

ESCOLA DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
DOUTORADO EM LETRAS

MAÍRA DA SILVA GOMES

**A INVISIBILIDADE DO TRABALHO DO PROFESSOR
DE LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA NO CURSO INTEGRADO
DO INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL/ CAMPUS RESTINGA:
UM ENFOQUE ERGO-DIALÓGICO**

Porto Alegre
2021

PÓS-GRADUAÇÃO - *STRICTO SENSU*



Pontifícia Universidade Católica
do Rio Grande do Sul

MAÍRA DA SILVA GOMES

**A INVISIBILIDADE DO TRABALHO DO PROFESSOR
DE LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA NO CURSO INTEGRADO
DO INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL/ CAMPUS RESTINGA:
UM ENFOQUE ERGO-DIALÓGICO**

Tese apresentada para obtenção do título de Doutora em Letras ao Programa de Pós-Graduação em Letras, na Área de Concentração em Linguística, na Linha de Pesquisa Teorias e Uso da Linguagem.

Orientadora: Profa. Dra. Maria da Glória Corrêa di Fanti

**PORTO ALEGRE
2021**

Ficha Catalográfica

G633i Gomes, Máira da Silva

A invisibilidade do trabalho do professor de Língua Portuguesa e Literatura no Curso Integrado do Instituto Federal do Rio Grande do Sul/ Campus Restinga : um enfoque ergo-dialógico / Máira da Silva Gomes. – 2021.

218.

Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Letras, PUCRS.

Orientadora: Profa. Dra. Maria da Glória Corrêa Di Fanti.

1. Atividade de Trabalho do Professor. 2. Invisibilidade do Trabalho. 3. Curso Integrado IFRS. 4. Ergologia. 5. Círculo de Bakhtin. I. Di Fanti, Maria da Glória Corrêa. II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da PUCRS
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Bibliotecária responsável: Clarissa Jesinska Selbach CRB-10/2051

À minha filha, Laira Gomes Midon, meu grande amor, por ser luz na minha vida, por ser minha constante motivação para transformar nossa realidade por meio da educação.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela sua presença em minha vida, por me mostrar o caminho, por abençoar minha trajetória e por me trazer paz, mesmo nos momentos difíceis.

À minha filha, Laira Gomes Midon, pelo amor, compreensão e incentivo constantes, por ter sido minha inspiração em todos os momentos.

Aos meus pais, Rosa Maria da Silva Gomes e Ademir Paulo Machado Gomes pela dedicação e apoio incondicional e pelo amor e carinho de sempre.

À minha querida orientadora, Maria da Glória Di Fanti, pela competente orientação, por tua leitura atenta e criteriosa. Agradeço imensamente a oportunidade de ter sido tua orientanda e ter aprendido muito contigo.

Aos professores que participaram da qualificação deste trabalho, Andrea Reginatto, Ernani de Freitas e Vanessa Barbosa, pelas orientações e leituras atentas que foram muito importantes para a finalização do texto e por aceitarem compor a banca final.

Ao professor Cláudio Delanoy, pelas maravilhosas aulas, pelos ensinamentos e por ter aceitado participar da banca.

À minha amiga e colega Débora Porto pelo trabalho de revisão, pelas importantes reflexões e pelos auxílios na finalização deste trabalho.

Ao grupo Gente, um presente que levo da PUCRS, pelo aprendizado, pelas discussões bakhtinianas, pela amizade, as festinhas, as risadas. Obrigada por deixarem o doutorado mais leve e alegre.

Aos meus colegas professores do IFRS, Campus Restinga, por aceitarem participar desta pesquisa. Sem vocês este trabalho não seria possível.

À Capes, pela bolsa de doutorado, por tornar possível a conclusão desta pesquisa.

Ao IFRS, Campus Restinga, pela oportunidade do afastamento para a finalização da pesquisa e da escrita da tese.

Aos amigos e familiares, em especial à Graziela Andrighetti e Letícia Grubert, pelo apoio, incentivo e parceria.

O princípio arquitetônico supremo do mundo real do ato é a contraposição concreta, arquitetonicamente válida, entre eu e outro. A vida conhece dois centros de valores, diferentes por princípio, mas correlatos entre si: o eu e o outro, e em torno destes centros se distribuem e se dispõem todos os momentos concretos do existir.
(BAKHTIN, 2010, p. 142)

RESUMO

Toda atividade de trabalho, conforme a abordagem ergológica, sempre comporta uma parte obscura ou invisível. Fazem parte dos aspectos pouco aparentes os debates por que passa o trabalhador e que envolvem, dentre outras questões, tomadas de decisões em situação de trabalho, pois constantemente aparecem circunstâncias novas e não previstas. Nesse sentido, o presente estudo tem como objetivo geral investigar aspectos de invisibilidade da atividade dos professores de Português e Literatura do curso Integrado do IFRS/ Campus Restinga, observando particularidades do ato singular e do coletivo de trabalho. Quanto aos objetivos específicos, esta pesquisa visa examinar os acentos valorativos dos enunciados proferidos pelos professores entrevistados em relação à atividade docente, atentando para embates presentes nos discursos que refletem e refratam aspectos do fazer docente e dos saberes instituídos e investidos na atividade; analisar dramáticas de uso de si, debates de normas e valores e renormalizações no trabalho dos professores entrevistados, observando o modo como cada professor se singulariza na atividade docente; verificar, via relações dialógicas, as aproximações e os distanciamentos no discurso dos professores entrevistados, observando aspectos invisíveis da coletividade dos docentes de língua do Integrado. A partir da perspectiva dialógica do discurso e das contribuições da abordagem ergológica, analisa-se o discurso dos professores sobre a sua atividade laboral, vislumbrando os embates, as tensões e as renormalizações que fazem parte desse trabalho, bem como o modo de cada docente valorar a sua atividade e de se singularizar na situação laboral. Esta pesquisa é de natureza qualitativa aplicada e seus procedimentos metodológicos são compostos por uma entrevista individual e presencial com três docentes da disciplina de Língua Portuguesa e Literatura do curso Integrado do Campus Restinga/IFRS. A partir dos discursos produzidos na situação de entrevista, analisamos como cada docente se singulariza, como valora e reflete e refrata o que envolve seu trabalho, como lida com as situações novas e como gere os debates de normas e valores. Também discorreremos sobre as relações dialógicas de aproximação e de afastamento entre os discursos dos docentes entrevistados. A tese defendida neste trabalho é a invisibilidade como uma parte constitutiva do trabalho docente no Integrado, tanto no aspecto individual, quanto no coletivo de professores de língua do Campus Restinga, tendo em vista que a área não dialoga sobre a atividade de trabalho e não estabelece objetivos coletivos para o ensino de Português e Literatura. Os resultados indicam que cada professor trabalha de forma individualizada e enfrenta sozinho as tensões e os embates próprios da atividade. O docente desenvolve o seu trabalho a partir de suas próprias concepções sobre o que é ensino de Português e Literatura, sobre o que é o curso Integrado e sobre qual é a função da área nesse curso. Desse modo, o trabalho de cada professor e o trabalho do coletivo da área de linguagem são constituídos por aspectos de invisibilidade.

Palavras-chave: Atividade de Trabalho do Professor; Invisibilidade do Trabalho; Curso Integrado IFRS; Ergologia; Círculo de Bakhtin.

ABSTRACT

Every work activity, according to the ergological approach, always includes an obscure or invisible part. Debates that the worker goes through and that involve, among other issues, decision making in work situations are part of the aspects that are not very apparent, as new and unforeseen circumstances constantly appear. In this sense, the present study has the general objective of investigating aspects of the invisibility of the work activity of the Portuguese and Literature teacher of the Integrated Technical Course for High School of the Federal Institute of Education, Science and Technology of Rio Grande do Sul (IFRS) / Campus Restinga, related to the uniqueness of teaching activity and the collective of teachers in the language area. As for the specific objectives, this research aims to examine the valuing accents of the statements made by the interviewed teachers in relation to the teaching activity, paying attention to the clashes present in the speeches that reflect and refract aspects of teaching and knowledge in adherence and in despondency; analyze dramatic self-use, debates on norms and values and renormalizations in the work of the interviewed teachers, observing the way in which each teacher is unique in the teaching activity; and verify, through dialogical relations, the approximations and distances in the speech of the interviewed teachers, observing invisible aspects of the collectivity of the teachers of the Integrated language. From the dialogical perspective of the discourse and the contributions of the ergological approach, the teachers' discourse on work activity is analyzed, glimpsing the clashes, tensions and renormalizations that are part of this work, as well as the way each teacher values its activity and to stand out in the work situation. This research is of a qualitative applied nature and its methodological procedures consist of an individual and face-to-face interview with three professors of the discipline of Portuguese Language and Literature of the Integrated course at Campus Restinga / IFRS. From the speeches produced in the interview situation, we analyze how each teacher is unique, how he values and reflects and refracts what his work involves, how he deals with new situations and how he manages the debates on norms and values. We also talked about the dialogical relations of approach and distance between the speeches of the teachers interviewed. The thesis defended in this work is the invisibility as a constitutive part of the teaching work in the Integrated, both in the individual aspect, as well as in the collective of language teachers of the Campus Restinga, considering that the area does not dialogue about the work activity and does not establish collective goals for teaching Portuguese and Literature. The results indicate that each teacher works individually and faces the tensions and struggles of the activity alone. The teacher develops his work from his own conceptions about what is teaching Portuguese and Literature, about what the Integrated course is and about what the area's function is in that course. Thus, the work of each teacher seems to be invisible to other colleagues in the field and to the institution itself.

Keywords: Integrated Course; Ergology; Bakhtin Circle.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Síntese metodológica	92
Quadro 2: Organização da análise	96
Quadro 3: Pergunta 1	97
Quadro 4: Pergunta 2	111
Quadro 5: Pergunta 3	119
Quadro 6: Pergunta 4	139
Quadro 7: Pergunta 5	149
Quadro 8: Pergunta 6	163
Quadro 9: Pergunta 7	175
Quadro 10: Resultados da pesquisa	196

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 LINGUAGEM E TRABALHO: POR UMA DINÂMICA ERGO-DIALÓGICA.....	20
1.1 PERSPECTIVA DIALÓGICA DA LINGUAGEM.....	20
1.1.1 Enunciado, dialogismo e responsividade.....	22
1.1.2 Signo ideológico, valoração e construção de sentidos	30
1.1.3 Ato responsável, alteridade, empatia e exotopia	36
1.2. ABORDAGEM ERGOLÓGICA DO TRABALHO	44
1.2.1 Atividade de trabalho e facetas da invisibilidade	47
1.2.2 Debate de normas e valores e dramáticas de uso do corpo-si	53
1.2.3 Saberes em aderência e em desaderência, coletivo de trabalho e atividade docente.....	59
1.3 ENFOQUE ERGO-DIALÓGICO: UM OLHAR PARA A RELAÇÃO LINGUAGEM E TRABALHO	69
2 CONTEXTUALIZAÇÃO E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	76
2.1 O CONTEXTO DO CURSO INTEGRADO: DO MACRO AO MICRO.....	76
2.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: COLETA, SELEÇÃO E ANÁLISE.....	84
3. A ATIVIDADE DE TRABALHO DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA NO INTEGRADO DO IFRS/ CAMPUS RESTINGA: UM ENFOQUE ERGO-DIALÓGICO	94
3.1 PLANO TEMÁTICO: TENSIONAMENTOS NA ATIVIDADE DE TRABALHO DO PROFESSOR.....	95
3.1.1 Orientações prescritivas e prática docente.....	97
3.1.2 Formação acadêmica e o aqui e agora em sala de aula	119
3.1.3 Atividade de trabalho docente: constituição, avaliação e gerenciamento	148
3.2 PLANO INTER-RELACIONAL: INVISIBILIDADES E RESSIGNIFICAÇÕES	187
3.2.1 Das invisibilidades: atividade de trabalho, curso integrado e coletivo de professores..	187
3.2.2 Das ressignificações: aproximações e distanciamentos entre os discursos dos docentes	192
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	199
REFERÊNCIAS	204
ANEXOS	213
ANEXO A – ENTREVISTA COM OS DOCENTES	214
ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	215
ANEXO C – NORMAS PARA TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTAS GRAVADAS	217

INTRODUÇÃO

O interesse desta pesquisa decorre da minha própria experiência como docente de Língua Portuguesa e Literatura do Curso Integrado¹ do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) no Campus² Restinga, um contexto ainda de muitas indefinições. Atuando como professora de Português³ no curso Integrado, desde 2011, vivenciei muitos conflitos de trabalho: dificuldades com o curso, com o Campus e com a própria atividade docente. Sem ter momentos de planejamento coletivo com os professores, eu elaborava individualmente objetivos e metodologias de ensino para um curso cuja identidade não se conhecia (e ainda não se conhece) muito bem. Com isso, algumas inquietações e tensões se faziam presentes do meu dia a dia de trabalho; inquietava-me o fato de não ter clareza sobre a função da minha disciplina em um curso para o qual nunca tinha tido formação, na graduação, ou no próprio Campus.

Atualmente, dando aula nesse curso há mais de nove anos, já consigo antever, mesmo que parcialmente, o que funciona ou não para esse contexto, pois, com os anos de experiência, fui construindo, por meio de tentativas e de diálogo com os alunos, modos de trabalhar no Integrado. É importante mencionar que participei da implantação do Campus Restinga antes mesmo de ter alunos matriculados para os cursos. Vivi os processos de divulgação do Campus, matrículas de alunos e oferta de cursos. Somente após um ano de funcionamento do Campus, iniciaram as primeiras turmas de curso Integrado: Eletrônica e Informática, e, desde então, tenho atuado como docente nesses cursos.

Percebo que, ainda hoje, com mais de nove anos de funcionamento do curso Integrado, os docentes da área de Língua Portuguesa enfrentam as tensões e os embates no desenvolvimento do seu trabalho, pois parece não existir momentos de discussão do grupo para debater e criar propostas para o ensino no Integrado. Por isso, nesse contexto, parece necessário conhecer o que é o trabalho de cada professor de Língua Portuguesa, como cada um gere os seus conflitos na atividade de trabalho, como cada professor se aproxima ou se afasta dos outros colegas e como os professores se integram, ou não, como um coletivo que representa a área de

¹ Curso Integrado se refere ao curso que integra Ensino Médio e Técnico na mesma modalidade. Ao concluir o Integrado, o aluno sai com o certificado de conclusão do Ensino Médio e com o diploma do curso Técnico.

² Seguimos a grafia “campus” conforme a padronização do IFRS. Todos os documentos e sites do instituto seguem essa grafia.

³ A disciplina de Português inclui Português e Literatura. Sempre que mencionarmos “professor de Português”, estamos nos referindo a essa disciplina de Português e Literatura do curso Integrado.

linguagem⁴. Do mesmo modo, parece-nos relevante entender como os docentes valoram seu trabalho e como se singularizam. Nesse cenário, o presente estudo se insere nesse contexto de indagações e inquietudes sobre a atividade docente.

Esta pesquisa integra-se ao grupo de pesquisa *Tessitura: Vozes em (Dis)curso* e ao projeto de pesquisa *Perspectiva dialógica e abordagem ergológica: questões de linguagem e trabalho* (2019), ambos certificados pelo CNPq e coordenados pela Professora Doutora Maria da Glória Corrêa di Fanti, que contemplam a indissociável relação entre a língua e a vida, com destaque para a aproximação dos estudos bakhtinianos e ergológicos. Vinculando-se dialogicamente às vozes convocadas pelo grupo e projeto de pesquisa, esta tese versa sobre aspectos da invisibilidade da atividade de trabalho dos professores de Língua Portuguesa e Literatura do Curso Integrado (Técnico Integrado ao Ensino Médio) do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) no Campus Restinga. Nesse sentido, este estudo questiona as especificidades e as invisibilidades da atividade de trabalho concreta a partir do arcabouço teórico de Bakhtin e seu Círculo em diálogo com a abordagem ergológica, já que linguagem e trabalho se entrelaçam na atividade do professor de Português. O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001 e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), Campus Restinga.

A temática “invisibilidade” justifica-se pelo próprio contexto de trabalho dos professores de Português do Campus Restinga, uma vez que os docentes atuam em um curso para o qual não tiveram formação em nível de graduação, ou formação continuada. Além disso, devido à falta de reuniões de discussão sobre questões relacionadas à atividade, percebe-se que cada docente ministra suas aulas partindo de suas concepções individuais de ensino, de língua e de Integrado, sem compartilhar com os colegas seus problemas e embates. Nesse cenário, o trabalho de cada professor parece estar invisível para os outros, assim como o próprio coletivo da área de Português no Campus. Afinal, por falta de diálogo entre os docentes, não se conhece como cada sujeito valora seu trabalho, como os discursos dos professores se aproximam ou se afastam, como gerem as dramáticas presentes no dia a dia de sala de aula, quais inquietações fazem parte desta atividade e quais são as concepções, de cada um, de língua, de ensino e de Integrado.

Realizando uma busca no catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em 20 de março de 2019, com as

⁴ Utilizo área de linguagem, área de línguas e área de Letras como equivalentes. Essas expressões se referem ao grupo de docentes de Língua Portuguesa e Literatura do Campus Restinga.

seguintes palavras-chave: *Campus Restinga: Integrado; IFRS: Ergologia; trabalho docente*, encontramos respectivamente 269, 622 e 1260 trabalhos acadêmicos. Desse total, selecionamos quatro trabalhos que consideramos relevantes por tratarem diretamente ou do curso Integrado, ou do Campus Restinga, ou da atividade de trabalho do professor. É importante mencionar que não encontramos, nessa busca, nenhuma tese ou dissertação que investigasse o trabalho docente no Integrado pela ótica da invisibilidade.

