

## O TRABALHO DO PROFESSOR EXPERIENTE E SUA CONSTITUIÇÃO: IMPLICAÇÕES E RELAÇÕES

### *Experienced teacher's work and its constitution: implications and relations*

Kátia Diolina<sup>1</sup>

**Resumo:** Este artigo tem o objetivo de apresentar um recorte das análises de uma pesquisa de mestrado concluída, em que uma professora experiente instrui como fazer seu trabalho. Mais especificamos, objetivamos delinear os elementos (o ambiente, os outros, o profissional, os instrumentos) do trabalho do professor configurados no texto e discutir as implicações, relações deles no trabalho da professora, a fim de melhor compreendê-lo. Para isso, assumimos o quadro teórico-metodológico do Interacionismo Sóciodiscursivo - ISD (BRONCKART, 1999, 2006, 2008; GROUPE LAF - Langage-Action-Formation, 2004), as concepções desenvolvidas pelo grupo ERGAPE - Ergonomie de l'Activité Personnels de l'Éducation (AMIGUES, 2004; FAÏTA, 2005; SAUJAT, 2004) e os estudos desenvolvidos pela Clínica da Atividade (CLOT, 2006, 2010; ROGER, 2007).

**Palavras-chave:** o trabalho do professor, os elementos constitutivos da atividade docente, a instrução ao sócia.

**Abstract:** This article aims at presenting an excerpt from an analysis of a completed MA research, in which an experienced teacher instructs Others on how to do his work. Moreover, we aimed At delineating the elements (the environment, others, professional instruments) of the teacher's work set in the text and discuss the implications of these relationships in the work of the teacher in order to better understand it. For this reason, we assume the theoretical-methodological of the sociodiscursive interactionism - ISD (Bronckart, 1999, 2006, 2008, GROUPE LAF - Langage-Action-Formation, 2004), the concepts developed by the group ERGAPE - Ergonomie Activités personnels de l'Éducation (cronyism, 2004; FAIT, 2005; SAUJAT, 2004) and studies developed by the Clinical Activity (Clot, 2006, 2010, Roger, 2007).

**Keywords:** the teacher's work, the elements of teaching, the instruction to double.

---

<sup>1</sup> Kátia Diolina é mestre e doutoranda em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela PUC de São Paulo na linha Linguagem e Trabalho. [katiodio@gmail.com](mailto:katiodio@gmail.com).

## INTRODUÇÃO

O trabalho do professor certamente é foco de muitas discussões e debates, seja de ordem política, social, cultural ou familiar. Entretanto, o que dizem os professores? Como realizam seu trabalho em situações concretas do exercício da função? Que elementos o constituem? Que implicação a relação entre esses elementos geram no trabalho docente? Promover esse debate é possibilitar novas descobertas, seja sobre as dificuldades, ou sobre as estratégias criadas no âmbito efetivo da profissão.

Com o propósito de colaborar com esse debate, este artigo objetiva apresentar um recorte das análises de uma pesquisa de mestrado concluída (DIOLINA, 2011) concluída em que uma professora experiente instrui<sup>2</sup> como fazer seu trabalho. Mais especificamos, objetivamos delinear os elementos (o ambiente, os outros, o profissional, os instrumentos) do trabalho do professor configurados no texto e discutir as implicações, relações deles no trabalho da profissional, a fim de melhor compreendê-lo.

Para atingir nossos objetivos, assumimos os referenciais teóricos e metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo – ISD ((BRONCKART, 1999, 2006, 2008; GROUPE LAF - Langage-Action-Formation, 2004), que defende a importância dos textos (orais ou escritos) como produto empírico de análise e interpretação do agir humano. Assumimos também os estudos teórico-metodológicos do grupo ERGAPE - *Ergonomie de l'Activité Personnels de l'Education* (AMIGUES, 2004; FAÏTA, 2005; SAUJAT, 2004) que têm por objetivo compreender a situação de trabalho docente levando em conta os diferentes conflitos desse *métier*, além dos estudos desenvolvidos pela Clínica da Atividade (CLOT, 2006, 2010; ROGER, 2007), que visam compreender e explicar a função que o trabalho exerce no processo de desenvolvimento humano.

Esses três grupos formam os pilares teóricos deste trabalho por diversas razões: atuam de forma transdisciplinar em suas investigações, partem do mesmo pressuposto teórico vigotskiano sobre o desenvolvimento humano, assumem a linguagem numa perspectiva sócio-discursiva e ideológica (VOLOCHINOV, 1929/1999) e o trabalho numa abordagem marxiana (MACHADO, 2009).

Sustentado por esses pilares, este artigo divide-se em cinco seções: na primeira, detalharemos nossas concepções de trabalho e de ensino como trabalho, destacando os elementos

---

<sup>2</sup> O procedimento de Instrução ao Sósia (CLOT, 2006), utilizado para coletar as instruções da professora, será explicado na segunda seção deste artigo.

constitutivos da atividade docente. Na seguinte, defenderemos nosso procedimento de coleta de dados. Na terceira seção, apresentaremos os principais resultados da análise referentes aos contextos e aos níveis organizacional e enunciativo dos dados. Na quarta, focaremos e destacaremos os principais resultados de análise quanto aos elementos constitutivos do trabalho docente. E, finalmente, na última, exporemos nossas considerações finais.

## 1. O TRABALHO E O ENSINO COMO TRABALHO

Nesta seção, abordaremos o ensino como trabalho e, para isso, enfatizaremos nossa perspectiva e compreensão de trabalho, conforme segue.

