

O TRABALHO DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO: UMA ANÁLISE DE PRÁTICAS DOCENTES REPRESENTADAS¹

*The university teacher work:
a teacher's practice analysis
represented*

Siderlene Muniz-Oliveira²
UTFPR

Resumo: Este artigo tem como objetivo apresentar e discutir os resultados de análise de um texto produzido na interação entre um professor universitário e o pesquisador. Essa análise enfocou as interpretações construídas no texto referentes às figuras, ou formas, de agir do professor. Partimos de pressupostos teóricos do interacionismo sociodiscursivo, da Ergonomia Francesa e da Psicologia do Trabalho. Como resultado da análise, identificamos diferentes formas de agir atribuídas ao professor-enunciador, ao professor genérico e aos alunos, revelando a complexidade do trabalho docente.

Palavras-chave: trabalho docente; professor universitário; Interacionismo Sociodiscursivo; Ergonomia da Atividade; Psicologia do Trabalho.

Abstract: *This paper aims to present and discuss the results of a text analysis produced by a university teacher about his work in the time of interaction with the researcher. This analysis focused the interpretations built in the text concerned by the teacher's action figures. The main theoretical framework is the Sociodiscursive Interacionism, Activity Ergonomy and the Activity Clinic. The results show different forms of the action attributed to the teacher and to the pupils, showing the complexity of the teacher job.*

Keywords: *teacher job; university teacher; Socio-discursive Interactionism; Activity Ergonomics; Labor Psychology.*

Introdução

¹ Artigo produzido como trabalho final para a disciplina "Leitura, produção de textos e suas interações: teoria e prática" ministrada pela Prof^a Dra. Anna Rachel Machado, e pelo professor Dr. Tony Berber Sardinha no LAEL/PUC-SP, em 2008, a quem agradeço algumas sugestões apontadas na primeira versão deste artigo.

² Doutora e Mestre em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem - LAEL/PUC-SP. Integrante do grupo de pesquisa ALTER-CNPq (Análise de Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações). Professora de Linguística do Departamento de Letras e membro do Departamento de Educação da UTFPR, *campus* Pato Branco.

Este artigo tem como objetivo apresentar e discutir os resultados de análise de um texto produzido por um professor universitário sobre o seu próprio trabalho.

Partimos de uma abordagem que leva em conta diversas dimensões que fazem parte do trabalho do professor (AMIGUES, 2002, 2004), fundamentando-se, assim, em autores do quadro das Ciências do Trabalho. Esse quadro nos dá suporte para compreender aspectos que compõem o trabalho docente, que não são considerados, geralmente, nas pesquisas do campo da educação que focalizam, sobretudo, outras dimensões como a interação professor-aluno.

Algumas pesquisas recentes, que também utilizam pressupostos das Ciências do Trabalho, vêm revelando dificuldades do professor em situação de trabalho (LOUSADA, 2006; ABREU-TARDELLI, 2006, BUZZO, 2008, TOGNATO, 2008; CARVALHO, 2009; etc), objetivando compreender melhor a complexidade do trabalho do professor. A nossa pesquisa tem a mesma intenção, porém, diferentemente dessas citadas, ela incidirá sobre o trabalho do professor universitário que leciona em diversos cursos na graduação, trazendo contribuições para a compreensão de representações³ materializadas nos textos sobre as atividades do professor universitário. Consideramos representações sociais o conjunto de crenças, conhecimentos e opiniões que são produzidos e partilhados pelos indivíduos de um mesmo grupo a respeito de determinado objeto social (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2008). As representações sociais, que se materializam nas produções textuais, são apropriadas pelos indivíduos, constituindo-se em representações individuais, tornando-se uma espécie de guias para ações futuras, podendo ser consideradas versões da realidade, sócio-historicamente construídas. Segundo Bronckart e Machado (2004), a análise de textos sobre a relação entre linguagem e trabalho possibilita a compreensão do trabalho do professor em relação a aspectos das interpretações/representações/avaliações que socialmente se constroem sobre o agir docente. Desse modo, podemos compreender melhor o trabalho a partir das representações que se constroem *nos e pelos* textos sobre determinada atividade, no nosso caso, o trabalho educacional.

Neste artigo, em primeiro lugar, vamos discorrer brevemente sobre as Ciências do Trabalho, apresentando o instrumento utilizado para geração de dados e, em seguida, alguns pressupostos teórico-metodológicos do interacionismo sociodiscursivo (daqui em diante, ISD) utilizados nesta pesquisa. Logo após, abordaremos o contexto no qual os dados foram coletados,

³ Já alertamos para o fato de que não partimos da definição de representações sociais de Moscovici (2009).

para, finalmente, discutirmos os resultados das análises, finalizando com algumas considerações finais.

1. Ciências do Trabalho e questões ligadas ao trabalho

Nas últimas décadas ocorreram transformações muito rápidas nos sistemas de produção, que incluíram a substituição do trabalho material e físico pelo imaterial ou de prestação de serviços. Com esse novo quadro, novas exigências e capacidades começaram a ser exigidas dos trabalhadores, como a capacidade de empregar, compreender e processar muitas informações, comunicando-se eficientemente (MACHADO, 2008).