A dissertação *Permanência e êxito na passagem pelo Ensino Médio Integrado: implicações do capital cultural e do ofício de aluno na seletividade escolar*, de autoria de Igor Ghelman Sordi Zibenberg, defendida na UFRGS, no Programa de Pós-Graduação em Educação, em 2016, aborda a temática permanência dos estudantes do Integrado no Campus Restinga, uma problemática presente na instituição. Os resultados indicam que três aspectos principais influenciam na permanência e êxito dos alunos no curso: aprendizado de um ofício, formação de habitus do aluno, vinculado ao capital cultural, e busca pela formação para ingresso no ensino superior.

A tese *Atividade docente na modalidade EAD: um olhar a partir do enfoque dialógico e da abordagem ergológica*, de autoria de Andrea Reginatto, defendida na PUCRS, no Programa de Pós-Graduação em Letras, em 2015, tem o objetivo de verificar as especificidades da atividade docente na modalidade EAD por meio da perspectiva dialógica e da abordagem ergológica. Os resultados indicam que a docência nessa modalidade exige, além das prescrições pré-determinadas, a tarefa de atuar em um contexto para o qual o professor não teve formação. Segundo a autora, é importante a criação de um espaço em que o docente de EAD possa falar sobre as suas inquietações no trabalho.

A dissertação *A implementação de um curso de Ensino Médio Integrado na modalidade EJA: o contexto da prática do Campus Restinga (IFRS)*, de autoria de Guilherme Brandt de Oliveira, defendida na UFRGS, no Programa de Pós-Graduação em Educação, em 2013, analisa a implantação do Proeja no contexto do Campus Restinga. Os resultados apontam para a importância da forma de ingresso adotada, das ações da direção e para a necessidade de investimento em ações de formação docente.

A tese *O Ensino Médio Integrado no IFRS, enfrentando a dualidade*, de autoria de Fabio Azambuja Marçal, defendida na UFRGS, no Programa de Pós-Graduação em Educação, em 2015, analisa a possibilidade de o Integrado superar a histórica dualidade da educação escolar no Brasil, a qual divide ensino técnico, direcionado à formação de mão de obra, e ensino médio, direcionado à formação geral, com vistas à continuação da formação em nível superior. Os resultados indicam que há uma potencialidade de superação da dualidade e, ao mesmo tempo,

o autor ressalta que há obstáculos a serem superados. Um aspecto interessante na tese de Marçal (2015), e que vai ao encontro dos anseios do presente estudo, é a própria indefinição do curso Integrado. O autor afirma que a implantação do curso Integrado no Campus Restinga aconteceu sem que os servidores tivessem interiorizado a identidade desse curso, suas diretrizes e necessidades. Marçal destaca falas de entrevistas dos participantes do grupo de trabalho (GT) de implantação do curso Integrado no Campus Restinga: “Quando se tentava conceituar o que é Integrado, pareceu sempre ser um tema polêmico. Sem um consenso. Ninguém tinha segurança no tema Integrado. Senti falta de uma diretriz dos próprios gestores do Campus. (Entrevista 2)” (MARÇAL, 2015, p. 158). Marçal (2015) também registra a fala da coordenadora do GT de implantação do Integrado no IFRS, salientando a falta de formação específica dos servidores sobre esse curso:

[...] desde que estou aqui nesta Pró-Reitoria, 2010, nunca fui chamada para um debate sobre o Ensino Médio Integrado em nível de Brasil. Pelo que acompanho, nem mesmo o Pró-Reitor. Nós seguimos aqui acreditando, nos apoiando na Lei de Criação, que fala na oferta de 50% nessa modalidade, no Documento Base de 2007 e no nosso Projeto Pedagógico Institucional. Mas parece que o Ensino Médio Integrado não é prioridade para a atual política do Ministério da Educação (Entrevista 1) (MARÇAL, 2015, p. 161).

Ratificando os achados de Marçal (2015), percebemos também que ainda há uma falta de conhecimento sobre o Curso Integrado, mesmo com 9 anos de funcionamento desse curso no Campus Restinga, como veremos adiante nas análises das entrevistas. Acrescentamos a isso a falta de formação específica dos servidores para atuar no Ensino Médio Integrado, o que significa que os docentes têm de lidar com as tensões de atuar em uma modalidade de ensino pouco conhecida. Os professores de Português e Literatura do Campus Restinga parecem realizar seu trabalho com base em suas conclusões individuais do que deve ser o Integrado e o que deve ser o foco desse ensino. As reuniões não ajudam os docentes a discutir sobre a identidade do Integrado, ou sobre diretrizes da área de Português, pois, em sua maioria, são sobre assuntos administrativos (distribuição de carga-horária), ou reuniões de conselho de classe. Como somos nove professores de língua, com formações em áreas de concentração diversas (Linguística Aplicada, Literatura, Psicolinguística, Sociolinguística, Linguística da enunciação e Aquisição de linguagem), seria importante que houvesse reuniões pedagógicas para discutirmos o andamento das aulas, para definirmos concepções de linguagem, de ensino e para construirmos metodologias coerentes com as perspectivas da área, ainda mais nos cursos Integrados, em que há continuidade da disciplina de Português e Literatura em cada ano.

Assim, é possível observar que a falta de momentos de discussão do grupo de professores de Português sobre o Integrado pode levar ao fato de que turmas de mesmo ano

estejam aprendendo diferentes conteúdos, pois, enquanto um professor pode focar mais a análise gramatical e quase nunca trabalhar com o texto, um outro professor pode trabalhar mais com os períodos literários e com discussões textuais, o que poderá acarretar uma descontinuidade, nas disciplinas de Português e Literatura, na formação dos alunos do Integrado. Essa falta de diálogo entre os docentes sobre sua atividade de trabalho também pode implicar no fato de que turmas do mesmo ano estejam aprendendo a partir de perspectivas totalmente diferentes. Pela falta de trocas e de construção de propósitos coletivos para a área de Português, os docentes podem se sentir sobrecarregados por construir, cada um à sua maneira, objetivos e caminhos para o ensino de Português e Literatura no curso Integrado, objetivos que têm de ser reconstruídos a cada vez que começam a lecionar em uma nova turma.

Percebemos, portanto, uma lacuna relacionada ao coletivo de docentes da área de Português e Literatura. Um coletivo que deveria discutir sobre as perspectivas a serem assumidas para o ensino de língua e sobre o estabelecimento de temas e metodologias que seriam adequados às turmas do Integrado, sobre desafios e dificuldades a serem superadas. Com isso, nossa hipótese é de que existem aspectos de invisibilidade no trabalho do professor de Português e Literatura do Integrado do Campus Restinga, tanto individual (de cada professor), quanto coletiva (do grupo de professores de Português e Literatura). Revelar esses aspectos servirá para repensar a atividade docente nesse contexto e para propor caminhos que superem as lacunas descritas. Por mais que em todo trabalho existam graus de invisibilidade, o que já é pressuposto da abordagem ergológica, no contexto desta pesquisa, a invisibilidade parece interferir diretamente na atividade, tanto em relação à descontinuidade de aprendizado dos alunos, quanto na construção de aula de cada professor. Assim, não se sabe, nesse contexto, as aproximações e os distanciamentos no tocante a como cada professor se relaciona com a atividade de trabalho e como esse grupo interage e se configura enquanto área.

Diante desse cenário, a pergunta principal desta pesquisa é: Que aspectos são invisíveis ou pouco aparentes na atividade do professor de Língua Portuguesa e Literatura do Integrado e como impactam no ato singular e no coletivo do trabalho? Como desdobramento desta questão central, temos as seguintes perguntas: Como cada professor valora a atividade docente a partir de reflexos e refrações presentes no seu discurso? Que dramáticas de uso de si, debates de normas e valores e renormalizações são observáveis no agir singular dos docentes? Em que aspectos os discursos dos professores entrevistados se aproximam ou se afastam em relação à sua atividade de trabalho do Integrado?

A fim de responder às perguntas de pesquisa, temos como objetivo geral investigar aspectos de invisibilidade da atividade dos professores de Português e Literatura do curso

Integrado do IFRS/ Campus Restinga, observando particularidades do ato singular e do coletivo de trabalho. Com isso, podemos mostrar a complexidade desse trabalho e ajudar a transformar esse contexto. Os objetivos específicos são (1) examinar os acentos valorativos dos enunciados proferidos pelos professores entrevistados em relação à atividade docente, atentando para embates presentes nos discursos que refletem e refratam aspectos do fazer docente e dos saberes instituídos e investidos na atividade; (2) analisar dramáticas de uso de si, debates de normas e valores e renormalizações no trabalho dos professores entrevistados, observando o modo como cada professor se singulariza na atividade docente; e (3) verificar, via relações dialógicas, as aproximações e os distanciamentos no discurso dos professores entrevistados, observando aspectos invisíveis da coletividade dos docentes de língua do Integrado.

Para o desenvolvimento dos objetivos propostos, baseamo-nos nos seguintes procedimentos metodológicos: realizamos uma entrevista presencial com três⁵ docentes de Português do curso Integrado (ANEXO A), com o propósito de abrir um espaço de interlocução que proporcionasse o relato de experiências e a fala sobre o trabalho docente no Integrado. Com base nos pressupostos da teoria dialógica do discurso e da ergologia, instaurando uma abordagem ergo-dialógica, elegemos para a análise dos discursos produzidos pelos professores as seguintes noções: signo ideológico, reflexo e refração, acento de valor, empatia e exotopia, ato responsável, relações dialógicas e enunciado concreto da teoria bakhtiniana; e debate de normas e valores, dramáticas de uso de si, corpo-si, renormalizações, saberes em aderência e em desaderência e atividade industriosa da ergologia.

Via análise dos enunciados proferidos pelos docentes entrevistados, a partir dos acentos axiológicos acerca da atividade de trabalho, foi possível verificar que o trabalho docente é uma atividade complexa que envolve aspectos invisíveis tanto em relação ao trabalho individual, quanto em relação ao coletivo de professores de Português do Integrado. Com isso, nossa tese é a de que há uma invisibilidade constitutiva nessa atividade e que o trabalho de cada um parece ter graus de invisibilidade para os colegas de área e para a Instituição. Evidenciar os aspectos de invisibilidade vai servir para valorizar a atividade docente, para conhecer o trabalho de cada professor na sua concretude e singularidade e para demonstrar a necessidade de diálogo e troca entre os servidores do Campus Restinga.

Por meio da análise dialógica dos enunciados dos professores entrevistados, constatamos pontos de aproximação, principalmente em relação à valoração da atividade, à

⁵ A escolha de três professores para esta pesquisa está detalhada no capítulo 2, na parte metodológica. Escolhemos os professores mais antigos no Campus e no curso Integrado por considerarmos que esses são os que mais vivenciaram as dramáticas da atividade de trabalho nesse curso.

valoração da relação alteritária com os alunos e à concepção do próprio trabalho, e pontos de tensão, especialmente em relação aos conteúdos dispostos nas ementas da disciplina de Língua Portuguesa e Literatura do curso Integrado. Diante desse breve panorama, entendemos a relevância do desenvolvimento desta pesquisa, que busca colaborar para a compreensão da complexidade da atividade docente e para o apontamento de caminhos que levem em conta as necessidades específicas do contexto da área de língua e do Integrado no Campus Restinga.

Quanto à estrutura geral, o presente trabalho está organizado em três capítulos, seguido das considerações finais. O primeiro capítulo, intitulado “Linguagem e trabalho: por uma dinâmica ergo-dialógica”, é composto por três grandes seções, nas quais desenvolvemos os pressupostos teóricos que embasam nossa tese. Na primeira seção, intitulada “Perspectiva dialógica da linguagem”, discutimos a perspectiva bakhtiniana, trazendo, na primeira parte, as noções de enunciado, dialogismo e responsividade. Na segunda, debatemos sobre as noções de signo ideológico, valoração e construção de sentidos. E, na terceira, desenvolvemos as noções de ato responsável, alteridade, empatia e exotopia. A segunda seção do capítulo 1, intitulada “Abordagem ergológica do trabalho”, é composta por três subseções. A primeira delas discute sobre a atividade de trabalho pelo viés ergológico e facetas de invisibilidade. A segunda aborda as noções de debates de normas e valores, dramáticas de uso de si e corpo-si. A terceira discorre sobre as noções de saberes em aderência e em desaderência e coletivo de trabalho. A terceira seção do capítulo 1, intitulada “Abordagem ergo-dialógica: um olhar para a relação linguagem e trabalho”, apresenta um diálogo entre a perspectiva dialógica da linguagem e a abordagem ergológica do trabalho. Nessa seção, procuramos apresentar aspectos de aproximação entre as duas abordagens.

O capítulo 2, intitulado “Contextualização e procedimentos metodológicos”, é composto por duas seções. Na primeira, trazemos uma breve contextualização histórica da educação profissional no Brasil e do curso Integrado no IFRS, Campus Restinga. Na segunda, apresentamos os procedimentos metodológicos, como a natureza da pesquisa, a coleta, seleção e análise do material.

O capítulo 3, intitulado “A atividade de trabalho do professor de língua portuguesa e literatura no integrado do IFRS/Campus Restinga: uma abordagem ergo-dialógica”, é composto por duas grandes seções, nas quais realizamos as análises das entrevistas dos três professores, sujeitos desta pesquisa. Na primeira, “Plano temático: tensionamentos na atividade do professor”, analisamos as orientações prescritivas em relação à prática docente, a formação acadêmica em relação aos saberes mobilizados no aqui e agora da sala de aula e a atividade de trabalho docente, seus gerenciamentos, sua constituição e avaliação. Na segunda seção, “Plano

inter-relacional: invisibilidades e ressignificações”, apresentamos os aspectos de invisibilidade, achados da pesquisa, em três dimensões: invisibilidades na atividade de trabalho docente, no curso Integrado e no coletivo de professores. Além disso, discorremos sobre as aproximações e os distanciamentos entre os discursos dos docentes entrevistados.

1 LINGUAGEM E TRABALHO: POR UMA DINÂMICA ERGO-DIALÓGICA

Neste capítulo, apresentamos as reflexões teóricas que fundamentam a presente tese, quais sejam, a perspectiva dialógica da linguagem e a abordagem ergológica do trabalho. Os conceitos, trabalhados em cada parte, subsidiam a instauração de uma dinâmica ergo-dialógica, que fundamentará as análises propostas nesta investigação. Este capítulo está dividido em três seções: na primeira, discorremos sobre a perspectiva dialógica da linguagem, na qual desenvolvemos conceitos da teoria bakhtiniana, como a natureza da linguagem, enunciado, dialogismo, responsividade, signo ideológico, valoração, ato ético responsável, alteridade, empatia e exotopia. Na segunda seção, discorremos sobre a abordagem ergológica do trabalho, na qual discutimos os conceitos de atividade de trabalho, facetas de invisibilidade, debates de normas e valores, dramáticas de uso do corpo-si, saberes em aderência e em desaderência, coletivo de trabalho e atividade docente. Na terceira seção, desenvolvemos reflexões sobre o enfoque ergo-dialógico, aproximando questões de linguagem e de trabalho.

1.1 PERSPECTIVA DIALÓGICA DA LINGUAGEM

Nesta parte, discorremos sobre as principais reflexões teóricas de Bakhtin e o Círculo que embasam nossa pesquisa. Podemos dizer que, de modo geral, a perspectiva bakhtiniana focaliza a linguagem por um viés alteritário e dialógico em que o outro participa ativamente do processo de produção de sentidos e em que os discursos são vinculados uns aos outros dialogicamente. Nessa perspectiva, podemos afirmar que uma das preocupações do Círculo de Bakhtin é enfocar a língua em uso por falantes que são responsáveis pelos seus próprios atos, porque não existe alibi para o ser: “é apenas o não-alibi no existir que transforma a possibilidade vazia em ato responsável real” (BAKHTIN, 2010, p. 99).

Antes de aprofundarmos as discussões dos principais aspectos da teoria bakhtiniana, consideramos importante contextualizar brevemente o Círculo de Bakhtin e os propósitos desse grupo. Pode-se dizer que a expressão Círculo de Bakhtin, nome atribuído por estudiosos contemporâneos, refere-se a um grupo de intelectuais de diferentes formações que se reuniam na Rússia nos anos de 1919 a 1929 para discutir temas sociais, políticos, filosóficos e literários. Esses intelectuais estabelecem um abrangente diálogo “com formalistas, marxistas ortodoxos, ideólogos, psicólogos e psicanalistas, a partir de um lugar em que a polêmica, sem ser

destrutiva, construiu novos lugares epistemológicos” (BRAIT; CAMPOS, 2009, p. 22). Tendo em vista que um dos principais temas das discussões do grupo é a linguagem, podemos afirmar que os autores que mais se destacaram ao teorizar sobre esse tema são Mikhail Bakhtin, Valentin Volóchinov e Pável Medviédev.

