

UM ESTUDO SOBRE O TRABALHO DE ELABORAÇÃO DE PARECER DO PROFESSOR DE PÓS-GRADUAÇÃO*

(A study about the expert's report elaboration work
of the post-graduation teacher)

Siderlene MUNIZ-OLIVEIRA¹
(COGEAE/PUC-SP)

Resumo: *Este artigo tem como objetivo discutir os resultados de uma análise de um texto produzido por uma professora de pós-graduação sobre o seu trabalho, em situação de orientação por esta pesquisadora. O texto analisado é um recorte dos dados de uma pesquisa de doutorando em andamento. Os pressupostos teórico-metodológicos que utilizamos é o Interacionismo Sociodiscursivo, a Ergonomia da Atividade e a Clínica de Atividade que desenvolvem pesquisas sobre o trabalho. O recorte do texto a ser discutido tem como tema a atividade de elaboração de parecer, e revela o que é preciso fazer para a realização da tarefa, algumas dimensões que a envolvem, além de dificuldades e conflitos.*

Palavras-chave: *trabalho docente, professor de pós-graduação, elaboração de parecer, Interacionismo Sociodiscursivo.*

Abstract: *This paper aims to discuss an analysis of a text produced by a post-graduation teacher about her work guided by this researcher. The theoretical-methodological framework for this research is based on the Sociodiscursive Interacionism, the Activity Ergonomy and the Activity Clinic that develop research about the work. The analyzed text is a data fraction of a doctorate course research in process. The portion of the text that will be discussed has as topic the expert's report elaboration, and shows what is necessary to do for the work, some dimensions that surround it, besides other difficulties and conflicts.*

Key-words: *teacher work, post-graduation teacher, expert's report elaboration, Sociodiscursive Interacionism.*

* As reflexões para este artigo foram instigadas pelo diálogo estabelecido com as pesquisadoras da PUC-SP Prof^a Dr^a Anna Rachel Machado e Prof^a Dr^a Elisabeth Brait, a quem agradeço as valiosas contribuições. 1. Mestre e Doutoranda em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem – LAEL/PUC-SP.

1. INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo discutir alguns resultados de uma pesquisa de doutorado em andamento² que objetiva compreender a complexidade do trabalho do professor de pós-graduação, suas dificuldades, conflitos e as dimensões que o envolvem.

Partimos de uma abordagem que leva em conta as diversas dimensões que fazem parte do trabalho do professor (Amigues, 2002, 2004), que serão discutidas a seguir, fundamentando-se, assim, em autores que utilizam pressupostos das Ciências do Trabalho, como a Ergonomia da Atividade e a Clínica da Atividade. Essa abordagem nos dá suporte para compreender os diferentes aspectos que compõem a profissão docente, que não são considerados, geralmente, em pesquisas do campo da educação que focalizam, sobretudo, outras dimensões como a interação professor-aluno, como adverte Amigues (2003).

Algumas pesquisas recentes, que também utilizam pressupostos das disciplinas citadas anteriormente, já vêm revelando algumas dificuldades do professor em situação de trabalho (Lousada, 2004, 2006; Mazzillo, 2006; Abreu-Tardelli, 2004, Bueno, 2007; Buzzo, 2008, Tognato, 2009; só para citar algumas), objetivando compreender melhor a complexidade dessa profissão. Considerando essa problemática, vamos discutir alguns resultados de uma análise de um texto produzido por uma professora sobre o seu próprio trabalho em situação de orientação por esta pesquisadora. Diferente das pesquisas citadas anteriormente, este artigo centra no trabalho do professor de pós-graduação *stricto sensu*. Será apresentado um recorte dos resultados das análises de nossa tese de doutorado em andamento, recorte este referente à *atividade de elaboração de parecer* para agências de fomento.

Para tanto, em primeiro lugar, vamos discorrer sobre alguns conceitos oriundos da Clínica da Atividade (Clot, 2001, 2006; Clot & Faïta, 2001; Roger, 2007) e da Ergonomia da Atividade (Amigues, 2002, 2004; Saujat, 2002, 2004), apresentando e discutindo várias dimensões que fazem parte da atividade de trabalho. Em segundo lugar, apresentaremos alguns pressupostos da abordagem do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD, daqui em diante) e o seu modelo de análise de textos (Bronckart, 1999, 2006) que

2. Tese em andamento "(Re)Configurações sobre o trabalho real do professor de pós-graduação *stricto sensu*."

usamos, parcialmente, para examinar os dados da pesquisa. Em terceiro lugar, trataremos do procedimento de coleta de dados que utilizamos em nossa investigação, a saber, a instrução ao sósia, procedimento esse empregado em pesquisas desenvolvidas no âmbito das duas disciplinas citadas no início deste parágrafo. Em quarto lugar, trataremos dos procedimentos metodológicos, para, finalmente, trazer a discussão dos resultados das análises e as considerações finais.

2. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

2.1. *A atividade de trabalho*

Nesta seção, discutiremos alguns conceitos de trabalho desenvolvidos pela Clínica da Atividade e pela Ergonomia da Atividade em suas pesquisas sobre esse assunto. É importante deixar claro que essas duas disciplinas têm o mesmo referencial teórico de base, apoiando-se em autores fundadores como Vygotsky (1934/1987; 1935/1984) no que se refere às questões de ordem psicológica, e em Bakhtin (1929/1997; 1979/2000) em relação às questões de linguagem.

Antes de passar à discussão sobre o conceito de trabalho, é importante esclarecer que, nas últimas décadas, ocorreram transformações muito rápidas nos sistemas de produção, que incluíam a substituição do trabalho material e físico pelo imaterial ou de prestação de serviços. Desse modo, novas exigências e capacidades começaram a ser exigidas dos trabalhadores, como “a capacidade de compreender, processar e aplicar um grande número de informações e de comunicar eficientemente” (Machado³, 2008 : 87).

Nesse contexto, várias disciplinas buscam compreender os problemas que decorrem desse novo quadro das relações de trabalho, procurando meios para superá-los, como a Ergonomia da Atividade (Amigues, 2002, 2004; Saujat, 2002, 2004) e a Clínica da Atividade (Clot, 2001, 2006; Clot & Faïta, 2000, 2001).

3. Líder do grupo de pesquisa ALTER (Análise da Linguagem e Trabalho Educacional e suas Relações), do LAEL/PUC-SP. Estudiosa do ISD e também utiliza pressupostos da Clínica da Atividade e da Ergonomia de Atividade para estudos sobre o trabalho docente.

A primeira, de origem francesa, por exemplo, centra no trabalho efetivo, preocupando-se com os problemas reais, numa situação real e tempo real, considerando que não se pode definir o trabalho sem levar em conta os aspectos que ligam o trabalhador à tarefa que ele é obrigado a cumprir. Desse modo, considera-se como unidade de análise a atividade de trabalho da pessoa, partindo do pressuposto de que a pessoa pode se desenvolver nele (Teiger, 1993).

As pesquisas da Ergonomia da Atividade fizeram surgir três níveis de trabalho: o teórico, o prescrito e o realizado. O primeiro é definido como aquele existente nas representações sociais, com base no cidadão comum, no trabalhador ou nos conceptores de prescrições. Já o segundo, o prescrito, é aquele definido por normas, por regras, por documentos, nas organizações de trabalho. Por sua vez, o realizado é conceituado como aquele que o trabalhador efetivamente realiza de acordo com as prescrições que são dadas (Teiger, 1993).

Já para a Clínica da Atividade, o trabalho pode ser definido como uma atividade triplamente dirigida, pois ela é dirigida ao comportamento do sujeito trabalhador, ao objeto da tarefa (limpar a casa; dirigir um taxi etc), e aos outros (chefe, clientes, colegas etc). O sujeito, para realizar o trabalho, poderá utilizar artefatos materiais (vassoura, pá, panela etc) e/ou simbólicos (instruções de um manual, mapas, placas de trânsito etc). Esses artefatos poderão ser transformados em instrumentos de desenvolvimento das atividades do sujeito se forem apropriados pelo trabalhador, ou seja, se o trabalhador passar a vê-los como úteis para a realização de sua atividade; caso contrário, continuarão como simples artefatos, sem contribuir para o desenvolvimento do sujeito (Clot, 2006).

