PROFESSORAS DE LÍNGUA PORTUGUESA EM GRUPO DE DISCUSSÃO: ANÁLISE DIALÓGICA DO FAZER DOCENTE

Desirée Reinehr MIRAPALHETE (UCPel-CAPES)

Esta comunicação integra uma pesquisa maior, intitulada “Professores de Língua Portuguesa em grupo de discussão: análise dialógica do fazer docente”, desenvolvida pelo PPG em Letras da UCPel. A referida pesquisa objetiva problematizar o trabalho dos professores de LP de uma escola da rede municipal de POA, considerando as peculiaridades da mesma, no que diz respeito a sua localização, ao público que atende e a proposta curricular. Assim, procuramos oferecer subsídios e, conseqüentemente, contribuir para a reflexão da prática profissional dos docentes. Portanto, a proposta desta comunicação, nesse contexto, é apresentar reflexões acerca da pesquisa, enfocando principalmente os procedimentos metodológicos que foram desenvolvidos tendo em vista a abordagem do “ensino como trabalho”. O grupo de discussão, entendido como um espaço dialógico de construção de conhecimento sobre o trabalho, foi formado exclusivamente para a pesquisa em foco, sendo constituído por três professoras-colaboradoras e pela pesquisadora. Todos os encontros foram realizados na própria escola das professoras, às quartas-feiras, perfazendo um total de quatro encontros. A análise foi organizada a partir de três grandes temas, os quais foram observados quanto à sua circulação e materialização em diferentes enunciados: “experiência profissional”, “o trabalho do professor e a pesquisa”, “o coletivo de trabalho”. Esta investigação possibilitou, por meio da constituição do grupo de discussão, o compartilhamento de histórias, questionamentos, dúvidas, anseios, conquistas, reforçando desse modo a importância de se estabelecer um espaço de troca de experiências. Os diferentes movimentos e circulação analisados manifestam, segundo nossa visão, a forte necessidade de criação de um debate constante entre os profissionais para que possa ser criado um coletivo de trabalho como aporte para suas atividades. Foi importante perceber que a criatividade lingüística das professoras, confrontada com as contradições que surgem e se desenvolvem na “esfera da atividade” revela as formalizações das representações que elas fazem de sua atividade.

Palavras-chave: atividade docente, grupo de discussão, dialogismo.

PROFESSORAS DE LÍNGUA PORTUGUESA EM GRUPO DE DISCUSSÃO: ANÁLISE DIALÓGICA DO FAZER DOCENTE

Desirée Reinehr MIRAPALHETE (UCPel-CAPES)

PALAVRAS INICIAIS

No exercício de minha atividade como professora da rede municipal de ensino na cidade de Porto Alegre, tive a oportunidade de vivenciar com diferentes colegas a experiência de lecionar em uma Escola de "difícil acesso", que demanda de uma quantidade de tempo significativa para chegar até ela, o que acaba dificultando, muitas vezes, o compartilhamento de idéias entre colegas. Se, por um lado, o "difícil acesso" pode ser uma forma de garantir uma renda diferenciada; por outro, acaba, por vezes, sobrecarregando o dia-a-dia dos professores, sobretudo daqueles que lecionam em mais de uma escola. A sobrecarga de trabalho, os imprevistos do cotidiano (escolar, familiar, trânsito, segurança pública etc.), a relação entre as normas da Escola e o exercício da atividade em sala de aula, entre outros, são fatores que poderiam merecer uma atenção maior por parte dos gestores das instituições de ensino. É comum, e não é uma característica somente da Escola em que trabalhei, que os professores não tenham um espaço instituído para discutirem sobre sua atividade de trabalho docente e sobre as outras atividades que interferem diretamente nela. Em geral, os próprios professores nem param para pensar na diversidade de atividades que tem de gerir a cada dia.

Considerando as peculiaridades dessa Escola a sua localização, ao público a que atende e a sua proposta curricular, percebi que seria de grande valia – a partir do lugar de pesquisadora – a criação de um espaço de debate e de investigação que desse oportunidade para os/as professores/as, especialmente os/as que ministram aula de língua portuguesa, refletirem e discutirem sobre o seu trabalho. Nessa perspectiva, propus a criação de um *grupo de discussão* com o intuito de proporcionar um espaço dialógico de produção de falas e saberes sobre o trabalho docente. O foco do processo investigatório pode, desse modo, ser definido como a análise dialógica dos discursos produzidos pelos/as professores/as sobre a sua atividade

profissional no e a partir do grupo de discussão de modo a resgatar características do trabalho desses/as professores/as.

Em outras palavras, entendo que esta investigação esteja preocupada em resgatar características da atividade de trabalho de professores/as que ministram aula de língua portuguesa em uma Escola Municipal de Porto Alegre. Para tanto, considerando o grupo de discussão formado, foram traçados os seguintes objetivos para a pesquisa. Como objetivo geral, esta investigação visa problematizar o trabalho de docentes de língua portuguesa do 2º. e 3º. ciclos de uma escola da rede municipal de Porto Alegre, procurando oferecer subsídios e, conseqüentemente, contribuir para a reflexão da sua prática profissional[1]. Como objetivo específico, visa observar, via análise dos enunciados, a circulação e materialização de temas convocados nos discursos dos/as professores/as, de modo a compreender características da atividade docente.

A pesquisa está respaldada na Teoria Dialógica do Discurso (BAKHTIN, 1934-1935/1993, 1979/1992; BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1929/1995) em interlocução com os Estudos sobre o Trabalho (FAÏTA, 2004, 2005; CLOT & FAÏTA, 2000; CLOT, 2004, 2006; CLOT et al., 2001; SCHWARTZ, 2000, 2003, 2006; AMIGUES, 2004). Para a Teoria Dialógica do Discurso, a língua não é única, pois é impossível de ser analisada como um sistema fechado, e só pode ser entendida como uma "opinião plurilíngüe concreta do mundo" que se realiza pelo discurso, o qual é constituído por uma diversidade de posições sociais, entrelaçamento de vozes (BAKHTIN, 1934-1935/1993, p.98). Todo discurso possui elementos de discursos já enunciados, responde a já-ditos e antecipa respostas. A essa propriedade discursiva, Bakhtin denominou dialogização, já que vários enunciados compartilham um mesmo espaço de dizer. O dialogismo é considerado um princípio da linguagem, que instaura uma permanente relação com outros dizeres, não permitindo o acabamento e a conclusividade do dizer e dos sentidos.

---

[1] Utilizo "professores (docentes) de língua portuguesa" no sentido de "professores que ministram aula de língua portuguesa", pois na escola municipal não há necessidade de ter formação em letras para dar aula de língua portuguesa. É o que acontece com as professoras que participam desta pesquisa que têm diferentes formações acadêmicas e ministram aula de língua portuguesa.

Nos Estudos sobre o Trabalho, três abordagens são fundamentais para a proposta desta pesquisa: a ergonomia da atividade, a ergologia e a clínica da atividade. Esses enfoques têm como ponto de convergência a análise do trabalho humano e procuram desenvolver metodologias que dêem espaço para o trabalhador falar sobre sua experiência profissional. Enquanto a ergonomia da atividade dá suporte para pensar sobre a intervenção em uma situação para transformá-la, mostrando a relação entre "prescrito" e "real", a ergologia, valendo-se de uma visão pluridisciplinar (filosofia, lingüística, ergonomia, psicologia do trabalho, sociologia etc.), procura ampliar a reflexão no sentido de discorrer sobre o debate permanente entre "normas antecedentes" e "renormalizações", os valores partilhados e os renovados a cada situação (SCHWARTZ, 2003). Na vertente da clínica da atividade (CLOT & FAÏTA, 2000), respaldada no cruzamento das perspectivas vygotskiana de desenvolvimento e bakhtiniana de dialogismo, o estatuto da linguagem é de co-construtora dos sentidos, os quais se atualizam no encontro da atividade e do discurso. Na proposta desta pesquisa, as abordagens da ergonomia da atividade, ergologia e clínica da atividade, em diálogo com o paradigma bakhtiniano, norteiam a análise dialógica dos discursos produzidos pelos/as professores/as sobre a sua atividade profissional no e a partir do grupo de discussão.

Com respaldo nas teorias de base, o grupo de discussão, entendido como um espaço dialógico de construção de conhecimento sobre o trabalho, foi formado exclusivamente para a pesquisa em foco, sendo constituído por três professoras-colaboradoras e pela pesquisadora. Todos os encontros foram realizados na própria escola das professoras, às quartas-feiras pela manhã, perfazendo um total de quatro encontros de discussão. A criação desse espaço para a produção de dizeres sobre o trabalho docente se, por um lado, tem o respaldo da teoria bakhtiniana no que se refere à produção de textos, objeto de investigação das ciências humanas (BAKHTIN, 1959-1961/1992), e ao princípio de inter-relação constitutiva entre discursos, por outro, é subsidiado pelas ciências do trabalho que têm como foco o ser humano e sua complexa atividade laboral. Nessa perspectiva, os dizeres produzidos *no* e *a partir do* grupo de discussão, respectivamente as trocas verbais e um texto elaborado em outro espaço e tempo, solicitado pela

pesquisadora, são considerados material de análise não distanciados da atividade mesma de trabalho, ou seja, são considerados integrantes de uma cadeia discursiva, o que dá subsídios para refletir sobre características do trabalho docente. Essa prática também remete ao que Faïta (2005) chama de "atividade sobre a atividade", em que, consideradas as particularidades metodológicas, a criação de situações segundas (outro tempo e outro lugar) se configura como um espaço fecundo para o desenvolvimento discursivo do sujeito trabalhador e da sua atividade laboral. Sob esse enfoque, o grupo de discussão é considerado um espaço propício para formulações dos próprios envolvidos na prática educativa.

Nesse contexto, esta pesquisa se justifica pela abertura de espaço para se discutir sobre a prática profissional de professoras de língua portuguesa de uma escola municipal de Porto Alegre, considerando a possibilidade da criação de conhecimento a partir dos saberes das professoras-trabalhadoras em articulação com os saberes acadêmicos. É uma pesquisa que não só contribui para o desenvolvimento dos estudos lingüísticos em sua ligação com os processos sociais, como a relação linguagem / trabalho, mas também para a reflexão, em nível epistemológico, dos problemas que envolvem o trabalho docente em nosso Estado.

1 PERSPECTIVA DIALÓGICA DO DISCURSO

1.1 Linguagem, interação verbal e dialogismo

Toda a atividade de comunicação pressupõe a existência de interlocutores que se alternam na função de locutor e interlocutor, carregando consigo uma orientação para o diálogo. O discurso está articulado ao discurso de outrem e com ele dialoga constituindo assim o enunciado. Logo, o que é dito pelo locutor não pertence somente a ele, mas sim há um entrecruzamento de vozes que podem se complementar, contradizer. Segundo Brait (1997), tanto as palavras quanto as idéias vêm de outrem, como circunstância discursiva, tramando o discurso individual de maneira que as vozes se interpenetram, fazendo-se ouvir ou a ficar na opacidade dominadora de um discurso monologizado.

Embora o diálogo possa ser entendido a partir da fala entre dois sujeitos, não se limita a ela. A sua principal característica é o estabelecimento de relação com outros discursos, propiciando diálogos diversos com outras vozes sociais. Uma das características fundamentais do dialogismo é conceber a unidade do mundo nas múltiplas vozes que participam do diálogo da vida[2].

Em todo enunciado, o locutor procura uma resposta de seu interlocutor, provocando assim uma atitude responsiva, do mesmo modo que o interlocutor, ao elaborar a sua resposta, traz à tona os já ditos, isto é, os discursos de outrem, e espera uma nova atitude responsiva. Para tal, é necessário que se tenha uma compreensão ativa, ou seja, que o interlocutor não se apresente apenas como um ouvinte do enunciado, e sim seja o sujeito, responsável pelo enunciado seguinte. Sob esse aspecto, pode-se entender que "a compreensão e a resposta estão fundidas dialeticamente e reciprocamente condicionadas, sendo impossível uma sem a outra" (BAKHTIN,1934-1935/1993, p.90).