Nesse cenário, é importante salientar o fato de que, como observam Barbosa e Di Fanti (2020), “Bakhtin (1895-1975), por ter vivido mais do que Volóchinov (1895-1936) e Medviédev (1891-1938), teve a oportunidade de dar continuidade às suas reflexões, após a dissolução do Círculo, a partir dos anos de 1930”. Entretanto, como entendem as autoras, percebe-se uma estreita convergência entre as ideias de Bakhtin veiculadas em trabalhos subsequentes e a abordagem desenvolvida em conjunto com os demais pensadores, o que permite compreender como do Círculo de Bakhtin todas as produções, independentemente da data de escrita e de publicação.

Essa produção em diferentes períodos e a despreocupação em formalizar uma teoria propriamente exigem uma prática particular de acesso ao conjunto das obras. Nesse sentido, Di Fanti (2003) afirma que uma característica das obras do Círculo é não desenvolver conceitos de forma linear, pois há textos de diferentes épocas que se complementam e exigem do leitor uma complexa atitude responsiva de construção do inacabado.

[...] não encontramos nos estudos do Círculo uma noção, como a de língua e linguagem, desenvolvida “linearmente” sem um movimento dialógico que exija atitudes responsivas do leitor, isto é, gestos de respostas à teoria em um movimento de aproximação e/ou distanciamento entre o que apreendemos e o que é apreendido. Tal leitura não é uma tarefa simples, mas sim desafiadora, pois requer atenção e ousadia para ir recompondo uma construção arquitetada em múltiplas vestimentas, em diferentes textos e épocas. Talvez seja por isso que ainda existam muitos espaços a serem explorados nessa teoria (DI FANTI, 2003, p. 96).

Podemos perceber que, para compreender adequadamente a teoria bakhtiniana, é necessário que o leitor realize uma leitura dialógica dos textos do Círculo, procurando estabelecer os elos entre uma obra e outra para construir uma noção do todo, já que muitos dos textos a que temos acesso são apontamentos ou rascunhos incompletos, sem uma organização de obra publicada. Isso remete ao fato de que os pesquisadores bakhtinianos tem de trabalhar em um ambiente de inacabamento, pluralidade e incompletude. Quanto a isso, Clark e Holquist (2008, p. 29) afirmam que “toda a obra de Bakhtin se apresenta sob o signo da pluralidade, do mistério e do um e do muito”.

É importante destacar, de acordo com Brait (2010), que o Círculo não propôs formalmente uma teoria, ou mesmo uma teoria dialógica do discurso, com categorias analíticas próprias. Entretanto, as discussões filosóficas e sociológicas do Círculo instigaram “[...] o

nascimento de uma análise/teoria dialógica do discurso, perspectiva cujas influências e consequências são visíveis nos estudos linguísticos e literários e, também, nas Ciências Humanas de maneira geral” (BRAIT, 2010, p. 10).

Apesar de não existir uma proposição formal da teoria, podemos observar, conforme Faraco (2009, p. 16), dois grandes projetos na obra do Círculo. O primeiro era, por parte de Bakhtin, a construção de uma “prima philosophia”. Segundo Faraco (2009, p. 16), os primeiros textos dele “apontam para essa direção ao se dedicarem extensamente à crítica do que ele chama de teorismo, isto é, as objetificações da historicidade vivida, obtidas pelos processos de abstração típicos da razão teórica”. O segundo grande projeto, mais visível nos textos de Volóchinov e de Medviédev de 1925 a 1930, era a construção de uma teoria marxista “da chamada criação ideológica, ou seja da produção e dos produtos do espírito humano” (FARACO, 2009, p. 17).

A partir desses dois grandes projetos, outros conceitos importantes vão sendo discutidos por Bakhtin, Volóchinov e Medviédev. Ainda que componham um conjunto rico de reflexões, não trataremos de todos seus aspectos por não ser objetivo desta tese. Abordamos, como se pode verificar a seguir, as discussões bakhtinianas que se correlacionam diretamente com esta investigação.

Se, por um lado, não ter categorias analíticas prontas pode representar uma dificuldade aos pesquisadores bakhtinianos, por outro, significa que há a liberdade de dialogar com a teoria, de escolher e construir, com fundamentos no inacabamento e da pluralidade das discussões do Círculo, categorias que se ajustam a cada objeto e campo de pesquisa. Para este trabalho, dialogamos com os pressupostos bakhtinianos que consideramos mais importantes e relevantes para esta investigação. Assim, abordamos, na primeira subseção, aspectos sobre o enunciado, o dialogismo e a responsividade; na segunda, discorremos acerca de signo ideológico, valoração e construção de sentidos; e na terceira, tratamos do ato responsável, da alteridade e dos movimentos de empatia e exotopia.

1.1.1 Enunciado, dialogismo e responsividade

Ao reagir responsivamente aos escritos do Círculo de Bakhtin, vemos que a linguagem é, para esses pensadores, de natureza social, dialógica, ideológica e alteritária, e o enunciado, resultado da interação comunicativa entre interlocutores socialmente organizados, inseridos em um contexto sócio-histórico definido, é a unidade real e mínima da comunicação discursiva. O enunciado é um centro de sentido que pode ser ativamente respondido no processo dialógico de

comunicação. Nessa concepção, não há diferença entre enunciado e enunciação, pois a mesma palavra em russo – *viskázivanie*⁶– designa os dois sentidos; além disso, como a teoria bakhtiniana focaliza a dialética entre processo e produto, a situação de enunciação está sempre vinculada aos sentidos construídos que não podem existir fora dela. Nesse sentido, Volóchinov (2017, p. 218) afirma que

a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas (língua como sistema de formas – objetivismo abstrato) nem pela enunciação monológica isolada (língua como expressão de uma consciência individual – subjetivismo idealista), nem pelo ato psicofisiológico de sua produção (atividade mental), mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada pela enunciação (enunciado) ou pelas enunciações (enunciados). A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua.

Observamos, nessa perspectiva, que o Círculo critica as tendências que tomam a língua ou como uma expressão do psiquismo individual do falante ou como um sistema linguístico abstrato; essa primeira tendência (subjetivismo individualista), rebatida pelo Círculo, “analisa o ato discursivo individual e criativo como fundamento da língua (...). O psiquismo individual representa a fonte da língua”, e seu principal representante é o Wilhelm von Humboldt (VOLÓCHINOV, 2017, p. 148-149). A segunda tendência (objetivismo abstrato), também criticada pelo Círculo, concentra seus estudos no “sistema linguístico, compreendido como sistema de formas linguísticas fonéticas, gramaticais e lexicais” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 155) e seu principal representante é Ferdinand de Saussure. Quanto a isso, Volóchinov (2017, p. 164) afirma que a “assim chamada escola de Genebra de Ferdinand de Saussure é a expressão mais clara do objetivismo abstrato”. Desse modo, Volóchinov (2017, p. 167) defende que “de acordo com Saussure, é necessário partir da língua, compreendida como um sistema de formas normativas idênticas, e esclarecer todos os fenômenos da linguagem em relação a essas formas estáveis e autônomas (com suas leis próprias)”.

Logo, vemos que Volóchinov (2017, p. 186), em *Marxismo e filosofia da linguagem*, livro publicado em 1929, critica o enfoque linguístico da época afirmando que tratavam a língua como abstração, não focalizando as interações concretas. Assim, Volóchinov (2017, p. 186) afirma que o ponto de partida do pensamento linguístico em foco era “o enunciado isolado, finalizado e monológico, abstraído do seu contexto discursivo e real, que não se opõe a uma possível resposta ativa, mas a uma possível compreensão de um filólogo”.

⁶ Na nota de rodapé 1 da obra *Gêneros do discurso* (BAKHTIN, 2016, p. 11), o tradutor Paulo Bezerra afirma que Bakhtin “não faz distinção entre enunciado e enunciação, ou melhor, emprega o termo *viskázivanie* quer para o ato de produção do discurso oral, quer para o discurso escrito, o discurso da cultura, um romance já publicado e absorvido por uma cultura, etc.”

Tensionando-se com essas duas tendências, a língua, para o Círculo, é entendida como um fenômeno social, histórico, ideológico, em que seu uso se efetua em forma de enunciados (orais ou escritos), concretos e únicos, realizados pelos falantes em uma ou outra esfera da atividade humana (BAKHTIN, 2003a). Apesar de o Círculo tecer uma crítica à perspectiva saussuriana de língua (sistema abstrato), de acordo com Barbisan e Di Fanti (2010, p. 8), não se tratou de uma crítica inconsequente a Saussure, “mas sim constituiu-se como um espaço de tensão na construção de reflexões referentes à natureza dialógica da enunciação e da linguagem”. Em relação a isso, Clark e Holquist (1998, p. 37-38) afirmam que Bakhtin “procura compreender a complexidade múltipla de elocuições específicas em situações particulares que [...] têm uma sistematicidade diferente, porém não menos ordenada”; o foco de seus estudos está em “como as características repetíveis, formais, da linguagem são convertidas nos significados não menos formais mas não-repetíveis das proferições reais”. A partir disso, podemos afirmar que o Círculo não nega a parte repetível e sistêmica da língua, mas entende que ela não basta para compreendermos a realidade da língua. Para isso, é necessário que se reconheça o irrepetível, o evento, a historicidade, o contexto extraverbal, pois a língua só tem vida no enunciado concreto. Na concepção bakhtiniana, a língua se constitui pela parte irrepetível e singular das enunciações, que atualiza e constrói sentidos no contexto de interação entre os falantes. Além disso, é importante ressaltar que, diferentemente de Saussure, o Círculo não distingue língua de linguagem, porque não há uma visão dicotômica em relação à linguagem, em que parte seria o sistema e parte a fala. O Círculo estuda a língua em uso, o enunciado concreto e refuta a ideia de um sistema enquanto parte fundamental da língua.

Nesse mesmo sentido, Faraco (2009, p. 25) afirma que Bakhtin, por mais que se posicione fora da Linguística, ou seja, que apresente sua teoria como uma metalinguística, ou translinguística, “não recusa sua relevância”. O termo “translinguística”, empregado como equivalente à “metalinguística”, é utilizado por leitores das obras bakhtinianas, como Todorov (1981), Clark e Holquist (1998) e Morson e Emerson (2008).

Em *Problemas da Poética de Dostoiévski*, Bakhtin (2013, p. 214) observa que suas reflexões não se caracterizam por serem propriamente linguísticas, mas podem ser situadas na metalinguística, entendida como “um estudo – ainda não constituído em disciplinas particulares definidas – daqueles aspectos da vida do discurso que ultrapassam – de modo absolutamente legítimo – os limites da linguística”. Podemos verificar que o autor considera que a linguística e a metalinguística, apesar de estudarem o mesmo fenômeno “concreto, muito complexo e multifacético – o discurso”, estudam-no sob perspectivas diferentes. Bakhtin (2013, p. 214) defende que linguística e metalinguística devem se completar, mas não se fundir, pois, ainda

que a Linguística seja considerada necessária, ela não é suficiente para contemplar as dimensões axiológica, dialógica e alteritária da linguagem.

Conforme Bakhtin (2013, p. 215), a metalinguística se ocupa das relações dialógicas, relações de sentido, enquanto a linguística, das relações lógicas, relações no sistema linguístico. Assim, o autor entende que, na linguagem, “enquanto objeto da linguística, não há nem pode haver quaisquer relações dialógicas: estas são impossíveis entre os elementos no sistema da língua (por exemplo entre as palavras no dicionário, entre os morfemas etc.) ou entre os elementos do ‘texto’ num enfoque estritamente linguístico deste”. Tais afirmações conduzem à ideia de que “as relações dialógicas são extralinguísticas” e não podem “ser separadas do campo do discurso”, ou seja, da língua enquanto atividade concreta (BAKHTIN, 2013, p. 216). Segundo o pensador russo, “o verdadeiro campo da vida da linguagem” se constitui das relações dialógicas, que são relações de sentido. Enquanto a metalinguística se concentra nas relações dialógicas, a linguística estuda a linguagem “com sua lógica específica na sua generalidade” (BAKHTIN, 2013, p. 216).

Desse modo, Bakhtin (1997, p. 184) afirma que “[...] as relações dialógicas são absolutamente impossíveis sem relações lógicas e concreto-semânticas mas são irreduzíveis a estas e têm especificidade própria”. Com isso, podemos observar que, para que as relações lógicas e concreto-semânticas se tornem relações dialógicas, é necessário que elas se materializem como discurso. Elas “devem passar a outro campo da existência, devem tornar-se discurso, ou seja, enunciado e ganhar *autor*, criador de dado enunciado cuja posição ela expressa”. (BAKHTIN, 2013, p. 218, grifo do autor). Tais reflexões se referem ao fato de que Bakhtin não desconsidera as relações lógicas, mas afirma que elas só se transformam em relações dialógicas quando passam a ser um enunciado concreto, proferido por um falante e direcionado a um ouvinte.

A natureza da linguagem, nessa concepção, não comporta um fechamento em um sistema estável e acabado, porque é dinâmica e viva. O enunciado emerge como uma atitude responsiva, é um ato irrepetível, singular e situado. Essas considerações nos permitem afirmar que a situação concreta estabelece coerções de uso da língua, em que os interlocutores, propósitos comunicativos e todo o contexto orientam a comunicação e os sentidos possíveis a serem estabelecidos. Desse modo, “a comunicação discursiva nunca poderá ser compreendida nem explicada” fora da ligação “com a situação concreta”, e, na “relação concreta com a situação, a comunicação verbal é sempre acompanhada por atos sociais de caráter não discursivo (atos do trabalho, atos simbólicos de um rito ou uma cerimônia e assim por diante)” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 218). Com isso, podemos perceber que língua e vida se vinculam e

que a atividade humana e a atividade de linguagem se interconectam: uma não existe sem a outra. Tal reflexão é basilar para esta tese, que articula linguagem e trabalho para tratar da atividade docente no IFRS, na medida em que nos fornece subsídios para inter-relacionar atividade e linguagem.

A língua vista enquanto sistema, descontextualizada, não condiz com a perspectiva do Círculo de Bakhtin, que a focaliza a partir da sua pluralidade, dialogicidade, inacabamento e alteridade. Por esse viés, vemos que a comunicação verbal, por ser sempre acompanhada por atos sociais da vida, muitas vezes desempenha um papel de auxiliar da atividade humana. Assim, os sentidos não são dados pela palavra enquanto forma linguística, mas são construídos a partir da relação com o outro em um contexto de uso específico, em que a situação comunicativa não é apenas um complemento da comunicação, mas sim uma parte constitutiva, que orienta o que é ou não adequado de se dizer.

Nessa concepção, a língua é “um processo ininterrupto de formação, realizado por meio da interação sociodiscursiva dos falantes”. Como as leis de sua formação são de natureza socioideológicas, o enunciado tem uma estrutura puramente social (VOLÓCHINOV, 2017, p. 224). A língua, nesse sentido, “vive e se forma historicamente justo aqui, na comunicação discursiva concreta, e não no sistema abstrato das formas da língua, nem no psiquismo individual dos falantes” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 220). Assim, podemos afirmar que a natureza da linguagem, nessa perspectiva, é social, histórica e vinculada com a vida, já que cada falante, quando enuncia, atualiza sentidos e estabelece elos com outros enunciados.

Nessa perspectiva, todo enunciado, entendido como a unidade mínima da comunicação discursiva, é ativamente responsivo, pois o locutor, antecipando futuras respostas, direciona e valora seu enunciado sempre em relação a um interlocutor, que assume uma posição ativa (concorda, discorda ou completa) em relação ao que é dito, mesmo que isso não seja verbalizado. Assim, o Círculo desenvolve a noção de um sujeito que é ativo, responsivo e responsável “por suas atitudes e não tem alibi para se isentar da vida”. (BARBOSA, 2017, p. 26). Desse modo, Bakhtin (2003a, p. 290) observa que

a compreensão de uma fala viva, de um enunciado vivo é sempre acompanhada de uma atitude responsiva ativa (conquanto o grau dessa atividade seja muito variável); toda compreensão é prenhe de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: [...] o ouvinte que recebe e compreende a significação de um discurso adota simultaneamente, para com esse discurso, uma atitude responsiva ativa: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar.

Logo, a característica responsiva dos enunciados está presente em toda fala viva, porque todos os enunciados são respondidos, conquanto não sejam obrigatoriamente pronunciados ou

escritos: “toda compreensão é prehe de resposta e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante” (BAKHTIN, 2003a, p. 269). A resposta ativa do ouvinte não é necessariamente imediata; ela pode ser tardia ou silenciosa, já que a compreensão “pode realizar-se imediatamente na ação (o cumprimento da ordem ou comandos entendidos e aceitos para execução), pode permanecer, de quando em quando, como compreensão responsiva silenciosa” (BAKHTIN, 2003a, p. 272). Em outras palavras, a responsividade não é somente verbal, mas pode ser uma execução a uma ordem, um pensamento, ou um gesto; ela não necessariamente ocorre logo após o enunciado, mas também pode ocorrer tardiamente. Nos gêneros escritos, isso é bem comum: um autor pode escrever um texto em resposta a outro e publicá-lo depois de alguns dias, ou até mesmo depois de anos.