Defendemos a perspectiva materialista histórico-dialética, que atribui ao trabalho o status de “condição básica e fundamental de qualquer vida humana, fundadora do humano e do social” (MACHADO, 2007 p. 7). Em outras palavras, compreendemos que o trabalho interfere diretamente no processo de formação e de desenvolvimento humano. Para compreendermos como o trabalho é tão essencial no processo de desenvolvimento do humano, devemo-nos ater às seguintes dimensões que o constituem, conforme Machado (2007)<sup>3</sup>:

- a) O trabalho é pessoal, pois é sempre único, envolvendo a totalidade das dimensões do trabalhador (físicas, mentais, práticas, emocionais etc.);
- b) É plenamente interacional, já que o trabalhador ao agir sobre o meio e utilizar recursos/instrumentos para realizar sua ação, o mesmo modifica o meio e apropria-se dos instrumentos de modo a transformá-los para adequar à sua ação. Nessa relação com o meio e os instrumentos, o homem os transforma e é por eles transformado;
- c) É mediado por instrumentos que podem ser simbólicos (o planejar mentalmente uma aula) ou materiais (a lousa, o giz, a transparência);
- d) É interpessoal, pois envolve sempre uma interação com outrem, que são todos os possíveis indivíduos envolvidos direta ou indiretamente na realização do trabalho e que podem estar presentes ou ausentes;

---

<sup>3</sup> Machado baseia-se e amplia concepções desenvolvidas por Clot (2008), Amigues (2004) e Rabardel (1995), no que se refere, respectivamente, às dimensões do trabalho; à organização do meio de trabalho e à utilização e transformação de artefatos em instrumentos. E ainda considera essa concepção triangular do trabalho “provisória”, uma vez que diversas e diferentes pesquisas estão sendo realizadas acerca do trabalho o que pode gerar novas características e definições a serem incorporadas à noção de trabalho.

- e) É impessoal porque é prescritivo, normativo, constituído por regras oriundas que formalizam, certificam o trabalho para todos do coletivo de trabalho;
- f) É transpessoal, visto que é um agir guiado por modelos de agir específicos de cada *métier* de trabalho que se constituem ao longo da historicidade de cada trabalho.

O trabalho é, então, realizado por pessoas, para as pessoas, em diferentes lugares, momentos, ambientes, é um agir formalizado por normas, mediado por instrumentos, guiado por modelos de agir específicos. Logo, o trabalho é uma “atividade dirigida” (CLOT, 2006, p. 95) “não só pelo comportamento do sujeito ou dirigida por meio do objeto da tarefa, mas também dirigida aos outros” (CLOT, 2006, p. 97). Dito de outra forma, o trabalho constitui-se de uma tríplice relação, em que o trabalhador (o profissional) realiza uma atividade de trabalho, mas, para isso, ele precisa organizar o meio/ambiente (o objeto) para exercer a atividade, numa relação direta e indireta com diferentes pessoas, colegas de profissão, chefes, clientes (o outrem), sendo que essa relação tríade é sempre mediada por instrumentos materiais ou simbólicos.

Com o trabalho do professor não é diferente, vejamos um esquema simplificado sobre essas relações com a atividade docente:

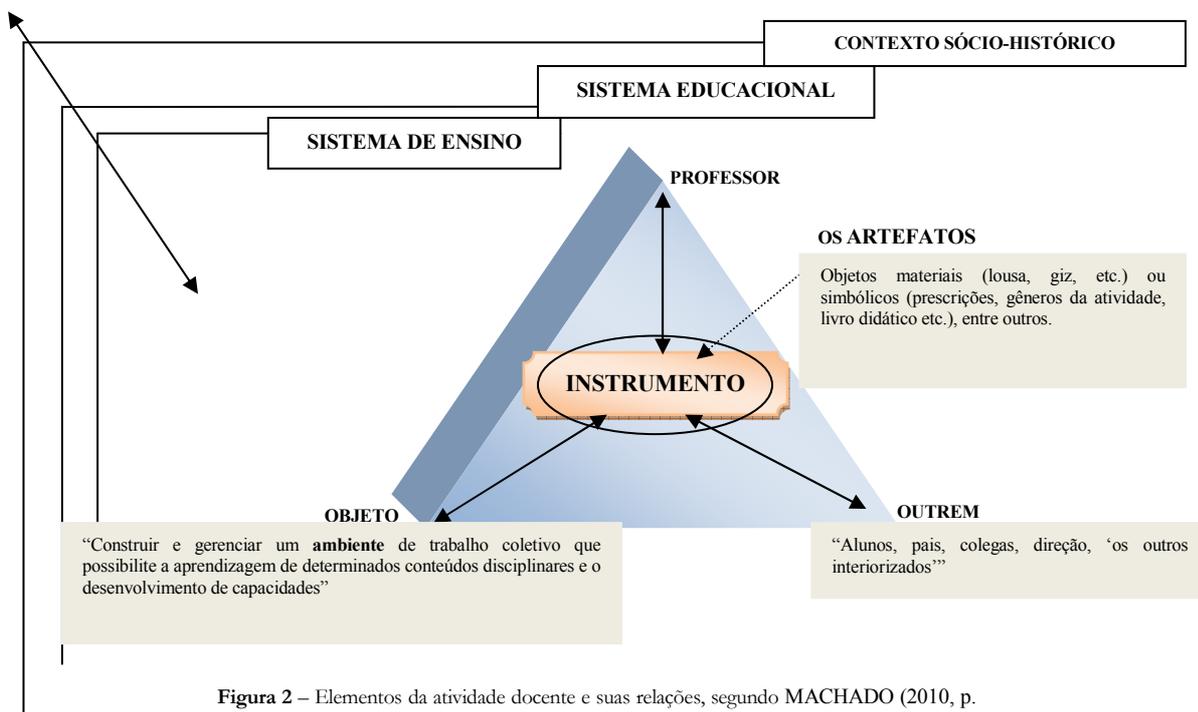


Figura 2 – Elementos da atividade docente e suas relações, segundo MACHADO (2010, p. 165).