Assim, é possível perceber que o discurso configura-se como uma ponte que liga características sociais e históricas do locutor e do interlocutor (em sentido amplo), estabelecendo-se uma "conversa" que vai além do que é dito no enunciado. O discurso, sob esse enfoque, é heterogêneo tanto pelo fato de que se constrói entre, pelo menos, dois interlocutores que, por sua vez, são seres sociais, como pelo fato de que se constrói como um diálogo entre discursos, isto é, mantém relações com outros discursos (passados, presentes, futuros).

O discurso, para Bakhtin, é uma "construção híbrida", (in)acabada por vozes em concorrência e sentidos em conflito. Por conseguinte, o enunciado (discurso, palavra) é sempre perpassado pela palavra do outro, advinda de várias direções (já-ditos e respostas antecipadas) (BAKHTIN, 1934-1935/1993).

Para Bakhtin/Volochinov (1929/1995), a enunciação é o resultado da interação entre dois sujeitos socialmente organizados**.** Ainda que não haja um interlocutor real, a expressão de um indivíduo sempre se dirige a um auditório social próprio bem estabelecido (1929/1992, p.112). A estrutura da enunciação

---

[2] Korndörfer (2005).

é orientada pelo ambiente social ou pela situação social, que incita o discurso interno a realizar-se numa expressão exterior definida. De acordo com essa perspectiva, ao produzir uma enunciação, o falante sempre invoca uma linguagem social e apropria-se de um certo repertório de “fórmulas correntes estereotipadas que se adaptam ao canal de interação social que lhe é reservado” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1929/1995, p.126). Por isso, para cada esfera da atividade humana ou para cada esfera da comunicação verbal têm-se tipos de enunciados relativamente estáveis no que diz respeito ao tema, à composição e ao estilo, que são conhecidos por gêneros de discurso (BAKHTIN, 1952-1953/1992).

1.2 A questão dos gêneros discursivos

Bakhtin (1952-1953/2003) empreende esforço discutindo as características do enunciado, como unidade mínima da comunicação discursiva e elo na cadeia de outros enunciados. Para tanto, destaca a noção de gêneros do discurso, como “tipos relativamente estáveis de enunciado” (p.279), ou seja, formas discursivas que possuem características recorrentes que permitem a interação verbal. Observa, assim, a ampla variedade de enunciados existentes na realidade social, combinados às múltiplas e infindáveis experiências de interação que as sociedades acumulam ao longo do tempo.

Todo e qualquer enunciado pertence a um determinado gênero discursivo e existem tantos gêneros quanto as necessidades dos indivíduos ou quanto as esferas comunicacionais. Os gêneros trazem a ressonância de uma “forma padrão” ao discurso, mesmo que a sua estabilidade seja efêmera. Segundo Bakhtin (1952-1953/2003), a comunicação se estabelece por gêneros do discurso, ou seja, o locutor não toma a palavra do dicionário para interagir, lá ela é apenas uma virtualidade, que se concretizará ou não no uso, mas sim toma a palavra (enunciado) dos gêneros, os quais são partilhados por dadas comunidades discursivas. É a atitude ativa responsiva dos interlocutores e a relativa estabilidade dos enunciados (gêneros) de determinadas esferas/contextos que permitem as trocas discursivas.

1.3 O sujeito bakhtiniano

Compreender a teoria de Bakhtin requer que se faça um mergulho em um mundo permeado por relações dialógicas, no qual o sujeito se constitui à medida que vai *ao* (ou *de*) encontro do (*ao*) outro.

Para Bakhtin/Volochinov (1929/1995, p. 113), toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do interlocutor. Toda palavra serve de expressão de um em relação ao outro. Por meio da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade.

2 ESTUDOS SOBRE O TRABALHO

Para situar discursivamente o objeto de análise desta pesquisa, além de considerar noções da teoria enunciativo-discursiva bakhtiniana, primordiais para a análise, apresentamos nesta parte abordagens de estudos sobre o trabalho que também respaldam esta investigação. As reflexões empreendidas por essas abordagens não só têm como ponto de convergência a análise do trabalho humano, como também procuram desenvolver metodologias que dêem espaço para o trabalhador falar sobre sua experiência profissional.

2.1 Ergonomia da atividade

A ergonomia da atividade, segundo Guérin et al. (2006), possui dois propósitos distintos: investigar para compreender o objeto de estudo (produção de conhecimentos) e produzir soluções para transformar as situações-problemas investigadas (aplicação de conhecimentos) na perspectiva de propor alternativas que articulem harmoniosamente o bem-estar dos sujeitos, a eficiência e a eficácia de suas atividades.

A ergonomia, de acordo com Guérin et al. (2006), oferece sustentação teórica e metodológica para o estudo de atividades em situação real e, a partir daí, revela um fazer difícil de ser visualizado, como os de natureza cognitiva.

2.2 Abordagem ergológica

Schwartz (2004) observa que o enfoque ergológico tem a preocupação de conhecer as normas, as escolhas das atividades humanas, visando observar algo do ponto de vista democrático, o direito que tem o ser humano à escolha. Nesse âmbito, destaca a importância do fazer história na atividade, especialmente observada pela relação entre o debate sempre renovado entre “normas antecedentes” e “renormalizações”. O trabalhador, sem dúvida, é orientado por normas e valores constituídos historicamente, mas tais dimensões são transformadas, “renormalizadas” pelos protagonistas da atividade. É pela renormalização que o trabalhador cria estratégias para lidar com o meio de trabalho (Schwartz, 2004).

Nessa perspectiva, o trabalho é entendido a partir da concepção de atividade industriosa, que envolve sempre algo como um debate de normas que ultrapassa o meio do trabalho, mas que se situa dentro do meio de trabalho (SCHWARTZ, 2006).

2.3 Contribuições da clínica da atividade

A noção de atividade contempla a atividade realizada, o observável, e o real da atividade, aquilo que não se vê. Nesse sentido, a atividade é associada à noção de enunciado de Bakhtin, em que o enunciado realizado é dialógico, ou seja, tudo o que não se pode dizer, tudo o que não foi dito ou o que poderá ser dito depois faz parte desse enunciado. O enunciado realizado assim como a atividade realizada é menos que o real desse enunciado, que o real dessa atividade (CLOT, 2004).

A preocupação da clínica da atividade não se limita apenas a analisar a atividade realizada, as atividades vencedoras, porque a atividade é mais ampla, mais complexa. Sob esse aspecto, a clínica visa analisar a atividade numa concepção dialógica, considerando-a como uma réplica de outra

atividade, que retoma e antecipa outras atividades. A atividade está inscrita numa cadeia de atividades e, sendo assim, as atividades não realizadas continuam agindo e dão sentido às realizadas. Destaca-se assim que várias atividades afetam o trabalhador, mesmo que aparentemente ele esteja sozinho (CLOT, 2004).

2.4 O trabalho docente

No que tange à análise dialógica de práticas docentes, Faïta (2004, 2005, 2005a) tem desenvolvido diferentes reflexões, procurando criar espaços metodológicos para os professores falarem sobre seu trabalho e, assim, (re)elaborarem uma compreensão do seu fazer. O movimento dialógico instituído nas trocas verbais se configura como pista de transformação e compreensão do próprio trabalho.

Como os professores lidam com essas prescrições, modulando-as frente ao seu trabalho e tendo seu trabalho modulado por ela. Nessa perspectiva, a ação do professor não se restringe somente ao contexto e às interações, ele se inscreve em uma história didática. Então, a linguagem, longe de ser para o trabalhador apenas um meio de explicar o que ele faz ou vê, torna-se um modo de levar o pesquisador a refletir, pensar, sobre a complexidade dessa atividade de trabalho[3].

3. DAS INTERFACES DA CONSTITUIÇÃO DO GRUPO DE DISCUSSÃO

Seguindo o paradigma bakhtiniano, que pressupõe a atitude ativa frente ao outro no sentido de atribuir sentidos, já que o ato de compreensão “é uma resposta, na medida em que ele introduz o objeto da compreensão num novo contexto – o contexto potencial da resposta” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1929/1995, p.94), e remetendo ao processo da investigação, que implica a postura crítica do pesquisador diante do objeto de estudo, são apresentadas reflexões acerca de procedimentos tomados a fim de desenvolver a pesquisa, constituir o grupo de discussão (desde a escola eleita até a escolha das

[3] Souza-e-Silva (2004).

professoras) bem como a dinâmica adotada e desenvolvida com o grupo (encontros, participantes etc.), que resulta na constituição do material de investigação.

3.1 Inspiração metodológica e especificidades da pesquisa

Cabe destacar que esta investigação parte da interface de duas dimensões que instigaram a intervenção: (a) o contato com a teoria dialógica do discurso e com os estudos sobre o trabalho[4] e (b) a experiência como professora em uma escola da rede municipal de Porto Alegre.

Se a base teórica e a escola de intervenção pareciam já estar definidas, o mesmo não se pode dizer quanto aos procedimentos metodológicos a serem incorporados à investigação. Afinal por que um grupo de discussão? Dentre muitas possibilidades de respostas, considerando a posição enunciativa ocupada (pesquisadora) no que se refere ao lugar de onde falo (estudos da linguagem), em diálogo com que teorias, do que falo, com que objetivo e para quem falo, destaco os pressupostos da teoria dialógica em articulação com estudos sobre o trabalho.

No que tange aos ensinamentos bakhtinianos, deve-se ressaltar a importância do princípio dialógico, a constante inter-relação entre discursos/textos/enunciados, e a atitude responsiva ativa diante do outro, o que na pesquisa incita o pesquisador a construir um objeto de investigação que suscite o diálogo em dois aspectos: (a) o pesquisador se sinta instigado a ponto de não falar do objeto ("dele"), mas "com ele", travando um diálogo com o material, subsidiado por teorias de base, para, numa posição de distanciamento necessário, promover a construção do conhecimento, e (b) o material seja constituído de modo a suscitar trocas dinâmicas, movimentos dialógicos, aberturas.[5]

---

[4] O contato com a teoria dialógica e os estudos sobre o trabalho se deu a partir das disciplinas – Tópicos Especiais em Gêneros do Discurso e Tópicos Especiais em Lingüística Aplicada a Situações de Trabalho – que foram ministradas pela Profa. Dra. Maria da Glória Corrêa di Fanti, no Programa de Pós-Graduação em Letras – Lingüística Aplicada da UCPel em 2005.

[5] Sobre essas reflexões, consultar Di Fanti (2004).

No que se refere aos estudos sobre o trabalho e a preocupação metodológica na constituição do material de investigação, destacam-se as contribuições de Yves Scwhartz e Daniel Faïta na promoção de criação de espaços de dizer para a produção de conhecimentos sobre o trabalho. Ao longo de suas investigações, pode-se perceber a tendência de reforçar a idéia de que é fundamental, para conhecer o próprio trabalho, falar sobre ele. No entanto, constatam que, de modo geral, o trabalhador não está acostumado a falar sobre o seu trabalho. É comum, o trabalhador fazer descaso da sua prática, enunciando, ao ser instigado a falar sobre seu fazer, explicações do tipo "é muito simples, não há nada a dizer". Sob esse aspecto, Schwartz (no prelo) observa que a pessoa não se dá conta da complexidade do que está gerindo e somente vai perceber isso quando conseguir passar para uma instância inversa: "é complicado demais para falar". O lingüista Daniel Faïta (no prelo) tem defendido que a colocação em palavras é um modo de reconhecer a complexidade do próprio fazer, de valorizar a própria experiência.[6]

Muitas pesquisas têm visado associar o pesquisado ao processo de pesquisa, dando espaço legitimado de produção de fala aos trabalhadores.[7] Faïta (2005b), baseado nos pressupostos bakhtinianos e preocupado com a tendência das ciências humanas em reduzir freqüentemente seus interlocutores ao estatuto de "informante", desenvolve reflexões, afirmando que "somente a constituição de uma comunidade de pesquisa e de reflexão que associe atores e pesquisadores profissionais tem condição de permitir um progresso significativo" na direção de se obter conhecimento (p.16). Ressalta a

[6] Faïta (no prelo) fez uma intervenção numa indústria agroalimentar, cujas embaladoras apresentavam-se desestimuladas com o trabalho repetitivo e não se sentiam capazes de operarem uma nova máquina. A proposta implantada voltou-se para valorizar a experiência das trabalhadoras (gestão da casa e trabalho), estimulando-as a verbalizar seu fazer: "vocês sabem fazer um bocado de coisas, mas vocês não estão habituadas a dizê-las". A verbalização desencadeou recursos de autoestima e valorização do seu próprio conhecimento.