Além disso, vemos que o caráter responsivo também orienta o que vai ou não ser dito pelo enunciador, pois “Cada discurso é *dialogico*, orientado a outra pessoa e a sua compreensão e a sua efetiva ou potencial *resposta*” (VOLOSHINOV, 1993 [1930], p. 256, grifo do autor). Bakhtin (2015, p. 55) afirma que na concretude do discurso “toda interpretação concreta é ativa: familiariza o interpretável com seu horizonte concreto-expressivo e está indissolúvelmente fundida com a resposta, com a objeção-aceitação motivada (ainda que implícita)”. Tal afirmação orienta-se para o fato de que o ouvinte toma uma atitude ativa em relação ao enunciado do outro: aceita, ou rejeita, complementa, diverge de algum ponto, relaciona com outros discursos. Nessa perspectiva, compreender um objeto é compreender meu dever em relação a ele, pois eu participo ativamente ao compreender. O enunciado é orientado por uma ativa resposta do ouvinte, por uma expectativa de resposta, ou melhor, o falante constrói sua fala a partir do que imagina que o interlocutor já saiba sobre o assunto, a opinião que ele tem, os possíveis argumentos contrários. Portanto, a compreensão é sempre ativamente responsiva.

Os elementos do contexto, como os lugares sociais dos interlocutores, os propósitos e a situação sócio-histórica, determinam o que pode ou não ser dito ou interpretado. Há, por exemplo, assuntos e maneiras pertinentes de se falar com uma pessoa próxima, como um amigo ou um familiar, mas que não são adequados de se conversar com um estranho. Assim, vemos que a interlocução e a situação de comunicação são fundamentais para orientar a produção do discurso e a atribuição de sentidos. Nessa perspectiva, é importante observar que

[...] na prática viva da língua, a consciência linguística do locutor e do receptor nada tem a ver com um sistema abstrato de formas normativas, mas apenas com a linguagem no sentido do conjunto dos contextos possíveis de uso de cada forma particular. Para o falante nativo, a palavra não se apresenta como um item de dicionário, mas como parte das mais diversas enunciações dos locutores A, B ou C de sua comunidade e das múltiplas enunciações de sua própria prática linguística [...] Em suma, um método eficaz e correto de ensino prático exige que a forma seja assimilada,

não no sistema abstrato da língua, isto é, como uma forma sempre idêntica a si mesma, mas na estrutura concreta da enunciação, como um signo flexível e variável (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2006, p. 98).

Desse modo, na visão do Círculo, não existe compreensão passiva, “que apenas duble o seu pensamento em voz alheia”, tendo em vista que “enunciar é agir, é tomar atitude diante do outro (discurso, interlocutor, fato), é responder a algo ou alguém, é participar da cadeia complexa de vários enunciados” (DI FANTI, 2005, p. 21), pois “eu vivo num mundo de palavras do outro. E toda minha vida é uma orientação nesse mundo; é reação às palavras do outro (uma reação infinitamente diversificada [...])” (BAKHTIN, 2003c, p. 379).

Nesse sentido, os enunciados são ligados uns aos outros por meio de relações dialógicas, que são relações de sentido, pois todo discurso “é constituído por outros discursos mais ou menos aparentes” (DI FANTI, 2017, p. 91). Segundo Sobral (2009, p. 7), o dialogismo fundou-se no chamado “pensamento participativo ou não-indiferente”, conforme o qual os sujeitos e os sentidos são constituídos sempre em processo, nas relações com outros sujeitos e com outros sentidos. Assim sendo, podemos assumir a concepção defendida por Bakhtin (2019, p. 56) de que o ser humano vive de sua “outridade” e não de sua “excepcionalidade”.

De acordo com Petrilli (2019, p. 74), “o eu é dialógico contra a sua vontade, isto é, não como consequência de uma espécie de concessão feita ao outro, mas como seu envolvimento passivo com o outro, na palavra do outro”. Tais considerações remetem ao fato de que o ser não pode escapar do dialogismo, porque está em um mundo que é dado por outros, mas, por outro lado, ele também cria (o dado e o criado) sentidos e ideias a partir do que foi construído por outros, estabelecendo elos entre enunciados próprios e alheios. Quanto a isso, é importante ressaltar que não há nada simplesmente dado, “mas é sempre dado junto com alguma coisa a ser feita, a ser alcançada, ao qual está ligado: deve-se..., é desejável” (BAKHTIN, 2010, p. 84). Isso quer dizer que, por mais que eu viva em um mundo dos outros, com ideias e palavras já construídas, o ser não fica passivo à vida. Ele precisa agir, escolher, criar para viver. Nesse sentido, o diálogo não é um espaço em que sempre há harmonia e compreensão mútua, mas é um espaço de tensões, de arena de vozes e de confronto de diferenças. Isso se relaciona com a ideia de que, por mais que eu esteja em um mundo que já me é dado, eu expesso minha singularidade ao interagir com o outro, me aliando a algumas vozes e me contrapondo a outras.

Logo, todos os enunciados estão em relação dialógica, pois “[...] o falante não é um Adão, e por isso o próprio objeto de seu discurso se torna inevitavelmente um palco de encontro com opiniões de interlocutores imediatos [...] ou com pontos de vista, visões de mundo, correntes, teorias etc.” (BAKHTIN, 2011, p. 300). Desse modo, Bakhtin defende que não existe

um sujeito que detenha a fonte do seu dizer, pois todo falante responde e entra em relação dialógica com dizeres de outros. Por esse ângulo, não existe um enunciado puramente monológico que seja alheio à vida discursiva, visto que “[...] toda a vida da linguagem, seja qual for o seu campo de emprego (a linguagem cotidiana, a prática, a científica, a artística, etc.), está impregnada de relações dialógicas” (BAKHTIN, 2015, p. 209).

Faraco (2009, p. 59) afirma que a dialogicidade em Bakhtin é apresentada em três dimensões: a primeira se refere ao fato de que “todo dizer não pode deixar de se orientar para o já dito” por ser uma réplica a enunciados de outros. A segunda remete à ideia de que “todo dizer é orientado para a resposta”. A terceira alude à visão de que “todo dizer é internamente dialogizado” porque é uma articulação de “vozes sociais” é “o ponto de encontro e confronto dessas múltiplas vozes. Essa dialogização interna será ou não claramente mostrada, isto é, o dizer alheio será ou não destacado como tal no enunciado” (FARACO, 2009, p. 60).

Assim, ao definir o enunciado, dialógico, alteritário e valorado, como centro da sua teoria, Bakhtin (2003a) distingue-o da oração, relacionando esta à unidade da língua (abstração) e aquele à unidade da comunicação discursiva (interação social e verbal). A oração, como unidade da língua, é entendida como a materialidade linguística fora de contexto de uso. Já o enunciado é a língua em uso determinado pela alternância dos sujeitos do discurso. Nas palavras do pensador russo,

Todo enunciado – desde a breve réplica (monolexemática) até o romance ou tratado científico – comporta um começo absoluto e um fim absoluto: antes de seu início há os enunciados dos outros, depois de seu fim, há os enunciados-respostas dos outros (ainda que seja como uma compreensão responsiva ativa muda ou como um ato-resposta baseado em determinada compreensão). O locutor termina seu enunciado para passar a palavra ao outro ou para dar lugar à compreensão responsiva ativa do outro. O enunciado não é uma unidade convencional, mas uma unidade real, estritamente delimitada pela alternância dos sujeitos falantes, e que termina por uma transferência da palavra ao outro, por algo como um mudo “dixi” percebido pelo ouvinte, como sinal de que o locutor terminou (BAKHTIN, 2003a, p. 294).

Com isso, podemos perceber a relação responsiva entre os enunciados concretos e reais proferidos por falantes também concretos. Não há um único enunciado isolado dos demais, porque vivemos em um mundo de enunciados dos outros, com os quais dialogamos a todo momento, quer tenhamos ou não consciência disso.

Desse modo, podemos perceber que o Círculo enfoca a linguagem na interação entre falantes situados histórica e socialmente, na relação viva com as atividades humanas, em que o enunciado é permeado por valorações, relações alteritárias e dialógicas com outros enunciados e discursos. Tal concepção, portanto, dá sustentação à nossa pesquisa, que investiga, na relação

entre linguagem e trabalho, características da invisibilidade da atividade dos professores da área de linguagem do curso Integrado do IFRS/ Campus Restinga.

É importante considerar, nesse sentido, que todo enunciado é parte de um heterodiscurso dialogizado, na medida em que várias vozes sociais se entrecruzam de maneira constante: o heterodiscurso dialogizado representa a dinamicidade de discursos que dialogam entre si. Nas palavras de Faraco (2009, p. 58), as vozes sociais estão “numa intrincada cadeia de responsividade: os enunciados, ao mesmo tempo que respondem ao já dito (não há uma palavra que seja a primeira ou a última), provocam continuamente as mais diversas respostas”. Assim, é possível observar que todo enunciado é uma reação valorativa a outro enunciado.

Tendo em vista o que foi discutido, tratamos, na sequência, dos conceitos de signo ideológico, valoração e construção de sentidos.

1.1.2 Signo ideológico, valoração e construção de sentidos

Na perspectiva do Círculo, a linguagem tem a característica de ser “palco de debate ideológico”, visto que é plena de sentidos, de signos ideológicos. Isso, segundo Cardoso (2013, p. 11), “implica aceitarmos o caráter de unidade e luta de contrários, presente na linguagem, em uma relação não dicotômica, mas de unidade com influência recíproca e simultânea”. Assim, a linguagem, para o Círculo, não é um reflexo do mundo, mas um palco em que se tensionam vozes, ideologias e valorações.

Antes de discutirmos a concepção de signo ideológico para o Círculo, é relevante explicitarmos a concepção de ideologia, palavra “maldita” conforme Faraco (2009, p. 46), pois ela pode veicular incontáveis significações sociais. A fim de evitar os “mal-entendidos”, o autor descreve os sentidos que essa palavra assume nas obras de Bakhtin, Volóchinov e Medviédev. Segundo Faraco (2009, p. 46-47), a palavra ideologia nos escritos do Círculo não representa um só sentido, o que demonstra coerência com os preceitos de não univocidade dessa abordagem. Isso revela a necessidade de uma leitura atenta das obras para não confundir conceitos e terminologias. A ideologia, de acordo com Faraco (2009, p. 46), costuma ser usada pelo Círculo para designar o “universo que engloba a arte, a ciência, a filosofia, o direito, a religião, a ética, a política, ou seja, todas as manifestações superestruturais”. O termo ideologias, no plural, se refere, na maioria das vezes, à pluralidade de esferas da produção imaterial”.

Uma outra acepção dessa palavra seria a ideologia como equivalente à axiologia. Esse

sentido remete à ideia de que os enunciados sempre têm uma dimensão axiológica, pois expressam “um posicionamento social valorativo”. Isso significa que a ideologia como axiologia está presente não na palavra dos dicionários, mas na palavra da “comunicação social viva, no enunciado real, que pode ser compreendido e avaliado não só pelo falante, mas também por seu auditório possível ou presente” (VOLÓCHINOV, 2019). Podemos perceber que qualquer enunciado é ideológico tanto porque pertence a uma esfera (política, religiosa, jurídica etc.), quanto porque é valorado, representa uma posição avaliativa (FARACO, 2009, p. 47).

A proposição de signo ideológico pelo Círculo reporta à conjuntura de que as palavras não podem ser definidas apenas como um signo linguístico, pois, quando enunciadas, carregam uma posição valorativa, ou seja, uma posição ideológica. Assim, “tudo o que é ideológico (isto é – entenda-se bem –, todos os produtos da cultura dita imaterial) possui significado; é, portanto, um signo” (FARACO, 2009, p. 47). Nesse sentido, Volóchinov (2017, p. 93) afirma que o campo ideológico é composto por signos, onde há um também existe o outro: “tudo o que é ideológico possui significação sgnica”. Os signos adquirem “uma significação que ultrapassa os limites da sua existência particular”, e qualquer “categoria de avaliação ideológica (falso, verdadeiro, correto, justo, bom, etc.)” pode ser aplicada a “qualquer signo” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 93).

Para melhor entender essa questão, podemos recorrer ao primeiro capítulo de *Marxismo e filosofia da linguagem*, em que Volóchinov (2017) distingue instrumentos de produção ou produtos de consumo de signo ideológico. O autor demonstra que os objetos físicos ou os instrumentos não teriam, em princípio, uma função sgnica, pois não refratam uma outra realidade. Trazendo como exemplo o pão e o vinho, Volóchinov (2017, p. 92-93) mostra como um objeto pode se transformar em signo ideológico: quando o pão e o vinho se tornam “símbolos religiosos do sacramento e da comunhão cristã”. O autor nos lembra que a fronteira semântica do objeto (pão e vinho) e do signo ideológico da esfera religiosa não se apaga, pois o pão, enquanto produto da prateleira do supermercado, vai continuar sendo apenas um objeto de consumo. O mesmo ocorre com a foice e o martelo que viram signos ideológicos que simbolizam a Revolução Russa e o movimento operário. Nesses dois exemplos, “o objeto físico é transformado em um signo. Sem deixar de ter uma parte da realidade material, esse objeto, em certa medida, passa a refratar e a refletir outra realidade” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 92).

A diferença entre objetos e signos também é assinalada por Medviédev (2012, p. 51), quando afirma que “[...] os instrumentos de produção [tomados de maneira isolada] não têm qualquer caráter semiótico, eles não expressam e nem refletem nada, eles têm apenas finalidade externa e a organização técnica de seu corpo físico adaptada à sua finalidade”. Nesse sentido,

Volóchinov (2017, p. 92) defende a existência de um mundo sígnico particular que vai além dos “fenômenos da natureza, dos objetos tecnológicos e dos produtos de consumo”. Isso significa que os signos não só apontam para uma única realidade externa, mas também refratam uma outra realidade.

Volóchinov (2017, p. 113) salienta que “justamente aquilo que torna o signo ideológico vivo e mutável faz dele um meio que reflete e refrata a existência. A classe dominante tende a atribuir ao signo ideológico um caráter eterno e superior à luta de classes, apagar ou ocultar o embate das avaliações sociais no seu interior”, tentando tornar o signo monovalente. A tentativa da classe dominante de monologizar o signo ideológico não pode apagar a sua realidade plurivalente, pois a língua não é jamais neutra, ou monoacentual, mas “é povoada e repovoada por intenções alheias” (BAKHTIN, 2015, p. 70) e valorações do próprio enunciador que se concretizam no ato da enunciação. Assim, Volóchinov (2017, p. 93) afirma que o signo tem uma parte material da realidade, mas também “reflete e refrata uma outra realidade, sendo por isso mesmo capaz de distorcê-la, ser-lhe fiel, percebê-la de um ponto de vista específico”. Nessa mesma abordagem, Volóchinov (2019, p. 314), no texto *Estilística do Discurso Literário III: A palavra e sua função social*, defende que o signo ideológico também reflete e refrata as relações de classe, conforme podemos verificar na citação:

O pertencimento de classe do falante organiza a estrutura estilística do enunciado não de modo externo ou por meio do tema da conversa. A ideologia de classe penetra de dentro (por meio da entonação, da escolha e da disposição das palavras) qualquer construção verbal, ao expressar e realizar não só por meio de seu conteúdo, mas pela sua própria forma, a relação do falante com o mundo e as pessoas, bem como a relação com dada situação e dado auditório.

Isso revela a perspectiva de que com os signos ideológicos interpretamos o mundo a partir de nosso lugar social e estabelecemos, com o mundo e com as pessoas, uma relação marcada pelas diferenças de classe. Isso condiz muito com o projeto de uma filosofia do signo ideológico filiada ao marxismo e indica que os signos não refratam só uma interpretação individual do falante, mas refratam a partir da classe social de que o falante fala. Segundo Volóchinov (2019, p. 315), toda palavra falada, ou mesmo pensada, remete a um ponto de vista da realidade. Essa realidade “não é uma existência imutável e imóvel, na qual [uma pessoa] jaz como uma escultura de bronze que não conhece movimento”. Muito ao contrário, a realidade, em que vive “um [ser humano] de verdade, é a história, o mar sempre agitado da luta de classes, que não conhece a tranquilidade nem a paz” (VOLÓCHINOV, 2019, p. 315). Com isso, podemos concluir que, se vivemos em um mundo marcado pela diferença e pela luta de classes, a linguagem só pode refletir e refratar essa tensão.

Desse modo, o signo ideológico é multiacentuado, pois pode carregar acentos de valores diversos, conforme a interlocução de que faz parte. Medviédev (2012, p. 48) afirma que todos os produtos da criação ideológica “são objetos materiais e partes da realidade que circundam o ser humano]”. Com isso, vemos que Medviédev, assim como os demais integrantes do Círculo, defendem que a ideologia se configura como parte material da realidade, como uma palavra, um gesto, ou uma roupa. Medviédev (2012, p. 48) assevera que as concepções de mundo e as crenças não existem “no interior das pessoas”, mas que só se tornam realidade ideológica quando realizadas “nas palavras, nas ações”, ou seja, “em algum material em forma de signo” ideológico. Isso quer dizer que independentemente do que signifique uma palavra, ela está presente como parte objetiva e concreta no “meio social [das pessoas]” (p. 50).

Assim, Medviédev (2012, p. 50) defende que não há “significado fora da relação social de compreensão, isto é, da união e da coordenação mútua das reações das pessoas diante de um signo dado”. Desse modo, os signos ideológicos são enfocados pela perspectiva das relações sociais, já que eles não podem existir apenas na consciência individual, como preconiza a psicologia subjetivista. Parece estar claro que, como ponto de partida, Medviédev (2012, p. 50) estabelece uma crítica às “abordagens positivistas e idealistas da criação ideológica”, porque as positivistas “se perdem num empiricismo atomista” e as idealistas entendem a criação ideológica como “produto da consciência individual isolada; ou como localizada no reino de ‘puras ideias’, ‘puros valores’ e ‘formas transcendentess’” (FARACO, 2009, p. 48).