Esse quadro atual das situações de trabalho com os novos conceitos de qualificação do trabalhador pode se tornar tanto fonte para a aprendizagem de novos conhecimentos e para o desenvolvimento de capacidades do trabalhador, como fonte de impedimento para essa aprendizagem e para esse desenvolvimento, caso o trabalhador se vir diante de dilemas intranponíveis que lhe tiram o poder de agir, gerando estresse e até mesmo desistência de agir em seu trabalho (MACHADO, 2008, p.92). Consideramos estresse qualquer situação de tensão aguda ou crônica que produz uma mudança no comportamento físico e no estado emocional do indivíduo, causando sofrimento, dor e desprazer (DIAS, LASCIO, 2003). Várias disciplinas buscam compreender os problemas que decorrem desse novo quadro das relações de trabalho, procurando meios para superá-los e visando ao bem-estar do trabalhador, como a Ergonomia da Atividade (GUÉRIN et al, 2001, AMIGUES, 2002) e a Psicologia do Trabalho, especificamente, a Clínica da Atividade (CLOT, 1999, 2001; CLOT & FAÏTA, 2000, 2001). Com foco nesse quadro teórico, pesquisas têm sido realizadas, enfocando, inicialmente, diversas situações de trabalho, como de fábricas, de hospitais etc.

Recentemente, porém, utilizando aportes dessas disciplinas, estudiosos (AMIGUES, 2004; MACHADO, 2006;) vêm desenvolvendo pesquisas considerando a atividade de ensino como trabalho, já que, por um lado, parece haver uma ideologia que prega o ensino com uma arte, que daria conta de qualquer prescrição⁴ didática (BRONCKART, 2006) e, por outro, há pesquisas que, embora pareçam considerar o ensino como trabalho, o reduz à transmissão de conhecimento

⁴ Consideramos aqui prescrições as normas, regras que são impostas ao trabalhador, podendo ser leis, parâmetros, legislações, manuais de instrução, entre outros (BARRICELLI, 2011).

(SAUJAT, 2006), não se levando em conta outras dimensões que fazem parte do trabalho do professor (AMIGUES, 2003).

Esses estudos que enfocam o ensino como trabalho utilizam os conceitos desenvolvidos pela Ergonomia da Atividade de a) *atividade prescrita*: a tarefa; aquilo que é prescrito pelas organizações de trabalho e que deve ser feito; b) *atividade realizada*: é a atividade efetivamente realizada, em uma situação de trabalho. E o desenvolvido pela Clínica da Atividade o conceito de *real da atividade* que engloba o que não se faz, o que tentamos fazer sem conseguir, o que desejamos fazer e o que somos impedidos de fazer.

Assim, observamos que o real da atividade ultrapassa não somente a tarefa prescrita, mas também a própria atividade realizada. Esse “real da atividade, ou seja, aquilo que se revela possível, impossível ou inesperado no contato com as realidades, não faz parte das coisas que podemos observar diretamente” (CLOT, 2006; p. 133). Para aceder a esse real da atividade, a Clínica da Atividade parte de uma abordagem de linguagem dialógica, de Bakhtin e Voloshinov; e de desenvolvimento vygotskiano, considerando o diálogo como motor do desenvolvimento. Para Clot (2010, p. 133), “o diálogo e a ordem psicológica é que oferecem o cenário em que os sujeitos encontram a si mesmo e aos outros, assim como se defrontam com suas histórias, contextos ambientais e circunstanciais”.

Utilizando esses conceitos, podemos citar alguns integrantes do grupo ALTER-CNPq, como Machado e Bronckart⁵ (2005), Abreu-Tardelli, (2006), Barricelli (2007), Bueno (2007), entre outros, que analisaram prescrições de documentos de instituições, referindo-se, desse modo, à tarefa, à atividade prescrita. Por sua vez, em relação ao real da atividade podemos citar, entre outros, Lousada (2006), Mazzillo (2006), Barricelli (2012) que analisaram textos produzidos pelo próprio professor depois da atividade de trabalho, e Muniz-Oliveira (2011), que investigou texto do professor antes da tarefa realizada.

Para analisar as situações de trabalho e textos sobre o trabalho, são utilizados vários métodos de geração de dados, como observações (GUÉRIN et al, 2001) e alguns procedimentos de verbalização (exposição oral), que incluem entrevista, autoconfrontação simples ou cruzada⁶ e instrução ao sócia. A seguir, apresentaremos esse último método que possibilitou a produção do texto para esta pesquisa.

⁵ Bronckart é do grupo LAF da UNIGE (Genebra).

⁶ Pesquisas sobre autoconfrontação no Brasil, ver Lousada (2006) e Buzzo (2008).

2. O método instrução ao sócia

Nesta seção, trataremos do método utilizado para a geração de dados nesta pesquisa chamado instrução ao sócia.

A instrução ao sócia foi inicialmente utilizada por Oddone (1981) nos anos 1970 na formação de trabalhadores da FIAT na Universidade de Turin (Itália). Esse procedimento, que passou a ser bastante empregado, foi desenvolvido por Clot (1999) no quadro de pesquisa da Psicologia do Trabalho na Clínica de Atividade do CNAM (*Conservatoire National des Arts et Métier de Paris*), e baseia-se em aportes teóricos do interacionismo social de Vygotsky (1934/1996 e 1935/1996) e na filosofia da linguagem de Bakhtin (Volochinov) (1929/1999) e Bakhtin (1992/2003).

