados na autoconfrontação, o movimento da historicidade do discurso, apontando as dimensões do trabalho.

Assim, todo o percurso de análise, começando pela situação comunicativa que ocorre dentro de uma esfera específica da atividade humana, passando pelo gênero como um todo e depois pelos enunciados de uma forma mais aprofundada, olhando para as estruturas menores do plano de expressão, os temas e as características estruturais e organizacionais do gênero, possibilitou-nos ver o movimento das retomadas, ressignificações das ações, as contradições no discurso e sobre o discurso, as convergências e as divergências, afirmações e negações, enfim, todas as categorias possíveis de serem analisadas em nosso corpus.

Olhar para o estilo dos enunciados, por exemplo, verificando os recursos utilizados para expressar as contradições, as divergências, as convergências, as negações, as afirmações e as formas de retomada do discurso, ajudou-nos a identificar o trabalho real. Tudo aquilo que não foi realizado, o porquê de não ter acontecido, quais as possibilidades que o PC tinha para realizar determinada ação. Da mesma forma, ocorreu com as ressignificações ou reconcepção do trabalho, pois muitas vezes ao retomar um tema ou algum trecho do vídeo o PC dava outro sentido para aquele enunciado, contando-nos o que eles fizeram ou pretendem fazer para transformar aquela situação.

Podemos dizer que a situação comunicacional na qual realiza-se o trabalho, assim como os enunciados que formam o gênero, possuem características relativamente estáveis, mas que são transformadas a cada mudança de situação pela subjetividade do sujeito. Pois, ao incorporá-la, imprimi o seu estilo a ela e o estilo está sempre ligado ao individual (BAKHTIN, 2011).

Sendo assim, a esfera profissional também terá seus tipos de enunciados relativamente estáveis (gêneros profissionais) com os quais os sujeitos farão a interação. Esses tipos preservam algumas características do trabalho, mas não devemos nos enganar acreditando que são os mesmos porque eles sempre terão algo diferente graças ao estilo, que é social, mas também é individual (BAKHTIN, 2011).

Desse modo, ao mesmo tempo em que incorpora a atividade do coletivo, do social, emprega o seu próprio estilo, individual, nele. Cada um tem seu jeito peculiar de desenvolver uma atividade dentro de seu próprio estilo. É por isso que a atividade prescrita nunca será totalmente realizada. A tarefa é sempre um devir. Saber lidar com o fato das pessoas desenvolverem seu trabalho de formas diferentes é o desafio que as grandes corporações e instituições públicas ou particulares, incluem-se aí as que fazem parte da esfera educacional, tentam escapar, mas devem aprender a lidar. Ao invés da massificação, de vários profissionais tentando agir da mesma forma, dar espaço à criatividade, à interação entre os trabalhadores na sua expressividade.

Faïta & Donato (1997); Clot (2001); Clot et al. (2001) alertam para o fato da importância do grupo de trabalho coletivo no momento de se analisar o trabalho realizado para que ocorram transformações duráveis. A transformação que paira apenas sobre um sujeito não terá resultados sobre a tarefa ou sobre a prescrição de um modo geral. Ela é um constructo social, e, para que haja transformação, a análise do trabalho também deve ser coletiva. Ou seja, o trabalhador abandonado às suas dificuldades não mudará a sua realidade.

Do contrário, o trabalhador que não conseguir transformar as situações do seu dia a dia de trabalho e que não puder se apoiar em uma equipe de profissionais para pensar e reorganizar as estruturas de sua atividade continuará sofrendo com ela. Acreditamos que o que tem sido acompanhado sobre as questões dos profissionais da educação, de

uma forma geral, não só dos professores coordenadores apesar de nosso objeto de pesquisa ser o estudo da sua função, vai ao encontro daquilo que apontamos na fala de Clot, sobre os ressentimentos. O poder de agir do profissional da educação vem sendo amputado, restando apenas o ressentimento.

Tivemos vários exemplos desse ressentimento nos enunciados do PC . O que mais chamou-nos a atenção foi o E48:

| | |
|-----------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| E48 PC | <p>É/ eu cansei/ estou muito cansado/ e não é cansaço físico e mental/ é principalmente porque tem muita coisa errada/ você quer trabalhar direito e não consegue e vai cansando...</p> <p>estou sem receber GTCN desde de fevereiro/ quando eu cheguei aqui eu ficava de sábado e domingo preparando ATPC/ saia pra casa dos parentes da minha esposa e levava o computador/ tomando cerveja e preparando/ trabalhando/ no ano passado [***] / sinceramente/ eu estou emburrecendo na coordenação / eu não tenho mais vontade de fazer nada/ eu vou até me consultar com as psicólogas aqui (<i>aponta para algum lugar na escola</i>)/ estou falando sério/ eu não tenho mais vontade de fazer nada.</p> <p>Chega em casa eu durmo. Minha área/ geografia/ desde 2008/ 2008/ 2009/ até eu vir pra cá eu dava aula num cursinho comunitário/ pra eu sempre ficar ligado na minha área (<i>faz um gesto com a mão de ter largado algo</i>).</p> <p>Muita coisa errada.</p> |
|-----------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Tomando o enunciado acima como base, podemos dizer que a resposta para a nossa primeira pergunta de pesquisa “Quais são as reais condições de trabalho do Professor Coordenador nas escolas estaduais de São Paulo?” talvez não seja tão animadora. (rever as perguntas no trabalho todo)

Não podemos falar por todas as unidades escolares , pois nossa pesquisa centrou-se em uma única escola, mas sabemos que muitas das coisas que vimos e ouvimos sobre o trabalho realizado do PC pesquisado também ocorrem com outros professores coordenadores, de outras unidades escolares, porque se trata de uma rede de ensino, que busca nivelar o trabalho da coordenação pedagógica com algumas ações como: o controle do material didático enviado aos alunos e professores cujo uso em sala de aula

deve ser cobrado pelo PC; a própria existência de um núcleo pedagógico na Diretoria de Ensino visa controlar as ações do PC nas escolas; um exemplo é a cobrança da realização de alguns projetos temáticos durante o ano letivo, não sobrando muito tempo para outros trabalhos que a escola deseja desenvolver.

Em relação à segunda pergunta, “Qual é a visão que o PC tem de seu trabalho?”, também podemos verificar em alguns enunciados que ele não está satisfeito. O E28 mostra um pouco desse incômodo da coordenação:

| | |
|-----------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| E28 PC | Na E.E. XXX / 2008/ 2009 e 2010. Aí em 2010 eu saí da escola. Fiqueiii seis meses na sala de aula/ quando falaram que aqui estava disponível/ aí falei/ ah/ vou tentar de novo/ outra escola/ é que eu acho que o único problema da coordenação // acho que é um pouco pessoal/ também/ éééé/ os professores ééé acomodam com/ não acomodam mas// como que eu posso dizer// eu não sei// tinha que ser rotativo/ entendeu? Tinha que ser rotativo// sei lá/ na minha concepção/ assim/ muito tempo/ eles acostumam. A XXX falou que/ de todos os problemas/ é que eu me acomodei. Uma das questões de eu me acomodar... <i>((faz um gesto com a mão, sorri e exita em falar))</i> |
|-----------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Contudo, pelo resultado que tivemos realizando a autoconfrontação, concluímos que sobre a nossa última questão, “Qual a opinião dos Professores Coordenadores sobre a metodologia da autoconfrontação?”, tivemos um resultado favorável. A discussão foi muito bem aceita pelo PC e entendemos que ele se beneficiou da conversa. Para ele, foi uma sessão de desabafo, onde ele pôde falar sobre muita coisa que normalmente não teria com quem falar. Como por exemplo, no enunciado abaixo, onde o PC reclama de algumas realidades da escola:

| | |
|-----------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| E42 PC | Não cabe quarenta e dois alunos/ é apertado// que jeito que você dá aula pra quarenta e dois alunos? Eu disse/ mãe fique à vontade/ é o Estado que manda// reclamação/ fique à vontade. |
|-----------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Aí vem a reclamação e quem está errada é a escola.
 Isso daí também gente (*aponta para o vídeo, coloca a mão na cabeça e sorri*).
 Fala todo ano/ deficiente visual/ localize no mapa/ ele não enxerga/ todo ano// aí
 você pede para o professor fazer duas provas diferentes/ não faz// ele prefere
 colocar cinco lá (*refere-se à nota do aluno*)
 Mas eu acho que não é culpa do professor/ pra mim/ é o Estado.
 Eu estava lá na reunião na quinta – feira/ quieto/ passando um vídeo lá/ quieto/ eu
 sempre falo/ estou quieto/ aí chegou a supervisora deles lá/ não é a supervisora de
 ensino/ é a coordenadora do pedagógico (*dá risadas*)/ o que é PC1/ você está
 muito quieto hoje? (*continua dando risadas*) Você não falou isso// justo hoje/
 tecnologia. Falei/ começa por aí/ o último data show que o Estado mandou/
 mandou um por escola e foi em 2008/ já começa por aí.

“Aí/ agora está com um novo projeto/ uma nova roupagem na sala do acesa
 escola” (*fala da coordenadora que entrou na reunião d qual o PC1 estava
 participando*) / falei/ mentira/ está tirando o estagiário/ está pedindo para o
 professor usar ele mesmo porque o Estado acabou com o dinheiro que era para
 manter o estagiário.