Para Medviédev, Volóchinov e Bakhtin, os signos são inerentemente sociais, isto é, são usados e interpretados no interior de esferas sociais e, por isso, refletem e refratam valorações e posições também sociais. Faraco (2009, p. 49) sintetiza bem essa questão, afirmando que os signos surgem e “significam no interior de relações sociais, estão entre seres socialmente organizados; não podem, assim, ser concebidos como resultantes de processos apenas fisiológicos e psicológicos de um indivíduo isolado; ou determinados apenas por um sistema formal abstrato”.

Volóchinov (2017, p. 113) faz uma metáfora do signo ideológico com Jano Bifronte, afirmando a sua dupla face, visto que “qualquer xingamento vivo pode se tornar um elogio, qualquer verdade viva deve inevitavelmente soar para muitos como uma grande mentira”. Essa característica associa-se aos conceitos de reflexo e refração, visto que, na interação com o outro, o signo reflete e refrata uma nova realidade permeada de novos valores. Isso quer dizer que, com os signos, apontamos “para uma realidade externa (para a materialidade do mundo)” e ao mesmo tempo refratamos uma outra realidade permeada pelas nossas valorações (FARACO, 2009, p. 50). Em outras palavras, os signos não servem apenas para descrever o mundo, mas

principalmente para interpretá-lo. Com nossos signos, “construímos – na dinâmica da história e por decorrência do caráter sempre múltiplo e heterogêneo das experiências concretas dos grupos humanos – diversas interpretações (refrações) desse mundo” (FARACO, 2009, p. 51). Nessa perspectiva, não é possível “significar sem refratar”, porque os sentidos não estão fixos nos signos, tampouco em um mundo transparente e dado, mas são construídos “na dinâmica da história e estão marcadas pela diversidade de experiências dos grupos humanos, com suas inúmeras contradições e confrontos de valorações e interesses sociais” (FARACO, 2009, p. 51).

Nesse sentido, a palavra, para o Círculo, é um signo ideológico por excelência, pois ela tem a potencialidade de assumir qualquer “função ideológica: científica, estética, moral, religiosa” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 98); além disso, ela acompanha os atos ideológicos, tendo em vista que compreender qualquer fenômeno ideológico, como um “quadro, rito, ato” exigem a “participação do discurso interior” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 100). Desse modo, Volóchinov (2017) defende que a palavra, um signo neutro por não se restringir a nenhuma função ideológica específica, é o que há de mais representativo e puro dos signos, justamente pela sua potencialidade de circulação em diversas esferas e por sua função de apoiar e acompanhar qualquer outro signo ideológico. A característica de neutralidade da palavra não significa que ela não seja carregada de entonação expressiva; ao contrário, Volóchinov (2017) defende que ela tem a potencialidade de assumir diferentes valorações a depender do contexto em que está sendo proferida.

A entonação expressiva é uma parte constitutiva do enunciado, já que não existe palavra em uso sem que esteja presente um tom valorativo. Para o Círculo, não existe nenhum objeto totalmente já dado, porque quando começo a falar, já entro em uma relação “que não é indiferente”, mas é carregada da “minha atitude avaliativa” e da minha entonação expressiva em relação ao objeto (BAKHTIN, 2010, p. 85). Dessa forma, a entonação parece estabelecer um contato da palavra com o mundo e com o outro, pois não ouvimos palavras neutras, ouvimos e respondemos ativamente a valorações. Para Volóchinov (2019, p. 123 grifo do autor), “a entonação sempre está no limite entre o verbal e o extraverbal, entre o dito e o não dito. Na entonação, a palavra entra em contato direto com a vida. E, antes de mais nada, o falante entra em contato com os ouvintes justamente por meio da entonação: a entonação é social *par excellence*”.

É importante ressaltar que a entonação não é fixa às palavras, mas é construída a cada interação. Desse modo, conforme Bakhtin (2010, p. 90), “um tom emotivo-volitivo, uma valoração real, não se referem ao conteúdo enquanto tal, tomado isoladamente, mas na sua correlação comigo, no evento singular do existir que nos engloba”. Isso implica assumirmos

que não existe um valor universal da palavra ou do enunciado, mas que a valoração está imbricada a um contexto singular. Assim, todo ato de linguagem, desde um enunciado proferido ou um pensamento, tem ligação “essencial com a valoração efetiva”. Dessa forma, Bakhtin (2010, p. 87) afirma que “nenhum pensamento seria realmente pensado, se não se estabelecesse um vínculo essencial entre o conteúdo e o seu tom emotivo-volitivo, isto é, o seu valor realmente afirmado por aquele que pensa”. Com isso, podemos verificar que a valoração (ou entonação) e os sentidos estão sempre correlacionados, pois um engendra o outro.

No texto *Palavra na vida e palavra na poesia: para uma poética sociológica*, Volóchinov (2019) discute a inter-relação entre a palavra e a situação extraverbal, defendendo que a entonação estabelece o vínculo com a vida. Segundo o autor, em função de a palavra não ser autossuficiente, “ela surge da situação cotidiana extraverbal e mantém uma relação muito estreita com ela. Mais do que isso, a palavra é completada diretamente pela própria vida e não pode ser separada dela sem que o seu sentido seja perdido (VOLÓCHINOV, 2019, p. 117). Com isso, podemos verificar a posição de que os sentidos não são fixos às palavras, mas que são engendrados nas situações comunicativas.

As avaliações atribuídas aos enunciados do cotidiano, como “é mentira, é verdade, é corajoso, não podia ter dito isso, e assim por diante” se referem “a um certo todo, no qual a palavra entra em contato direto com o acontecimento cotidiano fundindo-se com ele em uma unidade indivisível” (VOLÓCHINOV, 2019, p. 118). Para descrever como a palavra se relaciona com o extraverbal, Volóchinov (2017, p. 118) traz um exemplo de uma situação comunicativa com a palavra “Puxa”: “duas pessoas estão sentadas em um quarto. Estão caladas. Uma diz: ‘Puxa!’. A outra não responde nada”. Com esse exemplo, o autor nos mostra que os sentidos estão ligados às situações em que os enunciados são proferidos, pois a palavra isolada “puxa” não nos diz nada. É preciso conhecer “o contexto extraverbal no qual a palavra puxa faz sentido” aos interlocutores. Esse contexto, segundo Volóchinov (2017, p. 118), “é composto por três aspectos: 1) o horizonte espacial comum dos falantes (a unidade do visível: o quarto, a janela etc.); 2) o conhecimento e a compreensão da situação comum aos dois; e finalmente 3) a avaliação comum dessa situação”. Desse modo, o autor reitera a impossibilidade de o contexto ser meramente complementar, ou uma causa externa do enunciado, porque a situação e enunciado se integram como “parte necessária da sua composição semântica” (VOLÓCHINOV, 2019, p. 120).

Volóchinov (2019, p. 123) defende que a entonação é a responsável por estabelecer uma “relação estreita” com a situação extraverbal, pois “é como se a entonação viva levasse a palavra para fora dos seus limites verbais”. O exemplo trazido da palavra “puxa” nos mostra que, sem

termos acesso à entonação, ela é vazia de sentido, mas com a entonação conseguimos perceber o seu significado, podendo trazer um sentido de “júbilo, de pesar, de desdenho etc.”, a depender do contexto em que ela ocorre.

Podemos verificar que Volóchinov concebe a entonação como uma ponte que liga a parte verbal do enunciado à situação comunicativa. O autor defende a existência de uma dupla orientação na entonação: para o ouvinte, que pode ser cúmplice ou testemunha, e para o objeto do enunciado, que representa um terceiro participante vivo, alvo de xingamento ou carícia da enunciação. Com isso, Volóchinov (2019, p. 128) afirma que todas as palavras realmente pronunciadas são “expressão” e “produto” da interação entre “o falante (autor), o ouvinte (leitor) e aquele (ou aquilo) sobre quem (ou sobre o que) eles falam (o personagem)”. Ao ponderar sobre a natureza da entonação, o autor declara a impossibilidade de uma palavra em abstração ser autossuficiente e plena de sentido, defendendo que só a “essência sociológica concreta da palavra” pode transformá-la em “verdadeira ou mentirosa, infame ou nobre, necessária ou inútil”.

A entonação (valoração) assume um papel de destaque na teoria do Círculo: é ela que orienta os sentidos e estabelece uma ligação com o contexto de uso dos enunciados. Nesse sentido, enunciar implica tomar uma posição valorativa em relação ao outro, em relação ao objeto de que se fala, pois vivemos em uma “atmosfera social saturada de valorações” (FARACO, 2009, p. 74). Logo, podemos perceber que, na teoria bakhtiniana, os sentidos são engendrados pelas relações axiológicas e dialógicas: enunciar é responder ativamente a valorações.

Passemos agora para a última seção da teoria bakhtiniana, espaço em que discutiremos o ato responsável, a alteridade e os movimentos de empatia e exotopia.

1.1.3 Ato responsável, alteridade, empatia e exotopia

Em *Para uma filosofia do ato responsável* (PFA), Bakhtin (2010) propõe a superação da dicotomia entre mundo da cultura (universalidade teórica, repetível e geral) e mundo da vida, da concretude singular do ato, construindo uma filosofia dialética do ato responsável. Algumas das temáticas que podemos encontrar no livro, segundo Faraco (2009, p. 18), englobam “a unicidade” e eventicidade do ser, “a contraposição eu/outro” e a dimensão axiológica intrínseca ao “existir humano”. Nesse livro, Bakhtin faz uma crítica ao dualismo entre o “mundo da teoria (isto é, o mundo do juízo teórico, chamado, neste texto, de mundo da cultura, o mundo em que os atos concretos de nossa atividade são objetificados na elaboração teórica de caráter

filosófico, científico, ético e estético) e o mundo da realidade da vida, isto é, “mundo da historicidade viva, o todo real da existência de seres históricos únicos que realizam atos únicos e irrepetíveis, o mundo da unicidade irrepetível da vida realmente vivida e experimentada” (FARACO, 2009, p. 18). Com isso, Bakhtin (2010) afirma que é impossível apreender o mundo da vida pelo mundo da teoria. Faraco (2009, p. 19) considera que o posicionamento crítico em relação ao mundo teórico “que abstrai o ser humano de sua realidade concreta [...] que constrói juízos em que eu não me encontro, em que eu não existo, será uma das principais constantes do pensamento” bakhtiniano.

Assim, vemos que Bakhtin defende a impossibilidade de se romper com o dualismo pelo viés teórico (cognição teórica) e propõe a superação pelo enfoque do ser-evento. Para Bakhtin (2010, p. 43), o ato de cada um olha, como um Jano bifronte, “em duas direções opostas: para a unidade objetiva de um domínio da cultura e para a singularidade irrepetível da vida que se vive” (BAKHTIN, 2010, p. 43). Nessa perspectiva, a responsabilidade do ato está ancorada na própria existência do ser, pois não se tem um alibi para o existir, para o agir, para o valorar. O “não-alibi significa sem desculpas, sem escapatórias, mas também impossibilidade de estar em outro lugar em relação ao lugar único e singular que ocupo no existir, existindo, vivendo” (PONZIO, 2010, p. 20). Quanto a isso, Faraco (2010, p. 155) afirma que não ter alibi significa que “eu não posso não agir, eu não posso não ser participante da vida real”.

A perspectiva do ser-evento de Bakhtin “o apresenta”, conforme Sobral (2019, p. 34), como um “Ser concreto”, em que se rejeita “propostas absolutistas e relativistas, psicologizantes e formalizantes, centradas apenas nos conteúdos repetíveis ou no agir psicológico dos sujeitos”. Para Sobral (2019, p. 34), a proposta de ato ético excede a “regras morais gerais aplicáveis a todos”. Assim, o centro da teoria do ato é a vida singular, situada e irrepetível, em que “as obrigações morais não decorrem da verdade lógica das regras morais, mas da assunção da responsabilidade pelos nossos atos” (SOBRAL, 2019, p. 44).

Bakhtin (2010), nessa obra, rejeita toda tentativa de universalizar valores e verdades, porque o universalmente válido só ganha um sentido concreto em correlação com “o lugar singular daquele que participa, determina e reconhece” (PONZIO, 2010, p. 20). Do mesmo modo, uma validade teórica abstrata, desvinculada do ato, não existe na perspectiva de Bakhtin (2010, p. 51-52), já que “eu não posso incluir o meu eu efetivo e minha vida como um aspecto do mundo das construções da consciência teórica, mundo obtido por abstração do ato histórico responsável-individual”. Se esse mundo totalmente teórico e alheio existisse, “apareceríamos determinados, predeterminados, prontos, acabados, fundamentalmente não viventes; nós nos retiraríamos da vida, concebida como devir-ato responsável, arriscado, aberto, para um existir

teórico indiferente, por princípio concluso e completo”. Podemos, conforme Faraco (2010, p. 148), considerar que PFA compreende as principais “coordenadas” que amparam as discussões posteriores de Bakhtin, as quais podem ser resumidas como “a eventicidade (o irrepitível), o sempre inconcluso (o que está sempre por ser alcançado), o antirracionalismo (o antissistêmico), o agir (o interagir) e, acima de tudo [...], o axiológico (o vínculo valorativo)”. Esses conceitos parecem percorrer toda a teoria bakhtiniana, exercendo fundamental importância nas reflexões acerca da linguagem.

Distanciando-se da perspectiva de ética de Kant, em relação ao imperativo categórico, Bakhtin (2010, p. 66) afirma que o dever não pode ser entendido se desconectado do ato ético responsável, pois “compreender um objeto significa compreender meu dever em relação a ele (a orientação que preciso assumir em relação a ele), compreendê-lo em relação a mim na singularidade do existir-evento”. Desse modo, o dever não pode ser visto como algo universal, que tem o mesmo valor para qualquer situação e para qualquer pessoa, pois, para Bakhtin (2010), o dever só existe vinculado ao ato concreto de cada um, ato sempre relacionado ao outro. Com isso, podemos verificar que nenhuma proposição universal pode controlar os nossos atos, mas ela só pode orientar “minha ação se eu assumi-la do meu interior” (FARACO, 2010, p. 152). Para Bakhtin (2010, p. 94), não é “o conteúdo da obrigação escrita que me obriga, mas a minha assinatura colocada no final”, ou seja, o reconhecimento da minha obrigação em relação a uma situação específica.

Nessa perspectiva, o dever é “uma categoria do ato individual; ainda mais que isso, é a categoria da própria individualidade, da singularidade do ato, de sua insubstituibilidade e não intercambialidade, do seu caráter, para quem o executa, da necessidade e da não derogabilidade, de seu caráter histórico” (BAKHTIN, 2010, p. 76). Nesse sentido, o pensador propõe uma filosofia primeira dialética que supera a separação dicotômica entre o singular e o geral. Nas palavras de Bakhtin (2010, p. 80),

[..] Somente o ato responsável supera toda hipótese, porque ele é – de um jeito inevitável, irremediável e irrevogável – a realização de uma decisão; o ato é o resultado final, uma consumada *conclusão* definitiva; concentra, correlaciona e resolve em um contexto único e singular e já final o *sentido* e o *fato*, o universal e o individual, o real e o ideal, porque tudo entra na composição de sua motivação responsável; o ato constitui o desabrochar de mera possibilidade na singularidade da escolha *uma vez por todas* (BAKHTIN, 2010, p. 80-81, grifo do autor).

Com isso, podemos entender que o enfoque singular se “assenta na estrutura do eu moral que intui sua unicidade, que se percebe único, que reconhece estar ocupando um lugar único que jamais foi ocupado por alguém e que não pode ser ocupado por nenhum outro” e, desse

modo, o “eu” não pode ficar alheio a sua singularidade, ao seu lugar único (FARACO, 2009, p. 21). O ser é impelido a tomar uma posição e a agir em relação ao outro.

A filosofia primeira de Bakhtin (2010, p. 84) se distancia da filosofia moderna, porque ela não pode dizer nada sobre o ser enquanto evento concreto. A filosofia bakhtiniana aproxima-se “do existir-evento como o conhece o ato responsável – isto é, não o mundo criado pelo ato, mas aquele em que o ato toma consciência de si mesmo e se realiza de maneira responsável”. É importante ressaltar que, para o filósofo, nada é simplesmente dado, mas “é sempre dado junto com alguma coisa a ser feita, a ser alcançada, ao qual está ligado: deve-se..., é desejável...” (BAKHTIN, 2010, p. 85). Do mesmo modo, “a palavra viva” também não tem relação apenas com o objeto dado, pois, ao começar a falar sobre um objeto, já entro em uma relação não indiferente, “interessado-afetiva” e por isso “a palavra” não apenas refere “um objeto”, mas expressa “com a sua entonação” a “atitude avaliativa em relação ao objeto” (BAKHTIN, 2010, p. 85). Ou seja, para o pensador russo, qualquer experiência vivida é realizada de uma maneira não indiferente, ou melhor, de uma maneira emotivo volitiva (BAKHTIN, 2010, p. 87). Nesse sentido, viver é tomar uma posição, fazer uma escolha, “posicionar-se axiologicamente” a cada momento (FARACO, 2010, p. 154).