Ao utilizar esse método, o pesquisador se coloca na posição de sócia do sujeito de pesquisa dando a seguinte instrução criando uma situação fictícia: “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 substituição?” É necessário delimitar uma sequência de trabalho para facilitar a focalização dos detalhes do trabalho, voltando-se sempre mais para a questão do “como” do que para a questão do “por que” (CLOT, 2006), já que o foco é conhecer a atividade de trabalho.

Os textos produzidos por meio deste procedimento referem-se não ao trabalho realizado e nem ao prescrito, mas ao *trabalho interpretado* pelo próprio protagonista que comenta o seu trabalho. Desse modo, a análise nos permite conhecer as representações materializadas nesses e pelos textos sobre o trabalho para que possamos melhor compreendê-lo.

Para detectar essas representações nos e pelos textos, precisamos estabelecer procedimentos que nos dê subsídios para analisá-los. Para tanto, recorreremos a alguns pressupostos do ISD que permitem essa análise.

3. Procedimentos para análise dos textos no quadro do ISD

Os textos, para o ISD, considerados obras abertas⁷, estando disponíveis para qualquer ser humano, pode levar o indivíduo a reconstruir uma compreensão das ações e de si mesmo como agente. Para Bronckart (2006), exatamente por não ser da responsabilidade de seu autor,

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 (BRONCKART, 2006; p.167).

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 figuras do agir, que podemos compreender como as formas de agir representadas no texto. Desse modo, ao interpretar um texto, estamos interpretando as figuras de agir, ou formas de agir, que o texto contém, e, portanto, a ação humana. Para a identificação e interpretação dessas figuras do agir, é necessário um conjunto de procedimentos de análise de textos.

Esse conjunto de procedimentos diz respeito a procedimentos linguístico-discursivos e interpretativos referentes à identificação do contexto de produção dos textos, e à análise do nível organizacional e enunciativo, e, ainda, do nível semântico. Embora esses níveis sejam apresentados separadamente, as análises encontram-se estreitamente relacionadas, já que a interpretação de um nível colabora para a do outro.

No que se refere ao contexto de produção, ao produzir um texto, o agente se encontra em uma determinada situação de ação de linguagem, sendo que essa situação só produz efeito pelas representações que o agente construiu para si mesmo. Assim, qualquer estudo dessa situação de ação de linguagem deve considerar os três conjuntos dessas representações, que são:

- 1) as representações referentes ao quadro material ou físico da ação: quem produz o texto, para quem, em que espaço e tempo;
- 2) as representações referentes ao quadro sociossubjetivo da ação verbal: tipo da interação social, papel social atribuído aos protagonistas da interação, objetivo ou efeito da interação;

⁷ Bronckart (1999) faz uma releitura de Ricouer (1986), “Du texte à l’action; essais d’herméneutique II”, que considera apenas as narrações como obras abertas que buscariam compreender o mundo, propondo uma refiguração ou esquematização das ações. Para Bronckart (1999), todos os textos, oral e escrito, têm em função.

3) outras representações referentes à situação e outros conhecimentos sobre o tema que será expresso no texto, que se encontram organizados em uma macroestrutura na memória do agente (BRONCKART, 2006).

Além dessas representações, o agente também dispõe de um conhecimento sobre o arquiteyto, ou seja, sobre o conjunto de textos preexistentes e sobre os modelos de gêneros disponíveis na comunidade verbal, o que leva o agente a adotar o modelo que lhe parece mais adequado à situação de ação de linguagem, de acordo com suas representações.

Para a análise dos textos, além da situação de ação de linguagem, o ISD propõe, primeiramente, um quadro geral da arquitetura textual, que se refere ao nível organizacional, composto pela infraestrutura textual e pelos elementos de textualização. O nível da infraestrutura é o mais profundo e é constituído, em primeiro lugar, pelo plano geral que se refere à organização do conjunto do conteúdo temático.

Em segundo lugar, temos os tipos de discursos que podem ser definidos como segmentos que formam o texto, podendo ser dividido em quatro tipos básicos: discurso interativo, discurso teórico, discurso relato-interativo e discurso 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 (esquematisações e *scripts*) que se organizam em orações.

Os tipos de discurso são articulados entre si por elementos⁸ de textualização e elementos enunciativos responsáveis, de modo geral, pela coerência do texto. Em específico, os elementos de textualização (coesão nominal, coesão verbal e conexão) contribuem para dar ao texto coerência linear ou temática, tornando explícitas as grandes articulações hierárquicas, lógicas, temporais e espaciais. Por sua vez, em relação ao nível enunciativo, há os elementos que 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)⁹.

⁸ Preferimos o termo “elemento” ao termo de origem da teoria “mecanismo” que parece sugerir algo mecânico.

⁹ Para maiores detalhes sobre o nível organizacional e enunciativo (tipos de discurso, sequência, coesão, conexão, modalização e vozes), ver Bronckart (1999, 2006).

Apresentamos, até o momento, os procedimentos referentes à análise da situação de produção do texto e dos níveis organizacional e enunciativo. Após essa etapa, precisamos realizar uma análise referente ao nível semântico para podermos detectar representações sobre o trabalho (neste caso específico, do professor). A seguir, apresentaremos algumas pesquisas que analisam o agir representados nos e pelos textos e identificam algumas figuras do agir, ou seja, formas de agir representadas nos e pelos textos com base nesses pressupostos.