A relação entre os elementos do trabalho (sujeito, objeto e outros) é conflituosa, pois no dizer de Clot (2006 : 99) a “atividade dirigida é uma arena, ou melhor, o teatro de uma luta”, já que o trabalhador luta contra as contradições da tarefa e sua prescrição, contra os outros, contra os artefatos etc. A partir do conceito de trabalho efetivamente realizado, não vemos esse conflito. Por isso, Clot (2006) propõe o conceito de *real da atividade* para aquilo que não é observável, assumindo que o trabalho real envolve também o que é pensado, impedido, desejado, possível etc. Desse modo, considerando as duas disciplinas anteriormente citadas, teremos:

1. atividade prescrita: a tarefa; aquilo que é prescrito pelas organizações e que deve ser feito;

2. atividade realizada: é aquela efetivamente realizada, em uma situação de trabalho;
3. real da atividade: engloba também o que não se faz, o que tentamos fazer sem conseguir, o que desejamos fazer.

Além de Clot (2006), podemos citar Roger (2007), pesquisador da Clínica da Atividade, que também tem estudado os elementos e as dimensões do trabalho. Para este autor, a atividade de trabalho envolve quatro dimensões: impessoal, pessoal, interpessoal e transpessoal. Ela é considerada impessoal por ser prescrita por instituições e superiores hierárquicos. Em relação à dimensão pessoal, é uma atividade em que o trabalhador utiliza o seu estilo para o seu desenvolvimento, engajando-se em suas dimensões física, cognitiva, emocional. Ao mesmo tempo, envolve a dimensão interpessoal, já que o trabalhador interage com outros indivíduos, visando a um destinatário. Além disso, é transpessoal, pois ela é sócio-historicamente situada, sofrendo influência do contexto mais imediato e mais amplo, sendo a sua história conservada, transmitida e retida pelo coletivo, que renormaliza a sua atividade, ao reelaborar as normas, construindo prescrições e guiando-se por objetivos que constrói para si mesmo (Machado, 2008).

Além dessas dimensões consideradas, para Machado (2008), a atividade de trabalho é:

- mediada por instrumentos simbólicos, quando o trabalhador se apropria de artefatos socialmente construídos e disponibilizados pelo meio social;
- plenamente interacional, pois ao agir sobre o meio com a utilização de instrumentos, o trabalhador, ao mesmo tempo, é por ele transformado;
- conflituosa, pois o trabalhador deve sempre fazer escolhas para re-direcionar seu agir em diferentes circunstâncias, diante de vezes contraditórias, das prescrições etc. Por esse motivo, pode ser fonte tanto para a aprendizagem de novos conhecimentos e para o desenvolvimento de capacidades do trabalhador quanto para o impedimento dessa aprendizagem e dessas capacidades, quando o trabalhador se vê diante de situações que lhe tiram o poder de agir.

Ao lado desses pressupostos apresentados, apoiamo-nos, ainda, em outra abordagem teórica, o interacionismo sociodiscursivo, que, segundo Bronckart, (1999, 2006, 2008) – que tem voltado, mais recentemente, a estudar textos sobre situações de trabalho – procura investigar a problemática do agir humano tendo como base a linguagem, considerando-a fundamental para o desenvolvimento humano. Essa linha teórico-metodológica também tem como referencial teórico de base autores fundadores como Vygotsky (1934/1987; 1935/1984), no que refere às questões psicológicas, e como Bakhtin (1929/1997; 1979/2000), em relação às questões de linguagem, sendo, portanto, compatível com os outros referenciais teóricos abordados anteriormente. Além disso, o ISD ainda contribui com um modelo de análise de texto, sendo possível identificar as formas de agir construídas num texto a partir desse modelo (Machado & Bronckart, no prelo/2009).

Na próxima seção, teremos como foco essa linha teórica e o seu modelo de análise.

2.2. O interacionismo sócio-discursivo (ISD)

Nesta seção, trataremos do agir humano e do conjunto de procedimentos de análise de texto a partir do qual é possível detectar as formas de agir construídas em um texto na abordagem do ISD, que considera que a linguagem desempenha um papel central tanto no funcionamento psíquico e em seu desenvolvimento quanto nas atividades e ações (Machado & Matêncio, 2006).

Para compreender o agir humano, é fundamental esclarecer que os textos, para o ISD, podem ser considerados obras abertas, estando disponíveis para qualquer ser humano, podendo levar o indivíduo a reconstruir uma compreensão das ações e de si mesmo como agente. Para Bronckart (2006: 167), “os textos, uma vez produzidos, estão disponíveis para alimentar o trabalho permanente de compreensão dos desafios e das determinações do agir humano; são ‘figuras’ a partir das quais tentamos compreender os outros (agindo ou conhecendo), ao mesmo tempo em que tentamos compreender a nós mesmos”. Desse modo, ao interpretar um texto, estamos interpretando as figuras de agir, ou seja, os modelos de agir que o texto contém, e, portanto, a ação humana.

Nessa abordagem, ao estudar o agir, podemos ter dois níveis de análise: das condutas observáveis do ponto de vista externo, e das avaliações/interpretações dessas condutas que são materializadas em textos, orais ou escritos, nos quais são construídas as formas de agir reconfiguradas neles. Para a identificação e interpretação dessas formas de agir, é necessário um conjunto de procedimentos de análise de textos.

Esse conjunto diz respeito a procedimentos linguístico-discursivos referentes à identificação do contexto de produção do texto e à análise do nível a) organizacional, composto pela infraestrutura textual e pelos elementos de textualização; b) enunciativo, composto pelas vozes que assumem o que é enunciado no texto, assim como pelas diversas avaliações que essas vozes formulam a respeito de um ou outro aspecto do conteúdo temático; e c) semântico, que permite detectar os elementos da categoria do agir. Embora vamos nos centrar apenas na identificação do contexto de produção e em alguns procedimentos desse último nível, optamos por expor brevemente os três níveis para que o leitor possa compreender melhor o modelo de análise de texto do ISD. A seguir, abordaremos esses procedimentos.

Em relação ao contexto de produção, ao produzir um texto, o agente se encontra em uma determinada situação de ação de linguagem, sendo que essa só produz efeito pelas reconfigurações⁴ que o agente construiu para si mesmo. Assim, qualquer análise dessa situação de ação de linguagem deve considerar três conjuntos dessas reconfigurações, que são referentes aos parâmetros objetivos/físicos: emissor, co-emissor, espaço-tempo da produção; aos parâmetros sociosubjetivos da ação verbal: quadro social da interação, papel social atribuídos ao enunciativo e ao destinatário; aos objetivos da interação; às outras representações referentes à situação e aos conhecimentos disponíveis no agente sobre o tema que será expresso no texto (Bronckart, 2006).

Em relação ao nível organizacional, a infraestrutura textual é constituída, em primeiro lugar, pelo plano geral que se refere à organização do conjunto de conteúdo temático. Por exemplo, o plano geral de uma dissertação de mestrado ou de uma tese, geralmente, é constituído por: introdução, pressupostos teóricos, metodologia, resultados das análises e conclusões. Cada uma dessas partes tem seus conteúdos e objetivos específicos (Machado, 2003).

4. Reconfigurações aqui são formas, figuras de agir construídas em um texto.

Em segundo lugar, temos os tipos de discursos que podem ser definidos “como configurações particulares de unidades e de estruturas linguísticas, em número limitado e podem entrar na composição de todo texto” (Bronckart, 2006: 148). Eles correspondem a operações linguístico-discursivas obrigatórias para a produção de qualquer enunciado e podem ser de quatro tipos: discurso teórico, discurso interativo, relato interativo, narração.

