

## REVELAÇÕES DE REPRESENTAÇÕES DO TRABALHO DO PROFESSOR NA CRONICA "DIDÁTICA DO SEXO"

Daniella Barbosa BUTTLER  
(PUC-SP)  
[daniellabar@gmail.com](mailto:daniellabar@gmail.com)

**RESUMO:** Este artigo investiga representações construídas sobre o professor, veiculadas na Revista *Veja São Paulo*. Para tanto, analisamos as marcas lingüístico-discursivas que permitiram detectar quais as características desse profissional e do seu agir em situação de trabalho, construídas no texto "*Didática do sexo*", de Walcyr Carrasco. A base teórico-metodológica combina o interacionismo sócio-discursivo (Bronckart, 2004, 2006) com conceitos sobre o trabalho do professor no domínio da Ergonomia da Atividade (Amigues, 2004; Saujat, 2004; Faïta, 2004) e da Clínica da Atividade (Clot, 2006). Os resultados mostraram um professor na solidão, sem apoio da coordenação, da direção, dos pais e dos alunos.

**PALAVRAS-CHAVE:** representação; professor; trabalho; agir, crônica.

**ABSTRACT:** *This article investigates representations about teachers, constructed and published in Veja São Paulo Magazine. Thus, we analyzed the text "Didática do Sexo", by Walcyr Carrasco, to find linguistic-discursive marks that allow us to detect characteristics of this professional and of his/her acting in work situation. We based our analysis on ISD perspective (Bronckart, 2004; 2006) combined with concepts about teaching work, developed by Ergonomics of Activity (Amigues, 2004; Saujat, 2004; Faïta, 2004) and by the Activity Clinic (Clot, 2006). The results show a teacher in loneliness, without support neither of the school principal or coordinator nor parents or students.*

**KEYWORDS:** representation; teacher; work; acting, chronicle.

### 0. Introdução

Algumas pesquisas sobre o professor têm sido desenvolvidas sem a utilização dos conceitos construídos pelas ciências do trabalho, mas sim a partir da análise de categorias de outras áreas. Segundo Saujat (2002), as pesquisas estiveram concentradas, até há pouco tempo, mais

na relação do professor com o aluno, visando a obter resultados positivos na aprendizagem, do que nos efeitos do agir do professor sobre si mesmo<sup>1</sup>.

Para se contrapor a essa visão, Amigues (2004: 51) nos lembra que "a aprendizagem escolar não se esgota na atividade de ensino que a gera, assim como o trabalho do professor não pode ser analisado a partir do desempenho escolar dos alunos". Ou seja, é necessário buscar apoio em outras disciplinas, como a lingüística, a ergonomia da atividade<sup>2</sup> e a clínica da atividade (Clot, 2006)<sup>3</sup>.

Áreas como a Ergonomia e a Clínica da Atividade têm interesse pelo que o homem faz no trabalho, pelo que não faz e pelo modo como ele o faz. Elas voltam-se a tudo o que envolve o processo de trabalho, inclusive saber por que o trabalhador decide fazer um determinado procedimento e não outro. As diferentes visões e disciplinas servem para compreender o trabalho do professor e nos ajudam a interpretar os resultados e os dados.

O interesse de lingüistas aplicados pelo objeto de estudo *trabalho* é um fenômeno recente (grifo nosso). Um dos fatores para explicar tal interesse é a importância que a linguagem passou a ter na realização da atividade profissional. Outro é que lingüistas, hoje, também se sentem responsáveis pela eficácia das práticas educacionais, formativas, pedagógicas, como as políticas escolares e a formação de professores.

A linguagem é, cada vez mais, reconhecida como um elemento essencial na construção da ação e da significação, na negociação, nas tomadas de decisão, no planejamento. Lembremos então que há texto (verbal e não verbal) nessas relações e que o homem está sempre se expressando, está sempre criando texto.

Este artigo estuda as representações, ou na terminologia de Bronckart, as *figuras interpretativas*<sup>4</sup> que se constroem nos e pelos

---

<sup>1</sup> Grupos como ATELIER e ALTER são formados por pesquisadores docentes e discentes dos programas de pós-graduação em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem LAEL da PUC-SP e têm se preocupado com o trabalho do professor, em especial com a comunicação e o diálogo no processo da atividade docente.

<sup>2</sup> A ***Ergonomia da atividade*** é um tipo de estudo (inscrito na tradição ergonômica francesa) do comportamento do homem no trabalho, que intervém nesses meios com o propósito de compreender a enorme variabilidade de maneiras de se realizar uma dada tarefa, o trabalho de organização coletiva e esse meio a que está sujeito o trabalho humano, considerando sucessos, fracassos, adaptações, etc.; ou seja, o que está entre o trabalho prescrito e o trabalho realizado (Clot & Fata, 2000, e Amigues, 2004): o "trabalho real".

<sup>3</sup> A *Clínica da Atividade* surgiu como uma linha da Psicologia do Trabalho, na década de 90, na França, com uma perspectiva histórico-psicológica que assume sua filiação à escola russa de psicologia fundada por L. Vygotsky (Clot, 1999: 3).

<sup>4</sup> Figuras interpretativas são imagens e representações que temos dos outros, que interpretamos do agir do outro.

textos relacionados ao trabalho do professor e ao seu agir (grifo nosso). Para Bronckart (1998), os seres humanos dispõem de uma capacidade de compreender o mundo em que eles se desenvolvem, ou seja, eles internalizam traços, ou representações, de suas interações com o meio em que vivem.

Tais representações humano-sociais não são interpretadas e observáveis só por elas mesmas, mas são, sim, reveladas nos textos (orais e escritos) que as comentam. Sendo assim, os indivíduos que entram em contato com esses textos em práticas sociais, por meio de leitura ou de uma simples conversa, interiorizam as representações construídas no social e acabam por organizá-las de uma forma particular. Constituem-se, assim, representações individuais. As duas espécies de representações (individual e coletiva) relacionam-se e acabam influenciando umas às outras.

As pesquisas iniciais do grupo ALTER, por exemplo, sobre o agir profissional do professor, buscaram detectar essas representações em textos produzidos principalmente para o sistema educacional, textos dirigidos aos professores, no sentido de orientá-los no seu fazer pedagógico.

