



PPGL

Programa de Pós-Graduação em Letras
Instituto de Filosofia e Ciências Humanas - IFCH

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

Campus I – Rodovia BR 285, Km 292

Bairro São José – Passo Fundo, RS

CEP: 99.052-900

E-mail: ppgletras@upf.br

Web: www.ppgl.upf.br

Fone: (54) 3316-8341

SUSIMARA F. PASSAMANI

**ANÁLISE DO DISCURSO INSTITUCIONALIZADO DA ESCOLA E DO
PROFESSOR: UMA DIALÉTICA ENTRE NORMAS, SABERES E ATIVIDADE
FORMADORA**

Passo Fundo

2015

SUSIMARA F. PASSAMANI

**ANÁLISE DO DISCURSO INSTITUCIONALIZADO DA ESCOLA E DO
PROFESSOR: UMA DIALÉTICA ENTRE NORMAS, SABERES E ATIVIDADE
FORMADORA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade de Passo Fundo, como requisito para obtenção do título de Mestra em Letras, sob orientação do Prof. Dr. Ermani Cesar de Freitas.

Passo Fundo

2015

CIP – Catalogação na Publicação

- P285a Passamani, Susimara F.
Análise do discurso institucionalizado da escola e do professor : uma dialética entre normas, saberes e atividade formadora / Susimara F. Passamani. – 2015.
156 f. : il. ; 30 cm.
- Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade de Passo Fundo, 2015.
Orientação: Prof. Dr. Ernani Cesar de Freitas.
1. Análise do discurso. 2. Professores – Formação. 3. Planejamento educacional. I. Freitas, Ernani Cesar de, orientador. II. Título.

CDU: 801.73

Catalogação: Bibliotecária Angela Saadi Machado - CRB 10/1857

AGRADECIMENTOS

A Deus, por dar-me a oportunidade de realizar o sonho de concluir o mestrado em Letras e de proteger-me nessa caminhada;

Ao meu professor-orientador, Dr. Ernani Cesar de Freitas, pelo carinho, cobrança, pelo olhar atento, disposição e tempo dispensado para que eu conseguisse finalizar esta dissertação de mestrado, meus sinceros agradecimentos;

Aos meus professores de mestrado, em especial aos da minha banca de qualificação professor Dr. Luís Francisco Fianco Dias e Dr^a. Luciana Crestani;

À Karine Castoldi, secretária do departamento de Letras da UPF, pela manifestação de empenho, cuidados e amizade em todas as etapas do curso de mestrado;

À Universidade de Passo Fundo (UPF), em especial ao Programa de Pós-graduação em Letras, pela organização e acolhida;

Aos meus amigos Carlos Farias, Regina Buzatto, Bilson A. Silveira, Eda Silveira, Maria A. Ugalde, Enilda Menezes, Daniela Garcia, Beramis Felix e Graciele Braga, pela força e encorajamento de não me deixar esmorecer frente às dificuldades no decurso do mestrado;

Às minhas diretoras Idelma Carneiro e Edriane Dalcin, pelo apoio e compreensão nas minhas ausências;

Aos professores participantes das entrevistas e a direção das escolas Odila Villordo de Moraes, São Patrício e Osvaldo Cruz, sem os quais, a construção desta dissertação não seria possível;

Aos meus colegas de mestrado, em especial ao Cristiano Oldoni, pelo companheirismo e amizade construídos e alicerçados num contexto de muitos estudos, força recíproca, trocas de saberes e confiança;

Às minhas colegas e amigas Simone Oliveira e Jaqueline, pelo companheirismo nas viagens, pelo apoio e força;

À minha filha Marcela Fagundes Passamani, pela força e encorajamento a mim dispensados, e principalmente por entender minhas ausências dando-me amor e compreensão, muito obrigada de coração, filha;

À minha família, mãe, irmãos e cunhados, pela acolhida no meio do caminho entre Itaqui e Passo Fundo e principalmente pelo amor e o apoio em momentos de cansaço e preocupações.

Dedico esta dissertação à minha filha Marcela
Fagundes Passamani e à minha família.

SONETO LXX

*Se te censuram, não é teu defeito,
Porque a injúria os mais belos pretende;
Da graça o ornamento é vão, suspeito,
Corvo a sujar o céu que mais esplende.
Enquanto fores bom, a injúria prova
Que tens valor, que o tempo te venera,
Pois o Verme na flor gozo renova,
E em ti irrompe a mais pura primavera.
Da infância os maus tempos pular soubeste,
Vencendo o assalto ou do assalto distante;
Mas não penses achar vantagem neste
Fado, que a inveja alarga, é incessante.
Se a ti nada demanda de suspeita,
És reino a que o coração se sujeita.*

William Shakespeare

RESUMO

Esta pesquisa, intitulada *Análise do discurso institucionalizado da escola e do professor no ambiente escolar: uma dialética entre normas, saberes e atividade formadora*, delimita-se à temática linguagem e trabalho, mais especificamente no que diz respeito à situação de enunciação dos agentes educacionais inseridos na escola, mediante o discurso circunscrito nos documentos denominados *Organização Curricular e Procedimentos Metodológicos de Abordagem dos Conteúdos e Planos de Estudos dos 3º Anos do Ensino Médio*, observados em três escolas estaduais de Itaqui, RS. Justifica-se o estudo e a temática devido à relevância social de melhor compreender discursos institucionalizados no ambiente escolar e a gestão do uso de si do professor na atividade. O objetivo é descrever e analisar os discursos circunscritos nos documentos institucionais e nas práticas languageiras do professor na atividade, por meio de entrevistas realizadas com coordenadores e professores, buscando entender a complexidade do prescrito e de possíveis renormalizações na atividade laboral, através da interação verbal, que se concretiza mediante cenografias e o ethos discursivo construídos na realização da atividade no ambiente escolar. A abordagem teórica dá ênfase aos estudos ergológicos (SCHWARTZ, 2010a, 2010b, 2011a, 2011b) mediante interface com o dialogismo em Bakhtin/Volochínov (2006) e os conceitos linguístico-discursivos da cenografia e do ethos (MAINGUENEAU, 2002, 2008a, 2008b). A pesquisa é do tipo exploratória e documental, desenvolvida através do procedimento estudo de casos múltiplos, com abordagem qualitativa na análise. No intuito de dar conta de atender aos objetivos desta pesquisa, destacam-se cenografias no discurso da escola e do professor que enfatizam prescrição para a prática de ensino do professor, de onde emanam imagens construídas que originam um ethos discursivo de asseveração, no caso documental, e de um professor “obediente/disciplinado”, em relação ao sujeito docente.

Palavras-chave: Práticas discursivas. Trabalho docente. Ergologia. Cenografia. Ethos discursivo.

ABSTRACT

This search, entitled *Analysis of the institutionalized speech of the school and the teacher in the school environment: a dialectic among rules, knowledge and forming activities, it delimits to the language and work thematic, more specifically as regards the situation of enunciation of the educational agents inserted in school, through the limited speech in the documents denominated Curricular Organization and Methodological Procedures of Approach of the Contents and Plans of Study of the 3rd Grade of High School*, observed in three state schools from Itaqui, RS. It justified the study and the thematic due to the social relevance of better understand institutionalized speeches in the school environment and the management of the use of oneself of the teacher in the activity. The objective is to describe and analyze the limited speeches in the institutional documents and in the language practices of the teacher in the activity, through interviews realized with coordinators and teachers, trying to understand the complexity of the prescribed and of the possible renormalizations in the labor activity, through the verbal, interaction that come true through scenography and the discursive ethos built in the realization of the activity in the school environment. The theoretical approach emphasizes to the ergologic studies (SCHWARTZ, 2010a, 2010b, 2011a, 2011b) through interface with the dialogism in Bakhtin/Volochinov (2006) and the linguistic-speech concepts of the scenography and of the ethos (MAINGUENEAU, 2002, 2008a, 2008b). The search is an exploratory and documental type, developed through the study of multiple cases procedure, with qualitative approach in analysis. In order to account to meet the goals of this search, stand out scenography in the speech of the school and the teacher that emphasize prescription to the teaching practice of the teacher from where emanate built images that originate a discursive ethos of the assertion in documental case, and of an "obedient/disciplined" teacher, with regard to teaching subject.

Key-words: Discursive practice. Teaching work. Ergology. Scenography. Discursive ethos.

LISTA DE QUADROS

Quadro1	Organização Curricular e Procedimentos Metodológicos de Abordagem dos conteúdos.....	72
Quadro2	Organização Curricular e Procedimentos Metodológicos de Abordagem dos conteúdos.....	74
Quadro3	Organização Curricular e Procedimentos Metodológicos de Abordagem dos conteúdos.....	75
Quadro 4	Organização Curricular e Procedimentos Metodológicos de Abordagem dos conteúdos.....	77
Quadro 5	Planos de Estudos- Ensino Médio.....	78
Quadro 6	Planos de Estudos- Ensino Médio.....	79
Quadro 7	Sínteses das cenografias e ethos dos documentos analisados	82
Quadro 8	Entrevistas com os coordenadores educacionais - resposta à questão 1	84
Quadro 9	Entrevistas com os coordenadores educacionais - resposta à questão 2	85
Quadro 10	Entrevistas com os coordenadores educacionais - resposta à questão 3	88
Quadro 11	Entrevistas com os coordenadores educacionais - resposta à questão 4	89
Quadro 12	Entrevistas com os coordenadores educacionais - resposta à questão 5.....	90
Quadro 13	Entrevistas com os coordenadores educacionais - resposta à questão 6.....	92
Quadro 14	Síntese da cenografia e ethos dos discursos analisados dos coordenadores ..	94
Quadro 15	Entrevistas com os professores dos 3º Anos do Ensino Médio - resposta à questão 1	95
Quadro 16	Entrevistas com os professores dos 3º Anos do Ensino Médio - resposta à questão 2.....	97
Quadro 17	Entrevistas com os professores dos 3º Anos do Ensino Médio - resposta à questão 3.....	99
Quadro 18	Entrevistas com os professores dos 3º Anos do Ensino Médio - resposta à questão 4.....	100
Quadro 19	Entrevistas com os professores dos 3º Anos do Ensino Médio - resposta à questão 5.....	102
Quadro 20	Entrevistas com os professores dos 3º Anos do Ensino Médio - resposta às questões 6 e 7	103
Quadro 21	Síntese da cenografia e ethos dos discursos analisados dos professores dos 3º anos do Ensino Médio.....	106

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	A pluridisciplinaridade ergológica	24
Figura 2	Dispositivo Dinâmico dos Três Polos – DD3P	29
Figura 3	Ethos discursivo	53
Figura 4	Esquema metodológico para análise do <i>corpus</i>	63

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	A DINÂMICA ENTRE LINGUAGEM E TRABALHO: PRÁTICAS ASSOCIADAS	16
2.1	A ERGONOMIA DA ATIVIDADE COMO DISCIPLINA PROPEDÊUTICA À ERGOLOGIA.....	16
2.2	ERGOLOGIA E A ATIVIDADE HUMANA: UM DILEMA ENTRE O TRABALHO REAL (NORMALIZAÇÃO) E O TRABALHO PRESCRITO (RENORMALIZAÇÕES).....	23
2.3	ERGOLOGIA, LINGUAGEM E TRABALHO: PRÁTICAS SIMULTANEAMENTE ENVOLVIDAS	31
2.4	INTERAÇÃO VERBAL: UMA DINÂMICA LINGUAGEIRA NA ATIVIDADE DO TRABALHO	36
3	SEMÂNTICA GLOBAL NA ORDEM DISCURSIVA DA ATIVIDADE DOCENTE	40
3.1	A CENOGRAFIA NO AMBIENTE EDUCACIONAL: O DISCURSO DO EDUCADOR NA ATIVIDADE	45
3.2	O ETHOS CONSTRUÍDO: MANIFESTAÇÃO DISCURSIVA DO PROFESSOR NA ATIVIDADE DOCENTE.....	48
4	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E ANÁLISE	57
4.1	<i>CORPORA</i> DA PESQUISA.....	57
4.2	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	59
4.3	ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS	62
4.4	LINGUAGEM EM SITUAÇÃO DE TRABALHO: A ATIVIDADE DOCENTE....	66
4.5	CENOGRAFIAS PROJETANDO UM ETHOS NO FAZER DOCENTE.....	69
4.6	RESULTADOS E ANÁLISE	71
4.6.1	Os sujeitos professores e coordenadores na atividade escolar: do prescrito ao renormalizado	71
4.6.2	Práticas languageiras na atividade escolar revelando cenografias e ethos discursivo	83
4.6.3	Discussão da análise	107
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	110
	REFERÊNCIAS	114

ANEXOS.....	120
ANEXO A - Organização curricular e procedimentos metodológicos de abordagem dos conteúdos.....	120
ANEXO B - Planos de conteúdos.....	132
ANEXO C - Projeto de pesquisa aprovado.....	138
APÊNDICE A - Termo de consentimento livre e esclarecido.....	139
APÊNDICE B - Entrevista com os coordenadores pedagógicos	141
APÊNDICE C – Entrevista com os professores.....	151

1 INTRODUÇÃO

Este estudo situa-se na linha de pesquisa Constituição e Interpretação de Texto e do Discurso, inserida no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo, e tem como temática Linguagem e Trabalho sobre o fazer docente em sala de aula. Esse tema delimita-se no estudo do discurso institucionalizado no ambiente escolar e a gestão do uso de si do professor na atividade docente, estabelecendo uma dialética entre normas, renormalizações, saberes constituídos e saberes investidos observados em três escolas do ensino médio de Itaquí, RS, com três professores e três coordenadores pedagógicos desses estabelecimentos de ensino.

É fundamental, para alicerçar esta pesquisa, percorrer inicialmente as teorias linguístico-discursivas e os estudos ergológicos, procedendo à interface entre esses enfoques teóricos que têm relação à medida que discorrem sobre o sujeito que se comunica no contexto de interação verbal na atividade docente, que é campo de interesse desta dissertação. Esses estudos, de cunho interdisciplinar, contribuem na direção de mostrar o processo que envolve o sujeito na sua atividade desde sua prática, propriamente dita, até as situações languageiras no ambiente educacional, atreladas ao prescrito do fazer docente.

Ao considerar que todo discurso no ambiente de trabalho está atrelado às marcas do discurso institucionalizado, justificamos a importância de analisá-las, no ambiente educacional, tendo em vista que o professor, ao ensinar, parte da renormalização do que é prescrito para o exercício da atividade. Tal padronização, via de regra, é quase imperceptível às vistas do professor, pois toda sua atuação no cenário educacional tem as normas como basilares nesse processo. Nesta pesquisa, essas normas estão circunscritas nos documentos institucionais *Organização Curricular e procedimentos Metodológicos de Abordagem dos conteúdos* (Anexo A), *Planos de Estudos e Conteúdos* (Anexo B).

Assim, temos que o professor, na sua atividade, está preso às normas institucionais, a começar pelos documentos regulamentadores, por exemplo. Não há aula sem uma direção situada na Organização Curricular do Ensino Médio e sem um plano de conteúdo, tampouco sem o apoio pedagógico da coordenação que está apoiada a um trabalho coerente às propostas estabelecidas por leis normativas que visam proporcionar um ensino de qualidade e de equidade a todos os envolvidos.

Vemos, a partir de então, quão institucionalizada é a atividade do professor em sala de aula e quão complexa é sua atuação ao renormalizar o prescrito para ajustá-lo ou adequá-lo às condições específicas do ambiente educacional, principalmente, nos dias atuais em que a

globalização e a facilidade de comunicação, através da tecnologia, favorecem um cenário bem mais atrativo aos educandos, o que demanda melhor preparo dos professores para ter como resultado final aulas mais significativas e, conseqüentemente, o aprendizado mais eficaz.

As possíveis contribuições deste estudo, no âmbito socioeducacional, direcionam-se justamente em evidenciar que as marcas do discurso instituído do professor na atividade docente estão presentes no seu fazer e necessitam de habilidade discursiva, que demanda reformulações, esforço, técnica e muita dedicação, aliada ao equilíbrio do uso das normas e necessárias renormalizações¹. Quanto às questões sobre a linguagem do professor na atividade docente, atreladas às marcas do discurso instituído, investir em falas que se distanciam das meramente normativas e convencionais é possibilitar a aproximação entre educando e educador, já que a interação verbal entre ambos, para um melhor aprendizado, necessita de diálogos situados além das normas propriamente ditas. Isso porque percebemos que o perfil do educando, hoje, vai além de um saber sistematizado, fragmentado em teorias e conteúdos estanques. Esse aluno precisa aprender a desenvolver a criticidade, a autonomia, aprender a ler nas entrelinhas, interpretar textos, contextualizá-los; enfim, ser um indivíduo preparado para a vida, e quem vai balizar e possibilitar essas condições ao educando é o professor, através da interação verbal.

Nesse sentido, a importância de o professor estudar e pesquisar a linguagem como produtora de sentidos na sociedade e no âmbito educacional, por meio da interação verbal entre educador e educando, é possibilitar ao educando desenvolver habilidades e competências para posteriormente também renormalizar o prescrito, tendo em vista que, quando ele entrar no mercado de trabalho, essas renormalizações também lhe serão exigidas.

Sabemos que, além de todas essas contribuições acerca das questões socioeducacionais, há a acadêmica, pois, quando um professor passa de agente educacional para professor-pesquisador, ele estuda sua própria prática e ao fazê-lo a analisa com criticidade e autonomia para fazer os ajustes necessários na direção de um fazer-docente que condiga com a realidade do educando. Ainda, a partir de todas as investigações acerca do que pretendemos pesquisar, este estudo contribui, mediante seus resultados, porque compartilha experiências e conhecimentos que podem ajudar outros docentes em sua atividade a refletir sobre possíveis mudanças nas práticas do fazer docente, que estão muito atreladas aos

¹ Segundo Schwartz (2011b), renormalização é o “fazer de outra forma”, ou seja, o sujeito na atividade tem de buscar a si mesmo, seus saberes, enfim, são as possibilidades do indivíduo de fazer escolhas para gerir seu trabalho dentro de uma realidade.

aspectos prescritivos, para poder operacionalizar seu fazer e ajustá-lo a um contexto que demanda esse equilíbrio entre o fazer e as normas. Isso porque, além dos perfis dos educandos serem diferentes, muitas vezes, as normas ou o prescrito, propriamente ditos, são vistos pelos estudantes como desinteressantes e ultrapassados, já que vivem em um contexto amplamente variado e que chama mais atenção.

Assim, o problema de pesquisa neste estudo apresenta a seguinte questão norteadora: na atividade de trabalho do professor, como a linguagem, na interação verbal, por meio da cenografia e do ethos, revela o discurso institucionalizado na atividade docente?

Diante desse questionamento, emergem duas hipóteses: a) a linguagem na atividade da escola e do professor, mediante a cenografia e o ethos, provavelmente revelará a presença do discurso institucionalizado, por meio das marcas prescritas que denotam uma estreita relação à normatização da atividade; b) o discurso institucionalizado na interação verbal possivelmente mostrará a dramática do uso de si do professor, visto que esse discurso está a serviço do prescrito no trabalho, que dificulta a aplicação dos saberes do sujeito/docente.

Tendo em conta o problema de pesquisa e das hipóteses concebidos, este trabalho tem como objetivo geral descrever e analisar os discursos circunscritos nos documentos institucionais e nas práticas languageiras do professor na atividade, por meio de entrevistas realizadas com coordenadores e professores, buscando entender a complexidade do prescrito e de possíveis renormalizações na atividade laboral, através da interação verbal, que se concretiza mediante cenografias e o ethos discursivo construídos na realização da atividade no ambiente escolar. Como desdobramento do objetivo geral, elencam-se os objetivos específicos: a) identificar construções linguístico-discursivas verificadas nos depoimentos dos professores e dos coordenadores na atividade, que apresentam a presença do prescrito na atividade docente; b) mostrar a cenografia, o ethos discursivo e o uso de si na enunciação dos educadores no ambiente de trabalho; c) compreender o processo dialógico existente no processo ensino-aprendizagem, através das práticas languageiras realizadas; Cabe ressaltar que nesse processo de interação verbal, a análise dialógica centra-se nos enunciados apresentado nos documentos e nas entrevistas, portanto, não são analisados simples diálogos que se realizam no cotidiano; d) investigar as relações existentes entre as dramáticas do uso de si e os saberes instituídos e investidos pelo professor na sua atividade docente, mediante a construção de cenografias e do ethos no discurso.

Os fundamentos teóricos de Schwartz (2010a, 2010b, 2011a, 2011b) têm como foco os estudos da Ergologia, com ênfase à linguagem no trabalho. Utilizamos conceitos de atividade, dramática do uso de si e saberes instituídos e investidos. Também utilizamos conceitos sobre

a relação do sujeito na atividade do trabalho através das teorias de Trinquet (2010) e Souza-e-Silva (2001), também basilares a essa pesquisa.

Neste estudo, além de analisarmos a prática de ensino do professor atrelada ao instituído, buscamos explorar os estudos de Maingueneau (2002, 2008a, 2008b), que formula sua abordagem enunciativo-discursiva centrada nos fundamentos da semântica global, mais detidamente no que se refere à cenografia e ao ethos discursivo. Fazemos, também, interface com os estudos de Bakhtin /Volochínov (2006), que discorre sobre uma consciência não só de um indivíduo institucionalizado, mas uma consciência num contexto de interação verbal e discursiva desse indivíduo, constituída com base em um sistema dialógico de formação do sentido.

Os procedimentos metodológicos que norteiam esta pesquisa são desenvolvidos por meio da pesquisa exploratória e estudo de casos múltiplos e documental, com abordagem qualitativa, no intuito de mostrarmos o quanto o discurso do professor está atrelado ao prescrito em sua atividade. Nesse caso, baseamo-nos nos documentos denominados *Organização Curricular e Procedimentos Metodológicos de Abordagem dos Conteúdos² e Planos de Estudos dos 3º Anos do ensino Médio³* e entrevistas semiestruturadas, com perguntas abertas, feitas a professores e coordenadores selecionados, por estarem envolvidos diretamente no processo de ensino-aprendizagem.

A estrutura desta dissertação está disposta em quatro seções: na primeira, introduzimos a dissertação; na segunda, apresentamos a fundamentação teórica, que é arcabouço para compreender conceitos da atividade no trabalho, bem como as situações languageiras e a dramática do “uso de si” para renormalizar o prescrito na atividade, com interface com aspectos de interação verbal, já que esse indivíduo dialoga consigo e com o outro no seu fazer docente. Na terceira seção, apresentamos conceitos sobre a semântica global, com ênfase à cenografia e ethos discursivo, que revelam a presença do discurso institucionalizado, do dizer para o fazer docente, que condiciona à normatização da atividade. Na quarta e última seção, apresentamos a metodologia e procedimentos de análises e interpretação de dados da pesquisa, através dos documentos e das entrevistas realizadas com os professores e coordenadores no ambiente educacional, as quais revelam que os discursos no ambiente

² O documento intitulado “Organização Curricular e Procedimentos Metodológicos de Abordagem dos Conteúdos (Anexo A) é um texto que traz uma proposta curricular do ensino médio, educação básica para as áreas de conhecimento, fornecido pelo Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica.

³ Os planos de estudos para a aplicação nos 3º Anos de Língua Portuguesa do Ensino Médio (Anexo B) foram fornecidos pelo Instituto Estadual de Educação Osvaldo Cruz, tendo em vista que houve um consenso entre as três escolas analisadas, nesta pesquisa, para seguir o mesmo plano de estudos e ou conteúdos.

educacional estão a serviço do prescrito no trabalho e isso dificulta, de alguma maneira, a aplicação dos saberes do sujeito/docente. Enfim, tecemos comentários acerca dos resultados finais deste trabalho, bem como apresentamos as contribuições que fundamentam o fato de que toda a atividade no ambiente educacional está diretamente relacionada às normas antecedentes, ou seja, à prescrição do fazer no ambiente laboral.

Para a primeira abordagem teórica que norteia estes estudos, da ergonomia da atividade, ergologia e linguagem em situações de trabalho, esses fundamentos teóricos serão explicitados no primeiro capítulo que segue.

2 A DINÂMICA ENTRE LINGUAGEM E TRABALHO: PRÁTICAS ASSOCIADAS

No intuito de aprofundarmos conhecimentos sobre a dinâmica da linguagem em situações de trabalho, é fundamental, neste espaço, discorrermos sobre os fundamentos da ergonomia da atividade, ergologia e linguagem em situações de trabalho, explicados na disciplina teórica de Yves Schwartz (1992, 2011a, 2011b), Souza-e-Silva (2002a, 2002b, 2011). Ainda, é preciso fazer interface com os estudos de Bakhtin/Volochínov (2006), que convergem com as teorias de Schwartz, pois explicam as condições não apenas de um indivíduo institucionalizado, mas num contexto de interação verbal e discursiva desse indivíduo, formada com base em um sistema dialógico que ativa sentido.

Para tanto, recorreremos, na sequência, à ergonomia, por ser uma disciplina propedêutica à ergologia e à própria ergologia, que são fundamentais por abordarem especificamente sobre a atividade humana no trabalho. Quando tratamos da atividade humana no trabalho, portanto, desvendamos os aspectos e estilos individuais da comunicação, que partem do exterior do indivíduo, numa dinâmica ideológica e não desvinculada do social, nesses estudos, analisados a partir do discurso que o educador faz ao renormalizar o prescrito.

2.1 A ERGONOMIA DA ATIVIDADE COMO DISCIPLINA PROPEDÊUTICA À ERGOLOGIA

Estudar a relação entre o ser humano e trabalho requer um aprofundamento sobre as informações preliminares que permeiam o âmbito da atividade do homem no meio laboral. Para dar conta disso, é fundamental reconhecermos que as abordagens de Karl Marx (2006) são introdutórias quanto aos estudos sobre o homem e sua atuação no trabalho, já que seus postulados propõem modificar alguns conceitos políticos, sociais e econômicos de alienação do homem em sua atividade, cujo privilégio estava focado no sistema capitalista e que beneficiava diretamente a burguesia vigente até meados da década de 70, quando o trabalhador era tido como um mero executor de tarefas e que o restringia basicamente ao manuseio de máquinas.

Marx (2006, p. 227) analisa o sujeito na atividade como

o vendedor da força de trabalho, como o de qualquer outra mercadoria, realiza seu valor-de-troca e aliena seu valor-de-uso. Não pode receber um sem transferir o outro. [...] e o valor-de-uso da força de trabalho, o próprio trabalho, tampouco pertence a seu vendedor. O possuidor do dinheiro pagou o valor diário da força de

trabalho; pertence-lhe, portanto, o uso dela durante o dia, o trabalho de uma jornada inteira.

Em contrapartida, Ricardo Antunes (2007, p. 49, grifo do autor) comenta sobre a atividade laboral no mundo contemporâneo:

observa-se, no universo do mundo do trabalho no capitalismo contemporâneo, uma múltipla processualidade: de um lado verificou-se uma *desproletarização do trabalho industrial fabril*, nos países de capitalismo avançado [...]. Em outras palavras, houve uma diminuição da classe operária industrial tradicional. Mas, paralelamente, efetivou-se uma expressiva expansão do assalariamento, a partir da enorme ampliação do assalariamento no setor de serviços; verificou-se uma significativa heterogeneização do trabalho, expressa também através da crescente incorporação de contingente feminino no mundo operário; vivencia-se também uma *subproletarização* intensificada, presente na expansão do trabalho parcial, temporário, precário, subcontratado, “terceirizado”, que marca a *sociedade* no capitalismo avançado [...]

A partir das considerações de Antunes (2007), portanto, é possível observar que a flexibilização na atividade de trabalho foge aos moldes mais estáveis tidos até os anos 70, pois sabemos que o sujeito era condicionado basicamente ao manejo de máquinas, o que o distanciava de suas próprias possibilidades de tomar decisões.

Entendermos, então, que o trabalho realizado pelo homem o traduz como um ser em específico, é considerarmos, independentemente de época, a ideia de que ele é condicionado às normas, o indivíduo recebe instruções para executar seu trabalho mediante essas normas. São elas que instruem e dão condições ao sujeito de movimentar-se para cumprir seus deveres instituídos.

Em relação à questão do trabalho e educação, Kuenzer (2006, p. 35) argumenta que

[...] a pedagogia do trabalho taylorista foi dando origem, historicamente, a uma pedagogia escolar centrada ora nos conteúdos, ora nas atividades, mas nunca comprometida com o estabelecimento de uma relação entre o aluno e o conhecimento que verdadeiramente integrasse conteúdo e método, de modo a propiciar o domínio intelectual das práticas sociais e produtivas [...]

Kuenzer (2006), desse modo, justifica a ideia de que o ensino/aprendizagem era caracterizado a partir de repetições, memorizações e conteúdos voltados aos interesses capitalistas; enfim, tudo o que respaldava a sistematização da indústria para os empreendedores que detinham o poder dos lucros. Porém, mesmo que de forma branda, o

modelo taylorista⁴ ainda exerce influências nas escolas através das práticas docentes, já que o professor precisa ter como suporte o instituído, ou seja, um conteúdo que “precisa” ser trabalhado.

A ergonomia, como propedêutica à ergologia, preconiza estudos acerca da relação do homem e sua atividade e os detalha. Segundo Vidal (2000), o polonês Wojciech Jarstembowsky, em 1857, criou o termo ergonomia, que vem a partir do grego *ergon* (trabalho) e *nomos* (lei), tida como ciência do trabalho que propusesse entender a atividade humana no trabalho “em termos de esforço, pensamento, relacionamento e dedicação” (VIDAL, 2000, p. 7), mas o foco de estudo detinha-se ainda como ciência experimental em que situava basicamente homem e máquina e pesquisas laboratoriais.

Etimologicamente, Souza-e-Silva (2004, p. 83, grifo do autor) descreve a ergonomia como

constituída a partir de dois radicais, *ergon* e *nomos*, a palavra, do ponto de vista etimológico, designa a ciência do trabalho; segundo o senso comum, é sinônimo de maior conforto na relação homem/ objetos do cotidiano: cadeira ergonômica, teclado ergonômico; já na visão dos ergonomistas, principalmente dos que se formaram na escola francófona, a ergonomia, quer entendida como arte, ciência, método ou disciplina, tem por objeto a *atividade de trabalho*.

Cabe pontuarmos que há, portanto, mesmo que se completem, diferenças entre a ergonomia tida como ciência e/ou clássica da ergonomia situada, esta centrada na atividade humana e que tem maior preocupação com o sujeito no trabalho e a relação com as máquinas que ele tinha de operar. Para dar conta disso, adentramos numa rápida abordagem histórica que nos direciona a um maior entendimento sobre o porquê do surgimento da ciência ergonômica na qual o sujeito está diretamente envolvido em situações de trabalho, tendo em vista que este estudo introduz análises sobre a questão do docente em sua atividade, visto estar esse profissional da educação em constante submissão a normas antecedentes “e, por isso mesmo, [re]propõe, modificando, o meio em que vive e trabalha” (CANGUILHEM, 2001, p. 109), sendo alvo de estudos que são arcabouço deste trabalho.

Conforme Souza-e-Silva (2004), a ergonomia como ciência é oriunda da Grã-Bretanha durante a Segunda Guerra Mundial, em 1939, e surgiu a partir de pesquisas centradas no homem e na máquina com o objetivo de estudar formas de adequar os mecanismos técnicos e as máquinas ao trabalhador, para que elas não os causassem danos físicos na época situada

⁴ Para o modelo taylorista, segundo Yves Schwartz (2007a, p. 189), “[...] o trabalho era incluído no registro do mecanismo, da “execução” do assujeitamento. Consequentemente, o sujeito não poderia se expressar a não ser fora do trabalho.”

como industrial. Num período paralelo, então, mais especificamente em 1940, na França, a Ergonomia surge de duas maneiras: uma centrada na adaptação da máquina ao homem e a outra de adaptar o trabalho ao homem; esta segunda, portanto, agora tida como ergonomia situada ou da atividade, centra-se na análise do sujeito na atividade do trabalho.

Segundo Vidal (1992, p. 14), a ergonomia situada propõe

[...] uma relação holística entre o indivíduo e sua situação de trabalho, onde se pode, ao mesmo tempo avaliar o homem como transformador de energia, o ser humano como processador de informações, um ser social e responsável, um indivíduo étnico e antropotécnico, um ser humano emotivo, ansioso e que se defende do sofrimento.

Ressaltamos, neste contexto em época que, conforme Wallon (2010), na Revolução Industrial, os trabalhadores eram obrigados a agir pela dinâmica das máquinas na busca de maior produtividade aliada à máxima economia. Essa maneira radical de organização de trabalho atribui-se ao engenheiro americano Frederick Winslow Taylor, que dedicou seus estudos científicos focados na modernização e metodização das indústrias, a fim de aumentar ao máximo a produtividade das fábricas. Assim, Taylor inovou a metodologia do trabalhador, pois, conforme Wallon (2010, p. 46), o que “ele considerava plenamente natural e de uma evidência incontestável, é estender ao gesto do homem as mesmas preocupações de precisão e economia que no uso da máquina.” A perspectiva era ajustar o homem a esse modelo racionalizado de organizar e conceber o trabalho e a operação da máquina para se obter maiores resultados de produtividade e economia. Não bastando, era preciso seguir basicamente o prescrito porque “definitivamente Taylor não deixa de considerar o homem como uma simples máquina que é preciso utilizar o mais economicamente possível”, (WALLON, 2010, p. 47), impedindo o sujeito na atividade de trabalho de ter qualquer tipo de iniciativa.

A Ergonomia situada está fundamentada na relação da atividade do homem em resposta às prescrições, portanto, diferente do modelo taylorista que se centrava no trabalho maquinal, cujo prescrito era o regulador e, quanto maior o empenho do homem em sua atividade, numa dinâmica repetitiva dentro de uma perspectiva prescritiva, maior era sua capacidade de produzir.

Freitas (2011, p. 108) detalha o prescrito à medida que “[...] corresponde aos documentos que instruem, ensinam, aconselham etc., o trabalho a ser realizado. Instituições ou empresas os produzem anteriormente à realização efetiva do trabalho para representar o que deve (ou não) e como deve ser feito.” Nesse contexto o prescrito corresponde a um

trabalho no qual o que se priorizava era o que deveria ser seguido distante de levar em conta a representação real ou histórica do sujeito no ambiente de trabalho.

Assim, segundo as contribuições de Souza-e-Silva (2002a) no que diz respeito à atuação dos ergonomistas, temos, então, depois do taylorismo, uma nova visão sobre o trabalho e a necessidade de repensar a atuação do homem na sua atividade em situações reais, diferenciando-se o trabalho real, já não mais voltado somente para o braçal, mas considerando-o como um todo, podendo levar em conta seu histórico pessoal, seus valores, enfim, seu eu. É através da Ergonomia da atividade e/ou situada que essa mudança sobre o enfoque de considerar o homem e sua história tomou força, visto que, segundo Souza-e-Silva (2002a, p. 64, grifo do autor),

Na história dos estudos sobre o *trabalho*, a atuação dos ergonomistas tem sido de grande importância, pois a partir das suas observações nas organizações tayloristas, portanto, em um trabalho nas linhas de montagem que se acreditava repetitivo-pressupunha-se a crença na racionalização dos processos de produção por meio do controle do tempo e do ritmo de trabalho, foi possível a percepção da enorme variabilidade a que está sujeito o trabalho humano.

Diante dessa variabilidade contextual do trabalho humano, depreendemos que, com os estudos ergonômicos, o trabalho em si já não particulariza mais a maneira com que o sujeito se movimenta na atividade, pelo contrário, vislumbra o sujeito tomando iniciativas a partir das normas prescritivas. Ferreira (2012, p. 7) comenta que

O conceito de trabalho em ergonomia está assim entrelaçado por essa inteligência estratégica cuja visibilidade se manifesta nos seguintes aspectos: (a) ela é pluridimensional comportando, por exemplo, facetas como: a biológica, a cognitiva, a afetiva e a social; (b) ela é um instrumento gerenciador das exigências temporais; e (c) ela está colada à prática nas resolução de problemas concretos.

Assim, de acordo com Ferreira (2012), a ergonomia situada, nesse contexto, torna-se multifacetada, ou seja, marcada por um trabalho interdisciplinar, já que implica considerar disciplinas como a filosofia, a psicologia, a linguística, entre outras, que se relacionam à medida que tratam das questões humanas, pois nas explicações de Freitas (2011, p. 107), para detalhar essas considerações, a “ergonomia da atividade como propedêutica às questões da disciplina Ergologia, estabelece estudo interdisciplinar entre os campos da linguística, da ergonomia e da ergologia.” Isso significa ver a ergonomia situada como disciplina que analisa o homem e seu comportamento em situações reais de trabalho, ou seja, distinguindo o trabalho prescrito do trabalho real. O trabalho prescrito situava-se nas determinações e normas

específicas, as quais o sujeito deveria seguir e, a grosso modo, satisfazer aos resultados esperados. O trabalho real, diferentemente, é o que o trabalhador efetivamente faz para cumprir o que lhe foi imposto como norma.

Nessa perspectiva, Schwartz (2001, p. 33) afirma:

O que o ergonomista denomina de “crônica da atividade” revela a verdadeira densidade da atividade industrial: esta jamais é simples, jamais é puro encadeamento de normas, de procedimentos, pensados anteriormente e sem a pessoa que vai trabalhar, porque isso é simplesmente impossível e ao mesmo tempo muito difícil de ser vivido.

A partir da ergonomia situada, podia-se ter uma análise do sujeito em sua atividade valorizando sua iniciativa, o que, segundo Schwartz (2004, p. 144), gerava certo “sofrimento no trabalho”, mas esse avanço instaurou “uma verdadeira conquista, na medida em que, graças aos avanços na psicodinâmica do trabalho, um espaço da realidade é dado a um mal-estar psíquico que nos obriga a considerar as imposições industriais como matriz.” Os estudos situados na Psicodinâmica do Trabalho e da clínica da Atividade, conforme Clot (2007), objetivavam justamente avaliar esse sofrimento do sujeito no trabalho porque esse sujeito era privado de ter iniciativa, de pensar, conseqüentemente, de agir sob condições repetitivas do prescrito. Através desses estudos, o intuito era compreender a realização do trabalho humano a partir da “apropriação das ações passadas e presentes de sua história pelo sujeito, fonte de uma espontaneidade indestrutível, a qual, mesmo brutalmente abolida (como no modelo taylorista), nem por isso ela é abolida.” (CLOT, 2007, p. 14).

É importante esclarecermos que os estudos da ergonomia se debruçam em detalhar a atividade humana no ambiente de trabalho, mas também de diferenciar o trabalho prescrito do trabalho real; este último, portanto, está situado nas estratégias do trabalhador à medida que ele pode regular sua atuação, o que até então era visto como regulado pelo prescrito. O trabalho real, a partir de então, já não é mais pura execução de tarefas impostas ou normas prescritas. Nesse contexto, o sujeito regula sua atividade de modo a administrar as variações que podem ocorrer no ambiente de trabalho e gestar sua atuação de maneira mais apropriada e em qualquer circunstância, inclusive. Trata-se de uma flexibilidade de reagir a qualquer imprevisto e modificá-lo, se for preciso.

Nas explicações de Freitas (2001, p. 108),

O trabalho real se refere ao trabalho em situação concreta e às suas características efetivas, isto é, às tarefas executadas pelos trabalhadores. A ergonomia contemporânea objetiva, além de revelar as diferenças entre o trabalho prescrito e o

real, descobrir características do trabalho real que são generalizadamente desconhecidas.

A possibilidade de o sujeito, com a abordagem ergonômica contemporânea, entrar no contexto de regulação⁵ é fato, tendo em vista que a flexibilização na atividade de trabalho é inevitável. No entanto, cabe ressaltar que, mesmo com toda essa flexibilização, não há trabalho sem prescrição. O que há, em realidade, é a possibilidade de o sujeito aparecer em completude nessa dinâmica da atividade, ou seja, de poder interpretar essa prescrição e renormalizá-la a partir de suas experiências, de sua subjetividade e interesse, colocando em prática o que pode e quer oferecer a partir dessas normas que antecipam o trabalho a ser realizado, ou seja, a prescrição é condição primeira para que realmente o trabalho se efetive.

De acordo com Schwartz (2011b, p.138, grifo do autor),

[...] as normas antecedentes podem e devem ajudar a enquadrar, a transformar em protocolo aquilo que assim pode ser, mas não podemos mandar embora a atividade que se dá como convidada, felizmente, para gerir a todo instante os encontros de encontros. Nenhum protocolo, nenhuma norma antecedente, nenhuma prescrição poderá abstrair os vazios de normas. A antecipação exaustiva é *impossível*. A solicitação de seres capazes de produzir saberes locais, investidos na situação a ser vivida, capazes por isso de adotarem para si mesmas normas que preenchem essas lacunas normativas, enfim, encontros de encontros, é inelutável: a obrigação de renormatizar a situação é um fato universal.

Com base nas afirmações de Schwartz (2011a), torna-se possível entender que renormalizar o prescrito, além de não ser tarefa fácil por ter de movimentar o sujeito numa atitude de buscas de si mesmo, de seus saberes, é não desconsiderar que o prescrito fundamenta-se em um mecanismo antecipatório que impulsiona o sujeito a agir e gerir seu trabalho em um dilema de movimentos que devem satisfazer ao próprio sujeito e à prescrição.

Desse modo, essa é uma abordagem de mão dupla, já que o resultado de toda atividade do sujeito no trabalho depende de um bom empenho de ida e, como resultado, de retorno satisfatório a partir da condição prescritiva, mesmo esta sendo construída a partir de uma nova norma dentro da mesma norma. São as possibilidades do homem de fazer escolhas na atividade de trabalho a partir de suas convicções e de fazer vir à tona o que até então era tolhido porque a máquina não possibilitava demonstrar. Através dos caminhos ergonômicos,

⁵ “O conceito de regulação em ergonomia pode ser entendido como uma articulação que o sujeito busca estabelecer, por meio da atividade, entre as exigências das tarefas, as condições postas, a evolução da situação, e com a dinâmica de seu estado interno.” (PINHO; ABRAHÃO; FERREIRA, 2003, p. 170).

buscamos compreender a atividade do sujeito no trabalho e como ele pode se manifestar e colocar em prática o que sabe, o que aprendeu e pode, ainda, ser criativo.

Depois de todos os estudos, na ergonomia da atividade, que dão conta de explicar a diferença entre o prescrito e o real em situações de trabalho, Yves Schwartz (2001) amplia essa ideia e apresenta a Ergologia, que vem detalhar o dinamismo em situações de trabalho em que o sujeito em sua atividade tem muito mais flexibilidade em suas ações. É nesse contexto que a Ergonomia da atividade e a Ergologia se inscrevem, ou seja, fundamentam a distância entre o prescrito e o trabalho efetivamente realizado, o que é abordado na sequência.

2.2 ERGOLOGIA E A ATIVIDADE HUMANA: UM DILEMA ENTRE O TRABALHO REAL (NORMALIZAÇÃO) E O TRABALHO PRESCRITO (RENORMALIZAÇÕES)

É notório que o sujeito na atividade de trabalho, mesmo atrelado ao prescrito, situado nas normas ou regras que deve seguir, mobiliza saberes, valores, vai além de sua formação. Os estudos ergológicos propõem o reconhecimento desse sujeito à medida que debate sobre as normas antecedentes e renormalizações, ou seja, a flexibilidade de ações no trabalho real, portanto, uma forma de reformular e ampliar os estudos ergonômicos que diferenciavam e conceituavam o trabalho real e prescrito. Nessa perspectiva, é importante apontarmos que Souza-e-Silva (2002a, p. 64) abre, além de debates sobre a prescrição e atividade, espaço entre vários discursos do sujeito “[...] a pensar o trabalho não somente enquanto atividade, mas como atividade pertencente à história, o que pressupõe a aceitação de que toda mudança para ser eficaz implica uma reinvenção local, a partir do patrimônio antecedente.” Desse modo, a linguagem do sujeito na atividade é relevante e deve ser levada em conta porque sabemos que o sujeito para gerir seu trabalho precisa se comunicar.

O termo Ergologia deriva do grego *ergon* (trabalho) e *logos* (estudo). A ergologia é uma disciplina de estudo e pesquisa de linha francesa surgida na década de 80 e desenvolvida a partir do grupo de formação de pesquisa “*Analyse Pluridisciplinaire des Situations de Travail (APST) da Université de Provence*” (SOUZA-E-SILVA, 2002a, p. 64), mas que teve como seu principal mentor o filósofo francês Yves Schwartz, que trouxe um novo modo de ver o trabalho e suas renormalizações através de um sujeito na sua totalidade, tendo em vista a necessidade de investigar as mudanças no trabalho devido às transformações no contexto econômico a partir daquele momento.

Conforme Schwartz (1997), o que se pretendia na APST, inicialmente, era pensar as mudanças no trabalho por meio de um intercâmbio entre os conceitos e as experiências, ter como

parceiros nessa tarefa os protagonistas do trabalho e tomar como objeto a conceitualização do trabalho do outro.

Nas considerações de Freitas (2012, p. 96), “a ergologia propõe-se a se aproximar desse mundo complexo que é o homem e sua atividade de trabalho”, nessa perspectiva, distancia-se de modelos mecanicistas, que desconsideravam a totalidade do sujeito. Ainda nesse contexto, Di Fanti (2012, p. 314) ressalta, “o que remete à relação entre o social e o singular, à possibilidade de escolhas.” Este estudioso já preconizava a ideia de que o sujeito, no ambiente de trabalho, conversava consigo mesmo, à medida que buscava soluções para reformular sua atividade laboral.

A partir do alicerce dos estudos ergológicos, que discutem toda a atividade humana no âmbito do trabalho, diferentemente dos modelos tayloristas em que, segundo Schwartz (2010b, p. 189), “o trabalho era incluído no registro do mecânico, da execução, do assujeitamento”, desconsiderando o sujeito na sua totalidade, é fundamental, a princípio, reconhecer as diferenças entre o trabalho real e o trabalho prescrito.