Sem a proposta de esgotar uma discussão acerca dessas relações e termos, priorizamos aqui a notável complexidade dessas relações e seus estudos, o que nos obriga a discutir a respeito do

como apreender um objeto tão rico e fundamental para o processo de desenvolvimento humano, o que discutiremos na próxima seção.

## 2. O PROCEDIMENTO DE COLETA: COMO FIZEMOS

Nesta seção, apresentaremos o procedimento de instrução ao sócia (CLOT, 2006), que utilizamos para coletar os dados em uma pesquisa de mestrado sobre o trabalho de uma professora experiente. Mais especificamente objetivamos legitimar as razões de ordem teórica e metodológica que nos levaram a optar pelo procedimento de instrução ao sócia.

O ensino, como o definimos, é um trabalho altamente complexo em suas relações e de características multidimensionais, assim como todo trabalho, diante desse objeto tão rico, não é tarefa fácil estudá-lo, apreendê-lo. Filiettaz (2004) apoia-se em Habermas (1993) para defender que a “observação direta da atividade de trabalho mostra-se intrinsecamente limitada e não pode, em nenhum caso, fornecer-nos uma compreensão detalhada das práticas estudadas” (2004, p. 202). Por isso, a importância de buscar dispositivos metodológicos, como a instrução ao sócia, que privilegiem a **verbalização** *no* e *sobre* o trabalho, para apreendermos os elementos que nos escapam a uma simples observação.

O procedimento de Instrução ao Sócia<sup>4</sup>, desenvolvido pelos professores Yves Clot e Daniel Faïta, surgiu nos anos 70, particularmente, em seminários de formação operária na Universidade de Turim, por Oddone e colaboradores, junto a operários da FIAT. Os cursos de formação buscavam articular os conhecimentos dos próprios trabalhadores e confrontá-los com os dos pesquisadores e vice-versa. Em síntese, conhecer o trabalho segundo o próprio trabalhador, mais especificamente, conhecer o “como” ele o realizava. Mas como isso é possível com a instrução ao sócia?

O procedimento de instrução ao sócia<sup>5</sup>, conforme utilizamos, ocorreu em duas etapas: na **primeira etapa**, criamos-se uma situação fictícia, em que o pesquisador se colocou em situação de

---

<sup>4</sup> Destacamos que diversos grupos de pesquisa, atualmente, recorrem ao procedimento de instrução ao sócia, como, a Clínica da Atividade (CLOT, 1999/2006 e CLOT e FAÏTA, 2000), o grupo ERGAPE de Saujat (2002, 2004), Faïta (2004, 2005), entretanto, conforme salienta Tognato (2009), no Brasil é um procedimento pouco difundido.

<sup>5</sup> A instrução ao sócia consiste em algumas etapas que podem ou não serem realizadas integralmente, já que o procedimento é flexível e pode ser adaptado conforme os objetivos que se propõem ou mesmo às condições de pesquisa que se tem (KOSTULSKI, 2010, em curso). O mais importante é criar, na primeira etapa, uma situação fictícia de substituição, em que o pesquisador se proponha substituir o trabalhador, pois é a partir do confronto do sócia com o trabalhador, da surpresa do sócia

sósia – aquele que irá receber as instruções e, o trabalhador se colocou como instrutor – aquele que irá fornecer as informações sobre seu trabalho. Para riqueza do procedimento, é importante que nessa situação fictícia de substituição o trabalhador instrua com detalhes *o como* fazer seu trabalho e que o sósia pergunte, questione, visando apreender o máximo das instruções. O procedimento pode ser iniciado com a seguinte pergunta: “*Suponha que eu seja seu sósia e que eu deva substituir você em seu trabalho. Que instruções você deveria me transmitir para que ninguém perceba a substituição?*” (CLOT, 2006, p. 144). A interlocução entre trabalhador (aqui, professora experiente) e sósia (a pesquisadora) é gravada em áudio e, posteriormente, transcrita.

Essa interlocução, instruir e questionar, promove um texto em co-autoria, já que se estabelece um diálogo entre o que se deve fazer e os questionamentos do sósia sobre como fazer o trabalho. Segundo Faïta (2005), são duas expertises de origens diferentes, em que ambas focam um mesmo objeto. O trabalhador tem então que, mesmo sem perceber, (re)pensar sobre suas ações, buscando antecipar todas as possíveis situações favoráveis e desfavoráveis dentro do seu contexto de trabalho, o que o obriga a dizer aquilo que se deve fazer e aquilo que não se deve fazer no exercício da função. Segundo Clot (2006), o “sósia “exige” um acesso, não só à vivência da ação, mas aquilo que não aconteceu e não é vivido pelo sujeito” (CLOT, 2006. p. 146). Promove-se, então, uma nova elaboração mental, uma reorganização do próprio fazer, gerando propriedades e possibilidades para uma nova atitude. É nesse momento que podemos afirmar que “transmitir é tornar possível um novo ato” (CLOT, 2006, p.148).