Desse modo, este artigo pretende contribuir para o estudo das representações de professor, mostrando que tais *figuras interpretativas* também são construídas em textos voltados ao grande público, em textos pertencentes a gêneros literários ficcionais. Para tanto, procedemos à análise da crônica "*Didática do sexo*" publicada na RVSP<sup>5</sup>.

## 1. Fundamentação Teórica

Brevemente exposta a nossa proposta, definiremos, agora, o suporte teórico escolhido para a fundamentação deste trabalho. O quadro teórico-metodológico central é o interacionismo sócio-discursivo (ISD), que tem Bronckart como seu principal teórico.

Tal abordagem nos fornece uma visão clara da importância da linguagem verbal em sua relação com o funcionamento e desenvolvimento humano, no quadro das atividades sociais, assim como um modelo de análise que vem sendo atualizado constantemente (Bronckart, 2004, 2006), incluindo-se aí os procedimentos de análise do

---

<sup>5</sup> A RVSP, com uma tiragem superior a trezentos mil exemplares semanais, tem a função de guia do paulistano, mobilizando-se em mapear o que há de importante na vida cultural da cidade de São Paulo, abrangendo política, ciência, arte e lazer. Para manter o padrão de diagramação, a revista oferece, aos leitores residentes na capital, dicas e orientações de cinemas, espetáculos, exposições, bares, restaurantes, passeios em geral e compras.

agir reconfigurados nos textos Bronckart (1997) e Bronckart, J-P. & Machado (2004).

Assumimos, junto a Bronckart e Machado (2004), que intenções, motivações, capacidades, responsabilidades dos indivíduos não podem ser detectadas diretamente através das condutas/comportamentos que podemos observar pelos nossos sentidos; mas, podem ser detectadas por meio das interpretações/avaliações dos próprios agentes e de observadores externos, geralmente expressas em textos.

Ademais, assumimos que os textos referentes a uma determinada atividade social exercem influência sobre essa atividade e sobre as ações nela envolvidas, ao mesmo tempo em que refletem representações / interpretações / avaliações existentes na sociedade acerca dessa atividade e dessas ações, podendo contribuir para a modificação dessas representações e das próprias atividades e ações (Bronckart, 2004).

Nessa perspectiva, a docência, como qualquer trabalho humano, deve ser analisada como uma atividade. Neste trabalho, o termo atividade (Bronckart, 2004) tem um estatuto teórico ou interpretativo e designa o agir implicando suas dimensões motivacionais e intencionais mobilizadas no nível coletivo. Trabalhar é agir em um determinado contexto em função de um objetivo.

No mesmo sentido, ensinar é agir na classe e na escola em função da aprendizagem e da socialização dos alunos, atuando sobre sua capacidade de aprender para educá-los e instruí-los com a ajuda de livros, exercícios, métodos, normas etc. Nesse caso, vemos que todo trabalho é organizado, controlado, segmentado, planejado.

O trabalho do professor, de um modo geral, consiste em utilizar procedimentos concedidos por outros, advindos de uma cascata hierárquica. Quase sempre se realiza em um espaço já organizado e não definido por ele próprio, mas imposto por uma organização.

Para Steve (1999), as dificuldades com as quais se depara o professor são variadas, e seus efeitos constatados em várias pesquisas. Salientamos que a crise de identidade profissional dos professores tem sido tema de discussões internacionais desde a década de 1980.

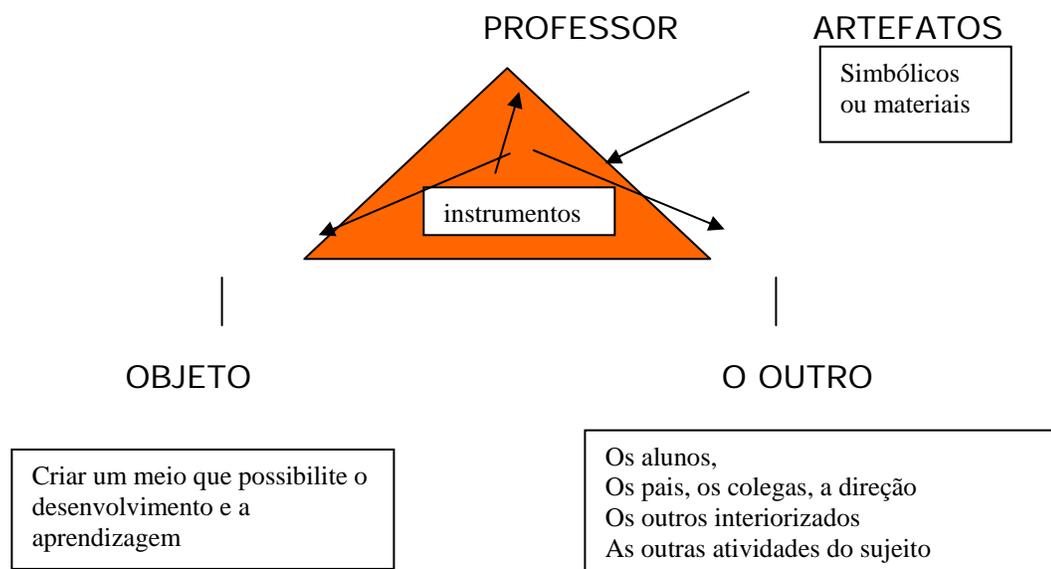
Assim, a atividade do professor tem relações não apenas com os alunos, mas também com a instituição que o emprega, com os pais, com diferentes profissionais. Em outros termos, sua atividade não é a de um indivíduo socialmente isolado; ao contrário, ela é socialmente mediada por objetos que constituem um sistema.

Para agir, o professor deve estabelecer e coordenar relações, na forma de compromisso com as prescrições, o coletivo de trabalho, as regras do ofício, as ferramentas. A partir desse sistema e dessas prescrições, o professor efetua suas escolhas. Além disso, o que

chamamos de condições de trabalho dos professores corresponde a variáveis que permitem caracterizar certas dimensões quantitativas do ensino: o tempo de trabalho diário, semanal, anual, o número de horas de presença obrigatória em classe, o número de alunos por classe, o salário dos professores, entre outras.

Machado (2006) discute em seu artigo "*Por uma concepção ampliada do trabalho do professor*" alguns conceitos sobre o trabalho em si e o trabalho do professor propriamente dito, reforçando a importância desse estudo e dessa tentativa de conceitualização para qualquer ciência do Humano, incluindo o ISD.