Na ergologia, que usa como termo normas antecedentes e ou prescrições quando quer se referir ao trabalho prescrito, a significação desse prescrito remete ao que é exigido ao trabalhador antes mesmo da execução de sua tarefa. São as normas ou determinações instauradas previamente no ambiente de trabalho que condicionam o sujeito a executá-las por meio de renormalizações, tendo em vista a necessidade da atividade do sujeito para a execução do prescrito, pois, sem sujeito e suas experiências e saberes não há ação, mas sim apenas prescrição. Assim, “o uso que se faria dos homens é o único possível, pois a isso se prestam” (SCHWARTZ, 2000a, p. 49). Ainda, segundo a abordagem ergológica,

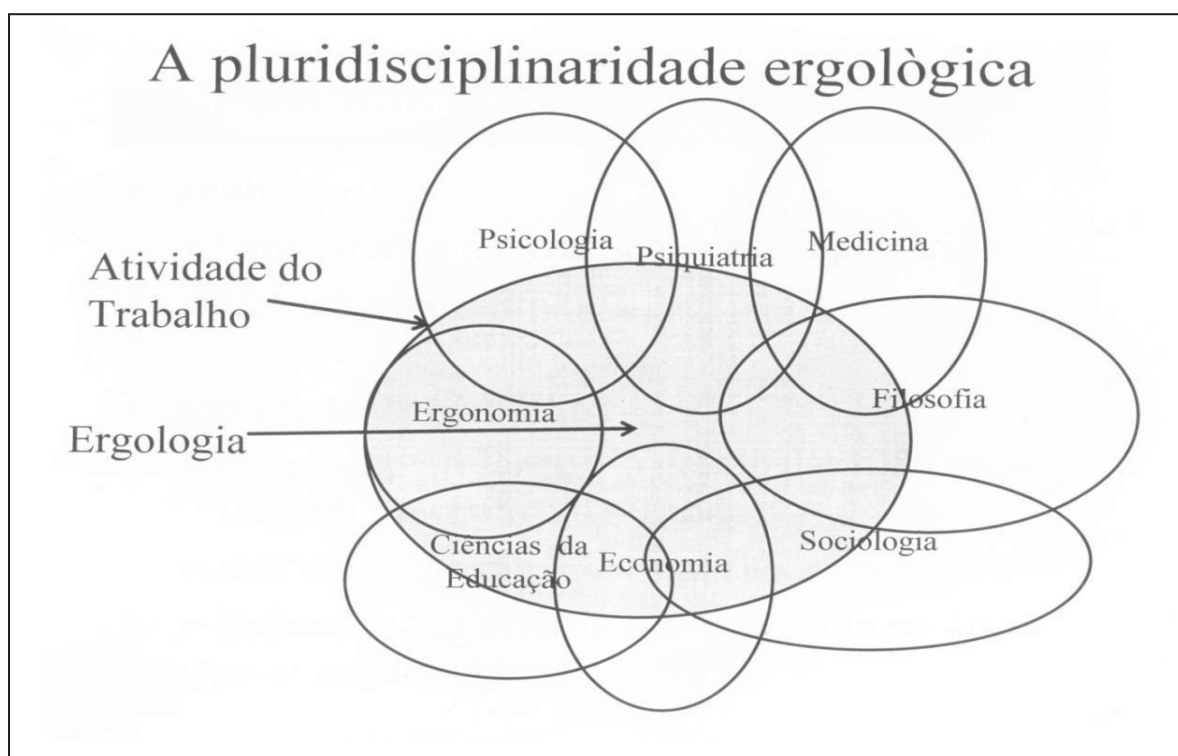
Toda atividade humana é sempre, e em todos os graus imagináveis entre o explícito e o não formulado, entre o verbo e o corpo, entre a história coletiva e o itinerário singular, o lugar de um debate incessantemente reinstaurado entre *normas antecedentes* a serem definidas a cada vez em função das circunstâncias e processos parciais de *renormalizações*, centrados na entidade atuante [...] (SCHWARTZ, 2002a, p. 135, grifo do autor).

Sem se corresponder com o trabalho prescrito, o trabalho real é o efetivamente realizado, visto que o trabalhador leva em conta todos os aspectos subjetivos do seu ser: inclui suas limitações, variabilidades, contexto e é, portanto, distante da organização prescrita, fixa e previsível.

Trinquet (2010, p. 94) complementa: “a ergologia é um método de investigação pluridisciplinar em função de a atividade humana ser muito complexa para se compreender e

analisar a partir de uma única disciplina, qualquer que seja ela.” Trata-se de colocar em dialética os conhecimentos pontuais. Para que as explicações nesse sentido fiquem mais claras, utilizamos o esquema desenvolvido por Trinquet (2010), que ilustra a pluridisciplinaridade ergológica, marcada por interdisciplinaridade, ou seja, multifacetada porque leva em conta disciplinas como a psicologia, psiquiatria, medicina, filosofia, entre outras, conforme Figura 1.

Figura 1 – A pluridisciplinaridade ergológica



Fonte: Trinquet (2010, p. 94)

Essa complexidade pluridisciplinar ergológica, ampla da atividade humana, une-se ao fato de o sujeito estar inserido num contexto socialmente instaurado, ou seja, a identidade do sujeito faz parte da dimensão social. Segundo Trinquet (2010, p. 111),

Quando se interessa em estudar o trabalho, é preciso reconhecer que a atividade de trabalho é sempre expressão de uma relação social. Que ela é condicionada por essa relação social e, sobretudo, pelo estado de forças sociais presentes. A ergologia pode ajudar a redefinir uma relação social que responderia melhor às exigências sociais e econômicas de cada país. E, sobretudo, que permitiria ao trabalho humano encontrar sua verdadeira razão de ser, fundamental e ontológica, que é favorecer o desenvolvimento de cada indivíduo, tanto no plano humano quanto econômico e social.

Nesse sentido, de acordo com Trinquet (2010), o saber investido, a partir de toda essa complexidade de exigências sociais, pela relação que o sujeito estabelece socialmente no âmbito do trabalho, mantém distância considerável do saber instituído, tendo em vista que o prescrito requer encontrar soluções para executá-lo, por estar determinado, pronto. Daí a distância entre o constituído e o real. Cada ser humano é singular, busca uma maneira específica para ir ao encontro ou se aproximar das normas instituídas. Esse é o trabalho real ou investido circunscrito na subjetividade⁶ de cada ser e que difere do saber instituído ou constituído na atividade humana, requer o conhecimento, as experiências, a busca pelo que foi construído ao longo dos tempos. Em realidade, os dois saberes investidos e instituídos, apesar das lacunas existentes entre eles, agregam-se para a realização das atividades no trabalho.

Diante dessas observações, os estudos ergológicos consideram a integração do sujeito social na atividade de trabalho em todos seus aspectos, desde seu perfil até sua performance na atuação. É na atividade docente, foco de interesse desta pesquisa, que o ofício de renormalizar o prescrito é uma tarefa inevitável por ter de movimentar esse sujeito que traz consigo uma bagagem de aspectos pessoais e subjetivos, ou seja, uma dramática do uso de si que é fator a ser amplamente considerado.

Mediante a perspectiva de dizermos que qualquer tipo de norma ou prescrito que antecede a atividade dirigida ao sujeito não antecipa tudo o que esse sujeito deve fazer na sua tarefa, Yves Schwartz (2010a) destaca que há uma dramática do uso de si⁷, à medida que esse sujeito precisa arriscar, fazer escolhas; enfim, tem um destino a viver para dar conta do que lhe é apresentado através do prescrito em seu trabalho. Logo, distancia esse sujeito da pura execução.

⁶ Benveniste (1976, p. 288) analisa a subjetividade na linguagem como “É na instância do discurso na qual *eu* designa o locutor que este se enuncia como 'sujeito'. É portanto verdade ao pé da letra que o funcionamento da subjetividade está no exercício da língua.” Bakhtin (2006), assim como Saussure, leva em consideração o caráter social da língua, mas opõe-se tanto ao objetivismo abstrato de Saussure quanto ao subjetivismo idealista de Benveniste, à medida que “a enunciação individual (a “parole”), contrariamente à teoria do objetivismo abstrato, não é de maneira alguma um fato individual que, pela sua individualidade, não se presta à análise sociológica. [...] O subjetivismo individualista tem razão em sustentar que as enunciações isoladas constituem a substância real da língua e que a elas está reservada a função criativa na língua. Mas está errado quando ignora e é incapaz de compreender a natureza social da enunciação e quando tenta deduzir esta última do mundo interior do locutor, enquanto expressão desse mundo interior. A estrutura da enunciação e da atividade mental a exprimir são de natureza *social*”. (BAKHTIN, 2006, p. 124, grifo do autor).

⁷ Conforme Schwartz (2010b, p. 191), a dramática do uso de si para renormalizar o prescrito é estabelecida porque “estamos em uma situação que não tem antecedente “*stricto sensu*”. Escolher essa ou aquela opção, essa ou aquela hipótese é uma maneira de se escolher a si mesmo – e em seguida de ter que assumir as consequências de suas escolhas.”

Como menciona Schwartz (2010b, p. 191),

É verdade que, no trabalho, há sempre uma espécie de destino a viver. Não há outro jeito, sempre é necessário fazer escolhas. Se fazemos escolhas, por um lado elas são feitas em função de valores – mas, por outro, essas escolhas são um risco, já que, justamente, é preciso suprir os "vazios de normas", as deficiências de orientações, de conselhos, de experiências adquiridas registradas nas regras ou nos procedimentos. Portanto, sim, corremos riscos. Antecipamos soluções possíveis sabendo que efetivamente há o risco de falhar, de criar dificuldades novas, de desagradar [...] E ao mesmo tempo, escolhe-se a si mesmo.

O uso de si, segundo Schwartz (2010b), requer negociações na gestão do trabalho, e essa negociação gera desconfortos que resultam nas dramáticas do sujeito ao ter de posicionar-se diante do prescrito para renormalizá-lo. O sujeito em sua atividade precisa, inclusive, conforme já mencionado, “escolher a si mesmo” e ter de dar conta de suas escolhas, mesmo que elas possam trazer consequências.

Nesse contexto da subjetividade, os estudos ergológicos, segundo Schwartz (2010a), além de contribuir para analisar a atividade do sujeito em todos os seus aspectos no ambiente de trabalho, contribui, também, no sentido de levar em conta esse sujeito na execução de sua atividade, sua subjetividade. Portanto, vai além de considerar o trabalho humano apenas de uma forma, pois vê a totalidade do sujeito, inclusive, no seu mais íntimo sentimento. Dessa maneira, “preencher a deficiência das normas, das ordens ou dos conselhos será uma maneira pessoal de reagir.” (SCHWARTZ, 2010b, p. 190).

Esse “investimento subjetivo” da pessoa na atividade do trabalho não é tarefa fácil, porque ela é chamada a usar o seu saber, o *corpo-si* e investir numa dinâmica que demanda escolhas. Essas escolhas fundam-se na subjetividade.

Schwartz (2010b, p. 179, grifo do autor) comenta:

Ora, falando do corpo e principalmente do “**corpo si**” aponta-se “alguma coisa” que nos ultrapassa, na medida em que isso nos reenvia às profundezas do que somos – a essa “alguma coisa” que é, digamos novamente, biológica, mas atravessada por nossa história. Quer dizer que nós trabalhamos nosso corpo, nós o trabalhamos permanentemente pela nossa experiência de vida – e portanto por nossas paixões, por nossos desejos, por nossas experiências.

Há, no entanto, a importância de reconhecermos que o sujeito na atividade de trabalho não é nem de longe pura execução, mas um sujeito que traz consigo toda uma bagagem de valores, experiências, conhecimentos e desejos que estão em constante conflito, à medida que precisa trazê-los à tona para renormalizar o prescrito, mesmo sujeito a falhas. Assim, as

escolhas que os sujeito faz “[...] atravessa tanto o intelectual, o cultural, quanto o filosófico, o muscular, o sistema nervoso.” (SCHWARTZ, 2010a, p. 44).

Conforme salienta Luciana Freitas (2010, p. 75, grifo do autor),

[...] o trabalhador, com suas experiências e valores, com sua capacidade crítica e reflexiva, institui a sua maneira de realizar o que lhe foi prescrito. Na atividade, o trabalhador faz **uso de si**, ou seja, renormaliza as normas antecedentes criando a sua parte, mesmo que seja aparentemente minúscula, de forma a singularizar a atividade.

Cabe ressaltar que, na atividade docente, por menos que o professor se dê conta, é condicionado a reformular o conteúdo e adequá-lo naquele instante do seu saber-fazer. Usa o *corpo si*⁸ numa dinâmica atrelada ao prescrito, e sofre com isso, à proporção que se depara com essa dramática, com o fato de ter de fazer escolhas para condicionar melhor o instituído no ambiente educacional através da sua singularidade, ou seja, num diálogo consigo mesmo.

Segundo Schwartz (2010a), trabalhamos nosso corpo porque temos uma história e o fizemos condicionados a isso, pelos nossos desejos, convicções e experiências, logo, revelando o *corpo-si*; segundo os ergologistas, essa subjetividade é também biológica.

Ao falar do *corpo si*, mencionado por Schwartz (2007a, p. 19, grifo do autor), Figaro (2007, p. 19) explica que

[...] o *corpo-si* é a história, a história da vida, da espécie, das pessoas, é a historia dos reencontros sempre renovados entre um ser em equilíbrio mais ou menos instável e uma vida, social, com seus valores, suas solicitações, seus dramas. O *corpo-si* é história como memória sedimentada, organizada nas miríades de circuitos da pessoa; mas também história como matriz, energia produtora do inédito: na medida em que a finalidade renormalizadora é às vezes imposta ao ser-o meio “infel”, como “reencontro” reclama que se escolha se escolhendo tal ou qual maneira de o tratar -, e, ao mesmo tempo, *requerido* como exigência de vida, como apelo nele de saúde, utilizando-o sem repouso para tentar transformar o que é objetivamente para ele meio (ambiente) no que poderia toma-lo o *seu* meio (ambiente).

Nesse sentido, a ergologia, além de explicar a subjetividade do sujeito no âmbito do trabalho, contribui na perspectiva de conceituar as renormalizações e de diferenciar o prescrito da atividade executada e revela que

⁸ Schwartz (2007a, p. 44), aprofunda e explica que buscar a si é “alguma coisa que atravessa tanto o intelectual, o cultural, quanto o fisiológico, o muscular, o sistema nervoso.”

as renormalizações são as múltiplas gestões de variabilidades, de furos das normas, da tessitura das redes humanas, de canais de transmissão que toda situação de trabalho requeira, sem, no entanto, jamais antecipar o que elas serão, na medida em que essas renormalizações são portadas por seres e grupos humanos sempre singulares, em situações de trabalho, elas mesmas, também sempre singulares. (SCHWARTZ, 2011a, p. 34).

Nesse sentido, o sujeito da ergologia não é, de nenhuma forma, desconsiderado, pois ele age, mesmo que de maneira que lhe é peculiar, o tempo todo ao renormalizar o prescrito. De acordo com Canguillem (2007, p. 175), a vida não é “apenas submissão ao meio mas também instituição de seu próprio meio”, o que configura que o homem, em sua atividade de trabalho, está sujeito, por condições que lhe são peculiares, a mudar a própria norma. A norma⁹ existe, porém é fixa e precisa do movimento humano para reorganizar, e é só através das condições amplas humanas, levando em conta o extralinguístico, que isso é possível.

De acordo com Figaro (2007, p. 18),

[...] o sujeito no trabalho coloca-se por inteiro em atividade. Ele movimenta a energia de seu corpo, seus sentidos, sua experiência física e intelectual – o corpo em relação ao meio, aos instrumentos e técnicas. Ele também aciona suas relações com o meio social, seus parceiros de trabalho, os colegas, os chefes e superiores. Convoca também as relações com seu grupo social: a família, o bairro, sua história de vida.

Nessa perspectiva, é possível considerarmos que não é tarefa fácil para o sujeito em sua atividade ter de se posicionar diante do que é prescritivo, já que ele traz um histórico pessoal e social em seu currículo de vida que precisa adequar-se ao perfil de suas atribuições no trabalho; se não, não há como ter um resultado satisfatório a quem esse indivíduo atende e a ele mesmo. Isso traduz o fato de que o sujeito tem sua posição pessoal, seus medos, suas inseguranças e até sua vontade própria, que pode ser contrária ao serviço que ele deve executar.

De acordo com Trinquet (2010, p. 95), o método ergológico é

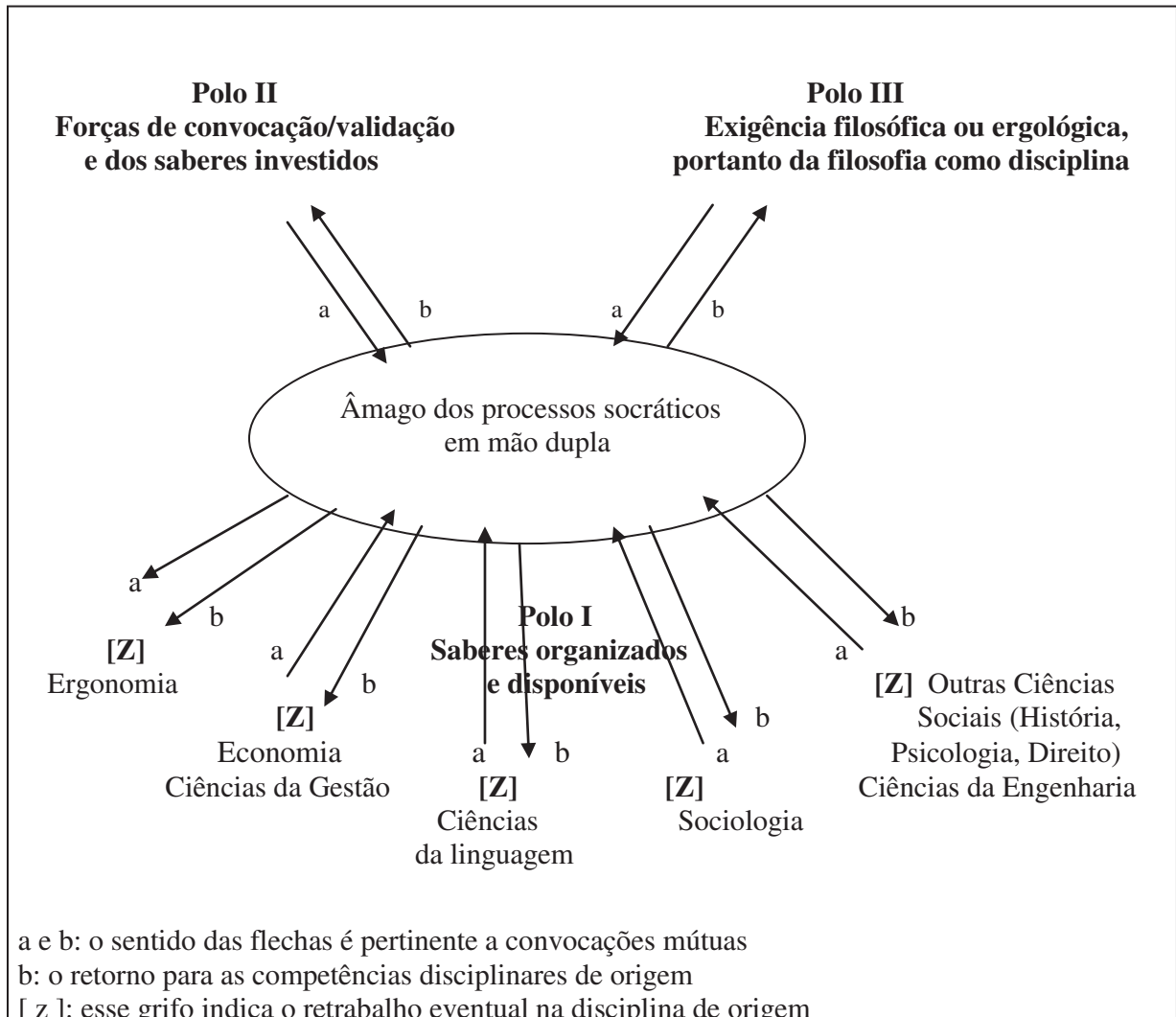
Colocar em diálogo a pluridisciplinaridade dialética dos saberes eruditos e dos saberes de experiência. Ou, dito conforme noções ergológicas: a prática dos processos socráticos¹⁰ em duplo sentido, entre os saberes constituídos e os saberes investidos, organizados no seio de um dispositivo dinâmico de três polos.

⁹ “A norma é aquilo que fixa o normal a partir de uma decisão normativa.” (CANGUILHEM, 2007, p. 208).

¹⁰ Segundo Trinquet (2010, p. 99), “Processo socrático de duplo sentido são situações em que não há somente Sócrates (aquele que sabe), que coloca as questões aos executantes (aqueles que estão na ignorância total e que buscam o saber), que devem responder, mas em que os (executantes) também colocam questões à Sócrates.”

É importante salientarmos, a partir das explicações já feitas neste estudo, que, segundo Schwartz (2010c, p. 264), um dos fundamentos da Ergologia instaura-se no Dispositivo Dinâmico dos Três Polos (DD3P), mencionados por Trinquet (2010) e representado por Schwartz (2010c, p.265), conforme Figura 2.

Figura 2 – Dispositivo Dinâmico dos Três Polos – DD3P



Fonte: Schwartz (2010b, p. 265)

No Polo I, configuram-se espaços entre saberes, competências, atividades e valores e “atribui-se a esse Polo I a reflexão a respeito dos valores éticos”, o que nos remete à ideia de postura, atitude que o sujeito no trabalho deve ter para consigo ou para a instituição que trabalha; essa postura recai sobre a *dramática do uso de si*, já que gera tomada de decisões por parte do sujeito na atividade.

O segundo Polo é o dos *saberes investidos* e situados no político, em que o sujeito tem um cuidado maior para consigo, porque pode fazer suas escolhas no ambiente de trabalho. Segundo Trinquet (2010, p. 104, grifo nosso), é tido como

[...] experiência prática e, permanentemente, recriadora de saberes através dos debates de normas que, no instante em que são conhecidos, jamais podem ser apreciados e controlados pelos *saberes constituídos*. São esses os verdadeiros saberes! Evidentemente, muito intrincados, muito ligados à atividade em questão, muito mais situados no tempo e no espaço, resultado de uma história singular por serem elaborados em tempo real. É por essa razão que o classificamos em aderência com a atividade estudada, como já foi referido. Aí é que reside o seu interesse e o que os torna indispensáveis.

E o terceiro e último polo, que surgiu a partir da confrontação dos dois primeiros polos, traz exigências éticas e epistemológicas no que se refere ao trabalho, pois está situado na relação ou diálogo entre esses dois primeiros polos para garantir a completude do sujeito e a sua relação no ambiente de trabalho. Segundo Schwartz (2002, p. 146), “o que faz com que tal dispositivo seja também o meio de uma ‘imprendizagem’ no sentido de trajetória de impregnação parcialmente aleatória, e não apenas de aprendizagem fabricada.”

Com base nessas reflexões, ressaltamos que a abordagem ergológica é tida como uma prática que visa discutir e conhecer as situações de trabalho em que o sujeito é protagonista da sua atividade, mesmo atrelado ao prescrito, e reconhecer que a filosofia da DD3P não é desconsiderar a aprendizagem formal, mas que ela confronta-se com os saberes da atividade; é, grosso modo, vincular o sujeito e seu trabalho numa dinâmica indissociável. Portanto, a partir do exposto até aqui, constatamos que tanto a Ergonomia situada da atividade quanto a ergologia preocupam-se com o sujeito no ambiente de trabalho que demanda diversas situações, imbricadas, inclusive, à linguagem no trabalho e que será melhor detalhada na próxima seção.

2.3 ERGOLOGIA, LINGUAGEM E TRABALHO: PRÁTICAS SIMULTANEAMENTE ENVOLVIDAS

É fundamental reconhecermos, com base em Sousa-e-Silva (2002a), que a atividade de *linguagem* e a atividade de *trabalho* são práticas indissociáveis e que, no Brasil, a partir do século IX, influenciadas também pela revolução industrial, foi necessário, devido aos avanços tecnológicos e as possibilidades de o trabalhador articular a linguagem em seu trabalho, aprofundar estudos acerca de pesquisas científicas multidisciplinares que explicitariam a dinâmica do trabalho e da linguagem em cada setor.

Segundo Souza-e-Silva (2002a, p. 62),

Na França, tais colaboradores começaram a aparecer na década de oitenta, por meio da formação de grupos de pesquisa – Analyse Pluridisciplinaire des Situations de Travail (APST) e Langage et Travail (L&T). No Brasil, a preocupação em se estabelecer essa ponte materializa-se na década de noventa no âmbito de alguns programas de pós-graduação via grupos de pesquisa (LAEL- PUC-SP/ Grupos Atelier e Direct; pós-graduação em Letras- PUC-Rio/Coppe-UFRJ) e/ou de acordos bilaterais: Brasil/França, Brasil/Inglaterra, Brasil/Portugal.

Mediante os avanços tecnológicos, portanto, a linguagem no trabalho encontrou-se numa progressiva importância de considerar a participação plena do sujeito na atividade, que antes era vista, através dos estudos ergonômicos, como práticas fundamentadas nas organizações tayloristas, que implicavam, segundo Souza-e-Silva (2002a, p. 64), “um trabalho nas linhas de montagem que se acreditava repetitivo pressupunha-se a crença na racionalização dos processos de produção por meio do controle do tempo e do ritmo do trabalho”, o que explica a diferença entre o que era prescrito (tarefa) e o que era real (realizável).

Ampliando os estudos sobre a importância da maior participação do sujeito na atividade de trabalho, concomitante, surgem os estudos ergológicos, que já não pensam só o sujeito na sua atividade, mas que levam em conta esse sujeito e sua forma de se comunicar, sua linguagem. A partir dessas teorias, abrem-se debates e espaços através de colaboradores e pesquisadores, segundo Souza-e-Silva (2002), para a linguagem no trabalho, ou seja, “a dimensão linguageira em situações de trabalho”, o que remete-nos à ideia da total interação desse sujeito que se comunica na atividade de trabalho por meio de seus saberes.

Assim, é fundamental considerarmos que, em qualquer tipo de atividade, mesmo que desenvolvida basicamente entre trabalhador e máquina, a linguagem está presente e, com certeza, em algum tipo de interação verbal, o que nos permite maior compreensão do trabalho e suas facetas. Conforme Noël e Faïta (2010, p. 167, grifo nosso),

[...] comunicar significa compreender. Dizer, mas também compreender. E a própria compreensão do que o outro diz, a compreensão do discurso do outro não é uma mera operação de elucidação, não é aplicação de regras simples. É também trabalhar no sentido de compreender. Em parte, é tentar se colocar no lugar do outro, é em parte reconstruir, a seu modo, aquilo que o outro construiu, em matéria de relação com as coisas, com as pessoas. Em suma, comunicar é reconstruir o sentido das palavras. [...] Em mim reside um conjunto de valores, de referências, de *saberes* dos quais eu não sou autor. Trata-se de referências, de valores, de saberes que estão em mim, dos quais eu sou naturalmente beneficiário, os quais eu recebi e posso transmitir aos outros ou debater sobre eles.

Portanto, não há trabalho sem linguagem, ou melhor, não há sujeito sem linguagem. Prova disso é que o sujeito na atividade de trabalho, além de ter de expressar suas experiências, precisa suprir às necessidades mais básicas de fome, dor e, para fazê-lo, necessita se comunicar – através da linguagem, seja ela gestual, verbal, de sinais, não importa, o homem se comunica.

Nesse contexto, Nouroudine (2002, p. 21-22) explica:

No exame das situações de trabalho, não se analisa a linguagem unicamente como discurso pré e/ou pós-experiência, mas, sobretudo, como parte da atividade em que constituintes fisiológicos, cognitivos, subjetivo, social etc., se cruzam em um complexo que se torne ele próprio uma marca distintiva de uma experiência específica em relação a outras.

Percebemos, a partir das afirmações de Nouroudine (2002), que o sujeito no ambiente de trabalho não se configura somente como alguém estático, sem histórias. Trata-se aqui de um sujeito considerado socialmente e que dialoga com seus conhecimentos e saberes, bem como com saberes sociais. Reage, inclusive, em detrimento ao preestabelecido ou ao prescrito, condicionando-o ao seu modo. Contudo, para isso, precisa movimentar-se, e é na comunicação efetivamente estabelecida que isso acontece.

De acordo com Freitas (2010), referindo-se ao trabalho no sentido ergológico, devemos levar em conta o sujeito e toda sua subjetividade. É preciso considerar linguagem e trabalho como um “binômio” fundamental que se completam e se manifestam na atividade:

Pensar é operar muitas linguagens, afirma Faitá (2002), e a atividade de linguagem é sempre uma operação *a posteriori*. Ela acompanha, comenta, projeta a atividade de trabalho e, como afirma Bakthin (2003), é uma arena das lutas sociais; reflete e refrata as menores mudanças sociais. A palavra é arena das lutas sociais porque se forja na dialética entre o estabelecido e o vir a ser. A palavra é sensível à mais ínfima mudança social, porque é como *unha e carne* da atividade de trabalho. (FREITAS, 2010, p. 176, grifo do autor).

As práticas languageiras¹¹ nas situações de trabalho, nesse sentido, reforçam a lógica de que não há sujeito sem linguagem, pois qualquer manifestação na atividade de trabalho comunica, fala por si só e, ainda, sofre tensões, pois o sujeito, ao se manifestar por meio do prescrito que lhe é apresentado, discute consigo mesmo, com o outro, faz escolhas, mobiliza

¹¹ Quanto às *práticas languageiras*, em situações de trabalho, Noroudine (2002, p. 26) explica que “[...] é pertinente o questionamento acerca de ‘quem fala?’, ‘de onde ele/ela fala?’, ‘quando ele/ela fala?’ para que se compreenda onde se situa o campo de validade de pertinência da ‘linguagem sobre o trabalho.’”

seu saber-fazer, enfim, suas particularidades. Desse modo, o indivíduo interage em qualquer situação comunicativa, o que, nas concepções de Bakhtin (2003, p. 265), reside na esfera do dialogismo, pois “a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua.”

Seguindo os estudos sobre análise das práticas languageiras em situação de trabalho, e respondendo às suas próprias indagações sobre como explorar essas práticas, de maneira falada ou escrita e seus efeitos na atividade, entre outras, Daniel Faïta (2002, p. 49) salienta que

A interação entre médico e paciente, professor e aluno ou entre trabalhadores de uma fábrica pode ser apreendida sob o ângulo da materialidade das formas linguísticas e de seus agenciamentos, essas configurações podem ser correlacionadas às características mais sutis das situações.

Assim, diante dessas considerações, é possível observar que qualquer situação languageira na atividade de trabalho terá uma representação ou um formato específico baseados nas práticas discursivas. Se for num contexto de comunicação educacional, por exemplo, que está fortemente marcado neste estudo, os agentes daquele determinado espaço irão comunicar-se numa prática languageira que convirja com aquela situação; caso contrário, a interação discursiva não teria sentido, não seria coerente.

De acordo com Nouroudine (2002, p. 21-22),

No exame das situações de trabalho, não se analisa a linguagem unicamente como discurso pré e/ou pós-experiência, mas, sobretudo, como parte da atividade em que constituintes fisiológicos, cognitivos, subjetivo, social etc., se cruzam em um complexo que se torne ele próprio uma marca distintiva de uma experiência específica em relação a outras.

No intuito de dar ênfase à linguagem para que os profissionais desenvolvam senso crítico e reflexivo no ambiente educacional e que sejam capazes de relacionar seus conhecimentos teóricos às práticas de ensino-aprendizagem em sala de aula, Magalhães (2004) contribui com seus estudos à medida que, a partir dessa criticidade e reflexão, o professor consiga observar sua própria prática e fazer ajustes necessários para reformular e repensar sobre sua atuação e seu verdadeiro papel na docência, considerando os agentes envolvidos no processo.

Agir no sentido de possibilitar que os agentes participantes tornem seus processos mentais claros, expliquem, demonstrem, com objetivo de criar, para os outros participantes, possibilidades de questionar, expandir, recolocar o que foi posto em negociação. Implica, assim, conflitos e questionamentos que propiciem oportunidades de estranhamento e de compreensão crítica. (MAGALHÃES, 2004, p. 75).

Nesse sentido, uma prática docênte que leva em consideração o cuidado com seu educando, mediante o saber-fazer através do prescrito, possibilita trocas de saberes numa ação crítico-reflexiva aos alunos e professores e oportuniza “[...] igual possibilidade de negociação de responsabilidades através de mútua concordância.” (MAGALHÃES, 2007, p. 89).

Na perspectiva de elucidar que o indivíduo ao se comunicar no trabalho leva em conta três modalidades que se interligam descritas: *como*, *no* e *sobre*, Nouroudine (2002, p. 22) afirma que “enquanto a linguagem *como* trabalho é expressa pelo ator e/ou coletivo dentro da atividade em tempo e lugar reais, a linguagem *no* trabalho seria, antes, uma das realidades constitutivas da situação de trabalho global, na qual se desenrola a atividade.” Em relação ao *sobre*, o autor revela que essa modalidade está condicionada à percepção do outro na atividade de trabalho, ou seja, “pois o que está em jogo na tentativa de descrição e interpretação da experiência do outro não provém unicamente do método utilizado, mas também dos valores éticos manifestos.” (NOUROUDINE, 2002, p. 28). Nesse sentido, a atividade *sobre* o trabalho requer reconhecer que o sujeito movimenta-se na atividade em razão do outro, condicionado ao diálogo estabelecido e organizado entre parceiros que se reconhecem na atividade.

Assim, temos um sujeito que se manifesta através da linguagem, e toda a atividade requer seu uso numa dinâmica que se realiza na interação verbal; nesse caso, relacionada à dinâmica da linguagem do docente, como interesse especial desta pesquisa, porque suas falas são materiais que demonstram toda essa dinâmica languageira para renormalizar o prescrito. Essas falas revelam todos esses aspectos de manifestação discursiva, interligando as modalidades descritas de *como*, *no* e *sobre* o ambiente de trabalho sob forma dialógica. As concepções de Bakhtin vão ao encontro das situações languageiras no trabalho à medida que este não reconhece um sujeito no mundo sem se comunicar, mas um sujeito que, para se comunicar, necessita interagir, e é *no* e *através* desse diálogo que os enunciados ativam sentidos.

Para aprofundarmos os estudos até agora explanados, em relação à atividade/trabalho e linguagem/ trabalho, com ênfase na interação verbal, os princípios teóricos bakhtinianos para esses procedimentos serão melhor detalhados na sequência.

2.4 INTERAÇÃO VERBAL: UMA DINÂMICA LINGUAGEM NA ATIVIDADE DO TRABALHO

Bakhtin/Volochínov (2006) ressalta que a língua é constituída pelo fenômeno social da interação verbal. Assim, longe de sistemas abstratos de formas linguísticas, tampouco de enunciação monológica isolada, “a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes.” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006, p. 127). Conforme este filósofo, a ordem metodológica para o estudo da língua deve ocorrer da seguinte maneira:

1º) As formas e os tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realiza.

2º) As formas das distintas enunciações, dos atos de fala isolados, em ligação estreita com a interação de que constituem os elementos, isto é, as categorias de atos de fala na vida e na criação ideológica que se prestam a uma determinação pela interação verbal.

3º) A partir daí, exame das formas da língua na sua interpretação linguística habitual. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006, p. 127).

Então, por sabermos que na interação verbal a palavra confronta-se com os valores na esfera social, segundo Brait (1997, p. 98),

[...] o dialogismo diz respeito ao permanente diálogo, nem sempre simétrico e harmonioso, existente entre os diferentes discursos que configuram uma comunidade, uma cultura, uma sociedade. É nesse sentido que podemos interpretar o dialogismo como elemento que instaura a constitutiva natureza inerdiscursiva da linguagem. Por outro lado, o dialogismo diz respeito às relações que se estabelecem entre o eu e o outro nos processos discursivos instaurados historicamente pelos sujeitos, que, por sua vez, instauram-se e são instaurados por esses discursos.

A partir da teoria bakhtiniana, o princípio dialógico considera o outro na comunicação através da linguagem numa determinada situação, num determinado cenário e intenção comunicativa. Assim, é importante ressaltarmos também que, para haver eficácia nessa comunicação, há de se levar em conta uma consciência carregada de signos ativados num contexto social marcado ideologicamente. Para explicar essa afirmação, Bakhtin/Volochínov (2006) considera duas formas de expressão: o conteúdo (interior) e sua objetivação exterior, determinadas de facetas; esta última é responsável pela organização da atividade mental, já que a enunciação é dirigida a um interlocutor.

Se tomamos a enunciação no estágio inicial de seu desenvolvimento, “na alma”, não se mudará a essência das coisas, já que a estrutura da atividade mental é tão social como a da sua objetivação exterior. O grau de consciência, de clareza, de acabamento formal da atividade mental é diretamente proporcional ao seu grau de orientação social. (BAKHTIN/ VOLOCHÍNOV, 2006, p. 116).

Por isso, é de extrema importância considerarmos que os sentidos dos enunciados na comunicação só serão ativados mediante a interação verbal, numa situação concreta, portanto num processo social em que as pessoas estão inscritas e, ainda, articuladas em um determinado gênero do discurso que nos é dado, visto que “quase da mesma forma com que nos é dada a língua materna, a qual dominamos livremente até começarmos o estudo da gramática.” (BAKHTIN, 2003, p. 282). E no contexto educacional, foco de análise nesta pesquisa, os enunciados produzem sentido porque os participantes da comunicação, professores e aluno, estão embuídos nesse mesmo contexto.

Podemos inferir que Bakhtin/Volochínov (2006) refere-se à utilização da linguagem em situações de práticas languageiras entre indivíduos, ou seja, a linguagem funciona porque ela envolve sujeitos na comunicação que se reconhecem na interação discursiva por estarem organizados em determinado contexto social e mediante o gênero de discurso considerado secundário (complexo), já que a interação discursiva está atrelada a discursos normativos e distante do coloquial. Bakhtin (2003, p. 286), ao tratar de gênero de discurso, explica que

Os enunciados e o tipo a que pertencem, ou seja, os gêneros do discurso, são as correias de transmissão que levam da história da sociedade à história da língua. Nenhum fenômeno novo (fonético, lexical, gramatical) pode entrar no sistema da língua sem ter sido longamente testado e ter passado pelo acabamento do estilo-gênero.

As concepções bakhtinianas explicam que a enunciação só produz sentido numa situação dialógica, em que necessariamente precisa ter participantes denominados emissor e receptor¹². Grosso modo, para Bakhtin/Volochínov (2006), não há monólogo, pois os sentidos que os enunciados produzem só podem ser explicados a partir da interação entre locutor e ouvinte.

¹² Os analistas do discurso Charaudeau e Maingueneau (2004), no Dicionário de Análise do Discurso, preferem utilizar os termos enunciador e coenunciador, ao invés de emissor e receptor. (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2004).

Reforçando essa ideia, Bakhtin /Volochínov (2006, p. 120) ainda afirma:

A atividade mental do sujeito constitui, da mesma forma que a expressão exterior, um território social. Em consequência, todo o itinerário que leva da atividade mental (o “conteúdo a exprimir”) à sua objetivação externa (a “enunciação”) situa-se completamente em território social. Quando a atividade mental se realiza sob a forma de uma enunciação, a orientação social à qual ela se submete adquire maior complexidade graças à exigência de adaptação ao contexto social imediato do ato de fala, e, acima de tudo, aos interlocutores concretos.

Nesse contexto, cabe dizer que tanto a atividade mental, situada no conteúdo interior do indivíduo na interação verbal, quanto a orientação social, marcada no exterior, são fundamentais no processo de comunicação para ativar sentidos. Esse movimento é marcado pelo diálogo entre interlocutores num processo interativo e social, pois o sujeito, ao se comunicar, mostra marcas profundas da sua história, das suas experiências, enfim, sua subjetividade. Segundo Benveniste (1976, p. 286),

A consciência de si mesmo só é possível se experimentada por contraste. Eu não emprego eu a não ser dirigindo-me a alguém, que será na minha alocação um tu. Essa condição de diálogo é que é constitutiva da pessoa, pois implica em reciprocidade – que eu me torne tu na alocação daquele que por sua vez se designa por eu.

Devemos, a partir dessas explicações, considerar que, em uma situação de atividade institucionalizada, para renormalizar o prescrito, a exigência de adaptação ao contexto de renormalização demanda grande responsabilidade, já que, além de o sujeito na atividade buscar a si mesmo, aos outros, deverá condicionar-se às normas para que esse diálogo se efetive e, conseqüentemente, gere sentido. Segundo Souza-e-Silva (2002, p. 72), “[...] o retrabalho permanente das normas supõe também um retrabalho dos discursos”; assim, o sujeito que age é valorizado no seu discurso.

Com base no pressuposto de que toda a enunciação implica interação verbal entre agentes na interlocução, Volochínov comenta que “o enunciado concreto [...] nasce, vive e morre no processo da interação social entre os participantes da enunciação. Sua forma e significado são determinados basicamente pela forma e caráter desta interação.” (VOLOSHÍNOV apud BRAIT; MELO, 2005, p. 68).

Portanto, em se tratando de diálogo entre indivíduo num determinado contexto social e determinada situação de comunicação, consideramos que a comunicação efetiva se estabelece nessa consonância entre esses aspectos e contextos específicos, o que confirma ser o sujeito o condicionado ao outro e a esse meio para a eficácia da comunicação.

Segundo Bakhtin/Volochínov (2006, p.125, grifo do autor),

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua.

Durante esse processo de interação verbal entre os participantes, ocorre um fenômeno que Bakhtin (2003, p. 291) denomina “atitude responsiva ativa”, ou seja, esse teórico explica que “o ouvinte que recebe e compreende a significação (linguística) de um discurso adota simultaneamente, para com este discurso, uma atitude *responsiva ativa*: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar, etc.” Portanto, já que os discursos analisados, encontram-se na esfera educacional, tanto os enunciados circunscritos nos documentos institucionais, quanto os produzidos nos enunciados dos discursos dos entrevistados, os locutores objetivam, frente ao seu receptor, uma atitude responsiva ativa para que esse ouvinte entre em consenso, ou seja, entre em adesão, concorde ou faça algumas objeções para que a comunicação se estabeleça de fato.

No âmbito educacional, a atividade linguageira dialógica, responsiva e subjetiva dos participantes na comunicação articulam-se entre si para que a construção de sentido se estabeleça entre educador e educando e resulte na eficácia do aprendizado.

No ambiente de atividade de trabalho, o ato de comunicação ou o discurso que se concretiza a partir da interação verbal constrói uma cenografia e um ethos discursivo. Nesse sentido, apresentamos, na sequência, fundamentos teóricos que se referem às categorias da semântica global, conforme postulados de Dominique Maingueneau (2002, 2008a, 2008b).

3 SEMÂNTICA GLOBAL NA ORDEM DISCURSIVA DA ATIVIDADE DOCENTE

Antes de adentrarmos nos conceitos de cenografia e ethos discursivo, postulados por Maingueneau, é fundamental para o desenvolvimento e esclarecimento deste estudo reconhecer que os pressupostos da semântica global, que deram origem a esses conceitos, permitem uma visão mais esclarecedora sobre o arcabouço enunciativo-discursivo, pois eles valorizam o discurso mediante os seguintes planos semânticos: as dimensões de intertextualidade, vocabulário, temas tratados, estatuto do enunciador e do coenunciador, dêixis discursiva, modo de enunciação e modo de coesão. Portanto, compreender a dimensão da semântica global, com amparo da AD francesa, na perspectiva de Maingueneau, é considerar a globalidade dos discursos para que eles possam produzir sentidos e que atenda ao “dinamismo da significância que domina toda a discursividade: o enunciado, mas também a enunciação, e mesmo além dela.” (MAINGUENEAU, 2008a, p. 12).

Desse modo, as teorias da significação centradas somente nos signos ou nas sentenças e respaldadas pelos estudos de Saussure (1995) privilegiam as questões inerentes à língua, pois “a língua constitui-se num sistema de signos onde, de essencial, só existe a união do sentido e da imagem acústica”, ainda, nos seus postulados, “[...] a linguagem tem como objeto a língua que é social e não depende do indivíduo, bem como da fala.” (SAUSSURE, 1995, p. 27). Portanto, nesse contexto, a linguagem em uso não foi analisada pelo linguista genebrino, muito menos analisada na construção de sentidos que produz. Segundo Freitas (2011b, p. 5), “Saussure limitou-se ao estudo interno da língua – princípio de imanência – sem fazer articulação necessária entre o linguístico e o social, uma vez que cada manifestação da língua põe em jogo um sujeito.” Grosso modo, Saussure (1995) pensava a língua fechada em si mesma, ou seja, como um sistema.

É oportuno considerarmos, portanto, que a semântica global permite-nos analisar os enunciados além de sua materialidade linguística, tendo em vista que o contexto histórico-social de quem enuncia também é passível de estudos. Isso requer considerar que todo processo discursivo é construído a partir da relação de agentes sociais posicionados em um determinado tempo e espaço e que, condicionados a uma determinada situação, produzem sentidos em seus enunciados. De acordo com Maingueneau (1997a, p. 133, grifo do autor), sobre língua temos:

[...] condição de toda a vida social sujeita a um conjunto de *normas*, explícitas ou implícitas, uma língua preexiste aos sujeitos que a irão falar. Permite a transmissão,

de geração para geração, do conjunto dos saberes e dos valores de uma sociedade. Sendo ela própria produto de uma história, conserva em si os múltiplos vestígios de experiências anteriores das pessoas que a falam.

Nesse contexto, em se tratando de ambiente educacional, no qual o professor precisa renormalizar o prescrito, já que está subordinado a essa condição para poder ensinar os conteúdos aos seus educandos, os significados dos enunciados são ativados justamente porque se estabelece uma relação entre educador e educando num ambiente em que ambos convivem e se reconhecem como tal socialmente.

Tendo em vista que, com base nos postulados de Maingueneau, todas as marcas no discurso são relevantes, é importante analisarmos a presença dos planos integrados da semântica global, a partir do primeiro plano da intertextualidade que, segundo Maingueneau (2008b, p. 77), os “tipos de relações intertextuais que a competência discursiva define como legítimas.” Isso nos remete a pensar o entrelaçamento entre textos como fundamentais para novas produções textuais, isto é, a experiência e o contato com textos já produzidos levam a uma condição de competência¹³ discursiva de determinado assunto, o que configura que nenhum texto é fechado em si mesmo, é interdisciplinar e, ainda, pode ser aceito ou refutado. É o resultado do cruzamento de produções discursivas que estão situadas em diversos estilos e gêneros, os quais servem como suportes para a construção de outros textos. Na dinâmica da interação verbal sobre o fazer docente em sala de aula, assunto central desta dissertação, todo processo discursivo revela marcas da intertextualidade à medida que converge em direção ao aprendizado, nesse caso, considerado como um novo texto, mesmo atrelado às marcas discursivas normativas presentes nos documentos e na fala do professor.

Quanto ao segundo plano, o do vocabulário, e conforme os postulados de Maingueneau (2008a), por si só a palavra não dá conta de marcar uma posição discursiva que ative sentido, tendo em vista que a ela pode assumir diferentes significados, dependendo do contexto onde está inserida. De acordo com Maingueneau (2008b, p. 81),

seria errado pensar que, em um discurso, as palavras não são empregadas a não ser em razão de suas virtualidades de sentido em língua. Porque, além de seu estrito valor semântico, as unidades lexicais tendem a adquirir o estatuto de pertencimento. Entre vários termos *a priori* equivalentes, os enunciadores serão levados a utilizar aqueles que marcam sua posição no campo discursivo.