A **segunda etapa**, por nós utilizada, consistiu na solicitação à trabalhadora que lesse o texto produzido na primeira etapa já transcrito e tecesse um comentário por escrito sobre o mesmo. Nesse momento, segundo Clot (2006), há novamente um conflito entre o trabalhador e “uma atividade de escritura que é ela mesma, eventualmente, endereçada a outros que não o sósia” (CLOT, 2006, p. 144), eis a condição para desenvolver uma nova “tomada de consciência” não apenas sobre o objeto, mas sobre si mesmo. O trabalhador tem, então, a oportunidade de se perceber no outro, no questionamento do outro, na forma conjunta que desenvolveram uma atividade e da forma como a realiza, despertando uma consciência para novas possibilidades.

Passaremos, então, para os principais resultados obtidos com nossa pesquisa.

---

sobre uma dada instrução que emerge aquilo que funciona e aquilo que empaca no trabalho (KOSTULSKI, 2010, em orientação).

### 3. AS PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS DOS DADOS

Nesta seção, destacaremos as principais características levantadas com a análise dos dados. Destacamos que recorreremos ao conjunto de categorias de análise propostas por Bronckart, (1999), Bronckart e Machado (2004), Bronckart e Group LAF (2004), Machado e Bronckart (2009). Além do quadro teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo, outras vertentes teórico-metodológicas, como, as da Linguística Sistêmico Funcional (HALLIDAY, 1994), as da Ergonomia da Atividade e as da Clínica da Atividade (CLOT, 2006; SAUJAT, 2004; AMIGUES, 2004), em especial as concepções acerca dos elementos que constituem o trabalho docente de Machado (2009, 2010) fornecem-nos subsídios para resultados e considerações mais precisas.

Quanto ao contexto sociointeracional, levantamos uma série de articulações políticas (p. ex. eleições) no poder administrativo e legislativo (estadual e federal) e de debates no campo educacional (greve dos professores, novas propostas de políticos para trazer melhorias para a educação federal e estadual, discussões acerca do novo Plano Nacional de Educação – PNE/2011-2020<sup>6</sup>).

Em síntese, o contexto sociointeracional da coleta dos dados aponta para um momento em que a educação é o centro de muitas discussões e preocupações, em que se buscam receitas, métodos que possam orientar os professores em suas ações e, conseqüentemente, melhorar a educação brasileira. Assim, há uma série de cobranças, de atribuições e de responsabilidades depositadas no professor, que são oriundas de instâncias superiores, caracterizando uma condição de trabalho do professor pela lei da subordinação, em que o professor é um mero coadjuvante ao buscar concretizar tais demandas, mas pode ser o grande responsável pelo seu fracasso.

Em relação ao contexto físico de produção do texto de instrução da professora experiente, o mesmo foi produzido no dia 03 de Julho de 2010, com duração de 60 minutos de coleta de texto oral, gravado em MP3, em área externa de uma Universidade Particular do município, por volta das 09h00 da manhã de um sábado. O texto é o resultado da interlocução entre duas pessoas (a pesquisadora e a professora) que se revezaram no lugar de enunciador e co-enunciador.

---

<sup>6</sup> Para conhecer o documento final da CONAE 2010 na íntegra, acesse:  
[http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento\\_final.pdf](http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final.pdf) ou pelo endereço:  
<http://conae.mec.gov.br/>.

Quanto ao papel social das participantes na produção dos textos, a pesquisadora desempenha o papel de uma examinadora, investigadora do trabalho da professora, enquanto a professora experiente assume o papel daquela detentora do conhecimento sobre o trabalho docente, com mais de 20 anos de exercício no ofício. O lugar social da produção dos textos é acadêmico-científico, já que os textos foram produzidos para o desenvolvimento de uma pesquisa de mestrado, o que implica na circulação desses textos na esfera acadêmica em que os destinatários são diversos: professores da academia, alunos de graduação, futuros professores, entre outros.

Quanto ao plano global do texto de instrução, identificamos 470 turnos, em 22 páginas e 759 linhas, com tempo de coleta de pouco mais de 60 minutos. Sendo 235 turnos da pesquisadora e 235 da professora experiente, ou seja, 50% do total dos turnos para cada uma. Entretanto, a professora experiente utilizou 63% das palavras do total de turnos (470) e, apenas 37% das palavras foram utilizadas pela pesquisadora. Essa característica de predominância da “voz” da professora pode ser considerada inerente ao procedimento, já que o mesmo tem o objetivo de coletar instruções de como fazer uma determinada atividade para uma suposta substituição, ocorrendo, assim, a prerrogativa da palavra à trabalhadora (a professora) que é a instrutora da atividade.

Quanto tópico temático, diferentes instrumentos utilizados para gerir e solucionar problemas foram privilegiados no texto da professora experiente, como nos exemplos a seguir:

**118° Turno - PROFª:** *Pode acontecer de repente de alguém não ter levado o jornal..*

**120° Turno - PROFª:** *Então, você tem que se garantir, levando pelo menos uns dois, deixa na sua mesa, aí você vai tá fornecendo pra quem está sem.(...)*

**128° Turno - PROFª:** *Bom, feito isso::  você vai passar pra eles, um xerox ((atividades que a professora providenciou antecipadamente para passar para os alunos – anexo 3)) de uma página de jornal.. (...)*

**148° Turno - PROFª:** *Na escola é bem reduzido o material, inclusive pra eles pesquisarem ou mesmo comprarem os jornais, eu to::: até encontrando um pouco de dificuldade.*

A professora experiente busca instruir prevendo impedimentos possíveis (no caso a dificuldade dos alunos em conseguir um jornal e a falta de material na escola), o que assinalou que a professora recorreu a esquemas de utilização (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004), procurando adequar o artefato (jornal) em instrumentos *para e pelo* seu trabalho. Esses esquemas de utilização requerem conhecimento prático do artefato para torná-lo instrumento, o que reforça o valor de experiência no trabalho.