[7] Nessa perspectiva, ressalto a contribuição de Ivar Oddone, mentor da "Comunidade Científica Ampliada", que, propondo uma aproximação do trabalhador ao pesquisador em um contexto singular, influenciou o desenvolvimento das bases dos estudos da APST e da ergologia. O prolongamento da ergologia se deu no sentido de questionar os conceitos de "ciência" e "saberes" (dos pesquisadores e dos trabalhadores), proporcionando reflexão sobre três pólos: saberes das disciplinas, saberes dos protagonistas do trabalho e relações éticas e epistemológicas, que incluem o retrabalho de conceitos (SCHWARTZ, 2006, p.461).

necessidade de delimitar o campo da confrontação e abstrair-se de atitudes negativas que possam conduzir a bloqueios ou comportamentos herméticos[8].

Na criação de espaço para a produção de diálogo, também se destaca o dispositivo de autoconfrontação (FAÏTA, 1997, CLOT & FAÏTA, 2000, CLOT et al., 2001), apresentado no capítulo anterior, que também inspira a formação de uma metodologia específica para a pesquisa. A autoconfrontação tem como preocupação desenvolver um espaço de produção de discursos, por meio dos quais se constroem versões sobre a realidade. O trabalhador revive (em outro tempo e outro lugar) o vivido no trabalho, criando um novo contexto para o seu dizer de modo a entrar em confronto consigo mesmo, com o observador (pesquisador), com o meio em que trabalha. Há uma situação de interação – pesquisador / trabalhador – que se orienta para a compreensão e análise do trabalho (CLOT & FAÏTA, 2000). Constitui uma forma de atividade próxima das ações que se inscrevem ao mesmo tempo a dois "domínios da atividade" disjuntos e se situam em duas temporalidades distintas (FAÏTA, 2005d). Esse método suscita uma "co-elaboração", evitando a esterilização dos saberes e conceitos existentes no meio de trabalho (p.63).

Considerando a riqueza teórico-metodológica das experiências desenvolvidas a partir de equipes interdisciplinares voltadas para o estudo do trabalho humano, não poderíamos deixar de observar a inspiração dessas perspectivas no desenvolvimento desta pesquisa. Se por um lado, a proposta de associar o pesquisado ao processo de pesquisa, dando espaço legitimado de produção de fala aos trabalhadores, não deixa de inspirar o propósito de desenvolver uma metodologia que incorpore, de algum modo, o trabalhador à pesquisa, por outro, se distancia de nossos propósitos, quando implica a inscrição de vários pesquisadores de diferentes áreas na investigação, como é o caso dos trabalhos desenvolvidos pela APST. Tendo em vista a complexidade das abordagens, a realidade do meio de trabalho a partir da qual a pesquisa se realiza (escola de difícil acesso, problemas de violência, pouca

---

[8] Ainda são escassas no Brasil pesquisas na área da lingüística que contemplem as preocupações oriundas das referências anteriores elencadas. França (2002) desenvolveu uma situação de pesquisa própria, a qual chamou de "Comunidade Dialógica de Pesquisa", em que várias das medidas tomadas, como o recorte do material de análise e o postulado metodológico seguido, foram decididas juntamente com o coletivo de pesquisa a partir da especificação dos contornos da demanda.

disponibilidade de horário por parte dos/as professores/as) e os limites desta pesquisa, não segui estritamente nenhuma metodologia proposta, mas, ao mesmo tempo, na medida do possível, procurei incorporar alguns princípios básicos, como criar um espaço (situação de pesquisa) de promoção da fala do trabalhador - professor/a - e de troca com o outro, oportunizar o conflito seja consigo mesmo, seja com o outro, agregar o pesquisado à pesquisa, considerando-o colaborador, promover a troca de experiências entre diferentes saberes.

Por conseguinte, as idéias, baseadas em Bakhtin, da constante inter-relação entre discursos/textos/enunciados, a atitude responsiva ativa frente ao outro e a necessidade de construir um objeto de reflexão que suscite a troca dinâmica, os movimentos dialógicos, são retomadas para, juntamente com as reflexões anteriores, justificar a formação do grupo de discussão. Seguindo Bakhtin (1952-1953/2003), é pela palavra (enunciado) que o sujeito se constrói e se define em relação ao outro (em sentido amplo). Também, na produção enunciativa, o locutor sempre leva em conta o modo como sua fala será recebida pelo destinatário, e faz projeções em relação a isso, que acabam fazendo parte da constituição do enunciado. Logo, as projeções lançadas em relação ao destinatário (seu grau de conhecimento sobre algo, suas opiniões etc.) não só influenciam o dizer como também orientam a compreensão responsiva do enunciado alheio. Essas reflexões indicam a importância da análise da atividade discursiva, das trocas verbais.

A proposição da criação de um grupo de discussão se deve ao fato de proporcionar um espaço propício a formulações de dizeres, experiências, saberes pelos próprios envolvidos na prática educativa. Tendo em vista a produção enunciativa ser dialógica por natureza e, por isso, ser constitutivamente plurivocal, esse espaço de produção de falas sobre o trabalho docente possibilita a abertura não apenas para a troca de vivências entre os participantes do grupo, mas também para uma dimensão de reflexão e análise da atividade discursiva em inter-relação com a atividade laboral. Por isso, os dizeres produzidos no e a partir do grupo de discussão são considerados material de análise integrantes de uma cadeia discursiva mais ampla.

Nessa perspectiva, o espaço de debate proposto deve oportunizar aos protagonistas do trabalho, como tem defendido Faïta (2005c), a emergência de “relações dialógicas aprofundadas” (p.85), o cruzamento de atividades recíprocas, fazendo brotar controvérsias e o acontecimento discursivo. Propõe-se, assim, um meio que instiga a “motricidade dialógica” (FAÏTA, 2005, CLOT & FAÏTA, 2000) no sentido de criar condições favoráveis ao desenvolvimento discursivo pelo qual a atividade pode se retrabalhar e se revelar. Ao mesmo tempo, os sujeitos, pela produção discursiva, são confrontados aos outros, o que remete às dramáticas do uso de si (SCHWARTZ, 2006), num “meio plurilíngüe dialogizado” (BAKHTIN, 1934-1935/1993).

Definida a opção metodológica, faz-se necessário discorrer sobre o contato com a Escola para apresentar o projeto de pesquisa e as características da organização escolar. Sob esse enfoque, é importante destacar que, após agendamento de horário, apresentei a proposta da investigação à Direção da Instituição, enfatizando a importância da constituição de um grupo de discussão e da participação dos/as professores/as como colaboradores do processo. A direção e os/as professores/as concordaram com a pesquisa, o que resultou no agendamento de outros encontros para a efetivação da constituição do grupo. Antes de apresentar os encontros na escola para a constituição do grupo e para o desenvolvimento das atividades, são expostos aspectos relativos à Instituição escolar, a contextualização mais ampla do meio de trabalho dos colaboradores da pesquisa.

3.2 A organização escolar

Nas Escolas Municipais de Porto Alegre, o Ensino Fundamental tem duração de nove anos, atendendo a alunos de 06 a 14 anos de idade. Os nove anos estão organizados em três Ciclos de três anos cada. O I Ciclo corresponde à infância, o II Ciclo corresponde à pré-adolescência e o III, à adolescência. A organização dos Ciclos é feita pelas fases da vida, ou seja, pelo tempo de existência do indivíduo e não necessariamente dividindo o tempo por anos.

3.3 A formação do grupo de discussão

A primeira medida tomada para a constituição do grupo de discussão, como já disse, foi participar de uma reunião com a direção da instituição educacional para a apresentação do projeto e solicitação de autorização para instaurar a pesquisa. Logo em seguida, tive a oportunidade de me reunir com o grupo dos/as professores/as do turno da manhã para apresentar o projeto de pesquisa e propor a participação na investigação.

Na semana seguinte, fiz uma reunião somente com os/as professores/as de língua portuguesa para apresentação do projeto e, nesse momento, pude identificar que a maioria dos/as professores/as do tinham interesse de colaborar com a pesquisa. A partir disso, constatei o alargamento da demanda da pesquisa, ou seja, pude perceber o quanto os/as professores/as também estavam interessados na proposta e, com isso, demandavam espaço para participarem da investigação.

Não posso deixar de enfatizar as dificuldades inerentes a pesquisas que têm como proposta a participação de seres humanos, como o caso da participação presencial em fórum de debate. Dentre elas, destaco a dificuldade de horários para participar dos encontros, problemas pessoais, atividades exigidas pela instituição, dificuldade de adequação do tempo e do espaço físico para a realização das discussões.

O grupo de discussão foi constituído com a participação de três professoras que ministram aula de língua portuguesa do turno da manhã, com o intuito de possibilitar um espaço em que as profissionais pudessem dialogar sobre o trabalho docente. Ficou definido com o grupo que os encontros ocorreriam sempre às quartas-feiras, pelo turno da manhã no horário das reuniões do coletivo. As três professoras participariam de uma parte da reunião geral e depois seriam liberadas pela direção para participarem do grupo de discussão.

O desenrolar das tratativas para a implantação da pesquisa e os encontros do grupo de discussão teve a duração de seis meses. O contato entre a pesquisadora e as protagonistas-docentes foi essencial para a concepção das normas para o grupo de discussão.

3.4 Constituição do material de análise

Duas dimensões de material de análise constituem esta pesquisa: (a) os enunciados (textos/discursos) produzidos pelas professoras nos encontros do grupo de discussão e (b) os textos (relatos) escritos solicitados às professoras em encontro do grupo, mas elaborados em outro espaço e outro tempo.

Como já foi apresentado, quatro encontros efetivamente foram realizados com o grupo de discussão. Esses encontros ocorreram nos dias: 03/05, 14/06, 23/08, 30/08. Ainda que houvesse um planejamento inicial de haver um encontro por mês, isso não ocorreu devido aos imprevistos (problema de violência, reunião não planejada) peculiares à atividade docente, no caso da Escola em foco.

Como particularidade da dinâmica do grupo, destaco duas propostas desenvolvidas: a produção de um texto e a leitura de um artigo.

A proposta de desenvolver um texto, inspirada numa experiência de Faïta (2005c), era a de provocar em cada professora uma atividade de reflexão sobre si mesma, sobre suas escolhas profissionais, as influências recebidas e as dificuldades no decorrer da sua trajetória como educadora. Diferentemente da experiência de Faïta, os textos não foram lidos no grupo. O confronto entre as produções foi feito pela pesquisadora. A proposta da elaboração do texto foi feita no primeiro encontro (03/05), e a entrega da produção foi feita no último (30/08). É importante destacar que, por esse procedimento, as professoras puderam desenvolver suas reflexões (e amadurecê-las) em paralelo ao desenvolvimento dos encontros.