Embora a estudiosa reconheça a dificuldade em encontrar uma definição universal que abarque todas as formas do agir humano no trabalho, ela propõe uma reflexão e aponta a importância do triângulo abaixo para facilitar a compreensão da dimensão da complexidade que envolve o trabalho do professor:



Essa representação do trabalho do professor nos mostra que tal atividade é vista como forma de um sujeito agir sobre o meio, em interação com diferentes outros, utilizando-se de artefatos materiais ou simbólicos, construídos sócio-historicamente. Sendo assim, o próprio trabalho do professor não ocorre de forma isolada, mas em uma rede de numerosas relações.

Saujat (2004), por sua vez, aponta que a atividade do professor é definida como aquilo que ele desenvolve durante toda a realização da sua tarefa: não só seus atos exteriorizados, mas também as inferências, as hipóteses, as suas decisões, o controle do seu tempo e de seu estado

pessoal, sua fadiga, seu estresse, seu prazer na interação com os alunos.

Para Bronckart (2004), as ações só podem ser apreendidas por meio de interpretações, produzidas por actantes ou observadores em textos orais ou escritos. Dessa forma, através do texto de Walcyr Carrasco proposto para análise, poderemos detectar as interpretações decorrentes das intenções, motivações, capacidades e responsabilidades do professor.

Os textos, como já discutido, exercem influência sobre a atividade e sobre as ações nela envolvidas; refletem figuras interpretativas existentes na sociedade sobre essa atividade e sobre essas ações; contribuem para a consolidação ou para a modificação dessas mesmas representações e das próprias atividades e ações. Nesse aspecto, as questões referentes ao agir do professor, definido mais adiante, podem também ser verificadas para a análise e interpretação da diversidade dos textos escritos que circulam na sociedade contemporânea.

Como registro de todos esses fatores que influenciam e determinam o agir do professor, aparece o texto escrito, produzido por professores e também por aqueles que observam e analisam o seu trabalho. O texto reconfigura o agir humano e não deixa de ser uma interpretação compreensiva do agir humano, porque sempre estamos avaliando, conjecturando, considerando o outro e o mundo que nos rodeia.

Assim, ao escrever, o produtor do texto solidifica uma visão de mundo, revelando e reconfigurando, através da linguagem, sua compreensão do vivido e do avaliado. E o faz, sempre, na forma de materialização de um gênero, que está fortemente associado à cultura, que particulariza contextualmente os gêneros. Para Marcuschi (2002:22), *"é neste contexto que os gêneros textuais se constituem como ações sócio-discursivas para agir sobre o mundo e dizer o mundo, constituindo-o de algum modo"*.

Nesse caso, além de textos prescritivos do trabalho educacional sob variados gêneros – leis sobre o ensino, documentos do ministério da educação, como os PCN, projetos das escolas, livros ou materiais didáticos, textos sobre formação de professor, planos de aula, planejamento do curso, ata de reunião, diário de aula etc. – há ainda os que são veiculados socialmente na mídia escrita - em revistas e jornais - que trazem visivelmente modelos para o agir.

Dessa maneira, Bronckart (2006: 244) salienta que:

Todo **agir** se efetiva sobre o pano de fundo de atividades e de ações já feitas e geralmente já avaliadas por meio da linguagem. Portanto, é necessário assumirmos, em primeiro lugar, a

preexistência de **modelos do agir**, que alguns autores chamam de recursos tipificados e tipificantes que orientam as condutas [...] Esses modelos práticos disponibilizam "modos de fazer", estilos de agir que, evidentemente, dependem dos domínios nos quais esse agir se desenvolve, mas que também variam em função da configuração das formações sociais.

Ao buscar compreender esses modelos para agir, cabe neste momento definirmos alguns conceitos para que, durante a análise, seja possível compreendermos melhor suas relações e, posteriormente, os resultados. O termo **agir** é utilizado para nos referirmos a qualquer parte do texto relacionada a qualquer intervenção humana no mundo, feita por um indivíduo (agir individual) ou por vários (agir coletivo) (Machado, 2004).

Chamamos de **actante** o indivíduo que presume ser a fonte do processo para o agir. Ele [actante] pode ser considerado **agente** colocado no texto como não tendo intenções, motivos, capacidades, responsabilidades; ou **ator** colocado no texto como tendo intenções, motivos, capacidades e responsabilidades (Machado, 2004).

Da mesma maneira, cabe diferenciarmos o conceito de trabalho prescrito e real. Como aponta Clot (2006), o **trabalho prescrito** é apresentado como o conjunto das condições determinadas, da tarefa predefinida e dos resultados a serem obtidos. Ou seja, é a maneira como o trabalho deve ser executado. O **trabalho real** é o trabalho efetivamente realizado, considerando tudo o que ocorreu.

Isto é, trata-se do trabalho efetuado, e esse, por sua vez, não corresponde jamais ao trabalho esperado, fixado por regras, orientado por objetivos determinados. Isso acontece porque, ao realizar a tarefa, o trabalhador depara-se com várias fontes de variabilidades: panes, disfuncionamentos, dificuldades de previsão, fadiga, diferenças de ritmo, efeitos da idade, experiência.

## 2. Análise do texto "*Didática do Sexo*", de Walcyr Carrasco

A presente seção tem por objetivo discutir a análise do texto "*Didática do sexo*". Para elaborar as categorias de análise que descreveremos a seguir e que nos ajudaram a identificar o agir dos professores representado nos textos, recorreremos aos verbos e à sua função sintático-semântica nas frases, para, em seguida, verificarmos a representação de professor que se pode reconhecer no uso desses verbos.

Segundo Bronckart & Machado (2004), os textos apresentam não só um agir formativo, mas um agir que envolve outros temas. Sendo

assim, exige-se uma análise mais do que sintática do verbo, uma vez que existe uma variação de propriedades sintáticas que parecem relacionar-se a fatores semânticos.

A título de ilustração, tomemos a frase inicial da crônica – *Professor sofre*: sintaticamente, temos um verbo em voz ativa, mas semanticamente, pode-se reconhecer, facilmente, a imagem de um professor em situação de padecimento, de dor.