¹³ Ao falar de competência, Maingueneau (2008a, p. 51) afirma que é “aquilo que foi efetivamente dito” para “aquilo que pode ser dito.”

Nesse sentido, é importante percebermos que a escolha de um léxico específico singulariza um enunciado, mas cabe dizermos, também, que a palavra e/ou o léxico escolhidos podem ser explorados em diversos campos, tendo em vista que conhecer uma palavra implica reconhecer que, em sua estrutura, existe fonema (som), aspectos morfológicos, sintáticos e semânticos, estes situados na significação, além de reconhecer que o léxico é um componente vivo e está em constante mudança. Algumas palavras entram em desuso, outras, pelo contrário, surgem como novas e entram em nosso vocabulário para o efetivo uso.

O terceiro plano, o tema, é visto por Maingueneau (2008b, p. 81) como “aquilo de que um discurso trata em qualquer nível que seja”; assim, as particularidades de um discurso não se limitam em seu tema de maneira hierarquizada, mas sim no sentido, portanto, apreciam seu conteúdo discursivo. Desse modo, tratando-se de discurso docente em situação de trabalho, o que importa, nesse sentido, é como o tema, tido como norma, ativa sentidos a partir das relações e do apoio de todos os outros planos que a semântica global explica. “Importa, então, apreender o seu modo de construção de determinado tema porque é aí que se encontram presentes as alianças e divergências. Tal apreensão passa pelas filiações que um discurso se atribui, pelas coerções referentes à intertextualidade.” (SOUZA-E-SILVA; ROCHA, 2012, p. 37).

Quanto ao plano *estatuto do enunciador e do coenunciador*, é importante ressaltar que, se tanto o enunciador quanto o seu destinatário estiverem no mesmo plano discursivo, ou seja, pertencerem à mesma comunidade linguística, o sucesso na comunicação será efetivado com mais eficácia e essa interação poderá resultar, ainda, na ampliação do conhecimento desses participantes que interagem nessa mesma ordem discursiva. É relevante considerarmos que na coenunciação se leva em conta um conjunto de aspectos sobre o outro, e é o que se espera no ambiente educacional, por exemplo.

É importante afirmarmos, a partir de tais considerações situadas no plano do enunciador e do coenunciador, que no âmbito do discurso estabelecido entre ambos cada um tem um espaço, assim o enunciador ativa uma imagem que lhe é peculiar e que vai legitimá-lo como tal. Segundo Maingueneau (2008b, p. 87, grifo do autor), “os diversos modos da subjetividade enunciativa dependem igualmente da competência discursiva, sendo que cada discurso define o *estatuto* que o enunciador deve se atribuir e o que deve atribuir a seu destinatário para legitimar seu dizer.” Isso resulta na adequação dos discursos para que ativem sentidos, e essa adequação está atrelada à competência linguística tanto do enunciador quanto de seu

coenunciador para existir entendimento entre falantes, ou seja, para que a comunicação seja efetivada.

A subjetividade em Maingueneau (2008a) tanto quanto os estudos sobre a subjetividade em Émile Benveniste (1966, 1974) apontam para os papéis de trocas na interação discursiva e revelam que o sujeito se constitui como tal na e pela linguagem porque, quando o sujeito, ao enunciar, diz EU, automaticamente insere um TU, a quem dirige seu discurso. De acordo com Benveniste (1989, p. 82), enunciar é, portanto, “este colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização.” É interagir discursivamente levando em consideração a si e ao outro na comunicação para que ela se efetive e ative, de fato, significado. Não basta se comunicar somente; é imprescindível concebermos que quando um indivíduo interage discursivamente o faz reconhecendo que precisa ser compreendido e vice-versa.

Assim, é importante ressaltar que os estudos bakhtinianos sobre a interação verbal entre sujeitos envolvidos na comunicação são fundamentais para esclarecer que o diálogo é condição essencial para que a comunicação se estabeleça, à medida que quem enuncia enuncia para alguém e sempre espera uma resposta, o que respalda a ideia de que na comunicação há um enunciador e um enunciatário. Conforme Bakhtin (2003, p. 302),

ao falar, sempre levo em conta o fundo aperceptível da percepção do meu discurso pelo destinatário: até que ponto ele está a par da situação, dispõe de conhecimentos especiais de um dado campo cultural da comunicação; levo em conta as suas concepções e convicções, os seus preconceitos (do meu ponto de vista), as suas simpatias e antipatias – tudo isso irá determinar a ativa compreensão responsiva do meu enunciado por ele. Essa condição irá determinar também a escolha do gênero do enunciado e a escolha dos procedimentos composicionais e, por último, dos meios linguísticos, isto é, o estilo do enunciado.

A teoria bakhtiniana considera a linguagem fundamentalmente dialógica. Isso significa que a necessidade de um enunciador e coenunciador é imprescindível para que haja comunicação, o que implica, também, reconhecer que, por ser a linguagem de natureza social, e não individual, ela está em constante mudança, e seu caráter dinâmico “constitui um processo de evolução ininterrupto, que se realiza através da interação verbal social dos locutores.” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006, p. 132). Essa concepção respalda o fato de que toda a comunicação é envolvida em um contexto social mais imediato ou mais amplo e que, segundo as teorias dialógicas, os discursos individuais e os discursos dos outros são marcados por outras vozes, seja para concordar, seja para confrontar na comunicação.

Em síntese, um enunciador terá sempre a intenção primeira de persuadir seu coenunciador. Nesse sentido, quem enuncia leva em conta os aspectos subjetivos do outro

desde seu histórico pessoal, seus possíveis anseios, até a primeira impressão de interesses desse outro.

É importante destacar que no plano semântico existem aspectos definidores do tempo e do espaço no discurso, configurados na dêixis enunciativa que, segundo Maingueneau (2008), sobre semântica global, é considerada como sexto plano e “define de fato uma instância de enunciação legítima, delimita a *cena* e a *cronologia* que o discurso constrói para autorizar sua própria enunciação.” (MAINGUENEAU, 2008b, p. 89, grifo do autor). A dêixis estabelece, a partir de uma cena e de uma cronologia, regras que determinam o tempo e o espaço de determinada formação discursiva, implicados aqui nesta pesquisa nos discursos documentais normativos e das entrevistas com coordenadores educacionais e professores. Implica também reconhecer, segundo os estudos de Maingueneau (1997a, p. 41), que a dêixis se manifesta “no universo de sentido que uma formação discursiva constrói através de sua enunciação. [...] distinguir-se-á nesta dêixis o locutor e o destinatário discursivos, a cronografia e a topografia.” A dêixis discursiva ativa sentidos dependendo de onde e como vai estar inserida, tendo em vista que os enunciados podem ser os mesmos, mas podem, também, suscitar novas interpretações ou diversos sentidos.

O plano “modo de enunciação” nada mais é do que a maneira do dito pelos falantes de acordo com o posicionamento em determinado contexto discursivo e que leva em conta alguns aspectos, desde psicológicos e mentais até os corporais. Em realidade, é uma maneira peculiar do dizer de acordo com um posicionamento. De acordo com Maingueneau (2008a, p. 9, grifo do autor), “as particularidades da voz que sua semântica impõe. *A fé em um discurso supõe a percepção de uma voz fictícia, garantia da presença de um corpo.*” Toda essa especificidade na enunciação está imbuída em determinado gênero discursivo; é o modo da enunciação que vai dar corpo ao conteúdo do discurso e ao enunciador, através de seu tom, construído discursivamente na interação verbal.

O modo de coesão, que contempla o último plano da semântica global, está situado à intradiscursividade, aparece tanto na parte mais profunda do discurso, para fazer recortes de gêneros instituídos, quanto na parte mais superficial, servindo de encadeamento mais diverso. Assim, “cada formação discursiva tem uma maneira que lhe é própria de construir seus parágrafos, seus capítulos, de argumentar, de passar de um tema a outro. Todas essas junturas de unidades pequenas ou grandes não poderiam escapar à carga da semântica global.” (MAINGUENEAU, 2008b, p. 96). Nesse sentido, o processo de encadeamento discursivo advém desse modo, pois cada texto tem uma maneira específica de fazer suas ligações para construí-lo de modo a torná-lo coeso e coerente.

A partir dessas informações, é possível perceber que a semântica global não estuda o discurso de maneira fragmentada; pelo contrário, reúne todos esses planos para a construção da cenografia e do ethos. Por isso, é uma teoria interessante e produtiva, para servir de guia e suporte teórico, tendo em vista que valoriza a forma do dizer. É uma teoria que transita entre as práticas discursivas em contextos situacionais discursivos profundos e superficiais, explicando as diversas coerções às quais o discurso é submetido, conteúdo que será melhor detalhado a partir do estudo da cenografia e do ethos discursivo nas próximas seções teóricas.

3.1 A CENOGRAFIA NO AMBIENTE EDUCACIONAL: O DISCURSO DO EDUCADOR NA ATIVIDADE

No contexto educacional, é possível percebermos a pertinência de relacionar a semântica global aos conceitos de cenografia e de ethos discursivo, tendo em vista que permitem depreender sentidos na atividade docente, observando normas, como esse docente as renormaliza, gerindo seu trabalho (uso de si) e sendo gerido por outro (coordenação/direção). Mas é importante pontuarmos, também, que o sujeito docente situa-se num espaço e tempo implicados sob a forma *EU-TU-AQUI-AGORA*, pois, segundo Maingueneau (1997, p. 42, grifo do autor), “a dêixis discursiva consiste apenas em um primeiro acesso à **cenografia** de uma formação discursiva.”

Maingueneau (1997, p. 44) destaca que

deixar-se-á de lado aqui tudo o que depende das coerções genéricas¹⁴ e das coerções da formação discursiva considerada, para observar unicamente como o sujeito constrói a cenografia de sua autoridade enunciativa. A partir daí, ele determina para si e para seus destinatários os lugares que esse tipo de enunciação requer para ser legítima [...]. E tal forma que a legitimidade deste lugar de destinatário se funda, por sua vez, em um outro lugar, designado pelo texto.

Além de o sujeito linguístico, o docente, estar localizado na esfera educacional e em determinado momento, esse sujeito está, também, envolvido em determinado gênero do discurso. Conforme Maingueneau (1997, p. 34, grifo do autor), “os enunciados dependentes da AD se apresentam, com efeito, não apenas como fragmentos de língua natural desta ou

¹⁴ Segundo Maingueneau (1997, p. 35-36), em se tratando de coerção genérica, depende do analista do discurso querer conhecer as coerções dos gêneros, tendo em vista que elas são indeterminadas e variam de acordo com os lugares, a época, e as coerções de cada um, “passando de uma concepção do gênero como conjunto de características formais, de procedimentos, a uma concepção ‘institucional’ [...] Isso não significa, evidentemente, que o aspecto formal seja secundário, mas apenas que é preciso articular o “como dizer” ao conjunto de fatores do ritual enunciativo.”

daquela formação discursiva, *mas também como amostras de um certo gênero do discurso.*” Maingueneau converge na direção dos estudos de Bakhtin, à medida que este filósofo em seus estudos sobre os gêneros do discurso comenta: “qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, sendo isso que denominamos *gênero do discurso.*” (BAKHTIN, 2003, p. 280, grifo do autor).

Desse modo, é fundamental concebermos que o caráter discursivo docente vai além da comunicação em si, pois não se limita e não se fecha no enunciado propriamente dito, isso porque o ambiente de sala de aula nunca é o mesmo, há momentos em que os alunos estão dispersos ou simplesmente não estão entendendo o conteúdo proposto, o que demanda a reformulação no discurso no intuito de atingir o seu discente para que esses enunciados se efetivem na comunicação. Portanto, é fundamental que todos envolvidos na sala de aula reconheçam e compartilhem um conjunto de ideias que vão desde a cenografia e do ethos discursivo, da interação verbal até o gênero do discurso.

Em relação à cenografia, Maingueneau (2002, p. 87-88, grifo do autor) ressalta que

[...] a cenografia é *ao mesmo tempo a fonte do discurso e aquilo que ele engendra*; ela legitima um enunciado que, por sua vez, deve legitimá-la estabelecendo que essa cenografia onde nasce a fala é precisamente *a cenografia exigida para enunciar* como convém segundo o caso, a política, a filosofia, a ciência, ou para promover certa mercadoria [...]

No intuito de elucidar essas considerações, no domínio da teoria de Maingueneau (1997, 2002, 2008a, 2008b), é preciso explicar que o sujeito está inscrito em determinada posição discursiva, o que define a noção do ethos desse sujeito, bem como as três cenas em que circunscrevem esse discurso. A primeira é a “cena englobante”, em que predomina o domínio dos discurso e que constitui o tipo de discurso: publicitário, administrativo, filosófico, etc., e que está inserida em determinado espaço e tempo, além de surgir de uma função social que, neste estudo, situa-se no contexto educacional. De acordo com Maingueneau (2006, p. 111),

quando recebemos um panfleto na rua, devemos ser capazes de determinar se se trata de algo que remete ao discurso religioso, político, publicitário, etc., ou seja, devemos ser capazes de determinar em que cena englobante devemos nos colocar para interpretá-lo, para saber de que modo ele interpela seu leitor.

Posterior à primeira interpretação da cena englobante, a segunda constituída é a “cena genérica”, que está ligada ao fato de como os coenunciadores assumem seus papéis sociais, ou seja, associada a um gênero de discurso, portanto, com que os sujeitos se deparam a partir dos gêneros que já lhes são conhecidos, elege-se um gênero que já lhes são inerentes para interagirem socialmente. Esses gêneros são atribuídos às coerções genéricas, tendo em vista que eles são de ordem ilimitada e considerados parte do dia a dia do falante porque circundam seu cotidiano em diversos formatos de textos e gêneros textuais. Esse falante telefona, manda mensagens, lê jornal, relaciona-se amorosa ou hostilmente, enfim, convive com fenômenos históricos sociais que são parte da sua sociedade, e no ambiente educacional, os sujeitos falantes convivem numa interação verbal em que há troca de saberes.

Depois de instauradas as primeiras cenas nos discursos, emerge a terceira cena, a cenografia, que “só se manifesta plenamente se puder controlar o próprio desenvolvimento, manter uma distância em relação ao coenunciador.” (MAINGUENEAU, 2002, p. 88). Assim, para o autor, as cenografias apoiam-se em cenas validadas por fazerem parte da memória coletiva ou estereótipos que são comuns a todos; nesse caso, que não precisam ser explicadas. A esse respeito, Souza-e-Silva (2001, p. 134) evidencia que

[...] a cenografia não deve ser entendida como um quadro preestabelecido, mas como uma espécie de enlaçamento paradoxal, no qual a enunciação, por seu modo mesmo de desvendar seus conteúdos, deve legitimar a situação de enunciação que a torna possível, isto é, os protagonistas do discurso - enunciador e coenunciador- e sua ancoragem espacial e temporal, isto é, topografia e cronologia.

Dentre as três cenas, a cenografia é a terceira e situa-se numa dimensão criativa do discurso. Isso porque é construída a partir de cenas validadas, ou de falas que o sujeito já tem internalizadas na memória e que podem ser compartilhadas. No ambiente de trabalho, essas cenografias emergem à medida em que os sujeitos se reconhecem discursivamente. Assim, conforme Maingueneau (2002, p. 92), essas cenas validadas “já instaladas na memória coletiva, seja a título de modelos que se rejeitam ou de modelos que se valorizam.” Dessa forma, a cenografia é construída no momento em que se enuncia. Segundo Maingueneau (2008b, p. 114),

[...] ela legitima um enunciado que, retroativamente, deve legitimá-la e fazer com que essa cenografia da qual se origina a palavra seja precisamente a cenografia requerida para contar uma história, para denunciar uma injustiça etc. Quanto mais o co-enunciador avança no texto, mais ele deve se persuadir de que é aquela cenografia, e nenhuma outra, que corresponde ao mundo configurado pelo discurso.

Visto a elucidar melhor a cena validada, Maingueneau (2008b, p. 82) assim explica:

a cena validada é ao mesmo tempo exterior e interior ao discurso que a evoca. É exterior no sentido de que lhe preexiste, em algum lugar no interdiscurso; mas é igualmente interior, uma vez que é também produto do discurso, que a configura segundo seu universo próprio: muitos escritores religiosos situaram sua enunciação no rastro da de Cristo, mas, sempre de acordo com grande quantidade das interpretações que se fazem dela, a exploração semântica dessas cenas de referência varia em virtude do posicionamento de quem as evoca.

Portanto, para se chegar à cena validada e ou a cenografia explicada por Maingueneau (2008b), passar pela cena englobante e a cena genérica faz-se fundamental, já que essas duas cenas iniciais são o ponto de partida para reconhecer nos enunciados produzidos a cenografia instaurada. Nesse sentido, é importante concebermos que a cenografia é construída a partir dos discursos que se desenvolvem e que é eficaz porque por entre esses discursos perpassam, também, categorias que vão desde os planos constitutivos da semântica global, as cenas constitutivas do discurso, até se chegar à cenografia propriamente dita.

É a partir da manifestação discursiva, através da cenografia, portanto, que se constrói um ethos discursivo, no conteúdo desse discurso, que é validado esse ethos. Desde Aristóteles foi criado o conceito de ethos e reformulado para a análise de discurso, conforme Maingueneau (2008ab), o que é comentado na seção seguinte.

3.2 O ETHOS CONSTRUÍDO: MANIFESTAÇÃO DISCURSIVA DO PROFESSOR NA ATIVIDADE DOCENTE

Com base nos postulados de Maingueneau (2008b), é importante percorrermos um longo caminho desde a retórica antiga, de Aristóteles, para podermos explicar que o ethos discursivo, visto hoje, já não está mais tão atrelado a um discurso que visa convencer determinado destinatário (público), focado em enunciados em que se tinha uma intenção de causar boa impressão. Trata-se de um ethos discursivo construído a partir da fala de um indivíduo dinâmico e afetivo que atrai seu destinatário, justamente porque agrega esse afeto e conquista a empatia ou o carisma dos seus ouvintes, pois aproxima-se deles e deixa que se aproximem como coparticipantes, ações que na retórica antiga não acontecia. Havia uma espécie de “monopólio” na fala do orador, que ainda se mantém em gêneros discursivos políticos, palestras, conferências, etc. Nos estudos de Maingueneau (2008a, p. 13), o ethos

retórico “está ligado à própria enunciação, e não a um saber extra-discursivo sobre o locutor. [...]” Para dar essa imagem positiva de si mesmo, o orador pode se valer de três qualidades fundamentais: a *phronesis*, ou prudência, a *aretè*, ou virtude, e a *eunoia*, ou benevolência. Para explicitar essas qualidades do orador na enunciação, Maingueneau (2008a, p. 13, grifo do autor) menciona um trecho da *Retórica de Aristóteles*:

Quanto aos oradores, eles inspiram confiança por três razões; as que efetivamente, à parte as demonstrações, determinam nossa crença: a prudência (*phronesis*), a virtude (*aretè*) e a benevolência (*eunoia*). Se, de fato, os oradores alteram a verdade sobre o que dizem enquanto falam ou aconselham, é por causa de todas essas coisas de uma só vez ou de uma dentre elas: ou bem, por falta de prudência, eles não são razoáveis; ou, sendo razoáveis, eles calam suas opiniões por desonestidade; ou, prudentes e honestos, não são benevolentes; é por isso que podem, mesmo conhecendo o melhor caminho a seguir, não o aconselhar (1378 a: 6-14).

Nesse sentido, podemos observar que Maingueneau (2008a) se propõe a compreender um ethos¹⁵ discursivo do sujeito que vai além de uma proposta persuasiva de causar boa impressão ao seu auditório, pois considera no discurso, além da relação afetiva com seu destinatário, as possibilidades discursivas que o sujeito tem de envolver esse interlocutor e convencê-lo de que está aberto à negociação, o que na retórica antiga de Aristóteles não estava circunscrito num dizer para seduzir e convencer. Desse modo, um indivíduo é visto em sua totalidade e é revelado por meio da fala, do que diz. Maingueneau (2008a, p. 14) assim comenta:

Não se trata de uma representação estática e bem delimitada, mas antes, de uma forma dinâmica, construída pelo destinatário através do movimento da própria fala do locutor. O ethos não age no primeiro plano, mas de maneira lateral; ele implica uma experiência sensível do discurso, mobiliza a afetividade do destinatário.

Em decorrência de alguns princípios do ethos discursivo, Maingueneau (2008a, p. 17, grifo do autor) conceitua ethos como:

¹⁵ Maingueneau (2008b, p. 75), para ampliar os conceitos de ethos, explica que “o enunciador não é um ponto de origem estável que se ‘expressaria’ dessa ou daquela maneira, mas é levado em conta em um quadro profundamente interativo, em uma instituição discursiva inscrita em uma certa configuração cultural e que implica papéis, lugares e momentos de enunciação legítimos, um suporte material e um modo de circulação para o enunciado. Na perspectiva da análise do discurso, não podemos, pois, contentar-nos, como a retórica tradicional, em fazer do ethos um meio de persuasão: ele é parte constitutiva da cena de enunciação, com o mesmo estatuto que o vocabulário ou os modos de difusão que o enunciado implica por seu modo de existência.”

- o ethos é uma noção *discursiva*, ele se constrói através do discurso, não é uma imagem do locutor exterior a sua fala;
- o ethos é fundamentalmente um processo *interativo* de influência sobre o outro;
- é uma noção fundamentalmente *híbrida* (sócio discursiva), um comportamento socialmente avaliado, que não pode ser apreendido fora de uma situação de comunicação precisa, integrada ela mesma numa determinada conjuntura sócio histórica.

Tendo em vista esses princípios, é fato que o sujeito, ao enunciar na atividade docente, por exemplo, encarna uma figura singular que vai projetar uma imagem de si no discurso; portanto, o ethos discursivo vai ser criado a partir da individualidade do enunciador e construído através da adesão dos que participam dessa situação comunicativa. Conforme propósito da análise, neste estudo, é a representação do professor como enunciador encarnado, situado além do texto. O ethos discursivo se constrói, assim, mediante os efeitos que causa em seu discurso, e esses efeitos repercutem discussões à medida que “o problema é por demais delicado, posto que o ethos, por natureza, é um *comportamento* que, como tal, articula verbal e não verbal, provocando efeitos multissensoriais.” (MAINGUENEAU, 2008a, p. 16, grifo do autor).

Ainda nessa perspectiva, Maingueneau (2008a, p. 29, grifo do autor) registra que

a problemática do ethos pede que não se reduza a interpretação dos enunciados a uma simples decodificação; alguma coisa da ordem da experiência sensível se põe na comunicação verbal. As ideias suscitam a adesão por meio de uma *maneira de dizer* que é também *uma maneira de ser*. Apanhado num ethos envolvente e invisível, o co-enunciador faz mais que decifrar conteúdos: ele participa do mundo configurado pela enunciação, ele acede a uma identidade de algum modo encarnada, permitindo ele próprio que um fiador encarne. O poder de persuasão de um discurso deve-se, em parte, ao fato de ele constringer o destinatário a se identificar com o movimento de um corpo, seja ele esquemático ou investido de valores historicamente especificados.

De acordo com essa perspectiva, podemos perceber que não é só o discurso verbal que ativa sentidos e constrói um ethos discursivo do enunciador, mas seus gestos, sua autoridade no discurso, seu estilo e sua performance atuam conjuntamente para construí-lo. “[...] enquanto imagem de si no discurso, o *ethos* é um fenômeno enunciativo do qual não se pode escapar, pois ao se utilizarem palavras no processo de comunicação, não há como fugir das imagens discursivas criadas pelos modos de dizer que remetem a uma maneira de ser.” (CARVALHO, 2010, p. 37, grifo do autor). A partir dessas considerações, o ethos discursivo é construído porque leva em conta “o todo” no indivíduo, e não o fragmenta só na produção discursiva verbal para determiná-lo.

Segundo Freitas (2010, p. 180),

dentro do arcabouço teórico da análise do discurso, a terminologia *éthos* diz respeito à construção de uma imagem de si por meio do discurso. Assim, dizer que os participantes do discurso criam uma autoimagem através dele significa também afirmar que o discurso carrega as marcas do enunciador e do coenunciador, entendidos aqui como aqueles que interagem no processo discursivo. As imagens do enunciador e do coenunciador agem no campo discursivo, de modo a serem parte constituinte do processo enunciativo.

Segundo as considerações de Freitas (2010), a construção do *ethos* é constituída no momento em que o enunciador interage com seu coenunciador, projetando sua imagem; portanto, esse fiador do enunciador é uma personagem importante para que o discurso se efetive em determinado momento e em determinado contexto social. Nesse sentido, essa interação verbal entre enunciador e coenunciador vai ativar sentido porque há identificação entre os falantes, ou seja, num contexto em que as partes envolvidas no processo discursivo se reconheçam mutuamente, pois, segundo Bakhtin (2006, p. 114, grifo do autor), “qualquer que seja o aspecto da expressão-enunciação considerado, ele será determinado pelas condições reais da enunciação em questão, isto é, da *situação social mais imediata*.”

Quando falamos em enunciação na interação discursiva entre enunciador e coenunciador, falamos em diálogo, ou seja, um confronto entre sujeitos que interagem através da interação verbal e que criam uma tensão entre um *eu* e um *outro*, pois, segundo a teoria bakhtiniana, os enunciados produzidos nesse confronto são considerados como constitutivos do dialogismo, porque consistem na interação discursiva entre um locutor e um destinatário.

Assim, conforme Bakhtin (1992, p. 316),

Um enunciado é um elo na cadeia da comunicação verbal de uma dada esfera. As fronteiras desse enunciado determinam-se pela alternância dos sujeitos falantes. Os enunciados não são indiferentes uns aos outros nem são autossuficientes, conhecem-se uns aos outros, refletem-se mutuamente. São precisamente esses reflexos recíprocos que lhes determinam o caráter. O enunciado está repleto dos ecos e lembranças de outros enunciados, aos quais está vinculado no interior de uma esfera comum da comunicação verbal. O enunciado deve ser considerado acima de tudo como uma resposta a enunciados anteriores dentro de uma dada esfera.

A partir dessas considerações acerca do *ethos* construído pelo sujeito que se “mostra” na e pela comunicação, nos enunciados que profere, torna-se fundamental reconhecer que esse fenômeno inicia uma reflexão sobre a subjetividade na linguagem, já que o locutor é capaz de se mostrar como determinado sujeito na interação verbal, pois, segundo Benveniste (2006, p.

286), “é na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito.” Esse homem não vive sozinho e, por necessidades naturais, precisa se comunicar e, ao fazê-lo, concebe a existência do outro para que essa comunicação seja efetivada. Portanto, há uma troca na comunicação não reduzida a si mesma, que leva em conta um sujeito que se constrói como tal por meio de suas experiências guardadas na memória e experimentadas no diálogo.

O sujeito e seu status linguístico são essenciais na teoria da enunciação de Benveniste e determinam a subjetividade. Ao instaurar as categorias de pessoa, esse linguista explica que o eu/tu são as autênticas pessoas no discurso que revelam a intersubjetividade entre as pessoas do enunciado em oposição a uma não pessoa, o ele, que tem referência objetiva dessa linguagem. “A consciência de si mesmo só é possível se experimentada por contraste. Eu não emprego eu a não ser dirigindo-me a alguém, que será na minha alocação em tu. Essa condição de diálogo é que é constitutiva de pessoa, pois implica em reciprocidade.” (BENVENISTE, 2006, p. 286).

Quando o sujeito se dirige a outro no discurso, geralmente o faz a partir de um lugar discursivo específico e determinado, ou seja, num lugar de interesse do enunciador para persuadir o coenunciador. Na atividade docente, por exemplo, Maingueneau (2000, p. 94) explica que “pôr-se no lugar do educador, é conferir ao outro o lugar de educando.” Isso não significa que não haja negociação entre falantes, já que nem toda a interação verbal se situa no contexto hierárquico como o de educador/ educando. Dependendo do contexto discursivo e do gênero, os coenunciadores podem ser flexíveis na enunciação, mas “as relações de lugares não são, contudo, livres criações dos sujeitos, eles são instaurados a partir de um sistema de lugares preestabelecidos.” (MAINGUENEAU, 1998, p. 94).

Diante dessas considerações acerca da subjetividade na linguagem, o ethos mostra a personalidade do enunciador que é revelada por uma voz que enuncia. Essa voz pode ser manifestada por meio de diversos tons que se vinculam à determinada modalidade do discurso e autorizam o que é dito. Esse tom é marcado no discurso e vinculado a um fiador, que dá corporalidade ao sujeito não no sentido físico, mas a partir da sua representação.

De acordo com Maingueneau (2002, p. 98-99),

essa noção de ethos compreende não só a dimensão propriamente vocal, mas também o conjunto das determinações físicas e psíquicas ligadas pelas representações coletivas à personagem do enunciador. Ao fiador, cuja figura o leitor deve construir a partir de indícios textuais de diversas ordens, são atribuídos um caráter e uma corporalidade, cujo grau de precisão varia segundo os textos. O “caráter” corresponde a uma gama de traços psicológicos. Já a “corporalidade” corresponde a uma compleição corporal, mas também a uma maneira de se vestir e de se movimentar no espaço social.

Assim, a decodificação dos enunciados produzidos pelo sujeito na atividade de trabalho implica também conceber uma identidade que é lhe é definida por um ethos singular ativado através de circunstâncias que levam em consideração o outro e o meio em que os sujeitos da comunicação estão inseridos, visto que, conforme Maingueneau (2008a, p. 17),

[...] permite articular corpo e discurso para além de uma posição empírica entre o oral e o escrito. A instância subjetiva que se manifesta no discurso não se deixa conceber apenas como um estatuto (professor, profeta, amigo...) associado a uma cena genérica ou a uma cenografia, mas como uma “voz” indissociável de um corpo enunciante historicamente especificado.

Diante disso, o texto escrito também tem uma *vocalidade*, que “pode se manifestar numa multiplicidade de ‘tons’, estando eles, por sua vez, associados a uma caracterização do corpo do enunciador [...], a um ‘fiador’, construído pelo destinatário a partir de índices liberados na enunciação.” (MAINGUENEAU, 2008a, p. 18).

Associando as práticas verbais às dimensões escritas, psicológicas e físicas do sujeito, segundo Maingueneau (2008a, p. 18), depreende-se um ethos que tem caráter e corporalidade:

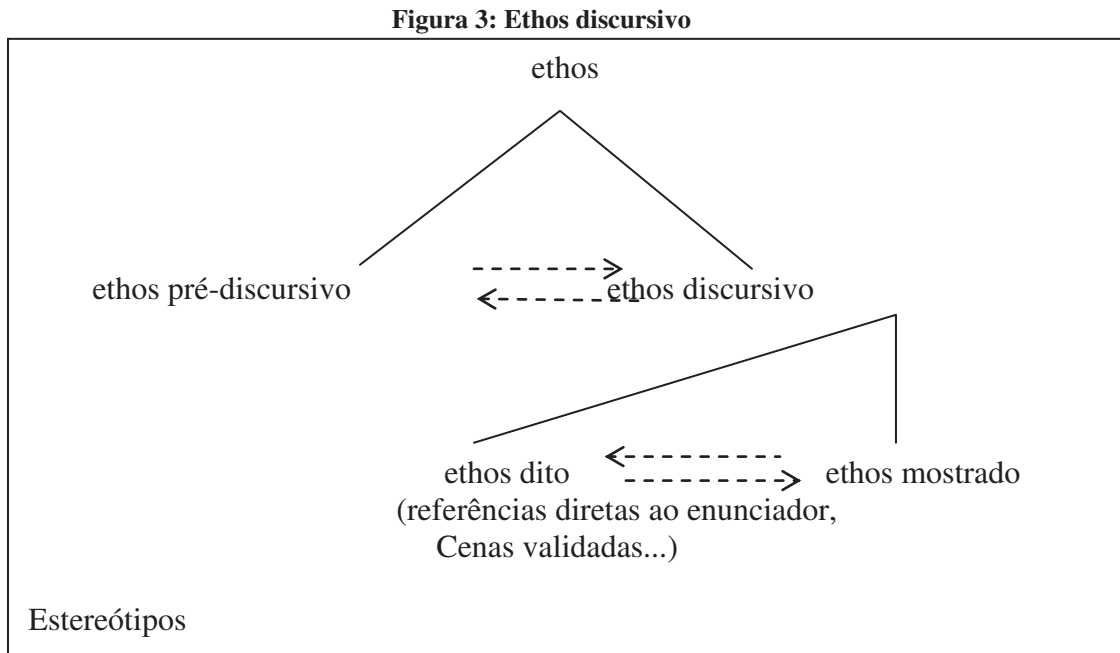
o “caráter” corresponde a um feixe de traços psicológicos. Quanto a “corpordade”, ela está associada a uma compleição física e a uma maneira de vestir-se. Mais além, o ethos implica uma maneira de se mover no espaço social, uma disciplina tácita do corpo apreendida através de um comportamento. O destinatário a identifica apoiando-se num conjunto difuso de representações sociais avaliadas positiva ou negativamente, em estereótipos que a enunciação contribui para confrontar ou transformar: o velho sábio, o jovem executivo dinâmico, a mocinha romântica [...]

Depreendemos, com esses postulados, que o destinatário avalia a enunciação de maneira positiva ou negativa, pois ele mesmo pertence a um *mundo ético*¹⁶. Isso requer perceber que um mundo ético dos professores, campo de interesse deste estudo, por exemplo, está atrelado à renormalização do prescrito, porque é mediante observação das normas que o docente se movimenta no ambiente educacional. Isso nos leva à condição de destacar, mais uma vez, que a noção de ethos requer um olhar sob uma dimensão mais detalhada do sujeito, pois necessita que reconheçamos, finalmente, que a imagem construída por quem enuncia, seja na ordem escrita, seja na ordem falada, deve-se a ampla análise de todas as características

¹⁶ Em se tratando de mundo ético, Bakhtin (2010, p. 142) explica que “o princípio arquitetônico supremo do mundo real do ato é a contraposição concreta, arquitetonicamente válida, entre eu e outro.”

que surgem na interação verbal e que conferem um corpo ao fiador, que é um destinatário ideal, assimilado pelo coenunciador na interação verbal para que a comunicação realmente se efetive.

O ethos discursivo é o resultado de diversos fatores ilustrados na Figura 3:



Fonte: Maingueneau (2008b, p. 83)

Quanto ao ethos pré-discursivo, ele está relacionado à primeira impressão que o coenunciador faz antes mesmo do enunciador se manifestar através da fala. São as “leituras” que, dependendo da cenografia, podem suscitar no coenunciador que tipo de enunciador se trata. Além do mais, os gêneros do discurso, vinculados às cenografias, também implicam reconhecer, de imediato, se o ethos está vinculado à figura de um professor, exemplo de interesse de análise desta dissertação, no ambiente educacional, tendo em vista que esse sujeito (professor) se coloca diante de uma turma de alunos, carregando livros e caracterizado com roupas, crachá, uniforme, enfim, aspectos que o identifique como tal. Automaticamente, a primeira imagem que esse professor vai ativar nos alunos é de que ele se utilizará de discurso didático e que se trata de um indivíduo que presta serviços à escola e à educação. Segundo postulados de Amossy (2008, p. 137),

o ethos prévio ou pré-discursivo pode ser confirmado [...] ou modificado [...] No interior de uma dada cena genérica, o locutor procede à instalação de uma imagem

de si que corresponde a uma distribuição dos papéis preexistentes e se funda nos lugares comuns do auditório ou, ao menos, nos que o locutor lhe atribui. No discurso, elabora-se, assim, uma imagem verbal que o leitor pode recompor ao reunir um conjunto de elementos frequentemente esparsos e lacunares em uma representação familiar (o intelectual engajado, o humanista, o homem rude do campo etc.). Esse estereótipo se deixa apreender tanto no nível da enunciação (um modo de dizer) quanto no do enunciado (conteúdos, temas). A imagem de si construída no discurso é constitutiva da interação verbal e determina, em grande parte, a capacidade de o locutor agir sobre seus.

O ethos discursivo engloba o ethos dito e o ethos mostrado e revela a maneira como o enunciador constrói seus enunciados. Conforme Maingueneau (2008b, p. 72), consiste num “controle tácito do corpo”, numa dinâmica de comportamento global, pois “caráter e corporalidade do fiador apoiam-se, então, sobre um conjunto difuso de representações sociais valorizadas ou desvalorizadas, de estereótipos sobre os quais a enunciação se apoia e, por sua vez, contribui para reforçar ou transformar.”

No intuito de explicitar melhor o ethos dito, Maingueneau (2008b, p. 80) ensina que esse “vai além da referência direta do enunciador a sua própria pessoa ou a própria maneira de enunciar.” Isso quer dizer que esse ethos é criado a partir do referencial do enunciador, ou seja, da sua representação imediata. Quanto ao ethos mostrado, esse autor revela que “a distinção entre ethos *dito e mostrado* se inscreve nos extremos de uma linha contínua, uma vez que é impossível definir uma fronteira nítida entre o ‘dito’ sugerido e o puramente ‘mostrado’ pela enunciação”. (MAINGUENEAU, 2008, p. 18, grifo do autor). Essa distinção está puramente atrelada à forma de como o fiador evoca um ethos discursivo a partir do dito, ou seja, particularizando o modo de ser do enunciador e que está situado já não nas referências diretas ou percepções imediatas do enunciador, como nas do ethos dito, mas que estão no domínio do implícito, cujas imagens serão construídas pelo coenunciador.

O ethos efetivo, segundo Maingueneau (2008b, p. 71), é revelado a partir da interação entre as instâncias discursivas demonstradas na Figura 1: ethos pré-discursivo, ethos discursivo, ethos dito e ethos mostrado que, por conta disso, é o resultado final de construção de um ethos pelo destinatário. De acordo com Maingueneau (2008b, p. 71), “são os conteúdos desenvolvidos pelo discurso que permitem especificar e validar o ethos, bem como sua cenografia, por meio dos quais esses conteúdos surgem.” Nesse sentido, é pertinente pontuarmos que a cenografia e o ethos discursivo estão estreitamente ligados à medida que, para a comunicação ser efetivada ou validada na interação discursiva, é fundamental a participação de um enunciador e de um coenunciador que busquem escolhas discursivas afins e cenas também consonantes ao contexto da comunicação.

O foco central desta pesquisa está situado na esfera discursiva educacional do saber-fazer docente, porque está subordinado às marcas do normativo advindo do trabalho prescrito e de diretrizes educacionais que regulam toda essa dialética. Portanto, nos interessa tratar, na análise das entrevistas realizadas com professores e seus respectivos coordenadores, aspectos que mostram que o professor, na atividade, mesmo podendo renormalizar o prescrito, está atrelado a ele. Revela-se, assim, um ethos discursivo singular que é construído em seu fazer docente, o que será aprofundado na próxima seção.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E ANÁLISE

Este espaço tem a finalidade de apresentar os *corpora* da pesquisa, a metodologia utilizada para levantamento de dados e a própria análise dos dados selecionados. Com o objetivo de explicarmos passo a passo esses procedimentos, este estudo tem natureza qualitativa, pois “considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números” (PRODANOV; FREITAS, 2009, p. 81), visto que privilegia os fenômenos educacionais distantes da ordem quantitativa, já que queremos nos aprofundar sobre os aspectos discursivos na atividade docente.

4.1 CORPORA DA PESQUISA

A realização deste trabalho ocorreu na cidade de Itaqui, RS, município localizado às margens do rio Uruguai, fronteira com as cidades de Alegrete, Maçambará, Manoel Viana, São Borja, Uruguaiana, La Cruz e Alvear (Argentina). Sua economia é basicamente agrícola, mais especificamente voltada ao cultivo do arroz e seu beneficiamento, o que define as questões socioeconômicas da população, tendo em vista que todo comércio e o perfil dos moradores giram em torno do cultivo do arroz. Isso reflete, também, nas questões socioculturais dos seus moradores. Inclusive, sabe-se que quem mora nas periferias da cidade ou bairros mais afastados do centro de Itaqui são funcionários diretos das grandes empresas beneficiadoras de arroz do município.

No intuito de explicar o foco central deste trabalho, no qual queremos mostrar as marcas do discurso instituído do professor e que revelam um ethos, mediante cenários educacionais, é fundamental, em princípio, reconhecermos que a coleta de dados, através de análise documental da *Organização Curricular e Procedimentos Metodológicos de Abordagem dos Conteúdos*, inseridos no item 5 do documento do Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica (2006), livro intitulado como *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*, concomitante aos *Planos de Estudos ou Conteúdos de Língua Portuguesa dos 3º anos do Ensino Médio*, é basilar porque norteia a atividade do docente, tendo em vista que os professores seguem as diretrizes inscritas nesses documentos para gerir sua prática de ensino.

Paralelamente às análises dos documentos, reconhecemos que as entrevistas semiestruturadas, processo submetido através de projeto de pesquisa ao Comitê de

Ética/Plataforma Brasil, com parecer “aprovado”, sob o n. do CAAE 34558214.4.0000.5342, (Anexo C), com os três professores dos terceiros anos do Ensino Médio e seus respectivos coordenadores em três Escolas Estaduais localizadas em pontos bem diferenciados da cidade de Itaquí, revelam diferentes perfis de educandos. O Colégio Estadual São Patrício está situado na rua Antonio Netto, s./n, no bairro Cidade Alta; a Escola Estadual de Ensino Médio Profa. Odila Villordo de Moraes encontra-se na rua Antonio Lopes, n. 1771, bairro das Cafifas, e o Instituto Estadual de Educação Osvaldo Cruz localiza-se na rua Bento Gonçalves, n. 799, no Centro da cidade de Itaquí.

A escola que está no bairro das Cafifas, por exemplo, situa-se numa periferia conhecida como perigosa e menos favorecida socioeconomicamente. Já a Escola São Patrício, por estar inserida mais próxima ao centro da cidade de Itaquí, reúne alunos com características amplas, desde os menos favorecidos socioeconomicamente até os de classe média alta. O Instituto Estadual Osvaldo Cruz, diferente das demais escolas, tem seu alunado basicamente constituído por pessoas com status social e econômico mais elevado, tendo em vista sua localização ser no centro da cidade, o que favorece, também, esses alunos a terem mais acesso aos cursos que complementam o Ensino Médio, os chamados cursinhos preparatórios para ingresso nos cursos de graduação.

Essas observações acerca das localizações das escolas escolhidas foram feitas para explicarmos que os professores e os coordenadores entrevistados, desses respectivos educandários, atuam na atividade conforme o público que acolhe. Portanto, além de estarem atrelados ao discurso instituído, situado nos documentos formatados como *Organização Curricular e Procedimentos Metodológicos de Abordagem dos Conteúdos e Planos de Estudos ou de Conteúdos de Língua Portuguesa dos 3º Anos do Ensino Médio*, são regulados pelo contexto econômico em que se situam as escolas, tendo em vista a diferença de perfis dos alunos de cada unidade.

A escolha dos professores e coordenadores para a realização das entrevistas acontece nos 3º anos do Ensino Médio, porque é justamente uma série em que os educandos estão saindo da escola com o objetivo de ingressar em uma graduação. Assim, os conteúdos estão mais direcionados aos que serão cobrados conforme a universidade ou pelos programas que esses educandos pretendem entrar, por exemplo, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e Programa Universidade para Todos (Prouni), que são os mais procurados. Os conteúdos dos 3º anos do Ensino Médio são regulados por Diretrizes Curriculares Estaduais e são basilares às Escolas Públicas Estaduais.

Na sequência, detalhamos os procedimentos metodológicos empregados para a realização desta pesquisa.

4.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Com aportes teóricos em Prodanov e Freitas (2009) e Chizzotti (1998), os procedimentos metodológicos previstos nesta dissertação estão centrados nos tipos de pesquisa exploratória, estudo de casos múltiplos e documental, com abordagem qualitativa, no intuito de mostrar o quanto está atrelado no discurso do professor o prescrito em sua atividade, numa dinâmica dialógica. Para explicarmos o dialogismo, apropriamo-nos das contribuições de Bakhtin/Volochínov (2006), porque elas explicam, mediante os enunciados produzidos na interação verbal, em um dado momento e em uma dada situação comunicativa, que os sentidos dessa interação são construídos e a comunicação se efetiva de fato.

Utilizamos, como primeiro passo, a pesquisa exploratória, porque ela tem como característica fornecer informações acerca do assunto a ser investigado, principalmente na sua fase inicial.

Segundo Prodanov e Freitas (2009, p. 63),

[...] a pesquisa exploratória possui planejamento flexível, o que permite o estudo do tema sob diversos ângulos e aspectos. Em geral, envolve: entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; e análise de exemplos que estimulem a compreensão.

Pelo fato de a pesquisa exploratória, segundo Prodanov e Freitas (2009), assumir, em geral, as formas de pesquisas bibliográficas e estudo de caso, contemplamos a fundamentação teórica neste estudo com base nas teorias de Schwartz (2010ab, 2011ab), Maingueneau (2002, 2008ab) e Bakhtin/Volochínov (2006), bem como o aprofundamento das análises que pretendíamos, pois a pesquisa bibliográfica se realiza através de “[...] material já publicado, constituído principalmente de livros, revistas, publicações em periódicos e artigos científicos, jornais, boletins [...], com o objetivo de colocar o pesquisador em contato com todo material já escrito, sobretudo o assunto da pesquisa.” (PRODANOV; FREITAS, 2009, p. 68).

O estudo de casos múltiplos e documental, situados *na Organização Curricular e Procedimentos Metodológicos de Abordagem dos Conteúdos e planos de conteúdos*, neste trabalho, consistiu em coletar informações utilizando-se de entrevistas semiestruturadas, mediante perguntas abertas com três professores de Língua portuguesa dos 3º anos do Ensino

Médio e seus três respectivos coordenadores. Conforme Prodanov e Freitas (2009, p. 66), o estudo de caso “consiste em coletar e analisar informações sobre um determinado indivíduo, uma família, um grupo ou uma comunidade, a fim de estudar aspectos variados de sua vida, de acordo com o assunto de pesquisa.” Portanto, sob o viés das entrevistas, as informações necessárias ao objetivo da pesquisa foram alcançadas, tendo em vista que o foco de análise está direcionado aos discursos da escola e do professor para dizer o quão atrelados estão aos modelos instituídos sob influência dos sistemas prescritivos e reguladores da atividade.

Quanto à forma de abordagem qualitativa do estudo de caso e documental desta pesquisa que, segundo Pradanov e Freitas (2009, p. 81), “tem o ambiente como fonte direta dos dados”, é importante justificarmos, segundo esses autores, que neste estudo preocupamo-nos em analisar dados sem manipulá-los, além de ordená-los. Mesmo que os questionários para as entrevistas tenham sido elaborados pela acadêmica, autora deste trabalho, não houve nenhum tipo de interferência, como entrevistadora, para induzir a alguma resposta que contemplasse nossos objetivos. “Ética na pesquisa científica indica que o estudo em questão deve ser feito de modo a procurar sistematicamente o conhecimento, por observação, identificação, investigação experimental, produzindo resultados reproduzíveis, realizado de forma moralmente correta.” (PRODANOV; FREITAS, 2009, p. 55-56).