No interior dos tipos de discurso aparecem os tipos de sequências (narrativas, explicativas, argumentativas, descritivas e descritivas de ações) e outras formas de planificações (esquematizações e *scripts*) que se organizam em orações.

Os tipos de discurso são articulados entre si por elementos de textualização e por elementos enunciativos responsáveis pela coerência do texto. Os elementos de textualização contribuem para dar ao texto sua coerência linear ou temática tornando explícitas as grandes articulações hierárquicas, lógicas, temporais e espaciais, a partir dos elementos de conexão, de coesão nominal e de coesão verbal.

Já os elementos enunciativos – referentes ao nível enunciativo – contribuem para o estabelecimento da coerência pragmática, esclarecendo as instâncias enunciativas ou vozes que assumem o que é enunciado no texto e tornando explícitas as diversas avaliações (julgamentos, opiniões, sentimentos) que essas instâncias ou vozes formulam a respeito de um ou de outro aspecto do conteúdo temático. As avaliações podem se realizar por meio de unidades ou conjuntos de unidades linguísticas chamadas de modalidades (tempo verbal no futuro do pretérito, auxiliares de modalização, certos advérbios, certas frases impessoais etc) (Bronckart, 2006).

No que se refere ao nível semântico, esclarecemos, em primeiro lugar, o significado de dois termos conceituais que vamos utilizar na interpretação dos resultados de nossas análises, que são os termos *agir* e *actante* (Bronckart & Machado, 2004; Bronckart, 2006).

O termo *agir* é utilizado para se referir ao “dado” das pesquisas, desse modo, designa genericamente qualquer forma de intervenção orientada no mundo, de um ou de vários seres humanos. Em determinados contextos, esse agir pode ser um trabalho, que implica diversos tipos de profissionais e cuja estrutura pode ser decomposto em tarefas, que é a atividade prescrita. Esse agir, de modo geral, se desenvolve temporalmente em um curso do

agir, no qual podemos distinguir as cadeias de processos, que podem ser atos e/ou gestos. Em relação ao seres humanos que intervêm no agir, o termo *actante* é utilizado para referir-se a qualquer pessoa implicada no agir.

Em segundo lugar, abordaremos o tipo de análise sobre o agir que realizamos por meio do nível semântico (Machado & Bronckart, no prelo/2009).

- A partir da análise do plano global, identificamos os actantes principais postos em cena pelos textos.
- Por meio dos marcadores de pessoa, detectamos o estatuto individual ou coletivo atribuído a um determinado agir.
- A partir dos adjetivos, substantivos, advérbios, identificamos as diferentes avaliações sobre um determinado modo de agir e sobre elementos do trabalho.
- Investigamos os processos, envolvendo atos ou gestos, identificados no agir, compreendendo-os como partes constitutivas da tarefa. (Bronckart & Machado, 2004).

Além desses elementos que podem ser detectados, é possível, também, com o apoio do nível semântico, a identificação de alguns modos de agir:

- Agir linguageiro: identificado nos predicados que apresentam verbos de dizer, como *explicar, perguntar, responder*. Ex.: “Iniciou a aula *dando uma explicação*” (Mazzillo, 2006: 113).
- Agir com instrumentos: identificado nos predicados que representam um agir verbal ou não verbal do professor com o uso de verbos que implica a ideia de instrumento material como *projetar, colar, escrever* ou simbólico como *ler, traduzir, separar*. Temos como exemplos, respectivamente, “*Colava no quadro uma foto*” e “*Traduziu a leitura*” (Mazzillo, 2006: 113).
- Agir mental: identificado nos predicados que indicam uma atividade mental; é marcado por verbos como *acreditar, pensar*. Por exemplo: O aluno *pensou* que tinha entendido a explicação.
- Agir afetivo: implica em um agir emocional; é marcado pelos verbos como *gostar, apreciar* etc (Barricelli, 2007). Por exemplo: O aluno *gosta* da professora.

- Agir corporal: implica em um agir físico; é marcado por verbos como *correr*, *andar* etc. (Barricelli, 2007). Por exemplo: A criança *correu* para o pátio.

Além desses elementos, a partir do nível semântico, podemos identificar outras reconfigurações do agir (Machado & Bronckart, 2009/no prelo)⁵.

Na seção 4, em que trataremos dos procedimentos metodológicos, indicaremos quais elementos do nível semântico vamos focar nos resultados das análises.

Na próxima seção, apresentaremos o instrumento que utilizamos para coletar os dados de nossa pesquisa que tem sido utilizado pela Ergonomia da Atividade e pela Clínica de Atividade (Clot, 2006), como já foi comentado.

3. PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS: A INSTRUÇÃO AO SÓSIA

Nesta seção, trataremos do procedimento utilizado para a coleta de dados, a saber, a instrução ao sósia, que visa criar uma situação que pode propiciar o desenvolvimento profissional (Clot & Faïta, 2001).

A Clínica da Atividade, e também a Ergonomia da Atividade, busca não só compreender o papel do trabalho na perspectiva do desenvolvimento do trabalhador, como também investigar possibilidades de transformações da própria situação de trabalho. Para Clot (2006), numa perspectiva vygotskiana de explicação do desenvolvimento humano, a própria análise do trabalho contribui para a sua transformação. Isso significa que para o autor, apoiando-se em aportes teóricos de Vygotsky (1934/1987, 1935/1984), o diálogo é visto como motor do desenvolvimento, assim sendo, procedimentos metodológicos que envolvam a análise e propiciem o diálogo sobre o trabalho, já geram, por si sós, alguma transformação.

É com base em princípios de Vygotsky (1934/1987), que propõe uma estreita relação entre interação, linguagem e desenvolvimento, que estudiosos das duas disciplinas citadas anteriormente desenvolveram alguns instrumentos para analisar situações de trabalho, como a instrução

5. Para maiores detalhes sobre o nível organizacional, enunciativo e semântico, ver Bronckart (1999, 2006), Bronckart & Machado (2004), Machado & Bronckart (2005).

ao sócia, a autoconfrontação⁶ simples ou cruzada etc, instrumentos esses fundamentais para a compreensão da atividade do sujeito.

A partir desses instrumentos, para Clot (2006), é possível ter acesso ao real da atividade, levando o trabalhador a tomar consciência sobre o modo de desenvolver uma tarefa, sendo possível criar zonas de desenvolvimento potencial⁷, visando à transformação do trabalho. Para esse autor, esses instrumentos permitem que o sujeito manifeste sua relação não apenas com a sua atividade, mas também com a do pesquisador ou psicólogo, já que há a criação de um diálogo sobre a atividade de trabalho. Assim, com o uso dos instrumentos apontados anteriormente, a experiência vivida se torna um meio de viver uma outra experiência, havendo uma inversão de papéis em que os sujeitos observados, em situação de pesquisa, se tornam observadores de sua própria experiência, o que pode contribuir para o seu desenvolvimento.

Para este estudo, utilizamos um desses instrumentos, a instrução ao sócia, considerando um procedimento para coletar os textos para a realização desta pesquisa, conseqüentemente, para uma maior compreensão do trabalho docente e a construção de novos conhecimentos. A seguir, trataremos da origem e de algumas características desse procedimento.

A instrução ao sócia foi inicialmente utilizada pelo psicólogo Oddone (1981) nos anos 1970 na formação de trabalhadores da FIAT na Universidade de Turim, na Itália. Esse procedimento, que passou a ser bastante empregado pelos ergonomistas, foi desenvolvido por Clot (2006) no quadro de pesquisa da Psicologia do Trabalho na Clínica de Atividade do CNAM (*Conservatoire National des Arts et Métier*) em Paris.

Ao utilizar esse procedimento, o pesquisador se coloca na posição de substituto do trabalhador dando a seguinte instrução: “Suponha que eu seja seu sócia e que eu vá te substituir amanhã no seu trabalho. Quais são as instruções que você deve me passar para que ninguém perceba a subs-

6. Sobre autoconfrontação, ver Clot (2001). No contexto brasileiro, podemos citar Lousada (2006) e Buzzo (2008), que utilizaram esse instrumento a partir de Clot (2001).