Com vistas a confirmar a função sintático-semântica do verbo *sofrer*, o enunciador apresenta as causas desse sofrimento: as forças externas (determinantes externos), como o baixo salário e o mau comportamento dos alunos.

Podemos, inclusive, considerar que aí está a formulação da tese a ser defendida no desenvolvimento do texto: *Professor sofre. Não só pelas questões salariais, mas pelo comportamento dos alunos. Se refletirmos sobre a importância da relação do agir do profissional com o outro para que o trabalho seja eficaz, reconheceremos o triângulo exposto na fundamentação teórica.*

Na seqüência, tendo apresentado sua tese, o autor parte para os argumentos, utilizando-se de relatos sobre *professores que sofrem*. A seguir, o primeiro exemplo:

Tenho uma amiga que, depois de anos cuidando de um bufê infantil, **resolveu voltar** a dar aulas. **Conseguiu entrar** em um famoso colégio particular. Mesmo acostumada a **enfrentar** pimpolhos no auge do entusiasmo em festas, quase **enlouqueceu. Preparava as aulas** com o máximo empenho. A maior parte dos alunos participava com atenção. Uma turma no fundo ficava jogando cadernos uns nos outros. Impossível **contê-los! Resolveu voltar** ao ramo das festas.<sup>6</sup>

Nas expressões verbais *resolveu voltar* e *Conseguiu entrar*, os modalizadores *resolveu* e *conseguiu* implicam um desejo de entrar e uma provável seleção, daí haver um "motivo" e reconhecimento de "capacidades"; porém, não há indicação de "finalidades, intenção". A professora amiga do narrador é consciente e, se ela conseguiu entrar, podemos deduzir que tinha capacidade, tinha competência.

Outra expressão associada ao agir da professora – *Preparava as aulas* – faz parte das "ações prescritas" do professor em geral. Pode ser que essa atividade obedeça a motivos próprios ou a determinantes externos.

Contudo, independentemente desses fatores, ao citar que sua amiga preparava aulas, mesmo não explicitando as ações praticadas por

---

<sup>6</sup> Grifo nosso

ela, o narrador nos traz a uma outra parte do trabalho do professor, pouco comentada fora do *métier*: aquela que vai além da sala de aula. Essa professora trabalhava antes do trabalho. Ou, seja, havia um pré-trabalho que, apesar de não ter sido definido claramente, ela fazia com empenho.

*Resolveu* aparece duas vezes no texto: *resolveu voltar a dar aulas* e *resolveu voltar ao ramo das festas*. *Resolver* é uma ação mental que envolve decisão, motivos, embora também não sejam explicitados. Todavia, na segunda vez que aparece no texto, fica claro que sua *decisão* teve razões *externas*, ou se deveu à sua *falta de capacidade* para a função, já que foi *impossível contê-los*.

Na expressão *Impossível contê-los*, verificamos que há intenção, mas falta capacidade para o agir – inferência que se pode assumir, a partir do uso do adjetivo e da modalização *impossível*. Temos, então, um agir positivo da professora quando ela preparava aula, e negativo, na sua relação com os alunos, porque é impossível contê-los.

No enunciado *Mesmo acostumada a enfrentar pimpolhos no auge do entusiasmo em festas, quase enlouqueceu*, a expressão *acostumada a*, seguida do verbo *enfrentar*, indica capacidade e, já que está habituada, vemos que há intenção. Semanticamente, representa o objeto da ação alheia – dos *pimpolhos*, que precisa *enfrentar* e *conter*; ou o objeto da loucura, ao *enlouquecer*. Houaiss e Villar (2001) trazem a acepção desse verbo: "*fazer perder ou perder o uso da razão; aloucar(-se), endoidecer*".

O verbo *enlouqueceu* indica, então, estado psíquico negativo. Sendo assim, o resultado dessa volta à sala de aula é considerado um estado muito prejudicial, até mesmo nocivo. Se ela enlouquece, não tem capacidade para agir, não há poder para o agir, então, há a desistência. Ela não teve meios, além de se ver impossibilitada de agir.

Embora o verbo *enlouquecer* não seja verbo do agir, faz parte do mundo subjetivo. Ela *enlouquece* porque não *sabe* o que os alunos querem, então, falta-lhe conhecimento, capacidade para *saber*. A causa desse quase *enlouquecer* é, certamente, uma força externa: os alunos bagunceiros.

Para terminar o exemplo da primeira professora, o narrador utiliza o discurso direto: "*Pelo menos, quando eles gritam, sei que está tudo certo*".

Na voz da própria professora, o uso de sujeito ativo em 1ª pessoa, referente a um agir mental *sei*, revela que nas festas, no buffet infantil, ela *sabe*, tem conhecimento e capacidade. Na sala de aula, ela *não sabe*, não tem conhecimento nem capacidade. Para Amigues (2004), o papel do trabalhador é gerenciar os meios, os suportes para administrar seu trabalho.

No exemplo seguinte,

Uma prima **ensinava** inglês em uma outra escola famosa. No fim do ano **reprovou** dois alunos que não compareciam às aulas, não faziam os trabalhos nem sabiam dizer "how are you?". Os pais reclamaram. Ela **foi demitida**.

os verbos que indicam ações da professora *ensinava* e *reprovou* são muito genéricos, mas, ao mesmo tempo que nomeiam ações prescritas do trabalho do professor, apontam para um sujeito com papel agentivo: *ensinava* e *reprovou*. Porém, pode-se inferir pelo que é relatado que essa professora poderia até ter capacidade e conhecimento, contudo, a escola esperava dela outras capacidades e/ou formas de tratar os alunos.

Para visualizar melhor o conflito do enunciado acima, elaboramos um quadro a fim de ilustrarmos o choque entre professor e alunos:

<b>Professor</b>	<b>Alunos</b>
Ensinava Reprovou	Não faziam os trabalhos Nem sabiam dizer <i>how are you</i> Não compareciam às aulas

Ao observar o quadro, reconhecemos, mais uma vez, o triângulo citado na fundamentação teórica: os *outros* (pai, aluno, família) interferem no agir do professor, já que seu trabalho exige interação com o aluno. Se não há interação, não há trabalho com qualidade.

No segundo exemplo do narrador, embora o conflito inicial seja entre professor e aluno, a professora é representada como objeto dos pais. E o professor, como qualquer outro trabalhador, não consegue fazer seu trabalho sem a colaboração de uma das pontas do triângulo.