Há diversas pesquisas de integrantes do grupo ALTER-CNPq que têm estudado as representações sobre o agir docente, detectando diferentes figuras de agir em diferentes textos sobre o trabalho do professor (ABREU-TARDELLI, 2006; LOUSADA, 2006¹⁰; BUENO, 2007; BARRICELLI, 2007; MAZZILLO, 2006; entre outras). Vamos nos ater aqui às figuras identificadas por Mazzillo (2006) e Barricelli (2007).

Mazzillo (2006), que analisa diários de aprendizagem, escritos por pesquisadores-professores sobre o trabalho de um professor de línguas, cujas aulas eles participavam como alunos, identifica diferentes figuras de agir: agir linguageiro, agir com instrumento, agir cognitivo.

- Agir linguageiro: identificado nos predicados que apresentam verbos de dizer. Essa figura do agir foi distribuída em três grupos: a) agir que implica uma ação imediata dos alunos. Por exemplo, “*Solicitou* a participação”; b) agir que não implica uma resposta imediata. Por exemplo, “*Iniciou* a aula *dando* uma explicação”; c) agir em relação ao agir dos alunos. Por exemplo, “*Esclarecia* dúvidas” (MAZZILLO, 2006, p. 113).
- Agir com instrumentos: identificado nos predicados que representam um agir verbal ou não verbal do professor com o uso de instrumentos. Há o uso de verbos que implica a ideia de instrumento material como *projetar*, *colar*, *escrever* e o uso de verbos que implicam a ideia de instrumento simbólico como *ler*, *traduzir*, *separar*. Temos como exemplos, respectivamente, “*Colava no quadro* uma foto” e “*Traduziu a leitura*” (MAZZILLO, p. 113).
- Agir cognitivo: identificado nos predicados que indicam uma atividade mental ou capacidade das professoras. Por exemplo, “*A professora se surpreendeu*” e como exemplo de capacidade (ou falta de) “*A professora não cria, não oferece nenhuma atividade interessante*” (MAZZILLO, p. 115).

¹⁰ Essas duas primeiras pesquisadoras utilizaram o termo, à época da análise, *registro de agir* por basear-se na pesquisa de Bulea & Fristalon (2004). *Agir, agentivité et temporalité dans des entretiens sur le travail infirmier*. In : Bronckart, J. -P. (ed.) *Agir et discours en situation de travail*. Genève : Université de Genève, pp. 213-262. (*Cahiers de la section de sciences de l'éducation*, n. 103).

Outra pesquisa que traz também contribuições para a identificação do agir representado é a de Barricelli (2007) sobre o trabalho docente na Educação Infantil. Algumas das figuras identificadas pela autora são a) agir afetivo: implica em um agir emocional, marcado pelos verbos como *gostar, apreciar* etc; b) agir corporal: implica em um agir físico, marcado por verbos como *correr, andar* etc. Além disso, a autora identificou predicados marcados por verbos de estado, como *estar, ser, continuar* etc.

Essas são algumas pesquisas do grupo ALTER-CNPq que trazem grandes contribuições para o estudo do agir representados nos e pelos textos, fornecendo-nos subsídios teórico-metodológicos fundamentais para a interpretação dos dados.

Passaremos, a seguir, aos procedimentos metodológicos, apresentando, inicialmente, o contexto de produção da pesquisa, para, a seguir, fazer a exposição dos procedimentos de análise dos dados com foco no ISD (BRONCKART, 1999; MACHADO, BRONCKART, 2010).

4. Procedimentos metodológicos

Baseando-nos em pressupostos do ISD, para uma investigação do texto, fizemos, primeiramente, um levantamento do contexto de produção da pesquisa, que envolve a pesquisadora e o professor-participante de pesquisa. Em seguida, estabelecemos os procedimentos de análise utilizados.

4.1. Contexto de produção da pesquisa

Participaram da produção de dados esta pesquisadora e um professor-universitário que lecionava em diferentes cursos de graduação em um centro universitário do interior de São Paulo, que foi o voluntário nesta pesquisa¹¹.

Na época da produção de dados (abril/2006), eu era professora de Língua Inglesa em uma escola da rede privada de ensino; participava de bancas de correção de redação de vestibular; tinha defendido o mestrado no Programa de Estudos Pós-graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem em 2004 pela PUC-SP, e estava pleiteando entrar no doutorado. Já estava com um projeto de pesquisa pronto, mas almejava melhorá-lo para concorrer à bolsa de estudos do

¹¹ Agradeço a sua participação na pesquisa.

Programa. Em meu projeto de doutorado, já utilizava a instrução ao sócia como proposta de procedimento de produção de dados, pois tinha me interessado por ele, principalmente, em um curso ministrado pelo professor-pesquisador René Amigues, em 2004, no LAEL/PUC-SP. Com o objetivo de conhecer melhor o método instrução ao sócia, resolvi realizar uma produção de dados piloto com um professor universitário.