A proposta de leitura de um artigo pode ser justificada pelo fato de direcionar o debate para um objeto específico e, ao mesmo tempo, esse objeto ser de interesse das integrantes do grupo. Desse modo, a pesquisadora, ao propor duas possibilidades de artigos, abriu o direcionamento do debate para dois focos: ou PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) ou o trabalho do professor em sentido mais amplo. Com a escolha do artigo “O trabalho do professor e o trabalho de ensino”, de René Amigues (2004), pôde-se perceber que o interesse do grupo era continuar, dessa forma, a discussão da atividade de trabalho do professor a partir de embasamento teórico. Essa dinâmica

incorporada ao grupo possibilitou o acesso das professoras a um texto teórico que, por sua importância, faz parte do próprio embasamento da dissertação. Tal procedimento possibilita a aproximação dos saberes acadêmicos com os vivenciais.

4 DA COMPLEXIDADE DO TRABALHO DOCENTE: EXERCÍCIO DE ANÁLISE

Considerando que o foco desta investigação é a compreensão de características da atividade de trabalho de professores/as de língua portuguesa, via análise dialógica dos discursos produzidos sobre a sua atividade profissional no e a partir do grupo de discussão, temos como propósito neste capítulo o desenvolvimento da análise do material selecionado. Para tanto, faz-se necessário recuperar os objetivos que norteiam esta reflexão. Como objetivo geral, esta pesquisa visa problematizar o trabalho de docentes de língua portuguesa de uma escola municipal de Porto Alegre, procurando oferecer subsídios e, conseqüentemente, contribuir para a reflexão da sua prática profissional. Como objetivo específico, visa observar, via análise dos enunciados, a circulação e materialização de temas convocados nos discursos dos/as professores/as, de modo a compreender características da atividade docente.

Nessa perspectiva, vale ressaltar a criação de uma situação específica de pesquisa, um espaço próprio para a investigação. O espaço criado para a troca de experiências, entendida como atividade dialógica de produção de saberes, remete à discussão de aspectos relativos à linguagem/discurso "*no* trabalho" e "*sobre* o trabalho". Sob esse enfoque, reiterando a afirmação da importância de verbalizar para conhecer, Faïta (2002) considera improdutiva a distinção entre "*no* trabalho" e "*sobre* o trabalho" por entender que "a competência e os saberes dos sujeitos" são "incorporados simultaneamente às maneiras de dizer e às maneiras de agir orientadas a um objetivo comum" (p.50).[9]

[9] Sobre a relação entre a linguagem "*no* trabalho", "*sobre o* trabalho" e "*como* trabalho", consultar Nouroudine (2002).

Faïta (2002, 2004, 2005) tem ressaltado, nas análises dialógicas do discurso/trabalho empreendidas, a possibilidade de se efetuar uma análise a partir de temas que circulam e dos respectivos deslocamentos temáticos, uma vez que tal prática proporciona ao analista, com formação em lingüística, observar pistas discursivas do desenvolvimento do sujeito e do objeto (no nosso caso, professoras e atividade docente).

O tema, conceito desenvolvido pela teoria bakhtiniana, que tem subsidiado análises dialógicas, é considerado dinâmico e singular como a enunciação, o que significa dizer que um mesmo conjunto de elementos idênticos (significação) apresenta sentidos diferentes a cada vez que é enunciado. Dessa forma, o tema só é acessível por um ato de compreensão ativa e responsiva, na corrente da comunicação discursiva (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1929/1995).

Do mesmo modo, o conteúdo temático é um dos elementos (junto com o estilo e a forma composicional) que constitui organicamente os gêneros do discurso, enunciados relativamente estáveis. Logo, o tema varia consoante os gêneros do discurso mobilizados e os acentos de valor atribuídos ao objeto de discurso e ao discurso do outro em relação a tal objeto (BAKHTIN, 1952-1953/1992).

Conforme o encaminhamento empreendido nesta reflexão e considerando a proposta do grupo de discussão de promover um espaço de reflexão sobre o fazer docente, selecionamos temas que perpassam os discursos de diferentes professoras, como critério de entrada na análise. É importante destacar, como afirma Sant´Anna (2004, p.148), que “a definição sobre ‘o que se fala’ num texto, do ponto de vista discursivo, é uma abstração que cabe ao leitor/co-enunciador fazer baseado em alguns índices verbais e não-verbais”. Por isso, não é uma determinação óbvia, “uma vez que as seleções efetuadas pelo enunciador para projetar certo assunto são feitas segundo a perspectiva que ele tem de si mesmo, do seu suporte e do seu co-enunciador”.

Para tanto, assumindo uma posição responsiva frente aos enunciados elaborados pelas professoras, focalizamos temas considerados relevantes para a investigação devido à incidência com que aparecem nas atividades discursivas (serem objeto do discurso de mais de uma professora) e à

possibilidade de conhecer, via análise dialógica, características do trabalho docente.

É importante destacar que os temas selecionados circulam em duas dimensões, mais especificamente, diferentes condições de produção do discurso: nas narrativas (textos produzidos em outro espaço-tempo pelas professoras) e nos discursos nos encontros do grupo de discussão. Em cada uma dessas produções discursivas, diferentes gêneros do discurso são convocados, havendo alguns predominantes, pois o estilo verbal, a forma composicional e o tema se articulam de modo ímpar para responderem a objetivos diferentes e interlocutores diferentes[10]. Considerando tais peculiaridades, no decorrer da análise será pontuada a dimensão em que o tema circula.

Não tendo a pretensão de fazer um levantamento de temas, o que seria impossível, já que o tema é uma noção bastante fluida, selecionamos temas amplos, que se constituem e/ou se dispersam em outros temas, alguns dos quais, no decorrer da análise, serão também objeto de reflexão. Os temas selecionados para a entrada na análise são os seguintes: “experiência profissional”, “o trabalho do professor e a pesquisa”, “o coletivo de trabalho”.

Como a teoria dialógica não apresenta uma metodologia específica de análise, cabe ao pesquisador criar um caminho que seja coerente com os objetivos da investigação, a peculiaridade do material de análise e o referencial teórico convocado para a pesquisa. Nessa perspectiva, a entrada no material se dá via temas selecionados, os quais serão observados pela circulação e materialização. Quanto à circulação e materialização, procuramos observar, pelos enunciados produzidos, alguns aspectos relativos a como as professoras se relacionam com o tema.

Para isso, consideramos a noção de acento valorativo (posição axiológica, acento de valor, acento apreciativo, entoação expressiva, tom), posição, dialógica e ideológica, assumida no enunciado

---

[10] Para além da distinção entre escrito e oral, consideramos a observação de Maingueneau (2005, p.88), segundo a qual "o texto é inseparável de seu modo de existência material". Assim, a modificação do suporte material de um texto (ser manuscrito, impresso em um único exemplar, figurar na memória de um computador, rádio, televisão etc.) também influencia na sua produção.

(BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1929/1995; BAKHTIN, 1952-1953/2003) a partir do embate entre discursos (passados, presentes, futuros), como desencadeador da movimentação e materialização dos temas e dos efeitos de sentidos. Nesta proposta, o acento de valor expressa a relação que o locutor despende ao objeto do discurso e, ao mesmo tempo, aos enunciados do outro sobre o mesmo tema. Nessa relação, vozes diversas, discursos outros, passam a circular.

No que se refere à materialidade lingüística, considerando que as relações dialógicas não se dissociam das lógicas (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1929/1995), o tema não se dissocia do estilo verbal (19522-19533/2003) e também não se dissocia da significação (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1929/1995), buscamos nesta análise a articulação entre a materialidade lingüística e os fatores enunciativo-discursivos.

Nessa perspectiva, no que se refere à materialidade lingüística, recorremos à noção de modalização, que segundo Charaudeau e Maingueneau (2004, p.337), “é crucial para a análise do discurso que, por definição, lida com enunciações pelas quais os locutores, ao mesmo tempo, instituem uma certa relação com outros sujeitos falantes e com sua própria fala”. A modalização é constitutiva do enunciado, podendo ou não ser reconhecida por marcas particulares, e indica “a atitude do sujeito falante frente a seu interlocutor, a si mesmo e a seu próprio enunciado”. Logo é uma noção fundamental para a análise do discurso, e as marcas lingüísticas da modalização devem ser observadas em relação a “fatores que exercem coerções sobre a situação de comunicação específica do discurso considerado”.

Os autores observam que há uma diversidade de fenômenos lingüísticos no campo das modalidades, “facetas de um processo mais geral de modalização” (p.334). Destacam, por isso, que as classificações são muito delicadas, já que um mesmo tipo de modalidade é veiculado por diferentes marcadores lingüísticos. Dentre os marcadores, Charaudeau e Maingueneau (p.336) destacam alguns, seguidos de exemplos: advérbios e locuções adverbiais (talvez, infelizmente), interjeições (ai!, ufa!) adjetivos (desejável, indiscutível), verbos (querer, dever), modos do verbo (subjuntivo, indicativo), tempos verbais (futuro, condicional), estruturas sintáticas (verbo-sujeito), glosas

meta-enunciativas (“se eu posso dizer”, “de qualquer forma”), rupturas enunciativas de vários tipos (ironia, discurso citado).

Maingueneau (2005, p.107-108) observa que todo enunciado tem um valor modal, ou seja, é modalizado pelo enunciador que marca sua presença por meio do que diz. Para ilustrar sua reflexão, apresenta quatro diferentes exemplos. (a) Em “É possível que dêem um telefone para você”, o enunciador emite um juízo sobre o estado de coisas que está evocando, situando-o numa escala que vai do efetivamente existente ao impossível. (b) Em “Deram um telefone para você”, o enunciador apresenta o fato como estabelecido. (c) Em “Pegue esse telefone”, o enunciador realiza uma enunciação que visa atuar diretamente sobre o co-enunciador. (d) Em “Felizmente você tem um telefone”, o enunciador apresenta um estado de coisas como já estabelecido e, ao mesmo tempo, faz um juízo de valor sobre tal estado de coisas, o que pode ser observado pelo felizmente (que constitui uma modalidade apreciativa).

No âmbito da visão funcionalista da linguagem, que se ocupa, numa concepção geral, em discorrer sobre as funções das unidades lingüísticas, dialogamos também com as reflexões de Moura Neves (2006) para tratar da modalização na linguagem, ou seja, das formas de “imprimir marcas no enunciado” (p.151). Os modalizadores, segundo Moura Neves (2000, 2006), podem ser divididos em três categorias: a primeira, denominada de “modalidade alética ou lógica”, é relacionada com a verdade necessária, ou seja, ao que é de conhecimento partilhado pelos indivíduos; a segunda, a “modalidade epistêmica”, é relacionada à necessidade e à possibilidade com que o locutor acredita na veracidade de sua proposição; e a terceira, a “modalidade deôntica”, relacionada é com obrigações e permissões, ou seja, a maneira como um ato é socialmente ou legalmente circunscrito. A manifestação das modalidades pode ser expressa por diferentes meios lingüísticos, tais como “verbo, advérbio, adjetivo em posição predicativa, substantivo, pelas categorias gramaticais do verbo da predicação” (p.167-168).

Das marcas lingüísticas apresentadas, observaremos aquelas que forem relevantes para a reflexão. Além disso, resgataremos outras noções e itens lexicais, dependendo da necessidade da análise, tanto para observar as posições assumidas pelas professoras no discurso quanto para resgatar a presença de outros discursos nos enunciados em circulação.

É importante destacar, seguindo a teoria bakhtiniana, que a unidade de análise desta investigação é o enunciado dialógico, compreendido como a unidade real da interação verbal e elo na cadeia discursiva (Bakhtin, 1952-1953/2003). Logo, ao analisarmos os enunciados produzidos pelas professoras, consideramos, por um lado, que todo enunciado é acentuado valorativamente e sempre é constituído por outros discursos, e, por outro lado, que os elementos lingüísticos postos em circulação constituem-se como índices formais da análise dialógica.