7. Segundo Rego (1994), Vygotsky (1935/1984) identifica dois níveis de desenvolvimento, sendo um o desenvolvimento real ou efetivo, que pode ser compreendido como aquilo que a pessoa já consegue realizar sozinha, sem a ajuda de ninguém, e o outro o nível de desenvolvimento potencial, que está relacionado às capacidades em vias de serem construídas, referindo-se também àquilo que a pessoa consegue fazer, mas com ajuda de outra pessoa.

tuição?” É necessário delimitar uma sequência de trabalho para facilitar as instruções dadas pelo trabalhador, que deverá focar como se realiza uma atividade.

Na instrução ao sócia, o pesquisador pode utilizar os interrogativos *como* e *por quê* na elaboração de perguntas, mas Saujat (2002) sugere que se enfatize mais o uso do *como* do que o do *por quê*, já que o foco é procurar saber os detalhes para o desenvolvimento das atividades, ou seja, o como proceder.

Para a sua realização, alguns aspectos são necessários levar em conta:

- É fundamental delimitar quais atividades de trabalho serão focadas para que o trabalhador, neste caso, o professor, possa dar orientações de como realizá-las.
- Caso o professor não dê instruções de como realizar a tarefa, deve-se interrompê-lo, e pedir orientações de como realizá-la.
- Deve-se antecipar problemas e dificuldades para a realização da tarefa, buscando orientações de como agir nessas situações.
- É papel do pesquisador questionar quando ele não compreender como proceder em determinada tarefa.
- É preciso conduzir o professor (instrutor) a falar em segunda pessoa (você) ao se referir ao seu destinatário (pesquisador, substituto fictício), visando que o professor não conte a *sua* história de trabalho, mas dê orientações para o substituto hipotético de como realizar a tarefa.

Em relação a esse último aspecto, é importante esclarecer que é necessário que o pesquisador-sócia utilize o pronome *eu* ao fazer as perguntas visando o instrutor deslocar-se do seu próprio trabalho, podendo vê-lo como atividade de outro, nesse caso, do sócia (pesquisador). Por exemplo, com perguntas do tipo: “Como que EU devo agir nesta situação?” Além disso, o pesquisador pode desenvolver questões que façam o trabalhador assumir um distanciamento, fazendo perguntas à tarefa do sujeito que ele próprio não faria, permitindo-lhe perceber elementos que a proximidade oculta. Essa posição na qual o sujeito se coloca é, segundo Clot (2006), o mais potente motor de compreensão.

Esse procedimento, a instrução ao sósia, permitiu coletar os dados desta pesquisa, dando origem a um texto oral, texto esse referente não ao trabalho realizado e nem ao prescrito, mas ao *trabalho interpretado* pela própria professora que dá instruções sobre o seu agir. Desse modo, ao analisar esse texto, podemos identificar alguns elementos e modos de agir sobre o trabalho, reconfigurados, para que possamos melhor compreendê-lo, ao trazer à tona traços do real da atividade do professor.

4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Em relação aos participantes da pesquisa, escolhemos uma professora da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), que trabalha na graduação e na pós-graduação da universidade e, além disso, tem desempenhado outros papéis no mundo acadêmico, sendo, por exemplo, consultora *ad hoc* para agências de fomento à pesquisa.

Além da professora, esta pesquisadora participou da pesquisa, orientando a docente na coleta de dados com a instrução ao sósia. Aquela é doutoranda em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, tem experiência na docência nos níveis fundamental, médio e superior, tendo participado de congressos e publicado artigos acadêmicos desde o mestrado.

Em relação ao procedimento de coleta de dados, utilizamos a instrução ao sósia, que deu origem a um texto oral que durou aproximadamente uma hora e trinta minutos, e foi gravado em áudio e, posteriormente, transcrito por esta pesquisadora. Para este artigo, realizamos uma análise de um recorte deste texto⁸, que tem como tema uma das atividades desenvolvidas pela professora, que é a *elaboração de parecer para projetos de pesquisa* a instituições de fomento.

A análise do texto terá como base alguns procedimentos linguístico-discursivos expostos na seção 2.2. Em relação ao contexto de produção, indicaremos o contexto físico, o sociossubjetivo, assim como os objetivos da interação. Para a análise de elementos do nível semântico, apontaremos e discutiremos: alguns actantes identificados; algumas formas de a professora se colocar no texto, referindo-se a um agir individual ou coletivo; as partes

8. Não inserimos o recorte como anexo por restrições das normas da revista referentes à quantidade de palavras.

que constituem o agir em discussão; algumas avaliações colocadas em cena e, por fim, os modos de agir detectados.

Em relação aos pressupostos da Ergonomia da Atividade e da Clínica da Atividade, focaremos os elementos que constituem o trabalho de elaboração de parecer, as dificuldades e conflitos encontrados para a sua realização, assim como algumas dimensões envolvidas nele.

5. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DAS ANÁLISES

Nesta seção, iniciaremos abordando o contexto de produção da pesquisa; em segundo lugar, passaremos à análise dos elementos do nível semântico, como apontado anteriormente, concomitantemente, utilizando pressupostos da Ergonomia da Atividade e da Clínica da Atividade. Para finalizar, faremos uma exposição de um esquema para representar os elementos básicos referentes à atividade de elaboração de parecer, de acordo com a discussão dos resultados, tendo como base Machado (2008), que representa esses elementos referentes à atividade de ensino do professor.

Iniciando a discussão dos resultados, em relação ao contexto físico, o texto oral, proveniente da instrução ao sósia, foi co-produzido por uma professora de uma universidade pública do interior paulista, e por esta pesquisadora, no dia 29 de outubro de 2008 na casa da participante de pesquisa.

Em relação ao contexto sociossubjetivo, levantamos a hipótese de que a professora era vista como uma professora muito experiente, já que o seu currículo LATTES mostrava isso, pois tem desempenhado o papel de membro de diversas comissões institucionais, coordenadora de curso, consultora *ad-hoc* para agências de fomento, diretora de departamento, tendo lecionado tanto na graduação quanto na pós-graduação na área da linguagem.

No que diz respeito aos objetivos da interação, acreditamos que o objetivo da professora era colaborar com uma pesquisa que visa compreender o trabalho docente. Da parte desta pesquisadora, o seu primeiro objetivo era coletar dados suficientes para responder às suas questões de pesquisa de sua tese de doutorado. Um outro objetivo dela era realmente compreender as atividades de seu interesse desenvolvidas por um professor de pós-graduação *stricto sensu*, desempenhando, nesse caso, o papel de futura professora desse nível de ensino.

Antes de prosseguir com a análise, convém lembrar que o recorte do texto analisado é referente a uma das atividades desenvolvida pela professora, participante de pesquisa, que é a elaboração de parecer a projetos de pesquisa para agências de fomento.

Iniciando a análise do nível semântico, os actantes detectados, além dos enunciadores, são pesquisadores de outras instituições que mandam projetos de pesquisa para pedirem auxílio para as agências de fomento como bolsa pesquisa, auxílio financeiro para publicação, para compra de equipamentos ou para participação em congressos, sendo reconfigurados, assim, como dependentes financeiramente dos órgãos de fomento para o desenvolvimento de suas pesquisas. A professora, por sua vez, tem que elaborar pareceres a esses projetos que são encaminhados às agências, por exemplo, ao CNPq⁹.

Um outro actante identificado é o CNPq que recebe os pedidos de bolsa de pesquisa de pesquisadores do Brasil, ou de auxílio financeiro para compra de equipamentos. Os integrantes de cada área do CNPq enviam esses pedidos para avaliação aos pareceristas, sendo cobrado desses se o tipo de pesquisa desenvolvido pelo pesquisador está relacionado com o que ele está pedindo. Isso pode ser óbvio para alguns leitores, mas, no caso de pós-graduandos e recém-doutores, que estão iniciando a vida acadêmica, é importante trazer à tona esse fato para que eles saibam que professores de pós-graduação podem solicitar pedidos de bolsa de pesquisa ou auxílio financeiro como forma de contribuir com suas pesquisas¹⁰; além disso, é importante apontar alguns dos elementos que se leva em conta para a avaliação de tais pedidos.