A progressão temática ocorre a partir do discurso interativo, notamos que se estabelece de forma incisiva a implicação das interlocutoras nos discursos com o uso dos pronomes de

tratamento *eu* e *você* e do possessivo *sua*, *mim* e também o uso de verbos no tempo presente, futuro ou futuro perifrástico (*vai dizer*, por exemplo), com sequências injuntivas que predominaram, alimentando o tom instrutivo.

Ao identificarmos os organizadores dos textos, observamos que no texto, a professora experiente recorreu a mais marcas organizacionais que contribuísse para: atribuir motivos ao referente; estabelecer uma relação de lógica entre uma ideia e outra; apontar as finalidades do referente; comparar ideias; e retomar o referente. O conectivo “porque” foi o mais utilizado pela professora experiente (53 vezes), o que nos possibilitou verificar e explicitar o quanto a professora se preocupa em atribuir motivos, razões para suas instruções. Outro conetivo bastante utilizado pela professora foi o “então” (38 vezes) com valor conclusivo de suas instruções. Vejamos:

243° Turno – PESQ: *Se eu tiver algum problema assim. Como que eu tenho que fazer?*

244° Turno - PROF<sup>a</sup>: *Você não deve::: se alterar. **Porque** não vai levar a nada, tá?*

377° Turno – PESQ: *Eu posso reprovar esse aluno se ele não fizer.*

378° Turno - PROF<sup>a</sup>: *Reprovar não, né? **Porque** a avaliação é contínua.*

O tom normativo é comum nos segmentos de instrução da professora. Os verbos modais, que acentuam o caráter obrigatório, normativo das instruções, são comuns, pois a interlocução exige orientações sobre como proceder, realizar uma determinada atividade: “332° Turno - PROF<sup>a</sup>: (...) **Você deve usar um caderno quadriculado**, (...)”.

Apesar do tom normativo, a professora experiente recorre também a modalizações lógicas com frequência, o que implicou uma relação predicativa indireta, em que o metaverbo modal (*poder*) é utilizado para instruir ações já testadas para o desenvolvimento do trabalho, isto é, consiste na forma de instruir a partir da experiência vivida. Essa relação permite-nos verificar como o nível avaliativo da experiência estrutura as instruções da professora, pois é frequente o instruir baseado nas experiências da mesma.

Os discursos diretos foram abundantes no texto de instrução da professora, 526 palavras foram utilizadas para representar a fala possível tanto do professor em sala de aula, como dos alunos, esse aspecto retomaremos na próxima seção.

Apresentada as características mais amplas dos dados, focaremos os elementos constitutivos do trabalho e suas implicações conforme identificados no texto da professora.

#### 4. O TRABALHO DA PROFESSORA E OS ELEMENTOS CONSTITUTIVOS

Nesta seção, destacaremos os principais resultados de nossas análises que focam a relação entre os elementos constitutivos do trabalho da professora conforme configurados nos textos de instrução, recorreremos também aos resultados do texto de comentário da professora como dado completar para nossas interpretações. Buscaremos compreender como as relações ocorrem, quem participa, como participa e que implicações geram.

Em relação aos elementos constitutivos do trabalho docente (o ambiente, os outros, o profissional e os instrumentos), identificamos diversos elementos de coesão nominal (eles, elas, nós, os, as, deles, eu, você, o professores, professoras, gente entre outros), que fazem referência a seis diferentes grupos de participantes (os outrem), conforme segue.

PARTICIPANTES Centrais	EXPRESSÕES	Professora Experiente
Interlocutora: Pesquisadora/sócia	Você e nome próprio. Ex. Kátia	216
Interlocutora: Professoras instrutoras	eu, "professora".	34
corpo discente	aluno/s, outros, demais, todos os, ele/s, representante da sala, pessoal, aqueles, neles, deles, "você/s".	194
corpo docente/coletivo de trabalho	Professore/s, professora/s, nomes próprios de colegas de trabalho, 'a gente', 'pessoal', secretário/s, nomes próprios de funcionários, inspetor, 'ele/s', grupo gestor.	33
comunidade escolar	pai/s, mãe, responsável, patrão dos pais.	12

Tabela 1 – Actantes centrais

Em nossas análises, identificamos entre as relações interpessoais a predominância do agir verbal e do comportamental verbal, já que as instruções marcam o que se deve/pode/tem/vai ter que desenvolver vários atos de fala: *falar, dizer, perguntar, questionar, explicar, pedir, retomar, lembrá-los, chamar, conversar, orientar*. Sendo esse agir verbal em prol da realização de um processo material ou também verbal dos alunos. Os alunos, então: *formam grupos, dividem os jornais, trazem os jornais* (processo material) ou *leem os jornais, procuram identificar os elementos que compõem a notícia e o jornal, produzem a notícia, fazem as atividades, copiam o texto* (processo verbal). Vejamos:

91º Turno – PESQ: *Como que eu posso **fazer** isso?*

92º Turno – PROF<sup>a</sup>: *Então, veja bem, **eles** já estão sabendo, porque:: antecipadamente, o combinado era que em grupo de quatro, cada grupo **trouxesse** dois jornais* ((processo material)).