O conflito aparece em função do choque, ou seja, quando um dos vértices do triângulo não consegue fazer avançar, fluir. Nesse fragmento da crônica, podemos reconhecer que a prescrição do trabalho do professor não vem só das instâncias governamentais, mas principalmente da representação do desejo dos pais, que detêm poder prescritivo na escola; temos, então, um exemplo de escola clientelista.

No terceiro caso de professor citado pelo cronista, vemos também a importância dos *outros* em discurso direto.

Um amigo meu teve de ouvir um aluno falar grosso:

– Você está aqui para **trabalhar** para mim! Senão, reclamo para meu pai e você vai **ser despedido!**

Na voz do aluno, a representação é de que o professor "trabalha" *para* o aluno e não *com* o aluno. Nesse ponto, podemos dizer que até a instituição escola está sendo desqualificada, pois o aluno revela a representação de que quem *contrata* e *despede* o professor é o seu pai. No dêitico *para mim* é possível enxergarmos uma marca de que o aluno se vê como um beneficiário. O professor passa a ser objeto da ação do aluno, e de um aluno que *fala grosso*.

Em seguida, temos a avaliação do narrador, seguida de um quarto exemplo:

Alguns professores **preferem** dar aulas em colégios públicos, mais mal remunerados, do que em escolas da elite. Mas, é claro, depende do endereço! Um rapaz **conseguiu** vaga como professor substituto. Funcionava assim: **ia** cedo ao colégio. **Esperava** para saber se alguma professora não comparecera. Se fosse o caso, **entrava** para substituir. Sem **ter** a mínima idéia do ponto em que estava a classe, de quem era quem. – Em geral eu **pegava** uma bola e **ia** para a quadra. Os alunos preferiam. Mesmo porque na escola de periferia os alunos eram bravíssimos!

Em *preferem* dar aulas temos um verbo com valor apreciativo, relacionado com o mundo subjetivo, em *preferir* há indicação de motivo pessoal. Em *conseguiu vaga*, há uma indicação de capacidades, também revelando a organização das escolas da rede pública: o professor *consegue vaga*.

A seqüência de verbos: *ia cedo ao colégio. Esperava para saber... ..entrava para substituir...* indicam ações de um professor eventual. Trata-se de verbos de agir não verbal que indicam ações prescritas do trabalho do professor, pois é institucional. *Sem ter a mínima idéia* é um comentário do narrador, revelando uma representação social de que o professor precisa *ter idéia* do ponto em que a sala está. Esse fragmento confirma a representação de que a professora precisa saber, precisa estar situada.

Na voz do professor *Em geral eu pegava uma bola e ia para a quadra. Os alunos preferiam*. Temos, então, um sujeito com papel aparentemente agentivo, mas permanece como objeto da ação mental alheia: *os alunos preferiam*. Temos aqui, subentendido também, que há um conflito em potencial, já que a qualidade atribuída aos alunos é "*bravíssimos*".

Por outro lado, em *Pegava uma bola e ia para a quadra*, encontram-se verbos de agir não verbal que indicam ações não prescritas no trabalho do professor. A razão do agir do professor (*pegar uma bola e ir para a quadra*) é em razão de determinantes externos não prescritos (*Os alunos preferiam*). Então, obedecer ao aluno ou fazer o

que ele quer, embora nem sempre seja explicitado, parece que já está se constituindo como uma representação de ação vivida pelo professor, não importando se é na escola pública ou na escola particular.

O cronista nos traz, ainda, mais um exemplo de uma professora, anunciando-o com seu julgamento: *Faz pouco ouvi falar de uma experiência didática que, se não for doida, é genial!* Logo após a avaliação, o enunciador revela:

Uma professora de português, trintona, **foi destacada** para uma escola de periferia. No primeiro dia de aula, **levou** um susto. Miudinha, os alunos eram maiores que ela. Falavam entre si o tempo todo. Não **teve** dúvidas. **Foi** à banca de revistas e **comprou** uma série de revistas pornográficas. Dessas que têm contos... contos daquele tipo! Na aula seguinte **colocou** as revistas em cima da mesa. Os alunos olharam, surpresos.

O verbo na voz passiva *foi destacada* coloca a professora como sujeito paciente da ação. Trata-se de uma ação prescrita institucional que o professor deve obedecer. O primeiro verbo que se refere a seu agir na sala de aula é *levou*, acompanhado do complemento *um susto*: embora o levar susto seja involuntário e não sirva como verbo de ação; a professora ainda não é mostrada em papel de sujeito agente.

Porém, em seguida, o discurso indireto livre, com um sujeito atributivo, reflete uma professora com uma qualidade essencial para o desempenho profissional: *Não teve dúvidas*. E, por não ter dúvidas, ela age: *ela foi à banca e comprou uma série de revistas pornográficas*.

Essa foi uma forma de enfrentar o conflito: a professora levou susto com o tamanho e com o comportamento dos alunos; mas, diferentemente dos outros professores citados na crônica, ela não teve dúvidas e soube o que fazer para *ser professora*. Suas ações passam a ser não prescritas, mas eficientes, e tiveram um efeito sobre os alunos: eles ficaram surpresos. Ou seja, tornam-se objeto das ações da professora: eles *olharam surpresos*.

Nesse sentido, Amigues (2004: 49) destaca que:

O esgotamento do professor também está ligado à especificidade de sua atividade: o professor é, ao mesmo tempo, um profissional que prescreve tarefas dirigidas aos alunos e a ele mesmo; um organizador do trabalho dos alunos, que ele deve regular ao mesmo tempo em que os mobiliza coletivamente para a própria organização da tarefa.

Depois que o narrador expõe as ações da professora, há algumas entradas de vozes diretamente dessa, como por exemplo:

– Hoje vamos *aprender* que a leitura pode ser uma viagem. Como um conto pode despertar emoções... sensações!

Na voz da professora, o sujeito de *vamos* é *nós* (1ª pessoa do plural), mas é não-inclusivo, pois, com certeza, a professora não se inclui na ação de aprender: quem vai aprender são os alunos. Temos, então, mais uma ação prescrita do papel do professor: levar os alunos a aprender algo, o que também indica uma finalidade para o agir da professora: efeito sobre os indivíduos por meio de um agir coletivo.

*Abriu* a primeira revista e *ofereceu*:  
– Quem quer ler?