A Feira de Ciências nossa/ a dirigente veio aqui/ falou que quer uma feira de três
 dias para convidar outras escolas/ né/ eu não sei o que a gente vai fazer/ não vai
 ter dinheiro esse ano/ a gente vai se virar/ vender pizza aí pra fazer a feira/ porque
 o dinheiro do Estado não vai vir/ cortou/ cortou tudo///

Os problemas, os impedimentos, aquilo que foi planejado e que não está sendo realizado na visão dos próprios profissionais, as várias possibilidades de realização do trabalho, bem como as escolhas que se faz, tudo, é possível melhorar utilizando a autoconfrontação como uma forma de buscar exteriorizar as experiências. Para que haja transformação da atividade de trabalho, é necessário que os sujeitos falem sobre suas experiências, mostrando cada um o seu ponto de vista sobre as ações, explorando, assim, a sua subjetividade. Conforme Clot:

uma ação se liberta da ação dos outros ao re-fazê-la. É como se o recém-chegado, com o decorrer do tempo, viesse a vencer a opacidade da atividade compartilhada pelos outros graças aos instrumentos desta e, ao retocá-los, a obrigasse a superar-se a si mesma. Assiste-se, então, a uma estilização dessa atividade.

(CLOT, 2010, p.179)

Ressaltamos que, o fato de pensarmos na transformação da atividade de trabalho, ou seja, em uma mudança na forma do trabalhador pensar em como irá realizar o seu trabalho, vem antes de uma possível transformação da prescrição porque esse depende de outros sujeitos e não só do trabalhador. A atividade de trabalho, como um processo mental, é mais imediata, enquanto que as prescrições podem ocorrer de inúmeras formas.

Vimos que o espaço das reuniões de ATPCs é um desafio para o Professor Coordenador. Existem inúmeros fatores para que o professor não queira participar dessas reuniões e, muitas vezes, o ressentimento do professor em relação à instituição escolar que o deixa em uma posição de desvalorização acaba por ser transmitido ao PC porque ele ocupa um cargo de gestão, diferente do professor.

Desse modo, ao retomarmos o principal objetivo desta tese que é o de analisar as dimensões do trabalho do professor coordenador de uma escola da rede estadual de São Paulo para compreender como se dá o desenvolvimento de seu trabalho no cotidiano escolar e verificar quais são os maiores obstáculos na tentativa de realização das tarefas de um coordenador, percebemos que o gênero autoconfrontação simples pode ser um forte aliado na transformação desse trabalho. Segundo Clot (1999), a própria análise do trabalho contribui para sua transformação. Com base nos estudos de Vygotski sobre o desenvolvimento, considera o diálogo o propulsor desse desenvolvimento e, assim, os procedimentos metodológicos que envolvam a análise por meio da interação verbal, por si mesmos, já seriam responsáveis por algum tipo de transformação.

REFERÊNCIAS

ALVES FILHO, Francisco; SANTOS, Eliane Pereira dos. **O tema da enunciação e o tema do gênero no comentário online**. Fórum linguístico, Florianópolis, v. 10, n. 2, p. 78-90, abr/jun, 2013. Retirado em 04/01/2016 da World Wide Web:
<https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/1984-8412.2013v10n2p78>

AMIGUES, René. **Trabalho do professor e trabalho de ensino**. In: MACHADO, Anna Rachel (Org.) O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva. São Paulo: Contexto, 2004.

BAKHTIN, Mikhail. **La poétique de Dostoïewski**. Paris: Seuil, 1970 a.

_____ e VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. Michel Lahud & Yara Frateschi Vieira, 16 ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

_____ **O freudismo: um esboço crítico**. Trad. Paulo Bezerra, 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

_____ **A estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BARROS, M. E. B.; PASSOS, E.; & EIRADO, A. **Psicologia e trabalho docente: intercessões com a clínica da atividade**. *Psicologia & Sociedade*, v. 26, n. especial, p. 150-160, 2014.

_____ & LOUZADA, A. P. F. **Afirmando a potência de cirandar: cartografia dos processos de produção de saúde na docência**. In M. E. B. Barros, R. S. Carvalho, & S. Ferigato (Orgs.), *Conexões: saúde coletiva e políticas da subjetividade* (pp. 204-219). São Paulo: Hucitec, 2009.

BRAIT, B. **Bakhtin – Dialogismo e Polifonia**. São Paulo: Contexto, 2012.

_____ **Bakhtin – Outros Conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2012.

_____ **Bakhtin e o círculo**. São Paulo: Contexto, 2009.

BRASILEIRO, Ada Magaly Matias. **A autoconfrontação simples aplicada à formação de docentes em situação de trabalho**. *SCRIPTA*, Belo Horizonte, v.15, n. 28, p.205-224, 1º sem. 2011.

BRAVERMAN, H. **Trabalho e capital monopolista**. Rio de Janeiro: LTR, 1987.

BRONCKART, Jean- Paul. **O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores**. Organização e tradução Anna Raquel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

————— Jean-Paul. 1999/2007). **Atividade de linguagem, textos e discursos. Por um interacionismo sociodiscursivo**. São Paulo: Educ, 2007.

————— Jean-Paul. **Sobre linguagem, ação-trabalho e formação: as contribuições da démarche ISD**. Entrevista com Jean-Paul Bronckart. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, n. 47, June 2008 . (acesso em 26 Setembro 2011).

————— **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Organização e tradução Anna Raquel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

BUENO, Luzia. **A construção de representações sobre o trabalho docente: o papel do estágio**. São Paulo, 2007. Tese (Doutorado)

BRUM-DE-PAULA, Mirian Rose; ESPINAR, Gema Sanz. **Coleta, transcrição e análise de produções orais**. In: BRUM-DE-PAULA, M.R.; SHERER, A.E.; PARAENSE, S.C.L. (Orgs.). *Letras*, n. 21. Santa Maria: PPGL Editores, 2002.

CARVALHO, A. M. T. **Trabalho e higiene mental: processo de produção discursiva do campo no Brasil**. *Hist. cienc. saude-Manguinhos* [online]. 1999, vol.6, n.1, pp. 133-156. (acesso em 19 Janeiro de 2016).

CASTRO, A. C.; PORTUGAL, F. T.; JACÓ-VILELA, A. M. **Proposição Bakhtiniana para análise da produção em psicologia**. *Psicologia em Estudo*, 16, n.1, 91-99, jan./mar. 2011. Retirado em 10/01/2016 do World Wide Web: scholar.google.com.br/citations?user=RBsUNw0AAAAJ&hl=pt-BR

CLOT, Y. **O Diálogo em desenvolvimento: M. Bakhtin no trabalho**. In: PAULA, L. STAFUZZA, G. (org) *Círculo de Bakhtin: diálogos in possíveis*. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

————— **Trabalho e poder de agir**. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010a.

_____ **A psicologia do trabalho na França e a perspectiva da Clínica da Atividade.** Fractal: Revista de Psicologia, v. 22, n.1, p. 207-234, Jan./ Abr. 2010b. Retirado em 10/01/2016 do World Wide Web: <https://www.researchgate.net/publication/250054544>

_____ **A função psicológica do trabalho.** Petrópolis: Vozes, 2007.

_____ **Action et connaissance em clinique de l'activité.** @ctivités, v.1, n.1, p. 23-33 2004. Retirado em 10/01/2016 do World Wide Web: <http://activites.revues.org/1145>

FAÏTA, D. **L' image animée comme artefact dans le cadre méthodologique d'une analyse clinique de l' activité.** @ctivités, v. 4, n.2, p. 3-15, 2007. Retirado em 10/01/2016 do World Wide Web: <http://activites.revues.org/>

_____ **Análise dialógica da atividade profissional.** Rio de Janeiro: Imprinta Express, 2005.

_____ **Gêneros de discurso, gêneros de atividade, análise da atividade do professor.** In: MACHADO, A. R. (Ed.). O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004. p. 55-80.

_____ **Análise das práticas languageiras e situações de trabalho: uma renovação metodológica imposta pelo objeto.** In: SOUZA-E-SILVA, M. C. P.; FAÏTA, D. (Org.). Linguagem e trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França. São Paulo: Cortez, 2002.

_____ FAÏTA, D. **Genres et styles em analyse du travail: concepts et méthodes.** Travailler, n.4, p. 7-42, 2000. Retirado em 10/01/2016 do World Wide Web: <http://psychanalyse.cnam.fr/les-numeros/numero-4/>

_____ FAÏTA, D.; FERNANDEZ, G., SCHELLER, L. **Entretiens em autoconfrontation croisée: une méthode em clinique de a'activité.** Pistes, v.2, n.1, p. 1-8, 2000. Retirado em 10/01/2016 do World Wide Web: <http://pistes.revues.org/3833>

_____ & VIEIRA, M. **Réflexions Méthodologiques sur L'Autoconfrontation Croisée.** D.E.L.T.A., v.19, n.1, p.123-154, 2003. Retirado em 10/01/2016 do World Wide Web: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502003000100005

FARACO, C. A. **Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FERNANDES, Maria José da Silva. **O professor coordenador pedagógico nas escolas estaduais paulistas: da articulação pedagógica ao gerenciamento das reformas educacionais**. *Educ. Pesqui.* [online]. 2012, vol.38, n.4, pp. 799-814. ISSN 1517-9702.