Por sua vez, o professor participante da pesquisa é graduado e mestre em Filosofia pela PUCCAMP, e à época da geração de dados fazia doutorado em Ciências Sociais/Antropologia no IFCH/UNICAMP. Lecionava, há seis anos, várias disciplinas (Sociologia do Turismo, Antropologia do Turismo, Ciências Sociais Aplicada à Saúde, Ciências Humanas e Sociais, Comunicação Organizacional, Metodologia da Pesquisa Científica e Bases Filosóficas/Epistemológicas da Psicologia e Antropologia da Nutrição¹²) em diferentes cursos de graduação em um centro universitário do interior do estado de São Paulo.

O primeiro contato com o professor no que se refere à geração de dados foi por e-mail, no qual a pesquisadora escreveu que estava querendo dar continuidade ao seu projeto de doutorado e gostaria de fazer uma produção de dados piloto com ele, já que ele tinha o perfil desejado. Foi deixado claro que o método a ser usado na produção de dados seria um “tipo de entrevista” e que o assunto seria sobre o trabalho do professor universitário.

O pedido foi gentilmente aceito, sem nenhuma restrição. Então, foi agendado o encontro para o dia vinte e dois de abril na residência do sujeito, que morava em uma cidade próxima da cidade em que morava a pesquisadora. Antes de começar a “entrevista”, disse ao professor que o método chamava “instrução ao sócia”, que foi realizado no escritório de sua residência, e ele sabia apenas que o tema era o *trabalho do professor universitário*.

O participante de pesquisa foi guiado, de certa forma, embora não determinada, pelas intervenções da pesquisadora ao querer compreender as atividades desenvolvidas por ele.

A instrução ao sócia durou aproximadamente uma hora e trinta minutos, que foi gravada e, posteriormente, transcrita pela própria pesquisadora.

4.2. Procedimentos de análise

¹² De acordo com consulta em seu Currículo Lattes.

Para detectar representações sobre o trabalho do professor, fizemos uma análise no nível organizacional e enunciativo:

- A partir da análise do plano global, identificamos os segmentos temáticos centrais do texto.
- A partir da análise das séries coesivas, foi possível identificar os protagonistas principais colocados em cena pelo texto.
- Pela análise dos marcadores de pessoa (*nós, você, a gente*), identificamos o estatuto individual ou coletivo (ou genérico) atribuído a um determinado agir.

Para essas duas últimas análises, utilizamos ferramentas da Linguística de Corpus¹³, que nos possibilitou identificar mais facilmente os protagonistas principais postos em cena no texto, a sua recorrência e o seu estatuto (individual ou coletivo).

Além disso, fizemos uma análise do nível semântico, a partir da qual foi possível detectar as figuras de agir anteriormente mencionadas (agir cognitivo, linguageiro, instrumental, afetivo, corporal). Além dessas figuras de agir, encontramos uma nova figura de agir que nomeamos provisoriamente de *agir sensorial*, que conheceremos adiante.

Após a apresentação desses procedimentos metodológicos, passaremos aos resultados da análise.

5. Resultados das análises

Para analisar o texto proveniente da chamada instrução ao sócia, realizamos, primeiramente, a análise global do texto para identificar os segmentos temáticos centrais. Em seguida, detectamos as figuras de agir, ou as formas de agir, fundamentando-se nas figuras apontadas na seção anterior. Segue a discussão dessa análise.

O plano global do texto revelou sete grandes temas referentes às perguntas/intervenções da pesquisadora, havendo também desdobramentos em outros subtemas. A seguir, trazemos os grandes temas.

¹³ Agradeço a gentileza do Prof^o Dr^o Tony Berber Sardinha por ter nos apresentado essas úteis ferramentas, por ele mesmo programadas, na disciplina *Seminário de Pesquisa*, no LAEL/PUC-SP no 1º sem./2008. Disponível em <<http://www2.lael.pucsp.br/corpora/index.htm>> Acesso em 08/jul/2008.

Quadro 1 - Plano temático da instrução ao sócia

TEMAS DA PESQUISADORA	TEMAS DO PROFESSOR
1 – Breve apresentação do procedimento instrução ao sócia. Solicitação para detalhar as atividades de pesquisa e de docência, imaginando um caso de substituição pela sócia (a pesquisadora).	Prescrições que orientam o trabalho do professor.
2 – Atividades do trabalho na segunda-feira de manhã.	Técnica/método utilizado para preparar as aulas.
3 - Disciplinas que está lecionando.	Disciplinas que está lecionando e pré-requisitos intelectuais necessários para lecionar as disciplinas em diversos cursos de graduação.
4 - Atitude do professor com alunos ao entrar na sala de aula.	Estratégias usadas para se certificar se os alunos estão entendendo.
5 - Trabalho como pesquisador.	O ato de escrever a tese de doutorado.
6 - Tempo usado para as atividades de docência e pesquisa.	Tempo usado para as atividades de docência e de pesquisa.
7 - Reuniões com orientador, produção de artigos, participação em congressos.	O contato com o orientador, produção de artigo e incentivo verbal da faculdade para participar de congressos.

Interessante observar que a fala do professor é iniciada, ao ser solicitado para dar instruções sobre o seu trabalho - considerando uma possível substituição pela pesquisadora-sócia - exatamente trazendo um discurso sobre os textos prescritivos, evidenciando um distanciamento do professor ao tratar dos temas desenvolvidos, como podemos observar a seguir.