93º Turno – PESQ: *Ab...*

94º Turno – PROFª: *Certo? Porque eles estariam apenas olhando este material no primeiro momento.*

95º Turno – PESQ: *Então, eu chegando na sala de aula::: é::: os alunos já vão estar sabendo que nós vamos iniciar o gênero notícia.*

96º Turno – PROFª: *É, mas você vai ter que lembrá-los ((processo verbal)): “Escuta pessoal, vocês ((alunos)) trouxeram o combinado?” *Aí, alguém (aluno) vai lembrar: “sim... eu trouxe o jornal”. Certo?**

Outra característica possível de constatar com os exemplos acima é a insistência em saber **como fazer** a atividade, mas sempre as instruções orientam o que dizer/falar. Isso revela um modo de agir particularmente linguageiro, em que a implicação do outro é decisiva.

Esse agir linguageiro acentua-se ainda mais quando a professora recorre a discursos diretos para instruir o como falar com os alunos, como orientá-los, como ensiná-los:

224º Turno - PROFª: *Exatamente. Vai estar aqui. E você vai estar pedindo pra eles apontarem: “onde está o título?” (...)*

230º Turno - PROFª: *E você vai estar confirmando, ou negando ou pedindo que o outro acrescente alguma coisa no caso de erro. Tá?*

231º Turno – PESQ: *Tá.*

232º Turno - PROFª: *Tá? E aqui::: ((apontando para a atividades do anexo 1.2)) seria mais por questão de estudo mesmo, posterior deles. Tá? Mostrando ((no sentido de perguntar)) por exemplo: “Hum... Aqui é::: ‘Professor cria blog’, o que seria? O quê? O título, que tá aqui?”*

Como vimos nos exemplos, a relação mais enfatizada nos textos é entre o participante “você” (a pesquisadora substituta) e os “alunos”, e o principal instrumento psicológico e simbólico é a linguagem. A professora experiente ainda assinala diferentes instrumentos materiais (jornais, Xerox com atividades, lousa e giz, livro didático) e simbólicos (linguagem, gênero poema, gênero notícia e leitura).

Quanto aos outros participantes que se configuraram nas instruções da professora experiente, observamos os seguintes participantes: pais, outros professores e gestores. Esses participantes são postos em cena numa relação tríade entre: professor, aluno e responsável/pai, que é mediada por três instrumentos em especial, a pasta de ocorrência, o caderninho de ok e o bilhete ao pai, conforme detalhamos a seguir:

a) Relações: professor e pais / professor e coletivo de trabalho e o instrumento “pasta de ocorrência”:

30º Turno - PROFª: *A pasta de ocorrência é uma pasta que tem por sala, devido à indisciplina dos alunos.*

32º Turno - PROFª: *Se eles, é::: ofenderem alguém, um colega, um professor, ou fizerem algo que, que na::: que não é uma conduta, né? Aceitável::: então, você vai tá registrando ali, porque na reunião de pais, você vai tá mostrando pra eles. (...)*

35º Turno - PESQ: *Mas::: eu registro ali, tenho que mostrar depois pra direção, pro gestores ou não?* 36º Turno - PROFª: *Depende. Dependendo da gravidade...*

b). Relação professora e pais e os instrumentos “caderninho de ok” e o “bilhete para o pai?”:

324º Turno - PROFª: *Bom, veja bem, você tem o caderninho de ok, que eu chamo de “OK”*

326º Turno - PROFª: *Você coloca um 'ok', isso pra provar que ele participou da aula, que ele fez, tá?(...)*

338º Turno - PROFª: *Não, não, ali é só a avaliação contínua mesmo, que ele ((aluno)) tá conseguindo realizar as tarefas. Ele ((caderninho)) serve pra você como um parâmetro e serve pra você conversar com os pais também.*

340º Turno - PROFª: *Pra justificar também o porquê da nota,(...)*

353º Turno - PESQ: *Agora, se o aluno não fez porque não quis mesmo? Tem::: tem esses casos?(...)*

356º Turno - PROFª: *Aí, a conduta é mandar um bilhetinho pro pai no caderno, né? Pro pai, pro responsável. Você justificando. Ai, é onde, muitas vezes, a situação fica pior, né? Porque, muitas vezes, o pai tem restrições em casa, ele não tem argumentos. Ele fala simplesmente que::: ele ((o aluno)) é assim mesmo.*

357º Turno - PESQ: *"Ele é assim mesmo?"*

358º Turno - PROFª: *Aí, você fica de mãos atadas, né?*

Os instrumentos acima mencionados apontam para motivos e finalidades além do professor e do alunado, pois esses instrumentos são elaborados para outros: coletivo de trabalho e comunidade escolar (os pais, por exemplo). Verificamos então que a professora e a própria escola (gestores, corpo docente) produzem instrumentos para levar informações aos pais, responsáveis. A produção desses instrumentos serve tanto para acompanhar o processo de desenvolvimento e aprendizagem do aluno, quanto para justificar as possíveis decisões assumidas pelo professor ou pelo seu *métier* de trabalho. Essa produção de instrumentos e readequação dos instrumentos ao contexto vivido, à situação real de trabalho para superar possíveis conflitos é “elemento constitutivo da atividade de trabalho e manifestação da inteligência criadora dos trabalhadores no confronto com a situação real em que se encontram” (MACHADO, 2007, p.11). Assim, a professora experiente, ao buscar vencer os possíveis conflitos durante o trabalho, desenvolve diferentes estratégias e habilidades, que implicam a dimensão psíquica da profissional, num processo constante de capacitação, formação e de desenvolvimento do seu agir e, conseqüentemente, do próprio *métier*. E ainda aponta para o quanto o trabalho do professor não se restringe ao corpo docente e discente.