FERREIRA, Anise D'Orange; MELO, Glenda Cristina Valim de. **Análise de textos multimodais da Web e o ISD - WEB multimodal text analysis and SID**. *DELTA*, vol.32, n.1, São Paulo, Jan./Apr., 2016. Retirado em 10/06/2016 da World Wide Web: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502016000100004#aff1

FILLIETAZ, Laurent. **Une semiologie de l'agir au servisse de l' analyse des textes procéduraux**. Cahiers de la Section des Sciences de l' Education, Genève, n.103,2004b.

FIORIN, José Luiz. **Categorias de análise em Bakhtin**, In: PAULA, Luciane de & Stafuzza, Grenissa (orgs.) *Círculo de Bakhtin: Diálogos in possíveis*. Campinas: Mercado das Letras, 2011.

FOGAÇA, Francisco Carlos. **Reuniões pedagógicas e autoconfrontações: possíveis espaços de desenvolvimento profissional na escola pública**. 2010. Tese (Doutorado)

HABERMAS, Jurgen. **Théorie de l'agir communicationnel**. 2 vols. Paris: Fayard, 1987.

HALLIDAY, M. A. K. **El Lenguaje como semiótica social: la interpretación social del lenguaje y del significado**. 2 ed. Trad. Jorge Ferreiro Santana. Argentina: Fondode Cultura Económica, 2001.

————— **On Language and Linguistics**, v.3. London: Continuum, 2004.

————— & MATHIESSEN, Christian, M. I. M. **An Introduction to Functional Grammar**, v. 3, London: Hodder Arnold, 2004.

LAVILLE, Antoine. **Repères pour une histoire de L'ergonomie Francophone**. Comptes rendus du congrès SELF-ACE 2001 – Les transformations du travail, enjeux pour l'ergonomie Proceedings of the SELF-ACE 2001 Conference – Ergonomics for changing work Laboratoire d'Ergonomie de l'École Pratique des Hautes Études 41 Rue Gay-Lussac - 75005 PARIS –France.

LEMOS, Cláudia T.G. de. **Coerção e criatividade na produção do discurso escrito em contexto escolar: algumas reflexões**. In: VOGT, Carlos et al. Subsídios à proposta curricular de Língua Portuguesa para o 1o e 2o graus - Coletânea de Textos - volume I.

LOUSADA, E. G. **Aprendendo o “métier” de professor: uma análise de textos produzidos em situação de formação inicial de professores de francês**. In: Szundy, P.C., Araújo, J.C.; Nicolaidés, C. S.; Silva, K.A. (orgs). *Linguística Aplicada e Sociedade: Ensino e Aprendizagem de Línguas no Contexto Brasileiro*. Campinas: Pontes Editores, 2011.

————— **Entre trabalho prescrito e realizado: um espaço para a emergência do trabalho real do professor**. São Paulo: 333 pp. 2006 (tese)

MACHADO, A. R. LOUSADA, E. G.; FERREIRA, A. A. G. D. (orgs.) **O professor e seu trabalho: a linguagem revelando práticas docentes**. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

————— **Colaboração e crítica: possíveis ações do linguísta na atividade educacional**. Veredas On line – Ensino – 2/2007, p. 22-40 - PPG Linguística/UFJF – JUIZ DE FORA - ISSN 1982-2243

————— BRONCKART, J. P. **De que modo os textos oficiais prescrevem o trabalho do professor? Análise comparativa de documentos brasileiros e genebrinos**. *Delta.*, São Paulo, v.21, n.02, p.183!214, 2005.

————— (Org) **O ensino como trabalho**. Londrina: Eduel, 2004.

————— **Entrevista com Jean-Paul Bronckart**. *DELTA*, São Paulo, v. 20, n. 2, Dec. 2004b . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?cript=sci_arttext&pid=S0102-44502004000200006&lng=en&nrm=iso>. access on 26 Sept. 2011. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-44502004000200006>.

MARINO-ARAUJO, C.M. & ALMEIDA S.F.C. de. **Psicologia Escolar: construção e consolidação da identidade profissional**. 4 ed. Campinas: Editora Alínea, 2014.

NEVES, Maria Helena. **Gramática de Usos do português**, 5 ed., São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____ **A gramática: história, teoria e análise, ensino**, 2 ed., São Paulo: Editora UNESP, 2002.

PAULA, L. de & STAFUZZA, G. (orgs) **Círculo de Bakhtin: pensamento interacional**. Campinas: Mercado das Letras, 2013.

_____ **Círculo de Bakhtin: teoria inclassificável 1**. Campinas: Mercado das Letras, 2010.

PÉCORA, Alcir B. **Problemas de argumentação na redação escolar**. In: ZILBERMAN, R. (Org.) *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. 8. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

PIRES, Vera Lúcia. **Dialogismo e alteridade ou a Teoria da Enunciação em Bakhtin**. *Organon*, v.16, p.32-33, 2002. Retirado em 10/06/2016 da World Wide Web: <http://seer.ufrgs.br/index.php/organon/article/view/29782/18403>

PLACCO, V. M. N. de & ALMEIDA, L. R. de. (orgs) **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. 9 ed., São Paulo: Edições Loyola, 2012.

PONZIO, A. **A revolução bakhtiniana**. Cood. e Trad. Valdemir Miotelo. São Paulo: Contexto, 2011.

RODRIGUES, Daniella Lopes Dias Ignácio. **A Autoconfrontação Simples e a Instrução ao Sósia: entre diferenças e semelhanças**. São Paulo, 2010. 165 pp. (tese)

RODRIGUES, Rosângela Hammes. **Análise de gêneros do discurso na teoria Bakhtiniana: algumas questões teóricas e metodológicas**. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, v.04, n. 2, p. 415-440, jan/jun, 2004. Retirado em 10/01/2016 da World Wide Web: scholar.google.com.br/citations?user=LhHdWOoAAAAJ&hl=pt-BR.

ROGER J. L. **Metodologia e métodos de análise em clínica da atividade**. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, 2013, v. 16, n. especial 1, p. 111 – 120. www.revistas.usp.br/cpst/article/viewFile/77869/81844

ROSE, N. **Psicologia como uma ciência social**. *Psicologia & Sociedade*

ROSENBERG, Dulcinea Sarmiento; BARROS, Maria Elizabeth Barros de; PETINELLI-SOUZA, Susane. **A utilização do vídeo como dispositivo metodológico na clínica da atividade docente**. *Informática na Educação: teoria & prática*, Porto Alegre, v.13, n.1, p. 31-40, jan./jun. 2010.

SAUJAT, F. **Systemes d'apprentissage – systemes d'évaluation**. 2003. Tese (Doutorado) – Marseille.

SCHEIN, E. **A psicologia organizacional**. Lisboa: Clássica LCE Editora, 1968.

SCHWARTZ, Y. **Un bref aperçu de l'histoire culturelle du concept d'activité**. @ctivité, v.4, n.2, p. 122-133, 2007. Retirado em 10/01/2016 do World Wide Web: <http://activites.revues.org/>

SILVA, Carla Messias Ribeiro da. **O agir didático do professor de Língua Portuguesa e sua reconfiguração pelos professores**. São Paulo. pp. 384, 2013. (tese)

SOBRAL, A. **Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do círculo de Bakhtin**. Campinas: Mercado das Letras, 2009.

SOUZA, Geraldo Tadeu. **Introdução à teoria do enunciado concreto do círculo Bakhtin/Volochinov/Medvedev**. 2. ed. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2002.

V. FLORES; M. ENDRUWEIT. **A noção de discurso na teoria enunciativa de Émile Benveniste**. Revista Moara (Impresso), Programa de Pós-Graduação em Letras / Universidade Federal do Pará. n.38, jul./dez., Estudos Linguísticos, 2012.

Vygotski, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

————— **Pensamento e Linguagem**. Edição eletrônica: Ed Ridendo Castigat Mores, Versão para eBook – eBooksBrasil. Retirado em 04/06/2016 da World Wide Web: <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/vigo.pdf>

VOLOSÍNOV, V. **Marxisme et philosophie du langage**. Les problèmes fondamentaux de la méthode sociologique dans la science du langage Nouvelle édition bilingue traduite du russe par Patrick Sériot et Inna Tylkowsky-Ageeva, Préface de Patrick Sériot, Limoges, Lambert-Lucas, 2010, 600 pages.

ZANDWAIS, Ana. **Contribuições de teorias de vertente marxista para os estudos da linguagem**. Conexão Letras - Estudos linguísticos e literários e suas interfaces com a filosofia marxista, v. 9, n. 12, 2014. Retirado em 04/05/2016 da World Wide Web: <http://seer.ufrgs.br/index.php/conexaoletras/article/view/55121>

ZANELLI, J. C; BORGES-ANDRADE, J. E; BASTOS, A. V. B. **Psicologia, organizações e trabalho no Brasil**. Porto Alegre: Artmed, 2014.

WERNER, Kelly C. G. **A intersubjetividade antes da subjetividade na Teoria da Enunciação de Benveniste**. Signótica, v. 18, n. 2, p. 191-205, 2006. Retirado em 10/06/2016 da World Wide Web: <http://www.revistas.ufg.br/sig/article/view/2794/2785>.