O sujeito (professora) dos verbos em destaque continua ativo, tanto sintática quanto semanticamente. Em *abriu* / *ofereceu* há ações não verbais e não prescritas. *Oferecer* também indica intenção – efeito sobre os indivíduos por meio de um agir individual – e o resultado está na frase seguinte:

Os machões enfiaram o nariz nos cadernos, apavorados.

Os alunos continuam referenciados como objeto das ações da professora: eles *enfiaram o nariz nos cadernos*, revelando que ficaram *apavorados*. O sujeito cuja referência é a professora (*Ela*) continua ativo, tanto sintática quanto semanticamente:

Ela engoliu em seco e começou: "Caiu sobre a cama enquanto mãos ávidas..."  
Silêncio total. No fim da aula, avisou:  
– Não falem amanhã, quando vou ler o final.

*Engolir em seco* não é verbo de agir verbal, mas revela o efeito físico sobre o professor, o efeito obtido pelo próprio agir (não prescrito) da professora. Já em *começou a ler*, a ação é prescrita no papel profissional em questão. Assim, embora o objeto de leitura dela não estivesse prescrito, a professora iniciou sua ação verbal prescrita e anunciou sua intenção de continuá-la no dia seguinte: Tal enunciado – *vou ler* (futuro perifrástico) – conseguiu o efeito esperado: que eles não faltassem.

No dia seguinte, a classe estava cheia. Para não engasgar em certas descrições mais fogosas, ela *treinara* em frente ao espelho. *Terminou* uma história e *emendou* mais uma. Alunos de outras salas começaram a frequentar suas aulas.

O sujeito (ela) continua ativo tanto sintática quanto semanticamente. Temos, nesse fragmento, o efeito esperado atingido: a classe estava cheia. Além disso, é explicitado o motivo pelo qual se preparou antecipadamente: *Para não engasgar em certas descrições mais fogosas, ela treinara em frente ao espelho*, o que revela mais uma vez o efeito físico conseguido pelo agir da professora.

No verbo *treinara*, vemos uma ação não prescrita da professora, porém, explicita uma forma de *preparar aula*. Ela prevê efeito físico sobre ela, do seu próprio agir, por isso *treina*, e esse treino é uma preparação da aula: é um trabalho anterior à aula.

*Terminou* uma história e *emendou* mais uma. Alunos de outras salas começaram a freqüentar suas aulas.

Em *terminou* e *emendou* temos ainda ações verbais prescritas da professora, com intenção explicitada no início (*vamos aprender que a leitura pode ser uma viagem. Como um conto pode despertar emoções, sensações!*). Quanto aos alunos, começam a ser representados como sujeitos ativos.

– Qual é o sujeito da frase? Ela, que é desejada, ou ele, que deseja? *Vamos* agora *estudar* a função do verbo em... "com o sangue latejando"...

Na voz da professora, aparecem elementos lexicais que identificam a área de estudo em que ela atua: *Qual é o sujeito da frase?* Em *Vamos estudar* (futuro perifrástico), mais uma vez explicita o objetivo da atividade, ou seja, indica finalidades.

Até os estudantes mais bravios foram se tornando cordeirinhos. Com o tempo, mudaram os contos. No fim do ano, os alunos discutiam Machado de Assis, todos apaixonados pela leitura.

– Afinal, Capitu traiu ou não Bentinho?

Os alunos voltam a ser referenciados como objeto das ações da professora: *foram se tornando cordeirinhos*. Se a intenção do agir daquela professora não era tornar seus alunos cordeirinhos, na voz do narrador está uma voz social que parece dizer que essa deveria, sim, ser uma ação prescrita do professor, pois, na crônica, soa como uma avaliação positiva.

No enunciado *Mudaram os contos*, o narrador nos revela que a professora mudou o artefato, o instrumento. No momento em que Machado de Assis é citado, verifica-se que essa é uma ação prescrita do

agir do professor: discutir Machado de Assis. Quanto à representação do *bom aluno*, agora é a de sujeitos participantes e *apaixonados pela leitura*.

Ao final do texto, o cronista apresenta sua avaliação:

Foi uma saída. Mas, é claro, nem todo mundo quer passar por tanto constrangimento. Do jeito que as coisas estão, se Einstein desse aulas, muitos alunos iam esperar que passasse o tempo todo mostrando a língua!

Todo o parágrafo é avaliativo; parece que aquilo que ele chamou no início de uma *experiência didática que se não for doida é genial* agora acaba por considerar *um constrangimento*. Vale notarmos que Walcyr Carrasco dá cunho de veracidade quando expõe o que ocorre com os professores, pois sempre dá voz a uma amiga, a uma prima, a um conhecido. E essas vozes mostram incompatibilidades dentro da sala de aula, apresentando o trabalho do professor, em geral, como conflituoso.

Isto é, conflitos que aparecem de diferentes maneiras e com diferentes soluções. No enunciado *Do jeito que as coisas estão*, o cronista conclui seu texto retomando tudo que disse sobre o trabalho atual do professor e principalmente sobre o que ilustrou.

### Considerações finais

No texto em análise, pudemos reconhecer diferentes situações vividas por professores. Por meio de uma leitura crítica, pudemos perceber uma representação do agir do professor que permeia cada uma das situações apresentadas: um sujeito que *sofre*:

- a) *sofre porque não vê reconhecido o seu agir prescrito nos manuais de professor; uma preparava as aulas com o máximo empenho e uma turma de alunos ficava jogando cadernos uns nos outros; outra ensinava inglês e foi demitida porque reprovou alunos que não compareciam às aulas, não faziam os trabalhos nem sabiam dizer how are you; outro ia cedo ao colégio. Esperava para saber se alguma professora não comparecera. Se fosse o caso, entrava para substituir, mas acabava conduzindo uma ação recreativa, ao invés de uma ação pedagógica.*
- b) *sofre porque se defronta com o outro que não colabora para que possa agir: na primeira experiência, uma turma no fundo ficava jogando cadernos uns nos outros. Impossível contê-los! Em outra, os pais reclamaram. Ela foi demitida. Outro professor teve de ouvir um aluno falar grosso. Mesmo a professora bem sucedida no*

*primeiro dia de aula, levou um susto. Miudinha, os alunos eram maiores que ela. Falavam entre si o tempo todo...*

- c) sofre porque não sabe o que fazer: uma não sabe como *conter* seus alunos; outra não sabe entender o funcionamento da escola em que trabalha; outro não sabe como responder a agressões de um aluno que *fala grosso*; outro não sabe o que ensinar a alunos *bravíssimos*.