Em se tratando de abordagem qualitativa, Chizzotti (2003, p. 80) define que

[...] a fenomenologia considera que a imersão no cotidiano e a familiaridade com as coisas tangíveis velam os fenômenos. É necessário ir além das manifestações imediatas para captá-los e desvelar o sentido oculto das impressões imediatas. O sujeito precisa ultrapassar as aparências para alcançar a essência dos fenômenos.

Desse modo, é importante salientarmos, a partir das considerações de Chizzotti (1998) e de Prodanov e Freitas (2009), que toda a pretensão em pesquisa científica deve ser calcada em teorias e ser ética em sua construção. Diante do exposto, tivemos o cuidado, através das nossas entrevistas com professores e seus respectivos coordenadores, de termos planejamento e estudo prévio, conhecimento sobre o que realmente queríamos mostrar. Mesmo utilizando modelos tecnicamente científicos, como os de entrevistas semiestruturadas abertas, por exemplo, servimo-nos de técnicas próprias para elaborá-las, porém dentro de padrões regulados e aceitáveis como critérios de pesquisa científica. Nesse sentido, elaboramos entrevistas contendo sete perguntas aos professores e seis perguntas aos coordenadores, que serão amplamente analisadas em formato de blocos distintos em um primeiro momento,

sendo, posteriormente, agrupados para realizar uma discussão que mostre possíveis aproximações e/ou distanciamentos entre os discursos produzidos pelos entrevistados.

As entrevistas semiestruturadas efetuadas aos professores e coordenadores serviram de fonte primordial para as análises que pretendíamos. Tendo em vista este molde de coleta de dados, Minayo (1993, p. 109) explica que

[...] a entrevista é a possibilidade de a fala ser reveladora de condições estruturais, de sistemas de valores, normas e símbolos e ao mesmo tempo ter a magia de transmitir, através da porta-voz, as representações de grupos determinados, em condições históricas, socioeconômicas e culturais específicas.

Nesse tipo de entrevista semiestruturada, segundo Minayo (1993), o entrevistado tem a possibilidade de responder às questões conforme seu posicionamento, ou seja, sem se preocupar em atender à intenção de quem está entrevistando, pois vai responder ao questionamento em uma dinâmica de interação que condiz com o que realmente tem para oferecer em suas respostas, isso, é claro, dentro de um aspecto de pesquisa ética, em que o entrevistador não manipula seu entrevistado e que caracteriza nossa pesquisa.

A coleta de dados através das entrevistas semiestruturadas, com perguntas abertas, tem o ambiente educacional como fonte geradora de dados descritivos, já que demonstra, pelas respostas dos entrevistados, quão atrelado ao institucional é o discurso da escola e do professor nesse cenário educacional, além de construir uma cena e um ethos discursivo diante deste cenário, a partir do instituído, foco principal desta pesquisa e que serão discutidas e analisadas no decurso desta dissertação.

Para tanto, o universo de pesquisa está ancorado no espectro de escolas públicas estaduais situadas na cidade de Itaqui, RS. A população-alvo constitui-se de professores e coordenadores, por estarem inseridos no ambiente educacional e terem contato direto com o educando.

A amostra de pesquisa é do tipo não probabilística por intencionalidade, composta de três professores de Língua Portuguesa dos 3º anos do Ensino Médio de três Escolas Estaduais de Itaqui, já mencionadas anteriormente: Instituto E.E. Osvaldo Cruz, Escola Estadual de Ensino Médio Profa. Odila Villordo de Moraes e Colégio Estadual São Patrício e três Coordenadores pedagógicos das mesmas escolas. A escolha destas escolas estaduais justifica-se porque elas são as mais procuradas e conhecidas no município de Itaqui; são alvo de especulações acerca do fazer docente e da dinâmica de seu funcionamento.

Utilizamos a amostra intencional, do tipo não probabilística nesta dissertação, porque, segundo Prodanov e Freitas (2009, p. 109), “consiste em selecionar um subgrupo da população que, com base nas informações disponíveis, possa ser considerado representativo de toda a população.” Nesse sentido, delimitamos em nossa pesquisa a população-alvo em três professores de língua portuguesa do ensino médio e seus respectivos coordenadores.

Quanto à coleta de dados, como premissa à nossa pesquisa, servimo-nos da observação direta intensiva que, conforme Prodanov e Freitas (2009, p. 113), “é realizada por meio da observação e entrevista.” Ainda, “a técnica de observação pode ser muito útil para a obtenção de informações. Mais do que perguntar, podemos constatar um comportamento.” (PRODANOV; FREITAS, 2009, p. 115). O intuito desta pesquisa é justamente constatar um comportamento docente em que o discurso instituído está atrelado em sua atividade e como renormatiza seu saber/fazer, através de entrevistas semiestruturadas abertas a esses professores de língua portuguesa e seus coordenadores, logo somando um total de seis entrevistados. Essas entrevistas foram gravadas e suas respostas transcritas para análises. As gravações ocorreram nas escolas onde os professores e coordenadores são lotados em dias e horários de disponibilidade, entre os meses de maio e agosto de 2014. A coleta de dados não interferiu nas atividades docentes, nem nas atribuições de coordenação.

Em se tratando de estrutura dessas entrevistas para apreciação e análise, elas apresentam-se em forma de quadros e análises discursivas (Apêndices B e C). O Apêndice B é constituído por seis questões aos três coordenadores, e o Apêndice C é constituído de sete questões aos professores, que serão identificados como: Coordenador A e Professor A, representando a Escola Estadual de Ensino Médio Odila Villordo de Moraes; Coordenador B e Professor B, representando o Colégio Estadual São Patrício; e Coordenador C e Professor C, para representar o Instituto Estadual de Educação Osvaldo Cruz. Ao final de cada análise discursiva dos documentos e das entrevistas, apresentamos um quadro síntese que ilustra resumidamente o que pretendemos revelar quanto aos nossos objetivos desta pesquisa.

4.3 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS

No intuito de explicar melhor as considerações acerca da atividade no trabalho e as estratégias adotadas pelos professores e coordenadores nesses diferentes ambientes educacionais, utilizamos como arcabouço para este estudo as contribuições de Yves Schwartz (2010), em *Trabalho e Ergologia* e *Linguagem e trabalho*, que têm como cerne fundamentos teóricos sobre renormalizações do sujeito nas atividades de trabalho e a dramática do uso de si

para renormalizar o prescrito. Os estudos ergológicos explicam que trabalhar implica fazer o uso de si; isso confirma que qualquer atividade não é mais pura execução, mas é colocar o sujeito numa posição em que é chamado a dialogar consigo, com o outro.

O discurso institucionalizado na interação verbal mostra a dramática do uso de si do professor, visto que este discurso está a serviço do prescrito no trabalho, que dificulta a aplicação dos saberes do sujeito/docente.

Mediante essa realidade e através de postulados teóricos de Bakhtin/Volochínov (2006), verificamos como acontece a interação verbal entre educador e educando, numa situação dialógica que produz sentidos no processo de ensino-aprendizagem e no contexto em que o professor traz marcas do discurso institucionalizado na atividade docente.

No ambiente educacional, o saber/fazer docente, pela interação verbal, é construído e ativa sentido na comunicação porque leva em conta justamente um cenário educacional particularizado pelas características dos locais onde as escolas se encontram; fator que determina como o professor realiza sua atividade e como reage diante das normas instituídas para adequá-las a esse cenário.

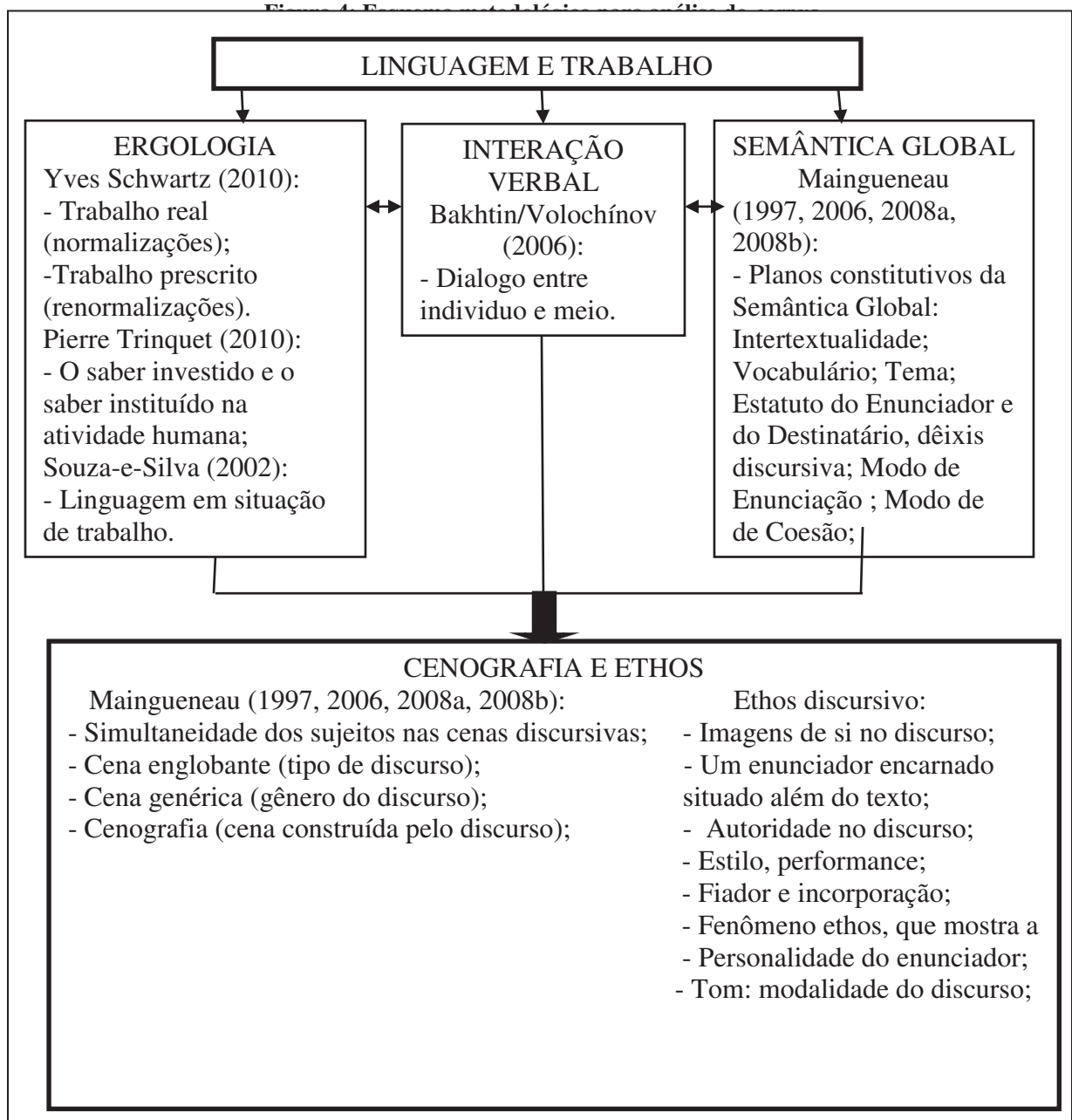
Diante da observação da atuação do professor e do coordenador na atividade para renormalizar o prescrito e como eles interagem verbalmente com seus educandos, através das entrevistas semiestruturadas abertas e análise de documentos instituídos, tendo em vista que por trás do discurso da escola e do professor há uma certa representação de si, mesmo que partindo do prescrito, foram consideradas e analisadas cenas enunciativas e o respectivo ethos dessa escola e desse professor no ambiente de trabalho mediante pressupostos da teoria enunciativo-discursiva de Maingueneau (2002, 2008a, 2008b), tendo em vista a maneira como esse prescrito (SCHWARTZ, 2010a, 2010b, 2011a, 2011b) institui uma cena e um ethos discursivo que se legitimam na enunciação por meio dos saberes instituídos e investidos deste professor e coordenador.

O discurso do coordenador e do professor na atividade do trabalho, mediante a cenografia e o ethos, revelam a presença do discurso institucionalizado do dizer para o fazer, mediante marcas prescritas que denotam uma estreita relação com a normatização da atividade, marcas estas do discurso instituído que serão explicitadas e aprofundadas através das análises das entrevistas semiestruturadas abertas aos professores e seus coordenadores.

No intuito de aprofundarmos as questões de *cenas da enunciação*, já que temos interesse de investigar como se constroem a cenografia e o ethos discursivo no ambiente escolar, a partir da interação verbal dos educadores na escola, recorreremos aos estudos de Maingueneau (2008a, 2008b), porque esse linguista explicita que as cenas do discurso são

organizadas sob três aspectos: a cena englobante, caracterizada pelo tipo de discurso e seu funcionamento social; a cena genérica, que implica determinado gênero do discurso, circunstâncias e condições de produção discursiva; a cenografia, legitimada pelo próprio discurso.

Com esse propósito, recorremos ao percurso metodológico (Figura 4), com o intuito de organizar os procedimentos de análise, mediante a interface entre as seguintes correntes teóricas que detalham e caracterizam as categorias mobilizadas, com a finalidade de produzir as análises neste estudo.



Fonte: Elaborada pela acadêmica

A Figura 4 representa o esquema metodológico para análise e apreciação dos *corpora*, constituídos de entrevistas semiestruturadas abertas aos professores dos 3º anos do Ensino Médio e seus coordenadores, e os documentos intitulados como *Organização Curricular e Procedimentos Metodológicos de Abordagens dos Conteúdos, Planos de Estudos e Conteúdos dos 3º anos do Ensino Médio*.

Inicialmente, no intuito de atendermos ao esquema metodológico (Figura 4) para apreciação dos *corpora*, traçamos uma trajetória de análise dos enunciados produzidos nos documentos prescritivos às escolas e aos professores participantes desta pesquisa. Elencamos os fundamentos da ergologia através dos estudos de Yves Schwartz (2010), que menciona que as normas antecedentes fazem parte de qualquer atividade, o que demanda reconhecer que o sujeito/professor precisa gerir seu trabalho orientando-se pelo prescritivo, basilar para movimentar-se entre o trabalho real (normalizações) e o prescritivo (renormalizações). Consoante às considerações sobre a dialética do sujeito na atividade quanto às normas e renormalizações dos documentos instituídos, levamos em conta o saber investido do professor e o saber instituído, este, revelado nos enunciados circunscritos nos documentos, para tanto, apropriando-nos dos estudos de Trinquet (2010). Ao finalizarmos as análises acerca dos documentos na perspectiva ergológica, levamos em conta as questões languageiras dos discursos produzidos nos documentos, nesse sentido, utilizamos pressupostos de Souza-e-Silva (2002).

Quanto aos aspectos da interação verbal, na análise dos enunciados presentes nos documentos, fizemos interface entre os fundamentos teóricos da ergologia (SCHWARTZ 2010a) aos estudos sobre dialogismo, mediante a teoria de (BAKHTHUN/VOLOCHÍNOV 2006), preceitos que explicam que é através da interação verbal que ocorrem nos enunciados normativos, num dado contexto, numa dada situação, num determinado gênero do discurso e para aqueles que partilham da mesma comunidade, que a comunicação é estabelecida.

Ao prosseguirmos com as análises documentais, servimo-nos dos estudos acerca da análise do discurso em Maingueneau (1997, 2006, 2008), que leva em conta aspectos da semântica global, mais especificamente no que diz respeito aos seus planos constitutivos, os quais corroboram para produzir cenografias revelando em um ethos discursivo preponderante instaurado mediante às normas prescritas. Ao final das análises dos discursos nos documentos prescritivos, elaboramos um quadro síntese que revela de forma resumida as cenografias construídas nos discursos produzidos nos documentos, objeto deste estudo, bem como o ethos discursivo preponderante que emergiu dessas cenografias.

Num segundo momento, as análises partiram dos enunciados produzidos pelos entrevistados, coordenadores e professores, através de respostas de perguntas abertas semiestruturadas. Assim como a observação dos discursos circunscritos nos documentos, para atendermos primeiramente aos preceitos ergológicos em Schwartz (2010), elencamos os estudos que concernem o trabalho real (normalizações) e o trabalho prescrito (renormalizações) e observamos nos discursos produzidos, mediante as respostas dos entrevistados, que esse binômio entre o real e o prescrito requer que o sujeito docente movimente-se entre o saber investido e o saber instituído na atividade. Em se tratando desses saberes, recorreremos às teorias de Pierre Trinquet (2010). Posterior a isso, demos continuidade à análise com base nos fundamentos da ergologia, observando a linguagem em situação de trabalho deste coordenador/professor, o que demandou constatarmos, através dos estudos de Souza-e-Silva, que esses docentes, principalmente na atividade, comunicam-se, e ao fazê-lo, tem em sua maneira de se expressar a ferramenta fundamental que é a sua linguagem.

Diante disso, essa interação verbal é concomitantemente analisada a partir dos fundamentos do dialogismo em Bakhtin/Volochínov (2006), tendo em vista que os enunciados produzidos pelos entrevistados participam de uma atividade social, ou seja, de discursos produzidos na esfera educacional onde os sujeitos se reconhecem nos enunciados produzidos e num contexto que demanda obediência às normas para que sua atividade seja efetivada. Mediante as observações acerca da linguagem para gerir seu trabalho, portanto, completamos as análises fazendo interface a teoria de Maingueneau (2008), partindo da semântica global, mais detidamente nos planos que a constituem e que fazem emergir cenografias que revelam o ethos discursivo.

No intuito de sintetizarmos os conteúdos analíticos, elaboramos ao final das entrevistas dos coordenadores e dos professores quadros-sínteses (Quadros 12 e 19), os quais revelam cenografias que fazem emergir vários ethé discursivos que foram construídos pelas cenografias instauradas a partir dos discursos produzidos nas entrevistas.

4.4 LINGUAGEM EM SITUAÇÃO DE TRABALHO: A ATIVIDADE DOCENTE

Com o objetivo de explicarmos melhor as análises abordadas no esquema metodológico do sujeito professor na atividade de trabalho, considerando-o em sua abrangência, desde seu fazer até sua linguagem, valem-nos, em primeiro lugar, dos fundamentos teóricos da Ergologia com base em Yves Schwartz (2010a), considerando o trabalho prescrito e o trabalho real. Em se tratando de trabalho prescrito e acadêmico, segundo

Schwartz (2010a, p. 40), “o trabalho que foi determinado, ‘cientificamente pensado’ por pessoas que fizeram cálculos de tempo, de eficácia, portanto, que estudaram tudo, de fato, detalhadamente”, é termos em mente que se trata de imposição de normas que devem ser cumpridas; nesse sentido, o que o trabalhador, na sua atividade, deve obedecer. Já o trabalho real, diferente do trabalho prescrito, tende a considerar o sujeito na atividade segundo seus valores. Assim, dissolve o trabalho normativo à medida que considera a singularidade do trabalhador, pois sabemos que as renormalizações são necessárias e demandam escolhas, sejam elas conscientes, sejam elas inconscientes do sujeito na atividade.

As renormalizações decorrem de negociações de valores do sujeito na atividade com as normas ou, conforme Schwartz (2010a), de “debates de normas”, que distanciam o trabalho prescrito do trabalho real. Nesse processo de distanciamento, o docente, na atividade, recria e faz escolhas e, ao fazê-las, vive um drama. São as chamadas dramáticas do uso de si por si e pelos outros. “Uma *dramatique* é, portanto, o lugar de uma verdadeira micro história, essencialmente inaparente na qual cada um se vê na obrigação de se escolher ou escolher orientar sua atividade de tal ou tal modo.” (SCHWARTZ, 1998, p. 104).

Ao corroborar com seus estudos diante dos processos dos saberes investidos, relacionados com a experiência do docente em sua atividade, Trinquet (2010, p. 96) enfatiza que “a atividade é tomada no sentido de atividade interior. É o que se passa na mente e no corpo da pessoa no trabalho, em diálogo com ela mesma, com o seu meio e com os ‘outros’”. Nesse sentido, assim como Schwartz (2010b), Trinquet (2010) assegura que o sujeito na atividade, neste caso o docente, utiliza sua experiência que está situada em seu intelecto ou no *corpo si*, como diria Schwartz (2010b). Ainda, segundo esse estudioso, os dois saberes se complementam, tanto o saber investido quanto o saber instituído, e não há como desconsiderar nenhum dos dois, pois sua unidade é dialética e funde-se. Portanto, levar em conta o saber investido como complemento do saber instituído é fundamental, já que não há sujeito sem histórico pessoal, tampouco sujeito sem conhecimento acadêmico, ou seja, conhecimento que assume uma postura científica.

Através das análises da prática docente observadas a partir das entrevistas abertas semiestruturadas aos professores e aos coordenadores, dedicamo-nos, nesta dissertação, a enfatizar as práticas languageiras em situações de trabalho, porque elas revelam o quão instituído é seu discurso e como as renormalizações discursivas são instauradas na sua atividade docente. Diante do exposto, Freitas (2011, p. 106) destaca que “o trabalho e as divisões de tarefas são organizados através da linguagem, o que revela seu papel primordial nas relações e no processo de desenvolvimento humanos.” Nesse aspecto, exercer a profissão

de professor é conceber que sua tarefa não é pura e simplesmente produzir enunciados a partir do prescrito; muito mais que isso, por ser multifacetada a profissão de professor, é renormalizar o prescrito mediante uma interação discursiva, que toca seu aluno, em sua essência.

Na interface com a Ergologia, apropriamo-nos do conceito “dialogismo” em Bakhtin/Volochínov (2006), que explica que é através da interação verbal, numa determinada situação e num dado momento, que os enunciados ativam sentido na comunicação. Não menos importante, aprofundamo-nos nas questões referentes ao “dialogismo” para confirmar a importância dos sujeitos professores na interação discursiva, já que a comunicação, em se tratando de atividade docente, leva em conta todos os aspectos relevantes de um *EU* e um *TU* para que haja entendimento entre os falantes das escolas. Servindo-nos ainda das teorias bakhtinianas, observamos aspectos relevantes, como atitude responsiva ativa, o enunciado em sua singularidade, a expressividade do locutor ante o objeto enunciado nos documentos oficiais e nas entrevistas e o contexto em que os entrevistados professores e coordenadores se encontram e as escolas em que atuam, o que diferencia e determina alguns aspectos dialógicos, já que essas escolas estão localizadas em distintas localidades do município de Itaqui.

Não menos importante nas discussões que permeiam os discursos na atividade docente, analisamos os aspectos lexicais tidos como materialidade textual que se particulariza mediante as formas da língua, através dos discursos dos professores e coordenadores entrevistados e existentes nos documentos que trazem os conteúdos programáticos gerados a partir das *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*, situados no item 5, e que devem ser atendidos no decurso do ano trabalhado nos 3º anos do Ensino Médio. Isso porque nosso intuito é revelar a expressividade discursiva ante o objeto situado no documento oficial, nos planos de conteúdos e nas entrevistas, bem como mostrar as diferentes relações dialógicas estabelecidas nos diferentes enunciados dos discursos.

Desse modo, apropriamo-nos dos documentos analisados e das entrevistas com os professores e coordenadores para mostrar, na seção seguinte, os fundamentos da semântica global, cenografia, ethos discursivo, partindo-se de algumas categorias tidas como sinais do enunciador e que constroem um ethos discursivo, que vai ser revelado a partir das análises discursivas dos documentos e das entrevistas.

4.5 CENOGRAFIAS PROJETANDO UM ETHOS NO FAZER DOCENTE

No intuito de darmos um “norte” a esta pesquisa, apropriamo-nos dos estudos de Maingueneau (2008a) sobre a semântica global, porque esse estudioso, ao definir o discurso, o conceitua como “uma dispersão de textos cujo modo de inscrição histórica permite definir como um espaço de regularidades enunciativas.” (MAINGUENEAU, 2008a, p. 15). Esses fundamentos definem o fato de que todo enunciador, nesse caso o docente, ao produzir seus discursos, o faz de forma simples, entretanto, para que esses enunciados produzam sentido, eles deverão estar regidos por determinada estrutura. Isso significa que o sujeito docente, ao enunciar e participar de uma formação discursiva, tem competência para fazê-lo, porque reconhece as regras que particularizam seus enunciados e de seus discentes para que sejam significativos.

Em se tratando de competência discursiva, Maingueneau (2008a) explica que ela é gerenciada pela semântica global e que regula os planos discursivos. Não privilegamos, nesta pesquisa, esse ou aquele plano discursivo, mas os integramos ao mesmo tempo enunciado/enunciação – na análise do discurso dos documentos educacionais e nas entrevistas dos professores e coordenadores na atividade. Nesse sentido, todos os planos: intertextualidade, vocabulário, tema, estatuto do enunciador e do coenunciador, dêixis discursiva, modo de enunciação e modo de coesão são imprescindíveis, já que são responsáveis pela produção de sentido dos enunciados e são discutidos através das análises dos discursos que se verificam nos enunciados produzidos, tanto nos documentos quanto nas entrevistas.

No ambiente educacional, as operações constitutivas dos enunciados articulam-se através dos planos discursivos que estão inter-relacionados e são gerenciados pela semântica global considerados todos relevantes para as análises dos discursos das entrevistas, a começar pelo plano da intertextualidade:

- a) intertextualidade: é pertinente porque revela que nenhum enunciado produzido através dos discursos analisados nos documentos e nas entrevistas é isolado, pois funde-se com outros textos, gêneros e vozes já internalizadas em seus próprios discursos;
- b) vocabulário: de acordo com Maingueneau (2008a), a palavra por si só não se sustenta, ou seja, uma mesma palavra pode gerar vários significados, tendo em vista que esta mesma palavra pode estar empregada em diferentes contextos;

- c) tema: situado nesta pesquisa como “Linguagem e trabalho: normalização e renormalização do prescrito na prática educacional”, é analisado para demonstrar quão instituído é o discurso docente em sua atividade de trabalho;
- d) estatuto do enunciador e do coenunciador: resultam da eficácia na comunicação, ou seja, para o estabelecimento da comunicação entre os falantes na esfera educacional e que revelam um EU/TU, o enunciador e um coenunciador no mesmo plano discursivo, caso contrário, os enunciados produzidos poderiam não ativar sentidos;
- e) dêixis discursiva: em consonância com o estatuto do enunciador e do coenunciador, que envolve os professores e educandos, a dêixis discursiva e/ou embreantes que definem o tempo (cronografia) e o espaço (topografia) de determinada formação discursiva, ou seja, um EU e um TU e um AQUI e AGORA, que, além de instaurarem a subjetividade nas práticas discursivas entre os sujeitos educacionais, ativam sentido na comunicação dependendo desse tempo e espaço onde estes discursos estão inscritos, nesse caso, no ambiente escolar;
- f) modo de enunciação: também constitutivo da semântica global, esse plano assume importância nesta pesquisa porque diz respeito à maneira como os documentos são instituídos e como os professores e coordenadores produzem seus enunciados mediante um vocabulário que traz marcas linguísticas de modalização verbal e qualificadora. “O discurso produz um espaço onde se desdobra uma ‘voz’ que lhe é própria.” (MAINGUENEAU, 2008, p. 91). Além de uma voz própria, atribuída a um tom que se liga a uma corporalidade e caráter dos documentos e do professor/coordenador que enuncia, o que faz emergir, mediante essa corporalidade construída, um fiador, revelado no discurso e que pode ser bastante instável, já que este docente e coordenador, em seus discursos, transitam entre os saberes instituídos e os saberes investidos na atividade docente;
- g) modo de coesão: encontra-se na intradiscursividade, são os encadeamentos discursivos que aparecem na superfície dos textos produzidos através dos discursos dos documentos, docentes e coordenadores, para que a ordem desses discursos seja inteligível.

Todas as categorias descritas levam-nos a aceitar que todo discurso é amplamente dinâmico, principalmente no ambiente educacional, em que os sujeitos envolvidos na comunicação são heterogêneos; não há educandos iguais, tampouco professores e coordenadores que se assemelham. Todos produzem seus enunciados seguindo parâmetros de contexto específico e regulados pelas categorias da semântica global até agora discutidas.

Ainda, quanto à semântica global, respaldada pelos enfoques teóricos de Maingueneau (1997, 2006, 2008a, 2008b), identificamos, a partir da análise discursiva dos documentos e dos sujeitos professores e coordenadores, a cena englobante (tipo de discurso situado no educacional), a cena genérica (gênero do discurso situado na entrevista) até chegarmos à cenografia, que, de forma alguma, não é imposta pelo gênero do discurso, mas sim pelos enunciados produzidos, ou seja, pelo próprio discurso e construída a partir de cenas validadas.

Por tratar-se de discursos documentais, de professores e coordenadores no ambiente educacional, cujas cenas articulam-se com a interface entre as categorias teóricas mobilizadas, filiadas à Ergologia/Linguagem, Interação Verbal/dialogismo e semântica global, e Trabalho com as teorias Ergológicas e Dialogismo, essas cenas resultam em vários *ethé* circunscritos no *ethos* pré-discursivo, no *ethos* dito e no *ethos* mostrado, finalizando num *ethos* discursivo preponderante e que queremos revelar a partir das análises das entrevistas.

A próxima seção explícita, conforme os procedimentos metodológicos descritos, a análise dos *corpora*.

4.6 ANÁLISE E RESULTADOS

Após apresentarmos a introdução, os capítulos teóricos e a metodologia, adentramos na análise dos *corpora* da pesquisa, constituídos de documentos normativos intitulados como *Organização Curricular e Procedimentos Metodológicos de Abordagem dos Conteúdos*, inscritos no item 5 do documento do Ministério da Educação Básica (2006), do livro *Orientações Curriculares para o Ensino Médio, Planos de Estudos e Conteúdos de Língua Portuguesa dos 3º anos do Ensino Médio*, e das entrevistas abertas semiestruturadas, gravadas e transcritas, de três professores dos 3º anos do Ensino Médio de três Escolas Públicas Estaduais e seus coordenadores, da cidade de Itaqui, RS.

A organização da pesquisa atende ao Esquema metodológico de análise dos *corpora*, conforme Figura 4, disposto na seção 4.3, da Análise e interpretação de dados.

4.6.1 Os sujeitos professores e coordenadores na atividade escolar: do prescrito ao renormalizado

Conforme os estudos de Schwartz (2001), a ergologia propõe um novo enfoque para o trabalho, reformula conceitos, que antes não levavam em conta o trabalhador em sua condição total na atividade. Segundo Schwartz (2010a, p. 45), “[...] a pessoa faz escolhas! Ela faz as

escolhas, conscientes ou inconscientes, [...] mas ela faz escolhas. Se ela tem escolhas a fazer, é em função de critérios – e portanto em função de valores que orientam estas escolhas. Não se pode escapar disso.” Diante do exposto, concebemos que o trabalhador, em sua atividade, agrega seus valores, suas crenças e seus saberes para reformular normas; na atividade docente, o saber instituído é fator basilar para fazer escolhas diante do prescrito. O sujeito professor/trabalhador faz o *uso de si por si* para reformular normas instituídas, considerando-se como um ser social e que tem um histórico pessoal para executar sua atividade.

Consonante essas observações iniciais, adentramos na análise dos documentos normatizadores (Anexo A), caracterizados como *Organização Curricular e Procedimentos Metodológicos de Abordagem dos Conteúdos* (Anexo B), referentes aos Planos de Estudos e de Conteúdos que são balizadores do processo de ensino-aprendizagem dos professores das Escolas Públicas Estaduais de Itaquí; este último fornecido pelo Instituto Estadual de Educação Osvaldo Cruz, tendo em vista que as três escolas nomeadas nesta pesquisa adotam o mesmo plano de conteúdos.

Na sequência, transcrevemos alguns trechos do documento denominado *Organização Curricular e Procedimentos Metodológicos* (Anexo A), que contemplam nossos objetivos de análises.

Quadro1: Organização Curricular e Procedimentos Metodológicos de Abordagem dos conteúdos

5 ORGANIZAÇÃO CURRICULAR E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DE ABORDAGEM DOS CONTEÚDOS

Considerando-se que a concepção de trabalho com a língua defendida neste documento pressupõe ser a produção do conhecimento uma construção coletiva, situada social e historicamente, a questão da seriação, da sequenciação, da anterioridade, da hierarquia e da primazia de conteúdos é polêmica, em razão de não se poderem estabelecer, de forma inequívoca, parâmetros que permitam satisfazer às demandas regionais e locais, portanto temporal e espacialmente definidas, sem que se esbarre em arbitrariedades. Naturalmente, uma dificuldade como essa não pode reverter-se em obstáculo para o aperfeiçoamento de iniciativas de regulação e parametrização das práticas educacionais e daquelas que as circundam para a construção de uma escola que propicie oportunidades efetivas de integração dos diferentes grupos sociais às instâncias de produção e socialização de conhecimentos. Nessa medida, os conteúdos mínimos devem ser pensados em termos do desenvolvimento da capacidade de ação de linguagem dos sujeitos.

Fonte: Orientações Curriculares para o Ensino Médio (Linguagem, Códigos e suas Tecnologias, Anexo A, 2006)

Ao adentrarmos nas análises dos documentos normativos que servem de direção aos professores de Língua Portuguesa dos 3º anos do Ensino Médio, seguimos os princípios da ergologia situada ou da atividade, já que esse estudo distingue o trabalho prescrito do efetivamente realizado, noção esta que explicita as normas antecedentes e as renormalizações. Schwartz (2011b, p. 34) menciona que as normas que antecedem a atividade “estão próximas do trabalho como prescrições, procedimentos, constrangimentos, relações de autoridade, de

poder, mas também os saberes científicos, técnicos [...]” Essas normas, instauradas aqui como documentos instituídos e que devem ser seguidos criteriosamente pelos professores, resumindo, não deixam de ser uma determinação “imposta” por um documento reconhecido pelos professores como técnico – tido como basilar.

Cabe reconhecermos que em qualquer atividade, seja na esfera educacional, seja em qualquer âmbito de trabalho, as normas e as prescrições são fundamentais, pois elas dão direção ao trabalhador e o impulsiona à eficácia da tarefa normativa. Servindo-nos dos enunciados do documento do Quadro 1, de iniciativas de regulação e parametrização das práticas educacionais, percebemos que os critérios que devem ser seguidos na atividade docente devem ser considerados como ponto de partida para iniciar a atividade. Sant’Anna e Souza-e-Silva (2007, p. 84) afirmam que, se não houvesse prescrição, “o trabalhador é obrigado a inventar tanto os objetivos a alcançar quanto o modo de atingi-los, já que não tem como (re) organizar a atividade a partir de regras conhecidas.” Segundo os autores, caso não houvesse normas para desenvolver a tarefa, o trabalhador se sentiria “perdido”. São essas diretrizes e regulamentos que estabelecem um diálogo entre um *eu* e o *outro*.

Bakhtin/Volochínov (2006) explica que a língua é um fenômeno social. Nesse sentido, o *eu* só é considerado no discurso porque precisa do *outro* para que se estabeleça a comunicação. Nos fragmentos iniciais do documento, *Considerando-se que a concepção de trabalho com a língua defendida neste documento pressupõe ser a produção do conhecimento uma construção coletiva, situada social e historicamente*, a comunicação aconteceu porque, além de os enunciados estarem direcionados aos professores, também constroem sentidos para os participantes visto que são reconhecidos pelo seu gênero discursivo, que dá diretrizes à atividade docente, além do mais, esses enunciados começam instaurar cenas que revelam nos enunciados tratar-se de documento instituído e que discorre sobre como se deve trabalhar os conteúdos em aula.

Ainda nesse contexto, ao analisarmos os enunciados *Nessa medida, os conteúdos mínimos devem ser pensados em termos do desenvolvimento da capacidade de ação de linguagem dos sujeitos*, percebemos que o que foi dito, além de ter uma intenção comunicativa, está sendo dito a um outro, que sabemos tratar-se de educadores. Bakhtin/Volochínov (2006, p. 114), ao explicar que a palavra não pertence somente a um locutor, mas que “toda palavra serve de expressão a *um* em relação ao *outro*”, esse estudioso mostra que os enunciados aqui analisados estão direcionados, numa interação verbal, ao corpo docente, portanto, importa mencionarmos, segundo as teorias bakhtinianas, que não há monólogo, mas comunicação que se efetiva porque está inserida no contexto da educação.

O Quadro 2 traz outros trechos do documento os quais revelam cenografias que fazem emergir determinado ethos discursivo.

Quadro2: Organização Curricular e Procedimentos Metodológicos de Abordagem dos conteúdos

[...] Salienta-se, assim, que cabe à escola, junto com os professores, precisar os conteúdos a serem transformados em objetos de ensino e de aprendizagem bem como os procedimentos por meio dos quais se efetivará sua operacionalização. A assunção desse expediente pela escola é algo de fundamental importância na organização de seu projeto pedagógico, uma vez que proposição de conteúdos a serem ensinados em qualquer modalidade de ensino assim como a abordagem metodológica que lhes deve ser conferida são uma ação que traz à cena, de uma maneira ou de outra, a concepção que a escola possui dos papéis de aluno e professor e do que vêm a ser ensinar e aprender; o conteúdo ou o objeto de conhecimento; a produção e socialização de conhecimentos; os eventos/práticas de nossa sociedade em relação a uma compreensão pelo aluno acerca do mundo, sintonizada (ou não) com seu tempo. [...] Dessa forma, o que se propõe é que, na delimitação dos conteúdos, as escolas procurem organizar suas práticas de ensino por meio de agrupamentos de textos, segundo recortes variados, em razão das demandas locais, fundamentando-se no princípio de que o objeto de ensino privilegiado são os processos de produção de sentido para os textos, como materialidade de gêneros discursivos, à luz das diferentes dimensões pelas quais eles se constituem.

Fonte: Orientações Curriculares Para o Ensino Médio (Linguagem, Códigos e suas Tecnologias, Anexo A, 2006)

Observamos que os enunciados dos documentos agora expostos, consoantes com os do Plano de estudos e de conteúdos e pelos termos empregados nesses segmentos, evidenciam a imagem de si das escolas, mediante a cena englobante que traz como discurso o instituído. Mostram cenografias enunciativas que preveem, segundo fragmentos *que traz à cena, de uma maneira ou de outra, a concepção de que a escola possui dos papéis de aluno e professor e do que venha a ensinar e aprender*; assegurar a aplicabilidade dos conteúdos, portanto revelam também, desde o início, um ethos discursivo normativo. Nesse sentido, podemos inferir, segundo as teorias de Bakhtin/Volochínov (2006), que esse discurso predominantemente instituído pertence ao gênero discursivo inserido na esfera educacional e envolve sujeitos que se reconhecem nesse contexto. No recorte *de que o objeto de ensino privilegiado são os processos de produção de sentido para os textos, como materialidade de gêneros discursivos*, os enunciados dirigem-se diretamente aos sujeitos envolvidos na escola, como os coordenadores e docentes.

Contudo, há sempre, como explica Schwartz (2011, p. 33), um “furo de normas”, ou seja, mesmo que o prescrito seja basilar na atividade docente para eficácia no trabalho, muitas vezes há necessidade de o professor se sobrepor a elas, fazendo o *uso de si por si* porque, em alguns casos, as normas e esses conteúdos seguidos “à risca” podem não funcionar, pois depende do contexto em que estão inseridos. Conforme Schwartz (2011, p. 33), “todos os furos de normas engajam reconfigurações de maneiras de fazer, dos laços coletivos mais ou menos intensos, das aprendizagens, das redes de transmissão de saber fazer, dos valores do

uso de si [...]” Revela-se, diante disso, um ethos normativo; mesmo que regulador, abre espaços para que os sujeitos docentes renormalizem o prescrito.

Servindo-nos das explicações de Schwartz (2010b) e expressões empregadas nesse segmento *Salienta-se, assim, que cabe à escola, junto com os professores, precisar os conteúdos a serem transformados em objetos de ensino e de aprendizagem bem como os procedimentos por meio dos quais se efetivará sua operacionalização*, é possível perceber que há um “furo de norma”, tendo em vista que a pretensão primeira do discurso empregado é de que o professor deve atentar para os conteúdos como prioridade.

Diante disso, renormalizar o prescrito torna-se fator fundamental para que a aprendizagem realmente aconteça; é aí que o professor sofre uma “dramática do uso de si” que, conforme Schwartz (2010b, p. 191), “trata-se para mim de recolocar, digamos, algo de drama [...]”. Essa constatação recai sobre as escolhas que o professor deverá fazer diante dos desafios que enfrenta quando uma classe está desinteressada ou simplesmente alguns alunos querem aprender de fato conteúdos. Portanto, sofre com isso por ter de gerir a si e o outro diante de um dilema que afeta diretamente o bom andamento da aula, sendo que essas escolhas tornam-se dramáticas, à medida que o sujeito docente reconhece que elas podem não funcionar.

Através dessas ponderações sobre as escolhas que o professor poderá realizar para renormalizar o prescrito na sua atividade docente, no Quadro 3, há trechos que revelam a possibilidade de o professor ajustar os conteúdos ao contexto de seus alunos.

Quadro3: Organização Curricular e Procedimentos Metodológicos de Abordagem dos conteúdos

Na acepção em foco, é pertinente conferir à noção de conteúdo programático um sentido ligado diretamente à ideia de que os conteúdos da área de Língua Portuguesa podem figurar como elementos organizadores de eixos temáticos em torno dos quais serão definidos, pela escola, os projetos de intervenção didática que tomarão como objeto de ensino e de aprendizagem tanto as questões relativas aos usos da língua e suas formas de atualização nos eventos de interação (os gêneros do discurso) como as questões relativas ao trabalho de análise linguística (os elementos formais da língua) e à análise do funcionamento sociopragmático dos textos (tanto os produzidos pelo aluno como os utilizados em situação de leitura ou práticas afins).

Fonte: Orientações Curriculares Para o Ensino Médio (Linguagem, Códigos e suas Tecnologias, Anexo A, 2006)

Nos enunciados *é pertinente conferir à noção de [...] os conteúdos da área de Língua Portuguesa podem figurar como elementos organizadores de eixos temáticos em torno dos quais serão definidos, pela escola*, é possível perceber certa flexibilidade das normas às escolas à medida que elas poderão, mediante os textos de recortes variados e concernentes às demandas locais de cada instituição de ensino, intervir com projetos didáticos, mas que

estejam adequados aos conteúdos programáticos para o ensino da Língua Portuguesa do Ensino Médio.

Contudo, é imprescindível para a construção do sentido dos textos normativos perceber que “todo enunciado possui marcas de modalidade; tais marcas podem se restringir ao modo verbal (o indicativo, o subjuntivo especialmente)” (MAINGUENEAU, 2002, p. 107). Essas marcas modalizadoras presentes nos enunciados dos documentos em análise, como os verbos no indicativo e no subjuntivo são algumas expressões linguísticas responsáveis pela construção do sentido do texto e a sua relação direta com o normativo. O advérbio de modo *diretamente* e adjetivos, como *programático*, *organizadores*, *sociopragmáticos* e *afins*, também reforçam as características dos textos prescritivos em análise.

Nesse sentido, percebemos que as normas antecedentes nos documentos em questão, por mais que o professor possa renormalizá-las, são norteadoras do fazer docente e não há como ignorá-las. Em vista disso, Freitas (2010, p. 192) comenta que “as normas têm o objetivo de organizar o trabalho e surgem para prescrever de modo antecipado e enquadrar de forma explícita aquilo que o trabalhador deveria executar.” Diante do exposto, o professor obriga-se a transitar entre uma dialética entre os saberes instituídos e investidos na sua atividade que, segundo Schwartz (2010b, p. 192), “a partir do momento em que há *uso* e não simplesmente execução, o uso encontra os outros. A maneira pela qual eu negocie este encontro com os outros, a partir das escolhas feitas, nos remete efetivamente aos dramas mais profundos da pessoa.” Essas afirmações revelam o fato de que o indivíduo relaciona-se consigo mesmo, com outras vozes que estão internalizadas em seu *eu*, seus valores e com o próprio documento normativo. Porém, as escolhas nessa relação dependem da sua opinião pessoal, da sua singularidade e “comportam um *drama*” sobre o “uso de si, mas com essa dualidade às vezes simples e ao mesmo tempo muito complicada, que é o uso de “si por si” e pelos outros. E é precisamente porque há ao mesmo tempo esses dois elementos, ou essas duas polaridades do uso, que todo o trabalho é problemático.” (SCHWARTZ, 2010b, p. 194).

Os papéis de trocas na interação discursiva necessitam da presença dos indivíduos para que a comunicação seja efetivada, ou seja, não há um *eu* sem um *outro*. Quem quer dizer algo o faz para alguém; nos documentos em questão, a comunicação faz sentido porque é dirigida aos professores do Ensino Médio. Segundo Benveniste (1989, p. 93), “a linguagem humana” “exige e pressupõe o outro”. Isso significa que não há comunicação sem a possibilidade de resposta, o que recai sobre a teoria bakhtiniana já citada: não há monólogo, mas sim diálogo entre um locutor e um destinatário.

No Quadro 4, referente aos eixos organizadores das atividades de Língua Portuguesa, os enunciados dirigem-se especificamente aos professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio e normatizam a maneira de como os textos devem ser trabalhados em sala de aula.

Quadro4: Organização Curricular e Procedimentos Metodológicos de Abordagem dos conteúdos

EIXOS ORGANIZADORES DAS ATIVIDADES DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO-ANÁLISE DOS FATORES DE VARIABILIDADE DOS (E NAS) PRÁTICAS DE LINGUA (GEM).
FOCO DAS ATIVIDADES DE ANÁLISE
Elementos pragmáticos envolvidos nas situações de interação que emergem os gêneros em estudo e sua materialidade - os textos em análise.
- Papéis sociais e comunicativos dos interlocutores, relações entre esses, propósitos discursivos, função sociocomunicativa de gênero, aspectos da dimensão espaço-temporal em que se produz o texto.

Fonte: Orientações Curriculares Para o Ensino Médio (Linguagem, Códigos e suas Tecnologias, Anexo A, 2006)

Dentre o foco das atividades de análise textual, mencionados através dos enunciados *Papéis sociais e comunicativos dos interlocutores, relações entre esses, propósitos discursivos, função sociocomunicativa de gênero, aspectos da dimensão espaço-temporal em que se produz o texto*, depreendemos, portanto, não há como negar a existência do plano de conteúdo e ou estudos, tampouco a maneira de como trabalhar esses conteúdos. Mesmo que de forma mais flexível, até mesmo a renormalização dos conteúdos, em várias situações, dependem das normas instituídas que vêm, como exemplo, da *Organização Curricular e Procedimentos Metodológicos de Abordagem de Conteúdo*, documento este fornecido pela “Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica (2006). Portanto, um documento que abrange toda Educação Básica do Brasil em se tratando da área de Linguagem, Códigos e suas Tecnologias, mas que para essa pesquisa o enfoque se deteve na disciplina de Língua Portuguesa dos 3º Anos do Ensino Médio, série na qual são mais cobrados os conteúdos programáticos para que o aluno possa ingressar em uma universidade.