ANEXOS

1. Transcrição da sessão de Autoconfrontação Simples

* Professor Coordenador – (PC)

* Pesquisador - (P)

| | |
|-------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| E1PC | <p>((Acomoda-se na cadeira, arrumando a tela do computador. Distrai-se com um Pernilongo e tenta matá-lo, batendo na cortina a seu lado. Mostra sua mão Para a P))</p> <p>[***] Está cheio de Pernilongo.</p> <p>((Sorri Para o vídeo))</p> <p>Só reclama/ o XXX/ é o “Dia na escola do meu filho”</p> <p>Ah... ((balança a cabeça em negação))</p> |
| E2PC | <p>((Faz um gesto com as mãos e os braços))</p> <p>Tá em // esPelho? ((referindo-se à gravação do vídeo))</p> |
| E3P | Sim. |
| E4PC | Ah// não! Tá aqui na sala ao lado. ((APontando com a mão direita Para a sala)) |
| E5P | Sim/ foi no laboratório de informática. |
| E6PC | <p>((Balança a cabeça em afirmação))</p> <p>É a festa da CoPa.</p> |
| E7P | Foi um ano diferente, né? |
| E8PC | <p>Foi... ((balançando a cabeça)) foram as Primeiras ATPCs /né ...</p> <p>((aPonta Para o vídeo)) Sou fotogênico!</p> <p>((risos))</p> |
| E9P | Esse barulho... É o caminhão do lixo? ((barulho que vinha de fora da sala naquele momento)) |
| E10PC | <p>Não/ é o caminhão do bombeiro.</p> <p>Essa sala é ruim Porque tem o ar-condicionado/ não é?</p> <p>Esse chiado é o ar-condicionado.</p> |
| E11P | É// aPesar da edição/ não deu Pra tirar o ruído do vídeo. |
| E12PC | <p>((Traz as caixinhas de som do computador Para mais Perto))</p> <p>Ah/ eles reclamam que a sala é aPertada. Quando faz ali/ eles reclamam da</p> |

| | |
|-------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | sala. Agora colocou mais computadores... <i>((Alguém bate e entra na sala. O PC faz um gesto que agora não pode/ Para vir dePois.))</i> |
| E13PC | Ah/ esse evento foi legal! Golpe Militar de 64. |
| E14P | Teve a Palestra que vocês tinham Programado? |
| E15PC | Teve / teve/ nós organizamos na quadra e foram todos os alunos/// uma Professora que ficou Presa na época do regime militar/ falou/ nós trouxemos o /// um ex-vereador ... |
| E16P | O que escreveu o livro... |
| E17PC | Isso / “ O tempo de resistência” / só que ele não faz mais aquele Projeto/// aquele Projeto quando eu dava aula / eu levava os alunos do Projeto. Aí nós chamamos ele// foi uma fala bem legal// nada de cunho Político assim/ né / foi bem legal a fala dele/ foi a vida dele mesmo/ os alunos Participaram Pra caramba. Ah/ lá / aqui eu comento isso / foi bem legal / um [***] bem diferente/ Aí distribuiu livro Para os alunos... |
| E18PC | A / lá / correu [***] certinho ... |
| E19P | Vocês Priorizaram o terceiro ano/ né? Vocês falaram na reunião ... Ou foram todos? |
| E20PC | Acabou indo todos/ não lembro bem/ não/ segundo e terceiro // segundo e terceiro ... Aqui na escola a gente faz muita coisa diferente, mas não divulga. Não vejo nada de bom em divulgar/ ficar dando bope Pra esse governador aí... Aí no autor/ não virou nada... |
| E21P | E o Golfeito? Vocês chegaram a falar com ele? |
| E22PC | Não deu certo dele vir/ aí ele adiou ... Uh.../// reclamando do som/ ficamos três anos Pra conseguir comprar o som. |
| E23P | Quanto tempo faz que você está nesta coordenação PC? |
| E24PC | Aqui? |
| E25P | É. |
| E26PC | Aqui desde 2011. Vai fazer cinco anos/ quatro?/ 2011/ 2012/ 2013/ 2014/ 2015/ no final do ano faz cinco anos. |
| E27P | E/ você já foi coordenador de outra escola? |
| E28PC | Na E.E. XXX / 2008/ 2009 e 2010. Aí em 2010 eu saí da escola. |

| | |
|-------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | <p>Fiqueiii seis meses na sala de aula/ quando falaram que aqui estava disPonível/ aí falei/</p> <p>ah.../ vou tentar de novo/ outra escola.../</p> <p>é que eu acho que o único Problema da coordenação ///</p> <p>acho que é um Pouco Pessoal/ também/ éééé////</p> <p>os Professores ééé... acomodam com/ não acomodam mas//</p> <p>como que eu Posso dizer?//</p> <p>eu não sei// tinha que ser rotativo/ entendeu?</p> <p>Tinha que ser rotativo// sei lá/ na minha concePção/ assim/ muito temPo/ eles acostumam. A XXX falou que/ de todos os Problemas/ é que eu me acomodei. Uma das questões de eu me acomodar... <i>((faz um gesto com a mão, sorri e exita em falar))</i></p> |
| E29P | É difícil renovar, recriar? |
| E30PC | <p>É/// é difícil...</p> <p>Nenhum Professor gosta de fazer ATPC/ nenhum.</p> <p>Eles saem de casa/ vêm dar aula/ volta Pra casa/ dePois volta Pra cá/ Pra fazer o ATPC.</p> <p>Uma das coisas que vai ter que mudar é isso. <i>((fala e ao mesmo temPo coça a cabeça))</i></p> <p>Outra coisa também/ é murro em Ponta de faca educação esPecial/ a escola não tem estrutura Pra trabalhar com o aluno// deficiente <i>((fica balançando a cabeça))</i></p> <p>Aqui <i>((aPonta Para o vídeo))</i> se eu bem me lembro eu fiquei de arrumar um Profissional Pra falar sobre a Síndrome de Down em sala de aula// estou até hoje// a menina já está no segundo ano <i>((continua balançando a cabeça))</i></p> <p>É / você não arruma/ os Professores ficam querendo... não tem/ não tem Profissional//</p> <p><i>((continua balançando a cabeça em gesto de afirmação))</i></p> |
| E31P | E se tem, ele é mais da área clínica e não entende da área Pedagógica? |
| E32PC | Aqui é Polo de deficiência visual/ a escola/ tem uma Professora/ tem o aPoio da XXX e tudo mais/ mas é muito.../ é longe de ser o ideal/ entendeu? Tem o acolhimento/ você vai na sala de aula tem aluno ditando/ a gente faz o que Pode/ conversa em sala de aula Pra ajudar a ditar/ mas esse é o mínimo/ é difícil. |
| E33P | Eles não trazem a máquina de Braille? |
| E34PC | <p>Tem as máquinas/ as máquinas ficam aqui na escola. Tem máquina/ tem a sala equiPada/ Parecia um mausoléu a sala <i>((dá risadas))</i></p> <p>aí conseguimos dar um jeito/ arrumar/ agora ela é atrativa/ tem comPutadores</p> |

| | |
|-------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | <p>ligados ((<i>sorri, enquanto Pensa</i>))</p> <p>tem comPutadores/ mas a internet não está ajudando/ a gente não conseguiu fazer a internet funcionar/ tem uma imPressora de 50 Pau ((<i>refere-se a 50 mil reais</i>))</p> <p>imPrime desenho em Braile/ só que ninguém sabe usar ((<i>sorri, ironicamente</i>))/// 50 mil/ duas ((<i>faz um dois com a mão, dizendo que são duas imPressoras</i>)) ninguém sabe usar // não conseguimos instalar ela no comPutador...</p> |
| E35P | Nem o Pessoal do atendimento esPecializado? |
| E36PC | <p>O Pessoal da XXX veio/ chamei/ que essa imPressora estava na XXX/ que a XXX ela surgiu aqui na escola/ década de 90/ então/ ela nasceu aqui e cresceu/ né/ virou a instituição que é hoje/ eeee/ a imPressora ficava lá/ só que a imPressora tem que ser da sala de recursos/ ela é da sala de recursos e estava lá e não Pode.</p> <p>A a XXX veio aqui e mandou Pegar tudo de lá e trazer Pra cá/ aqui fica jogado em sala de aula e ninguém sabe usar.</p> <p>Eu adoro informática/ eu gosto/ eu mexo/ arrumo tudo que Puder/ só que eu não consigo instalar lá/ a bendita da imPressora!</p> <p>Aí veio o Pessoal da XXX e também não conseguiu.</p> <p>É Problema no reconhecimento ali/ não reconhece ela ((<i>refere-se aos comPutadores em rede</i>)) / tá lá/ Parada.</p> <p>Aí o Estado não mandou folha/ a gente comProu uma caixa de folha/ 100 reais que é folha contínua/ tá lá emPoeirando. Tem os comPutadores que vieram do Mec/ aí eles usam/ né/ eles usam/ tem um aluno que tem a facilidade/ aí eles levam o comPutador do Mec Pra sala de aula/ dePois ele devolve/// funciona/ mas acho que... ((<i>Pensativo</i>))</p> <p>Sei lá/ vamos suPor Química// é muito difícil...</p> <p>Os estagiários de Química da XXX que acomPanham/ que têm o Projeto aqui na escola/ eles falam que/ o cara colocou no relatório dele/ “ a menor dificuldade dos alunos aqui é a visão” ((<i>sorri</i>))/ ele colocou no relatório/ e nós lemos/ assim/// é chato né// mas/ sei lá...</p> <p>Que nem esse aluno que eles falam aqui ((<i>aPontando Para o vídeo</i>))/ esse menino não deveria estar no Ensino Médio nunca// nunca/ ele não deveria ter chego no Ensino Médio/ aí ele está no Ensino Médio.</p> |
| E37P | Ele é deficiente visual? |
| E38PC | <p>Não/ ele é deficiente intelectual. Está no segundo ano. Não faz nada. Tem um Problema seríssimo. Não tem laudo/ a mãe acha que é normal/ está aí...</p> <p>Deveria ter sido dada a terminalidade dele de estudos na 8ª série/ só que o Processo é um Processo compLicado/ tem que ter tudo documentado/ então vai emPurrando.</p> <p>Esse ano chegou outro/ vai emPurrando...</p> |