Nesse sentido, tendo em vista os elementos lingüísticos em articulação com fatores enunciativo-discursivos, constituírem-se como pistas potenciais de identificação de acentos apreciativos e, por conseguinte, da inscrição subjetiva nos enunciados, passamos à análise do material a partir dos temas selecionados: "experiência profissional", "o trabalho do professor e a pesquisa", "o coletivo de trabalho".

4.1 Experiência profissional

Nas narrativas produzidas pelas professoras, a partir da solicitação da pesquisadora, o tema "experiência profissional" é recorrente e é considerado para esta análise em sentido bastante amplo[11]. Nessa perspectiva, optamos em contemplar sob a rubrica "experiência profissional" diferentes subtemas[12] que dialogam com a experiência das professoras, desde a decisão da escolha da profissão até vivências atuais, de modo a valorizar a história de cada colaboradora. Tendo em vista a proposta da pesquisadora de que as componentes do grupo elaborassem um relato (temporalidade e espaço distintos) sobre sua história profissional, enfocando o motivo pelo qual optaram pela profissão e vivências como professora, vários subtemas puderam ser resgatados. Dentre eles, destacam-se (a) escolha da profissão, (b) ingresso no

[11] O tema "experiência profissional", desse modo, é analisado a partir das narrativas (escritas) produzidas individualmente pelas professoras.

[12] A opção de chamar de "subtemas" os temas em circulação não deve ser considerada como uma forma de hierarquia. Em outras palavras, nesta análise, compreendemos que o subtema não é menos importante do que o tema, mas sim é considerado como um tema correlato que, por razões metodológicas, está sendo considerado em sentido mais amplo.

magistério, (c) momentos difíceis e superação de dificuldades e (d) vivências diversas.

Vale ressaltar que o grupo de discussão foi constituído por professoras que, embora ministrem aula de língua portuguesa, possuem formações acadêmicas diferenciadas, o que, sem dúvida, acaba ressoando nos enunciados em circulação. A heterogeneidade nos pareceu produtiva no sentido de possibilitar trocas bastante singulares.

(a) escolha da profissão

Dentro do tema maior "experiência profissional", "a escolha da profissão" aparece de modo destacado nos textos produzidos pelas professoras Karen e Natália.

Vejamos os seguintes fragmentos dos textos das professoras:

Karen:	iniciei os estudos do curso de magistério nos anos 1989. Logo no início não havia tanto interesse pela atividade profissional, apenas o interesse pela realização de um curso de 2º grau, mas no decorrer das práticas de ensino houve a aproximação e o entusiasmo pela área profissional. Então passei a dedicar-me aos estudos sobre aprendizagem e educação. Participei de cursos e seminários, principalmente daqueles em que havia a abordagem de uma proposta construtivista de aprendizagem, pois passei a identificar-me com os princípios desta abordagem. Assim prestei o vestibular para o curso de pedagogia na Faculdade Porto-Alegrense de Educação. Optei pela habilitação em orientação educacional, buscando melhor compreender as determinantes do processo de ensino e aprendizagem, compreendendo o aluno numa totalidade e percebendo a sua composição bio-psico-social.

Natália:	Desde criança sempre fui muito influenciada a ser professora, já que na minha família havia algumas professoras e, naquela época, o prestigio e o reconhecimento dessa profissão era bem maiores, motivo de orgulho e honra. Isso era algo que me influenciava bastante, até mesmo de forma inconsciente, porque era uma profissão que eu admirava em função de que pessoas próximas a mim a exerciam (...) assim que ingressei na escola, me apaixonei pelas aulas, pelo novo aprendizado, pelo colégio, enfim, por todo o ambiente escolar (...) e assim eu fui cada vez mais me identificando com aquele contexto e percebi que era que era algo que queria manter por muito tempo em minha vida . E, com base nisso, aos poucos fui cogitando a possibilidade de continuar fazendo parte desse ambiente mesmo depois de terminar o ensino médio (na época segundo grau), daí já não

> mais como aluna, mas na condição de professora. No período em que estava prestando vestibular, escolhi Letras em função de que com esse curso, teria a oportunidade de aprender, de forma bem aprofundada, uma língua estrangeira. Eu adorei o curso, não só por isso, mas porque acredito que através de todas as leituras exigidas durante a graduação, me lapidei bastante e descobri "um mundo diferente", até então novo para mim.

Estabelecendo um diálogo entre os dois textos, é válido observar diferentes experiências das professoras. Enquanto a professora Karen relata que "no início não havia tanto interesse pela atividade profissional, apenas o interesse pela realização de um curso de 2º grau" e que somente com o decorrer do curso de magistério é que passou a se identificar com o Curso de Pedagogia, a professora Natália afirma que foi "muito influenciada" a se tornar professora devido às professoras da família e o respectivo "prestígio e o reconhecimento" da profissão que era "motivo de orgulho e honra".

Em ambos os textos, podemos perceber um movimento temático do geral para o particular, das possibilidades de escolher a profissão docente até a escolha propriamente. Enquanto Karen conquista aos poucos o gosto pela profissão a ser escolhida, Natália é conquistada, desde a infância, a fazer parte do ambiente escolar como professora. Diferentes vozes discursivas ressoam nos enunciados das professoras, variando entre "perseverança", "dedicação", "preocupação com o ensino e aprendizagem" e "laços familiares", "prestígio da profissão", "identificação com o ambiente escolar", "conhecer língua estrangeira".

As particularidades da escolha da profissão de cada professora apontam para um período importante nas suas vidas, a decisão de escolher a carreira a seguir. Também estão em diálogo com suas experiências profissionais ao considerar que o trabalho, assim como a própria constituição do profissional, não é isolado, mas sim faz parte de uma rede dialógica, cuja história é constitutiva.

(b) ingresso no magistério

Considerando o tema maior “experiência profissional”, percebemos que o subtema “ingresso no magistério” faz parte das narrativas das três professoras. Cada uma delas especifica algumas características da escola em que atuou, particularizando sua experiência docente:

Karen:	O ingresso na faculdade coincidiu com o início da carreira profissional, pois nos mesmos anos fui admitida numa escola particular e de metodologia montessoriana. Apesar dos reconhecimentos das críticas que a escola montessoriana recebe, posso dizer que a experiência de trabalho nessa escola permitiu muitas aprendizagens importantes para minha formação e qualificação profissional.
Natália:	Ao me formar, em seguida fui trabalhar no colégio Anchieta, lugar onde,acredito eu, aprimorei, minha formação.
Ana:	Comecei a trabalhar como professora em 1985, na escola particular Pastor Dohms. Iniciei com turmas de alfabetização, e durante dez anos, construí uma proposta de trabalho que arriscava outros métodos, outras formas de propor desafios aos alunos. Na época, comecei com palavração e centro de interesses, nos últimos anos ensaiava a proposta baseada na psicogênese da leitura e escrita.

As três professoras ingressaram no magistério atuando em escolas particulares. Cada uma delas, no entanto, tem uma experiência diferente: Karen começou a carreira profissional junto com a faculdade. Natália começou a trabalhar quando se formou. Ana diz quando começou, mas não deixa claro se já estava formada ou não.

A partir dos enunciados analisados, é possível perceber que o subtema “ingresso no magistério” circula nos diferentes textos das professoras-colaboradoras e se, por um lado, particulariza a experiência de cada uma, por outro, contempla o reconhecimento que todas têm da importância para o amadurecimento da primeira experiência profissional.

(c) momentos difíceis e superação de dificuldades

Outro subtema selecionado diz respeito a momentos difíceis enfrentados pelas professoras e a conseqüente superação das dificuldades:

Karen:	Na rede municipal tive a oportunidade de conhecer outra realidade social de trabalho. Trata-se de uma escola voltada ao atendimento de alunos de classe popular, com muitas dificuldades, carências econômicas e privação de muitos recursos que eram facilmente disponíveis na realidade anterior. Houve um processo de adaptação a essa nova situação, mas sem perder o entusiasmo pelo trabalho. Encarei como desafio fazer valer os mesmos princípios profissionais em uma situação mais carente. Lá pelo terceiro ou quarto ano na rede pública, então tive a experiência de apresentar um projeto de atendimento nos laboratórios de aprendizagem.
Natália:	e hoje estou aqui, trabalhando em duas escolas municipais EMEFIM à noite e EMEFWF pela manhã enfrentando problemas e, algumas vezes, certas frustrações, mas mesmo assim vale a pena.
Ana:	Naquele ano também fui chamada para atuar na rede municipal de ensino de Porto Alegre. Nos primeiros seis meses estava decidida a me exonerar da prefeitura. Era outro mundo, inimaginável. Nunca tinha visto alunos e professores agirem daquela forma: tensão, desrespeito. Estupidez, indiferença, raiva, descuido, ocupação de tempo, faz-de-conta, frustração... nada fazia sentido. Então, quando me afastei da escola privada e assumi dois turnos em escolas municipais diferentes, pude rever meu olhar, incluir outras hipóteses, alterar certezas e entender o que estranhava tanto. Penso se me acostumei... ou se acordei para o que tem de real, cruel e distante do meu mundo.

As três professoras apresentam experiências voltadas para a dificuldade de trabalhar em escola pública municipal. Destaca-se a mudança de estatuto de uma escola particular, em que ingressaram na profissão, para uma escola municipal. Karen destaca o processo de adaptação por que passou, já que a escola é “voltada ao atendimento de alunos de classe popular, com muitas dificuldades, carências econômicas e privação de muitos recursos que eram facilmente disponíveis na realidade anterior”. Natália trabalha, à noite em uma escola e pela manhã em outra, e enfrenta “problemas e, algumas vezes, certas frustrações”. Ana destaca a dificuldade de trabalhar em escola pública. Diz que nos primeiros seis meses de experiência estava decidida a se exonerar: “Era outro mundo, inimaginável. Nunca tinha visto alunos e professores agirem daquela forma: tensão, desrespeito. Estupidez, indiferença, raiva, descuido, ocupação de tempo, faz-de-conta, frustração... nada fazia sentido”.

É possível observar pelos relatos das professoras momentos difíceis enfrentados. Parece ser consenso entre elas que a escola pública apresenta maiores problemas que a particular. Isso pode ser percebido pela seleção lexical que orienta para a circulação de acentos valorativos negativos atribuídos à escola pública. Karen fala das “muitas dificuldades, carências econômicas e privação de muitos recursos” dos alunos se comparados com os da rede privada. Natália fala mais em sentido amplo sobre os “problemas e frustrações” que enfrenta. Ana fala do choque que teve ao conhecer a nova realidade: “Era outro mundo, inimaginável”. Sua posição é reiterada por itens lexicais que orientam a produção de efeitos de sentido sobre a nova realidade: “desrespeito”, “estupidez, indiferença, raiva, descuido, ocupação de tempo, faz-de-conta, frustração... nada fazia sentido”.

Ainda que todas tenham demonstrado dificuldades na inserção e adaptação na proposta das escolas municipais, todas apresentaram pistas, em maior ou menor grau, de superação de dificuldades. Karen afirma que procurou não perder o entusiasmo pelo trabalho e encarou a nova escola como um desafio para “fazer valer os mesmos princípios profissionais em uma situação mais carente. Lá pelo terceiro ou quarto ano na rede pública, então tive a experiência de apresentar um projeto de atendimento nos laboratórios de aprendizagem”. Natália não chegou a detalhar sobre modos de superação dos “problemas” e “certas frustrações”, mas destacou que “vale a pena” trabalhar na escola municipal. Ana entende que o ingresso na escola pública foi um momento de “incluir outras hipóteses, alterar certezas e entender o que estranhava tanto” e observar o ”que tem de real, cruel e distante” de sua vivência.