Quanto os planos de estudos ou de conteúdos de Língua Portuguesa dos 3º anos do Ensino Médio, inseridos na Área de Linguagem, Códigos e suas tecnologias, na sequência, cabe-nos explicitar que o objetivo desta área, a partir do discurso empregado, refere-se a normas e prescrições que devem ser cumpridas pelos professores para a realização de suas tarefas. Nesse sentido, podemos perceber que a linguagem é fundamental na atividade de trabalho, já que ela organiza a direção que o sujeito deve tomar. Quanto à organização, Trinquet (2010, p. 105) menciona que ela “consiste em se debruçar sobre a preparação, o desenvolvimento, as condições materiais e conceituais a serem atendidas para alcançar o máximo de eficiência.” Assim, o sujeito docente tem a clareza da proposta a ser empregada em sua atividade, mas sabe, também, que, para atender com precisão o determinado, vai fazer uma gestão de si.

Diante do exposto, segue para análise o Quadro 4 (Anexo B), que detalha os Planos de Estudos e Conteúdos de Língua Portuguesa a serem trabalhados nos 3º anos do Ensino Médio.

Quadro 4: Planos de Estudos - Ensino Médio

Área: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	
Objetivo da área: -Reconhecer a língua portuguesa como instrumento de comunicação, de acesso ao conhecimento e ao exercício da cidadania. -Usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens para compreensão e transformação do contexto social onde vive; -Conhecer e usar a língua estrangeira como instrumento de acesso à informação e a outras culturas e grupos sociais percebendo-se na diversidade;	
Fundamentação teórica: sistematização das competências linguísticas (ouvir-ler-falar-interpretar), aprofundando habilidades e capacidades necessárias à inserção social e profissional com qualidade.	
Componente curricular: Língua portuguesa	Ano: 3º
Objetivo do componente curricular: -Compreender e usar a língua portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade; -Desenvolver e assegurar ao educando uma formação indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes meios a sua progressão no trabalho e em estudos posteriores;	

Fonte: Instituto Estadual de Educação Osvaldo Cruz (Anexo B, 2014)

Já no início dos enunciados dos *Planos de Estudos do Ensino Médio*, os verbos modalizadores *Reconhecer*, *Usar*, *Conhecer*, *Compreender*, *Desenvolver* evidenciam a ideia de que esse texto pertence ao gênero normativo, já que eles determinam ordens irrefutáveis aos agentes educacionais e não dão espaços para qualquer tipo de negação, portanto, evidenciam marcas reguladoras do fazer docente. A disposição dos parágrafos apresentados como regulamento, os sinais gráficos que dão ênfase ao marcar os itens dos conteúdos e a estrutura estética do documento, apresentada com subtítulos reforçam essa constatação, pois sabemos que, na esfera educacional, é comum a utilização desses normativos para nortear a condução das atividades.

A eficiência do prescrito, através da linguagem empregada pelos objetivos da Área de Linguagem, Códigos e suas Tecnologias, só se dá porque, segundo Bakhtin/Volochínov (2006), os sujeitos inscritos na comunicação estão inseridos num determinado contexto-social; nesse caso, situados na esfera educacional. Enunciados como *Reconhecer a língua portuguesa como instrumento de comunicação, de acesso ao conhecimento e ao exercício da cidadania* já demandam conhecimento entre interlocutores de que se trata de objetivos específicos dessa área.

Diante do exposto, os enunciados dos documentos assumem expressividade porque estão diante de uma circunstância real, marcada por uma individualidade num determinado contexto social. Segundo Bakhtin (2003, p. 313, grifo do autor), “a palavra existe para o locutor sob três aspectos: como *palavra neutra* da língua e que não pertence a ninguém; como *palavra do outro* pertencente aos outros e que preenche o eco dos enunciados alheios; e,

finalmente, como palavra *minha* [...]”, e sendo “minha”, portanto, os documentos assumem um valor individual expresso por normas que organizam o fazer docente para que o professor as reconheçam.

No intuito de continuarmos as análises dos documentos basilares para a prática docente dos 3º anos, o Quadro 5 do Anexo B detalha que tipo de conteúdo deve ser contemplado nessa série.

Quadro 6: Planos de Estudos - Ensino Médio

CONTEÚDOS

- Gêneros textuais de base dissertativo- argumentativo: produção textual; aspectos contextuais; objetivo do texto, temática e campo semântico; estrutura composicional; tese e argumentos; mecanismos coesivos (referenciais e sequenciais); estratégias argumentativas; recursos linguísticos.
 - Vozes do verbo: marcas do discurso citado e do discurso relatado.
 - Morfologia: classes de palavras (conjunção).
 - Sintaxe: Período composto por coordenação e subordinação.
 - Concordância nominal e verbal.
 - Pontuação no período composto.
 - Regência verbal e nominal.
 - Crase.
 - Colocação pronominal.
 - Competências avaliadas no Enem (resolução e análise de questões e produção textual)
- (ANEXO B)

Fonte: Instituto Estadual de Educação Osvaldo Cruz (Anexo B, 2014)

Os discursos dispostos, tanto na *Organização Curricular e Procedimentos Metodológicos de Abordagem dos conteúdos quanto nos Planos de Estudos e ou Conteúdos*, estão sob o prisma do normativo. Nesse caso, segundo a teoria bakhtiniana, concernente ao gênero de discurso normativo e prescritivo, portanto, incitando regras aos professores de como trabalhar a disciplina de Língua Portuguesa aos 3º Anos do Ensino Médio.

Quanto aos planos da semântica global (MAINGUENEAU, 2008a, 2008b), evidenciamos que o primeiro plano, o da intertextualidade, é visível entre os documentos analisados, já que se articulam entre si, tendo em vista que os discursos dispostos relacionam-se porque estão inseridos no contexto educacional e o documento da Organização Curricular e Procedimentos Metodológicos de Abordagem dos Conteúdos são basilares ao processo de aplicação dos planos de estudos e de conteúdos de Língua Portuguesa.

No plano do vocabulário, segundo Maingueneau (2008a, p. 80), “a palavra em si mesma não constitui uma unidade de análise pertinente.” Diante disso, percebemos que as palavras utilizadas nos documentos são empregadas semanticamente sob o domínio educacional; caso contrário, elas poderiam muito bem ativar sentido em outros contextos, como é o caso de expressões como *base, período, aspectos, marcas, recursos, etc.*, que poderiam muito bem participar de outros textos suscitando sentidos bem diferentes.

O tema corresponde semanticamente ao assunto da pesquisa. Assim, é explorado a partir do que pretendemos demonstrar nesta dissertação que corresponde à linguagem e ao trabalho sobre o fazer docente em sala de aula.

Consonante os planos constitutivos da semântica global já analisados nos documentos normativos, os da intertextualidade, do vocabulário e do tema, é relevante considerarmos o do estatuto do enunciador e do coenunciador, visto que os documentos estão direcionados aos professores de Língua Portuguesa, portanto, o *EU* normativo equivale aos órgãos gestores, nesse caso, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) direcionado a um *TU* relacionado a um corpo docente. Temos dois interlocutores num mesmo plano discursivo, o que, segundo Maingueneau (2008a), legitima seu dizer, ou seja, os discursos ativam sentido.

No plano constituinte da dêixis discursiva que define o tempo (cronografia) e o espaço (topografia) da formação discursiva entre normas e educadores, há um AQUI e um AGORA; percebemos tratar-se de agentes discursivos de sujeitos educacionais num tempo indeterminado, mas no espaço escolar. As marcas de dêiticos temporais, através de verbos expressos predominantemente no infinitivo dos documentos, como *reconhecer*, *compreender*, *usar*, *conferir*, *etc.*, revelam que as normas devem ser seguidas até que se estabeleçam outras, o que revelam, desde já, um ethos inflexível e normatizador diante do prescrito. Por isso, há indeterminação. Além do mais, não há datas limítrofes para que os professores deixem de seguir as diretrizes estabelecidas pelos documentos.

Através do plano denominado modo de enunciação, ressaltamos que a forma que o discurso normativo está expresso revela uma “voz” que lhe é própria caracterizada por um “tom” de autoridade que prepondera sobre os educadores. Nesse sentido, esse tom autoritário não abre espaços para ampliar ou diminuir a quantidade de conteúdos, apenas fazer ajustes acerca desses planos de estudos; do contrário, sabemos que, quando o professor não atende ao que é determinado, ele é passível de punições ou mesmo de desligamento de sua função de docente.

Ao darmos continuidade às análises gerenciadas pela semântica global, nos documentos normativos, temos o último plano discursivo – o modo de coesão. Este plano, por estar na intradiscursividade e ser relacionado à competência linguística, ordena os enunciados, os parágrafos e os relaciona a fim de conectá-los de maneira que fiquem inteligíveis.

Nesse contexto, é possível deprendermos, a partir de um dos recortes dos conteúdos que devem ser trabalhados em Língua Portuguesa dos 3º anos do Ensino Médio, nos enunciados *Gêneros textuais de base dissertativo-argumentativo: produção textual; aspectos contextuais; objetivo do texto, temática e campo semântico; estrutura composicional; tese e*

argumentos; mecanismos coesivos (referenciais e sequenciais); estratégias argumentativas; recursos linguísticos, que a linguagem utilizada, construída a partir de todos os planos discursivos da semântica global, desde o vocabulário até a estruturação dos parágrafos, evidencia a cena englobante tradicional de normas instituídas ao âmbito educacional.

A cenografia enunciativa nos documentos apresenta normas previstas pelo Ministério da Educação - Secretaria da Educação Básica e documento intitulado como Planos de Estudos organizados para que os conteúdos de Língua Portuguesa sejam aplicados aos 3º anos do ensino Médio das Escolas estaduais de Itaqui, RS. Segundo Maingueneau (2002, p. 87), “a cenografia implica, desse modo, um enlaçamento paradoxal. Logo de início a fala supõe uma certa situação de enunciação que, na realidade vai sendo validada progressivamente por intermédio da própria enunciação”; portanto, os documentos são as diretrizes basilares que norteiam o fazer docente e que implicam o cumprimento dessas diretrizes.

Nesse sentido, através dos enunciados das normas instauradas nos documentos oficiais, mediante a cenografia, constrói-se uma imagem de si representada por um ethos normativo, já que, segundo Amossy (2005, p. 16), “a maneira de dizer autoriza a construção de uma verdadeira imagem de si.” Portanto, esse ethos normativo é construído a partir de um cenário educacional e que é considerado instituição séria, e a verdadeira imagem de si, observada nos enunciados, representa hierarquicamente autoridade sobre os educadores. Assim, “o ethos está crucialmente ligado ao ato de enunciação, mas não se pode ignorar que o público constrói também representações do ethos do enunciador *antes* mesmo que ele fale.” (MAINGUENEAU, 2008a, p.16).

Importa-nos complementar essas discussões, a partir dos estudos dos textos normativos e dos sentidos produzidos nos enunciados dos documentos oficiais que estão, segundo a teoria de Bakhtin (2003, p. 281), caracterizados como “gênero de discurso secundário (*complexo*)”, já que “os gêneros secundários do discurso — o romance, o teatro, o discurso científico, o discurso ideológico, etc. - aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural, mais complexa e relativamente mais evoluída, principalmente escrita: artística, científica, sociopolítica.” Os enunciados normativos dos documentos são o “ponto de partida” que servem como parâmetros para que a escola realmente funcione sob o prisma institucional. “O uso de si por si, uso de si pelos outros”: o uso de si pelos outros, de uma certa maneira, é o fato de que todo universo de atividade, de atividade de trabalho, é um universo em que reinam normas de todos os tipos [...]” (SCHWARTZ, 2010b, p. 194).

Ao falarmos em gênero secundário ou complexo, cabe mencionar que os enunciados dispostos nos documentos por ora discutidos pertencem à comunidade linguística

educacional; nesse caso, a linguagem ativa amplo sentido aos professores que fazem parte desse contexto – os professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio. Conforme consta nos postulados de Bakhtin (2003, p. 304), “é de acordo com o nosso domínio dos gêneros que usamos com desembaraço, que descobrimos mais depressa e melhor nossa individualidade neles.” Para que o sujeito possa compreender e participar ativamente de uma conversa, ele deverá reconhecer o gênero do discurso, ou seja, reconhecer o todo do enunciado ao qual o discurso pertence, e os professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio reconhecem esse gênero e podem interagir efetivamente. “É por isso que o enunciado, em sua singularidade, apesar de sua individualidade e de sua criatividade, não pode ser considerado como uma *combinação absolutamente livre* das formas da língua.” (BAKHTIN, 2003, p. 304, grifo do autor).

No recorte dos enunciados dos planos de estudos e de conteúdos *Competências avaliadas no Enem (resolução e análise de questões e produção textual)*, é notório que esses enunciados, através dos recursos linguísticos selecionados, ativam sentido na esfera educacional, mais especificamente aos professores do Ensino Médio, por tratar-se de gênero de discurso normativo e de conteúdo que contempla o Exame Nacional para o Ensino Médio, visto com mais especificidade pelos professores que trabalham nessa área. Porém, se esses enunciados estivessem soltos ou postos isoladamente, não suscitariam nenhum significado, nem mesmo aos próprios professores. Como enfatiza Bakhtin (2003, p. 311), “escolhemos a palavra de acordo com sua significação que, por si só, não é expressiva e pode ou não corresponder ao nosso objetivo expressivo em relação com as outras palavras, isto é, em relação com o todo de nosso enunciado.” Isso significa, conforme a teoria bakhtiniana, que tanto a palavra quanto a oração, tomadas isoladamente, são neutras em sua significação, mas combinadas a uma intenção comunicativa específica, filiadas a um gênero de discurso, tornam-se inteligíveis. “A segunda fase do enunciado, que lhe determina a composição e o estilo, corresponde à necessidade de *expressividade* do locutor ante o objeto de seu enunciado.” (BAKHTIN, 2003, p. 309).

Quadro 7: Sínteses das cenografias e ethos dos documentos analisados

Documentos (Anexo A) Organização Curricular e Procedimento Metodológicos e Abordagem dos Conteúdos		
Discurso Normativo	Cenografia	Ethos
Parâmetros das práticas educacionais	Cenas que determinam identificar demandas regionais e locais para as práticas educacionais	Ethos regulador e atento
Realidade das diretrizes	Cenas em que o discurso normativo ordena o docente a	Ethos inflexível e autoritário

	contemplar os conteúdos a partir das demandas regionais e locais	
Documentos (Anexo B) Planos de Estudos – Ensino Médio		
Discurso Normativo	Cenografia	Ethos
Lista de conteúdos a serem trabalhados no 3º ano do Ensino Médio	Cenas de diretrizes que devem ser cumpridas	Ethos normativo e autoritário

Fonte: elaborada pela acadêmica

Na sequência, destacamos trechos das entrevistas realizadas aos professores coordenadores das Escolas Estaduais do Ensino Médio (Apêndice B), que revelam cenografias e éthé discursivos atrelados ao instituído.

4.6.2 Práticas languageiras na atividade escolar revelando cenografias e ethos discursivo

Para darmos continuidade, é importante analisarmos as respostas dos questionários das entrevistas (Apêndice B), com destaque aos segmentos que identificam construções linguístico-discursivas que se concretizam no dizer de agentes/coordenadores educacionais, tendo em vista que os documentos normativos balizam a atividade desses coordenadores, para que posteriormente eles possam supervisionar se a aplicação dos itens normativos dos documentos está sendo feita de forma coerente a essas normas. Segundo Souza-e-Silva (2002a, p. 67), “a tomada de decisões, a repartição e a coordenação das atividades no interior de uma equipe ou de um serviço necessitam um mínimo de trocas verbais.” Nesse sentido, as atribuições do professor passam primeiro por normas prescritas nos documentos oficiais, posteriormente pela coordenação, que é responsável pela organização e planejamento dessas normas a serem aplicadas em sala de aula pelos professores. Esse professor realiza sua atividade mediante o que lhe serviu de base para desenvolver suas atividade de maneira coerente às atribuições postuladas pelos documentos normativos e sua coordenação.

Trabalhar atualmente, segundo Schwartz (2000), implica reconhecer, mais do que até meados dos anos 80, período em que a relação do trabalho humano tinha ligação direta com um ambiente mecânico, que o trabalho se modifica e está se modificando com uma rapidez cada vez maior, pois “[...] nunca houve um formato único, mas hoje ainda menos que antes. Finalmente, não se sabe mais muito bem o que é trabalhar no momento atual; isto não acontece sem problemas.” (SCHWARTZ, 2010a, p. 26). Trabalhar hoje significa reconhecer que as situações de trabalho não são estanques. Há dilemas que circundam o trabalhador que tem de fazer escolhas para renormalizar o prescrito.

Em situações de trabalho, Schwartz (2010a, p. 37) corrobora à medida que menciona que “a ergologia constitui-se em um projeto de melhor conhecer e, sobretudo, de melhor intervir sobre as situações de trabalho para transformá-las.” Diante do respaldo dos estudos ergológicos, que vieram auxiliar no entendimento do trabalhador em sua atividade, levando em consideração desde seu fazer até sua linguagem, passemos às respostas das coordenadoras das Escolas Estaduais em pauta e que se encontram no município de Itaqui, RS, sob perfis distintos de educando, considerando as regiões onde essas escolas estão localizadas dentro da cidade.

Escolhemos alguns depoimentos mais exponenciais das entrevistas aos coordenadores, porque elucidam de maneira mais detalhada o que pretendemos analisar; a começar pela subordinação ao normativo até chegarmos às cenografias e *ethé* discursivos revelados através dos enunciados. Cabe mencionarmos, antes de adentrar na análise das entrevistas feitas com os sujeitos educacionais coordenadores, mediante as respostas aos questionários, que diferente do gênero do discurso normativo, ao qual pertence os documentos, o gênero do discurso agora passa a ser entrevista e que, pelas análises das respostas, conforme Quadro 8, é possível diferenciar o trabalho prescrito do trabalho real.

Quadro 8: entrevistas com os coordenadores educacionais - resposta à questão 1

Eu escolhi atuar como professora e coordenadora e hoje sou coordenadora pedagógica principalmente pela questão da idealização que desde pequena que eu tive em relação à escola... entendo que é só a partir da educação mesmo que nós conseguimos evoluir, que nós conseguimos crescer culturalmente, pessoalmente, e a escola é o lugar onde se busca esse crescimento. **(Entrevista com o coordenador A - resposta à questão 1)**

A princípio, a escolha, eu escolhi trabalhar com ser humano... é uma novidade, a cada dia tu tem uma novidade [...]. **(Entrevista com o coordenador B resposta à questão 1)**

Eu na verdade não escolhi... é, eu na verdade queria ser médica. [...] Aprendi a gostar ao longo da minha carreira... essa é a minha verdade. **(Entrevista com o coordenador C- resposta à questão 1)**

Fonte: entrevista com os coordenadores educacionais (2014)

Salientamos que as respostas dos coordenadores, referentes à primeira questão “Por que você escolheu atuar na atividade docente, como professora e/ou como gestora escolar? O que te motiva a continuar exercendo suas atividades?”, evidenciam, desde o início, que os coordenadores/professores gostam do que fazem e demonstram estar à vontade no âmbito educacional porque estão tendo a oportunidade de conhecê-lo e vivenciá-lo cada vez mais. Salientam que podem *crescer culturalmente* (coordenador A), que *a cada dia tem uma novidade* (coordenador B) e que *aprendi a gostar ao longo da minha carreira* (coordenador C). Diante disso, “a perspectiva ergológica nos remete à ideia de que, para *compreender* algo

de nossa história e para *agir* na história, é preciso se colocar nesse plano, ou seja, há um retrabalho permanente dos valores a viver.” (SCHWARTZ, 2010b, p. 203).

Ao analisarmos os enunciados da professora coordenadora A, quando responde à questões 1 da entrevista, é possível perceber que as construções linguístico-discursivas estão inseridas no contexto de responsabilidade que excede à condição de ser somente professora, porque, além dessa atribuição, é responsável pela coordenação pedagógica do Ensino Médio. Portanto, nos enunciados *Eu escolhi atuar como professora e coordenadora e hoje sou coordenadora pedagógica principalmente pela questão da idealização que desde pequena que eu tive em relação à escola*, ora ela se posiciona como educadora, ora como gestora educacional.

Em princípio, para iniciar suas atividades como professora, idealizava, a partir da imagem que fazia do ambiente escolar, dos professores, um lugar que oportuniza evolução, cultura e crescimento, *entendo que é só a partir da educação mesmo, né, que nós conseguimos evoluir, que nós conseguimos crescer culturalmente, pessoalmente, e a escola é o lugar onde se busca esse crescimento*. Nessa fala, a coordenadora A demonstra ter esperança para alcançar esses objetivos, o que a motiva a continuar a exercer essa profissão. Também revela, em seu discurso, que, para haver evolução, a educação é requisito primeiro; nesse sentido, sabemos que tudo o que envolve educação é regido por normas, prescrições, então, essas diretrizes tornam-se essenciais, pois trazem como resultado a aquisição do conhecimento de maneira organizada, conforme podemos perceber no Quadro 9.

Quadro 9: Entrevistas com os coordenadores educacionais - resposta à questão 2

[...]. Nosso aluno, ele é um aluno trabalhador, em geral, então o pai e a mãe colocam isso como um empecilho muitas vezes para a falta de rendimento daquele aluno. Então eu penso que o perfil sociocultural da comunidade e dos nossos alunos está muito ligado à questão socioeconômica. Quanto à nossa escola, ela vem buscando sempre alternativas pra manter o aluno dentro dela. Professores, a direção, a equipe toda... busca sempre uma maneira de fazer com que o aluno não desista de estudar [...]. **(Entrevista com o coordenador A- resposta à questão 2)**

[...] nós temos alunos de vários bairros, nós temos da localidade da escola e temos também de vários bairros também, nossos alunos vêm até do interior. Então é uma diversidade, tanto de cultura como de nível socioeconômico [...]. **(Entrevista com o coordenador B- resposta à questão 2)**

[...] eu busco tudo que é motivo pra entrar na sala de aula pra fazer o contato direto com os alunos. Então é dessa forma que eu observo atitudes, reações, convivência... inclusive, nós sabemos que nosso aluno demonstra como que vive em casa, na sala de aula, é só buscar conhecê-los. **(Entrevista com o coordenador C- resposta à questão 2)**

Fonte: entrevista com os coordenadores educacionais (2014)

Quanto à questão número 2 :“Qual é o perfil sociocultural da comunidade, da escola e dos seus alunos? Como você percebe esses perfis?”, a coordenadora A, ao responder *Nosso*

aluno, ele é um aluno trabalhador, em geral, então o pai e a mãe colocam isso como um empecilho muitas vezes para a falta de rendimento daquele aluno. Então eu penso que o perfil sociocultural da comunidade e dos nossos alunos está muito ligado à questão socioeconômica, é possível perceber, diante destes enunciados e servindo-nos do discurso da Coordenadora A, que, segundo pretensão da família, pai e mãe, principalmente, seu filho deve dar prioridade ao trabalho, já que provavelmente depende dele para seu sustento e conseqüentemente esse filho ajuda nas despesas da casa.

A Escola Estadual de Ensino Médio Odila Villordo de Moraes, onde o Coordenador A realiza suas atividades, está localizada no bairro Cafifas do município de Itaquí. É uma escola de periferia e reúne alunos que residem somente nas proximidades e que, em sua grande maioria, precisam trabalhar para ajudar no seu sustento e no de sua família, o que em alguns momentos reflete diretamente na falta de rendimento desse educando na escola, pois sabemos que, dependendo do trabalho, é muito difícil conciliar com as atividades da escola.

Dando continuidade à análise da segunda questão respondida pela Coordenadora A, na parte final da sua resposta, percebemos a renormalização da atividade quando ela menciona: *quanto à nossa escola, ela vem buscando sempre alternativas pra manter o aluno dentro dela. Professores, a direção, a equipe toda... busca sempre uma maneira de fazer com que o aluno não desista de estudar.* Como coordenadora, sua tarefa também é de manter o aluno na escola para dar conta de cumprir com o determinado ou normativo regido por leis educacionais e pela Constituição Federal. Então, ela deixa subentendido que são planejadas alternativas para que o educando não desista de estudar, tendo em vista que, para ele, o fator trabalho é primeiro plano, já que depende muitas vezes do seu trabalho para seu sustento.

Diferente da resposta da Coordenadora A, em se tratando de perfis dos alunos, a professora/coordenadora B, ao mencionar *nós temos alunos de vários bairros, nós temos da localidade da escola e temos também de vários bairros também, nossos alunos vêm até do interior. Então é uma diversidade, tanto de cultura como de nível socioeconômico*, respalda o que colocamos sobre as escolas estarem localizadas em diferentes regiões da cidade de Itaquí. O Colégio Estadual São Patrício insere-se em uma zona intermediária entre o centro e as periferias; diante disso, reúne educandos de várias localidades, inclusive, não mencionou que esses educandos estão atrelados ao mercado de trabalho como os da Escola Estadual de Ensino Médio Odila Villordo de Moraes. Assim, já vêm à escola numa situação melhor em se tratando de aspectos socioeconômicos.

A professora Coordenadora C, pelo fato de não ter muito conhecimento sobre os perfis socioculturais dos seus educandos, devido ao fato de ela estar substituindo a coordenadora

titular que está em licença gestação, procurou identificar esses perfis através do contato direto com os alunos *eu busco tudo que é motivo pra entrar na sala de aula pra fazer o contato direto com os alunos*; então, é dessa forma que tenta conhecê-los melhor, mas em nenhum momento do seu discurso ela fala da situação sociocultural dos alunos, pois a Instituição Estadual Osvaldo Cruz é privilegiada no quesito socioeconômico.

Diante das normas que os sujeitos coordenadores devem seguir, levando em conta os perfis dos educandos, os quais estão inseridos em diferentes contextos socioculturais e socioeconômicos e são regulados pela localização geográfica das escolas, salientamos que os coordenadores, ao fazerem o *uso de si por si*, assim como o *uso de si pelos outros*, realizam suas atividades, principalmente quando orientam os professores, para que esses professores levem em conta esses perfis ao renormalizarem o conteúdo previsto aos 3º Anos do Ensino Médio. Não menos importante, que adaptem esses conteúdos à realidade que permeia esses alunos.

Conforme Schwartz (2010b, p. 192), o “drama que o trabalhador sofre para fazer ajustes diante do prescrito requer que ele saiba que vivemos em um universo social parte a parte. Fazer escolhas é também se engajar em um mundo humano atravessado de valores.” Diante do exposto, concretiza-se o fato de que as coordenadoras não trabalham sozinhas, mas estão inseridas em um universo social em que precisam fazer escolhas, mesmo sabendo que são atravessadas pelos seus próprios valores, pelos valores dos outros para direcionar o trabalho dos professores em prol do benefício aos alunos no ambiente educacional.

Trabalhar como coordenadora implica, nesse sentido, que “o retrabalho permanente das normas supõe também um retrabalho dos discursos.” (SOUZA-E-SILVA, 2002a, p. 72). Em vista disso, organizar o trabalho para os docentes não é atividade fácil, já que demanda ter de reconhecer, além do perfil do educando, o perfil do professor para que o “retrabalho” desse professor, partindo do normativo, seja eficiente. Isso configura que o trabalho por si só não é somente “execução”, como explica Schwartz (2010b), mas que vai além dessa execução, à medida que a coordenadora, na sua atividade, tem de conduzir a sua gestão e reconduzi-la ao professor através do seu discurso que é permeado por seus valores, seus conhecimentos e pelas normas instituídas. Desse modo, seu “retrabalho” é conduzido pelo seu conhecimento instituído e investido numa interação discursiva dialógica entre educadores e educandos.

Ante a pergunta 3, “ Quando há problema com alunos que não estão se adequando aos métodos adotados pelo professor ao expor os conteúdos programáticos, quais os procedimentos adotados pela coordenação pedagógica?”, seguem as respostas dos

coordenadores (Quadro 10) que explicaram quais os procedimentos tomados para resolver o problema.

Quadro 10: Entrevistas com os coordenadores educacionais - resposta à questão 3

É algo que nós usamos como parâmetro assim dentro da escola, colocar então de forma geral, como uma norma, como algo que deve ser seguido por todos... é a exposição dos conteúdos programáticos, os métodos, os procedimentos feitos em sala de aula, nós buscamos então mostrar pros professores [...] **(Entrevista com o coordenador A- resposta à questão 3)**

Busca-se o aluno, tenta trabalhar as dificuldades que ele está tendo porque geralmente as dificuldades do aluno não são os conteúdos programáticos, é a simpatia com o professor. **(Entrevista com o coordenador C- resposta à questão 3)**

Fonte: entrevista com os coordenadores educacionais (2014)

Enfatizamos que desde o início a resposta da coordenadora A traz marcas linguístico-discursivas normativas que são basilares para resolver problemas de ordem metodológica na abordagem dos conteúdos pelo professor. Expressões como *parâmetro, uma norma, deve ser seguido, então mostrar pros professores* comprovam que qualquer procedimento de ajustes para sanar problemas apresentados são resolvidos mediante um regimento que antecede a tomada de decisões dos coordenadores perante o corpo docente.

A Coordenadora C demonstrou habilidade de proceder depois de investigar o aluno: *Busca-se o aluno, tenta trabalhar as dificuldade que ele está tendo porque geralmente as dificuldades não são os conteúdos programáticos, é a simpatia com o professor.* Assim, é possível considerar certo distanciamento desse professor/coordenador aos conteúdos. O problema levantado pela questão tomou uma proporção mais afetiva diante da relação entre professor e aluno.

Cabe explicarmos que a resposta da cordenadora B apresentou-se de maneira muito próxima às respostas das coordenadoras A e C, portanto, não a mencionamos.

Um pouco mais distante do contexto subjetivo de sensibilidade e afeto, retratado no depoimento do Coordenador C, em se tratando de procedimentos metodológicos para com o aluno quando ele encontra dificuldades de se adequar aos métodos do professor ao expor os conteúdos, a Coordenadora A, segundo sua fala *É algo que nós usamos como parâmetro assim dentro da escola, colocar então de forma geral, como uma norma, como algo que deve ser seguido por todos... é, a exposição dos conteúdos programáticos, os métodos, os procedimentos feitos em sala de aula, nós buscamos então mostrar pros professores [...],* as normas e regulamentos são, em primeiro plano, explanados aos professores em geral. Subentende-se assim que o aluno, em princípio, não é chamado. O problema é resolvido

mediante a importância que o professor deve dar aos parâmetros estabelecidos como diretrizes normativas a todos os professores. A coordenadora enfatiza isso ao dizer *como algo que deve ser seguido por todos*. A forma mais rígida adotada pela Coordenadora A pode ocorrer em razão de a escola que coordena Odila Villordo de Moraes estar situada na periferia da cidade, local em que seus educandos, na sua grande maioria, não mostram muito tempo para estudar porque trabalham, mas isso não significa que esses alunos não têm interesse, mas que, diante da situação, precisam adequar os estudos em tempo e horários disponíveis.

Por meio das respostas das coordenadoras da questão número 4: “As normas e regulamentos são norteadores na condução dos assuntos relacionados à educação, à escola e aos professores. Que normas e regulamentos você utiliza como norteadora da sua atuação como coordenadora pedagógica?”, é possível observar que essas respostas (Quadro 11) estão atreladas ao discurso institucional, à medida que as coordenadoras justificam que as normas são norteadoras do seu fazer, ou seja, sua gestão está sob o comando primeiro de diretrizes.

Quadro 11: Entrevistas com os coordenadores educacionais - resposta à questão 4

As normas, regulamentos, aquilo que faz com que nosso trabalho seja fundamentado, em geral, nós nos referimos sempre às leis, aos decretos, aos pareceres como algo que nós temos sempre que seguir. **(Entrevista com o coordenador A- resposta à questão 4)**

Nós temos as normas que a gente segue... Geralmente são da 10 CRE, que é da SEDUC, da parte ali da DCN, a gente sempre segue... a escola tem... tem os marcos, que a gente elabora... o marco situacional, o doutrinal, então... o operacional, que é o mais importante [...]. **(Entrevista com o coordenador B- resposta à questão 4)**

A escola tem um norte principal que chama-se regimento... A partir dali a escola determina quais são as leis que serão determinadas... antes do regimento nós temos uma norma maior que está dentro da SEDUC, que vem da Secretaria do Estado o como que as escolas dentro do estado do Rio Grande do Sul tem que determinarem as suas leis, as suas regras, mas eles se fundamentam numa lei maior que parte do estado, que é da SEDUC. **(Entrevista com o coordenador C- resposta à questão 4)**

Fonte: entrevista com os coordenadores educacionais (2014)

Assim como na resposta da Coordenadora A à questão número 3, as respostas à questão número 4 das coordenadoras também revelam que não podemos resolver nada sem antes consultar os critérios relacionados ao regimento, ou seja, qualquer atividade da coordenação está atrelada a critérios instituídos. Nesse sentido, é possível observar nos recortes discursivos *nós nos referimos sempre às leis, aos decretos, aos pareceres como algo que nós temos sempre que seguir; Nós temos as normas que a gente segue; A escola tem um norte principal que chama-se regimento*, que eles revelam cenografias de regulamentos sérios porque são reconhecidos como instituídos por órgãos das Coordenadorias Educacionais, como é o caso da SEDUC, citado pelas coordenadoras B e C. Nesse sentido, os discursos das

coordenadores mostram uma imagem de si caracterizada por um sujeito discursivo subordinado e obediente aos documentos normativos.

As palavras *leis, decretos, temos sempre que seguir, as normas, sempre segue, tem os marcos, o marco situacional, o doutrinal, regimento, norma maior, leis, as suas regras* potencializam o fato de que a coordenação escolar está atrelada às imposições normativas e institucionais. Freitas (2010, p. 192) explica que “as normas tem o objetivo de organizar o trabalho e surgem para prescrever de modo antecipado e enquadrar de forma explícita aquilo que o trabalhador deveria executar.” Nesse sentido, essas expressões estão envolvidas diretamente no campo semântico do dever, da obrigatoriedade.

Diante dessa análise, depreendemos que a atividade escolar, não diferente de qualquer meio laboral, requer buscar algo de *si* dos sujeitos envolvidos para gerir os problemas que vão surgindo entre educandos e escola. Nesse contexto, Schwartz (2010b, p. 190), ao mencionar as “infidelidades do meio”, explica que “viver não é somente executar instruções, se submeter a imposições, regras, enfim, não se pode viver unicamente sob esse registro.” Diante desse comentário, podemos conceber que o meio de trabalho é infiel porque ele nunca se repete, haverá sempre uma situação nova para resolver e gerenciar esses conflitos pela mediação entre a escola e seus educandos.

Na sequência, destacamos recortes da entrevista que evidencia o fazer dos gestores educacionais ao renormalizar o prescrito, mediante situações de falta de domínio de um professor em sala de aula e situações que envolvem a interação com as famílias e a comunidade dos educandos.

Nos recortes dos enunciados da resposta à questão 5 (Quadro 12) das coordenadoras: “Quando um professor apresenta problemas pessoais e isso reflete em sua atuação em sala de aula quanto ao domínio de classe, quais são as providências tomadas pela coordenação pedagógica?” há evidências de que as vozes das gestoras coordenadoras, além de obedientes e responsáveis, investem seus saberes para tentar solucionar problemas.

Quadro 12: Entrevistas com os coordenadores educacionais - resposta às questões 5

[...] É que o professor quando apresenta um problema pessoal... é... em geral, até hoje, pelo menos, nesse período em que eu estou trabalhando... Está ligado ou à família, com relação à saúde, ou ainda com relação a uma necessidade maior, em relação à dispensa, então assim, na sala de aula, não tive nem uma situação necessária de se tomar providências. **(Entrevista com o coordenador A-resposta à questão 5)**

Acho que quanto ao domínio de classe... acho que atualmente a gente não tem muito..., mas quando surge esse problema de domínio de classe a gente chama o professor, conversa com o professor, porque se o professor tá com dificuldade de domínio de classe alguma coisa tá... em relação ao conhecimento também, porque se tu deu margem pro aluno, que ele não tá satisfeito, ele vai demonstrar através do desvio de comportamento em sala de aula, que não é adequado. **(Entrevista com o coordenador B-resposta à questão 5)**

Muitas vezes o professor é muito resistente ao colega. Às vezes a própria coordenadora pedagógica tem mais problemas que o próprio professor... é muito delicado, mas a gente em conjunto, né... com a equipe tenta fazer o melhor, porque nós não podemos só pensar no aluno. O aluno tem que ter uma ótima aula, um ótimo rendimento, encima de um trabalho com muita qualidade, mas quem tem que vim qualificado principalmente, o espírito, é o professor. **(Entrevista com o coordenador C-resposta à questão 5)**

Fonte: entrevista com os coordenadores educacionais (2014)

Nos enunciados da resposta da Coordenadora B à questão número 5 *mas quando surge esse problema de domínio de classe a gente chama o professor, conversa com o professor, porque se o professor tá com dificuldade de domínio de classe alguma coisa tá... em relação ao conhecimento também*, essa tentativa demonstra que o coordenador B, por ser detentor de habilidades que condizem com suas atribuições, procura resolver a situação, em relação à falta de domínio de classe do professor, mobiliza seus saberes e os aplica de maneira que possa, pelo menos, amenizar essa situação. Intuí, por experiência, ao mencionar *se professor tá com dificuldade de domínio de classe alguma coisa tá... em relação ao conhecimento também*, que esse professor precisa, além de dominar a classe, demonstrar conhecimento para que o aluno o valorize.

Segundo os estudos ergológicos, é importante considerar que as coordenadoras analisadas estão inseridas nos Dispositivos Dinâmicos dos três Polos (DD3P), que agregam o conhecimento acadêmico às experiências situadas num tempo e num espaço específicos para que os problemas que vão surgindo no meio educacional sejam resolvidos ou ao menos amenizados.

Nesse sentido sobre os saberes investidos na atividade, Trinquet (2010, p. 100), ao mencionar “a ergologia adjetiva esse saber de investido porque remete à especificidade da competência adquirida na experiência da gestão de toda a atividade de trabalho”, explica-nos que, para haver renormalização, há de se ter competências. Assim, as coordenadoras buscam fazer o *uso de si por si e pelos outros*, porque num contexto de falta de domínio de classe do professor, há necessidade de se tomar medidas que dependam não só especificamente do normativo, mas que sob o respaldo desse normativo e das experiências adquiridas ao longo do tempo como gestora educacional se possam fazer investigações acerca do professor que apresenta problemas e se chegar a um consenso, conseqüentemente a uma possível solução. Enunciados como os da Coordenadora C, ao responder à questão 5, *Muitas vezes o professor é muito resistente ao colega. Às vezes a própria coordenadora pedagógica tem mais problemas que o próprio professor... é muito delicado, mas a gente em conjunto,... com a equipe tenta fazer o melhor, porque nós não podemos só pensar no aluno*, também

demonstram essa gestão de si, aliada a um saber investido que, além de ter de resolver a situação com o professor, sofre com isso e faz disso um “drama”.

Quanto à questão número 6: “Como a escola, coordenação e professores, atua em relação à comunidade em que atua, considerando alunos, pais, instituições, casa, família, igreja/religiões, associações, clubes, entre outros?”, depreendemos, conforme Quadro 13, que os coordenadores são cautelosos ao considerar que seu educandário apresenta diferentes perfis, tendo em vista que a localização das escolas em que trabalham situam-se em diferentes regiões da cidade, o que demanda cuidados com os aspectos sociais que permeiam os educandos.

Quadro 13: Entrevistas com os coordenadores educacionais - resposta às questões 6

[...] acredito assim ó. que fortalecer os grupos, tanto dentro da escola quanto fora é uma necessidade urgente. O Conselho Escolar, ele é formado pelos quatro segmentos da escola, e a partir dessa formação, nós conseguimos chegar um pouco mais na família... Trazendo mais responsabilidade é... dessa instituições para com seus filhos aqui na escola. **(Entrevista com o coordenador A- resposta à questão 6)**

É... é difícil, né... com tanta diversidade , né que a gente tem, é diversidade cultural, diversidade de gênero, então é difícil a gente adequar. Mas tem as entidades, os órgãos dentro da escola como o Conselho Escolar, e agora todas as escolas, por lei, têm que criar o Grêmio Estudantil, então já é uma entidade que vai representar os jovens, né, quer dizer um movimento, mas a gente procura ir em reuniões de planejamento, tentar não... parcialmente... não é integral assim a participação de pais. **(Entrevista com o coordenador B- resposta à questão 6)**

[...] O certo seria se nós soubéssemos viver em harmonia direta com a família dos nossos alunos, mas todos têm compromisso de trabalho e suas atividades particulares, então não tem, não tem como fazer essa sincronia direta, mas nós tentamos, na medida do possível buscar os pais, porque nós sabemos que não é fácil trazer a comunidade pra dentro da escola. **(Entrevista com o coordenador C- resposta à questão 6)**

Fonte: entrevista com os coordenadores educacionais (2014)

Mediante as respostas da questão número 6, da Coordenadora A *acredito assim ó. que fortalecer os grupos, tanto dentro da escola quanto fora é uma necessidade urgente*, da coordenadora B, *mas a gente procura ir em reuniões de planejamento, tentar não... parcialmente... não é integral assim a participação de pais* e coordenadora C, *nós tentamos, na medida do possível buscar os pais, porque nós sabemos que não é fácil trazer a comunidade pra dentro da escola*, as adaptações que essas coordenadoras realizam, a partir de suas experiências, “em geral, não necessariamente se vincula isso a um saber. Entretanto, se ele a adquiriu, trata-se, realmente, de um saber, de um conhecimento, já que contém a própria definição de um saber: algo que se aprende e/ou que se sabe.” (TRINQUET, 2010, p. 101).

Diferente do gênero documento, antes analisado no discurso dos documentos que norteiam o fazer da equipe diretiva da escola e de seus professores, agora o discurso das coordenadoras pertence ao gênero entrevista. Assim como Bakhtin (2003, p. 284), ao mencionar que “o estilo linguístico ou funcional nada mais é senão o estilo de um gênero

peculiar a uma dada esfera da atividade e da comunicação humana”, Maingueneau (2002, p. 59) explica que “todo texto pertence a uma categoria de discurso, a um *gênero de discurso*.” Portanto, os dois teóricos se aproximam em seus postulados e revelam que, para haver eficácia na comunicação, o discurso deverá participar de um gênero.

Articuladas ao primeiro plano discursivo da semântica global (MAINGUENEAU, 2008a), o da intertextualidade, os discursos das coordenadoras contextualizam-se aos documentos porque, em se tratando de intertextualidade, tanto os discursos das coordenadoras quanto os documentos analisados anteriormente relacionam-se entre si por condizerem com diretrizes basilares que devem ser seguidas pela coordenação, consequentemente pelos professores também.

Os recortes dos enunciados *nós nos referimos sempre às leis, aos decretos, aos pareceres como algo que nós temos sempre que seguir* (coordenador A), *Nós temos as normas que a gente segue... geralmente são da 10 CRE, que é da SEDUC, né, da parte ali da DCN, a gente sempre segue...* (coordenador B) e *A escola tem um norte principal que chama-se regimento, né... A partir dali a escola determina quais são as leis que serão determinadas... antes do regimento nós temos uma norma maior que está dentro da SEDUC, que vem da Secretaria do Estado...* (coordenador C), articulados ao terceiro plano da semântica global, o do estatuto do enunciador e do coenunciador, revelam que os entrevistados, nesse caso as coordenadoras, estabelecem uma comunicação entre um EU entrevistado e um TU entrevistador absolutamente ético perante suas atribuições. Essas coordenadoras revelam em suas falas que toda sua atividade está sob um comando gerado a partir do previsto nas diretrizes para operacionalizá-las em sua atividade de gestora ou de coordenadora educacional.

Através do plano dêixis discursiva, a qual, segundo Maingueneau (1997, p. 41) “[...] define as coordenadas espaço-temporais implicadas em um ato de enunciação”, podemos perceber que o espaço e o tempo criados pela enunciação das coordenadoras, dentro de um posicionamento discursivo regido por normas, levam seu coenunciador, no caso a entrevistadora, a uma realidade de grande responsabilidade, pois o “instituído” é considerado como fundamental para que a atividade da coordenadora tenha eficácia.

Os indícios que marcam as pessoas do discurso das coordenadoras em relação ao estatuto do enunciador e coenunciador são os embreantes de pessoa, os pronomes *eu, minha, nós, eles, nossa*, os embreantes de tempo, marcados pelos verbos predominantemente no presente do indicativo, são *temos, está, buscamos, usamos*.

No que tange às marcas de modalização, segundo Maingueneau (2002, p. 107) “todo enunciado possui marcas de modalidade; tais marcas podem se restringir ao modo verbal (o indicativo, o subjuntivo especialmente)”, percebemos que o tempo verbal no presente do modo indicativo indica que as coordenadoras realizam suas atividades todos os dias dentro do contexto de regras e estão atentas a não se desviarem do que está estabelecido como norma, o que resulta eficácia da comunicação porque o estatuto do enunciador (diretrizes) e do coenunciador (coordenadoras) estão no mesmo plano discursivo, portanto, reconhecem-se e ativam sentidos nos discursos. Por fim, os marcadores de espaço ou dêiticos espaciais expressos nos enunciados das coordenadoras, como *nossa escola, localidade da escola, sala de aula, dentro da escola, a escola*, estão expressos sob um número menor, mas indicam ao coenunciador que o espaço em que se realizam as atividades é na escola.

Quanto ao modo de enunciação dos coordenadores, é possível observarmos, através das vozes que lhes são próprias, um tom de trabalhadora responsável e obediente ao que vem como determinação para sua atividade como gestora, mas que as normas instituídas são passivas de ajustes, levando-se em consideração os perfis tanto dos educadores quanto dos educandos, já que em cada escola há uma realidade porque elas estão distribuídas em regiões diferentes da cidade de Itaquí.

Nesse sentido, para haver completude discursiva, ou seja, para que esses enunciados ativem sentido, é fundamental que estejam envolvidos em determinado gênero na interação verbal e uma cenografia para revelar um ethos discursivo. Os planos constitutivos da semântica global, analisados de maneira conjunta, contribuem para a construção da cenografia e do ethos discursivo, e a movimentação cenográfica através dos discursos das coordenadoras faz emergir uma voz associada a uma corporalização ética, ou seja, a um fiador pertencente a um mundo em que as normas e diretrizes devem ser contempladas, principalmente por estarem inseridas na esfera educacional subordinada às regras o tempo todo.