| | |
|-------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| E39P | Os Pais não aceitam? |
| E40PC | <p>Desse outro menino eu ainda não sei/ mas com 800 alunos/ fica/ Passa desPercebido.</p> <p>Mesmo se tiver laudo/ você vai falar Para o Professor que ele tem que trabalhar diferente// hoje a mãe veio aí/ fala que vai na Diretoria de Ensino reclamar ou no Ministério Público/ Porque a sala da filha dela está com quarenta e dois alunos e o Professor não consegue dar aula.</p> <p>Você já viu o tamanho das salas aqui?</p> |
| E41P | Lá em cima não. |
| E42PC | <p>Não cabe quarenta e dois alunos/ é aPertado// que jeito que você dá aula Pra quarenta e dois alunos? Eu disse/ mãe fique à vontade/ é o Estado que manda// reclamação/ fique à vontade.</p> <p>Aí vem a reclamação e quem está errada é a escola.</p> <p>Isso daí também gente ((aPonta Para o vídeo, coloca a mão na cabeça e sorri)). Fala todo ano/ deficiente visual/ localize no maPa/ ele não enxerga/ todo ano// aí você Pede Para o Professor fazer duas Provas diferentes/ não faz// ele Prefere colocar cinco lá ((refere-se à nota do aluno))</p> <p>Mas eu acho que não é culPa do Professor/ Pra mim/ é o Estado.</p> <p>Eu estava lá na reunião na quinta – feira/ quieto/ Passando um vídeo lá/ quieto/ eu semPre falo/ estou quieto/ aí chegou a suPervisora deles lá/ não é a suPervisora de ensino/ é a coordenadora do Pedagógico ((dá risadas))// o que é PC/ você está muito quieto hoje?</p> <p>((continua dando risadas)) Você não falou isso// justo hoje/ tecnologia. Falei/ começa Por aí/ o último data show que o Estado mandou/ mandou um Por escola e foi em 2008/ já começa Por aí.</p> <p>“Aí/ agora está com um novo Projeto/ uma nova rouPagem na sala do acesa escola” ((fala da coordenadora que entrou na reunião d qual o PC estava ParticiPando)) / falei/ mentira/ está tirando o estagiário/ está Pedindo Para o Professor usar ele mesmo Porque o Estado acabou com o dinheiro que era Para manter o estagiário.</p> <p>A Feira de Ciências nossa/ a dirigente veio aqui/ falou que quer uma feira de três dias Para convidar outras escolas/ né/ eu não sei o que a gente vai fazer/ não vai ter dinheiro esse ano/ a gente vai se virar/ vender Pizza aí Pra fazer a feira/ Porque o dinheiro do Estado não vai vir/ cortou/ cortou tudo//</p> |
| E43P | Todos os Projetos? |
| E44PC | <p>Cortou tudo/ sabe o que é que tinha lá no café? A gente sai daqui Pra ir lá nas reuniões// café. Você fica oito horas lá e tem café. Cortou bolacha! Não tem mais bolacha/ não tem mais nada/ nada/ nada/ nada. Ainda falou Pra gente fazer vaquinha. Estou falando sério! Isso é revoltante!</p> <p>Aí a culPa é do Professor que não quer fazer ATPC?</p> <p>Se instala aaa / a lei federal lá das vinte e seis horas e o restante como trabalho</p> |

| | |
|-------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | <p>Pedagógico/ acho que mudaria bastante.</p> <p>Aí acho que eu não ficaria na coordenação não.</p> <p>Outra coisa que é um lixo também/ é esse sindicato.</p> <p>Outra coisa que é horrível/ essa questão de trabalhar / como o Ensino Médio é dividido/ trabalhar quatro horas na manhã e quatro horas à noite...</p> |
| E45P | Na coordenação? |
| E46PC | Um Período fica de lado <i>((balança a cabeça afirmando))</i> / não tem jeito/ tinha que ser/ escola que tem manhã e noite/ tem que ter dois coordenadores/ é muito complicado/ não consegue dar andamento nas coisas/ você vai e volta... |
| E47P | Você acaba trabalhando um terceiro Período então? Você não desliga? |
| E48PC | <p>É/ eu cansei/ estou muito cansado/ e não é cansaço físico e mental/ é Principalmente Porque tem muita coisa errada/ você quer trabalhar direito e não consegue e vai cansando...</p> <p>estou sem receber GTCN desde de fevereiro/ quando eu cheguei aqui eu ficava de sábado e domingo PreParando ATPC/ saia Pra casa dos Parentes da minha esPosa e levava o comPutador/ tomando cerveja e PreParando/ trabalhando/ no ano Passado [***]</p> <p>sinceramente/ eu estou emburrecendo na coordenação / eu não tenho mais vontade de fazer nada/ eu vou até me consultar com as Psicólogas aqui <i>((aPonta Para algum lugar na escola))</i> / estou falando sério/ eu não tenho mais vontade de fazer nada.</p> <p>Chega em casa eu durmo. Minha área/ geografia/ desde 2008/ 2008/ 2009/ até eu vir Pra cá eu dava aula num cursinho comunitário/ Pra eu sempre ficar ligado na minha área <i>((faz um gesto com a mão de ter largado algo))</i>.</p> <p>Muita coisa errada.</p> |
| E49P | Quando você se dirige aos Professores Para desenvolver algum Projeto, direcionar as reuniões, enfim, falar sobre o Pedagógico, você costuma Pensar naquela fala institucionalizada, naquilo que os seus superiores o instruem Para que você diga, ou você costuma seguir o seu Próprio Planejamento, ter a sua Própria fala, de uma forma mais autêntica, sem Pensar muito no discurso oficial? |
| E50PC | <p>Bom a questão é a seguinte/ você não vê/ desde que estou na coordenação/ fala institucionalizada/ assim/// o que mandam... <i>((balança a cabeça em forma de negação))</i></p> <p>os Professores querem fazer a gente faz/ os Professores não querem a gente não faz. Eu abraço a bronca dos Professores... que eu acho que a coordenação é bem aquilo.</p> <p>Eu até ... falando nessa questão de se sentir estressado e tudo mais/ eu deixo muito aberto/ Pra eles. Eles decidem tudo eu não decido nada...é/ eles que fazem tudo/</p> |

| | |
|-------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | <p>“aqui a gente não quer isso”/ ((referindo-se à fala dos Professores))</p> <p>eu brigo com a direção que eu não [***]/ e a direção/ ela tem uma Postura muito aberta com a gente/ está dando certo/ beleza/ manda vê/ ela não interfere na Parte Pedagógica de jeito nenhum/ só que deu errado/ aí o bicho Pega/ só que/ enquanto está dando certo ((balança a cabeça dizendo não))/ ela não interfere.</p> <p>Então/ assim/ a Parte institucionalizada/ vamos suPor/ aquela fala ali ((refere-se ao vídeo))</p> <p>da Educação EsPecial/ foram eles que Pediram/</p> <p>não sei se/ a forma de Passar e tudo mais/ Porque aquela fala ali tava Pronta de 2011/ quando eu vim Pra cá/ era o mesmo slide/ só troquei a data/ tá?/ é o mesmo material/ né/ é o mesmo material/ até Porque a legislação não mudou// éééé//</p> <p>Pequei ali de não ter trazido o que os Professores Pediram/ de/ uma Pessoa diferente Pra falar/ e tudo mais.../ e/ e assim/ ééé/ a gente briga bastante aqui/ com essa questão do que é institucional/ eu acho que a escola tem que ter autonomia/ no máximo Possível.</p> |
| E51P | Você acha que o tamanho da escola e a correria do dia a dia influencia Para que você deixe de realizar algumas ações que você queria realizar? |
| E52PC | Influencia/ é muito grande Pra um coordenador só/ tem 20 salas de aula/ no ano Passado era de 28 a 29/ é muita coisa.../ tem muita sala e muitas Pessoas... |
| E53P | Vinte Por Período? |
| E54PC | <p>Não/ no geral/ manhã e noite/ só de Ensino Médio/ vinte sete/ vinte/ esse ano é vinte e cinco/ no ano Passado era vinte e oito/ então são muitas salas...</p> <p>Eu estou Pedindo socorro no noturno/// os alunos não estão vindo na escola/ os Professores não estão trabalhando direito///</p> <p>assim... eu sou bem Pessimista na minha fala/ não está trabalhando direito/ você tem Problemas com Professores [***]</p> <p>esse ano está Pior Porque são muitos Professores que vêm de fora/ comPletando a jornada aqui/ aPosentaram muitos/ então esse ano está Pior/ a mãe que estava aqui antes/ não sei se você já estava aqui/ estava reclamando de uma Professora que eu só vou ver essa Professora/ Pra conversar com ela/ sexta que vem...</p> |
| E55P | Isso foi um Problema da rede toda, foi geral esse ano? |
| E56PC | <p>Foi geral... vamos suPor/ o Professor Coordenador da oficina Pedagógica/ que é resPonsável Pela escola/ ele está entrando agora/ então ele tem que mostrar serviço também/ né/ então ele veio com um monte de coisa Pra gente fazer/ só que ele semPre vem no horário que eu não estou aqui/ né/</p> <p>“Aí PC ele mandou” ((reProduzindo a fala da PC2)) / “ele mandou fazer isso”.</p> <p>“Não/ esPera aí ((conversa entre o PC e a PC2)) vamos conversar” /</p> <p>tinha um bilhete em cima da minha mesa/</p> |