No que se refere à forma como a professora se coloca no texto, observamos que, algumas vezes, ela utiliza o “você”, tendo como destinatário a pesquisadora-sócia, já que dá instruções a esta de como desenvolver a atividade, sendo essa forma de se referir a ela própria da instrução ao sócia.

319C.: *você* vai ler o projeto ou artigo dependendo do que a pessoa está pedindo...

9. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

10. É possível obter informações sobre lançamento de editais de bolsa de pesquisa ou auxílio financeiro pelos sites <<http://www.capes.gov.br/>> e <<http://www.cnpq.br/>>.

Este fato mostra que a instrução ao sócia foi conduzida de acordo com um dos aspectos necessários para o distanciamento da atividade que é o instrutor utilizar o pronome *você* ao dar instruções ao pesquisador-sócia, podendo ver a sua atividade como de outro, ou seja, como do hipotético substituto.

Em outros momentos, a professora utiliza a expressão “a gente” genérica, mostrando que a elaboração de parecer é um agir do coletivo de trabalho, pois é desenvolvido por outros professores de pós-graduação.

349C.: [é são pareceristas ad hoc que *a gente* chama daí isso vai para uma comissão do CNPq o comitê...da área e o comitê vai ver os pareceres que *a gente* deu... daí eles vão ver o que vão decidir... eu digo lá: “não recomendo para” ”recomendo para” ()

De acordo com a professora, quem emite pareceres são chamados pareceristas *ad hoc*. Consultando o seu currículo LATTES, ele revela que ela é uma professora Bolsista de Produtividade em Pesquisa¹¹ do CNPq. Levantando a hipótese de que havia uma relação entre ser bolsista e ser parecerista *ad hoc*, para compreender sobre esse tipo de bolsa, fomos em busca de documentos oficiais, encontrando a Resolução Normativa (RN) 026/2008, que prescreve que os Bolsistas de Produtividade em Pesquisa “integram obrigatoriamente o quadro de consultores *ad hoc* do CNPq e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)”¹², sendo “solicitados” a darem pareceres aos projetos de pesquisa enviados a essas agências. Desse modo, ao utilizar o termo *a gente*, a professora refere-se a esse quadro de consultores¹³ que emite pareceres aos projetos de pesquisa para as instituições de fomento. Essa resolução ainda determina que quando um bolsista deixa de dar um parecer ao CNPq ou a CAPES sem justificativas fundamentadas, esse bolsista não receberá o pagamento

11. O Programa Bolsa de Produtividade em Pesquisa foi instituído pelo CNPq em 1951, sendo considerado um dos mais tradicionais instrumentos de apoio de concessão de bolsas ao pesquisador. Uma das suas finalidades é valorizar a produção científica do pesquisador. Para a obtenção de bolsa, o pesquisador deve possuir o título de doutor ou perfil científico equivalente. In.: Brasil (2008). Bolsa de produtividade em pesquisa integram o quadro de consultores *ad hoc* do CNPq e da CAPES. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/servicos/sala-de-imprensa/36-noticias/2398-ad-hoc>> Acesso em 12/jan./2010.

12. Brasil (2009). Normas: Anexo da RN 016/2006. Disponível em: <http://www.cnpq.br/normas/rn_06_016_anexo1.htm> Acesso em 12/jan/2010.

13. O termo *parecerista ad hoc*, citado anteriormente, é usado como sinônimo de *consultor ad hoc*.

de sua bolsa por um mês. O que podemos concluir em relação a isso é que, além de professora, a participante de pesquisa também desempenha o papel de consultora *ad hoc* porque, pelo que constatamos, é Bolsista de Produtividade em Pesquisa.

Em relação à tarefa de elaboração de parecer, identificamos, no texto, os diferentes atos, ou seja, as partes constituintes do agir. Para desenvolver essa atividade, é necessário:

1. Entrar no site da agência de fomento.
2. Clicar num link (onde há instruções).
3. Acessar o número do processo.
4. Ler o projeto (de doze a vinte páginas).
5. Analisar se o projeto está bem fundamentado.
6. Analisar o currículo do pesquisador, verificando onde ele trabalha; se ele é de grupo de pesquisa e se o que ele já publicou está relacionado com o projeto.
7. Analisar se o projeto está relacionado com o tipo de pesquisa que o pesquisador desenvolve.
8. Responder as perguntas do formulário que estão no site, em forma de texto argumentativo/expositivo.
9. Aconselhar ou desaconselhar a aprovação do projeto.
10. Enviar o parecer para a agência.

Dentre essas atividades enumeradas, observamos que há algumas consideradas técnicas como *entrar no site*, *clicar num link*, *acessar o número do processo*, *enviar o parecer* e outras que podemos chamar de intelectuais como *ler o projeto*, *analisar o projeto* e o *currículo*, *responder as perguntas do formulário*. Para a realização da atividade técnica, é necessário ter conhecimento em informática e internet. Já para as intelectuais, além do domínio das características de um projeto de pesquisa, é preciso conhecer teorias, metodologias etc para facilitar a avaliação, sendo, certamente, a experiência

um importante elemento que contribui com a realização dessa atividade, já que o professor experiente, provavelmente, já realizou inúmeras leituras de livros, teses, dissertações etc, tendo construído para si um arsenal de conhecimentos, o que pode possibilitar a emissão de um parecer criterioso, tendo como um dos parâmetros o currículo do solicitante.

A atividade de elaborar pareceres é avaliada, em vários momentos, de modo negativo, sendo reconfigurada como muito trabalhosa, como podemos ver nos exemplos a seguir.

315C.: com base em tudo isso..... isso *dá trabalho* isso daí *dá trabalho fazer parecer*
329C.: *é muito trabalhoso fazer parecer é muito trabalhoso* ta...[...]

Evidenciamos que, dentre os diferentes atos constituintes da tarefa de elaborar parecer, o item 8 citado anteriormente – responder as perguntas do formulário – está reconfigurado como o agir determinante para a atividade ser trabalhosa, como é possível observar no exemplo a seguir.

363C.: para cada uma [pergunta] você escreve um texto... *por isso* que eu digo que *dá um trabalho* é um dia às vezes para fazer um parecer...

De acordo com a professora, há várias perguntas avaliativas sobre o projeto de pesquisa como 361C: *o projeto é bem fundamentado teoricamente?* Pelo que podemos observar no texto da instrução ao sócia, essas perguntas são dissertativas, sendo necessário justificar cada resposta dada; talvez, seja esse o motivo de esse agir estar construído como trabalhoso. Um projeto de pesquisa é constituído de vários elementos e sabemos que uma avaliação criteriosa demanda tempo e conhecimento, já que uma avaliação é um instrumento que permite a formação de um juízo de valor sobre o que é avaliado.

De acordo com as reconfigurações identificadas no texto da instrução ao sócia, a elaboração de parecer é realizada diretamente no site das agências, o que pode ocasionar problemas para o parecerista, podendo este perder o que foi realizado, por exemplo, ao acabar a energia ou por causa de algum outro problema técnico. Por esse motivo, a professora traz reconfigurações de que escreve a mão algumas coisas como forma de não perder o foi feito em algum imprevisto, e diz que só *“joga fora os rabisquinhos”* depois que o CNPq manda e-mail avisando que já recebeu o parecer. Isso revela insegu-

rança em relação ao agir com um instrumento moderno (computador) e a confiança no que se refere a um instrumento do passado (caneta e papel). Esse agir da professora configura-se como um modo de agir que antecipa imprevistos e visa não perder todo o tempo gasto na atividade por problemas tecnológicos, constituindo-se como um modo de agir próprio do estilo da professora.