No meio da crônica, surgiu uma representação que se contrapôs à do sofrimento. A situação vivida pela professora *Miudinha* não difere das de seus colegas de profissão.

Porém, a forma como ela lidou com a realidade revelou uma representação diferente em relação ao seu papel: em primeiro lugar, ela não se enquadrou no papel de sofredora porque soube o que fazer: com todo o susto que levou, *não teve dúvidas*; em segundo lugar, tinha clareza do que os alunos deviam *aprender: que a leitura pode ser uma viagem. Como um conto pode despertar emoções... sensações!* Assim, criou uma situação para ter eficácia, e assumiu seu papel de ator.

No entanto, apesar de introduzir tal situação como *uma experiência didática que, se não for doida, é genial*, ao final do texto, foi classificada pelo narrador como *uma saída*, complementando sua apreciação: *Mas, é claro, nem todo mundo quer passar por tanto constrangimento*.

Tal avaliação confirma a representação assumida no início da crônica: mesmo a ação pedagógica eficiente provoca *constrangimento* no professor, o que é uma forma de confirmar que *professor sofre*.

De qualquer forma, podemos dizer que no texto *A didática do sexo*, de Walcyr Carrasco, há pelo menos duas representações do agir do professor. O leitor pode concordar, ou não, com a ação de cada personagem de professor sofredor; pode concordar, ou não, com a ação da personagem da professora de língua portuguesa, que leva textos eróticos para a sala de aula.

Entretanto, o leitor pode afirmar que a maneira como a ação dessa professora é apresentada revela que, na visão do narrador, a professora pode ter tido uma conduta verdadeira e eficaz, mas não estava de acordo com as normas sociais. Ela rompeu com a representação, com a *figura interpretativa* do professor ideal. Isso não significa que ela não tenha um saber referente ao contexto do seu agir.

O agir se dá sempre com base em determinações sociais preexistentes, podendo o agente modificá-las, reproduzi-las, etc. Contudo, o agir humano, dirigido a finalidades (e que, portanto, atribui valor), é viabilizado pela precedência de determinações sociais, que têm existência objetiva e fornecem aos sujeitos as condições de sua ação,

ou, em outros termos, o leque de alternativas concretas que amparam o agir. Desse modo, Clot et al (2001: 18) afirmam que:

A atividade realizada e o real da atividade não se recobrem; o realizado não tem o monopólio do real. Aquilo que se faz é apenas a atualização de uma das atividades realizáveis em uma dada situação na qual a atividade que venceu é governada pelo conflito entre atividades rivais.

É o caso da professora citada por Walcyr Carrasco: comprar uma revista pornográfica não descreve o seu agir, mas apenas atualiza uma das atividades realizáveis frente ao conflito vivido.

Segundo Saujat (2002), para analisar a prática profissional, quer seja do professor ou de qualquer outro profissional, é necessário não somente olhar o que ele faz, mas também o que o preocupa, e buscar compreender a distorção entre o que é desejado e o que é feito. Trata-se, então, de uma professora que supera o obstáculo do agir do aluno, mas à custa de muita criatividade, neste caso, até fora dos padrões.

Podemos usar tal personagem como exemplo de ator da teoria do agir. Uma ação é uma intervenção deliberada de um agente humano (*a professora trintona*) no mundo.

Essa intervenção supõe que o actante que intervém tem um motivo (cumprir seu papel de educadora) ou determinantes externos para agir nesse mundo (os alunos não demonstram interesse por literatura), uma intenção (estimular os alunos à leitura), uma finalidade pedagógica (introduzi-los no estudo da literatura); capacidade (física, mental e/ou comportamental) e os recursos (revistas – não literárias – que despertam o interesse pela leitura) necessários para realizar os gestos do agir. Assim, Clot (2006: 18) destaca que:

O trabalho não é só organizado pelos projetistas, pelas diretrizes e pelo enquadramento. Ele é reorganizado por aquelas e aqueles que o realizam e essa organização coletiva comporta prescrições indispensáveis à feitura do trabalho real.

Depois de uma leitura cuidadosa do texto, verificamos que os demais personagens-professores não podem servir como exemplos de atores, uma vez que não demonstraram ter razões, intencionalidade, nem recursos para superar as dificuldades do agir profissional, condições que definem a responsabilidade do ser humano no encadeamento dos fenômenos. O social não lhes forneceu condições para isso, e essa seria a crítica do autor Walcyr Carrasco.

Diante disso, os resultados mostram um professor desamparado, sem apoio da coordenação, da direção, dos pais, dos alunos. Ele não

tem mais certeza sobre sua função. Ademais, mostra uma representação de que a professora *trintona* não pertence a uma classe de trabalhadores, a uma categoria docente.

Ela age sozinha, como se fosse uma profissional solitária, sem intervenção de outros ou de uma classe. E faz *mágicas*, sem ética e de forma ilegal, já que o uso de revistas pornográficas não é apropriado para menores de 18 anos. Temos nesse exemplo de professor um descompasso entre o trabalho prescrito e o real que intervém negativamente nas vivências do professor. Como o próprio enunciador avalia, "*nem todo mundo quer passar por tanto constrangimento*".

As relações democratizaram-se e o desejo de maior liberdade levou as pessoas a romperem com as estruturas repressoras e autoritárias que, em situações outrora, impuseram-se. O professor precisa reencontrar-se com a sua função simbólica de representar a cultura: ele é mais do que um funcionário que presta serviços à sociedade.

Visto que a linguagem exerce um papel fundamental na reconstrução da representação, cabe observar que essa *figura interpretativa* vai sendo reconstruída a partir de diferentes situações da vida dos diferentes professores expostos na crônica. E é na interpretação dessas diferentes situações que vai se constituindo e (re)construindo a representação do agir do professor.