Assim, os sujeitos “coordenadores” estão inscritos em uma posição discursiva que revela um ethos discursivo subordinado ao prescritivo, mediante as cenas que contribuíram para que esse ethos fosse instaurado: vejamos no Quadro 14.

Quadro 14: Síntese da cenografia e ethos dos discursos analisados dos coordenadores

Entrevista com os coordenadores A, B, C (Apêndice B)		
Discurso dos coordenadores	Cenografias	Ethos/Ethé
Coordenador A Prevalência do plano embeado: eu, nós, aqui, nossa escola Prevalência do discurso atrelado às	Cena da atuação pessoal	Cauteloso, zeloso

normas: leis, decretos	Cena de atuação mediante o prescrito de responsabilidade, obediência e estratégias	Obediente, subordinado, ético, disciplinado
Coordenador B Prevalência do plano embreado: <i>eu, nós</i>	Cena da atuação pessoal	Cuidadoso, humano, afetivo
Prevalência do discurso atrelado às normas: <i>normas, marco situacional, SEDUC, doutrina</i>	Cena da atuação mediante o prescrito de atenção, obediência e estratégias	Obediente, disciplinado
Coordenador C Prevalência do plano embreado: <i>eu, nós, sala de aula</i>	Cena da atuação pessoal	Humilde, cuidadoso, preocupado afetivo
Prevalência do discurso atrelado às normas: <i>regimento, norma maior, leis, regras</i>	Cena de atuação mediante o prescrito de cuidados, observação, obediência e estratégias.	Obediente, curioso, estrategista, disciplinado

Fonte: elaborado pela acadêmica

Na sequência, destacamos trechos enunciativos das entrevistas dos professores para fazer a interface entre as categorias teóricas mobilizadas, filiadas à Ergologia/Linguagem e Trabalho, Interação Verbal/dialogismo e semântica global, até chegarmos a um ethos discursivo preponderante. Todas essas teorias articuladas nesta pesquisa servem para darmos conta de atender ao objetivo geral desta dissertação: “analisar o discurso institucionalizado do professor na interação verbal no contexto de sala de aula, através do prescrito no ambiente educacional e com base na cenografia e no ethos discursivo, em relação aos saberes instituídos e às renormalizações por meio dos saberes investidos pelo docente na atividade.”

As respostas da entrevista com os professores (Quadro 15, Apêndice C) atendem à seguinte pergunta inicial: “1. Por que você escolheu ser professora? O que a motiva a continuar na atividade docente?”

Quadro 15: Entrevistas com os professores dos 3º Anos do Ensino Médio - resposta à questão 1

<p>Bom, o que me motiva e sempre me motivou a ser professor foi que eu sempre gostei do fator ensinar e transmitir aquele conhecimento que eu adquiro, que eu adquiri e que eu vou continuar adquirindo [...]. (Entrevista com o professor A- resposta à questão 1)</p> <p>Penso que ser professora é uma oportunidade de transformar, de crescer como pessoa, né... ensinando e aprendendo... formar cidadãos do bem... E o que motiva continuar essa caminhada é o retorno. Algum dia nos depararmos com um profissional responsável e íntegro que ajudamos a instruir. (Entrevista com o professor B - resposta à questão 1)</p> <p>Escolhi fazer magistério por influência da minha mãe que também era professora. Optei pelo ensino da Língua portuguesa a qual sempre tive paixão por aprender. (Entrevista com o professor C - resposta à questão 1)</p>
--

Fonte: entrevista com os professores dos 3º Anos do Ensino Médio (2014)

Diante deste questionamento da pergunta número 1 e apropriando-nos dos estudos ergológicos, percebemos que o indivíduo na atividade de trabalho mostra-se desde o seu fazer

até a linguagem utilizada, portanto, um indivíduo pleno. Nesse sentido, ao adentrarmos nas respostas dos professores, constatamos que a abordagem ergológica permite afirmar que a atividade das coordenadoras e dos professores, em se tratando de linguagem e trabalho, completam-se.

Expressões das respostas à questão número 1 dos professores, como *eu sempre, eu vou, transmitir, transformar, responsável e íntegro, escolhi, paixão, optei*, estão no campo semântico do dever; nesse sentido, já começam a revelar cenas de indivíduos envolvidos com o cumprimento das atividades mediante o aprendizado.

No momento em que o professor A responde que *o que me motiva e sempre me motivou a ser professor foi que eu sempre gostei do fator ensinar e transmitir aquele conhecimento que eu adquiero, que eu adquiri e que eu vou continuar adquirindo*, ele já começa a sinalizar que sua pretensão, ao ensinar, está sob o núcleo do prescritivo. Não tem como ser professor sem o conhecimento do que vem a ser instituído. Segundo Freitas (2010, p. 192), “as normas têm o objetivo de organizar o trabalho e surgem para prescrever de modo antecipado e enquadrar de forma explícita aquilo que o trabalhador deveria executar.” Assim, o professor, em estágio de práticas pedagógicas, é orientado a seguir modelos e organizá-los conforme seu público de alunados e revela isso através da linguagem empregada. O professor A transita entre seu saber instituído e o saber investido, num “processo dialógico e dialético em que as duas linguagens se confrontarão para ‘co-elaborar’ conhecimentos [...]” (NOUROUDINE, 2002, p. 28).

Nesse sentido, as respostas dos professores B e C também mostram cenas em que esses docentes estão envolvidos plenamente com o seu fazer, ou seja, expressões como *Penso que ser professora é uma oportunidade de transformar, de crescer como pessoa*, revelados na resposta do professor B e *Optei pelo ensino da Língua portuguesa a qual sempre tive paixão por aprender*, respondida pelo professor C, confirmam que esses professores estão engajados no objetivo de ensinar e de demonstrar que a Língua Portuguesa é fundamental no aprendizado.

Portanto, as respostas das professoras B e C assemelham-se às respostas do professor A, ao revelarem que querem aprender e ensinar. A professora B amplia essa ideia e admite que o que a motiva nessa atividade de docência é o retorno, ou seja, a possibilidade de ver seus ex-alunos algum dia prosperando socialmente; é através de modalizadores, como *percebo, acreditam, devem demonstrar* e palavras como *boa educação e bagagem de conhecimento*, que estas constatações são potencializadas.

Na questão número 2 (Quadro 16), Qual é o papel sociocultural da comunidade, da escola e de seus alunos? Como você percebe esses perfis?, é visível quão cautelosos os professores são ao considerar o perfil de seus educandos.

Quadro 16: Entrevistas com os professores dos 3º Anos do Ensino Médio - resposta à questão 2

[...] E aí eu vejo o perfil deles muito semelhante... vêm com essa ideia de que o pastor, por exemplo, ou determinada pessoa fala, eles acreditam que é o correto. **(Entrevista com o professor A -resposta à questão 2)**

É de suma importância, né, para o bom desenvolvimento de uma boa educação. Bom... então... a percepção disso... dos perfis do educando a gente percebe através da participação frequente da comunidade, da escola e de seus discentes. **(Entrevista com o professor B -resposta à questão 2)**

Percebo esses perfis através das propostas de atividades em que ele deve demonstrar as suas competências e habilidades, pois ele se expressa de acordo com a bagagem de conhecimentos que percebe no meio em que vive. **(Entrevista com o professor C -resposta à questão 2)**

Fonte: entrevista com os professores dos 3º Anos do Ensino Médio (2014)

Os alunos descritos pelo professor A, em resposta à segunda pergunta, vivem conforme o meio e estão condicionados ao que aquela comunidade oferece, pois a Escola Estadual de Ensino Médio Odila Villordo de Moraes reúne um público de alunado com perfil socioeconômico menos favorecido da cidade de Itaquí, condição que os exclui de participar ativamente com pessoas que vivem mais próximas ao centro. A grande maioria dos alunos participa de cultos evangélicos, *e aí eu vejo o perfil deles muito semelhante... vêm com essa ideia de que o pastor, por exemplo, ou determinada pessoa fala, eles acreditam que é o correto.* Os cultos religiosos são um dos poucos programas daquele bairro, o que leva o professor a *fazer o uso de si*, num dilema bastante desafiador. Salientamos, nesse sentido, que o trabalhador professor A faz *uso de si por si*, assim como faz *uso de si pelos outros*, porque precisa considerar as condições socioeconômicas e socioculturais trazidas pelos seus educandos. Nesse sentido, é importante elencarmos as ponderações de Schwartz (2010), pois este estudioso da Ergologia considera que o trabalho é uso de si; logo, um lugar gerador de tensões problemáticas passivas de negociações. Dessa maneira, o professor A busca alternativas para melhor executar sua tarefa como educador.

Diante do dilema do professor A, quando trata de questões religiosas arraigadas no educando e que precisam ser levadas em conta para ele poder ministrar seu conteúdo e renormalizar esse prescrito, Schwartz (2000, p. 42) explica que “qualquer que seja a situação de trabalho que a gente pensa antes de executá-lo, (que a gente mesmo pensa, mas frequentemente que outros pensam em nosso lugar) e a realidade deste trabalho, haverá sempre uma distância.” A partir da fala do professor A, é possível perceber que o meio também vai condicionar o trabalho.

A teoria de Souza-e-Silva (2002, p. 162) explica que “o sentido das palavras depende da experiência social dos indivíduos.” A situação socioeconômica dos alunos não os diminui quanto à capacidade cognitiva, apenas influi na maneira como o professor deve agir na sua atividade, mediante essa situação sociocultural.

Além do cenário religioso evangélico, onde muitos alunos estão inseridos, uma grande parte deles e que estuda na Escola Odila Villordo de Moraes também busca entretenimento e socialização em bailes Funks, geralmente organizados pela própria comunidade e que reúnem públicos basicamente de periferias da cidade. Constatação essa que vem da coordenadora A, da mesma escola, ao responder à questão 2, que trata dos perfis dos alunos e como eles observam esses perfis. *O que a gente percebe no aluno, principalmente, é aquela questão, assim, da cultura de massa, da música, do Funk, que é algo que marca bastante assim, na nossa escola.* Esse recorte discursivo da Coordenadora A revela cenas que vinculam ao discurso do professor A, à medida que os dois trabalham na mesma escola e estão diretamente envolvidos com o mesmo perfil de alunos. Portanto, depreendem-se imagens de si do coordenador A e do professor A associadas à cena validada de considerar o que o educando traz como costumes e a bagagem cultural. Em se tratando de ethos discursivo revelado mediante cenografias construídas pelos discursos dos agentes educacionais, percebemos que esses educadores demonstram ser preocupados com as condições peculiares dos alunos, bem como levam em conta essas condições para renormalizar o prescrito.

Os professores B e C, diferentemente do professor A, reconhecem os perfis dos seus alunos através do contato direto com eles, *a percepção disso... dos perfis do educando a gente percebe através da participação frequente da comunidade, da escola e de seus discentes.* (resposta da professora B), e *Percebo esses perfis através das propostas de atividades em que ele deve demonstrar as suas competências e habilidades, pois ele se expressa de acordo com a bagagem de conhecimentos que percebe no meio em que vive.* (resposta da professora C).

O Colégio São Patrício e o Instituto Osvaldo Cruz, situados mais distantes da periferia, e numa região da cidade de Itaquí um pouco mais próxima do centro, reúnem um público de alunado que tem melhor perfil socioeconômico, o que regula também a diferença de prática pedagógica dos professores, o que será analisado a seguir, em resposta às questões 1 e 2 da entrevista.

As respostas às questões 1 e 2, efetuadas pela professora B, foram bastante sucintas, objetivas, mas demonstram comprometimento e envolvimento com os educandos. Ela idealiza um aluno promissor: *algum dia nos depararmos com um profissional responsável e íntegro que ajudamos a instruir.* Essa fala revela certa segurança, também, de que o público daquela

escola traz retorno quanto ao aproveitamento da prática docente investida. Diferente do alunado da escola que envolve o professor e coordenador A, que necessitam, além de investir em boa qualidade de ensino, manter o aluno estudando porque ele não tem o mesmo privilégio de poder só estudar, como é o caso da grande maioria dos alunos da Escola São Patrício. Apropriando-nos do segundo Polo, *dos saberes investidos*, da Figura 2-Dispositivo Dinâmico dos Três Polos- DD3P, elaborada por Schwartz (2010, p. 265), é possível deprendermos, através das respostas dos professores, que suas experiências aliadas aos conhecimentos são fundamentais para um resultado satisfatório da aprendizagem. Os alunos da Escola Odila Villordo de Moraes, como já mencionado, precisam, muitos deles, trabalhar para se sustentar, o que os condiciona à falta de motivação para os estudos, já que não têm muito tempo para se dedicarem à escola.

Todo discurso produzido pelos professores é de natureza social e é travado entre um emissor e um receptor, portanto, segundo os postulados de Bakhtin/Volochínov (2006), a linguagem é essencialmente dialógica (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006), tendo em vista que ela se realiza através da interação verbal. Assim, a condição primeira para que o diálogo em análise se efetive é justamente o fato de que nenhum desses professores fala para si, mas interage com um outro, numa relação de alteridade e responsabilidade pelo ato ético da enunciação. Além do mais, a enunciação, por ser de natureza social, segundo estudos de Bakhtin/Volochínov (2006, p. 126), é tratada como “um ato de fala determinado pela situação imediata ou pelo contexto mais amplo que constitui o conjunto das condições de uma determinada comunidade linguística.” Essa comunidade linguística é caracterizada, neste caso, por trabalhadores envolvidos no cenário educacional.

Em resposta à questão 3: “O que seria para você uma aula instigante e prazerosa para o aluno aprender e inserir-se como cidadão na sociedade?”, os professores responderam o seguinte conforme consta no Quadro 17:

Quadro 17: Entrevistas com os professores dos 3º anos do Ensino Médio - resposta à questão 3

Bom... é... já na universidade eu tive excelentes professores que me... me ensinaram que nós devemos associar o conteúdo, propriamente dito da escola, do grau onde se encontra o aluno com o dia a dia deles, né, então eu procuro sempre associar esse conteúdo com aspectos, fatos do dia a dia deles, com alguma coisa que ele vivenciou em casa ou alguma coisa no meio...que ele associa com meio social em que ele vive [...]. **(Entrevista com o professor A-resposta à questão 3)**

Uma aula instigante e prazerosa... pra mim é... é uma aula em que o aluno se sinta motivado e envolvido... então... inserido no conteúdo abordado, né... Fazendo com que ele faça parte do programa a ser desenvolvido. **(Entrevista com o professor B - resposta à questão 3)**

Uma aula instigante e prazerosa é aquela em que o aluno interaja com a proposta do professor, que ele não apenas reproduza conhecimentos e sim desenvolva seu senso crítico. Para isso, promover atividades de língua oral e escrita, debates, apresentações de trabalhos realizados pelos alunos, dramatizações, né... ou seja... tudo que

é... sabe... atividades diferenciadas em que o aluno seja o sujeito de sua aprendizagem. (Entrevista com o professor C -resposta à questão 3)

Fonte: entrevista com os professores dos 3º Anos do Ensino Médio (2014)

A entrevista nesse recorte da questão 3 traz marcas linguístico-discursivas com verbos modalizadores *me ensinaram, devemos*, que constroem a cenografia de um professor que faz uso de si de maneira responsável às suas atribuições. Assim, mostra que o ethos é particularizado pelo tom enunciativo de um profissional que tem um conteúdo a seguir, mas que também deve motivar seus alunos a segui-lo também. Expressões como *sempre associar esse conteúdo, vivenciou em casa, conteúdo abordado, fazendo com que ele faça, sinta motivado* comprovam que o papel do educador é, além de ensinar, ser um motivador para que os alunos não desistam por causa de alguns conteúdos que não são atrativos.

Diante dessas constatações, Souza-e-Silva (2001, p. 138) explica que “associadas às atividades e as interações sociais entre os atores sociais, as palavras proferidas no trabalho manifesta/ constroem identidades profissionais, sexuais, hierárquicas.” Os professores, mediante a linguagem empregada, revelam sua identidade e que eles têm autoridade acadêmica para executá-la, mas ela pode ser desenvolvida desde que atendam aos conteúdos programáticos. Começa então, mediante os discursos dos professores, a emergir um cenário de subordinação na educação que está atrelado ao instituído.

A professora C, ao responder à questão sobre como seria uma aula instigante e prazerosa para seus alunos, *Para isso, promover atividades de língua oral e escrita, debates, apresentações de trabalhos realizados pelos alunos, dramatizações, né... ou seja... tudo que é... sabe... atividades diferenciadas em que o aluno seja o sujeito de sua aprendizagem*, revela que, pelo fato de ela desenvolver suas atividades como educadora no Instituto Estadual de Educação Osvaldo Cruz, portanto, na escola em que sabemos estar situada na área central da cidade de Itaquí e seus alunos terem um poder socioeconômico melhor, conseqüentemente mais acesso à informação, à cultura e ao meio virtual, sua postura é mais criativa mediante o conteúdo previsto, tendo em vista que dispõe de mais recursos para produzir, inclusive, dramatizações e atividades em que o aluno não dependa tanto do professor.

Na questão número 4, *Você leva em consideração os perfis dos alunos presentes na sua aula para realizar seu trabalho? De que maneira você aproveita as experiências socioculturais que os alunos trazem para a escola, para a sala de aula?*, os professores mostraram-se cautelosos quanto aos diferentes perfis dos alunos. Percebemos isso através das respostas que seguem, conforme constam no Quadro 18.

Quadro 18: Entrevistas com os professores dos 3º Anos do Ensino Médio - resposta à questão 4

Com certeza eu... eu considero os perfis deles, tanto que em uma resposta anterior eu salientei a questão do... Do perfil já com relação a alguns que vêm já influenciados, com pensamentos voltados para a religião, para determinados fins aí. E o que acontece: eu aproveito, por exemplo para as experiências deles de maneira a fazer essa associação realmente, da aula, do conteúdo com o que eles trazem de fora. Da bagagem cultural dele, né... eu utilizo, por exemplo, pra trabalhar redação, eu antes, trabalho conectivos, eu trabalho o processo de coordenação, de subordinação... e o que que eu faço, para relembrar conectivos, eu trabalho com músicas, eu trago [...]. **(Entrevista com o professor A -resposta à questão 4)**

Devemos trabalhar sempre... sempre com a diversidade sociocultural de cada aluno, respeitando o modo de vida de cada um, né... dentro da sociedade e da sua comunidade. **(Entrevista com o professor B -resposta à questão 4)**

Sabemos dos diferentes perfis e procuro respeitar e valorizar as diferenças, sabe... Fazendo com que eles saibam da sua capacidade de aprender. Percebi que nos trabalhos de criação de ideias sobre um tema de sua realidade, para após serem apresentadas e argumentadas, obtive resultados surpreendentes, pois houve interesse e participação dos alunos de forma empolgante. **(Entrevista com o professor C -resposta à questão 4)**

Fonte: entrevista com os professores dos 3º Anos do Ensino Médio (2014)

Quanto a levar em conta os perfis identificados nos educandos, os três professores revelaram, ao responderem a questão 4, respeitar os perfis e adequá-los ao contexto normativo, nas expressões *diversidade sociocultural*, *sabemos dos diferentes perfis* os educadores demonstraram que buscam aproveitar o que os alunos trazem como aspecto identitário e fazem adaptações acerca dessa bagagem de valores para aproveitá-las na aplicação dos conteúdos programáticos.

Nesse sentido, cabe mencionar que há, a partir do modo de dizer dos professores, um distanciamento entre o mundo cultural e a maneira como os indivíduos reagem diante dessa cultura, o que faz emergir, partindo das cenografias e da personalidade dos enunciadores, professores, que é papel do fiador, um ethos que tem discernimento. “A qualidade do ethos remete, com efeito, à imagem desse ‘fiador’ que, por sua fala, confere a si próprio uma identidade compatível com o mundo que ele deverá construir em seu enunciado.” (MAINGUENEAU, 2011, p. 99).

Os professores entrevistados demonstraram habilidades de reconhecer que, assim como eles, seus alunos transitam entre um contexto teórico e de singularidades diante da vida. Segundo Bakhtin (2010, p. 43), em se tratando desse confronto do mundo da cultura e o mundo da vida, explica que o ato de viver é “Um Jano bifronte”, orientado em duas direções diferentes: a singularidade do irrepitível e a unidade objetiva, abstrata; olhando para essas direções de uma dupla responsabilidade: a “responsabilidade especial” Nesse sentido, os educadores agem inseridos numa dinâmica responsável diante das suas escolhas ao renormalizarem o prescrito, pois sabem valorizar a individualidade do aluno, seus saberes, seu histórico pessoal e, acima de tudo, seus valores.

Na sequência das entrevistas aos professores, é possível analisar que, por mais que os professores possam fazer escolhas para o seu fazer docente, esse fazer está atrelado ao institucional. Na pergunta número 5, tivemos a intenção de fazer o professor refletir e discorrer sobre os regulamentos norteadores da sua atividade docente e, através das respostas, foi possível identificar marcas discursivas presas aos conteúdos programáticos. Portanto, mediante a questão “As normas e regulamentos são norteadores do fazer docente. Quais dessas normas e regulamentos você costuma seguir para organizar, elaborar e ministrar suas aulas? Faz adequações e adaptações na sua programação de conteúdos a partir do que é estabelecido normativamente? Como e por quê?”, o que se pretendeu observar e comprovar está inserido nas respostas dos professores.

Quadro 19: Entrevistas com os professores dos 3º Anos do Ensino Médio - resposta à questão 5

Na verdade as normas regulamentadoras, elas são... elas existem, logicamente, e tem o conteúdo programático, por exemplo, né, nós temos esse. E eu passo isso para os alunos no início do ano [...]. Né, então eu vou fazer adequações, eu vou fazer adaptações, com certeza nessa programação aí dos conteúdos durante o ano e isso vai depender da turma que eu estou trabalhando. Eu vou verificar, durante o ano, o que vai ser realmente necessário eu trabalhar e o que eu posso deixar para um segundo momento. **(Entrevista com o professor A-resposta à questão 5)**

Eu costumo sempre seguir as normas e regulamentos, mas quando se faz necessário, de acordo com as adequações... é, procuro adequá-las ao momento e ao aluno, procuro não exigir muito, pois penso mesmo, né... Que o que interessa é o aprendizado e não o que é imposto... sabe, somente o conteúdo, entende. **(Entrevista com o professor B-resposta à questão 5)**

Existem os planos e conteúdos mínimos obrigatórios que norteiam nosso trabalho, mas procuro adequá-los à realidade através da prática de leitura e produção de textos do interesse do aluno. Também proponho dramatizações, atividades de língua oral e escrita, debates, apresentações de trabalhos realizados pelos alunos para que ele aprenda de forma mais significativa. **(Entrevista com o professor C -resposta à questão 5)**

Fonte: entrevista com os professores dos 3º anos do Ensino Médio (2014)

Desde o início, as respostas dos professores demonstraram estar atreladas aos conteúdos; as palavras *normas regulamentadoras, existem, conteúdo programático, eu passo* confirmam essa afirmação. Nos recortes, como *Na verdade as normas regulamentadoras, elas são... elas existem, logicamente, e tem o conteúdo programático, por exemplo, né, nós temos esse* (resposta do professor A), *Eu costumo sempre seguir as normas e regulamentos, mas quando se faz necessário, de acordo com as adequações...* (resposta da professora B) e *Existem os planos e conteúdos mínimos obrigatórios que norteiam nosso trabalho, mas procuro adequá-los à realidade,* (resposta do professora C), a normatização é bem evidenciada. Depreendemos que os conteúdos estão numa condição de prioridade no fazer docente, e mesmo que eles possam ser adequados ao contexto socioeconômico, sociocultural

e ou histórico, seus valores, enfim, tudo que diz respeito aos perfis dos educandos, esses conteúdos, eles devem ser cumpridos e estarem presentes no contexto educacional.

Diante das respostas às perguntas 6 e 7 (Quadro 20), “Como você utiliza o livro didático em suas aulas? Considera outros meios e suportes - livros, revistas, jornais, filmes, músicas, que circulam em meio físico e ou na internet? E de que maneira os utiliza em sala de aula?, e Ao ter a oportunidade de participar de cursos de formação continuada, você põe em prática os novos conhecimentos? Ou procura introduzi-los e adaptá-los segundo as suas expectativas e o perfil dos alunos da turma? Comente.

Quadro 20: Entrevistas com os professores dos 3º Anos do Ensino Médio - resposta às questões 6 e 7

Na verdade, eu... o livro didático eu não sou muito de utilizar o livro didático porque eu comecei praticamente a minha carreira dando aula em cursinho de pré-vestibular. **(Entrevista com o professor A-resposta à questão 6)**

O livro didático é importante, mas... mas os meios e suportes atuais... Como os virtuais, são os mais eficazes, pois na era da tecnologia, né, hoje em dia... o que chama mais atenção dos alunos é a informação virtual. **(Entrevista com o professor B -resposta à questão 6)**

O livro didático é usado apenas como apoio pra alguma... alguma atividade de pesquisa do conteúdo, raramente eu o uso. **(Entrevista com o professor C-resposta à questão 6)**

[...] Eu acredito que ainda temos um caminho longo a percorrer em relação ao PACTO, né, e nos cursos de formação que eu participei, eu procuro sim adaptá-las e eu sempre vou verificar, logicamente o perfil da turma que eu estou trabalhando. **(Entrevista com o professor A -resposta à questão 7)**

Os curso de formação continuada sempre vêm para nos enriquecer como mediadores e professores... então... né, mas nem sempre são aplicados os novos conhecimentos pela... por causa da diversidade de culturas que temos em relação aos alunos... então... e as turmas, visto que somos professores de escola estadual, né, então devemos nos adequar ao meio onde os alunos vivem. **(Entrevista com o professor B -resposta à questão 7)**

Os cursos nos ajudam na reflexão de nossa prática educativa e na possibilidade de transformação. Precisamos preparar nossos alunos para uma aprendizagem permanente, que tenha continuidade mesmo após o término de sua vida escolar. **(Entrevista com o professor C -resposta à questão 7)**

Fonte: entrevista com os professores dos 3º Anos do Ensino Médio (2014)

Deparamo-nos, com base nos depoimentos *eu não sou muito de utilizar o livro didático, o livro didático é importante, mas...mas os meios e suportes atuais...como os virtuais, são os mais eficazes, o livro didático é usado apenas como apoio* (respostas dos professores A, B e C), com práticas no ambiente de sala de aula que evitam o uso de livros didáticos. Isso nos leva a constatar que o conteúdo é dado mediante sua preparação prévia.

Os recortes dos discursos analisados dos docentes, nesse sentido, são coerentes com uma proposta educacional que venha ao encontro de como o aluno se apresenta como pessoa, e esses professores e gestores desde o início de suas falas demonstraram essa condição de ensinar os conteúdos numa dinâmica que considera os perfis sociais dos seus alunos, e os recortes *e nos cursos de formação que eu participei, eu procuro sim adaptá-las e eu sempre*

vou verificar, logicamente o perfil da turma (resposta do professor A), *Os curso de formação continuada sempre vêm para nos enriquecer como mediadores e professora* (professora B) e *Os cursos nos ajudam na reflexão de nossa prática educativa e na possibilidade de transformação* (professora C) corroboram para essa constatação.

Diante disso, os conteúdos, como premissa no fazer docente, articulam-se a uma dialética entre o real e o prescrito numa relação dialógica responsável e ética. Segundo Nouroudine (2002, p. 21), “nas situações de trabalho, em meio aos coletivos, a linguagem permite, em especial, travar e manter relações sociais entre parceiros.” Essas relações sociais revelam uma interação discursiva entre educador e educando e normas instituídas.

De acordo com os planos constitutivos da semântica global, quanto ao plano da intertextualidade nos discursos dos professores, evidenciamos que eles relacionam-se aos discursos fornecidos pelos documentos, bem como aos dos coordenadores entrevistados; portanto, associam-se mutuamente formando intertextualidade. O discurso normativo está inserido nos documentos e nas entrevistas; assim, não divergem quanto aos campos linguísticos. Nesse sentido, segundo Bakhtin (2006, p. 332), “a compreensão dos enunciados integrais e das relações dialógicas entre eles é de índole inevitavelmente dialógica.”

Os discursos são as próprias cenografias imersas no instituído, que revelam um ethos geral obediente ao normativo, o que podemos considerar, apropriando-nos da figura 3, (da página 46) (MAINGUENEAU, 2008b, p. 83), tratar-se de ethos-dito, já que os discursos dos professores mostram quem são e como atuam na atividade. Quanto ao ethos efetivo, este é revelado após a interação entre o ethos pré-discursivo até o ethos dito ou mostrado, pois emerge daí o resultado de um ethos obediente e disciplinado quanto às questões normativas.

No que diz respeito à exploração semântica do plano do vocabulário no discurso dos professores, todas as palavras foram organizadas e empregadas no intuito de revelar que “não são empregadas a não ser em razão de suas virtualidades de sentido na língua”, (MAINGUENEAU, 2008a, p. 80). Diante disso, as palavras transcritas das entrevistas dos professores foram analisadas discursivamente e não isoladamente.

No que concerne à questão do terceiro plano da semântica global, o do tema, importa-nos analisar “aquilo de que um discurso trata” (MAINGUENEAU, 2008a), ou seja, o assunto dos enunciados dos professores que revelam ter de renormalizar o prescrito na atividade docente, mediante seus saberes investidos e instituídos aos alunos do 3º Anos do Ensino Médio, ainda, levando em consideração o perfil desses educandos.

O estatuto do enunciador e do coenunciador envolve os entrevistados e entrevistador inscritos no mesmo contexto, o educacional. Nesse sentido, legitimam seus discursos porque

tanto os entrevistados quanto a entrevistadora acionam seus saberes, assim “esse discurso supõe um enunciador cujos conhecimentos sejam abundantes e diversificados, capaz de tecer as redes de correspondências entre as múltiplas regiões do saber [...]” (MAINGUENEAU, 2008a, p. 87).

Ao analisarmos o plano integrante da semântica global, a dêixis discursiva, consideramos que, segundo Maingueneau (2008a, p. 88), “o ato da enunciação supõe a instauração de uma “dêixis” espaciotemporal que cada discurso constrói em função de seu próprio universo”, reconhecendo, de imediato, que ela está diretamente ligada ao estatuto do enunciador e do coenunciador, tendo em vista que essa dêixis define um EU e um TU, um AQUI e AGORA, revelados por meio de embreantes que, segundo Maingueneau (2002), são “também chamados de “elementos dêíticos”. Os embreantes de pessoa observados nas entrevistas dos professores estão inscritos como os tradicionais pronomes pessoais de primeira e segunda pessoas: eu, que predomina no discurso dos professores e nós, eventualmente utilizado.

Os embreantes temporais estão marcados basicamente por verbos no presente do indicativo como: *acredito, sou, chama, vêm, temos, são, aplicados, devemos, existem, faz*, entre outros, e advérbio de tempo e locuções adverbiais: *sempre e durante o ano*. Os dêíticos espaciais são colocados pelos professores através das expressões *escola, escola estadual, meio em que vive* (ao se referirem ao ambiente do aluno) e *comunidade* (localidade da escola).

Ao tratarmos do modo de enunciação nos discursos dos docentes, encontramos uma voz que lhes são próprias, ou seja, uma maneira de dizer atribuída a um tom que particulariza o docente e revela, além dos traços psicológicos de caráter desse professor, uma corporalidade, que faz com que consigamos notar como esse professor se movimenta entre a atividade regida por normas e seus saberes para renormalizá-las. Nesse sentido, Bakhtin (2003, p. 289) explica: “a língua se deduz da necessidade do homem de expressar-se, de exteriorizar-se. A essência da língua, de uma forma ou de outra, resume-se à criatividade espiritual do indivíduo”.

Esses professores são criativos, vão além do conteúdo propriamente dito. Inserem músicas em suas aulas, realizam dramatizações, enfim, interagem de diversas formas na busca de aula mais motivadora mediante os conteúdos que são estanques e sistemáticos. Desse modo, o tom dirigido ao entrevistador caracteriza a personalidade do enunciador entrevistado. A maneira de dizer do fiador, identificada nessa personalidade, mostra que os enunciados dos discursos dos professores estão inscritos no âmbito escolar. “A qualidade do ethos remete, com efeito, à imagem desse “fiador” que, por meio de sua fala, confere a si próprio uma

identidade compatível com o mundo que ele deverá construir seu enunciado.” (MAINGUENEAU, 2002, p. 99). Dessa maneira, podemos inferir que os *ethé* discursivos que se depreendem dos professores entrevistados é de obediência às normas e disciplina no fazer docente.

Quanto ao último plano da semântica global, o modo de coesão, os enunciados estão organizados de maneira inteligível. Isso significa que as palavras dos discursos dos professores são reguladas para enfatizar o seu dizer, no intuito de torná-lo real perante a entrevistadora. “O locutor postula esta compreensão responsiva ativa: o que ele espera, não é uma compreensão passiva que, por assim dizer, apenas duplicaria seu pensamento no espírito do outro, o que espera é uma resposta, uma concordância, uma adesão, uma objeção, uma execução, etc.” (BAKHTIN, 2003, p. 291).

Dessa forma, é importante conceber que, para haver completude discursiva, ou seja, para que os enunciados das entrevistas ativem sentido, é fundamental que eles estejam envolvidos em determinado gênero na interação discursiva e uma cenografia para revelarem um *ethos* discursivo. Cabe salientarmos que os planos constitutivos da semântica global, analisados de maneira conjunta, contribuem para a construção da cenografia e do *ethos* discursivo, como podemos observar no Quadro 21.

Quadro 21: Síntese da cenografia e *ethos* dos discursos analisados dos professores dos 3º Anos do Ensino Médio

Entrevista com os professores A, B, C (Apendice B)		
Discurso do Professores	Cenografias	Ethos/Ethé
Professor A Prevalência do plano embreado: <i>eu, nós, em casa, da escola, da turma</i> Prevalência do discurso atrelado às normas: <i>conteúdo</i>	Cena da atuação pessoal Cena da atuação mediante o prescrito	Caridoso, religioso, conciliador, estrategista Obediente, disciplinado
Professor B Prevalência do plano embreado: <i>nós</i> Prevalência do discurso atrelado às normas: <i>conteúdo abordado, normas e regulamentos</i>	Cena da atuação pessoal Cena da atuação mediante o prescrito	Cauteloso, humano, estrategista Obediente, disciplinado
Professor C Prevalência do plano embreado: <i>eu, nós</i> Prevalência do discurso atrelado às normas: <i>planos de conteúdos mínimos obrigatórios, regimento, bagagem de conhecimento</i>	Cena da atuação pessoal Cenas de obediência e estratégias	Humilde, cuidadoso, apaixonado, estrategista Obediente, disciplinado

Fonte: elaborado pela acadêmica

Ao constatarmos que os *ethé* discursivos que caracterizam a figura dos professores são de “obediente e disciplinado”, mediante seus enunciados, esses *ethé* englobam o *ethos* dito, *ethos* mostrado e *ethos* efetivo, inclusive as cenografias instauradas no decurso de suas respostas. Esse conjunto ajudou-nos a observar o comportamento dos docentes diante das normas prescritas para sua atividade e revelou quão atrelados e dependentes os professores demonstram estar ao discurso instituído.

4.6.3 Discussão da análise

Mediante a observação da pesquisadora junto às análises dos discursos dos documentos normativos e das entrevistas dos coordenadores e professores na esfera educacional, constatamos que a relação que se estabelece entre os educadores perante os documentos instituídos é de subordinação, cenografia que instaura um *ethos* discursivo obediente e disciplinado, tendo em vista que as normas previstas nos documentos servem de diretrizes para nortear as atividades dos educadores. Mesmo assim, os educadores (coordenadores e professores) investem seus saberes acadêmicos e da experiência para renormalizar o prescrito.

Diante desse envolvimento dos educadores acerca das relações entre o *uso de si* por *si* e pelos *outros*, atrelado ao instituído para realizar suas atividades, percebemos o quão instigante são as relações dialógicas em situação de trabalho, principalmente no âmbito educacional, em que demanda trabalhar com conteúdos que devem ser cumpridos no decurso do ano letivo. Nesse sentido, associados às questões de renormalizações na atividade, os educadores sofrem um drama ao fazer escolhas: “é necessário que ele atribua a si próprio leis para dar conta do que falta.” (SCHWARTZ, 2010b, p. 190).

Destacamos que a atividade docente nas escolas observadas implica fazer reajustes às conjunturas normativas. Os educadores envolvidos na entrevista convivem com educandos que apresentam vários perfis; nas escolas estaduais, participantes desta pesquisa, essa realidade é visível, por suas localizações estarem dispostas em pontos bem diferenciados da cidade, o que define esses perfis. Por isso, a importância do diálogo, e é através da interação verbal que os educadores conseguem articular seus saberes ao que vem preestabelecido. Esses educadores fazem um levantamento de dados dos educandos, reconhecem a região onde atuam e, o mais importante, não fazem com que seus conteúdos sejam estanques. Movimentam esses conteúdos entre seus saberes instituídos e investidos.

Essas implicaturas de os educadores terem de fazer reajustes perante o normativo recaem, nesse estudo, sobre as “infidelidades do meio” (SCHWARTZ, 2010b), porque esses educadores participam ativamente de contextos diferenciados, ou seja, alunos heterogêneos, cujos perfis são regulados pela localização geográfica em que as escolas estão situadas.

É através das cenografias instauradas no processo dialógico que as constatações acerca do reconhecimento dos perfis dos educandos são possíveis. Os educadores, ao se manifestarem verbalmente através das entrevistas, fazem o *uso de si por si e pelo outro* para gerir as infidelidades do meio. Os discursos dos educadores das três escolas analisadas usam de recursos pessoais, ou seja, seus saberes, suas vivências, seus valores para interagir com o meio; portanto, esse uso de *si* evoca o social, pois fala com o outro, consigo, com os pais dos alunos, com a comunidade escolar, etc.

Depreendemos assim que há negociações no meio laboral, numa dialética entre os saberes investidos dos educadores, que recaem sobre suas experiências na prática docente e a linguagem em situação de trabalho e os saberes instituídos, estes organizados sob a forma de normas prescritas nos documentos. Esses embates são visíveis nas falas dos educadores, pois em todo momento eles precisam gerir o distanciamento entre o real e o prescrito diante da atividade de trabalho. Mas foi possível observar, através desse dilema, que o que prepondera é a obediência às normas, pois elas servem de diretrizes ao seu fazer e não há como escapar do instituído na esfera educacional. É necessário existir normas, mas a renormalização é decorrente do fazer na atividade laboral, pois o professor é sujeito e a subjetividade é inerente na esfera da realização da tarefa.

Evidenciamos, dentre a variabilidade do meio em que as três escolas analisadas estão inseridas, a cena englobante pedagógica, a qual revela que os sujeitos envolvidos na entrevista pertencem ao âmbito da escola. A segunda cena, a genérica, por estar ligada ao gênero do discurso, mostra que ela está inserida numa dinâmica de entrevista, em que os coenunciadores interagem porque estão no mesmo contexto discursivo, ou seja, eles estão convivendo em um mesmo plano social pedagógico, intermediado por perguntas e respostas, por isso a comunicação é efetivada. A terceira cena, Maingueneau (2002, p. 92) denomina “*cena validada* e não *cenografia validada*, é porque a cena validada não se caracteriza propriamente como discurso, mas como um estereótipo automatizado, descontextualizado, disponível para reinvestimentos em outros textos”, apoia-se em uma reflexão em comum, ou seja, num contexto discursivo em que os falantes “professores e entrevistada” já compartilham os discursos e falas já internalizadas na memória; por isso, ativam sentido na comunicação e interação discursiva através da entrevista.

A noção de cenografia possibilitou que desvendássemos o ethos disciplinado e obediente dos educadores porque, mediante seus discursos, eles movimentaram-se e revelaram estarem atrelados ao normativo, mesmo que pudessem fazer escolhas para renormalizá-lo. Essa cenografia foi sendo construída enquanto os entrevistadores educadores enunciavam, revelando um ethos dito e mostrado de que sua atividade é estabelecida por normas e planos de estudos e conteúdos, e que o fiador particulariza como um professor subordinado por diretrizes que lhes dão suporte para a realização de suas tarefas.

As respostas das entrevistas realizadas com os educadores revelaram que as normas estabelecidas para a atividade docente são regras que devem ser atendidas, porém passivas de ajustes para atender à demanda de diferentes perfis de alunos. Esses ajustes são percebidos na fala dos professores e resultam um ethos efetivo que procura integrar-se ao mundo “ético” da obediência às normas. Ele não transgride as leis normativas, apenas reavalia a maneira de como articular essas leis ao que realmente pode ser aproveitado em sala de aula em se tratando de conteúdos.

Enfatizamos que o professor mostra-se preocupado com seus alunos, bem como as coordenadoras com seus professores e com toda a comunidade escolar. Eles dão vozes aos educandos à medida que reconhecem suas diferenças e suas necessidades. Esses educadores não privilegiam as normas em seus discursos como atividade estanque, mas como um sistema que pode ser aproveitado numa dialética que é concernente ao contexto social de cada estudante. Nesse sentido, compreendemos que existe uma hierarquia entre educadores, porém não excludente, tampouco majoritária que distancie os papéis dos coordenadores e professores. O que há são trocas de saberes regulados pelos perfis dos alunos, pois eles determinam como as normas devem ser instauradas no ambiente educacional. “Mas a ideia de atividade é sempre um “fazer de outra forma”, um “trabalhar de outra forma.” (SCHWARTZ, 2010a, p. 35).

Dentre todas as ponderações acerca do que revelam os discursos da escola e dos professores no ambiente escolar, a que tem relevância maior é a de que não há atividade sem a existência das normas e prescrições. Contudo, diferente dos moldes tayloristas que não levavam em conta o sujeito na sua totalidade para gerir seu trabalho, temos hoje na esfera educacional um sujeito coordenador/professor muito mais flexível quanto às práticas languageiras na sua atividade e que, segundo Bakhtin (2006, p. 113), “exteriorizando-se, o conteúdo interior muda de aspecto, pois é obrigado a apropriar-se do material exterior [...]” Nesse sentido, os coordenadores e professores entrevistados dialogam consigo e com os outros para melhor gerir seu trabalho.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo, de cunho interdisciplinar entre as teorias linguístico-discursivas e os estudos ergológicos, teve como autores principais Schwartz (2010a, 2010b, 2011a, 2011b), que fundamenta os estudos da ergologia com ênfase à linguagem e trabalho; Maingueneau (1997, 2002, 2008a, 2008b), através de uma abordagem enunciativo-discursiva centrada nos fundamentos da semântica global, com foco mais específico no que diz respeito à cenografia e ao ethos discursivo; Bakhtin/Volochínov (2006), que discorre sobre a interação verbal e discursiva, constituída com base em um sistema dialógico de sentido.

O tema desta dissertação delimitou-se no estudo do discurso institucionalizado no ambiente escolar e a gestão do uso de si do professor na atividade docente, estabelecendo uma dialética entre normas, renormalizações, saberes constituídos e saberes investidos, mediante documentos normativos e entrevista semiestruturada, com perguntas abertas a três coordenadores e três professores dos 3º anos do Ensino Médio de escolas públicas da cidade de Itaquí, RS.

Nesse sentido, o problema de pesquisa que nos instigou para a realização deste estudo recaiu no seguinte questionamento: a atividade de trabalho do professor, como a linguagem, na interação verbal, por meio da cenografia e do ethos, revela o discurso institucionalizado na atividade docente? Diante desse questionamento acerca da atividade docente, constatamos que o discurso educacional dos envolvidos nesta pesquisa, mesmo que atrelado ao discurso normativo, demanda que os agentes educacionais renormalizem o prescrito de maneira que levem em conta os perfis dos seus alunos; caso contrário, seu retrabalho diante das normas instituídas não ativaria sentido, tendo em vista que os perfis desses alunos são peculiares e necessitam de abordagem real e prescritiva diferenciadas.

A partir dessas observações, emergem duas hipóteses: a) a linguagem na atividade da escola e do professor, mediante a cenografia e o ethos, revela a presença do discurso institucionalizado, por meio das marcas prescritas que denotam uma estreita relação com a normatização da atividade; b) o discurso institucionalizado na interação verbal mostra a dramática do uso de si do professor, visto que esse discurso está a serviço do prescrito no trabalho, que dificulta a aplicação dos saberes do sujeito/docente. Diante dessas hipóteses, foi possível perceber quão complexa é a atividade docente mediante o fato de sabermos que não há atividade sem normas, tampouco sujeito docente sem seus valores, suas habilidades, conhecimento de vida e que precisa conhecer seu educando para poder realizar sua prática.

Por isso, esse educador “sofre a dramática do uso de si”, pois, além de ensinar, precisa, mediante seu discurso, ser em primeiro lugar disciplinado e obediente às normas.

Devido ao problema de pesquisa e das hipóteses elencadas, esta dissertação teve como objetivo geral descrever e analisar os discursos circunscritos nos documentos institucionais e nas práticas languageiras do professor na atividade, por meio de entrevistas realizadas com coordenadores e professores, buscando entender a complexidade do prescrito e de possíveis renormalizações na atividade laboral, através da interação verbal, que se concretiza mediante cenografias e o ethos discursivo construídos na realização da atividade no ambiente escolar.

Nesse sentido, a partir das análises dos documentos e das entrevistas, as normas antecedentes na atividade docente fazem emergir um professor que vive uma dialética entre o real e o normativo, mas que, diante das cenografias instauradas no decurso das respostas das entrevistas, está mais inclinado ao discurso institucional e não tem como não privilegiá-lo, visto que seu educando, posteriormente, também deverá atender ao normativo; o professor já o prepara, pois qualquer atividade tem como base as normas que devem ser seguidas para a eficácia no resultado final.

No intuito de atender ao objetivo geral proposto nesta pesquisa, buscamos desdobrar os seguintes objetivos específicos: a) identificar construções linguístico-discursivas verificadas nos depoimentos dos professores e dos coordenadores na atividade, que apresentam a presença do prescrito na atividade docente. Em todas as respostas às perguntas, apareceram marcas prescritivas na atividade dos coordenadores e professores; b) mostrar a cenografia, o ethos discursivo e o uso de si na enunciação dos educadores no ambiente de trabalho. As cenografias reveladas nos discursos dos coordenadores e professores revelaram um ethos discursivo disciplinado e obediente mediante o prescrito; c) compreender a interação verbal, um processo dialógico fundamental no processo de ensino-aprendizagem, através das práticas languageiras realizadas. Foi mediante a interação verbal que as constatações acerca do discurso institucional dos coordenadores e dos professores foram constatadas; d) investigar as relações existentes entre as dramáticas do uso de si e os saberes instituídos e investidos pelo professor na sua atividade docente, mediante a construção de cenografias e do ethos constituídos no discurso. Os coordenadores e os professores demonstraram, através de suas respostas, que em todo processo de ensino-aprendizagem precisam reconhecer que seus saberes são fundamentais para renormalizar o prescrito; portanto, buscam alternativas para desenvolver o que vem como norma instituída de forma que ele alcance seu educando, ou seja, que faça com que o normativo ative sentido concernente à necessidade do educando.