| | |
|-------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | <p>“é Pra fazer inscrição”/ “aí ele mandou fazer isso” ((referindo-se à fala da PC2)) e não vou// em cima da hora/ com greve/ os Professores não quiseram/ foi Passado em ATPC/ não quiseram/ ah.../ comPrei a briga/ então falei/ olha/ a gente não vai fazer Por causa disso, disso e disso/ a escola não está PreParada...</p> |
| E57P | Então, quer dizer, tem a Postura do Professor que vem de lá também, né? |
| E58PC | <p>Que vem de lá// são as coisas institucionais que vêm e a gente briga Pra não fazer. A fala institucional/ também não. Vamos suPor aaaa// não/ não tem/ a gente não cobra o uso do caderno/ não cobra/ tá dando certo// tá/ onde que eu vejo que está dando certo a escola/ não o bônus/ eu vejo que a [***] a escola está dando certo que é/ o sistema ele é// do Estado/ eu não concordo com muita coisa do Estado/ a escola Pertence ao sistema educacional do Estado/ e como que o Estado avalia/ SARESP?// As notas do SARESP estão entre as maiores médias do Estado/ só não alcança o raio do IDESP/ lá/ que é ligado ao bônus/ Porque a reProvação aqui é muito alta// tá. A escola aqui/ ela é diferente nesta questão. Tem Problema/ tem/ tem eu acho que até mais que o XXX ((cita outra escola))/ Porque aqui eu acho que a clientela ajuda/ a clientela aqui é muito boa/ diferente de lá ((escola citada)). Lá/ o aluno tinha extrema dificuldade/ aqui você tem...// a escola funciona sozinha. Está funcionando. No ano Passado/ como a gente diminuiu a retenção/ alcançou o raio do IDESP/ então está funcionando. Sei lá/ eu acho que Poderia funcionar bem melhor. Tem hora que eu Penso/ / tem hora que eu Penso na minha Postura também falando na questão institucionalizada. Eu não cobro/ não sei se nos vídeos aParece isso/ mas eu acho que eu teria que ter uma Postura mais firme/ enquanto coordenador.</p> |
| E59P | Em relação ao governo? |
| E60PC | Em relação aos Professores/ seja com uma fala institucional ou Própria. Em relação aos Professores. Eu acho que eu teria que ter uma Postura mais rígida um Pouco. |
| E61P | Por que você acha isso? |
| E62PC | <p>Ah/ tô semPre rindo/ tô semPre.../ é difícil me vê nervoso/ eu acho.../ eu soffro/ PrinciPalmente com isso. Você viu/ não tá aí/ fala/ conversa/ eu acho que eu não estou ali Pra chamar atenção de Professor ((sua exPressão é de quem está indignado))/ do educador que tá ali/ acho que ele tem que saber. Muitas vezes é também Porque a gente não PrePara o ATPC como deveria/ né/ não traz coisa nova/ mas é difícil ((dá risadas)) é Pior que sala de aula/ você agradar a todos</p> |

| | |
|-------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | os Professores em ATPC/ que é uma coisa que eles não gostam de fazer/ é difícil... |
| E63P | Você acha que a dificuldade no PreParo das reuniões tem a ver com essa turbulência do dia a dia? |
| E64PC | <p>Tem/ Porque na Própria legislação diz que você tem que ter horário de estudo/ né/ nós não temos.</p> <p>Esse ano a gente está conseguindo. Nos dias que eu venho à tarde/ Principalmente na quarta-feira/ a PC2 e eu/ a gente está conseguindo encostar a Porta/ sentar e conversar.</p> <p>Na semana Passada os ATPCs estavam tudo amarradinho/ tava até bonito / nunca foi assim/ eu não sei até quando vai/ mas tá amarradinho/ mesmo a gente está trabalhando com sequência mesmo/ né...</p> |
| E65P | E mesmo assim os Professores continuam tendo essa Postura? ((Postura da qual o coordenador reclama)) |
| E66PC | <p>Continua/ continua...</p> <p>Assim/ o que que a gente mudou/ o terceiro ATPC / você vinha no duPlo/ o terceiro ATPC é aquele ATPC/ né/</p> <p>eles saiam da sala de aula 12:20 e iam Pro ATPC/ era só reclamação de aluno/ reclamação da direção/ só reclamação/ e/ a vice-diretora/ que foi coordenadora mais de dez anos/ ela fazia o ATPC online/ a escola dela ganhou vários Prêmios/ ela.../ ela tem essa.../ ela falou " gente/ faz o ATPC on line" / e esse ano/ a diretora aProvou o ATPC on line.</p> <p>Assim/ Pra mim e Pra PC2/ está sendo bem Puxado/ né/ mas os Professores estão lendo tudo o que a gente Passa/ ele é obrigado a ler senão ele fica com falta// entendeu?</p> <p>É online/ ele tem uma semana Pra fazer...</p> |
| E67P | Ele Prefere on line? |
| E68PC | Ele Prefere Porque ele não tem que ficar aqui. Ele faz no final de semana/ faz correndo à noite/ mas/ ele tem que ler/ se ele não ler a gente sabe que ele não leu. |
| E69P | E quem que é a vice-diretora? DeculPe-me, quem que é? |
| E70PC | <p>É a XXXX. Uma das vices/ a do noturno. A PC2 e eu/ a gente está conseguindo trabalhar em conjunto. Essa semana não/ essa semana foi Pauleira/ mas/ esse ano a gente está conseguindo trabalhar mais em conjunto.</p> <p>Ó/ que nem ó ((mostra alguns PaPéis que estava sobre a mesa))/ isso ano Passado acho que não acontecia nenhuma vez. Está tudo Pronta a Pauta/ a gente fazia tudo na hora/ tá Pronta/ aqui tem o texto todo imPresso/ que a gente vai discutir/ conversar/ já teve//</p> |

| | |
|-------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | <p>assim/ tudo o que eles Pedem eu faço/ aaa.../ a PC2 não/ a PC2 já tem uma Postura/</p> <p>que nem/ no ATPC Pra fechar nota/ antes do conselho/ eles falaram “ ah XXXX Pode fechar nota”// eu vou lá converso com a diretora/ a diretora deixa/ [***] /</p> <p>“ eles têm que fechar nota num horário que não é de ATPC” ((referindo-se à fala da PC2))/</p> |
| E71P | Mas então quando você fala dessa questão de acostumar, né, ... |
| E72PC | É com esse meu jeito.../ eu acho que é mais Pessoal... |
| E73P | Eles não aceitam a mudança de comportamento dePois, né... |
| E74PC | <p>E acabam abusando/ acabam abusando...</p> <p>Que nem/ a Pasta de sala/ eu não dei a Pasta e falei “ó/ vai ser assim”/ vieram reclamar Pra diretora que eu estava imPondo minha Pasta/ e é Pra melhora a vida deles/ e melhorou/ melhorou.</p> <p>Mas o Problema// sei lá... ((silêncio)) a gente acaba acostumando...</p> <p>Eu só faço/ é...// nossa eu não era assim/ eu só faço o que me mandam fazer ((silêncio))/</p> <p>não estou fazendo mais nada/ já faz dois anos e isso está Pegando/ agora está Pegando.</p> <p>Eu sou daquele que fica até aqui sabe ((faz um gesto sinalizando o Pescoço))// até a hora que entala/ e não Pode ser assim/ faz mal.</p> <p>Mas aí eu Penso Por outro lado também/ quando eu chamo eles aqui/ eu vou na sala de aula/ “ Professor, Por favor, você Pode ir lá na minha sala”/ Pode ser o mais antigo ((Professor)) ele vem aqui comigo/ você Percebe no olho dele que ele acha que vai tomar uma bronca/ Porque eu nunca chamo/ quando chamo/ já vem/ então/ você conversa/</p> <p>adianta/ adianta/ aí tem alguns Professores/ Pessoal ((refere-se a tomar a bronca como algo Pessoal))// Pessoal/ éééé complicado...</p> <p>Sabe// sei lá// você lembra do XXXX/ aquele carrancudo// ele é uma Pessoa difícil de lhe dar/ como Professor/ ele é difícil de lhe dar/ é uma Pessoa que atraPalha muito as reuniões/</p> <p>então.../ não gosta/ não gosta/ sabe/ chega a atraPalhar/ muito/ as reuniões...</p> |
| E75P | Você acredita na Possibilidade desses reuniões de ATPCs serem facultativas? |
| PC | <p>JAMAIS/ jamais o Estado Permitiria isso. É um Pensamento muito avançado. Eu acho que estas questões da falta de interesse//</p> <p>que foi// sabe/ que eu não tenho mais vontade de PreParar nada/ assim/ né/ sei lá/ eu acho que não estou muito bem dááá ((faz um gesto aPontando Para a cabeça))//</p> <p>eu acho que eu não estou muito bem. Estou semPre rindo/ tudo/ mas eu acho que eu não estou muito bem não...</p> |