Assim, todo ato da experiência de cada um é sempre situado, singular, concreto e irrepetível, valorativo e, ao mesmo tempo, sempre relacionado ao outro, porque o “não-álibi no ser coloca o eu em relação com o outro”, uma relação “não indiferente, com a vida do próprio vizinho, do próprio contemporâneo, com o passado e o futuro de pessoas reais” (PONZIO, 2010, p. 26). O ser-evento e sua participação singular no mundo “no qual o ato se orienta” são os objetos da filosofia primeira bakhtiniana. Nesse sentido, Bakhtin (2010, p. 114-115) estabelece uma arquitetônica do “mundo real do ato” com os seguintes momentos fundamentais: “eu-para-mim, o outro-para-mim e eu-para-o-outro”, afirmando que os valores da vida concreta e da cultura “se dispõem ao redor desses pontos arquitetônicos”, ou seja, “todos os valores e as relações espaço-temporais e de conteúdo-sentido tendem a estes momentos emotivos-volitivos centrais: eu, o outro, e eu-para-o-outro”. Reconhecer os atos a partir da singularidade do ser não significa que só se vive para si mesmo, mas, pelo contrário, significa que o outro – um outro centro de valor – “orienta o meu agir responsável”. Logo, os meus atos não são predeterminados por um dever geral, mas são delimitados pela relação com o outro. Os atos se constituem na contraposição de centros axiológicos.

Podemos perceber que o ato ético responsável e responsivo é singular, não no sentido de ser isolado, mas é singular porque é realizado por um ser-evento específico, em um espaço e tempo particulares. Desse modo, o pensador russo defende que “o princípio arquitetônico

supremo do mundo real do ato é a contraposição concreta, arquitetonicamente válida, entre o eu e o outro”; é ao redor desses centros de valores que existem momentos do existir concretamente (BAKHTIN, 2010, p. 142). Isso implica considerarmos que todos os atos são orientados para o outro e, como são valorados, entram em tensão com uns e aproximam-se de outros.

No livro *O homem ao espelho*, fruto dos apontamentos da década de 40, Bakhtin aborda a questão da alteridade, de autoconsciência, e de autoavaliação. Conforme Petrilli (2019, p. 72), “o deslocamento do centro de valor do eu para o outro caracteriza a arquitetônica do pensamento de Bakhtin”. Por focar a relação do eu com o outro, Bakhtin refuta a noção de identidade como algo fechado, instituindo uma perspectiva de Ser inconcluso que se constitui como um centro de valor em relação a outros centros de valor. Quanto a isso, Bakhtin (2019, p. 47) afirma: “não sou eu que avalio positivamente a mim mesmo do exterior, mas exijo isso do outro, eu tomo seu ponto de vista. Estou sempre sentado em duas cadeiras. Construo minha imagem (tomo consciência de mim) ao mesmo tempo de dentro de mim e do ponto de vista do outro)”. Acerca disso, o autor defende que o eu vive na tangente, porque está em um ponto “da tangente que nunca poderá estar inteiramente no mundo, ser existência (realidade) nele e, por conseguinte, anular-se nele; não posso entrar *todo* no mundo, e por isso não posso *todo* sair desse (ir embora). Apenas o pensamento me localiza por inteiro na existência” (BAKHTIN, 2019, p. 54, grifo do autor). Com isso, Bakhtin aborda a questão da autoconsciência e autoimagem, analisando o fato de que não estou totalmente no mundo porque estou dentro de mim mesmo, e, desse lugar, não posso me ver completamente, me perceber por inteiro fora de mim mesmo, da mesma forma em que consigo ver os outros. É nessa perspectiva que o autor afirma que o eu vive a contradição de ser uma “exceção”, o único eu no mundo, pois o restante são todos os outros, os quais estão circundados pelo mundo: “para mim o mundo é horizonte, para o outro ele é entorno” (BAKHTIN, 2019, p. 55).

Nesse texto, Bakhtin (2019) desenvolve a noção de imagem de si mesmo sempre em relação ao outro, enfocando as relações eu-para-mim, eu-para-o-outro, outro-para-si. Di Fanti (2020, p. 8) afirma que “Esses centros de valores, a partir dos quais se instaura a arquitetônica do mundo real do ato singular, se dispõem em relações tensas, porque um não coincide com o outro, ou ainda, cada um vê a si próprio e ao outro de uma perspectiva única, sempre renovada: “eu-para-mim, outro-para-mim e eu-para-o-outro”. Isso significa que, por mais que me aproxime do outro, nunca conseguirei ocupar seu lugar único no existir.

Podemos verificar que Bakhtin (2019) aborda a perspectiva do ser alteritário e dialógico, que não pode escapar da relação com o outro. Segundo Petrilli (2019, p. 74), “o

diálogo alude ao fato de que se fechar para o outro, expurgar o outro de uma vez por todas é impossível, ao fato de que o outro não pode ser ignorado, de que o envolvimento com o outro não pode ser evitado”.

Nesse sentido, se vivemos em um mundo que é povoado por outros, a palavra também é sempre já habitada, é “semialheia” porque já foi falada e valorada pelos outros (PETRILLI, 2019, p. 75). Isso implica considerar a impossibilidade de uma consciência monológica. Nos *Apontamentos de 1970-1971*, Bakhtin (1997, p. 376) descreve os termos “testemunha e juiz” correlacionando a autoconsciência com a alteridade, como podemos ver a seguir:

Com o aparecimento da consciência. no mundo (na existência), e talvez já com o aparecimento da vida biológica (quicá, não só o animal, mas também a árvore e a erva julguem e testemunhem), o mundo (a existência) se modifica radicalmente. A pedra permanece pedra, o sol permanece sol, mas o acontecimento da existência em seu todo (inacabável) torna-se inteiramente diferente, pois sobe ao palco da existência terrena, pela primeira vez, a personagem principal, nova: o juiz e testemunha. E o sol, mesmo permanecendo fisicamente o mesmo, tornou-se outro, porque tinha consciência de ser juiz e testemunha. Deixou de ser pura e simplesmente, e passou a ser em si e para si (aqui aparecem pela primeira vez estas categorias), e para o outro, porque se achou refratado na consciência do outro (o juiz e testemunha); com isso, transformou-se em sua essência, enriquecido, transfigurado. (Não se trata de uma “hipostasia”).

Nesse trecho, Bakhtin nos mostra que a consciência de si só se constitui na relação com a consciência do outro, pois a imagem que tenho de mim é atravessada pela “consciência que o eu tem da visão de si por parte de um outro” (PETRILLI, 2019, p. 77). Assim, o mundo, conforme Bakhtin (2019, p. 53), está repleto de “imagens criadas” pelas “outras pessoas (este é o mundo dos outros e eu vim para esse mundo); entre elas ainda há imagens do eu nas imagens das outras pessoas”. Sob esse princípio de que as imagens, signos e palavras já foram criadas e usadas por outros, Bakhtin alicerça sua teoria dialógica do discurso, a qual consiste “no fato de que a própria palavra alude sempre, e à sua revelia, quer o saiba ou não, à palavra do outro. Não existe palavra-juízo, a palavra sobre o objeto, uma palavra objetificada que não seja uma palavra-alocução, vale dizer uma palavra que entra em contato dialógico com outra palavra” (PETRILLI, 2019, p. 80). Essa visão aponta para o fato de que a alteridade é o princípio fundador do ser e da organização da vida discursiva no mundo, já que não há uma palavra que seja só minha. Eu me aproprio, atualizando sentidos, de palavras que já foram usadas por outros e estabeleço elos com enunciados já ditos e com outros ainda por serem enunciados:

em todo enunciado, contanto que o examinemos com apuro, levando em conta as condições concretas da comunicação verbal, descobriremos as palavras do outro ocultas ou semiocultas, e com graus diferentes de alteridade. Dir-se-ia que um enunciado é sulcado pela ressonância longínqua e quase inaudível da alternância dos sujeitos, falantes e pelos matizes dialógicos, pelas fronteiras extremamente tênues

entre os enunciados e totalmente permeáveis à expressividade do autor. O enunciado é um fenômeno complexo, polimorfo, desde que o analisemos não mais isoladamente, mas em sua relação com o autor (o locutor) e enquanto elo na cadeia da comunicação verbal, em sua relação com os outros enunciados (uma relação que não se costuma procurar no plano verbal, estilístico-composicional, mas no plano do objeto do sentido). O enunciado é um elo na cadeia da comunicação verbal. Tem fronteiras nítidas, determinadas pela alternância dos sujeitos falantes (dos locutores), mas dentro dessas fronteiras, o enunciado, do mesmo modo que a mônada de Leibniz, reflete o processo verbal, os enunciados dos outros e, sobretudo, os elos anteriores (às vezes os próximos, mas também os distantes, nas áreas da comunicação cultural) (BAKHTIN, 1997, p. 319).

Na relação entre o eu e o outro, em que a palavra própria e alheia se cruzam, é possível observar dois importantes movimentos interdependentes, os movimentos de empatia e exotopia, “que são, tal como as relações dialógicas, constitutivos da linguagem e implicam a relação dos dois centros de valor da enunciação, o eu e o outro” (BARBOSA, 2017, p. 62). Podemos sintetizar a empatia como o movimento de se aproximar do outro, de se colocar empaticamente no lugar do outro. Já a exotopia pode ser entendida como o movimento de afastamento do outro, o voltar ao lugar de origem, para ver o outro do meu lugar com o excedente de visão, ou seja, ver do outro o que ele próprio não consegue enxergar. Quanto a isso, Bakhtin (2011) assevera que

Eu devo entrar em empatia com esse outro indivíduo, ver axiologicamente o mundo de dentro dele tal qual ele o vê, colocar-me no lugar dele e, depois de ter retornado ao meu lugar, completar o horizonte dele com o excedente de visão que desse meu lugar se descortina fora dele, convertê-lo, criar para ele um ambiente concludente a partir desse excedente da minha visão, do meu conhecimento, da minha vontade e do meu sentimento (BAKHTIN, [1979] 2011, p. 23).

Podemos perceber que o movimento de empatia se refere à aproximação do mundo do outro, da ideologia do outro. Assim, vemos que sempre que interagimos com as pessoas, fazemos esse movimento de aproximação axiológica, já que damos sentido (a partir do nosso mundo de valores) às ideias e mundo de valores delas. Com o movimento de empatia, temos acesso à perspectiva do outro e buscamos compreender os valores que orientam seu lugar de fala.

Já o movimento de exotopia refere-se ao retorno a si mesmo que permite o excedente de visão. Com a excedente de visão, conseguimos ampliar a visão que temos do outro, algo que não podíamos enxergar antes do movimento de aproximação. Quanto a isso, Bakhtin (2010, p. 61) afirma que “ao movimento da empatia segue sempre o da objetivação, ou seja, o de situar fora de si mesmo a individualidade compreendida através da empatia – separando-a de si mesmo, e retornando a si mesmo”. Com essa fala, podemos interpretar que a exotopia, ou objetivação, é um afastamento do objeto/pessoa que possibilita compreender o outro de uma visão extralocalizada.

Desse modo, os movimentos de aproximação e distanciamento constituem a nossa relação com o outro, pois aproximamo-nos do lugar do outro para voltarmos ao nosso lugar diferentemente, criando uma conjuntura concludente. Assim, Bakhtin (2011) destaca que

Por mais perto de mim que possa estar esse outro, sempre verei e saberei algo que ele próprio, na posição que ocupa, e que o situa fora de mim e à minha frente, não pode ver: as partes de seu corpo inacessíveis ao seu próprio olhar – a cabeça, o rosto, a expressão do rosto –, o mundo ao qual ele dá as costas, toda uma série de objetos e de relações que, em função da respectiva relação em que podemos situar-nos, são acessíveis a mim e inacessíveis a ele (BAKHTIN, 2011, p. 42).

É interessante destacar que, ao teorizar sobre os movimentos empáticos e exotópicos, Bakhtin se refere à relação entre centros de valores do eu e do outro. Com isso, ele enfoca a empatia, a exotopia e o excedente de visão por uma perspectiva de alteridade, em que o ser necessita do outro para completar-se. Assim, o outro sempre saberá de mim algo de que não sei, porque, como já discutimos anteriormente, estou na tangente do mundo, não consigo me ver inteiramente da mesma forma que consigo ver o outro.

Esse excedente da minha visão, do meu conhecimento, da minha posse – excedente sempre presente em face de qualquer outro indivíduo – é condicionado pela singularidade e pela insubstituíbilidade do meu lugar no mundo: porque nesse momento e nesse lugar, em que sou o único a estar situado em dado conjunto de circunstâncias, todos os outros estão fora de mim (BAKHTIN, 2003d, p. 43).

Podemos verificar que, nessa perspectiva, a apreensão de si se desvela pelo discurso e pelo olhar do outro. Com isso, podemos concluir que “o outro ocupa o lugar da revelação daquilo que desconheço em mim e este fato, concreto e objetivo, nos enlaça em um mútuo compromisso ético. Sinto-me responsável pela criação do meu semelhante, assim como dependo dele para dar forma e sentido a minha experiência interna” (SOUZA; ALBUQUERQUE, 2012, p. 113).

Por mais que eu me aproxime desse outro, nunca terei uma total empatia, pois acesso o outro a partir dos meus valores e da minha singularidade. Nesse sentido, Bakhtin (2010, p. 62) afirma que “eu vivo ativamente a empatia com minha individualidade, e, por conseguinte, nem por um instante sequer perco completamente a mim mesmo, nem perco o meu lugar único fora dela”. Com isso, vemos que a empatia não pode ser considerada um movimento passivo, como se o objeto se empoderasse de mim, mas, ao contrário, o ser vive ativamente a empatia, como um ato responsável, responsivo e dialógico.

Podemos observar, conforme Bakhtin (2010, p. 61) que os movimentos de empatia e exotopia não são cronologicamente lineares, um após o outro, mas “ambos são, na realidade, inseparáveis”. O pensador russo salienta que não é possível uma empatia pura, uma

coincidência plena com o outro, mas “mediante a empatia, se realiza algo que não existia nem no objeto da empatia, nem em mim antes do ato da empatia, e o existir-evento se enriquece deste algo que é realizado, não permanecendo igual a si mesmo” (BAKHTIN, 2010, p. 62).

Logo, podemos pensar que a interação por meio da linguagem consiste nesses dois movimentos, com os quais podemos acessar o centro de valor do outro. É importante salientar que a empatia e exotopia não se referem apenas à relação com seres humanos. Podemos pensar que a própria relação com a escrita e com a produção artística também exige esses movimentos de aproximação e distanciamento, pois é necessário um afastamento do objeto para vermos o que antes, em aproximação (empatia), não conseguíamos enxergar.

Ao se referir à obra literária, Bakhtin aborda a exotopia e o excedente de visão, enfocando a relação do autor com os personagens, como podemos ver a seguir:

O autor não só enxerga e conhece tudo o que cada personagem em particular e todas as personagens juntas enxergam e conhecem, como enxerga e conhece mais que elas, e ademais enxerga e conhece algo que por princípio é inacessível a elas, e nesse excedente de visão e conhecimento do autor, sempre determinado e estável em relação a cada personagem, é que se encontram todos os elementos do acabamento do todo, quer das personagens, quer do acontecimento conjunto de suas vidas, isto é, do todo da obra (BAKHTIN, 2003, p. 11).

Nesse trecho, Bakhtin utiliza os conceitos de empatia, exotopia e excedente de visão para discutir a relação do autor com os personagens. Com isso, vemos que, nas obras literárias, a relação alteritária se configura de forma diferente, a não ser nos casos de polifonia identificados na obra de Dostoiévski, pois há uma relação de assimetria do autor sobre os personagens. O autor enxerga tudo dos personagens, tem o excedente de visão de cada um deles. Já os personagens não conseguem visualizar a totalidade do que acontece na obra.

Nesta pesquisa, recorreremos a esses conceitos para analisar a atividade docente, ou seja, os movimentos de aproximação e distanciamento na relação alteritária entre professores e alunos, como veremos adiante no capítulo das análises. Consideramos que empatia, exotopia e excedente de visão constituem parte importante da atividade de trabalho docente.

Partindo dessas reflexões sobre a teoria do Círculo, passemos, a seguir, para a segunda parte do referencial que subsidia a presente investigação, a perspectiva ergológica do trabalho.

1.2. ABORDAGEM ERGOLÓGICA DO TRABALHO

Como esta pesquisa focaliza o trabalho do docente de Língua Portuguesa, apoiamo-nos na perspectiva ergológica que visa conhecer uma atividade para transformá-la e entende o

trabalho enquanto atividade humana industriosa que envolve sempre um debate de normas e valores. Yves Schwartz, uma das principais referências da área, afirma que a Ergologia não é uma disciplina, mas sim uma abordagem multidisciplinar, tendo em vista a complexa e multifacetada atividade humana.