Quanto aos ambientes possíveis para a organização do trabalho, a professora experiente instruiu algumas estratégias para organizá-la:

54º Turno - PROFª: *Você sobe a rampa. Chegando lá, você::: fica na porta e deixa eles entrarem primeiro, a::: a conduta é que geralmente entram primeiro as meninas*

60º Turno - PROFª: *Isso, quando for a primeira aula. Se for troca de professores, o que acontece, eu simplesmente, eu paro na porta, porque quando o professor sai, vira uma indisciplina ali e é conversa, alguém tá em pé, ou tá mexendo na lousa, então, eu fico só parada observando. Então, eles ((alunos)) percebem que eu cheguei e::: um vai dando um toque pro outro: "a professora chegou, vamos sentar". E eles sentam e ficam aguardando.*

Identificamos nesse exemplo que a linguagem atua de forma decisiva e que os alunos interferem na organização do meio. Além disso, a professora experiente instruiu a recorrer: à formação de grupos de alunos; a trabalhos individuais durante o processo de ensino de aprendizagem e a mantê-los ocupados, para que haja organização.

A professora experiente cita outros ambientes:

**386º Turno - PROF<sup>a</sup>:** *Isso você vai fazer... No seu **horário ((livre))**, se for permitido, né? Às vezes o horário de **HTPC** ou em casa. Ou em uma aula vaga.*

**398º Turno - PROF<sup>a</sup>:** *Então, você tem que fazer isso, ou **numa janela, ou no horário de HTPC** mesmo, ou quando você chega **em casa, ou num sábado ou domingo, você pode tá programando e preparando a aula da semana.***

Nos exemplos acima, observamos que as atividades e o planejamento da aula são instrumentos de organização do meio, mas que também depende dos gestores. Logo, em outros ambientes, também se cria estratégias, planejamentos, atividades para a aula, que farão toda a diferença no andamento da aula, no seu desenvolvimento e na sua organização.

Segundo Saujat (2004), o objeto da ação do professor é a aprendizagem dos alunos, mas para isso, é necessário antes dispor de um meio em que o mesmo possa promover o processo de ensino e aprendizagem, isto é, “uma classe que funcione” (SAUJAT, 2004, p. 29).

Como podemos verificar ao longo desta seção, os elementos constitutivos do trabalho docente articulam-se numa relação dinâmica a partir da mediação de artefatos/instrumentos.

Diante desses resultados, buscamos os resultados do texto de comentário da professora, a fim de verificar se as interpretações aqui elencadas se configuravam no texto de comentário da profissional.

No comentário, é altamente significativo os diferentes papéis sociais que a professora comenta ter que assumir para suprir as dificuldades do cotidiano de trabalho, destacando o sofrimento que isso causa:

#### **Comentário professora experiente:**

*“Após ler as instruções ao sósia, percebi também que **minhas práticas conduzem-me a assumir práticas de vários grupos sociais. É angustiante, assumir tantos papéis e tentar buscar soluções para as dificuldades que antecedem e/ou perduram durante o processo do trabalho em sala de aula. (...)**” (linhas 17 a 52).*

*“(...) acompanhe **o meu raciocínio: sou professora quando** programo o tempo, o conteúdo, a avaliação diagnóstica de meus alunos... **Tento ser psicóloga quando** observo o estágio de desenvolvimento que meu aluno se encontra para entender o motivo de determinado comportamento e as dificuldades em sua aprendizagem; **psicopedagoga quando** lido com alunos hiperativos, disléxicos; analfabetos, às vezes, com necessidades especiais (surdo, dificuldade cognitiva...), **assistente social quando** providencio Xerox, jornal, revistas, DVDs (com meus próprios recursos) para elucidar minhas aulas **e por que não dizer, quando fico de mãos atadas com alunos indisciplinados**, ora devido ao descaso da família quanto ao seu processo de ensino-aprendizagem, ora quando pertencem às famílias desestruturadas, sem ética, moral... **Acho desgastante tudo isso!**” (linhas 42 a 51).*

Observamos que a professora experiente coloca-se em cena ao assumir os diferentes papéis, busca elencar, numa esquematização, os papéis e as circunstâncias (o *quando*), de modo a

justificar cada papel assumido. Ao colocar-se como psicóloga, a professora avalia suas ações como tentativas (modalização pragmática) diante de uma situação de trabalho que lhe exige uma condição que não lhe é compatível. Logo, há uma obrigatoriedade de assumir papéis distintos daqueles que a professora acredita ser do seu *métier*: “*sou professora quando programo o tempo, o conteúdo, a avaliação diagnóstica de meus alunos...*” (linha 42 e 43).

Segundo nossas bases teórico-metodológicas, todo trabalhador tem que ter acesso ao *subentendido* da atividade, pois, assim como, quando falamos nos apoiamos num gênero de texto relativamente estável, o trabalhador busca nos gêneros da atividade (CLOT & FAÏTA, 2000) a existência de tipos relativamente estáveis de atividades socialmente organizadas por um *métier* profissional. Em outras palavras, o gênero de atividade é o ponto de vista, o como fazer, a memória coletiva que dispõe modos *de fazer* e *de dizer* um trabalho. Segundo Clot (2006), os gêneros de atividade marcam a “pertinência a um grupo e orientam a ação, uma forma social que a representa, precede-a, prefigura-a e, por isso, a significa” (2006, p. 47). O que observamos, no comentário da professora, é a condição de um profissional que tem que assumir gêneros de atividade não pertencentes ao seu coletivo de trabalho, encontrando-se limitado a sua maneira, isolado, sozinho quanto ao modo de agir.

Os gêneros de atividade são fundamentais para a estabilidade e o desenvolvimento de um campo profissional, de um coletivo de trabalho e de seus trabalhadores, segundo Clot (2006, p. 48), “o gênero permite que o [trabalhador] se reconheça” naquilo que faz.