Podemos perceber pela análise efetuada que a mudança de um contexto escolar particular para um público municipal foi marcante para as professoras. Essa constatação não deixa de refletir e refratar discursos da relação escola particular *versus* escola pública no que refere à cultura educacional brasileira, em que há mais valorização da escola particular do que a pública no ensino fundamental e médio, o que é diferente em nível superior, quando a universidade pública é mais valorizada do que a particular. Foi possível perceber também associações estabelecidas com a realidade em que

as professoras atuam atualmente, uma escola municipal com peculiaridades próprias, como difícil acesso, alunos carentes, problemas de violência. Se as dificuldades foram superadas no sentido de as professoras se adaptarem à nova realidade, a da escola pública, talvez o mesmo não se possa dizer com problemas sempre novos que surgem no decorrer do exercício da atividade profissional.

(d) vivências diversas

Karen:	Lá pelo terceiro ou quarto ano na rede publica, então tive a experiência de apresentar um projeto de atendimento nos laboratórios de aprendizagem. Trabalhei neste espaço por três anos e logo no primeiro ano tive o interesse pela Especialização em Psicopedagogia, como forma de achar respostas às dúvidas e dificuldade encontradas na prática de trabalho. Assim, cursei psicopedagogia com abordagem institucional e clínica ao longo de dois anos e estágio no Centro Vida. Ainda atuando no laboratório, logo ingressei em outros cursos de especialização voltada as necessidades enfrentadas, dessa vez ingressei no curso de Especialização em Educação Psicomotora. Ao término desse curso, decidi voltar a atuar em sala de aula, utilizando os conhecimentos de forma preventiva, já que no laboratório eu não conseguia perceber os resultados esperados. Atualmente, tenho a regência de Língua Portuguesa e Estudos Sociais de duas turmas de B20 no turno da tarde (2º anos do 2º ciclos de Ensino Fundamental, o que corresponde a 4º série), também atuo como professora itinerante no turno da manhã e tenho também 10 horas de oficina de jogos, onde é possibilitado aos alunos de segundo ciclo a experiência de jogos de construção. Jogos de exercícios, jogos simbólicos e jogos de regras todos voltados para a Língua Portuguesa.

Ana:	Muito da experiência que tenho, foi construída dentro desta escola. Várias oportunidades foram dadas para pensar diferente e incluir outras formas de educar. Interessante é que todo o movimento valorizado no aluno e que devias ser objetivo do professor, não poderia contagiá-lo. Quer dizer, trabalhava-se com pensamento crítico e ensinar a pensar, no entanto, o professor “não podia” se colocar desta forma no seu coletivo. Pensamento crítico, diferença de classes, relações de poder, sociedade igualitária, eram temas muito presentes no curso de ciências sociais na UFRGS, onde estudava à noite. Somando a essa realidade, trabalhei durante dois anos numa escola do Estado. Nos últimos anos naquela escola solicitei trocar de série para poder perceber os alunos de outro lugar, em outra etapa de trabalho. Foi uma experiência muito interessante. Depois trabalhei substituindo uma licença gestante na Escola Batista, com jardim B. Era uma visão anterior àquela que já trabalhava. Neste período revi posturas mais rigorosas em relação a limites com as crianças. Tive a oportunidade de pensar e alterar forma de intervenção junto às crianças, devido à equipe de trabalho. No ano seguinte fui selecionada para ser professora de uma quarta série, na escola São João. Foi um processo de grande valorização do que eu havia construído sobre educação, pois por se tratar de uma escola com um ensino bastante tradicional, percebi que muito do que pensava estava longe da prática possível nesta escola. Assim que

> surgiu a oportunidade de optar por um espaço mais aberto às novas teorias, aproveitei. Foi assim que comecei a dar aulas numa turma de primeira série, na escola João XXIII.

Colocando em diálogo os dois textos, podemos perceber as histórias singulares que compõem as experiências profissionais das professoras. A prática de escrever sobre a própria experiência revela um espaço propício para que o/a profissional crie enunciados que valorizem sua formação. No caso em foco, diferentes vozes discursivas, conforme a teoria bakhtiniana, podem ser ouvidas, tais como as da “instituição acadêmica”, do “pedagogo”, do “cientista social”, da “importância da formação acadêmica”, da “preocupação com o ensino-aprendizagem”, da “importância de livre expressão”, dos “desafios” e “expectativas”.

A partir da circulação e materialização do tema “experiência profissional” e suas ramificações, “escolha da profissão”, “ingresso no magistério”, “momentos difíceis e superação de dificuldades” e “vivências diversas”, nos diferentes textos, foi possível perceber pistas de acentos valorativos, por meio de marcas lingüísticas, que expressam a relação que o sujeito-enunciador (professoras) despende às diferentes experiências vivenciadas. Estas pistas indicam que as professoras, no decorrer da vivência profissional, desenvolveram experiências singulares, variando entre diferentes motivos para escolher a profissão docente e diferentes formas de ingresso no magistério. Também, foi possível observar, por meio da análise dos enunciados, a dificuldade e a respectiva superação dela na passagem da escola particular para a pública municipal, o que desencadeou uma mudança de posicionamento no que tange à forma de ver a realidade social do espaço escolar. Foi possível perceber a dinamicidade do fazer docente, no que diz respeito às renormalizações efetuadas pelas professoras nas diferentes experiências relatadas, como influências recebidas, experiências em diferentes escolas e projetos desenvolvidos, fundamentais para o desenvolvimento da atividade docente e para a reflexão dos sentidos do trabalho.

4.2 O trabalho do professor e a pesquisa

Passamos a analisar os temas produzidos nos encontros realizados pelo grupo de discussão. Dentre a diversidade de temas postos em circulação, em que as professoras discutem e debatem diferentes assuntos, um tema que aparece, configurado de diferentes formas, no discurso das professoras é “o trabalho do professor e a pesquisa”. É importante considerar que esse tema foi desencadeado pela pesquisadora no primeiro encontro do grupo quando foi exposto o objetivo ampliado da pesquisa, considerando o engajamento das professoras-colaboradoras no grupo de discussão.

A proposta de se falar / verbalizar sobre o próprio trabalho, ratificando as teorias sobre o trabalho já levantadas, é um meio de proporcionar que o trabalhador (re)signifique, (re)elabore, desenvolva sua forma de compreender a sua atividade. Nota-se, no entanto, que o trabalhador não está habituado a essa prática e, quando é proposta uma oportunidade como a criada pela pesquisa em desenvolvimento, surgem diferentes expectativas:

Karen:	eu acho que... eu gostaria de discutir tudo o que está envolvido com o ensino-aprendizagem do aluno... porque por mais que nós estejamos cansados dessa questão da aprendizagem... do conhecimento é o foco de nós estarmos aqui sabe?
Natália:	bem... eu não tenho expectativa... quer dizer acho isso tudo muito novo... embora tenha feito faculdade nunca fiz pesquisa... é uma novidade... espero que tu digas exatamente o que queres que a gente faça
	(...)
Ana:	claro... que eu me empolgo com tudo isso... eu adoro essa coisa de pesquisa ainda mais participando assim... quando eu fazia faculdade era comum essa palavras... mas depois que a gente sai desse mundo ela se torna muito distante... nós acabamos não tendo como meta fazer pesquisas mesmo tendo um leque de assuntos

Neste início de discussão no grupo, tentando se familiarizar com a proposta, as professoras já demonstram seus anseios. No movimento dialógico desencadeado, pode-se perceber pelo enunciado “eu acho que... eu gostaria de discutir tudo o que está envolvido com o ensino-aprendizagem do aluno”,

que a professora Karen assume uma posição cuidadosa. Em termo lingüísticos, os verbos modais “achar” (“eu *acho* que”) e “gostar” (“*gostaria* de discutir”, no futuro do pretérito) exprimem modalidade explícita que só o fazem com um pronome sujeito e com um tempo que envie para o enunciador[13]. O enunciado em foco permite observar, como nos casos de verbos sugestivos, a exemplo de *achar, imaginar, pensar*, reiterado pelo futuro do pretérito “gostaria”, pistas discursivas do princípio emotivo de sugestão, materializado pela vontade de discutir assuntos referentes ao ensino-aprendizagem. Tal posição assumida pela professora Karen frente à pesquisadora e às colegas não deixa de ressoar a voz de sua formação acadêmica voltada para a área pedagógica: “o ensino-aprendizagem do aluno”.

Já a professora Natália mostra-se apreensiva: “eu não tenho expectativa quer dizer acho isso tudo muito novo”. A negação, em “eu *não* tenho expectativa”, retomando o confronto entre uma atitude positiva e outra negativa, como preconiza Ducrot (1987), não deixa de implicar o embate entre vozes, posição de Karen, trazida para o enunciado, e a de Natália. Na seqüência, a professora Natália reformula seu dizer (“quer dizer”) afirmando que tudo é “*muito* novo”, que “nunca” fez pesquisa, é uma “novidade”, momento em que mostra expectativa em relação à pesquisa e dúvida sobre qual a sua função: “*nunca* fiz pesquisa... é uma *novidade*... espero que tu digas *exatamente* o que queres que a gente faça”. Em âmbito lingüístico, o uso do advérbio de negação “nunca”, que remete enunciativamente a uma posição afirmativa de que “há pessoas que fazem pesquisa”, revela a incerteza do sujeito-enunciador ao solicitar uma explicação exata (”exatamente”) do que fazer. No movimento dialógico dos enunciados produzidos, percebemos a diversidade de vozes que vão se entrecruzando, deixando ressoar diferentes formações, experiências, expectativas e atitudes das professoras.

A posição assumida pela professora Ana em relação à pesquisa orienta para acentos positivos. Ela se mostra entusiasmada: “*claro* que eu me *empolgo* com tudo isso eu *adoro* essa coisa de pesquisa ainda mais participando assim...”. Em termos lingüísticos, o adjetivo/advérbio “claro” (MOURA NEVES, 2000) pode ser definido como um advérbio assertivo afirmativo, introduzindo o

[13] Moura Neves (2000).

enunciado, e os verbos “me *empolgo*” e “*adoro*” são índices que orientam para construção enunciativa da opinião da professora, seu entusiasmo, em relação à pesquisa. Ao mesmo tempo, emerge no desenvolvimento do enunciado, a voz social da distância entre a academia e a escola: “quando eu fazia faculdade era comum essa palavra, mas depois que a gente sai desse mundo ela se torna muito distante nós acabamos não tendo como meta fazer pesquisas mesmo tendo um leque de assuntos”.

É possível perceber, no confronto entre os enunciados das professoras, diferentes posições assumidas, observadas por acentos valorativos que vão sendo impressos nos enunciados, que não deixam de assinalar dúvida, dificuldade e entusiasmo em participar de uma nova experiência.

4.3 O coletivo de trabalho

O ergonomista René Amigues (2004, p.43), cujo artigo serviu de reflexão para o grupo de discussão, observa que as dimensões coletivas da atividade do professor são muito pouco consideradas, do mesmo modo que as atividades realizadas fora da sala de aula, as quais são consideradas como “resíduo do trabalho”. Conforme Amigues, o coletivo de trabalho envolve muito mais do que um grupo de pessoas que trabalham juntas. Em se tratando da atividade docente, o coletivo de trabalho é responsável por reorganizar tarefas e meios para os alunos mediante as prescrições. O coletivo de trabalho cria regras de funcionamento, promove discussões a respeito de conteúdo de aulas e de avaliação de competências, reorganizando o trabalho e assumindo diversas tarefas. Se o coletivo é um instrumento de reflexão sobre a ação executada, seu tempo de vida também depende de sua capacidade de desenvolver ferramentas. Quando duas professoras preparam aulas juntas, por exemplo, tal parceria não prejudica a criatividade de cada uma, mas sim uma aprende com a outra.

O tema “interpretação de texto”, materializado de diferentes modos nos enunciados das professoras, faz parte da preocupação das docentes, do mesmo modo que o “ensino da gramática”, que é tratado de variadas formas,

fazendo surgir (re)elaborações de compreensão do fazer. A influência das prescrições no trabalho das professoras fez circular debates sobre a escolha de conteúdos, o confronto entre o prescrito da escola e o que cada professora faz e/ou gosta de fazer.