A ser questionada sobre conflitos na elaboração de pareceres, a professora traz à tona um tipo de conflito que pode ocorrer quando o projeto é considerado regular, ou seja, nem bom nem ruim, comparando o projeto com outros textos acadêmicos, como uma tese ou uma dissertação. De acordo com a professora, os projetos (ou outros textos acadêmicos) mais difíceis para avaliar são os regulares, pelo fato de surgirem dúvidas em relação ao rigor para avaliar o texto, como podemos ver no turno a seguir.

400C.: ta bom? então esses são os *mais difíceis* você fica na dúvida né se você está sendo *justa*... na dúvida o conflito da gente em relação a isso se você está sendo *justa* se você não está sendo *nem muito rigoroso* nem *pouco rigoroso* né...

Acreditamos que esse conflito surge porque uma avaliação é “fundamentalmente política porque pertence ao interesse social e produz efeitos públicos de grande importância para as sociedades” (Sobrinho, 2003 : 93). Além disso, uma avaliação é “a base para tomadas de posição e de decisão de distintos tipos que com certeza produzem efeitos sobre a vida das pessoas” (Sobrinho, 2003 : 93). No caso de elaboração de parecer para projeto de pesquisa, a avaliação poderá produzir algum efeito sobre a vida de um pesquisador, que precisa de uma bolsa ou de algum auxílio financeiro, a princípio, para investir em uma pesquisa, comprando equipamento, livros etc . É lógico que a concessão desses recursos não depende de um único parecerista. Como diz a professora:

345C.: [...] são *dois ou três* [pareceristas] são *vários* que lê...

349C.: [...] isso vai para *uma comissão do CNPq o comitê...da área* e o *comitê* vai ver os pareceres que a gente deu... daí *eles* vão ver o que vão decidir... eu digo lá: “não recomendo para” ”recomendo para” ()

Mesmo assim, cada um dos pareceristas tem uma parcela de responsabilidade na concessão ou não da bolsa ou do auxílio, o que pode significar uma grande preocupação ao realizar esta atividade, pois a vida financeira de

uma outra pessoa para, a priori, investimento em uma pesquisa, depende também do seu parecer. Dessa forma, o parecer dado pode provocar algum impacto na vida acadêmica, e até mesmo pessoal, de um pesquisador, e ainda na construção de conhecimentos de uma determinada área do saber.

Quando a professora foi questionada sobre a quantidade de projetos que teria para avaliar durante o ano, observamos reconfigurações sobre o acúmulo de trabalho no que se refere a essa atividade.

404C.: *é muito ... muito muito muito aumentou muito...*

Para tentar compreender o que pode ter acontecido para este aumento de projetos enviados para avaliação, fomos em busca de documentos oficiais e encontramos o Plano de Ação 2007/2010: Ciência, Tecnologia e Inovação para o Desenvolvimento Nacional¹⁴. Na apresentação de um dos programas que constituem esse plano – Programa Formação, Qualificação, Fixação de Recursos Humanos para C, T & I – observamos que o objetivo geral desse programa é:

ampliar e consolidar a base de pesquisa científico-tecnológica e de inovação do País, estimulando e financiando a formação, a qualificação e a fixação de recursos humanos, em especial de pesquisadores e de quadros técnicos de suporte à pesquisa e à inovação [...] (BRASIL, 2007: 73).

Acreditamos que este plano, mais especificamente, seus objetivos, pode estar relacionado com o aumento de projetos enviados para serem avaliados pelos *consultores ad hoc*.

Observamos que a repetição do léxico “muito”, citado anteriormente no turno 404C, indicando o excesso de projetos, parece revelar um descontentamento em relação ao número de textos para avaliar durante o ano. Em outro turno, percebemos explicitamente esse descontentamento em relação ao acúmulo de projetos do CNPq enviados para emissão de parecer em um determinado período do ano.

414C.: *no mínimo... mas às vezes...o problema é que é assim: acumula entendeu porque os prazos que as pessoas têm...por exemplo: do CNPq tem três porque é o prazo que as pessoas enviaram... então é pior..*

14. Este plano integra o conjunto de ações do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC). In: Brasil (2007). Plano de Ação 2007/2010. Disponível em: <<http://www.mct.gov.br/index.php/content/view/66226.html>> Acesso em 12/01/2010.

Nos turnos seguintes ao 414C da instrução ao sócia, há comparações do modo de agir de duas agências, da FAPESP¹⁵ e do CNPq, em relação à quantidade de projetos a serem avaliados; essa última agência enviaria mais de um projeto para a professora para serem entregues num mesmo prazo.

418C.: daí não acumula é difícil a FAPESP mandar três... ela não manda nunca de três a FAPESP... CNPq manda três quatro...

Nesses dois últimos exemplos, identificamos reconfigurações de descontentamento em relação ao modo de agir do CNPq que “*manda três quatro*” projetos com um mesmo prazo para a avaliação. Já os pareceres da FAPESP não acumulariam porque esta não manda tantos projetos para a professora para uma mesma data, o que talvez esteja relacionado ao fato de essa última agência não ter prazos tão limitados durante ano para os pesquisadores mandarem seus projetos/pedidos.

Em relação a reconfigurações sobre a questão do tempo para a elaboração de parecer, a professora traz à tona que, às vezes, gasta um dia para realizar a tarefa, sendo que no dia em que vai realizá-la, é necessário dispensar outras atividades, considerando-a como prioridade.

383C.: [...] *no dia que vou fazer parecer* esqueço de aluno esqueço de orientando vou ficar fazendo parecer...

Isso revela que o trabalho do professor tem uma certa flexibilidade de horário, já que é ele que gerencia o horário de algumas tarefas, o que pode ser considerado positivo, mas também pode significar a não separação entre o tempo de trabalho e o tempo livre, pois não havendo horário determinado para a realização da atividade em discussão, por exemplo, ela poderá ser realizada em qualquer hora do dia ou da noite, inclusive em períodos que poderiam ser livres.

O turno 383C, anteriormente citado, revela, ainda, uma preocupação com o aluno e orientando que parece ser diária. Sabemos que o professor tem como destinatário principal o aluno, ou seja, para que o professor desenvolva o seu trabalho ele prepara aulas/provas, corrige testes (Tognato,

15. Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo.

2009), visando criar um meio propício para o desenvolvimento das capacidades do aluno (Machado, 2008). No caso do professor de graduação e de pós-graduação que tem orientandos, seja de iniciação científica, seja de mestrado ou doutorado, essa preocupação pode ser sobre a sua pesquisa, sobre o que esse aluno/orientando já produziu, compreendeu, alcançou, tornando uma preocupação constante.

Em relação a reconfigurações sobre o espaço, há evidências de que a elaboração de parecer é realizada na casa da professora e com o uso do seu computador, evidenciando que o espaço da sua vida profissional é o mesmo que o da sua vida pessoal. Essa configuração do mesmo ambiente e do uso do mesmo instrumento para realizar a atividade caracteriza-se como mais uma tendência do trabalho no mundo atual.

No que refere aos modos de agir, a tarefa de elaboração de parecer é constituída de um agir com instrumento, de um agir linguageiro, de um agir cognitivo e de capacidades internas do actante, configurando-se como um modo de agir extremamente complexo, como segue.

Em relação ao agir com instrumento, ele envolve o uso do computador, pois a elaboração do parecer é realizada diretamente no site, assim o professor, aqui no papel de parecerista, tem que dominar o uso do computador e da internet, como já foi discutido. Considerando que o sujeito de pesquisa é uma professora com mais de vinte anos de experiência, que tem vivenciado uma transformação histórica dos meios tecnológicos, a pergunta que colocamos é: será que as instituições estão possibilitando o desenvolvimento de novas habilidades tecnológicas aos professores, com formação adequada para que ele desenvolva suas atividades com este novo artefato tecnológico? Pesquisas têm revelado que, geralmente, as instituições têm exigido novos conhecimentos, mas não têm dado condições adequadas para a execução das atividades com o uso de novas tecnologias (Abreu-Tardelli, 2006).