Esses resultados nos apontam, o quanto a professora experiente necessita de recursos que muitas vezes podem estar além de sua formação, de seu *métier*, ou mesmo de sua própria vontade, o pode gerar falta de poder no exercício de seu trabalho.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo apresenta um recorte dos resultados de análise obtidos em uma pesquisa de mestrado concluída. Tais resultados apontam para o cotidiano de trabalho docente, detalhando conhecimentos referentes à práxis do trabalho, o que contribui para maior compreensão da configuração da docência no âmbito da profissão.

Ao detalharmos as características gerais do texto de instrução da professora iniciante, identificamos uma situação de trabalho marcada pela sujeição do professor aos objetivos, metas impostas pelos diferentes contextos (sócio-histórico, educacional e de ensino). Diante das

condições de trabalho que se tem, a professora cria, transforma, providencia, produz, recorre a diversos instrumentos seja para ensinar, seja para justificar ações e métodos.

Com isso, verificamos o quanto as relações entre os elementos constitutivos do trabalho da professora são complexas e desempenham implicações que podem favorecer ou não o trabalho em exercício. Como vimos, a professora ora se vê de mãos atadas, ora se vê obrigada a desenvolver papéis além de sua formação. O que existe é uma necessidade de tecer o trabalho de acordo com os impedimentos e exigências do mesmo, desenvolvendo, inclusive, aptidões de outros profissionais para seu exercício.

Essa necessidade de ir além de suas capacidades, conforme a professora detalha no seu texto, gera fadiga, insatisfação e sensação de solidão profissional. Refletir sobre isso é fundamental para a crescente obra de um trabalho fortalecido nas relações que o mantém, vale destacar que a professora experiente, ao buscar vencer os possíveis conflitos durante o trabalho, desenvolve diferentes estratégias e habilidades, que implicam a dimensão psíquica da profissional, num processo constante de capacitação, formação e de desenvolvimento do seu agir e, conseqüentemente, do próprio *métier*. E ainda aponta para o quanto o trabalho do professor não se restringe ao corpo docente e discente, o que nos exige novas formas de pensar e de se relacionar com o trabalho docente.

Assim, consideramos que atingimos os objetivos propostos por debatermos as características e os elementos do trabalho docente, numa reflexão e arguição acerca de tais aspectos e suas implicações no trabalho, buscando tanto compreender quanto suscitar questionamentos que nos guiem para novas possibilidades do ensino como trabalho.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. Tradução de Anna Raquel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: Educ, 1999.

\_\_\_\_\_. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Organização Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio: Trad. Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio (et al); Campinas, SP. : Mercado de Letras, 2006 – (coleção ideias sobre linguagem)

\_\_\_\_\_. *O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*. Trad. Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio (et. al); Campinas, SP. : Mercado de Letras, 2008 – (coleção ideias sobre linguagem)

BRONCKART, Jean-Paul; MACHADO, Anna Rachel. *Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional*. In: MACHADO, A. R. (Org.) *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004.

CLOT, Yves. *A Função Psicológica do Trabalho*. Trad. Adail Sobral – Petrópolis, RJ : Vozes, 2006

\_\_\_\_\_. *Trabalho e poder de agir*. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira e Marlene Machado Zica Vianna. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.

DIOLINA, Kátia. (2011). *Perspectivas e estilos do professor experiente e iniciante na formação inicial: questões teórico-metodológicas*. São Paulo. Dissertação (Mestrado): Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 207f. Área de Concentração: Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem – LAEL.

FAÏTA, Daniel. *Análise dialógica da Atividade Profissional*, Rio de Janeiro, 2005, 150p.

FILLIETAZ, Laurent. *As contribuições de uma abordagem praxeológica do discurso para a análise do trabalho do professor: o enquadramento das atividades em aula*. In A. R. Machado (Org.) *O ensino como trabalho. Uma abordagem discursiva*. Trad.: Anna Rachel Machado. Londrina. Eduel. 2004.

MACHADO, Anna Rachel & GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos. *O Interacionismo Sociodiscursivo no Brasil*. In: *O ensino e a aprendizagem de gêneros textuais*. Anna Rachel Machado e colaboradores; Vera Lúcia Lopes Cristóvão, Lília Santos Abreu-Tardelli (orgs): posfácio Joaquim Dolz – Campinas, SP : Mercado de Letras, 2009 (série ideias sobre Linguagem).

MACHADO, Anna Rachel. *Ensino de Gêneros Textuais para o desenvolvimento do professor e de seu trabalho*. In: *Letramento, discurso e trabalho docente*. Organizadora: Silvana Serrani. Vinhedo, Editora Horizonte, 2010.

\_\_\_\_\_. *Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva* / Anna Rachel Machado e colaboradores; Vera Lúcia Lopes Cristóvão, Lília Santos Abreu-Tardelli (orgs): posfácio Jean-Paul Bronckart – Campinas, SP : Mercado de Letras, 2009 (série ideias sobre Linguagem).

SAUJAT, Frédéric. *O trabalho do professor nas pesquisas em educação: um panorama*. In: Machado, Anna Rachel (Org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. São Paulo: Contexto, 2004.

SCHNEUWLY, Bernard & DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP. : Mercado de Letras, 2004 (As faces da linguística Aplicada)

VOLOCHINOV, Valentin N.; BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Prefácio de Roman Jakobson; apresentação de Marina Yaguello; tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira; colaboração de Lúcia Teixeira Wisnik e Carlos Henrique D. Chagas Cruz – 9ª. Ed. - São Paulo : Hucitec, 1999.