## ANEXO

### **A didática do sexo (Walcyr Carrasco) 02/03/05**

Professor sofre. Não só pelas questões salariais, mas pelo comportamento dos alunos. Tenho uma amiga que, depois de anos cuidando de um bufê infantil, resolveu voltar a dar aulas. Conseguiu entrar em um famoso colégio particular. Mesmo acostumada a enfrentar pimpolhos no auge do entusiasmo em festas, quase enlouqueceu. Preparava as aulas com o máximo empenho. A maior parte dos alunos participava com atenção. Uma turma no fundo ficava jogando cadernos uns nos outros. Impossível contê-los! Resolveu voltar ao ramo das festas.

– Pelo menos, quando eles gritam, sei que está tudo certo!

Uma prima ensinava inglês em uma outra escola famosa. No fim do ano reprovou dois alunos que não compareciam às aulas, não faziam os trabalhos nem sabiam dizer "how are you?". Os pais reclamaram. Ela foi demitida.

Um amigo meu teve de ouvir um aluno falar grosso:

– Você está aqui para trabalhar para mim! Senão, reclamo para meu pai e você vai ser despedido!

Lamentável. Muitos pais mimam os filhos. Depois, quando os monstros crescem e aprontam barbaridades, reclamam. Certa vez, um conhecido grasnava:

– Eu dei tudo para ele! Os melhores colégios!

– Amar também é saber dizer não. Ensinar a ouvir negativas! – argumentei.

Recebi um olhar irriadíssimo!

Alguns professores preferem dar aulas em colégios públicos, mais mal remunerados, do que em escolas da elite. Mas, é claro, depende do endereço! Um rapaz conseguiu vaga como professor substituto. Funcionava assim: ia cedo ao colégio. Esperava para saber se alguma professora não comparecera. Se fosse o caso, entrava para substituir. Sem ter a mínima idéia do ponto em que estava a classe, de quem era quem.

– Em geral eu pegava uma bola e ia para a quadra. Os alunos preferiam.

Mesmo porque na escola de periferia os alunos eram bravíssimos!

Faz pouco ouvi falar de uma experiência didática que, se não for doída, é genial! Uma professora de português, trintona, foi destacada para uma escola de periferia. No primeiro dia de aula, levou um susto. Miudinha, os alunos eram maiores que ela. Falavam entre si o tempo todo. Não teve dúvidas. Foi à banca de revistas e comprou uma série de revistas pornográficas. Dessas que têm contos... contos daquele tipo! Na aula seguinte colocou as revistas em cima da mesa. Os alunos olharam, surpresos.

– Hoje vamos aprender que a leitura pode ser uma viagem. Como um conto pode despertar emoções... sensações!

Abriu a primeira revista e ofereceu:

– Quem quer ler?

Os machões enfiaram o nariz nos cadernos, apavorados. Ela engoliu em seco e começou: "Caiu sobre a cama enquanto mãos ávidas..."

Silêncio total. No fim da aula, avisou:

– Não falem amanhã, quando vou ler o final.

No dia seguinte, a classe estava cheia. Para não engasgar em certas descrições mais fogosas, ela treinara em frente ao espelho. Terminou uma história e emendou mais uma. Alunos de outras salas começaram a freqüentar suas aulas.

– Qual é o sujeito da frase? Ela, que é desejada, ou ele, que deseja? Vamos agora estudar a função do verbo em... "com o sangue latejando"...

Até os estudantes mais bravios foram se tornando cordeirinhos. Com o tempo, mudaram os contos. No fim do ano, os alunos discutiam Machado de Assis, todos apaixonados pela leitura.

– Afinal, Capitu traiu ou não Bentinho?

Foi uma saída. Mas, é claro, nem todo mundo quer passar por tanto constrangimento. Do jeito que as coisas estão, se Einstein desse aulas muitos alunos iam esperar que passasse o tempo todo mostrando a língua!

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho de ensino In: A.R. MACHADO. *O ensino como trabalho. Uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004.

- BRONCKART, J-P. (1997) *Atividade de linguagem, textos e discursos: Por um interacionismo sócio-discursivo*. [Trad. de A. R. Machado e P. Cunha] São Paulo: Educ, 1999.
- \_\_\_\_\_. Langage et Représentations. In: *Sciences Humaines – Hors série* n. 21 – juin/juillet 1998.
- \_\_\_\_\_. *Atividades de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. A. R. Machado & M. L. M. Matêncio. (orgs.). [Trad. de A. R. Machado; M. L. M. Matêncio et alii.] Campinas, SP: Mercado de letras, 2006.
- \_\_\_\_\_.; MACHADO, A. R. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. In: MACHADO, A. R. (org.) *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Ed. da UEL, 2004.
- CARRASCO, W. Didática do sexo. *Revista Veja São Paulo*, a. 38, n. 9: v.134, 2005.
- CLOT, Y. *A função psicológica do trabalho*. [Trad. de A. Sobral.] Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.
- \_\_\_\_\_. et al. Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. *Education Permanente*. Dossiê: Clinique de l'activité et pouvoir d'agir. Genève, n. 146, 1, 2001.
- ESTEVE, J. M. *O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores*. Tradução de Durley de C. Cavicchia. Bauru: EDUSC, 1999.
- FAÏTA, D. Trabalho do professor e trabalho de ensino In: A.R. MACHADO (org). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*, Londrina: Eduel, 2004.
- HOUAISS, A.; VILLAR, M. S. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- LACOSTE, M. Fala, atividade, situação. In: DUARTE, F; FEITOSA, V. *Linguagem & Trabalho*. Rio de Janeiro: Lucerna, 1998.
- MACHADO, A.R. *O ensino como trabalho. Uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004.
- \_\_\_\_\_. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. No prelo. 2007
- \_\_\_\_\_. *Análise de linguagem / trabalho educacional e de suas relações*. Projeto de Pesquisa aprovado e subsidiado pelo Conselho de Ensino e Pesquisa da PUC/SP. São Paulo.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A P.; MACHADO, A. R. & BEZERRA, M. A. (Orgs.) *Gêneros Textuais e Ensino*, p. 20-35. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- SAUJAT, F. *Ergonomie de l`activité enseignante et développement de l`expérience professionnelle; une approche clinique du travail du professeur*. Tese (Doutorado em Ciências da Educação). Université de Aix-Marseille I, 2002.

\_\_\_\_\_. O trabalho do professor nas pesquisas em educação: um panorama In: MACHADO, A.R. (Org). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*, Londrina: Eduel, 2004.

Recebido em setembro de 2007  
Aprovado em setembro de 2008