| | |
|-------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| E77P | Mas a ProPosta é essa XXXX. De falar sobre as coisas Pra tentar reorganizar, reestruturar ou modificar aquilo que não está bem. |
| E78PC | <p>Rum rum/ que nem/ eu estava/ tem um Professor que é muito amigo meu aqui/ amigo de infância/ tem vez que eu falo com ele/ né/ daí/ tem hora que eu não sei se ele está querendo me animar ou se é verdade/ Porque ele é um dos que trabalha/ tudo/ que faz tudo/ que abraça a escola/ eu falo/ meu.../ eu estou fazendo só água com açúcar/ não estou fazendo nada de diferente... “ não, mas tá bom, está funcionando” ((referindo-se à fala do Professor)) É/ a escola está andando/ mas eu não sei/ eu acho que Poderia estar melhor. Agora// é difícil a gente assumir uma outra Postura// se/// se// de cima não vem a mesma Postura. NOSSA/ tem coisa que antes descia e não está descendo mais/ que nem funcionário no celular/ não Pode!/ com o celular andando de um lado Pro outro/ aí eu falo dá risada// eu não tenho autoridade Perante o funcionário/ quem tem é a direção. Então/ é uma coisa chata/ [***] o celular tem que ser Proibido na escola e liberado só dentro da sala de aula como uma ferramenta Pedagógica// tem Professor que já faz aqui// tem Projeto que escrevi só que faz um ano que eu não consigo colocar em Prática aqui/ Porque... // não saiu. Vamos ver se esse ano sai. Só que tem que abraçar junto/ se eu não abraçar junto ou eu não fizer// a maioria das coisas// não saem. Não saem. Não saem. É uma coisa também que// a PC2 briga muito comigo/ assim// falando/ né/ que eu faço muito as coisas/ que eu não delego Para o Professor fazer// eu assumo a frente das coisas/ e não é o correto. Porque quer ver funcionar ((atitude que exPressa falta de confiança no trabalho do Professor)). Quer ver funcionar. Que dá errado/// Pra não dar errado/ quer ver funcionar. Que nem/ a semana da alimentação aí de manhã eu abracei uma boa Parte/ viu! Pois ela está acontecendo de manhã/ ela está acontecendo à tarde/ está acontecendo/ está andando. De manhã saiu bastante coisa/ sei lá. E aí eles acomodaram/ os Professores da manhã que/ eu acho que acomodaram nesse meu jeito de ser. Eu não sei se eu Passo Pra eles isso que eu estou falando aqui/ não/ até Porque as reuniões estão mais organizadas/ eles estão Percebendo. A gente está trabalhando mais em conjunto nessas Partes/ a gente está trabalhando mais em conjunto nessas Partes/ né/ sei lá/ não sei ((sorri)). Está dando certo/ sei lá/ eu acho que tá/ eu acho que eu teria que mudar a minha Postura/ quatro anos dePois é difícil mudar!</p> |

| | |
|-------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | <p>Eles vão falar/ o que está acontecendo/ brigou com a mulher em casa? ((dá risadas))</p> <p>O aluno eleeee/ o foco é o aluno/ né/ o foco da escola/ da educação/ é o aluno...</p> |
| E79P | Você tem contato com outros coordenadores da rede? |
| E80PC | <p>Que nem/ o noturno aqui tá afundando. Aí eu conversei com o XXXX / ele está fazendo um Projeto/ que a gente faz aqui mas não está bem instalado o Projeto/ está lá/ a gente faz meio que nas coxas//</p> <p>aí eu vou conversar com a diretora/</p> <p>isso que é legal/ de eu ir lá/ terça-feira à noite/ não nessa terça/ na Próxima terça/ lá conversar com ele/ ver o que ele faz. Sentar Pra conversar.</p> |
| E81P | O XXXX é? |
| E82PC | O coordenador da escola XXXX/ ele falou que está com os alunos frequentes e tudo mais/ Porque lá nas reuniões (<i>refere-se às reuniões feita na diretoria de ensino</i>) a gente conversa |
| E83P | Retomando alguns trechos que vimos no vídeo, o que você acha das Pausas, interrupções durante as suas reuniões: entra e sai de Professor devido aos horários diferentes; recados de última hora; assuntos da escola que devem ser resolvidos naquele momento? |
| E84PC | <p>Essas interrupções não deveriam ocorrer// nossa!</p> <p>Planejamento aqui é// é a Pior coisa do mundo (<i>coloca a mão na cabeça e balança</i>) não tá nem aí Para o que você está falando.</p> |
| E85P | Este ano você gastou mais tempo com a formação dos Professores ou com questões variadas, voltadas ao dia a dia da escola? |
| E86PC | Com certeza com outras questões/ né... |
| E87P | Como você vê a sua sequência/ organização da reunião Pedagógica? |
| E88PC | Não está boa/ não tá Porque não tem sequência/ não tem nada... |
| E89P | Você falou que agora vocês estavam reestruturando e que agora estava dando certo... |
| E90PC | Ah...rã/ ainda são vários assuntos Perdidos/ decide em cima da hora o que vai falar/ não tem uma Pauta/ não senta e faz uma Pauta cheia como tem que ser feita... |
| E91P | Essa questão da reunião online, que você apresentou, é muito interessante. Está dando certo? |
| E92PC | Está funcionando mesmo/ viu! O que está dando errado/ qual é o Problema nosso/ que a gente fica com medo? |

| | |
|-------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | <p>Está dando certo/ os Professores estão gostando/ oooo// o Problema ééé// questão de suPervisão// falando da questão das faltas.</p> <p>Porque ele (<i>o Professor</i>) fica com falta se ele não faz. Agora/ ele tem a oPortunidade de vir aqui no horário/ se ele não fez/ ele tem a oPortunidade de vir aqui no horário/ fazer o ATPC aqui.../</p> <p>como funciona a falta?// se ele não faz fica com falta/ aí o medo deles é isso/ a questão da falta/ não tem legislação Pertinente.</p> |
| E93P | Mas, e a legislação da educação a distância? Vocês não Podem usá-la? |
| E94PC | Não/ mas/ o ATPC / tem que ser Presencial. |
| E95P | Você tem algum mecanismo, um ambiente de aPrendizagem Por exemPlo que você Possa controlar a frequência? |
| E96PC | <p>Que nem/ a gente quer trabalhar Projetos//</p> <p>Pedagogia de Projetos// que é uma coisa que veio da diretoria de ensino e a gente achou interessante. Aí a gente começou a trabalhar os Pensadores/ Dewey/ Pestalozzi/ até Paulo Freire/ de maneira geral/ que cada um falava/ assim/ um texto de uma Página. Porque são cinquenta minutos o ATPC/ não dá Pra fazer um texto maior que uma Página/ né/</p> <p>Plano de aula/ eles estão cobrando Plano de aula lá em cima / na DE/ cobrando Plano de aula/ Pra assistir a aula.</p> <p>Eu cheguei lá outro dia.../ é que eu sou chato (<i>faz um gesto balançando a mão Perto da cabeça</i>) Pra essas coisas/ e eu falo mesmo.</p> <p>Tem coordenador que não gosta de mim/ eu falei</p> <p>“Ahhhh/ eu tenho trinta e cinco Planos de aula Prontos”/ meus Professores têm Plano de aula/ que que tem? Consegui no ATPC.</p> <p>Agora/ vou conseguir na sala de aula todos assistidos do jeito que eles querem? Não vou/ não vou conseguir/ mas todos têm/ todos têm... não o Plano de ensino/ o Plano de aula...</p> <p>Daí eles Pedem Pra colocar o objetivo na lousa/ em toda aula/ né/ e Plano de aula nós temos/ fizemos/ está tudo Pronto/ é Pra mostrar serviço?/ Por um lado é/ mas é interessante que todos tenham// outro dia eu fui na sala de aula estava lá/ o objetivo na lousa/ entendeu?/ a gente viu que deu algum resultado. Agora/ tem que ficar em cima...eles querem assim!</p> |

2. Tabela - Normas para transcrição

| | |
|----------------------|--------------------------------------------------------------------------------------|
| P | Pesquisador |
| PC | Professor Coordenador |
| - | Segmentação de palavras |
| (<i>itálico</i>) | Descrição de movimentos, gestos e expressões. |
| (* <i>itálico</i>) | Observação da análise teórica |
| / , // , /// | Pausa curta, pausa longa e interrupção |
| [***] | Palavra não identificada. |
| ! | Entonação exclamativa |
| ? | Entonação interrogativa |
| . | Quando a frase encerra. |
| ... | Frase não terminada |
| XXX | Citação de nomes |
| “ ” | Se houver alguma citação. |
| Números | Escritos por extenso, exceto os números de telefones, endereço e valores monetários. |
| Maiúscula | Quando o som da voz for alto. |
| Repetição da vogal | Quando houver um prolongamento de sílaba. |
| Itálico | Leitura de algum conteúdo. |

3. Resolução SE - 88, de 19-12-2007

Dispõe sobre a função gratificada de Professor Coordenador

A Secretária da Educação, considerando que a coordenação pedagógica se constitui em um dos pilares estruturais da atual política de melhoria da qualidade de ensino e que os Professores Coordenadores atuam como gestores implementadores dessa política com objetivos de:

- ampliar o domínio dos conhecimentos e saberes dos alunos, elevando o nível de desempenho escolar evidenciado pelos instrumentos de avaliação externa e interna;
- intervir na prática docente, incentivando os docentes a diversificarem as oportunidades de aprendizagem, visando à superação das dificuldades detectadas junto aos alunos;
- promover o aperfeiçoamento e o desenvolvimento profissional dos professores designados, com vistas à eficácia e melhoria de seu trabalho

resolve:

Art.1º A coordenação pedagógica, nas unidades escolares e oficinas pedagógicas, a partir de 2008, será exercida por Professores Coordenadores, na seguinte conformidade:

I - Professor Coordenador para o segmento de 1ª a 4ª série do ensino fundamental;

II - Professor Coordenador para o segmento de 5ª a 8ª série do ensino fundamental;

III - Professor Coordenador para o ensino médio.