Considerando que todos os objetivos desta pesquisa foram alcançados, destes estudos depreendem-se contribuições socioeducacionais que mostram que o discurso do professor na atividade docente necessita de reformulações no intuito de encontrar um equilíbrio entre o normativo presente no seu dizer e técnica para renormalizar o prescrito, tendo em vista de que o contexto em que os alunos se encontram numa sala de aula nunca é o mesmo e os perfis dos alunos são determinados pela localização das escolas. Nesse sentido, constatamos que a linguagem utilizada pelo professor, quando está interagindo verbalmente, constrói sentido quando os conteúdos normativos são articulados à realidade do educando e podem contribuir ao desenvolvimento de sua autonomia, seu senso crítico e habilidades, para que possa aproveitar esses conteúdos sistematizados em sua vida prática, tendo em vista que ele também vai exercer suas atividades mediante o prescrito.

A partir do exposto, começamos a observar, mediante as categorias teóricas da Ergologia, da Interação Verbal e da Semântica Global, até chegarmos à cenografia, que começam, a partir da configuração linguístico-discursiva dos professores/coordenadores envolvidos nas entrevistas, a surgir vários *ethé*, mas no primeiro deles, ao evidenciar a *imagem de si*, os entrevistados revelam-se comprometidos com a educação e responsáveis para com a sua condição de ser professor e estar atuando na atividade de coordenador.

No momento em que reconhecemos, a partir de todo o processo discursivo dos professores, levando em consideração desde o enunciado, os coenunciadores, o tempo e o espaço aos quais os discursos pertencem, através da cenografia, podemos considerar que os *ethé* discursivos desses professores os identificam como disciplinados e obedientes ao instituído. Esse *ethos* subordinado é revelado desde o início quando os entrevistados demonstram em suas respostas que precisam seguir as normas e regulamentos para realizarem suas atividades, mesmo que, em determinadas situações, a condição de professor/coordenador permita que se façam ajustes no processo docente. Porém, as normas e regulamentos são norteadores do seu fazer e não há como inventar outras regras no contexto educacional.

Este estudo, por mais que tenha alcançado os objetivos esperados, limitou-se às análises discursivas dos documentos institucionais e dos discursos dos coordenadores e professores de Língua Portuguesa dos 3º anos do ensino Médio da área das Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Nesse sentido, instiga a darmos continuidade para a análise discursiva de outras áreas de conhecimento e séries, já que o discurso institucional está presente em qualquer âmbito educacional e as normas e diretrizes inscritas nesse discurso devem ser atendidas.

A análise discursiva circunscrita nos documentos nominados planos de conteúdos ou estudos, nos discursos dos professores e a articulação das teorias elencadas para esta dissertação em outras séries e áreas de conhecimento revelariam, também, a partir das cenografias instauradas no processo de ensino-aprendizagem, marcas do discurso docente atreladas ao normativo, que fazem emergir um ethos discursivo “subordinado” que precisa gerir seu trabalho numa dialética entre normas e renormalizações. Nesse sentido, as práticas discursivas nesses outros âmbitos educacionais poderiam ser investigadas no intuito de aprofundar os estudos acerca das circunstâncias entre o real e o prescrito na atividade docente, tendo em vista que não há trabalho sem normas antecedentes, e muito menos sobre o “sujeito” autor do seu fazer.

REFERÊNCIAS

- AMOSSY, Ruth. Da noção retórica de ethos à análise do discurso. In: _____. *Imagens de si no discurso: a construção do ethos*. São Paulo: Contexto, 2005.
- _____. O ethos na intersecção das disciplinas: retórica, pragmática, sociologia dos campos. In: _____. (Org.). *Imagens de si no discurso: a construção do ethos*. Tradução Dilson Ferreira da Cruz, Fabiana Komesu, Sírío Possenti. São Paulo: Contexto, 2008. p. 119-144.
- ANTUNES, R. *Adeus ao Trabalho: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho*. São Paulo: Cortez, 2007.
- BAKHTIN, M. (1997). Estética da criação verbal. *Os gêneros do discurso*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 277-326.
- _____. O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas (1959-1961). In: _____. *Estética da criação verbal* (1979). Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2006. p. 307-335.
- _____. *Para uma filosofia do ato responsável*. Tradução Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- BAKHTIN, Mikhail /Volochninov. A interação verbal. 12. ed. In: _____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2006. p. 112-130.
- BENVENISTE, Émile (1996). *Problemas de Linguística Geral I*. 4. ed. Tradução Maria da Glória Novak e Maria Luisa Neri. Campinas, SP: Pontes, 1995.
- _____. *Problemas de linguística geral*. São Paulo: Companhia Editora Nacional; Ed. da Universidade de São Paulo, 1976. p. 288.
- _____. 1968. Estrutura da língua e estrutura da sociedade. *Problemas de Linguísticas Geral II*. São Paulo: Pontes, 1989b.
- _____. *Problemas de linguística geral II*. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2006. p. 286.
- _____. O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas (1959-1961). In: _____. *Estética da criação verbal* (1979). Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2006. p. 307-335.
- BRAIT, B.; MELO, R. de. Enunciado/enunciado concreto/enunciação. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005. p. 61-78.
- BRAIT, B. Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Campinas: Ed. da Unicamp, 1997. p. 98.
- CANGUILHEM, G. Meios e normas do homem no trabalho. *Proposições*, v. 12, n. 2-3, p. 35-36, jul./nov. 2001.

_____. *O normal e o patológico*. Tradução M. T. Barrocas. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

CARVALHO, Fabiana Castro. *Interdiscurso, cenas de enunciação e ethos discursivo em canções de Aaulfo Alves*. 127 f. 2010. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2010.

CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. (Dir.). *Dicionário de Análise do discurso*. Tradução F. Komesu et al. São Paulo: Contexto, 2004.

CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez, 2003, p. 80.

CLOT, Yves. *A função psicológica do trabalho*. Tradução Adail Sobral. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

DI FANTI, M. G. C. Linguagem e trabalho: diálogo entre a translinguística e a ergologia. *Desenredo, Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo*, v. 8, n. 1, p. 309-329, jan./jun. 2012.

FAÏTA, D. Análise das práticas languageiras e situações de trabalho. In: SOUZA, Maria Cecília P.; FAITA, Daniel. (Org). Tradução Ines Polegatto, Décio Rocha. *Linguagem e trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 45-60.

FERREIRA, Mário Cesar. Atividade, categoria central na conceituação de trabalho em ergonomia. *Alétheia: Revista de Estudos sobre Antiguidade e Medievo*, Canoas, v. 1, n. 11, p. 71-82, 2000. Disponível em: <<http://vsites.unb.br/ip/labergo/sitenovo/mariocesar/artigos2/Atividade.PDF>>. Acesso em: 14 jan. 2014.

FIGARO, Roseli. Atividade de comunicação e de trabalho. *Revista da Universidade de Provence*, Universidade de Provence, p. 1-40, jan. 2007.

_____. Atividade de comunicação e de trabalho. *Trab. Educ. Saúde*, v. 6, n. 1, p. 107-145, mar./jun. 2008.

FREITAS, Ernani Cesar de. Linguagem na atividade de trabalho: éthos discursivo em editoriais de jornal interno de empresa. *Desenredo, Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo*, v. 6, n. 2, p. 170-197, jul./dez. 2010.

FREITAS, Ernani Cesar de. Cultura, linguagem e trabalho: comunicação e discurso nas organizações. *Desenredo – Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo*, v. 7, n. 1, p. 104-126, jan./jun. 2011.

_____. Práticas discursivas em contextos sociais: linguagem e trabalho em uma associação de catadores de materiais recicláveis. *Revista MOARA, de Pós-graduação em Letras da Universidade do Pará*, n. 38, p. 92-112, jul./dez. 2012. Disponível em: <<https://www.google.com.br/#q=conceito+de+Ergologia+segundo+ernani+freitas>>. Acesso em: 14 jan. 2014.

FREITAS, Luciana Maria Almeida. *Da fábrica à sala de aula: vozes e práticas tayloristas no trabalho do professor de espanhol em cursos de línguas*. Rio de Janeiro: Ed. da UFRJ, 2010.

_____. A enunciação em texto jornalístico: o uso das categorias de tempo, espaço e pessoa. *ReVEL*, v. 9, n. 16, p. 1-25, 2011b. Disponível em: <<http://www.revel.inf.br>>. Acesso em: 1 abr. 2014.

KUENSER, Acácia Zeneida. As mudanças no mundo do trabalho e a educação: novos desafios para a gestão. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). *Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 35.

LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. p. 35-39 (Orientações curriculares para o ensino médio; volume 1).

MAGALHÃES, M. C. C. A Linguagem na formação de professores reflexivos e críticos. In: _____. (Org.). *A formação do Professor como um Profissional Crítico*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 59-85.

_____. (1998). Por uma prática crítica de formação contínua de educadores. In: FIDALGO, S. S.; SHIMOURA, A. S. (Orgs.). *Pesquisa Crítica de Colaboração: um percurso na formação docente*. São Paulo: Ductor, 2007. p. 88-96.

MAINGUENEAU, Dominique (1987). *Novas tendências em análise do discurso*. 3. ed. Tradução Freda Indursky. Campinas, SP: Pontes; Ed da Unicamp, 1997.

_____. *Termos-Chave da Análise do Discurso*. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2000.

_____. (1984). *Gênese dos discursos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008a.

_____. (2005). Ethos, cenografia, incorporação. In: AMOSSY, Ruth (Org.). *Imagens de si no discurso: a construção do ethos*. Tradução Dilson Ferreira da Cruz, Fabiana Komesu e Sírio Possenti. São Paulo: Contexto, 2008b. p. 69-92.

_____. (2006). *Cenas da enunciação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008c.

_____. A propósito do ethos. In: MOTTA, Ana Raquel; SALGADO, Luciana (Org.). *Ethos discursivo*. São Paulo: Contexto, 2008d. p. 11-30.

_____. (2000). *Análise de textos de comunicação*. Tradução Cecília P. Souza-e-Silva e Décio Rocha. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MARX, K. *O Capital: crítica da economia política*. Livro I. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento científico: pesquisa qualitativa em saúde*. 2. ed. São Paulo; Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco, 1993.

NOËL, Christine; FAÏTA, Daniel. A linguagem como atividade. In: SCHWARTZ, Yves; DURRIVE, Louis (Org.). *Trabalho e ergologia: conversas sobre a atividade humana*. 2. ed. Niterói, RJ: Ed. da UFF, 2010. p. 166-186.

NOUROUDINE, Abdallah. A linguagem: dispositivo revelador da complexidade do trabalho. In: SOUZA-E-SILVA, M. Cecília Pérez; FAÏTA, Daniel. *Linguagem e trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 17-30.

PINHO, D. L. M.; ABRAHÃO, J. I.; FERREIRA, M. C. As estratégias operatórias e a gestão da informação no trabalho de enfermagem no contexto hospitalar. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, Ribeirão Preto, v. 11, n. 2, p. 168-176, 2003.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. *Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico*. Novo Hamburgo, RS: Feevale, 2009.

RIBEIRO, Ana Paula Goulart; SACRAMENTO, Igor (Org.). *Mikhail Bakhtin: linguagem, cultura e mídia*. São Carlos: Pedro & João, 2010.

SANT'ANNA, Vera Lúcia de A.; SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília P. Trabalho e prescrição: aproximações ao problema a partir dos estudos da linguagem. *Matraga*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 20, p. 77-99, jan./jun. 2007.

SAUSSURE, Ferdinand. *Curso de linguística geral*. Tradução Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 1995.

SCHWARTZ, Yves. *Reconnaissances du travail – Pour un approche ergologique*. Paris: PUF, 1997.

_____. Os ingredientes da competência: um exercício necessário para uma questão insolúvel. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 19, n. 65, p. 101-140, dez. 1998.

_____. Trabalho e uso de si. *Revista Pró-Posições*. Faculdade de Educação /Unicamp, Campinas, v. 1, n. 5, p. 34-50, jul. 2000.

_____. Disciplina Epistêmica Disciplina Ergológica – Paideia e Politeia. *Pro-Posições*. Campinas, v. 13, n. 1, p. 126-149, jan./abr. 2002a.

_____. Ergonomia, filosofia e exterritorialidade. In: DANIELLOU, François (Coord.). *A Ergonomia em busca de seus princípios: debates epistemológicos*. São Paulo: Edgar Blücher, 2004.

_____. Reflexão em torno de um exemplo de trabalho operário. In: _____; DURRIVE, L. (Org.). *Trabalho e Ergologia: conversas sobre a atividade humana*. Tradução J. Brito et al. Niterói: EDUFF, 2007a.

_____. Trabalho e ergologia. In: _____; DURRIVE, Louis (Org.). *Trabalho e ergologia: conversas sobre a atividade humana*. Tradução Jussara Brito e Milton Athayde. 2. ed. Niterói: Ed. da UFF, 2010a. p. 25-46.

_____. Trabalho e ergologia. In: _____; DURRIVE, Louis (Org.). *Trabalho e ergologia: conversas sobre a atividade humana*. Tradução Jussara Brito e Milton Athayde. 2. ed. Niterói: Ed. da UFF, 2010b. p. 187-204.

_____. O homem, o mercado e a cidade. In: _____; DURRIVE, Louis (Org.). *Trabalho e ergologia: conversas sobre a atividade humana*. Tradução Jussara Brito e Milton Athayde. 2. ed. Niterói: Ed da UFF, 2010c. p. 247-273.

_____. Conceituando o trabalho: o visível e o invisível. *Trab. Educ. Saúde*, Rio de Janeiro, v. 9, supl. 1, p. 19-45, 2011a.

_____. Manifesto por um ergoengajamento. In: BENDASSOLLI, Pedro F.; SOBOLL, Lis A. P. (Org.). *Clínicas do trabalho: novas perspectivas para compreensão do trabalho na atualidade*. São Paulo: Atlas, 2011b. p. 132-159.

SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília. P. Estudos enunciativos: atividades de linguagem em situação de trabalho. In: BRAIT, Beth. (Org.). *Estudos enunciativos no Brasil: história e perspectivas*. Campinas, SP; São Paulo: Pontes; Fapesp, 2001. v. 1. p. 131-146.

_____. A dimensão linguageira em situações de trabalho. In: SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília P.; FAÏTA, Daniel (Org.). *Linguagem e trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França*. Tradução Inês Polegatto e Décio Rocha. São Paulo: Cortez, 2002a. p. 61-76.

_____. Fronteiras da linguística contemporânea: linguagem e trabalho. *Revista da ANPOLL*, v. 12, p. 155-168, 2002b.

_____. O ensino como trabalho. In: MACHADO, A. R. (Org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. São Paulo: Eduel, 2004. p. 81-104.

_____. Você sabe vender seu peixe? A construção do ethos da revista Vida Executiva. *Revista Investigações*, Recife, v. 21, n. 2, p. 261-277, jul. 2008a. Disponível em: <http://www.revistainvestigacoes.com.br/.../Vol.../Cecilia_Souza-e-Silva.pdf>. Acesso em: 6 jan. 2014.

_____. Atividade de Linguagem, atividade de Trabalho: Encontro de Múltiplos Saberes. *Revista Intercâmbio*, São Paulo: LAEL/PUC-SP, v. 18, p. 1-21, 2008b. Disponível em: <<http://www.revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/view/3549>>. Acesso em: 18 jan. 2014.

_____. Sistemas de ensino mudanças na educação e no trabalho do professor? In: SZUNDY, P. T. C. et al. (Org.). *Linguística aplicada e sociedade: ensino e aprendizagem de línguas no contexto brasileiro*. Campinas, SP: Pontes, 2011, v. 1, p. 95-110.

_____; ROCHA, Décio. Resenha de “Gênese dos discursos” de Dominique Maingueneau. *ReVEL*, v. 7, n. 13, p. 1-25, 2009. Disponível em: <<http://www.revel.inf.br>>. Acesso em: 11 nov. 2011.

SOUZA-E-SILVA, Cecília P.; ROCHA, Décio. Enunciação em processo: dispositivos para a produção de uma memória discursiva. *Desenredo*, Passo Fundo, v. 8, n. 1, p. 30-48, jan./jun.

2012. Disponível em: <<http://www.upf.br/seer/index.php/rd/article/view/2637>>. Acesso em: 10 abr. 2014.

TRINQUET, Pierre. Trabalho e Educação: o método ergológico. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, SP, número especial, v. 10, n. 38, p. 93-113, ago. 2010. Disponível em: <<http://www.fae.unicamp.br/revista/index>. <http://histedbr/article/view/3432/3053>>. Acesso em: 14. jan. 2014.

VIDAL, M. C. (Org.). *Introdução à Ergonomia*. Rio de Janeiro: CESERG, 2000.

_____. *Os paradigmas em ergonomia: uma epistemologia da insatisfação ou uma disciplina para a ação?* Rio de Janeiro: GENTE/COPPE/UFRJ, 1992.

WALLON, Henri. Taylorismo, Racionalização, Seleção, Orientação. *Laboreal*. Anais do SILEL, Uberlândia: Ed. da UFU, v. 3, n. 1, p. 45-47, 2010.

ANEXOS

ANEXO A – Organização curricular e procedimentos metodológicos de abordagem dos conteúdos

CONHECIMENTOS DE LÍNGUA PORTUGUESA 35

5 ORGANIZAÇÃO CURRICULAR E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DE ABORDAGEM DOS CONTEÚDOS

Considerando-se que a concepção de trabalho com a língua defendida neste documento pressupõe ser a produção do conhecimento uma construção coletiva, situada social e historicamente, a questão da seriação, da seqüenciação, da anterioridade, da hierarquia e da primazia de conteúdos é polêmica, em razão de não se poderem estabelecer, de forma inequívoca, parâmetros que permitam satisfazer as demandas regionais e locais, portanto temporal e espacialmente definidas, sem que se esbarre em arbitrariedades.

Naturalmente, uma dificuldade como essa não pode reverter-se em obstáculo para o aperfeiçoamento de iniciativas de regulação e parametrização das práticas educacionais e daquelas que as circundam para a construção de uma escola que propicie oportunidades efetivas de integração dos diferentes grupos sociais às instâncias de produção e socialização de conhecimentos. Nessa medida, os conteúdos mínimos devem ser pensados em termos do desenvolvimento da capacidade de ação de linguagem dos sujeitos.

Saliente-se, assim, que cabe à escola, junto com os professores, precisar os conteúdos a serem transformados em objetos de ensino e de aprendizagem bem como os procedimentos por meio dos quais se efetivará sua operacionalização.

A assunção desse expediente pela escola é algo de fundamental importância na organização de seu projeto pedagógico, uma vez que a proposição de conteúdos a serem ensinados em qualquer modalidade de ensino assim como a abordagem metodológica que lhes deve ser conferida são uma ação que traz à tona, de uma maneira ou de outra, a concepção que a escola possui dos papéis de aluno e professor e do que vêm a ser ensinar e aprender; o conteúdo ou o objeto de conhecimento; a produção e socialização de conhecimentos; os eventos/práticas de nossa sociedade em relação a uma compreensão pelo aluno acerca do mundo, sintonizada (ou não) com o seu tempo.

Dessa perspectiva, ressalte-se que a definição do que se vai propor como objeto de ensino, a rigor, é uma ação de natureza pedagógica e sobretudo política, voltada para a criação de situações de ensino que propiciem a construção de

... cabe à escola,
junto com os
professores, precisar
os conteúdos a serem
transformados em
objetos de ensino e de
aprendizagem ...

conhecimentos que resulte de uma atividade de busca por parte do próprio aluno, fundada em situações de aprendizagem significativas, a partir das indicações e das orientações fornecidas pelo professor. Em suma, tomar a ação de ensinar como uma ação política reporta à idéia de que o conhecimento é o produto de um trabalho social e sua construção é fruto de investigação e (re)elaboração com a cooperação dos outros.

Dessa forma, o que se propõe é que, na delimitação dos conteúdos, as escolas procurem organizar suas práticas de ensino por meio de agrupamentos de textos, segundo recortes variados, em razão das demandas locais, fundamentando-se no princípio de que o objeto de ensino privilegiado são os processos de produção de sentido para os textos, como materialidade de gêneros discursivos, à luz das diferentes dimensões pelas quais eles se constituem.

Para ilustrar, pode-se pensar na proposição de seqüências didáticas que envolvam agrupamentos de textos, baseados em recortes relativos a: temas neles abordados; mídias e suportes em que circulam; domínios ou esferas de atividades de que emergem; seu espaço e/ou tempo de produção; tipos ou seqüências textuais que os configuram; gêneros discursivos que neles se encontram em jogo e funções sociocomunicativas desses gêneros; práticas de linguagem em que se encontram e comunidades que os produzem.

Tais agrupamentos devem recobrir, ao longo do percurso da formação oferecida no ensino médio e à luz dos projetos político-pedagógicos das escolas: (a) o grau de complexidade na configuração, no funcionamento e/ou na circulação social dos textos e (b) o grau de complexidade na abordagem do(s) recorte(s) de conteúdos de ensino e de aprendizagem, considerando-se os possíveis cruzamentos e as inter-relações entre os aspectos a serem estudados.

Na acepção em foco, é pertinente conferir à noção de conteúdo programático um sentido ligado diretamente à idéia de que os conteúdos da área de Língua Portuguesa podem figurar como elementos organizadores de eixos temáticos em torno dos quais serão definidos, pela escola, os projetos de intervenção didática que tomarão como objeto de ensino e de aprendizagem tanto as questões relativas aos usos da língua e suas formas de atualização nos eventos de interação (os gêneros do discurso) como as questões relativas ao trabalho de análise lingüística (os elementos formais da língua) e à análise do funcionamento sociopragmático dos textos (tanto os produzidos pelo aluno como os utilizados em situação de leitura ou práticas afins).

A defesa dessa abordagem implica uma condução metodológica tanto para a realização do trabalho pedagógico como para a proposição de conteúdos – objetos de conhecimento (de ensino e de aprendizagem) – que não pode neutralizar

a complexidade de que se revestem as atividades de linguagem – falar, escrever, ouvir e ler –, tomadas ora como instrumento de interação, portanto como objeto de uso, ora como objeto de reflexão sobre os usos e as formas que elas encarnam nos eventos de comunicação.

Para dar melhor visibilidade ao que foi descrito, propõem-se os seguintes quadros, que cuidam de apontar os eixos organizadores das ações de ensino e de aprendizagem para o ensino médio:

QUADRO 1
EIXOS ORGANIZADORES DAS ATIVIDADES DE LÍNGUA PORTUGUESA NO
ENSINO MÉDIO – PRÁTICAS DE LINGUAGEM

ATIVIDADES DE PRODUÇÃO E DE RECEPÇÃO DE TEXTOS

• **Atividades de produção escrita e de leitura de textos gerados nas diferentes esferas de atividades sociais – públicas e privadas**

Tais atividades, principalmente se tomadas em relação aos textos privilegiados no ensino fundamental, devem focalizar, no caso da leitura, não apenas a formação ou consolidação do gosto pela atividade de ler, mas sim o desenvolvimento da capacidade de compreensão do texto escrito, seja aquele oriundo de esferas privadas, seja aquele que circula em esferas públicas. Essa mesma lógica deve orientar a seleção e a condução pedagógica de atividades de produção escrita, voltadas para a formação e o refinamento de saberes relativos às práticas de uso da escrita na nossa sociedade, tanto para as ações de formação profissional continuada quanto para aquelas relativas ao exercício cotidiano da cidadania.

• **Atividades de produção de textos (palestras, debates, seminários, teatro, etc.) em eventos da oralidade**

Por meio desse tipo de expediente, pode-se não só contribuir para a construção e a ampliação de conhecimentos dos alunos sobre como agir nessas práticas, como também promover um ambiente propício à discussão e à superação de preconceitos lingüísticos e, sobretudo, à investigação sobre as relações entre os gêneros da oralidade e da escrita, sobre a variação lingüística, sobre níveis de formalidade no uso da língua, por exemplo.

• **Atividades de escuta de textos (palestras, debates, seminários, etc.) em situação de leitura em voz alta**

Esse tipo de atividade tem especial relevância na construção de saberes com os quais o aluno possa atuar, futuramente, em práticas muito caras ao domínio acadêmico e a outros espaços de formação e aprimoramento profissional. Considerado esse objetivo, podem ser propostas, na seqüência das atividades de escuta, ações de sumarização, materializadas em textos orais ou escritos.

• **Atividades de retextualização: produção escrita de textos a partir de outros textos, orais ou escritos, tomados como base ou fonte**

Como tais atividades se caracterizam pela produção de um novo texto a partir de outro, ocorre mudança de propósito em relação ao texto que se toma como base ou fonte. Isso pode ser realizado, por exemplo, em tarefas de produção de resumos, resenhas e pesquisas bibliográficas.

- **Atividades de reflexão sobre textos, orais e escritos, produzidos pelo próprio aluno ou não**

Em se tratando de textos produzidos pelo próprio aluno, essas atividades podem envolver a reelaboração (revisão/reescrita) de texto com o objetivo de torná-lo (mais) adequado ao quadro previsto para seu funcionamento. Nesse caso, a ação de reflexão, tomada individualmente ou em grupo, terá como meta a avaliação do texto e, quando for o caso, sua alteração. Com relação aos textos produzidos por outros autores que não o próprio aluno, tais atividades podem se materializar, por exemplo, em momentos de comentários, discussões e debates orais sobre livros, peças publicitárias, peças teatrais, programas de TV, reportagens, piadas, acontecimentos do cotidiano, letras de música, exposições de arte, provas, etc. Esse tipo de prática, quando executado em grupo, pode se dar oralmente ou até mesmo por escrito, em listas de discussão pela internet, por exemplo. Assegura-se, por meio desse expediente, um espaço para a reflexão sistemática sobre valores, ideologias e (pre)conceitos que perpassam os textos em estudo.

QUADRO 2
EIXOS ORGANIZADORES DAS ATIVIDADES DE LÍNGUA PORTUGUESA NO
ENSINO MÉDIO – ANÁLISE DOS FATORES DE VARIABILIDADE DAS (E NAS)
PRÁTICAS DE LÍNGUA(GEM)

FOCO DAS ATIVIDADES DE ANÁLISE

Elementos pragmáticos envolvidos nas situações de interação em que emergem os gêneros em estudo e sua materialidade – os textos em análise

- Papéis sociais e comunicativos dos interlocutores, relações entre esses, propósito discursivo, função sociocomunicativa do gênero, aspectos da dimensão espaço-temporal em que se produz o texto.

Estratégias textualizadoras:

- uso dos recursos lingüísticos em relação ao contexto em que o texto é construído (elementos de referência pessoal, temporal, espacial, registro lingüístico, grau de formalidade, seleção lexical, tempos e modos verbais);
- uso de recursos lingüísticos em processos de coesão textual (elementos de articulação entre segmentos do texto, referentes à organização – temporal e/ou espacial – das seqüências do texto ou à construção da argumentação);
- modos de organização da composição textual – seqüências textuais (tipos textuais narrativo, descritivo, argumentativo, injuntivo, dialogal);
- organização da macroestrutura semântica (dimensão conceitual), articulação entre as idéias/proposições (relações lógico-semânticas);
- organização e progressão temática.

Mecanismos enunciativos

- Formas de agenciamento de diferentes pontos de vista na textualização (identificação dos elementos que sinalizam as vozes e o posicionamento dos enunciadores trazidos à cena no texto), uso dos elementos de modalização (identificação dos segmentos que funcionam como indicações acerca do modo como o enunciadador se posiciona em relação ao que é dito, a seu interlocutor ou a si mesmo).

Intertextualidade

- Estudo de diferentes relações intertextuais (por exemplo, entre textos que mantenham configuração formal similar, que circulem num mesmo domínio ou em domínios diferentes, que assumam um mesmo ponto de vista no tratamento do tema ou não).

Ações de escrita:

- ortografia e acentuação;
- construção e reformulação (substituição, deslocamento, apagamento e acréscimo) de segmentos textuais de diferentes extensões e naturezas (orações, períodos, parágrafos, seqüências ou tipos textuais);
- função e uso da topografia do texto (envolvendo a disposição do texto na página, sua paragrafação, sua subdivisão em seqüências, a eventual divisão em colunas, os marcadores de enumeração, etc.) e de elementos tipográficos essenciais à produção de sentidos (o que diz respeito à pontuação, com especial atenção para o uso de aspas, parênteses e travessões).

Para finalizar esta seção e na tentativa de exemplificar o modo como diferentes dimensões do funcionamento do texto podem ser abordadas nas ações de ensino e de aprendizagem da disciplina Língua Portuguesa, serão analisados, a seguir, mais alguns textos, à luz de orientações descritas no Quadro 2.

EXEMPLO 3

Lycra® é marca registrada.
Igalzinha àquela que tem na ponta do seu dedo.

Lycra® é marca única, própria. Na hora de comprar *lingeries*, biquínis, meias, blusas, calças, veja se tem etiqueta. Mais do que um certificado de qualidade, é um certificado de personalidade. Ela indica que o fio tecido é resultado de anos de pesquisa e de constante aperfeiçoamento.

Considerando os princípios defendidos neste documento, o trabalho de reflexão sobre o funcionamento do exemplo 3 pode tomar como ponto de partida aspectos que recobrem, primeiramente, sua dimensão sociopragmática.

Sob essa lógica, deve-se observar que o material em análise é um texto publicitário, veiculado em revista de circulação nacional, destinado a um público feminino. Seu objetivo sociocomunicativo é o de levar o leitor a construir uma imagem de credibilidade e confiança da marca em foco. Para levar a cabo esse propósito, seleciona-se um conjunto de estratégias que deve ser tomado como

objeto de ensino. Uma dessas estratégias é o uso do símbolo ® ao lado do nome Lycra (estratégia adotada em outros anúncios da marca), o qual produz o efeito de ilustrar e mesmo atestar a veracidade das informações trazidas no anúncio publicitário.

Outro ponto a ser destacado na análise do texto é o recurso à comparação de *marca registrada* com impressão digital (“igualzinha àquela que tem na ponta do seu dedo”), bem como o jogo estabelecido entre as expressões “certificado de qualidade” e “certificado de personalidade”. Tais estratégias, na interação, buscam promover a construção pelo leitor de um sentido de singularidade e exclusividade para a marca Lycra.

Nessa linha argumentativa, pode-se afirmar que, por meio desses e de outros recursos que cumprem no texto papel similar, criam-se para o leitor condições para que esse construa o sentido de que marcas diferentes de Lycra sejam sem qualidade, sem originalidade (portanto, imitações), sem identidade, sem personalidade.

EXEMPLO 4

ANÚNCIOS: “Se sua sogra é uma jóia... temos o melhor estojo (Funerária Sousa)”; “Vndo máquina d scrvr com falta d uma tcla”; “Dãoce aulas de hortografya”.

Um primeiro aspecto que pode ser considerado no trabalho com o exemplo 4 – uma piada – diz respeito às relações que esse estabelece com outros gêneros: o anúncio publicitário e o anúncio de classificados. Nesse caso, cabem ser explorados os recursos lingüísticos e as estratégias textuais que denunciam essa intertextualidade na piada bem como os efeitos que visam a promover.

O trabalho de análise da piada poderia recortar, ainda, outros elementos. Note-se que, no primeiro anúncio da piada, a informação entre parênteses exerce papel determinante na produção de sentido intencionada para os vocábulos “jóia” e “estojo”, ou seja, a construção dos referentes de “jóia” e de “estojo” é orientada por essa informação. Pode-se afirmar que o dado trazido entre parênteses, na medida em que coloca em cena a instância enunciativa responsável pelo dizer (uma determinada agência funerária), leva ao reconhecimento do valor metafórico dos vocábulos “jóia” e “estojo” bem como da carga de ironia que os acompanha.

No segundo anúncio do texto, o problema de grafia é o elemento responsável pela produção do humor, representando, de forma icônica, a informação veiculada no anúncio – a falta de uma tecla na máquina. Também a ortografia, ou

melhor, o conhecimento sobre as regras ortográficas do português padrão atual é o elemento em foco na reflexão sobre o terceiro anúncio.

Além desses pontos, poderiam ser abordados, no trabalho de análise do funcionamento desse texto, os valores e as concepções subjacentes às orientações de sentido nele construídas (por exemplo, no que toca ao estereótipo de “sogra”).

Passemos agora a um último exemplo, a fim de ilustrar como se pode desenvolver um trabalho de reflexão sobre a manifestação de vozes e de sua(s) instância(s) enunciativa(s), em um dado texto.

EXEMPLO 5

Inglaterra? Onde fica a Inglaterra?

Existem países onde a coisa mais natural do mundo é ter de mostrar documento a toda a hora para provar que se é cidadão – entre eles o Brasil. E existe no mundo um país onde a coisa mais natural é a cidadania. Chama-se Inglaterra. Exemplo concreto dessa cidadania veio na quarta-feira 3, quando os ingleses se manifestaram publicamente contra a proposta de seu ministro do Interior, David Blunkett, de reintroduzir no país a cédula de identidade (abolida há mais de meio século). Os jornais britânicos chamaram o primeiro-ministro Tony Blair simplesmente de autoritário – por aqui nos sentimos ingenuamente protegidos quando nos pedem o RG e nos fazem pôr as mãos na capota do carro, e quando não é a polícia que faz isso são, agora, os marginais disfarçados com coletes de policial. O analista político do jornal *The Guardian*, Derek Brown, fez uma incômoda pergunta: “E os milhares de aposentados e pensionistas na porta dos hospitais também terão de mostrar suas cédulas de identidade? Roger Bingham, dirigente de um dos mais atuantes grupos de direitos humanos do mundo, o Liberty, foi taxativo: “A exigência da cédula de identidade mostra que o governo não confia em seu cidadão”.

Istoé, julho de 2002

Trata-se de uma notícia publicada por uma revista de circulação nacional, em uma seção cujo objetivo é o de veicular, no formato de pequenos resumos, notícias acerca de fatos ocorridos no mundo na semana em que se produziu a edição da revista. Vale dizer que a seção tende a tematizar os fatos ali relatados, conferindo-lhes ora um tom de fofoca, ora o de ironia e humor.

Destaca-se, logo de início, que o enunciador construído no texto se manifesta por meio da expressão “nós”, permitindo ao leitor reconhecer a voz de um sujeito que se investe, em termos identitários, da condição de um brasileiro que ali problematiza o quão frágil se vem apresentando a segurança pública dos indivíduos no lugar a que ele se refere e se encontra (no caso, o Brasil). Assumindo essa postura, o enunciador traz à cena discursiva, de forma irônica e denunciatória, um ponto de vista e, de igual modo, uma avaliação por meio da qual expõe que, no Brasil, ao contrário do que ocorre na Inglaterra, o brasileiro, para ser considerado cidadão respeitado e idôneo, precisa, no dia-a-dia, portar documentação identificadora, no caso o RG (Registro Geral).

Na construção de sua argumentação, o enunciador, para conferir ao seu discurso um efeito de credibilidade e de autoridade, recorre à voz de outros sujeitos e instituições – particularmente a jornais britânicos e a figuras do mundo político –, na tentativa de realçar, da perspectiva dos ingleses, o pressuposto de que se sentir protegido numa sociedade é uma questão de cidadania, e a exigência da cédula de identificação pode ser vista como um procedimento antidemocrático e discriminatório, sobretudo quando isso envolve os idosos.

Para encerrar, note-se que, aliado a esse tipo de efeito polifônico, recursos dessa natureza, na construção de um texto, podem ser interpretados como estratégia discursiva por meio da qual se indica que a fala citada, na forma de discurso direto, deva ser entendida como algo que realmente foi proferido, o que pode provocar um efeito de fidelidade ao discurso a que se recorreu.

Nas ilustrações apresentadas ao longo deste texto – exemplos de 1 a 5 –, foram propostos diferentes recortes analíticos. Obviamente, as análises guiaram-se pela percepção da relação entre determinados recursos de linguagem que se apresentam, estrategicamente, no arranjo dos textos, considerados em relação a suas condições de funcionamento. Essas análises procuraram demonstrar como a integração de diferentes dimensões pode concorrer para a produção de determinados efeitos de sentido.

Deve-se reiterar, a esse respeito, que não se pretendeu apontar “os sentidos” da materialidade lingüística, o que seria, de fato, impossível. Procurou-se, ao contrário, explorar possibilidades de atribuição de sentidos, considerando-se a inter-relação entre as dimensões lingüística, textual e sociopragmática dos diferentes textos. O objetivo foi, como já salientado, mostrar a necessidade de que o estudo dos usos da língua e das formas de manifestação da linguagem fundamente-se na reflexão sobre a relação entre produção, recepção e circulação de sentidos em diferentes esferas sociais e em diferentes formas de interação.

Na prática em sala de aula, não se espera, obviamente, que o professor se proponha a examinar, de uma só vez, todos os aspectos que recobrem as dimensões focalizadas nas análises, nem mesmo todas elas em um único momento. Essa seleção deve se guiar pelos interesses centrais da proposta de ensino em curso, considerados seus desafios e necessidades.

Desse ponto de vista, a escolha dos agrupamentos de textos e a proposição de atividades de produção, de recepção e de análise devem orientar-se não apenas pelas estratégias priorizadas nos textos estudados, tampouco pelas possibilidades teórico-conceituais que nos oferecem, hoje, os estudos lingüísticos; também, e sobretudo, a abordagem da língua e da linguagem no processo de ensino e de aprendizagem deve nortear-se pelas demandas locais, que envolvem escolhas em razão do perfil de aluno projetado pela escola.

Cabe esclarecer, por último, que, embora se tenham privilegiado, nas análises aqui apresentadas, textos de circulação social mais ampla, os mesmos procedimentos podem e devem ser adotados em atividades que se voltem para os textos produzidos pelos alunos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposição de um redimensionamento de qualquer proposta curricular pode ser entendida como reflexo de uma série de fatores que o currículo recebe do contexto sócio-histórico que o absorve (ou o atualiza), ou seja, reflete-se aí um movimento que procura responder a uma necessidade engendrada pelas demandas sociais, históricas, culturais e políticas de uma comunidade ou de uma sociedade. No caso específico da proposta curricular do ensino médio e, em geral, da educação básica, a proposição de novas orientações curriculares é, em maior ou menor grau, impulsionada pelas injunções que as práticas sociais de uma sociedade constituída de múltiplas culturas, tecnologicamente complexa, vêm trazendo às suas instituições, por conseguinte, à educação, ou, em outros termos, à escola.

Salienta-se, nesse sentido, que, no atual contexto das políticas públicas brasileiras de educação, o ensino médio define-se, no âmbito da educação básica, como etapa final da formação escolar, que, como dito, deve promover a consolidação e o aprofundamento de muitos dos conhecimentos construídos ao longo do ensino fundamental.

A essa convicção, presente na LDBEN/96, prende-se a orientação segundo a qual cabe à escola fortalecer o compromisso de empreender uma educação que propicie ao aluno viver e compreender de forma crítica seu tempo, o que, em outros termos, pressupõe que o aluno possa preparar-se para a vida, qualificar-se

para a cidadania e capacitar-se para uma formação permanente, seja no mundo do trabalho seja no mundo da educação formal. Este último aspecto, convém destacar, reporta-se diretamente aos propósitos do ensino médio.

Sobre essa problemática, assinala-se que, particularmente, quando se propõe uma reformulação nos parâmetros curriculares da disciplina Língua Portuguesa no ensino médio, essa ação requer que se pense, no interior da escola, um projeto pedagógico que implique a participação efetiva de todos os que, direta ou indiretamente, irão implementá-lo. Ou seja, a proposição, a elaboração e a execução de um projeto pedagógico, tanto para ganhar um sentido de trabalho coletivo como para significar as atividades de ensino e de aprendizagem, requerem que sejam criadas situações por meio das quais (e nas quais) se realizem ações de estudo e reflexão, acompanhamento e avaliação acerca da gestão pedagógica e, por conseguinte, da gestão curricular, o que concorre para abrir a possibilidade de empreender em serviço a formação contínua do professor.

Assim, em um cenário como esse – que precisa, cada vez mais, ser conquistado pela escola brasileira –, há de se instaurarem movimentos por meio dos quais se busquem compreender e assegurar a função e a relevância da tarefa do professor na construção de suas práticas pedagógicas, com base no princípio de que ensinar e aprender são ações sociais. Tais ações sociais, como antes assinalado, revestem-se de uma efetiva significação, quando, além de não se apagar a carga histórica e ideológica que todo saber encarna, concebem-se os objetos de ensino e de aprendizagem como conhecimentos a serem construídos e apropriados pelo aluno na conjunção/interação de saberes de diferentes naturezas, dentre os quais estão aqueles que trazem a história cultural e social dos próprios saberes e do sujeito que aprende.

Em síntese, sob essa lógica, ensinar e aprender são ações distintas, mas complementares, que implicam tanto para quem e para quem se ensina o que se ensina quanto que função possui um determinado conhecimento, num dado contexto, para aquele que assume o lugar de aprendiz.

Em relação à disciplina Língua Portuguesa no ensino médio, as respostas a essas questões – construídas pela escola, isto é, em seu projeto pedagógico – pressupõem um professor de língua materna em permanente e contínua formação científica e pedagógica, por meio da qual possa construir uma compreensão sobre seu objeto de ensino/trabalho – os usos sociais da língua, a reflexão sobre seus usos e sua variabilidade –, tendo em vista os interesses e propósitos que orientam sua prática pedagógica.

Ora, para que se alcance esse estado de coisas, é necessário que se pensem mecanismos por meio dos quais se possam consolidar, por um lado, uma efetiva

reorganização da formação inicial e contínua do professor, no âmbito do ensino superior – os cursos de licenciatura –, por outro, a formação em serviço dos professores da área em questão, como se anunciou.

Na esteira desse raciocínio, afigura-se relevante, portanto, a construção de uma política de formação que possibilite ao professor investir em um diálogo contínuo e sistemático com as contribuições advindas de estudos teóricos e empíricos desenvolvidos em diferentes campos disciplinares, os quais têm tomado como objeto de investigação a língua(gem) à luz de abordagens distintas – lingüística, cognitiva, discursiva, interativa, pragmática, sociológica e filosófica.

O recurso a esse expediente, sem dúvida, pode permitir que o professor construa uma formação teórica e pedagógica que lhe propicie, numa visão interdisciplinar, compreender seu objeto de ensino e intervir nas realidades com as quais convive em sua atuação docente.

Para encerrar essas considerações, parece adequado mais uma vez salientar que as orientações curriculares aqui delineadas refletem a conjunção de várias vozes, em cujos discursos ecoa o compromisso social de repensar e/ou apontar pistas que possam sinalizar a construção de rotas para as práticas pedagógicas de Língua Portuguesa no ensino médio, buscando, assim, criar e/ou ampliar possibilidades para fomentar as discussões sobre essa problemática que já se encontram em andamento em diversos estados e municípios brasileiros.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABAURRE, M. B. M.; FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. **Cenas de aquisição da escrita**. Campinas: ALB/ Mercado de Letras, 1997.
- BAKHTIN, M. **A estética da criação verbal**. Trad. M. E. G. Pereira, São Paulo: Martins Fontes, 1979/2000.
- BAKHTIN, M. M.; VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. M. Lahud e Y. F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 1929/1981.
- BRASIL/SEMTEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio**. Brasília: Mec/Semtec, 2002a.
- BRASIL/SEMTEC. **PCN+ ensino médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Volume Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002b.
- BRASIL/SEMTEC. **Orientações curriculares do ensino médio**. Brasília: MEC/ Semtec, 2004.

- BRONCKART, J.-P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. Trad. A. R Machado e P. Cunha, São Paulo: EDUC, 1999.
- CÂNDIDO, A. **O direito à literatura**. Vários escritos. São Paulo: Duas Cidades, 1995.
- GERALDI, J. W. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. Campinas: ALB/ Mercado de Letras, 1998.
- KLEIMAN, A. B.; MORAES, S. **Leitura e interdisciplinaridade**. Campinas: Mercado de Letras, 1999.
- KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- KOCH, I. V. **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 1998.
- KOCH, I. V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.
- MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2001.
- MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (Orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.
- MORTIMER, E. F.; SMOLKA, A. L. (Orgs.). **Linguagem, cultura e cognição**. Belo Horizonte: Autêntica/Ceale, 2001.
- MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Orgs.). **Introdução à lingüística**. V. 1. São Paulo: Cortez, 2001.
- POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado de Letras/ALB, 1996.
- RIBEIRO, B. T; GARCEZ, P. (Orgs.). **Sociolingüística interacional. Antropologia, lingüística e sociologia em análise do discurso**. Porto Alegre: AGE, 1998.
- ROJO, R. H. R. (Org.) **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. Campinas: Mercado de Letras/Educ, 2000.
- RUIZ, E. M. S. D. **Como se corrige redação na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.
- SCHNEUWLY, B. *et al.* **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Ceale/ Autêntica, 1999.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. Trad. J. Cipolla Neto *et al.* São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. Trad. J. Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1991.