1) Bom, a atividade de docência, normalmente, ela já é orientada por algum *cronograma*, né, um *cronograma* de assuntos, de atividades que você já prepara no início do semestre. Então a atividade de docência, você já consegue... talvez...saber o que você vai fazer na próxima semana, no próximo mês, porque já é pensado em função de um conjunto de assuntos que naquele espaço de tempo tem que ser realizado, né? Isso está dentro de um *projeto* (ruídos) ligado ao próprio curso, ao próprio sentido do curso. Então a disciplina na faculdade, ela tem uma relação direta com a natureza do curso que você... onde essa disciplina está.

No decorrer do texto, observamos que ora o professor se distancia do seu discurso ora ele se aproxima, implicando-se nele. Parece ser recorrente a ele iniciar sua fala distanciando-se dela, e implicando-se nela ao dar exemplos, colocando-se como enunciador. Algumas vezes, ao ter a intervenção da pesquisadora que o instiga a se implicar no discurso, ele se coloca como enunciador, mas logo se distancia. Esse fato parece estar relacionado à dificuldade para falar sobre as suas ações em sala de aula (BRONCKART, 2006).

Os protagonistas postos à cena no texto ocupando a posição de sujeito são o professor genérico, que corresponde a qualquer professor ou ao coletivo de trabalho; o professor-

enunciador, que se refere ao professor participante da pesquisa, colocando-se como agente da enunciação; e os alunos.

Identificamos o professor genérico a partir dos seguintes vocábulos: *you*, *we*, *a gente*, *professor*. Vamos nos deter aqui apenas à menção ao professor genérico a partir do pronome *you*, que, com o auxílio de ferramentas da Linguística de Corpus, observamos que teve um maior número de ocorrências. A seguir, temos um exemplo.

2) [...] a atividade de docência [...] ela já é orientada por algum cronograma, né, um cronograma de assuntos, de atividades que *you* já prepara no início do semestre. Então a atividade de docência, *you* já consegue... talvez...saber o que *you* vai fazer na próxima semana, no próximo mês [...]

Percebemos, nos dados, que a figura de agir atribuída ao professor genérico que parece que se destaca é o agir cognitivo, que indica que o agir do professor está bastante ligado à atividade intelectual, por exemplo, “*you* já consegue *saber*”. Além disso, identificamos o uso de verbos que indicam estado, por exemplo, em “se *you* é um professor de faculdade”; “exige que *you* *esteja* em contato com um conjunto de conhecimentos”.

Abordaremos, agora, o outro protagonista posto à cena no texto: o professor-enunciador. Consideramos professor-enunciador quando o participante da pesquisa se implica como enunciador, sendo identificado, em maior quantidade, a partir do uso do pronome de primeira pessoa do singular: *eu*. Citaremos alguns exemplos a seguir.

2) *Eu* tenho como técnica refazer a preparação das aulas.

3) *Eu* trabalho algumas disciplinas específicas.

4)[...] então normalmente *eu* pergunto não para muita gente, isso é uma assim bem direta, “e aí Fulano de Tal, qual é o seu nome, o que *you* está....como *you* está reagindo, está acompanhando, quais são as suas dificuldades e tal”.

Identificamos algumas figuras de agir atribuídas ao professor-enunciador. Destacamos, a seguir, em itálico os verbos referentes ao agir, e no caso do agir instrumental, o substantivo que designa o instrumento (material ou simbólico).

- Agir linguageiro: eu *pergunto* não para muita gente; eu *retomo* alguns aspectos importantes; para que eu *discuta*; *repito* a aula.
- Agir cognitivo: *desenvolvo* aquele assunto; *escrever* a aula de novo;
- Agir afetivo: eu *gosto* de retomar;
- Agir instrumental: quando o *artigo* é bom, quando o *livro* é bom, eu posso repetir esse *material* no outro ano; E depois eu uso esse...esse *estilo*.

Além dessas figuras de agir, encontramos o verbo *sentir* usado pelo professor ao abordar as suas ações em sala de aula, em:

- 5) aí também eu tenho que *sentir* como foi a aula passada;
- 6) o que eu *percebo* nesses 15 anos trabalhando com o magistério...

Tanto o verbo *sentir* quanto o *perceber* indicam algo que se passa com o professor participante de pesquisa, que é afetado por algo que está fora dele. De acordo com a nossa experiência pedagógica, para *sentir como foi a aula passada* e para *perceber algo na sala de aula* o professor pode utilizar os seus órgãos do sentido, visão e audição, para visualizar as expressões faciais dos alunos e para ouvir as expressões comunicativas que podem transmitir compreensão ou incompreensão de um determinado assunto. Desse modo, nomeamos essa figura (com os verbos *sentir* e *perceber*) de *agir sensorial*, pelo menos provisoriamente.

Observando os dados, parece que a figura de agir que se destaca quando são atribuídos modos de agir ao professor-enunciador é o agir linguageiro, indicando uma aula interativa com uma preocupação com o aprendizado do aluno, no dizer do participante, “da turma como um todo”. Interessante observar que esse tipo de interação é revelado no texto em dois momentos: primeiramente, em um momento em que o participante de pesquisa simula a voz do professor-enunciador, dirigindo-se ao aluno “*E aí Fulano de Tal, qual é o seu nome, o que você está....como você está reagindo, está acompanhando, quais são as suas dificuldades?*” e, em um outro momento, em que ele traz à cena tanto a voz do professor-enunciador como a do aluno: “*E...algumas vezes tem até material na internet para aluno do ano passado e eles perguntam: ‘professor, aquele material lá é o material dessa aula?’ ‘Tem alguma coisa a ver, mas tem coisa que mudei.’”*

É importante lembrar que se trata de representações sobre as figuras de agir do professor, ou seja, trata-se do trabalho representado (ou interpretado), e não do trabalho realizado, que, talvez, só pudéssemos ter acesso a partir de observações.