§ 1º Nas unidades escolares a coordenação pedagógica será compartilhada com o Diretor da Escola e com o Supervisor de Ensino.

§ 2º Serão organizadas Oficinas Pedagógicas em órgãos que atuam especificamente na área de coordenação pedagógica da Secretaria da Educação.

Art. 2º O docente indicado para o exercício da função de Professor Coordenador terá como atribuições:

I - acompanhar e avaliar o ensino e o processo de aprendizagem, bem como os resultados do desempenho dos alunos;

II - atuar no sentido de tornar as ações de coordenação pedagógica espaço coletivo de construção permanente da prática docente;

III - assumir o trabalho de formação continuada, a partir do diagnóstico dos saberes dos professores para garantir situações de estudo e de reflexão sobre a prática pedagógica, estimulando os professores a investirem em seu desenvolvimento profissional;

IV - assegurar a participação ativa de todos os professores do segmento/nível objeto da coordenação, garantindo a realização de um trabalho produtivo e integrador;

V - organizar e selecionar materiais adequados às diferentes situações de ensino e de aprendizagem;

VI - conhecer os recentes referenciais teóricos relativos aos processos de ensino e aprendizagem, para orientar os professores;

VII - divulgar práticas inovadoras, incentivando o uso dos recursos tecnológicos disponíveis.

Art. 3º A carga horária a ser cumprida pelo docente para o exercício da função de Professor Coordenador será de 40 (quarenta) horas semanais.

Art.4º São requisitos de habilitação para o docente exercer as atribuições de Professor Coordenador:

I - ser portador de diploma de licenciatura plena;

II - contar, no mínimo, com 3 (três) anos de experiência como docente da rede estadual de ensino;

III - ser docente efetivo classificado na unidade escolar em que pretende ser Professor Coordenador ou ser docente com vínculo garantido em lei, com, no mínimo 10 (dez) aulas atribuídas na unidade escolar em que pretende ser Professor Coordenador.

Parágrafo único A experiência como docente, a que se refere o inciso II deste artigo, deverá incluir, preferencialmente, docência nas séries do segmento/nível da Educação Básica referente à função de Professor Coordenador pretendida.

Art. 5º Constituem-se componentes do processo de designação do docente para a função de Professor Coordenador:

I – credenciamento obtido em processo seletivo a ser organizado pela Diretoria de Ensino, consistindo de uma prova escrita;

II - realização de entrevista individual;

III – apresentação de projeto que vise à melhoria do processo ensino e aprendizagem de uma unidade escolar;

IV - ato de designação para a função de Professor Coordenador, editado pelo Diretor da Escola ou, no caso das Oficinas Pedagógicas, pela autoridade responsável pelo órgão, a ser publicado em Diário Oficial do Estado - DOE.

§ 1º O projeto a ser apresentado deverá explicitar os referenciais teóricos que fundamentam o exercício da função de Professor Coordenador e conter:

1. identificação completa do proponente incluindo descrição sucinta de sua trajetória escolar e de formação, bem como suas experiências profissionais;

2. justificativas e resultados esperados, incluindo diagnóstico fundamentado por meio dos resultados do SARESP ou outras avaliações externas, do segmento /nível no qual pretende atuar;

3. objetivos e descrição sintética das ações que pretende desenvolver;

4. proposta de avaliação e acompanhamento do projeto e as estratégias previstas para garantir o seu monitoramento e execução com eficácia.

§ 2º Na realização da entrevista serão analisados:

1. o projeto apresentado;

2. o perfil profissional do candidato;

3. a capacidade de inovar e promover mudanças, com vistas à otimização dos planos de trabalho no ensino e no processo de aprendizagem.

§ 3º Nas unidades escolares e nos órgãos que contarem com Oficinas Pedagógicas serão constituídas comissões integradas por especialistas para, em relação aos projetos apresentados pelos professores credenciados:

1. definirem os critérios e os procedimentos para análise e avaliação;

2. orientarem os docentes credenciados na elaboração, disponibilizando informações e dados necessários;

3. procederem à análise e realizarem as entrevistas.

4. emitirem decisão final fundamentada na qualidade do projeto apresentado.

Art. 6º O credenciamento de docentes dar-se-á mediante processo a ser organizado, executado e avaliado por comissão designada pelo Dirigente Regional de Ensino, composta por Supervisores de Ensino e Diretores de Escola.

§ 1º Caberá ao Dirigente Regional de Ensino a publicação, no Diário Oficial do Estado – DOE, dos resultados do processo de credenciamento.

§ 2º Cada credenciamento terá validade de 3 (três) anos, contados a partir da data de publicação dos resultados do processo correspondente.

§ 3º A realização de novo processo de credenciamento poderá ocorrer quando o número de docentes credenciados e disponíveis for insuficiente para o preenchimento de postos de trabalho vagos.

Art. 7º O processo de credenciamento deverá ser realizado pela Diretoria de Ensino, por meio de edital publicado no Diário Oficial do Estado, com ampla divulgação em todas as escolas de sua jurisdição.

Parágrafo único Deverão constar do edital:

1. as condições para inscrição;

2. o período, o local e os horários de inscrição, bem como os de realização da prova de credenciamento;
3. os referenciais bibliográficos;
4. a composição da prova;
5. o índice de acertos necessários para o credenciamento;
6. o prazo para publicação de resultados;

Art. 8º O Professor Coordenador não poderá ser substituído e terá a designação cessada, em qualquer das seguintes situações:

I - mediante solicitação por escrito;

II - remoção para outra unidade escolar;

III - a critério da administração, em decorrência de :

- a) não corresponder às atribuições do posto de trabalho;
- b) entrar em afastamento, a qualquer título, por período superior a 45 dias;
- c) a unidade escolar deixar de comportar o posto de trabalho;
- d) não tiver o mínimo de aulas atribuídas na unidade escolar.

§ 1º Na hipótese do Professor Coordenador não corresponder às atribuições relativas à função, a cessação da designação dar-se-á por decisão conjunta entre direção da unidade escolar e do Supervisor de Ensino, no caso de unidade escolar, e do dirigente do órgão no caso das oficinas pedagógicas, devidamente justificada e registrada em ata.

§ 2º O docente que tiver sua designação cessada, nas situações previstas nos inciso I e alíneas a e b do inciso III deste artigo, somente poderá ser novamente designado Professor Coordenador, após submeter-se a novo processo de credenciamento.

Art. 9º A recondução do Professor Coordenador, para o ano seguinte, dar-se-á após a avaliação de seu desempenho, a ser realizado no mês de dezembro, pela Direção da unidade escolar e Supervisor de Ensino da escola, no caso de unidade escolar e do dirigente do órgão, no caso de oficinas pedagógicas.

Parágrafo único A recondução de que trata o caput deste artigo será registrada em ata, justificada pela comprovação do pleno cumprimento das atribuições de Professor Coordenador.

Art. 10 O exercício das atribuições de posto de trabalho de Professor Coordenador por docente que se encontre na condição de readaptado, dependerá de manifestação prévia da C.A.A.S. da Secretaria de Estado da Saúde.

Art. 11 Caberá à Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas - CENP orientar as Diretorias de Ensino no processo de credenciamento, indicando os critérios para

organização e avaliação da prova, os referenciais bibliográficos e os procedimentos e instruções complementares que garantam unidade ao processo seletivo.

Parágrafo único Excepcionalmente, em 2008, a prova para o credenciamento será elaborada pela CENP.

Art. 12 O critério para definir a quantidade de Professores Coordenadores em unidades escolares e oficinas pedagógicas será objeto de resoluções próprias.

Art. 13 Os atuais Professores Coordenadores terão suas designações cessadas:

I - em 01.07.2008 os Professores Coordenadores que atuam em escolas estaduais que mantêm exclusivamente classes de 1ª a 4ª série do ensino fundamental;

II – em 31.01.2008 para todos os demais.

Art.14 Esta resolução entra em vigor na data de sua publicação, surtindo efeitos a partir de 01/02/2008, quando ficarão revogadas as Resoluções SE 66/2006 e 78/2006 e demais disposições em contrário.

Notas:

Revoga a Res. SE n.º 66/06, à pág. 95 do vol. LXII;

Revoga a Res. SE n.º 78/06;

Artigo 4º alterado pela Res. SE n.º 10/08, à pág. 165 do vol. LXV;

Alterada pela Res. SE nº 53/10;

Alterada pela Res. SE nº 08/11;

Dispositivos alterados pela Res. 42/12;

Artigos 6º, 7º e 11º revogados pela Res. SE 42/12.