A discussão sobre a interpretação de texto proporciona um desenvolvimento de reflexões por parte das professoras, o que acaba desencadeando um deslocamento temático, instaurado pelo debate sobre "o ensino da gramática". Este tema se materializa de diferentes modos nos discursos de cada professora, tendo em vista a grande divergência de pensamento e da forma de trabalharem com a gramática em sala de aula:

Ana: (...) OH... eu... em português pelas coisas que eu leio trabalhar com gramática não ... eu não trabalho com gramática nada em gramática já passei já trabalhei com isso depois mudei para livros diferentes hoje trabalho com coisas diferentes e não trabalho com gramática... só questionei isso porque eu acho que enquanto eles não lidarem com a língua do jeito que eles puderem lidar até porque ( ) não vejo porque tu saber classificar as palavras eu acho que a classificação das palavras o estudo delas não te garante que o teu texto seja sempre o... entendeu? um texto coerente um texto claro (...)

(...)

Karen: que tu estás priorizando a questão da idéia .. realmente isso é o mais importante... mas quando é tu que diz pra ele ele não está formando... aprendendo ele não está construindo qual é aquela situação... está ti tendo como a referência que diz que

Ana: eu estou ajudando na escrita eu não estou dizendo que ... isso se constrói só que eu acho que o exercício de gramática na minha opinião não constrói também... na hora que eu falo pra ele eu não digo olha aqui cara isso aqui é um artigo tu tens que colocar o artigo combinando eu não falo isso... eu só arrumo... mas não explico porque eu acho que saber a classificação não ajuda em nada... só por tu saber que aquilo é um artigo não te dá uma noção diferente

(...)

Karen: no texto como é que tu vais trabalhar a questão da concordância aí do tipo... é um momento geral que tu vai ...

Ana: em nenhum momento eu explico isso aí... isso aí pra mim é não sei se tem a ver com a alfabetização porque na alfabetização tu tens que trabalhar no texto aquilo que é intuitivo a concordância é uma coisa intuitiva que é de ouvir... entendeu?... então eu acho assim Oh eu estou fazendo uma produção de texto com a Eduarda e a gente não está nenhum momento trabalhando isso a gente não está vendo assim... como pra eles é difícil a gente pensar

O tema “o ensino da gramática” gerou muita discussão entre as professoras, já que é visto de diferentes formas por elas. A professora Ana observa que já trabalhou com gramática, mas prefere trabalhar com coisas diferentes, e não vê necessidade de os alunos saberem classificar as palavras, pois isto não lhes garantirá a coerência do texto: “em português pelas coisas que eu leio trabalhar com gramática não... eu não trabalho com gramática nada em gramática já passei já trabalhei com isso depois mudei para livros diferentes hoje trabalho com coisas diferentes e não trabalho com gramática”. Por outro lado, a professora Karen entende que é importante o ensino da gramática juntamente com a explicação do uso desse conceito dentro do texto: “no texto como é que tu vais trabalhar a questão da concordância aí do tipo... é um momento geral que tu vai...”.

Embora exista divergência de opiniões entre as professoras quanto ao ensino de gramática, ambas concordam com a importância da reflexão do aluno, agregada a outros aspectos: “que tu estás priorizando a questão da idéia realmente isso é o mais importante mas quando é tu que diz pra ele ele não está formando aprendendo ele não está construindo qual é aquela situação...” (Karen). No enunciado em foco, o grau de adesão do sujeito-enunciador em relação à prioridade da “idéia do aluno” no ensino de gramática pode ser observado na superfície discursiva pelo advérbio “realmente”, seguido de ”isso é o *mais importante*”, o que aproxima, por um momento, o posicionamento de Karen e Ana. Na seqüência do mesmo enunciado, os posicionamentos se particularizam, o que é marcado lingüisticamente pela introdução do articulador de oposição “mas”, quando a professora Karen retoma a forma de lidar com a gramática em sala de aula como um meio de aprendizagem.

Em relação ao ensino da gramática e do texto, Teixeira & Di Fanti (2006) enfatizam a importância de articular as duas dimensões – lingüísticas e enunciativas – a partir do texto, sem cair em extremismos, ora priorizando a forma ora o uso. A idéia é justamente “engendrar abordagens do texto que não recusem a pertinência do material lingüístico de que ele é constituído, mas que considere essa materialidade para além do contexto fechado das classificações gramaticais” (p.99). O desafio para os professores parece ser justamente o equilíbrio entre o lingüístico e o extralingüístico na construção da textualidade.

Outro tema derivado do coletivo de trabalho é o sentido do material escolar, mais especificamente, “a falta de responsabilidade do aluno com o material e o desrespeito com o trabalho do professor”. O espaço dialógico criado para a discussão sobre o trabalho docente desencadeou um movimento propício a formulações pelos próprios envolvidos na prática educativa. Logo, nos enunciados, foi possível perceber a atitude responsiva das professoras no sentido de ampliarem o olhar sobre o próprio trabalho, fazendo emergir a necessidade da formação de um coletivo de trabalho com pensamentos e ações coesos, uma unidade coletiva de ação frente ao ato de o aluno jogar a folha no lixo. Emerge a necessidade de um coletivo atuante, que tenha uma história e uma identidade, que busque soluções relativamente uniformes para o problema.

PALAVRAS FINAIS

O objetivo geral desta pesquisa foi problematizar o trabalho de docentes de língua portuguesa do 2º. e 3º. ciclos de uma escola da rede municipal de Porto Alegre, procurando oferecer subsídios e, conseqüentemente, contribuir para a reflexão da sua prática profissional. Já o objetivo específico foi observar, via análise dos enunciados, a circulação e materialização de temas convocados nos discursos dos professores/as, de modo a compreender características da atividade docente.

Com respaldo na teoria bakhtiniana e nos estudos sobre o trabalho, foi criado um grupo de discussão especialmente para a pesquisa. A concepção do grupo, respondendo ao objetivo geral, problematiza o trabalho dos/das professores/as da escola em foco e oferece subsídios, contribuindo para a reflexão da prática docente. As perguntas geradoras de debate, a discussão do artigo lido e a produção de um texto integraram o espaço dialógico propício a formulações de dizeres e experiências desencadeando o desenvolvimento de conhecimento sobre o trabalho docente. Isso se deve à abertura proposta de cada professora, integrante do grupo, (re)pensar sobre o próprio fazer na relação com o outro e o fazer coletivo.

A análise, respondendo ao objetivo específico, foi organizada a partir de três grandes temas, os quais foram observados quanto a sua circulação e

materialização em diferentes discursos: “experiência profissional”, “o trabalho do professor e a pesquisa”, “o coletivo de trabalho”. O primeiro tema, experiência profissional, foi analisado nas produções de textos elaboradas pelas professoras. Tais textos foram solicitados no primeiro encontro do grupo e foram entregues no último. Os outros dois temas, o trabalho do professor e a pesquisa e o coletivo de trabalho, foram analisados a partir das produções discursivas no grupo de discussão.

O tema “experiência profissional” circula e materializa-se em diferentes ramificações, quais sejam: “escolha da profissão”, “ingresso no magistério”, “momentos difíceis e superação de dificuldades” e “vivências diversas”. Nos diferentes textos, foi possível perceber pistas de acentos valorativos, por meio de marcas lingüísticas, que expressam a relação que o sujeito-enunciador (professoras) despende às diferentes experiências vivenciadas. Estas pistas indicam que as professoras, no decorrer da vivência profissional, desenvolveram experiências singulares, variando entre diferentes motivos para escolher a profissão docente e diferentes formas de ingresso no magistério. Também, foi possível observar, por meio da análise dos enunciados, a dificuldade e a respectiva superação dela na passagem da escola particular para a pública municipal, o que desencadeou uma mudança de posicionamento no que tange à forma de ver a realidade social do espaço escolar. Foi possível perceber a dinamicidade do fazer docente, no que diz respeito às renormalizações efetuadas pelas professoras nas diferentes experiências relatadas, como influências recebidas, experiências em diferentes escolas e projetos desenvolvidos, fundamentais para o desenvolvimento da atividade docente e para a reflexão dos sentidos do trabalho.

A circulação do tema “o trabalho do professor e a pesquisa” e do tema derivado “dificuldade de falar sobre o trabalho”, bem como a relação entre a atividade escolar e familiar, no que se refere à atividade docente, revelou, via análise dos enunciados, diferentes formas de inscrição de subjetividade das professoras. Nessa perspectiva, foi possível observar, pela análise efetuada, que cada professora vai se constituindo (inter)subjetivamente em relação ao outro (professoras, pesquisadora, grupo, referente), fazendo circular diferentes sentidos sobre a atividade docente. Com isso, pudemos observar que a constituição de um espaço dialógico proporciona às professoras a

possibilidade de trazerem outras situações que não as estritamente de sala de aula, permitindo falar da complexidade do trabalho docente e de pistas da "atividade real" (CLOT et al., 2001), pistas daquilo que não aparece na "atividade realizada", mas interfere no seu desenvolvimento.

A materialização do tema "coletivo de trabalho" pôde ser observada a partir dos deslocamentos temáticos e/ou temas derivados. Nesse sentido, o deslocamento para "tarefa e atividade" desencadeou diferentes dizeres sobre o trabalho, como o entendimento de que tempo de ensino e de aprendizagem são diferentes. Também se fez presente nos debates do grupo a preocupação com o aluno "cumpridor de tarefas", o que possibilitou perceber valores partilhados pelas professoras, instigando a reflexão sobre a prática docente.

O tema "interpretação de texto", materializado de diferentes modos nos enunciados das professoras no grupo de discussão, faz parte das preocupações das docentes, do mesmo modo que o tema "ensino da gramática", que é tratado de variadas formas, fazendo surgir (re)elaborações de compreensão do fazer. A circulação de tais temas possibilitou o surgimento de características próprias da atividade de professoras que ministram aula de língua portuguesa. Também a influência das prescrições no trabalho das professoras fez circular debates particulares do trabalho da escola municipal em foco, como a escolha de conteúdos, o confronto entre o prescrito da escola e o que cada professora faz e/ou gosta de fazer.

Outro tema derivado do coletivo de trabalho que circulou é o sentido do material escolar, mais especificamente, "a falta de responsabilidade do aluno com o material e o desrespeito com o trabalho do professor". No espaço dialógico criado para a discussão sobre o trabalho docente, foi possível perceber a atitude responsiva das professoras no sentido de ampliarem o olhar sobre o próprio trabalho, fazendo emergir a necessidade da formação de um coletivo de trabalho com pensamentos e ações coesos, uma unidade coletiva de ação frente ao ato de o aluno jogar a folha no lixo. Emergiu, via movimento temático, a necessidade de um coletivo atuante, que tenha uma história e uma identidade e que busque soluções relativamente uniformes não só para o problema da irresponsabilidade do aluno, mas também para a prática docente, como o tratamento dado ao texto e ao ensino da gramática.

Esta investigação possibilitou, por meio da constituição do grupo de discussão, o compartilhamento de questionamentos, dúvidas, anseios, conquistas, reforçando assim a necessidade de se estabelecer um lugar onde o trabalhador dialogue com os demais envolvidos com o processo educativo, a fim de proporcionar uma reflexão contínua sobre seu fazer docente. Nesta concepção, destaca-se a importância do outro como referência da constituição e (re)conhecimento do sujeito (BAKHTIN, 1992). Além disso, o enunciado é constituído e (re)formulado pela presença do outro. Logo, no grupo de discussão, as professoras protagonizaram uma atividade dialógica de co-construtoras dos sentidos sobre a atividade de trabalho docente.