ANEXO B - Planos de conteúdos

INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO OSVALDO CRUZ

Rua Bento Gonçalves, 799 Itaqui - RS

PLANO DE ESTUDOS – ENSINO MÉDIO

Área: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias			
Objetivo da área:			
-Reconhecer a língua portuguesa como instrumento de comunicação, de acesso ao conhecimento e ao exercício da cidadania.			
-Usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens para compreensão e transformação do contexto social onde vive;			
-Conhecer e usar a língua estrangeira como instrumento de acesso à informação e a outras culturas e grupos sociais percebendo-se na diversidade;			
Fundamentação teórica: sistematização das competências linguísticas (ouvir-ler-falar-interpretar), aprofundando habilidades e capacidades necessárias à inserção social e profissional com qualidade.			
Componente curricular: Língua portuguesa		Ano: 3º	
Objetivo do componente curricular:			
-Compreender e usar, a língua portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade;			
-Desenvolver e assegurar ao educando uma formação indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes meios a sua progressão no trabalho e em estudos posteriores;			
Competências necessárias ao ser humano na contemporaneidade:			
<p>Aprender a ser</p> <ul style="list-style-type: none"> • Afetividade. • Valores éticos e morais. • Honestidade 	<p>Aprender a conhecer</p> <ul style="list-style-type: none"> • Domínio de idiomas. • Conhecimento técnico-científico. 	<p>Aprender a fazer</p> <ul style="list-style-type: none"> • Elaboração de conceitos autônomos e críticos. • Acompanha 	<p>Aprender a conviver</p> <ul style="list-style-type: none"> • Espírito cooperativo e de equipe. • Respeito às diferenças

<p>e coerência.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Liberdade e responsabilidade. • Perseverança, constância e persistência. • Pensamento autônomo e crítico. • Equilíbrio emocional. • Valores espirituais. • Integração entre físico psíquico e espiritual. 	<ul style="list-style-type: none"> • Compreensão de fenômenos. • Espírito de pesquisa e busca. • Apropriação crítica das informações e dos recursos tecnológicos. • Capacidade de argumentar. • Integração teoria e prática. • Memorização associativa. • Consciência de aprender a aprender, atualizar-se sempre. • Conhecimento sensitivo, artístico, estético e musical. 	<p>mento da evolução tecnológica.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Capacidade empreendedora. • Liderança • Elaboração de projetos e proposta. • Solução de problemas. • Criatividade. • Espírito de iniciativa, invenção e imaginação. • Capacidade de comunicação. • Administração e resolução de conflitos. 	<p>culturais, sociais e religiosas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Capacidade de enfrentar as tensões entre pessoas, grupos e nações. • Autoconhecimento para conhecer e compreender os outros. • Ética pessoal e profissional. • Espírito de autocrítica e humildade. • Sociabilidade e harmonia. • Capacidade de dialogar. • Solidariedade, harmonia e doação.
--	---	---	---

Conteúdos:	Competências	Habilidades
- Gêneros textuais de	- Estruturar o pensamento	-Identificar a tese de um texto de tipo

<p>base dissertativo-argumentativo: produção textual; aspectos contextuais; objetivo do texto, temática e campo semântico; estrutura composicional; tese e argumentos; mecanismos coesivos (referenciais e sequenciais); estratégias argumentativas; recursos linguísticos.</p> <p>- Vozes do verbo: marcas do discurso citado e do discurso relatado.</p> <p>-Morfologia: classes de palavras (conjunção).</p> <p>-Sintaxe: Período composto por coordenação e subordinação.</p> <p>- Concordância nominal e verbal.</p> <p>- Pontuação no período composto.</p> <p>- Regência verbal e nominal.</p> <p>- Crase.</p> <p>- Colocação pronominal.</p> <p>- Competências</p>	<p>e a linguagem de forma lógica e coesa, argumentando com coerência e criticidade na produção de textos de base dissertativo-argumentativo.</p> <p>- Levar o aluno a apropriar-se de critérios para o uso de uma variedade linguística adequada à situação.</p> <p>- Reconhecer diferenças entre oralidade e escrita, formalidade e informalidade.</p> <p>- Aprimorar o desempenho linguístico, conhecendo a estrutura gramatical que organiza os textos e adequá-los aos objetivos da comunicação.</p>	<p>argumentativo e estabelecer relação entre ela e os argumentos utilizados para sustentá-la, bem como a relação entre argumentos de natureza interpretativa e dados da realidade na produção de um texto dissertativo.</p> <p>- Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou tema.</p> <p>- Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação em textos de mesmo tema pertencentes ao gênero textual de base dissertativo-argumentativo. -Identificar a tese de um texto de tipo argumentativo e estabelecer relação entre ela e os argumentos utilizados para sustentá-la, bem como a relação entre argumentos de natureza interpretativa e dados da realidade na produção de um texto dissertativo.</p> <p>- Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação em textos de mesmo tema pertencentes ao gênero textual de base dissertativo-argumentativo.</p> <p>- Perceber o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão e de exploração de recursos linguísticos recorrentes em sequências textuais argumentativas.</p> <p>-Selecionar e utilizar argumentos</p>
--	--	---


<p>avaliadas no Enem (resolução e análise de questões e produção textual)</p>		<p>pertinentes à defesa de um ponto de vista, relacionando-os a dados da realidade que lhe sirvam de apoio.</p> <ul style="list-style-type: none">- Utilizar recursos linguísticos de coesão e coerência para construir relações lógicas em textos argumentativos.- Refletir sobre os usos da linguagem nos textos e sobre os fatores que concorrem para sua variação, seja linguística, a textual ou a pragmática, tornando-se aptos a aplicar o aprendido em novas situações.- Reconhecer e aplicar as vozes dos verbos em discursos citados e relatados.- Reconhecer e aplicar as conjunções que se adaptam aos textos de base dissertativo-argumentativo.- Diferenciar os períodos compostos por coordenação e subordinação e sua aplicabilidade.- Empregar adequadamente as normas de concordância nominal e verbal.- Reconhecer e aplicar a pontuação no período composto.- Exercitar a regência verbal e nominal em textos de base dissertativo-argumentativo.- Empregar adequadamente as normas que orientam o emprego da crase.
---	--	--

		<ul style="list-style-type: none">- Conhecer as regras de colocação pronominal e empregar adequadamente os pronomes oblíquos.- Perceber o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão e de exploração de recursos linguísticos recorrentes em sequências textuais argumentativas.-Selecionar e utilizar argumentos pertinentes à defesa de um ponto de vista, relacionando-os a dados da realidade que lhe sirvam de apoio.- Utilizar recursos linguísticos de coesão e coerência para construir relações lógicas em textos argumentativos.- Refletir sobre os usos da linguagem nos textos e sobre os fatores que concorrem para sua variação, seja linguística, a textual ou a pragmática, tornando-se aptos a aplicar o aprendido em novas situações.- Reconhecer e aplicar as vozes dos verbos em discursos citados e relatados.- Reconhecer e aplicar as conjunções que se adaptam aos textos de base dissertativo-argumentativo.- Diferenciar os períodos compostos por coordenação e subordinação e sua aplicabilidade.
--	--	---

		<ul style="list-style-type: none">- Empregar adequadamente as normas de concordância nominal e verbal.- Reconhecer e aplicar a pontuação no período composto.- Exercitar a regência verbal e nominal em textos de base dissertativo-argumentativo.- Empregar adequadamente as normas que orientam o emprego da crase.- Conhecer as regras de colocação pronominal e empregar adequadamente os pronomes oblíquos.- Familiarizar-se com a estruturação das questões cobradas no Enem.
--	--	--

ANEXO C - Projeto de pesquisa aprovado

Projeto de Pesquisa:

Tipo ↕	Número CAAE ↕	Título da Pesquisa ↕	Pesquisador Responsável ↕	Versã o ↕	Última Modificação ↕	Sit ua çã o ↕	Gestão da Pesquisa
P	34558214.4. 0000.5342	MARCAS DO DISCURSO INSTITUCIO NALIZADO DA ESCOLA E DO PROFESSO R NO AMBIENTE ESCOLAR: UMA DI(...).	Susimara Fagundes Passamani	2	28/08/2014	Aprovado	

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)



UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS – IFCH MESTRADO EM LETRAS

Campus I – Rodovia BR 285, Km 292
Bairro São José – Passo Fundo, RS
CEP: 99.052-900
E-mail: ppgletras@upf.br
Web: www.ppgl.upf.br
Fone: (54) 3316-8341

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa sobre **Análise do Discurso Institucionalizado da Escola e do Professor no Ambiente Escolar: Uma dialética entre Normas, Renormalizações, saberes Constituídos e Saberes Investidos**, sob a responsabilidade da pesquisadora Susimara Fagundes Passamani. Esta pesquisa consiste no trabalho de dissertação do Mestrado em Letras, dentro da Linha de Constituição e Interpretação de Texto e Discurso, do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo, orientado pelo Prof. Dr. Ernani Cesar de Freitas.

Esta pesquisa justifica-se a partir da observação de que o discurso no ambiente educacional está atrelado às marcas do discurso institucionalizado, tendo em vista que, tanto a coordenação quanto o professor partem da renormalização do prescrito na atividade.

O objetivo geral desta pesquisa é analisar o discurso institucionalizado da escola e do professor na interação verbal, através do prescrito no ambiente educacional e com base na cenografia e no ethos, em relação aos saberes instituídos e às renormalizações por meio dos saberes investidos pelo docente na atividade de trabalho.

A pesquisa será realizada por meio de uma entrevista a ser respondida pelos coordenadores do Ensino Médio e professores de Língua Portuguesa dos 3º anos do Ensino Médio das Escolas Estaduais de Itaquí, RS: Instituto E.E. Osvaldo Cruz, Escola Estadual de Ensino Médio Pro^a. Odila Villordo de Moraes e Colégio Estadual São Patrício e três Coordenadores pedagógicos das mesmas escolas por estarem inseridos diretamente aos objetos de análises que são os Planos de Conteúdos e Documento da Coordenadoria da Educação Básica.

Ao participar da pesquisa, você terá os seguintes benefícios: analisar a sua performance enquanto coordenador e docente, a partir da renormalização do prescrito, bem como refletir sobre possíveis mudanças de postura que estão muito atreladas aos aspectos prescritivos, para poder pôr em prática o seu saber-fazer e ajustá-lo a um contexto que demande a necessidade de equilíbrio do uso das normas e necessárias renormalizações.

Você terá a garantia de receber esclarecimentos sobre qualquer dúvida relacionada à pesquisa e poderá ter acesso aos seus dados em qualquer etapa do estudo. É importante salientar que sua participação nesta pesquisa não é obrigatória.

Você não terá despesas relacionadas à pesquisa e também não haverá pagamento pela participação no estudo.

Quanto à sua identificação, será assegurado o sigilo absoluto; portanto, nem os nomes dos coordenadores e dos professores entrevistados serão divulgados, bem como, se você não se sentir à vontade para responder alguma pergunta da entrevista, poderá excluí-la.

Ao final do trabalho, os resultados serão divulgados na dissertação de Mestrado da pesquisadora, em eventos científicos, em trabalhos acadêmicos, sempre garantindo ao entrevistado que o que foi respondido não sofrerá nenhum acréscimo ou retirada de palavras, portanto, vão estar na íntegra as respostas.

Caso você tenha dúvidas sobre o comportamento dos pesquisadores ou sobre as mudanças ocorridas na pesquisa que não constam no TCLE e se considere prejudicado (a) na sua dignidade e autonomia, você pode entrar em contato com a pesquisadora Susimara Fagundes Passamani, pelo telefone (55) 99699673, ou com a secretária do Mestrado em Letras, pelo telefone (54) 3316-8341, ou também pode consultar o Comitê de Ética em Pesquisa da UPF, pelo telefone (54) 3316-8370, no horário das 8h às 12h e das 13h30min às 17h30min, de segunda a sexta-feira.

Dessa forma, se você concorda em participar da pesquisa como consta nas explicações e orientações, coloque se nome no local indicado abaixo.

Solicitamos a sua rubrica em todas as páginas desse termo e a sua assinatura de autorização. Esse termo será também assinado pelo pesquisador responsável, em duas vias, sendo que uma ficará com você e outra com a pesquisadora.

Desde já, agradecemos a sua colaboração.

Passo Fundo, ____ de ____ de 2014.

Nome do (a) participante: _____

Assinatura: _____

Nome do (a) pesquisador (a): Susimara Fagundes Passamani

Assinatura: _____

APÊNDICE B – Entrevista com os coordenadores pedagógicos

1. Por que você escolheu atuar na atividade docente, como professora e/ou como gestora escolar? O que te motiva a continuar exercendo suas atividades?

Eu escolhi atuar como professora e coordenadora e hoje sou coordenadora pedagógica principalmente pela questão da idealização que desde pequena que eu tive em relação à escola. Quando eu era bem pequena, admirava professores, todo grupo que cercava o ambiente da escola, e era um lugar onde me inspirava o tempo inteiro. Então, a motivação que eu tive pra ser professora e pra continuar a exercer essa profissão, eu acredito que neste caso, no caso da motivação é a esperança... penso que a esperança de ver as coisas melhorando, a cada tempo... porque entendo que é só a partir da educação mesmo que nós conseguimos evoluir, que nós conseguimos crescer culturalmente, pessoalmente, e a escola é o lugar onde se busca esse crescimento.

(Resposta do coordenador A)

Escolhi trabalhar com ser humano... é uma novidade, a cada dia tu tem uma, tu pode ter a atividade... Pode ser repetitiva, mas os resultados dependem de cada época, de cada tempo; então, isso motiva a gente, não é uma coisa estática. E o ser humano é surpreendente, a cada dia... cada... e os resultados... a gente não... a educação mesmo.. A gente não tem um resultado imediato. É o longo do tempo, então a gente vê aquele resultado ir passando, e a gente vendo os resultados seguidos. E atualmente eu até agora já tô quase com tempo quase pra me aposentar, mas eu gosto, eu gosto do que eu faço. E escolhi ser coordenadora pedagógica desde o início quando eu já fiz a minha licenciatura eu já optei pra ser coordenadora pedagógica. Antigamente era supervisão escolar, mas agora já atualmente chama coordenadora pedagógico. Eu gosto do que faço dessa parte de planejamento, de organização, eu acho que os planos e a parte... porque de uma maneira que tu tem que escrever, e eu acho que se tu planeja tem que ter escrito, e é só através da escrita que fica algum registro que faz que fica pra posterioridade, porque o que tu fala, às vezes fica no ar e o que tu escreve jamais passa, fica.

(Resposta do coordenador B)

Na verdade não escolhi... é, eu na verdade queria ser médica, mas eu tenho um problema gravíssimo, o sangue me atrapalha, então... e outra que é um curso muito caro e principalmente na época em que eu fui estudar então... eu mudei de ideia e entrei no magistério Então não foi por escolha. Aprendi a gostar ao longo da minha carreira... essa é a minha verdade. Trabalhando, a gente... que a gente... no meu ponto de vista, se tu começa a

fazer... trabalhar numa atividade, não tem outra alternativa, aprende a gostar, e pra mim foi prazeroso e à medida que foram passando os anos eu fui me qualificando mais, me aprimorando e fui tendo o prazer de trabalhar. Entre ser docente, regente de classe e trabalhar em setor, sinceramente regente de classe é a minha preferência, mas praticamente todos os anos eu sou retirada da sala de aula pra trabalhar na supervisão... então hoje são... fazem bastante tempo que eu estou trabalhando na supervisão. Acho que não tenho mais escapatória, agora vou ter de continuar.

(Resposta do coordenador C)

2. Qual é o perfil sociocultural da comunidade, da escola e dos seus alunos? Como você percebe esses perfis?

Acredito que o perfil sociocultural da comunidade e aí envolvendo os nossos alunos se relaciona muito à questão financeira, socioeconômica deles, uma vez que o acesso a grandes, digamos... materiais de leitura, ou mesmo a participar de... ter acesso a teatro... A outras formas culturais é um pouco mais difícil. O que a gente percebe no aluno, principalmente, é a questão da cultura de massa, da música, do Funk, que é algo que marca bastante assim, na nossa escola. Nós percebemos no pai, na mãe, na fala deles, no olhar deles... naquilo que eles expõem, muitas vezes como problemas. Nosso aluno é um trabalhador, em geral, então o pai e a mãe colocam isso como um empecilho muitas vezes para a falta de rendimento daquele aluno. Penso que o perfil sociocultural da comunidade e dos nossos alunos está muito ligado à questão socioeconômica. Quanto à nossa escola, ela vem buscando sempre alternativas pra manter o aluno dentro dela. Professores, a direção, a equipe toda... busca sempre uma maneira de fazer com que o aluno não desista de estudar, porque nós temos um número de evasão, número de alunos evadidos muito grande também. Talvez a comunidade nem saiba reconhecer isso. E nós, como tendo essa consciência, estamos sempre atrás de uma maneira pra mantê-los estudando.

(Resposta do coordenador A)

Acho assim, a nível de escola, a nossa comunidade, eu acho que nossa... o nosso perfil de alunos, nós temos alunos de vários bairros, temos da localidade da escola e temos também de vários bairros também, nossos alunos vêm até do interior. Então é uma diversidade, tanto de cultura como de nível socioeconômico, toda parte ali... e a gente tem que procurar adequar. Até os professores que chegam mesmo ali... o nível de professor também eu acho que é tanto de conhecimento sociocultural... a parte é diferente, eu acho que cada professor tem o seu perfil... e, se ele está ali inserido na escola, acho que ele primeiro tem que procurar conhecer, eu acho que o professor conhece mais... a gente procura conhecer mais o

aluno também pela pesquisa socioantropológica, eu acho que ajudou muito, essa parte... essa pesquisa socioantropológica no início do ano letivo, o professor conheceu o aluno e conheceu da onde vem esse aluno e o que ele gosta. Quais são os gostos culturais, que nível ele tem, o que ele gosta mais de fazer... pra tentar, eu acho que compreender mais o que ele pode e quais os objetivos que a gente pretende alcançar, baseado nesse perfil de aluno.

(Resposta do coordenador B)

Existe uma pesquisa que se faz hoje, na atualidade, através do Seminário integrado, que é a pesquisa socioantropológica, mas chegando aqui na escola eu não tive acesso a essa pesquisa porque eu cheguei com o serviço em andamento, então, pra substituir uma supervisora que estava entrando em licença gestação, não tive acesso. O que na verdade era o que eu teria que ter feito. Eu observo, através do contato direto porque eu não sou muito do serviço burocrático na supervisão, tenho uma forma diferente de trabalhar, gosto de estar presente nas salas de aula, então busco tudo que é motivo pra entrar na sala de aula pra fazer o contato direto com os alunos. É dessa forma que observo atitudes, reações, convivência... inclusive, nós sabemos que nosso aluno demonstra como que vive em casa, na sala de aula, é só buscar conhecê-los. E assim que eu mais ou menos os estou conhecendo.

(Resposta do coordenador C)

3. Quando há problema com alunos que não estão se adequando aos métodos adotados pelo professor ao expor os conteúdos programáticos, quais os procedimentos adotados pela coordenação pedagógica?

Comecei há muito pouco tempo na coordenação pedagógica, mas, com a minha experiência e algum tempo atrás já também havia trabalhado em outro lugar... é coisas que a gente vem aprendendo e vem percebendo como professora, também, que nós não devemos expor o professor, assim como nós não devemos expor o aluno. Quando existe algum problema com os alunos, em que eles não estão se adequando aos métodos adotados pelo professor, ou ainda, eles não conseguem atingir os objetivos de forma satisfatória, buscamos primeiramente, de maneira geral, colocar isso para todos os professores. É algo que nós usamos como parâmetro assim dentro da escola, colocar de forma geral, como uma norma, como algo que deve ser seguido por todos... é a exposição dos conteúdos programáticos, os métodos, os procedimentos feitos em sala de aula, buscamos mostrar pros professores... que alguns alunos não vão aprender da mesma maneira que outros. Nós colocamos isso para os professores de forma que nós consigamos atingir o máximo de alunos, o máximo de aprendizagem dos alunos. É... mas a gente sabe que isso é muito difícil. O fato em que, quando se tem problemas, é porque alguma coisa não está sendo feita de forma que siga, que

se siga o regimento, o projeto político pedagógico da escola, aquilo que está previsto. Para o andamento do trabalho que se dá, conforme aquilo que esperamos, é necessário, muitas vezes, fazermos intervenções, e essas intervenções primeiramente costumamos fazer de modo geral. Caso o problema ainda persista em relação a esses alunos, vamos ter então que tomar uma medida diferente que seria buscar conversar, dialogar com esses professores e saber também do aluno, o histórico dele, aquilo que ele apresenta como dificuldade ao longo de sua trajetória como aluno, e que muitas vezes o aluno vem anos com as suas dificuldades e não foram sanadas, não foram investigadas. Em determinado momento, ele deseja reclamar, deseja buscar os seus direitos, e isso pode acarretar um desconforto na relação interpessoal, é professor aluno. Pra que isso não aconteça, a coordenação pedagógica tem esse papel e ela deve cumprir esse papel, de intervir de maneira que seja... é, adequada, facilitando pro aluno a sua reclamação, não trazendo pra ele como se fosse uma razão de reclamar, mas tentando resolver, e resolver o problema dentro da escola exige esforço dos dois lados. Então precisamos ter o diálogo como princípio.

(Resposta do Coordenador A)

Eu não trabalho sozinha, nós temos uma equipe... e a equipe pedagógica não sou só eu que atuo também. Eu tenho uma colega minha e temos a orientadora. Quando é nessa situação a gente sempre procura conversar com o professor, primeiro a gente dá um tempo, vê, conversa com o professor e conversa com o aluno pra ver se realmente, como proceder, ver o que... o que o aluno mesmo, que será que só aquele aluno ou é a maioria da turma... o que ver pra gente fazer um trabalho, aí já entra a orientação pedagógica. A gente chama o professor, conversa com o professor, vê o que o professor tá tendo dificuldade e procura conversar com a turma também. Se são alguns alunos pra turma auxiliar até, ajudar, ver o que pode fazer pra melhorar.

(Resposta do Coordenador B)

Busca-se o aluno, tenta trabalhar as dificuldades que ele está tendo porque geralmente as dificuldades do aluno não são os conteúdos programáticos, é a simpatia com o professor. E ele atribui, no meu ponto de vista, aos conteúdos. Ou, às vezes, talvez ele nem atribua, nem consegue separar o que o faz ficar assim... meio que resistente. Geralmente o problema é com o professor, com a pessoa do professor, não personalidade, caráter, enfim, não existe a simpatia entre ele e o professor ou entre o professor e o aluno... E estoura mesmo, descarrega nos conteúdos. Aí ele demonstra que ele não gosta da disciplina. Pode observar, raro o aluno que gosta de Química e Física... a não ser que ele tenha uma habilidade muito desenvolvida na área das ciências exatas. Aí eles atribuem a quem, ao professor, não à disciplina, e muitas

vezes não é o problema da disciplina, porque, se fosse assim, não existiria professor maravilhoso em Química e Física, e existem. Quer dizer que o professor com aquele olhar diferente para o aluno faz acontecer na disciplina. No meu ponto de vista, eles atribuem a antipatia ao professor, aos conteúdos.

(Resposta do coordenador C)

4. As normas e regulamentos são norteadoras na condução dos assuntos relacionados à educação, à escola e aos professores. Que normas e regulamentos você utiliza como norteadora da sua atuação como coordenadora pedagógica?

As normas, regulamentos, aquilo que faz com que nosso trabalho seja fundamentado, em geral, nós nos referimos sempre às leis, aos decretos, aos pareceres como algo que temos sempre que seguir, é lógico, mas no estudo que nós temos regularmente aqui na escola, a gente faz, é... Estudo, formação, fizemos leituras, fizemos, é... muitas vezes discussões, debates, porque os professores em geral se sentem perdidos. É, às vezes, não sabem como atuar, como seguir seu trabalho, mas quem nos norteia, quem conduz o nosso trabalho, em relação a isso, é a 10 CRE, que está, sempre em relação a nossa escola, ao menos, sempre a nossa disposição. Nós conseguimos, graças à diplomacia, talvez da diretora, mas conseguimos ser atendidos e, quando temos dúvidas, recorremos à Décima. Recorremos ao setor pedagógico da 10 CRE, da Coordenadoria e as dúvidas são sanadas quase sempre. Digo quase sempre, porque nós estamos numa fase de transição, principalmente no Ensino Médio. É uma fase de reestruturação, e isso torna o trabalho cada dia um desafio, então estamos sempre buscando essas normas, esses regulamentos do Ensino Médio, desse novo Ensino Médio, pra que nós possamos amarrar esse processo que está um tanto confuso em certos momentos, principalmente no que diz respeito à avaliação para o professor.

(Resposta do coordenador A)

Temos as normas que a gente segue... Geralmente são da 10 CRE, que é da SEDUC, da parte ali da DCN, a gente sempre segue... a escola tem... tem os marcos que a gente elabora... o marco situacional, o doutrinal, então... o operacional, que é o mais importante... que regras a gente vai seguir durante aquele ano letivo. Então a gente procura sempre procurar... e alguns educadores, o Paulo Freire, que é os pequeninhos Vygotsky, mais essa parte a gente procura seguir, mas geralmente a gente segue mais as regras de normas da coordenadoria que passa pra escola e dentro daquilo a gente vê qual é o perfil da nossa escola e qual é a realidade da nossa escola, o que nós podemos adequar dentro daquilo sem fugir daquelas normas.

(Resposta do coordenador B)

A escola tem um norte principal que se chama regimento... A partir dali a escola determina quais são as leis que serão determinadas... antes do regimento nós uma norma maior que está dentro da SEDUC, que vem da Secretaria do Estado o como que as escolas dentro do estado do Rio Grande do Sul tem que determinar as suas leis, as suas regras, mas eles se fundamentam numa lei maior que parte do estado, que é da SEDUC. A partir dali... é que nem a Constituição Federal, tu não pode ferir... tu pode ter a tua Constituição Estadual, a tua Constituição Municipal, mas desde que não venha a ferir os capítulos, os artigos da alínea da Constituição Federal. Pode mudar, mas não pode ferir. É o mesmo procedimento nas escolas. Nós temos o regimento escolar, que a partir desse regimento que são as leis determinadas na escola, baseadas num maior que é o do Estado para todas as escolas, a partir do regimento para poder nortear o nosso trabalho, tem o PPP, que é o Projeto Político Pedagógico. Ali do regimento se transforma... se projeta o que se vai trabalhar numa gestão, ou durante o ano, que é o PPP, o Projeto Político Pedagógico. E depois do PPP, é a nossa atuação, o calendário escolar, aí a gente vai fazer o cronograma das atividades, portanto, nós não criamos normas novas, a gente... obedece, realiza trabalho... operacionaliza as normas que já foram preestabelecidas. Como que a gente organiza o regimento escolar? Independente de gestão, porque é por período a gestão da direção nas escolas, elas recebem o regimento pronto... porque pra uma escola funcionar tem que ter seu regimento, é um dos primeiros passos na hora de operacionalizar, é criar seu regimento, criado por quem? Pela comunidade escolar. Quem é a comunidade escolar? São todos os professores, funcionários, alunos e pais. Eles, através de uma reunião geral, fazem por segmentos essas reuniões, aí, por exemplo, o Conselho Escolar, o CPM, enfim, se tiver grupos de alunos que são grupos de estudante, que me falhou o nome agora, que tem Grêmios Estudantil. Então são todos os segmentos... se organizam e depois trazem e transformam como norte no regimento escolar. A partir dali, entra o Projeto Político Pedagógico, que é a área do professor, e aluno, diretamente, e o cronograma que é o calendário escolar, que na verdade a gente não cria leis dentro da escola, nós obedecemos. A gente pode moldá-las, mostrar o perfil da nossa comunidade, isso que nós podemos fazer, mas nós não podemos criar, porque se criarmos, nós teremos que ter a sanção da SEDUC. É a avaliação e a sanção.

(Resposta do coordenador C)

5. Quando um professor apresenta problemas pessoais e isso reflete em sua atuação em sala de aula quanto ao domínio de classe, quais são as providências tomadas pela coordenação pedagógica?

É um fato bem esporádico na nossa escola porque é difícil hoje nós passarmos por uma situação dessas, aqui, pelo menos, já que temos algumas horas de estudos, horas de planejamento e, quando há algum problema, a gente percebe, na direção, principalmente, que é quem mais está ligada à questão das... de dispensas ou de algum... à questão de saúde. É que o professor quando apresenta um problema pessoal... é... em geral, até hoje, pelo menos, nesse período em que eu estou trabalhando... Está ligado ou à família, com relação à saúde, ou ainda com relação a uma necessidade maior, em relação à dispensa, então assim, na sala de aula, não tive nem uma situação necessária de se tomar providências.

(Resposta do coordenador A)

Acho que, quanto ao domínio de classe, atualmente a gente não tem muito..., mas quando surge esse problema de domínio de classe a gente chama o professor, conversa com o professor, porque se o professor tá com dificuldade de domínio de classe alguma coisa tá... em relação ao conhecimento também, porque se tu deu margem pro aluno, que ele não tá satisfeito, ele vai demonstrar através do desvio de comportamento em sala de aula, que não é adequado. Então o professor tá procurando não chamar a atenção, então ele tá com problemas pessoais, alguma coisa... procurar resolver primeiro, pra depois ele ter um bom rendimento, trabalhar com os alunos... um trabalho satisfatório.

(Resposta do coordenador B)

Aí é uma situação muito delicada, porque, no meu ponto de vista, hoje, o professor trabalhando sessenta horas para sobreviver, porque ninguém trabalha sessenta horas por prazer, por sair de casa. A gente aprende a gostar ou gosta do que faz, mas quem trabalha sessenta horas é para sobreviver. Quem sofre principalmente é o turno da noite. O que acontece no meu ponto e vista com este colega professor que é o meu caso... vivi vinte e um anos da minha vida trabalhando sessenta horas para sobreviver. Tem que ter muita qualidade de espírito, porque se ele levanta bem de manhã, ele já... no turno da tarde reflete o que aconteceu de manhã e no turno da noite é o pior, pior turno. E o professor antes de ser professor é um cidadão, com todas as responsabilidades que cabe a ele, com todas as dívidas... por que quem não está endividado hoje em nosso país? E o professor não foge à regra, ao contrário, é um dos que ganham menor salário em comparação ao que trabalha, é o do professor, então ele é um cidadão igual a todos. Com problemas familiares, problemas de saúde, excesso de carga de trabalho e além de tudo tem que sobreviver, chegar linda, bonita dentro da sala de aula, mostrar para o aluno o domínio de classe, o domínio de conteúdo e todo o serviço burocrático e ir para casa resolver toda sua vida particular... muitas vezes problemas afetivos, que rebenta com a vida de uma pessoa, então considero quem trabalha

com gente, diretamente, principalmente em fase de crescimento de idade e, de intelectualidade é o professor... uma situação muito delicada. A gente enfrenta bastante problemas com professores que trazem problemas pessoais, não conseguem separar, porque é muito difícil separar. Ele é professor, mas ele é também uma pessoa. Talvez com mais problemas que a própria turma ou os outros colegas. Tem que ter muita habilidade pra chegar nesse professor... outra que nós nem temos uma formação, nós buscamos força até espiritual pra poder tentar ajudar o professor. Muitas vezes, o professor é muito resistente ao colega. Às vezes, a própria coordenadora pedagógica tem mais problemas que o próprio professor... é muito delicado, mas a gente em conjunto... com a equipe tenta fazer o melhor, porque nós não podemos só pensar no aluno. O aluno tem que ter uma ótima aula, um ótimo rendimento, em cima de um trabalho com muita qualidade, mas quem tem que vim qualificado principalmente, o espírito, é o professor. Pra enfrentar trinta alunos, trinta e seis alunos, como é o caso da nossa escola. Não é fácil, Se as mães chegam e dizem pra nós “eu não aguento meu filho”, imagina nós, trinta e seis alunos, cada um com as suas personalidades próprias, problemas próprios, que requer a adolescência.

(Resposta do coordenador C)

6. Como a escola, coordenação e professores, atua em relação à comunidade em que atua, considerando alunos, pais, instituições, casa, família, igreja/religiões, associações, clubes, entre outros?

Olha, a escola, a atuação da escola em relação à comunidade é bem pequena, nós não podemos forjar nenhum tipo de intenção aqui, então eu te digo assim que, considerando os alunos, os pais, instituições em geral, as famílias e tal, é... nós percebemos que há uma tentativa de melhoria nesse sentido, inclusive, pela atuação do Conselho escolar, que nós, hoje, estamos tentando fortalecer um pouco mais pra que os quatro segmentos tenham a participação efetiva, porque até então o que se percebeu foi que é muito pequena. Foi a participação, a falta de participação, na verdade, da comunidade na escola e da escola na comunidade. Hoje nós estamos com esse Ensino Médio Politécnico que nos dá uma abertura maior pra isso também. Então acredito que fortalecer os grupos, tanto dentro da escola quanto fora é uma necessidade urgente. O Conselho Escolar é formado pelos quatro segmentos da escola, e, a partir dessa formação, conseguimos chegar um pouco mais na família... Trazendo mais responsabilidade é... dessa instituições para com seus filhos aqui na escola. Ah, em relação às associações de bairros, igreja, temos muitas no nosso bairro, mas nós percebemos isso na sala de aula. Na hora de uma exposição, de um trabalho, de uma pesquisa, e até mesmo da escrita dos alunos que são o retrato daquilo que constitui eles como sujeito e

principalmente é... quando eles têm a oportunidade de expor aquilo que eles pensam, mais publicamente. Eu falava do Seminário Integrado, porque o seminário traz a possibilidade do aluno atuar, de ele sair das quatro paredes da sala de aula e até a sua própria comunidade conhecer a realidade de buscar informações, saber onde ele vive, realmente, e até buscar uma intervenção dos problemas sociais. Acredito, ela se adequando às propostas que estão regulamentadas e também a questões mais políticas, ela consegue atuar mais, a ser um pouco mais atuante mesmo mais frequente. Mas hoje a nossa realidade ainda é muito pequena, está engatinhando muito ainda em relação a isso, porque nós nos deparamos com vários fatores que nos fazem às vezes recuar. É algo assim que é um processo bem lento de se conseguir interligar a escola às famílias e às instituições, em geral que fazem parte dessa comunidade. Nós precisamos de união, precisamos que os alunos queiram, precisamos que os professores queiram trabalhar em prol disso, dessa atuação e principalmente que todos saibam que são importantes para que exista essa interligação, porque a escola, a comunidade, as famílias, a igreja, as associações e até mesmo os estabelecimentos comerciais, tudo isso forma um todo. Esse todo é a nossa cidade, é a nossa comunidade, é onde o aluno vai atuar e é onde ele vai residir. Então quer dizer que o momento que houver a consciência da importância do papel de cada um, acredito que a atuação de escola, comunidade e todos os segmentos, vai acontecer de forma natural.

(Resposta do coordenador A)

É difícil. Com tanta diversidade, é difícil a gente adequar. Mas tem as entidades, os órgãos dentro da escola como o Conselho Escolar e agora todas as escolas, por lei, têm que criar o Grêmio Estudantil, então já é uma entidade que vai representar os jovens, quer dizer um movimento, mas a gente procura ir em reuniões de planejamento, tentar não... parcialmente... não é integral assim a participação de pais. E até mesmo a parte de religião a gente procura religiosidade dos alunos... cada um tem uma religiosidade, é difícil de tu contentar todos, mas a gente tenta... os pais, alunos, professores, trabalhar com essa diversidade.

(Resposta do coordenador B)

A escola está, como toda instituição educacional, aberta sempre para a comunidade. O certo seria se nós soubéssemos viver em harmonia direta com a família dos nossos alunos, mas todos têm compromisso de trabalho e suas atividades particulares, então não tem como fazer essa sincronia direta, mas nós tentamos, na medida do possível buscar os pais, porque nós sabemos que não é fácil trazer a comunidade pra dentro da escola. Na verdade, raros são os pais que vêm até a escola sem querer saber dos problemas do filho. Sabendo que o filho,

por exemplo, é um aluno bom de nota, ele é um aluno de compromisso, é responsável, às vezes a família nem aparece. O certo seria essa comunhão entre família e escola diariamente, mas não existe a possibilidade. O que acontece conosco: nós chamamos a família. A maioria das vezes que a família vem até a escola é porque é chamada pela escola, não é o correto, mas não existe outra forma. Quanto à escola diante da comunidade escolar, acredito que desenvolve um trabalho mais ou menos em sintonia com a família... mais ou menos em sintonia, porque a nossa escola, sendo uma escola central, porque olhando a pesquisa socioantropológica, hoje, porque eu já falei anteriormente que eu não tive o acesso logo que entrei... olhando hoje a vida dos alunos, nós temos alunos de todas os lugares da cidade, eles não têm um lugar específico, uma área específica, um zoneamento pra estudar aqui. Tendo a vaga o aluno vem. Então não é fácil a escola absorver toda a comunidade escolar. Mas eu acredito que a gente procura fazer o melhor e tentar entender o aluno, tentar entender principalmente os pais, porque a gente invade a privacidade do aluno até pra poder entendê-lo... o porquê da falta, o porquê da nota baixa, o porquê do comportamento, por quê aquela atitude inesperada... Temos que invadir a privacidade, e invadindo a privacidade do aluno, se fica sabendo de muitas situações mais particulares ou peculiares de cada família. Acredito que a escola desenvolve sim, não digo um ótimo trabalho, no sentido de comunidade escolar, mas tenta ao menos fazer um trabalho bom.

(Resposta do coordenador C)

APÊNDICE C – Entrevista com os professores

1. Por que você escolheu ser professora? O que a motiva a continuar na atividade docente?

O que me motiva e sempre me motivou a ser professor foi que eu sempre gostei do fator ensinar e transmitir aquele conhecimento que eu adquiro, que eu adquiri e que eu vou continuar adquirindo... o que me motiva continuar na atividade docente é que o meu intuito é de contribuir, pra sociedade, de maneira a ajudar a formar indivíduos pensantes... é o que eu sempre digo para os meus alunos... pensem por si próprios, não fiquem condicionados ao pensamento, ao entendimento que outras pessoas dão para eles.

(Resposta do professor A)

Penso que ser professora é uma oportunidade de transformar, de crescer como pessoa, ensinando e aprendendo. Formar cidadãos do bem é o que me motiva a continuar essa caminhada... é o retorno. Algum dia nos deparamos com um profissional responsável e íntegro... que é o aluno... que ajudamos a construir.

(Resposta do professor B)

Escolhi fazer magistério por influência da minha mãe que também era professora. Então optei pelo Ensino da Língua Portuguesa pela qual sempre tive paixão por aprender. O que me motiva a continuar nessa atividade é o contato com os jovens e adolescentes. Há quase trinta anos na profissão, considero a educação dos jovens um desafio, pois há uma constante renovação e, junto com as mudanças, estou evoluindo constantemente.

(Resposta do professor C)

2. Qual é o papel sociocultural da comunidade, da escola e de seus alunos? Como você percebe esses perfis?

Na verdade, na escola que trabalho, não verifico a participação da comunidade. Com relação aos alunos, vejo que eles são pessoas assim, que vêm para a escola já influenciados, por exemplo, pelo pastor da igreja... Aqui temos bastante alunos evangélicos... Então, isso também me deixa um pouco incomodado pelo fato de que eu tenho a minha missão de que é formar indivíduos pensantes... e aqui eu encontro pessoas também com essa influência. Vejo o perfil deles muito semelhante... vêm com essa ideia de que o pastor, por exemplo, ou determinada pessoa fala, eles acreditam que é o correto.

(Resposta do professor A)

É de suma importância, para o bom desenvolvimento de uma boa educação. Bom... a percepção disso... dos perfis do educando a gente percebe através da participação frequente da comunidade, da escola e de seus discentes.

(Resposta do professor B)

É de grande importância a participação da comunidade, escola e alunos no processo ensino-aprendizagem e acredito que a escola pode e deve ser um espaço de formação ampla do aluno. O acesso ao conhecimento, às relações sociais, às experiências culturais diversas, pode contribuir assim como suporte no desenvolvimento singular do aluno. Percebo esses perfis através das propostas de atividades em que ele deve demonstrar suas competências e habilidades, pois ele se expressa de acordo com a bagagem de conhecimentos que percebe no meio em que vive.

(Resposta do professor C)

3. O que seria para você uma aula instigante e prazerosa para o aluno aprender e inserir-se como cidadão na sociedade?

Já na universidade tive excelentes professores que ensinaram que devemos associar o conteúdo, propriamente dito da escola, do grau onde se encontra o aluno com o dia a dia deles. Então eu procuro sempre associar esse conteúdo com aspectos, fatos do dia a dia deles, com alguma coisa que ele vivenciou em casa ou alguma coisa no meio que ele associa com meio social em que ele vive. É dessa forma que tento envolver, que tento associar o conteúdo ao dia a dia dele para tentar fazer com que ele... que a aula se torne mais prazerosa.

(Resposta do professor A)

Uma aula instigante e prazerosa. pra mim é uma aula em que o aluno se sinta motivado e envolvido... então... inserido no conteúdo abordado. Fazendo com que ele faça parte do programa a ser desenvolvido.

(Resposta do professor B)

Uma aula instigante e prazerosa é aquela em que o aluno interaja com a proposta do professor, que ele não apenas reproduza conhecimentos, e sim desenvolva seu senso crítico. Para isso, promover atividades de língua oral e escrita, debates, apresentações de trabalhos realizados pelos alunos, dramatizações, ou seja, tudo que é... atividades diferenciadas em que o aluno seja o sujeito de sua aprendizagem.

(Resposta do professor C)

4. Você leva em consideração os perfis dos alunos presentes na sua aula para realizar seu trabalho? De que maneira você aproveita as experiências socioculturais que os alunos trazem para a escola, para a sala de aula?

Com certeza eu considero os perfis deles, tanto que em uma resposta anterior eu salientei a questão do perfil já com relação a alguns que vêm influenciados, com pensamentos voltados para a religião, para determinados fins. E o que acontece: aproveito, por exemplo, para as

experiências deles de maneira a fazer essa associação realmente, da aula, do conteúdo com o que eles trazem de fora. Da bagagem cultural dele, eu utilizo, por exemplo, pra trabalhar redação, trabalho conectivos, o processo de coordenação, de subordinação... e o que que eu faço, para lembrar conectivos, eu trabalho com músicas, eu trago...ultimamente, inclusive, depois que eu percebi esse perfil acentuado de alunos com...que tem essa questão religiosa muito forte, eu tenho trazido também música Gospel. Demonstro na letra da música, busco demonstrar, os conectivos que ali estão inseridos para que eles possam entender esse entrelaçamento das ideias que ali se apresentam. Acho que consegui de maneira satisfatória, até o momento, atrair atenção deles nesse quesito. Acho isso muito importante.

(Resposta do professor A)

Devemos trabalhar sempre... sempre com a diversidade sociocultural de cada aluno, respeitando o modo de vida de cada um, dentro da sociedade e da sua comunidade.

(Resposta do professor B)

Sabemos dos diferentes perfis e procuro respeitar e valorizar as diferenças, fazendo com que eles saibam da sua capacidade de aprender. Percebi que nos trabalhos de criação de ideias sobre um tema de sua realidade, para após serem apresentadas e argumentadas, obtive resultados surpreendentes, pois houve interesse e participação dos alunos de forma empolgante.

(Resposta do professor C)

5. As normas e regulamentos são norteadores do fazer docente. Quais dessas normas e regulamentos você costuma seguir para organizar, elaborar e ministrar suas aulas? Faz adequações e adaptações na sua programação de conteúdos a partir do que é estabelecido normativamente? Como e por quê?

Na verdade, as normas regulamentadoras são... elas existem, logicamente, e tem o conteúdo programático, por exemplo, temos esse. Passo isso para os alunos no início do ano, mas eu sempre alerto eles que eu não vou seguir à risca o que está ali determinado, porque eu vou sempre levar em consideração essa bagagem cultural que eles têm, e essa bagagem cultural nem sempre é dotada de todo o conteúdo que tu precisa trabalhar, por exemplo. Então vou fazer adequações, adaptações, com certeza nessa programação aí dos conteúdos durante o ano e isso vai depender da turma que eu estou trabalhando. Vou verificar, durante o ano, o que vai ser realmente necessário eu trabalhar e o que posso deixar para um segundo momento.

(Resposta do professor A)

Costumo sempre seguir as normas e regulamentos, mas, quando se faz necessário, de acordo com as adequações. Procuro adequá-las ao momento e ao aluno, procuro não exigir

muito, pois penso mesmo... Que o que interessa é o aprendizado e não o que é imposto... sabe, somente o conteúdo, entende.

(Resposta do professor B)

Existem os planos e conteúdos mínimos obrigatórios que norteiam nosso trabalho, mas procuro adequá-los à realidade através da prática de leitura e produção de textos do interesse do aluno. Também proponho dramatizações, atividades de língua oral e escrita, debates, apresentações de trabalhos realizados pelos alunos para que eles aprendam de forma mais significativa.

(Resposta do professor C)

6. Como você utiliza o livro didático em suas aulas? Considera outros meios e suportes - livros, revistas, jornais, filmes, músicas, que circulam em meio físico ou na internet? E de que maneira os utiliza em sala de aula?

Na verdade, não sou muito de utilizar o livro didático porque eu comecei praticamente a minha carreira dando aula em cursinho pré-vestibular. E ali, nós nos acostumamos em preparar o nosso material, claro, utilizando também o livro didático, mas o material vem preparado utilizando outros meios, e não somente o livro didático, Utilizo revistas, utilizo jornais. Até essa semana eu estava trabalhando crônicas com eles, com alunos do segundo ano e solicitei que todos trouxessem jornais pra aula pra nós verificarmos as crônicas que ali estão inseridas no Jornal Zero Hora e trabalhamos em cima das crônicas do Paulo Santana. Foi um sucesso, porque todos gostaram dos textos, são textos que são acessíveis, em alguns momentos tem algumas palavras que não são do cotidiano deles. Utilizamos dicionários que também angariaram bastante conhecimento de palavras novas pra eles. Acho que é bem satisfatório trabalhar dessa maneira.

(Resposta do professor A)

O livro didático é importante, mas os meios e suportes atuais... Como os virtuais, são os mais eficazes, pois, na era da tecnologia, hoje em dia... o que chama mais atenção dos alunos é a informação virtual.

(Resposta do professor B)

O livro didático é usado apenas como apoio pra alguma atividade de pesquisa do conteúdo, raramente eu o uso. Gosto muito de trabalhar com letras de música, a partir delas, podemos trabalhar diversos aspectos da linguagem; também artigos de jornal, como notícias e crônicas... é necessário utilizar diversos meios de suporte pedagógico, tornando as aulas mais dinâmicas. Dessa forma, podemos desenvolver cidadãos críticos e reflexivos de sua própria realidade.

(Resposta do professor C)

7. Ao ter a oportunidade de participar de cursos de formação continuada, você põe em prática os novos conhecimentos? Ou procura introduzi-los e adaptá-los segundo as suas expectativas e o perfil dos alunos da turma? Comente.

Na verdade, estamos participando do PACTO, do Ensino Médio Politécnico que tem... tem alguma coisa que foi aproveitada por mim em sala de aula, mas acredito que não foi tanto quanto eu esperava. Acredito que ainda temos um caminho longo a percorrer em relação ao PACTO e, nos cursos de formação que eu participei, procuro sim adaptá-las e eu sempre vou verificar, logicamente o perfil da turma que eu estou trabalhando. Isso aí é de praxe da minha prática, sempre estou tentando adequar e trazer coisas novas para que eles possam ter interesse pela aula, para que a aula seja uma aula atrativa.

(Resposta do professor A)

Os curso de formação continuada sempre vêm para nos enriquecer como mediadores e professores. Mas nem sempre são aplicados os novos conhecimentos por causa da diversidade de culturas que temos em relação aos alunos. Visto que somos professores de escola estadual, então devemos nos adequar ao meio onde os alunos vivem.

(Resposta do professor B)

Os cursos nos ajudam na reflexão de nossa prática educativa e na possibilidade de transformação. Precisamos preparar nossos alunos para uma aprendizagem permanente, que tenha continuidade mesmo após o término de sua vida escolar. Isso significa que, em sala de aula, devemos estar preocupados em desenvolver no aluno as habilidades e competências de pensar, analisar e argumentar. Neste sentido, estou procurando adaptar esses novos conhecimentos às minhas aulas, buscando alternativas de aplicá-los de acordo com as novas propostas.

(Resposta do professor C)