Em resposta a uma das perguntas em “Uma entrevista com Yves Schwartz”, realizada por Di Fanti e Barbosa (2016), o filósofo discute o conceito de Ergologia como uma abordagem, conforme trecho abaixo:

[...] nunca a definimos como uma disciplina científica. Mas o que é a Ergologia? Adotamos o termo, ou a expressão, em português, abordagem como uma maneira de afirmar que não é uma nova disciplina, é uma postura, uma abordagem que requer outras, todas outras disciplinas, notadamente as das Ciências Humanas, sempre em uma situação de discussão com elas às vezes de crítica, numa dimensão de uso e de polêmica com essas disciplinas. Alguns pensam que é uma disciplina, uma ciência, que é filosofia, por exemplo. Prefiro falar de abordagem. O que é verdade na sua pergunta é que a Ergologia tem necessidade de interface com outras disciplinas das Ciências Humanas e, notadamente, das Ciências da Linguagem (SCHWARTZ, 2016a, p. 230-231).

Partindo dessa premissa, observa-se que a Ergologia é uma abordagem que, ao convocar diferentes disciplinas para tratar da atividade humana, como filosofia, linguística, ergonomia da atividade, sociologia, economia etc., dá destaque às Ciências da Linguagem, o que revela a importância da linguagem para o estudo da complexidade da atividade humana de trabalho.

Conforme Trinquet (2010, p. 95), a Ergologia constitui um avanço nas ciências humanas, pois “consiste em um estudo de toda a atividade humana” e contrapõe-se a uma visão mecanicista de trabalho. Antes de discutirmos os conceitos basilares da Ergologia, consideramos importante resgatar, resumidamente, alguns aspectos históricos dessa abordagem. Na década de 1980, na França, começaram a ser desenvolvidas pesquisas pluridisciplinares que se voltaram para a atividade de trabalho como objeto de estudo. A abordagem ergológica, nessa perspectiva, começou a tomar forma quando um grupo, “formado pelo filósofo Yves Schwartz, o linguista Daniel Faïta e o sociólogo Bernard Vuillon, propondo a aproximação da academia ao mundo do trabalho, criou, em 1983, um estágio de formação continuada com trabalhadores da região de Provence na França” (DIFANTI, 2014, p. 254). Esse estágio possibilitou uma troca “entre os saberes acadêmicos e os saberes do mundo do trabalho”.

Segundo Hennington, Cunha e Fischer (2011, p. 5), a construção da abordagem ergológica pelos três pesquisadores – Schwartz, Faïta e Vuillon – suscitou a fundação do dispositivo Análise Pluridisciplinar de Situações de Trabalho (APST). O desafio deles era “pensar as mutações do trabalho que traziam fortes interrogações sobre como preparar as jovens

gerações para enfrentar as mudanças que atravessariam todos os aspectos da vida econômica e social, e notadamente aquelas concernentes às atividades de trabalho” (HENNINGTON; CUNHA; FISCHER, 2011, p. 5).

A abordagem ergológica, sob esse enfoque, se consolida com base em três principais referências: a pesquisa-intervenção do médico Ivar Oddone, a filosofia de George Canguilhem e as reflexões da ergonomia da atividade de Alain Wisner (SCHWARTZ, 2006, p. 459-460). De acordo com Di Fanti (2014, p. 254), a partir de Oddone,

veio a inspiração de estreitar a relação da academia com o mundo do trabalho, já que o médico italiano, criando uma “comunidade científica ampliada”, buscou aproximar, em um contexto histórico singular, os operários da Fiat italiana, os integrantes dos sindicatos e o pessoal da Universidade.

Com isso, podemos verificar que, partindo de Oddone, “a ergologia traz a busca por diminuir a distância entre a academia e o mundo do trabalho” (BARBOSA, 2017, p. 8). O médico e psicólogo Oddone “buscou transformar as condições de trabalho, visando ao bem-estar e à preservação da saúde dos trabalhadores, por meio de investigação detalhada dos processos de trabalho” (BARBOSA, 2017, p. 68).

A partir de Canguilhem e de sua filosofia da vida, foram ampliadas as noções de trabalho, entendidas pela Ergologia como atividade industriosa, visto que a pessoa é um ser pensante, que “não pode jamais impedir-se de pensar e de se pensar” (SCHWARTZ, 2002, p. 117). Desse modo, Schwartz (2006, p. 459) pondera que se ampliou “muito essa noção de trabalho real com a noção de ‘normas antecedentes’, com base na herança de Canguilhem, a propósito da tendência de cada um sempre renormatizar seu meio de vida e seu meio de trabalho”.

No que tange à influência da ergonomia da atividade de Alain Wisner, a Ergologia, conforme Di Fanti (2014, p. 254), amparou-se “nas reflexões sobre a atividade humana de trabalho, segundo a qual há uma distância entre o prescrito e o real, o que se contrapõe à visão positivista do regime taylorista, que considerava o trabalhador um mero executor das prescrições”. Partindo dos conceitos da ergonomia da atividade, como a diferença entre o trabalho prescrito e o real, a Ergologia, para Schwartz (2006, p. 459), desenvolveu a concepção de debate de normas: “qualquer atividade industriosa envolve sempre algo como um ‘debate de normas’. Através dessa noção, podemos registrar uma ampliação da diferença entre o ‘trabalho prescrito’ e o ‘trabalho real’”.

Nesse sentido, a atividade de trabalho, sendo muito complexa para ser analisada apenas sob um viés, não é entendida somente como um protocolo a ser seguido, visto que essa

abordagem refuta toda a tentativa de automatizar o trabalho humano, mas como a intrincada relação entre o que está prescrito – no campo das normas – e o que efetivamente é feito na atividade singular do uso de si. Com isso, podemos verificar que a Ergologia se tensiona com abordagens positivistas, como o Taylorismo, cuja principal preocupação era antecipar totalmente a atividade, “prepará-la de tal forma que uma vez modelada pelos outros, aqueles que devessem executá-la, ‘não teriam que pensar’, como disse Taylor” (SCHWARTZ, 2010b, p. 38). Nesse regime, havia uma divisão dicotômica, “entre, de um lado, o perito que concebe e prepara o trabalho e, de outro, o executante que o realiza, trata-se, portanto, de separar o trabalho prescrito do trabalho efetivo ou da atividade” (SOUZA-E-SILVA, 2004, p. 88). Afastando-se dos preceitos tayloristas, a abordagem ergológica defende que, na situação de trabalho, há uma relação dinâmica entre normas antecedentes (conjunto heterogêneo de componentes e valores partilhados sobre o que se deve fazer) e renormalizações (a realização viva do trabalho). Desse modo, pode-se dizer que “o trabalho nunca é igual ao planejado e que o [ser humano] é o protagonista principal de sua ação” (DI FANTI, 2005, p. 22).

Sob essa perspectiva, vemos que o trabalhador sempre se singulariza na atividade de trabalho, pois ele deve decidir, recorrendo a seu mundo de valores, sobre as maneiras mais adequadas e viáveis de agir, tendo em vista que a “Ergologia é a aprendizagem permanente dos debates de normas e de valores que renovam indefinidamente a atividade: é o desconforto intelectual” (SCHWARTZ; DURRIVE, 2010, p. 30). Assim, entendemos que essa abordagem pode contribuir para analisarmos aspectos de invisibilidade da atividade docente, na medida em que nos fornece subsídios para conhecermos as complexidades envoltas nesse trabalho.

Aprofundamos, a seguir, a discussão sobre atividade humana de trabalho a partir do viés ergológico. Para tanto, tratamos, na primeira subseção, da atividade de trabalho e facetas da invisibilidade; na segunda, focalizamos o debate de normas e valores e as dramáticas de uso do corpo-si; por fim, na terceira subseção, apresentamos reflexões sobre os saberes em aderência e em desaderência, o coletivo de trabalho e a atividade docente.

1.2.1 Atividade de trabalho e facetas da invisibilidade

A abordagem ergológica está centrada na ideia de que toda atividade de trabalho é complexa, porque envolve inevitavelmente o encontro do ser humano, um sujeito inacabado em constante construção, com as variáveis de uma situação impossível de ser totalmente antecipada: toda atividade é “aplicação de um protocolo e experiência ou encontro de encontros” (SCHWARTZ, 2010d, p. 42). A concepção de atividade se opõe à visão que associa

o trabalho a um fazer mecânico, a uma simples sequência de execuções de tarefas prescritas. Segundo Trinquet (2010, p. 96), a atividade “é tomada no sentido de atividade interior. É o que se passa na mente e no corpo da pessoa no trabalho, em diálogo com ela mesma, com o seu meio e com os outros”. Em outras palavras, a atividade de trabalho envolve debate de normas, algo que não está prescrito, e que só pode ser apreendido se o trabalhador verbaliza sobre as suas escolhas, sobre como ele se singulariza e renormaliza.

Nessa perspectiva, a atividade de trabalho é enfocada pelo viés da eventicidade, da concretude e da dialética existente entre o nível micro, da situacionalidade, e o macro, da normatividade. Enfatizar o ser humano na sua singularidade envolve considerar que toda ação de trabalho será orientada por valores e que agir é tomar uma atitude, fazer uma escolha e gerir os microdebates na atividade. Nessa abordagem, “[...] vê-se outra coisa, faz-se uso de si de outro modo, cria-se uma conexão diferente na relação social ou na relação de trabalho quando se leva em conta o mundo de saberes e de valores que se tece na atividade” (SCHWARTZ, 2011a, p. 154). Em outras palavras, para a Ergologia, o trabalho sempre pode ser realizado de um outro modo, pois não existe uma só maneira de realizar o que é prescrito. Isso é o que a abordagem ergológica chama de Reservas de Alternativas, pois sempre há “a possibilidade de fazer de outro modo. Não pode haver uma única maneira melhor de fazer as coisas, de responder às obrigações” (TRINQUET, 2010, p. 109). Podemos afirmar que qualquer atividade de trabalho em que pensemos exige do trabalhador gerenciamentos. Isso implica considerarmos que, por mais manual que a atividade pareça, como operários em uma fábrica, o corpo-si sempre terá embates a gerir, escolhas a fazer e dramáticas a enfrentar.

A dialética entre geral e singular na atividade pode ser representada pelas figuras da trama (técnicas, objetos, tradições) e da urdidura (o encontro com o presente). Schwartz (2010b, p. 105) explica essa questão, partindo do livro organizado por François Daniellou (2004, apud SCHWARTZ; DURRIVE, 2010, p. 105), o qual defende que

Em sua atividade, os homens e as mulheres, no trabalho, tecem. Do lado trama, os fios que os ligam a um processo técnico, às propriedades da matéria, das ferramentas ou dos clientes, a políticas econômicas- eventualmente elaboradas em outro continente-, a regras formais, ao controle de outras pessoas... Do lado urdidura, ei-los ligados à sua própria história, ao seu corpo que aprende e envelhece, a uma enorme quantidade de experiências de trabalho e de vida, a diversos grupos sociais que lhe proporcionaram saberes, valores, regras, com as quais eles compõem dia após dia; ligados também ao seus próximos, pois são fonte de energia e de preocupações; ligados a projetos, desejos, angústias, sonhos...

A analogia de Daniellou com a tecelagem remete ao fato de que, no trabalho, cruzam-se “registros” de diferentes origens. Segundo Schwartz (2010b, p. 105), o registro um, ou trama, tenta “governar a atividade” por meio de “técnicas, tradições” e saberes codificados; o registro

dois, ou urdidura, engloba tudo “que faz viver as técnicas, o codificado, num dado momento”. Nessa perspectiva, todo trabalho é atravessado pela articulação entre trama e urdidura e, para compreender a atividade, é necessário “integrar, articular, procurar sempre numa situação os efeitos de trama e os efeitos de urdidura” (SCHWARTZ, 2010b, p. 107). Uma peculiaridade da urdidura, conforme Schwartz (2010b, p. 108), é estar “condenada à penumbra, pois seus efeitos são “pouco visíveis, pouco aparentes”. Torná-los visíveis, ainda que parcialmente, exige esforço coletivo e ativa participação dos trabalhadores.

Ives Schwartz e Louis Durrive (2010), no livro *Trabalho e Ergologia: conversas sobre a atividade humana*, desenvolvem quatro proposições gerais acerca da ergologia. A primeira delas trata da existência de uma distância entre o trabalho prescrito (normas) e o trabalho realizado (renormalizações) em toda atividade humana: “[...] qualquer que seja a situação entre o trabalho que a gente pensa antes de executá-lo (que a gente mesmo pensa, mas que frequentemente os outros pensam em nosso lugar) e a realidade desse trabalho, haverá sempre uma distância” (SCHWARTZ; DURRIVE, 2010, p. 42), ou seja, “trabalhar é sempre aplicar um protocolo, ao mesmo tempo é sempre aplicá-lo de uma maneira singular [...] não somente eu não faço jamais exatamente aquilo que me mandaram fazer, mas eu não faço exatamente aquilo que eu previ fazer” (SCHWARTZ; DURRIVE, 2010, p. 70). Quanto a isso, Trinquet (2010, p. 98) afirma que a distância se caracteriza pelo fato de que sempre há uma imprevisibilidade do trabalho. Segundo esse autor, podemos constatar que “tanto do ponto de vista da experiência quanto da teoria, a única certeza confiável é que sempre existirá uma distância entre o trabalho prescrito e o praticado, por mínima que seja”.

A segunda proposição contempla a parcial singularidade do conteúdo da distância,

[...] pois ao mesmo tempo que sabemos que sempre existirá uma distância, sabemos que não poderemos jamais prevê-la. [...] Portanto, uma proposição universal – temos sempre uma distância a procurar – é seguida de uma segunda proposição: essa distância é sempre parcialmente singular (SCHWARTZ; DURRIVE, 2010, p. 43).

Não há como duas pessoas atuarem exatamente de modo igual, em relação a qualquer atividade, pois tanto na atividade de trabalho quanto na atividade de linguagem há sempre uma ação singular e irrepetível. É no momento da gestão da distância “que se expressa a personalidade, a individualidade, a história sempre singular, tanto individual quanto coletiva daqueles que participam, em tempo real” (TRINQUET, 2010, p. 98). Mesmo nos trabalhos braçais há essa distância singular entre o que é prescrito e o que é realizado pelo trabalhador.

Já a terceira proposição considera que a distância remete à atividade do corpo-si, ou seja, as escolhas em relação ao trabalho real passam pelo nível da consciência, mas também pelo nível de uma economia do corpo:

[...] quem faz a gestão desta distância é atividade de uma entidade um pouco enigmática que eu chamo de “corpo-si” ou “si-corpo”. Simplesmente, isso assinala a dificuldade de pensar o sujeito da atividade, porque não é nem o sujeito perfeitamente consciente, nem o sujeito perfeitamente inconsciente, enfim esta entidade atravessa tudo isto. A atividade remete a isto (SCHWARTZ; DURRIVE, 2010, p. 44).

Podemos perceber que, conforme os autores, a entidade corpo-si é, assim como a atividade, enigmática e inconclusa. A quarta e última proposição geral trata da relação entre a atividade e os valores, considerando que a distância remete sempre a um debate de valores, visto que, na atividade concreta de trabalho, a pessoa faz escolhas orientadas por uma dimensão valorativa. Os debates de normas existem mesmo no interior na menor atividade de trabalho, pois “o trabalho é sempre um encontro de valores”. Conforme Schwartz e Durrive (2010, p. 45), esses debates de normas são ao mesmo tempo: a) debates consigo mesmo, pois são ligados à economia ou racionalidade do corpo; e b) debates e valores de ordem social, pois qualquer ato humano remete a valores consolidados socialmente e a valores construídos pelo próprio ser humano em inter-relação com os outros. Esses valores atravessam tanto o nível micro da atividade, como toda a sociedade.

Os autores enfatizam a relação entre o geral (normas) e o singular (atividade real de trabalho), salientando que a Ergologia está centrada nessa dialética. Não se pode dizer que o prescrito não seja importante, pois são as normas que dão a base para qualquer trabalho, mas também não se pode desconsiderar o que acontece nas atividades de trabalho em si, pois é a partir das atividades reais que se pode dialogar sobre a viabilidade das normas, sobre o que se pode ou não mudar. Sobre a relação entre antecipação e confronto com o real, Schwartz e Durrive (2010, p. 79) afirmam que

É preciso evitar diabolizar a norma: para trabalhar é de fato importante ter um prescrito. Mas o prescrito não é o único que antecipa. [...] um hábito é um tipo de regra de funcionamento, é também um meio de antecipação. Ou seja, no trabalho produzimos o tempo todo uma forma de generalidade [...] E me parece que a renormalização remete sem parar a esse esforço de antecipação diante da confrontação como real, único e singular.

Assim, podemos ver que a Ergologia não desconsidera a importância das normas, mas defende que na atividade o trabalhador não recorre apenas a elas. No trabalho, se criam novas

normas e se retrabalham as já existentes para se adequar às imprevisibilidades e infidelidades do meio.