O próximo, e último, protagonista posto à cena são os alunos, que identificamos a partir dos vocábulos *turma (s)*, *aluno (s)*, *grupo*, *pessoa*, *pessoal*, *gente*, *indivíduo*, *público*, *todo mundo*. O emprego desses termos mostra um distanciamento do participante de pesquisa ao se referir aos alunos, tratando-se de alunos genéricos. Apresentaremos alguns exemplos nos quais o aluno foi mencionado com os diferentes vocábulos citados:

- 7) [...] mas é um momento que eu preciso deixar isso BEM assentado, senão o *indivíduo* não vai entender a discussão lá no século XIX e no século XX.
- 8) Porque tem *gente* que acompanha esses desdobramentos e tem *gente* que não.
- 9) Muitas vezes você fica...é... explora determinados aspectos com uma turma que a própria *turma* reage melhor àquele aspecto do assunto do que reagiria no outro.

No exemplo 9, no trecho “a própria turma *reage* melhor...”, também interpretamos como figura de agir sensorial, já que podemos compreender, a partir do verbo reagir, como demonstrações que podem ser percebidas a partir da visão e da audição, ou seja, o professor pode *ver* alguma reação a partir de expressões faciais dos alunos como pode *ouvir* algum comentário deles.

Em outros exemplos, detectamos, também, algumas figuras de agir negativas atribuídas ao aluno, que revelam, na verdade, a ausência de determinada capacidade para o agir por estar precedido do advérbio *não* e do verbo *recusar*, como nos exemplos a seguir:

- Ausência de agir cognitivo: indivíduo *não* vai *entender* a discussão; E um *não* quer *saber* porque você está discutindo is...aquele assunto; tem gente que *acompanha* esses desdobramentos e tem gente que *não*; até surgir o caso da pessoa que *recusa* totalmente a *acompanhar*; *não está a fim de ver* aqueles desdobramentos.

O aluno, geralmente, é colocado à cena em predicados em que o professor genérico também é mencionado. Analisando os dados, observamos que o aluno que se destaca é também o aluno genérico, podendo se referir, portanto, a qualquer aluno.

Porém, embora o aluno posto à cena seja considerado genérico, partimos do pressuposto de que o participante de pesquisa parte de suas experiências para falar desse aluno, embora queira se distanciar do enunciado, evitando falar, por exemplo, “alguns alunos *meus* não estão a fim de ver alguns desdobramentos” ou “*eu tenho* alunos que acompanham a discussão e *tenho* alunos que não acompanham”, implicando-se no enunciado. Esse fato, talvez, revele que não é fácil falar sobre uma “dificuldade real de pilotar suas aulas, ao mesmo tempo em que devem gerir a vida da classe e negociar as reações/intervenções dos alunos” (BRONCKART, 2006, p. 227).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observamos, em nossos dados, que o professor genérico parece ser o mais protagonizado no texto, sendo atribuído, principalmente, o agir cognitivo. Essa é uma estratégia discursiva que possibilita o autor se distanciar do enunciado, não assumindo para si a responsabilidade do que diz. Quanto ao professor-enunciador, menos protagonizado, também se destaca o agir cognitivo, o que revela representações sobre o trabalho desse professor-enunciador como uma atividade mental. A figura de agir linguageiro indica uma aula interativa com uma preocupação com todos os alunos da sala, e não somente com alguns. Além dessas figuras de agir encontradas, identificamos em um predicado verbal uma figura que por ora classificamos como *agir sensorial*, por acreditarmos que se trata de um agir experimentado pelos órgãos do sentido. Porém, essa nomeação é provisória, sendo necessária passar, primeiramente, pelo crivo de estudiosos preocupados com esse tipo de estudo.

Quanto ao aluno no papel de protagonista, observamos que se destaca o agir negativo, o que revela representações da falta de capacidade dos alunos para o agir.

Para finalizar, é interessante apontar aqui uma pesquisa de Bronckart (2006) realizada com professores os quais assinalam inadequação e insuficiência em sua formação e, portanto, de suas próprias capacidades. Diferentemente desta pesquisa, em uma parte do texto da instrução ao sócia, foram atribuídas representações sobre o agir cognitivo do professor, sendo enfatizados a formação e o conjunto de conhecimentos (na área de Filosofia e Ciências Sociais) que seria necessário o sócia ter para substituir o participante de pesquisa. Tais representações revelam uma adequada e suficiente formação do professor, e, ao mesmo tempo, a impossibilidade de a (pesquisadora) sócia substituí-lo, já que o participante de pesquisa sabia que ela não tinha tal formação. Essa ênfase dada a esse conjunto de conhecimento talvez revele representações materializadas no e pelo texto de que a figura de agir mais importante do trabalho docente seria o agir cognitivo, ou seja, a atividade intelectual. Sem dúvida, a formação e o conjunto de conhecimentos na área em que o professor leciona são essenciais para o trabalho docente. Porém, há outros tipos de conhecimentos e capacidades, relacionados a outras figuras de agir (linguageiro, corporal, instrumental, sensorial) que também consideramos essenciais para o trabalho do professor, sendo fundamental desenvolvê-los.