Os discursos analisados estão em constante contato com os outros discursos que já habitaram ou habitam determinada esfera de comunicação, ampliando-se, transformando-se. O discurso é plural, porque dialoga com diferentes vozes, histórias, situações enunciativas, mas é singular, porque não é reiterável, uma vez que o contexto da produção enunciativa é irreproduzível. Neste movimento, foi possível observar efeitos de sentido que se conservam e que se modificam no diálogo entre o discurso do professor e o outro (outros discursos), de modo a compreender particularidades do trabalho do professor. Assim, a partir do desenvolvimento da análise dialógica dos discursos das professoras produzidos *no* e *a partir do* grupo de discussão, foi possível perceber a interceptação entre diferentes vozes sociais, ecos de outros discursos, atividades diversas, como atividade de escritório, atividade familiar, atividade médica, motivação para ser professora, problemas que enfrentam em sala de aula, problemas da escola e da comunidade escolar, heterogeneidade do grupo de trabalho, prescrições da escola, auto-prescrições (os planejamentos individuais) e sobrecarga de trabalho.

Os enunciados produzidos pelas professoras-colaboradoras foram considerados como eventos de reflexão inseridos numa prática coletiva, levando em consideração a prática reflexiva do exercício profissional das professoras e as condições sociais de tal ocorrência, um grupo formado especialmente para a pesquisa. Assim, observamos a rede dialógica estabelecida entre a prática discursiva e a prática profissional, em que o comprometimento das professoras com o aluno, a instituição e as práticas sociais resgata saberes diversos sobre a atividade docente.

OBRAS CONSULTADAS

ALFA - **REVISTA DE LINGÜÍSTICA**. v. 48, n. 2. São Paulo: UNESP, Araraquara, 2005.

AMIGUES, R. **Trabalho do professor e trabalho do ensino.** In: MACHADO, Anna Raquel. O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva. Londrina: Editora EDUEL, 2004.

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso** (1952-1953). In: Estética da criação verbal. Trad. Maria Ermantina Galvão Gomes e Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

_____. **O problema do texto** (1959-1961). In: Estética da criação verbal. Trad. Maria Ermantina Galvão Gomes e Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

_____. **Discurso no romance** (1934/1935). In: Questões de literatura e estética: a teoria do romance. Trad. Bernadine et. al. 4º ed. São Paulo, 1993.

_____. **Os gêneros do discurso** (1952-1953). In: Estética da criação verba**l**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Estética da criação verbal** (1979). Trad. Maria Ermantina Galvão Gomes e Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

_____. **Estética da criação verbal** (1979). Trad. Paulo Bezerra. Martins Fontes. São Paulo, 2003.

BAKHTIN, M./ VOLOCHINOV, V.N. **Marxismo e filosofia da linguagem** (1929). Trad. de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 7a. ed. Hucitec. São Paulo,1995.

BARBOSA, J. **Do professor suposto pelos PCNs ao professor real de Língua Portuguesa: são os PCNs praticáveis.** In: ROJO, Roxane. A prática de linguagem em sala de aula praticando os PCNs. São Paulo: Editora EDUC, 2001.

BARRETO, T. A. **Fórum de discussão**. Revista Intercâmbio, volume XV. São Paulo: LAEL/PUC-SP. ISSN 1806-275X, 2006.

BEZERRA, P. **Introdução.** In: BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRAIT, B.. (Org.). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido.** Campinas: Unicamp, 1997.

BRAIT, B.; ROJO, R. **Gêneros: artimanhas do gênero e do discurso.** Revista Linguagem e Códigos. São Paulo: Escolas Associadas, 2003.

BRAIT, B. e MELO, R. **Enunciado/enunciado concreto/enunciação.** In: Brait, B. (Org.). Bakhtin: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2005.

CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. **Dicionário de análise do discurso**. São Paulo: Contexto, 2004.

CLOT, Y. **Uma psicologia histórico-cultural para a compreensão das práticas educativas.** Ciclo de palestras ministradas na PUC/SP, 2004.

CLOT, Y. **A função Psicológica do Trabalho.** Trad. Adail Sobral. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2006.

CLOT, Y. ; FAÏTA, D**. Genres et styles en analyse du travail: concepts et méthodes.** Travailler, n° 4, Revigny-sur-Ornair, Martin Media, 2000.

CLOT, Y. ; FAÏTA, D.; FERNANDEZ, G.; SCHELLER, L. **Entreteins en autoconfrontation croisée: une méthode en clinique de l'activité.** Education Permanente, n°. 146, Paris, 2001.

DI FANTI, M.G. C. **Discurso, Trabalho & Dialogismo: a atividade jurídica e o conflito trabalhador/patrão.** São Paulo, 2004. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica (PUC)- SP, Programa de Estudos Pós-Graduação em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem, 2004.

DUCROT, O. **O dizer e o dito.** Campinas, SP: Pontes, 1987.

FÄÏTA, D. **Análise das práticas linguageiras e situações de trabalho: uma renovação metodológica imposta pelo objeto.** SOUZA-E-SILVA, M. C. P.; FAÏTA, D. (Orgs.) Linguagem e trabalho: construção de objetos de análises no Brasil e na França. Trad. Inês Polegatto, Décio Rocha. São Paulo: Cortes, 2002.

_____. **Gêneros de discurso, gêneros da atividade, análise da atividade do professor.** In: MACHADO, Anna Raquel. O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva. Londrina: Editora EDUEL, 2004.

_____. **Análise dialógica da atividade profissional**. In: DI FANTI, Maria da Glória; FRANÇA, Maristela. & VIEIRA, Marcos (org.). Rio de Janeiro: Express, 2005.

_____. **A análise do trabalho e o estatuto da atividade em Bakhtin.** In: DI FANTI, Maria da Glória; FRANÇA, Maristela. & VIEIRA, Marcos (Org.). Análise dialógica da atividade profissional. Rio de Janeiro: Express, 2005a.

_____. **Falar do trabalho, trabalhar a fala.** Trad. Maristela Botelho França. In: DI FANTI, Maria da Glória; FRANÇA, Maristela. & VIEIRA, Marcos (Org.). Análise dialógica da atividade profissional. Rio de Janeiro: Express, 2005b.

_____. **Análise do diálogo e demanda social. Como a intervenção sobre o domínio da atividade mobiliza hipóteses lingüísticas.** Trad. Maristela Botelho França e Maria da Glória Corrêa di Fanti. In: DI FANTI, Maria da Glória; FRANÇA, Maristela. & VIEIRA, Marcos (Org.). Análise dialógica da atividade profissional. Rio de Janeiro: Express, 2005c.

_____. **A linguagem como atividade.** In: Schwartz, Y. & Durrive, L. (Org.) Travail et Ergologie: entreteins sur l´activité. Toulouse, Octarès. Trad. Maria da Glória Corrêa di Fanti e Maristela Botelho França, no prelo.

FARACO, C. A. (org.) **Diálogos com Bahktin.**Curitiba: UFPR,1996.

_____. **Linguagem & diálogo: as idéias lingüísticas do círculo de Bakhtin.** Paraná: Criar Edições, 2003.

FIORIN, J. L. **O romance e a representação da heterogeneidade constitutiva.** In: FARACO, C. A.; TEZZA, C.; CASTRO, G. de (org.) Diálogos com Bakhtin. Curitiba: UFPR, 1996. p.127-164.

FRANÇA, M. B. **Uma comunidade dialógica de pesquisa – Atividade e movimentação discursiva nas situações de trabalho de recepcionistas de guichê hospitalar.** São Paulo, 2002. Introdução da Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica (PUC)- SP, Programa de Estudos Pós-Graduação em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem, 2002.

GUÉRIN, F.; LAVILLE, A. ; DANIELLOU, F. ; DURAFFOURG, J. ; KERGUELEN, A. **Compreender o trabalho para transformá-lo – A prática da Ergonomia.** Trad. Giliane M., J. Ingratta, Marcos Maffei. São Paulo: Editora Edgard Blücher Ltda, 2006.

KAYANO, L. **A relação prescrito / real em sala de aula.** Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem. PUC. São Paulo, 2005.Site:servicos.capes.gov.br/arquivos/avaliacao/estudos/dados/2005/33005010/041/2005_041_33005010023P2_Teses.pdf –

KORNDÖRFER, A. **O melhor do Brasil é o brasileiro: a cosntrução dsicursiva do brasileiro.** São Leopoldo, 2005. Monografia de conclusão de curso do Centro de Ciências da Comunicação, UNISINOS.

MACHADO, A.R. O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva. Londrina: Editora EDUEL, 2004.

MAINGUENEAU, D. Análise de textos de comunicação. São: Cortez, 2005.

MOURA NEVES, M. H. **Gramática de usos do Português**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____. **Texto e Gramática**. São Paulo: Contexto, 2006.

NOUROUDINE, A. **A linguagem: dispositivo revelador da complexidade do trabalho.** In: Souza-e-Silva, M.C. e Faïta, D. (orgs.), Linguagem e trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França. Trad. Ines Polegatto e Décio Rocha. São Paulo, Cortez, 2002.

PETRI, D. **Análise de textos orais.** (Org). Humanitas Publicações. São Paulo, 1999.

_____. **A prática de linguagem em sala de aula praticando os PCNs.** Editora EDUC. São Paulo, 2001.

SANT'ANNA, V.L.A. **O trabalho em notícias sobre o Mercosul**: **heterogeneidade enunciativa e noção de objetividade**. São Paulo, EDUC, 2004.

SAUJAT, F. **O trabalho do professor nas pesquisas em educação: um panorama.** In: MACHADO, Anna Raquel. O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva. Editora EDUEL. Londrina, 2004.

SCHWARTZ, Y. **Reconnaisances du travail: pour une approche ergologique.** Paris, PUF. 1997.

_____. **Ergologia, competências e ofício do professor.** Palestra ministrada na PUCSP, 2004.

_____. **Entrevista.** Revista Trabalho, Educação e Saúde, v. 4 n. 2, p. 457-466, 2006. www.revista.epsjv.fiocruz.br/ - 1k

_____. **Le langage en travail.** Trad. Cecília Souza-e-Silva e Décio Rocha. In: Schwartz, Y. & Durrive, L. (org.) Travail et ergologie: entreteins sur l'activité humains. Toulose, Octarès (no prelo).

SOUZA, **Introdução à teoria do enunciado concreto do círculo Bakhtin/Volochinov/Medevdev**. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 1999.

SOUZA-E-SILVA, M. C. **O ensino como trabalho – o professor como trabalhador.** Cadernos de Estudos Lingüísticos, Campinas, vol.44, 2003.

_____. **O ensino como trabalho.** In: MACHADO, Anna Raquel. O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva. Editora EDUEL. Londrina, 2004.

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.

TEIXEIRA, M. Análise **de discurso e psicanálise: elementos para uma abordagem do sentido no discurso.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.

TEIXEIRA, M.; DI FANTI, M.G.C. **O texto como objeto de ensino**: um olhar enunciativo. In: Gomes, L. e Tebaldi, N. (org.), Aprendizagem de língua e literatura: gêneros e vivências de linguagem. Porto Alegre: UniRitter, 2006.

TELLES, A. L. ; ALVAREZ, D. **Interface ergonomia-ergologia: uma discussão sobre o trabalho prescrito e normas antecedentes.** In: ATHAYDE, Milton; ALVAREZ, Denise; BRITO, Jussara & FIGUEIREDO, Marcelo. Labirintos do Trabalho: Interrogações e olhares sobre o trabalho vivo. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2004.

TRADROS, T. O. F. **O discurso e a atividade: uma análise do trabalho do(a) fonoaudiólogo(a) com pais de crianças com perda auditiva**. Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem. PUC-SP. São Paulo, 2006.

VIEIRA, M.A. **Autoconfrontação e análise da atividade**. In: ATHAYDE, Milton; ALVAREZ, Denise; BRITO, Jussara & FIGUEIREDO, Marcelo. Labirintos do Trabalho: Interrogações e olhares sobre o trabalho vivo. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2004.