Já o agir linguageiro configura como um ato de linguagem que é preencher o formulário do site, respondendo as perguntas nele elencadas, dando um parecer sobre um projeto de pesquisa, tendo como destinatário o CNPq e os integrantes do comitê da área, o que significa estar atento aos critérios prescritos por esses ao fazer a avaliação, tendo que segui-los.

No que se refere ao agir cognitivo, o parecerista tem que ler o projeto enviado, analisando se ele está bem fundamentado teórica e metodolo-

gicamente¹⁶, por exemplo. Além disso, é necessário analisar se o projeto está relacionado com a vida acadêmica do pesquisador solicitante. Para isso, é preciso examinar o currículo da pessoa, comparando o projeto com o currículo. Para que essas análises sejam realizadas, é fundamental que o parecerista tenha recursos internos adequados para desempenhar tais atividades, possuindo as capacidades intelectuais suficientes para o desenvolvimento delas.

Identificamos também que a atividade de elaboração de parecer é constituída por um agir impessoal, já que se trata de uma tarefa prescrita pelas agências de fomento, com instruções e prazos a seguir; pessoal, ao considerar o estilo individual da professora ao fazer os rascunhos; interpessoal, pelo efeito que visa obter no outro, ao elaborar o parecer; transpessoal, ao sofrer influência da história e da memória de um agir coletivo ao utilizar uma técnica pertencente a um passado sem computador e internet (escrever a mão para não perder o trabalho).

Quanto aos gêneros mobilizados nos segmentos temáticos referentes à atividade em discussão, identificamos *parecer*, *projeto de pesquisa*, *artigo científico*, *currículo*, *tese de doutorado*, *dissertação de mestrado*. Esses são colocados como gêneros que fazem parte da profissão do docente de pós-graduação, tendo este, portanto, que dominá-los.

A seguir, apresentaremos um esquema que representa os elementos básicos da atividade de elaboração de parecer, de acordo com os resultados apresentados, e com base em um esquema exposto por Machado (2008), em que a autora esquematiza os elementos da atividade de ensino do professor.

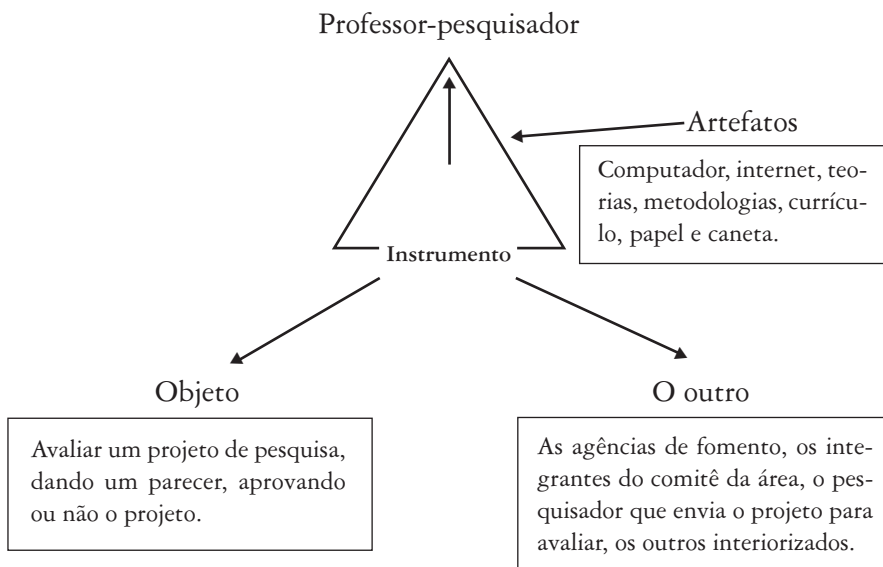
Para a produção deste esquema, consideramos que a professora participante desta pesquisa é Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq, desempenhando, também, o papel de pesquisadora dessa agência, tendo, portanto, que emitir pareceres quando solicitada. É necessário ter em mente que a professora não se encontra isolada, mas em uma rede múltipla de relações sociais existentes em um determinado contexto sócio-histórico (Machado, 2008), e está inserida em uma instituição científico-tecnológico em uma determinada comunidade científica.

16. Esse tipo de análise a que nos referimos ao elaborar pareceres é referente apenas a reconfigurações construídas no texto da instrução ao sócia. Temos o conhecimento, como pesquisadora, que outros tipos de análises são realizados ao elaborar pareceres para textos acadêmicos.

Contexto sócio-histórico particular (Século XXI)

Instituição científico-tecnológica (CNPq)

Comunidade científica (Área da linguagem)



Esquema 1: Elementos da atividade de elaboração de parecer.

A partir desse esquema, representamos a atividade de elaboração de parecer em que o professor-pesquisador, portando de uma autoridade científica, usa de seu intelecto para exercer o papel de crítico de textos de seus colegas de trabalho, também pesquisadores, sendo colocado em uma situação de comprometimento político-social. Ele, na realização da sua atividade, interage com diferentes “outros”, utilizando de artefatos materiais ou simbólicos construídos sócio-historicamente, dos quais ele se apropria para a realização de sua tarefa, transformando-os em instrumentos para o seu agir (Machado, 2008). Esse profissional contribui para corroborar ou refutar os novos conhecimentos gerados no mundo acadêmico em uma área específica, sendo configurado, portanto, como um ator da mudança social.

Encerrada esta discussão, passaremos às considerações finais.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir deste estudo, revelamos que a participante de pesquisa, além de professora de pós-graduação *stricto sensu*, desempenha o papel de consultora *ad hoc*, já que é Bolsista de Produtividade em Pesquisa, tendo que elaborar pareceres para as agências de fomento.

Tal atividade pôde ser compreendida a partir do texto oriundo da instrução ao sócia, que foi o procedimento utilizado para coletar os dados. A forma de condução deste procedimento por esta pesquisadora foi fundamental para que diversos elementos da tarefa em discussão viessem à tona.

Um desses elementos identificados são os actantes que aparecem no texto, como os pesquisadores de outras instituições e as agências de fomento, sendo os primeiros reconfigurados como dependentes financeiramente dos últimos para a realização de suas pesquisas.

Além desse elemento, identificamos os atos constituintes do agir, os quais exigem dois tipos de capacidades: cognitiva e tecnológica. O primeiro está relacionado ao ato de avaliar o projeto, sendo necessária a compreensão de teorias, de metodologias, das características de um projeto, além da capacidade de estabelecer comparações entre o texto sob análise e o currículo da pessoa. Já o segundo refere-se ao conhecimento tecnológico: à capacidade de saber acessar a internet, encontrar o site, *links*, preencher formulário *on line*, estar familiarizado com a linguagem da informática e internet para a compreensão das instruções do site. Faz-se necessário chamar a atenção do leitor que as capacidades discutidas neste artigo são referentes às que estão construídas linguistamente no *corpus* sob análise, o que significa que não se esgotam aqui.

Entre os atos identificados para a realização da tarefa, o que é evidenciado como mais trabalhosa é a produção do texto avaliativo para cada pergunta do formulário que precisa ser bem fundamentado.

Em relação às dimensões que envolvem a atividade em estudo, ela é constituída de um agir impessoal, prescrita pelas agências de fomento, sendo que o parecerista deve seguir as suas normas para a realização da tarefa; de um agir pessoal, já que a professora tem o seu próprio estilo para desenvolver a atividade, fazendo anotações no papel com receio de perder o que é realizado por problemas técnicos; e de um agir transpessoal, por

sofrer a influência da história e da memória de um coletivo de trabalho (escrever a mão para não perder o que foi feito).