Acreditamos que nosso estudo possa contribuir para uma melhor compreensão da complexidade do trabalho do professor, nesse caso específico, universitário. O texto coletado é muito rico e dá possibilidades para análises futuras enfocando, por exemplo, os conflitos vividos pelo professor, o instrumento de coleta instrução ao sócia, entre outros temas.

REFERÊNCIAS

ABREU-TARDELLI, L. S. 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, 2006.

AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In A. R. Machado (Org.) *O ensino como trabalho. Uma abordagem discursiva*. Trad.: Anna Rachel Machado. Londrina. Eduel.2004. Pp.35-54.

_____. Travail et formation des enseignants: une approche ergonomique. Curso ministrado no programa do LAEL/PUC-SP, 15-19/março/2004.

_____. 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, 2002.

BAKHTIN/VOLOCHINOV, V.N. Marxismo e filosofia da linguagem. Trad.: M. Lahud e Yara F. Vieira. 6. ed. São Paulo: Hucitec. *Le marxisme et la philosophie du langage* [Leningrad, 1929; Paris: Minuit, 1977] 1999.

BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes. 1992./2003.

BRONCKART, J.P.; MACHADO, A.R. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional In: A.R. Machado (Org.) *O ensino como trabalho: Uma abordagem discursiva*. Londrina. Eduel. 2004. Pp.131-166.

BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: Por um interacionismo Sociodiscursivo*. Tradução de Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo : Educ, 1999.

_____. Por que e como analisar o trabalho do professor. In A .R. Machado e M.L.M. Matêncio (Orgs.). *Atividade de Linguagem, Discurso e Desenvolvimento Humano*. Campinas. Mercado das Letras. 2006. Pp.203-230.

_____. Os gêneros de textos e os tipos de discurso como formatos das interações propiciadoras de desenvolvimento. In A .R. Machado e M.L.M. Matêncio (Orgs.). *Atividade de Linguagem, Discurso e Desenvolvimento Humano*. Campinas. Mercado das Letras. 2006. Pp.203-230.

BARRICELLI, E. A reconfiguração pelos professores da proposta curricular de educação infantil. Dissertação. (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2007.

_____. Transformações e conflitos no processo de elaboração, de difusão e de utilização de instruções oficiais de Educação Infantil: um estudo genealógico (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2012.

BUENO, L. 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, 2007.

BUZZO, M. 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, 2008.

CARVALHO, A. C. Trabalho docente (re)velado no dizer do professor de Ensino Fundamental. 2009. 154 p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2009.

CHARADEAU, P.; MAINGUENEAU, D. *Dicionário de análise do discurso*. São Paulo: Contexto, 2008.

CLOT, Y. *A função psicológica do trabalho*. Tradução de Adail Sobral. Petrópolis: Vozes, 2006.

_____. Éditorial, *Éducation Permanente - Clinique de l'activité et pouvoir d'agir*, 146, 7-16, 2001.

_____ & FAÏTA, D. Entretiens en autoconfrontation croisée: une méthode en clinique de l'activité. *Clinique de l'activité et pouvoir d'agir. Education Permanente*, 146 :17-26, 2001.

_____. Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes, *Travailler*, 4:7 – 42, 2000.

DIAS, R. V. O ; LASCIO, R. H. Conhecendo e monitorando o estresse no trabalho. 2007. Disponível em <www.psicologia.com.pt> Acesso em 16/jun/2012.

GUÉRIN, F., LAVILLE, A., DANIELLOU, F., KERGUELEN, A. *Compreender o trabalho para transformá-lo*. São Paulo : Editora Edgard Blücher, 2001.

LOUSADA, E. 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, 2006.

MACHADO, A. R.; BRONCKART, J.-P (Re)configurações do trabalho do professor construídas nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do Grupo Alter-Lael. In: ABREU-TARDELLI, Lília; CRISTÓVÃO, Vera Lúcia (Org.). *Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva*. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

_____. De que modo os textos oficiais prescrevem o trabalho do Professor? Análise comparativa de documentos brasileiros e genebrianos. Revista *Delta*, nº 21/2. 2005, p.183-214.

MAZZILLO, T. 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, 2006.

MUNIZ-OLIVEIRA, S. O trabalho representado do professor de pós-graduação de uma universidade pública. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2011.

MOSCOVICI, Serge. Representações Sociais: Investigações em Psicologia Social. Trad. Pedrinho A. Guareschi. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. 404 p.

ODDONE, I., A. & Briante. G. *Redécouvrir l'expérience ouvrière. Vers une autre psychologie du travail*. Paris : Éditions Sociales, 1981.

TOGNATO, M. I. R. A reconstrução do trabalho do professor de inglês pela linguagem. 2009. 335 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2009.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. 6ª Ed. São Paulo: Martins Fontes. 1934/1996.

_____. *A formação social da mente*. 5ª Ed. São Paulo: Martins Fontes. 1935/1996.