Em relação ao agir transpessoal, a análise evidenciou dois períodos históricos: um antes da “evolução tecnológica” e outro após esse período, sendo possível trazer isso à tona pelo fato de a professora ter muitos anos de experiência e ter vivenciado esses dois momentos. A sua atividade de trabalho sofreu transformações, pelo menos, em virtude do uso da tecnologia, pelo que observamos.

Para finalizar, este estudo mostra que mesmo o professor-pesquisador experiente – de acordo com o currículo da professora, com mais de vinte anos de experiência na universidade como docente e com mais de quinze anos como pesquisadora para agências de fomento – tem suas dificuldades e conflitos, tendo que saber gerenciar o momento mais adequado para a realização da atividade de elaborar pareceres, respeitando os prazos estabelecidos pelos superiores hierárquicos, e acompanhando as transformações tecnológicas que ocorrem na sociedade, as quais geram impacto no trabalho. É importante lembrar que esta pesquisa discute apenas uma das atividades que o professor de pós-graduação *stricto sensu* – neste caso também pesquisador de agências de fomento – desenvolve, sendo inúmeras outras desenvolvidas por ele, que, cada vez mais, parece se sobrecarregar no trabalho (Muniz-Oliveira, 2009).

Acreditamos que este estudo possa contribuir para a compreensão de uma das atividades desenvolvidas pelo professor de pós-graduação, também pesquisador, ao trazer à tona algumas capacidades necessárias para a realização da tarefa, como também ao colocar em evidência traços do trabalho real, compreendendo tudo aquilo que se faz para realizar a atividade.

Recebido em agosto de 2009
Aprovado em dezembro de 2009
E-mail: sidmuniz@terra.com.br

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABREU-TARDELLI, Lilia. 2006. otrabalho@chateducacional.com.br: aportes para compreender o trabalho do professor iniciante em EAD. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

- _____. 2004. O trabalho do Professor em EaD na lente da legislação. In: MACHADO, A.R. (Org.) *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Paraná: Eduel, p. 167-197.
- AMIGUES, René. 2004. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, A.R. (Org.) *O ensino como trabalho. Uma abordagem discursiva*. Tradução Anna Rachel Machado. Paraná: Eduel, p. 35-54.
- _____. 2002. L'enseignement comme travail. In: BRESSOUX, P. (ed.) *Les strategies de l'enseignant en situation d'interactions*. Note de synthèse pour Cognitique: Programme Ecole et Sciences Cognitives.
- _____. 2003. Por une approche ergonomique de l'activité enseignante. In: R. AMIGUES, D. FAÏTA ET M. KHERROUBI (Eds.) *Métier enseignant, organisation du travail et analyse de l'activité*. Skholé, n° especial.
- BAKHTIN, Mikhail. 1929/1997. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução de Michel Lahud & Yara F. Vieira. 8ª ed. São Paulo: Editora Hucitec.
- _____. 1979/2000. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo, Tradução de Maria Ermantina G. G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes.
- BARRICELLI, E. 2007. A reconfiguração pelos professores da proposta curricular da Educação Infantil. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- BRASIL. 2008. Bolsa de produtividade em pesquisa integram o quadro de consultores *ad hoc* do CNPq e da CAPES. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/servicos/sala-de-imprensa/36-noticias/2398-ad-hoc>> Acesso em 12/jan./2010.
- _____. 2009. Normas: Anexo da RN 016/2006. Disponível em: <http://www.cnpq.br/normas/rn_06_016_anexo1.htm> Acesso em 12/jan/2010.
- _____. 2007. Plano de Ação 2007/2010. Disponível em: <<http://www.mct.gov.br/index.php/content/view/66226.html>> Acesso em 12/01/2010.
- BRONCKART, J.P. e MACHADO, A.R. 2004. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. In: MACHADO, A.R. (Org.) *O ensino como trabalho: Uma abordagem discursiva*. Paraná: Eduel, p. 131-166.
- BRONCKART, Jean Paul. 1999. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. Tradução de Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: Educ.
- _____. 2006. *Atividade de Linguagem, Discurso e Desenvolvimento Humano*. In: MACHADO, A.R. & MATÊNCIO, M.L.M. (Orgs.). Campinas: Mercado das Letras, p. 203-230.

- _____. 2008. *O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*. São Paulo: Mercado das Letras.
- BUENO, Luzia. 2007. A construção de representações sobre o trabalho docente: o papel do estágio. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- BUZZO, Marina. 2008. Os professores diante de um novo trabalho com a leitura: modos de fazer semelhantes ou diferentes. (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- CLOT, Yves. 2006. *A função psicológica do trabalho*. Tradução de Adail Sobral, Rio de Janeiro: Editora Vozes.
- _____. 2001. Éditorial. In: *Clinique de l'activité et pouvoir d'agir. Education Permanente*, 146:7-16.
- CLOT, Yves & FAÏTA, Daniel. 2001. Entretiens en autoconfrontation croisée: une méthode en clinique de l'activité. In: *Clinique de l'activité et pouvoir d'agir. Education Permanente*, 146:17-26.
- _____. 2000. Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes, In: *Travailler*, 4:7-42.
- LOUSADA, Eliane. 2006. Entre trabalho prefigurado e realizado: um espaço para a emergência do trabalho real do professor. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- _____. 2004. Os primeiros grandes impedimentos da ação do professor: entre tentativas e decepções. In: MACHADO, A. R. (Org.) *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Paraná: Eduel, p. 271-296.
- MACHADO, A. R. 2008. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In: GUIMARÃES, A. M. M.; MACHADO, A. R. & COUTINHO, A. *O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. São Paulo: Mercado de Letras, p. 77-97.
- _____. 2003. Algumas sugestões para a produção de trabalhos científicos. (Circulação interna).
- MACHADO, Anna Rachel & BRONCKART, Jean-Paul. no prelo/2009. Representações sobre o trabalho do professor: a perspectiva do Grupo ALTER-LAEL. In: *Les Cahiers de la Section des Sciences de l'Éducation*, Université de Genève. (Pratiques et Théorie).
- _____. 2005. De que modo os textos oficiais prescrevem o trabalho do Professor? Análise comparativa de documentos brasileiros e genebrianos. In: *D.E.L.T.A.*, nº 21/2: 183-214.

- MACHADO, A.R. & MATÊNCIO, M.L.M. 2006. Prefácio. In: MACHADO, A.R. & MATÊNCIO, M.L.M. (Orgs). *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. São Paulo: Mercado de Letras, p. 7-8.
- MAZZILLO, T. M. da F. 2006. O trabalho do professor de língua estrangeira representado e avaliado em diários de aprendizagem. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- MUNIZ-OLIVEIRA, Siderlene. 2009. (Re) Configurações sobre o trabalho real do professor de pós-graduação *stricto sensu*. Texto do 2º exame de qualificação de Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo (circulação interna).
- ODDONE, I., A. & BRIANTE. G. 1981. *Redécouvrir l'expérience ouvrière. Vers une autre psychologie du travail*. Paris: Éditions Sociales.
- REGO, Teresa Cristina. 1994. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. 12º ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes.
- ROGER, J.-L. 2007. *Refaire son métier: essais de clinique de l'activité*. Ramonville Saint-Agne: Éditions Érès.
- SAUJAT, F. 2004. O trabalho do professor nas pesquisas em educação: um panorama. In: MACHADO, A. R. (Org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. São Paulo: Contexto, p. 3-34.
- _____. 2002. *Systèmes d'apprentissage: systèmes de evaluation*. Thèse (Doctorat) Université de Provence, Provence.
- SOBRINHO, José Dias. 2003. *Avaliação: Políticas Educacionais e Reformas da Educação Superior*. São Paulo: Cortez Editora.
- TEIGER, C. 1993. L'approche ergonomique: du travail humain à l'activité des hommes et des femmes au travail. In: *Education Permanente*, n. 116.
- TOGNATO, Maria Izabel R. 2009. A reconstrução do trabalho do professor de inglês pela linguagem. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem), Pontifícia Universidade Católica de Campinas.
- VYGOTSKY, L.S. 1934/1987. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- _____. 1935/1984. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.