No artigo *Conceituando o trabalho, o visível e o invisível*, Schwartz (2011a, p. 19) discute as definições de trabalho ao longo da história e as noções de invisível e de visível relacionadas ao trabalho. O autor inicia o artigo afirmando que o trabalho “é ao mesmo tempo uma evidência viva e uma noção que escapa a toda definição simples e unívoca. É sem dúvida nesse ‘e’ que une ‘o trabalho’ e ‘os homens’ que repousa provavelmente a fonte desse caráter enigmático gerador de paradoxos” (SCHWARTZ, 2011a, p. 20). Com isso, Schwartz (2011a, p. 20) defende a ideia de que o trabalho “é uma realidade enigmática, e que uma definição clara do trabalho será sempre um problema”. Tal discussão se centra na impossibilidade de simplificação do trabalho, pois, conforme Schwartz (2011a, p. 31), “crê-se, sem razão, saber de forma clara de que se fala quando, no entanto, todo ‘trabalho’ comporta uma parte invisível provisória, na espera de uma eventual elucidação, e uma parte irredutivelmente enigmática”. O autor afirma que, quando se pesquisa sobre a invisibilidade de trabalho na internet, aparecem muitas referências a tarefas domésticas, ou seja, tarefas não remuneradas. Entretanto, é necessário explicar que, na abordagem ergológica, a invisibilidade, enquanto parte constitutiva de toda atividade de trabalho, se refere ao fato de que os atos de trabalho não são apenas execução mecânica de prescrições, já que é impossível “circunscrever claramente os recursos, os atos, os espaços onde se desdobram os corpos e as almas humanas em ‘todo’ o trabalho, até mesmo o trabalho mercantil” (SCHWARTZ, 2011a, p. 32).

Assim, o trabalho é entendido como um misto de visível e invisível: de um lado, as normas e definições gerais e de outro o agir singular de um corpo-si. Em outras palavras, podemos dizer que o trabalho tem tanto uma dimensão do prescrito quanto uma dimensão histórica “que nos reenvia a uma experiência do uso de si que fazem os trabalhadores. E eles o fazem segundo suas próprias normas, seus valores e saberes, mesmo que em dimensões ínfimas e pouco visíveis” (CUNHA; ALVES, 2012, p. 26). No polo da experiência, da dimensão histórica, um polo muito enigmático, como afirma Schwartz (2010d, p. 44), circulam saberes “que ocorrem em aderência, em capilaridade com a gestão de todas as situações de trabalho, elas mesmas adquiridas nas trajetórias individuais e coletivas singulares, contrariamente aos saberes acadêmicos, formais que, são desinvestidos”. Quanto a isso, Schwartz (2011a, p. 33) afirma que a atividade industriosa “jamais é simples, jamais é puro encadeamento de normas, de procedimentos, pensados anteriormente e sem a pessoa que vai trabalhar, porque isso é simplesmente impossível e ao mesmo tempo muito difícil de ser vivido”. Ao contrário, a atividade

é sempre o lugar, mais ou menos infinitesimalmente, de reapreciação, de julgamentos sobre os procedimentos, os quadros, os objetos do trabalho, e por aí não cessa de ligar um vaivém entre o micro do trabalho e o macro da vida social cristalizada, incorporada nessas normas. Vaivém que não deixa incólume nenhum dos dois níveis. O que quer dizer que a história da vida econômica, política, social, não pode ser escrita sem um olhar sobre esses múltiplos vaivéns (SCHWARTZ, 2011a, p. 33).

Tal afirmação se refere ao fato de que, mesmo no trabalho mais padronizado, há variabilidades, pois não há um único modo, ou o melhor modo, de agir no trabalho. Essas variabilidades que constituem aspectos de invisibilidade, muitas vezes, advêm dos furos de normas. Em relação a isso, Schwartz (2011a, p. 33) defende que os furos de normas “engajam reconfigurações de maneiras de fazer, dos laços coletivos mais ou menos intensos, das aprendizagens, das redes de transmissão de saber fazer, dos valores do uso de si, da saúde no trabalho e, finalmente, reinterrogam – construindo ou destruindo – o que significa viver em conjunto”. Com isso, vemos que a vida social é, então, “surdamente recolocada em questão na oficina, no serviço, no canteiro de obra, para ser (re)disseminada pelos milhares de canais de sociabilidade com os outros espaços da vida social” (SCHWARTZ, 2011a, p. 33).

A abordagem ergológica entende o trabalho como uma “provocação para fazer uso de si mesmo e pensar mesmo quando não se é solicitado”. Desse modo, o trabalho sempre invoca um nó de debates, histórico, singular e frequentemente invisível, entre “normas antecedentes e tentativas de renormalização na relação com o meio” (SCHWARTZ, 2011a, p. 34). Consideramos que dar visibilidade a esses nós de debate, legitimando saberes criados pelos próprios trabalhadores, é uma das formas de tornar visível o invisível. Di Fanti (2019, p. 352) afirma que as normas se apresentam “com graus de (in)visibilidade, pois, dada a complexidade da atividade, não é simples dimensionar o conjunto de normas que estão em relação com o fazer humano”.

A constante presença de nó de debates, segundo Schwartz (2011a, p. 34), implica aceitarmos que “quaisquer que sejam as formas inaparentes de trabalho, todas elas são formas renormalizantes do meio humano e têm como ponto de fusão as atividades industriais”. Desse modo, o trabalho suscita debates de normas tanto individuais quanto coletivos e “por meio deles, os protagonistas do trabalho não param de desfazer, de forma não aparente, o impedimento do exercício ‘do trabalho’ deles mesmos, as perspectivas de vida” que são impostas pela divisão do trabalho (SCHWARTZ, 2011a, p. 35- 36). Para Schwartz (2011a, p. 39), a atividade de trabalho é “sempre (mais ou menos) combinação de trama e cadeia, debate entre normas antecedentes, mais ou menos visíveis, acumuladas, passíveis de ensinar, prescritíveis, codificáveis e de renormalizações, sempre mais ou menos ressingularizantes”.

Com isso, vemos que a atividade de trabalho na perspectiva ergológica é composta pela dialética entre visível e invisível, representadas pelas normas e pelas renormalizações. Assim, Schwartz (2011a, p. 41) afirma que

a parte da invisibilidade, a parte do impalpável, a parte de debates de normas e de ‘dramáticas’, que sempre existiram no fazer industrioso humano, adquirem hoje, com o crescimento dos ‘serviços’, com as novas maneiras de produzir, com os novos meios técnicos, uma dimensão muito crítica. O que é o trabalho, o quanto ele custa, em termos de atividade corporal, mental, social, torna-se cada vez mais um ponto cego da vida coletiva.

Para Schwartz (2014, p. 261), a propagação das atividades ditas de serviço, como é o caso da atividade docente, “obriga a enfrentar de modo bem mais direto uma dimensão em geral bem invisível do trabalho: toda sequência de atividades industriosas envolve arbitragens, debates, imersos num mundo social em que a comunidade de destino é sempre eminentemente problemática, em permanente reconstrução”. Nesse contexto, “a atividade industriosa se torna cada vez mais um encontro de dramáticas do uso de si, a de um agente no trabalho e a do usuário, do cliente, do paciente, do aluno etc.” (SCHWARTZ, 2014, p. 261). Podemos dizer, então, que o trabalho, nesse contexto de serviços, é uma atividade menos palpável, já que ele estabelece a interação entre dois ou mais sujeitos, cada qual com seu mundo de valores. Tais reflexões são relevantes para nossa tese, na medida em que defendem a existência de uma opacidade maior nas atividades de serviço. Conforme Schwartz (2011a, p. 41), em função dos aspectos econômicos da mundialização, há uma “tendência a aprofundar-se prodigiosamente as distâncias entre os lugares onde se trabalha, dos lugares onde se governa o trabalho e dos lugares onde se decidem as alocações de recursos sobre o uso ou o não uso do ‘trabalho vivo’”. Com isso, o que efetivamente se faz no trabalho, no aqui e agora da atividade, parece estar cada vez mais na invisibilidade.

Passemos, agora, para a próxima subseção que discute as noções de debates de normas e valores, dramáticas de uso do corpo-si.

1.2.2 Debate de normas e valores e dramáticas de uso do corpo-si

Conforme os postulados da abordagem ergológica, “toda atividade industriosa é sempre uma dramática do uso de um corpo-si” (SCHWARTZ, 2014, p. 259), visto que o trabalho sempre envolve um debate de normas e valores. Nesse sentido, todo trabalho exige do sujeito tomadas de decisões, gerenciamento de imprevistos e posicionamentos frente a diversas

situações que se apresentam, impossíveis de serem totalmente antecipadas e, muitas vezes, pouco aparentes. A gestão da distância entre prescrito e real envolve “vantagens e inconveniências, e mesmo todos os dramas resultantes daí que, na ergologia, nomeamos de: dramáticas dos usos de si. A partir do momento em que há escolhas a se fazer, isso impõe responsabilidade e precauções importantes” (TRINQUET, 2010, p. 98).

Vislumbramos algumas dessas dramáticas na atividade de trabalho dos professores entrevistados nesta pesquisa. A ausência de construção de diretrizes para o ensino no curso Integrado obriga o corpo-si a tomar decisões sobre o dia a dia de sala de aula, decisões difíceis de prever, pois a atividade docente envolve a relação alteritária e complexa com o outro. Isso significa que, nesse trabalho, sempre haverá situações singulares e que exigirão do professor uma atitude não planejada nem pelas normas, nem por ele próprio. Para exemplificar, podemos pensar nas dramáticas presentes no dia a dia de trabalho do professor. O docente tem a responsabilidade de gerir a distância entre o prescrito e o real quando percebe que a atividade preparada para a aula não levou os alunos a se engajarem, ou quando vê que a aula está distante das possibilidades e necessidades dos estudantes. Assim, exige-se que ele escolha uma nova abordagem, gerindo os imprevistos que aparecem e criando um rumo novo para a aula.

Associada a essa reflexão, recorreremos a Schwartz e Durrive (2010, p. 190) que afirmam que o meio é sempre infiel, porque não há um só dia igual ao outro, e o trabalhador deve gerir essas infidelidades como um uso de si. Ou seja, “é preciso fazer uso das suas próprias capacidades, de seus próprios recursos, e de suas próprias escolhas para gerir essa infidelidade, para fazer algo”. Os autores afirmam que o vazio de normas existe porque as normas antecedentes são sempre lacunares e insuficientes, o que obriga o trabalhador a fazer uso de si. O trabalhador deve fazer escolhas, “visto que as imposições ou as instruções não são suficientes”. Ele tem de atribuir “a si próprio leis para dar conta do que falta” (SCHWARTZ; DURRIVE, 2010, p. 190). Assim sendo, podemos afirmar que o corpo-si é chamado a preencher as lacunas das normas, e ele o faz de forma singular, pois cada um vai enfrentar esses vazios de normas a seu próprio modo, “com sua própria história, seus próprios valores”. Se entendemos que as normas não podem antecipar tudo, vemos que trabalhar implica fazer uso de si, mobilizar saberes em aderência, criar algo de novo no aqui e agora da atividade.

Schwartz e Durrive (2010, p. 69) defendem que todo ato de trabalho é ao mesmo tempo um uso de si por si, o que é algo sempre singular, e uso de si pelos outros, como o trabalho assalariado, por exemplo. Em relação a isso, Di Fanti (2017, p. 96), ancorada em Schwartz (2010b), observa que “o drama do uso de si na atividade de trabalho se dá, ao mesmo tempo, pelo uso de si “por si” (escolhas pessoais) e o uso de si “pelos outros” (normas de todos os

tipos, como técnicas organizacionais, relações de desigualdade, de subordinação de poder etc.). Na atividade, o corpo-si vive o drama de contemplar tanto as exigências e coerções das normas, quanto as variabilidades do presente que demandam escolhas e decisões de si.

O uso de si se refere a uma capacidade humana que, segundo Trinquet (2010, p. 97), permite às pessoas “usar de si mesmos como lhes convém. É uma liberdade – que é perceptível por todo o mundo –, muito limitada pelas coerções inevitáveis, mas nunca há somente uma única melhor maneira de fazer as coisas”. Isso quer dizer que por mais que haja coerções que orientam o trabalho, é impossível que o trabalhador não crie, não escolha e não retrabalhe as normas de uma maneira singular. Assim o uso de si “é o que diferencia os homens dos robôs, estes fazem sempre igual e tal como foram programados. Um robô não tem estado de alma, enquanto um humano sempre hesita porque é consciente e pode escolher, adaptar-se, atualizar e, portanto, inovar” (TRINQUET, 2010, p. 97).

O corpo-si, de acordo com Schwartz (2014, p. 264), transgride “todas as fronteiras entre o biológico e o histórico”, trazendo em si uma ancoragem tríplice indissociável: 1) biológica, porque é um corpo dado ao nascimento; 2) histórica, porque o debate de normas que constitui as dramáticas adquire sentido em momentos históricos específicos; e 3) singular, porque “é no cerne desse corpo-si singular que se infiltra na relação variável de cada um com um “mundo de valores”. Podemos exemplificar a ancoragem tríplice do corpo-si com a figura do professor que indissociavelmente é um ser, ao mesmo tempo, biológico, histórico, porque, para contemplar as necessidades específicas do aluno, ele não pode somente seguir as normas (as quais não conseguem antecipar as particularidades de cada aluno), ele tem de criar, fazer história e recorrer aos valores construídos sócio-historicamente; e singular, pois ele se relaciona com o aluno e com as situações imprevistas na atividade de trabalho de modo único, expressa a sua singularidade em cada ato de trabalho e de linguagem. Considerar a tríplice ancoragem do corpo-si implica reconhecer a transgressão como um elemento que o constitui, pois o ambiente infiel de trabalho obriga o trabalhador a transpor os limites das normas.

Presumir a singularidade do uso de si na atividade não significa que se trabalhe sozinho, pois, segundo Schwartz e Durrive (2010, p. 192), os outros estão presentes “através da preparação do trabalho, da prescrição, da avaliação. Estamos em universo social de parte a parte. Fazer essas escolhas é também se engajar em um mundo humano atravessado de valores”. Isso implica considerarmos que o uso de si é permeado por relações dialógicas e relações axiológicas. O corpo-si não está isolado, porque vive em um meio social, interage com outros sujeitos e discursos. Tais reflexões são importantes para a nossa tese, pois, por mais que defendamos a existência de uma invisibilidade no que diz respeito à coletividade dos docentes,

consideramos o corpo-si em interação com os outros. Quando nos referimos à ausência de um coletivo, concebemos o coletivo organizado e orientado à produção de saberes e à produção de estratégias de ensino de maneira colaborativa. Mas afirmamos a impossibilidade de haver um trabalhador isolado, pois todos os atos, tanto de linguagem quanto de trabalho, só existem na inter-relação com outros.

Nesse sentido, “trabalhar é arriscar fazer uso de si”, um si que não é neutro, nem isolado, mas permeado de valorações próprias e alheias, e que entra em debate ao agir. Desse modo, Schwartz (2002, p. 119) diz que “mesmo nos menores atos cotidianos, o trabalho aparece como uma confrontação com debates de normas, em que esses valores de como conviver estão em jogo”. Os debates de normas e valores que compõem as dramáticas de uso de si, sempre presentes em toda atividade de trabalho, são muitas vezes invisíveis. Um exemplo desses debates pode ser quando um professor tem de escolher, tomar decisões sobre as maneiras de ensinar um determinado conteúdo para um grupo específico de alunos. Isso pode gerar tensões por exigir do professor uma escolha a ser tomada dentre várias possibilidades: ensinar por meio de um texto, expor o conteúdo utilizando o quadro, fazer o aluno refletir e chegar a uma conclusão etc. Ou seja, o fato de um professor ter de se confrontar com a dificuldade de fazer seus alunos aprenderem estabelece debates, escolhas, gerenciamentos de decisão, em resumo, dramáticas que o docente tem de enfrentar. O professor se encontra diante de “coerções institucionais, com prescrições explícitas ou não ditas, com políticas dos estabelecimentos de ensino e que é, ao mesmo tempo, obrigado a resolver os problemas do cotidiano, em que abundam as escolhas a serem feitas para concluir as tarefas a realizar” (FAÏTA, 2004, p. 62).

As nossas escolhas, decisões não antecipáveis, realizadas na atividade concreta de trabalho, resultam, conforme Schwartz (2014), em renormalizações que recriam sem cessar uma história, que constroem algo novo e nos forçam “a nos escolher, na qualidade de seres às voltas com um mundo de valores. Daí vem a ideia de que esse uso de si é uma imposição contínua dessas micro-escolhas permanentes” (SCHWARTZ, 2014, p. 261), da gestão de microdebates.

Desse modo, “[...] gerir a complexidade do trabalho implica as chamadas dramáticas do uso de si” (SOUZA-E-SILVA, 2008, p. 4). Isso significa que o trabalhador deve escolher e criar, pois o meio, sendo sempre infiel, exige do corpo-si uma postura de gerenciamento das intercorrências que surgem. O conceito “de dramáticas de uso do corpo-si possibilita olhar de modo mais atento para a dialética existente entre dizível e não dizível do trabalho, entre a norma e a renormalização, e permite considerar os valores e os embates de normas típicos do trabalho”

(BARBOSA, 2017, p. 87), o qual se apresenta como uma atividade “enigmática, industriosa, complexa e multifacetada”).

Os debates de normas convocam, segundo Schwartz (2014, p. 268), “uma dimensão axiológica que está no próprio princípio de todo agir humano. Entre as normas antecedentes e as dimensões locais do impossível/invisível, o debate só pode ser resolvido com referência a um obscuro mundo de valores”. Ou seja, o sujeito, ao se deparar com as diversas situações não previstas e não antecipáveis, toma decisões que julga adequadas a partir do seu mundo de valores, que não é totalmente individual e singular, mas construído pela sua vivência, na interação com os outros e com a atividade laboral, pois a dimensão valorativa está presente em todos os atos de trabalho e de linguagem. Desse modo, o trabalho, muito mais do que apenas cumprir normas, passa pelas relações axiológicas que o uso de si convoca, pois o ambiente de trabalho também é um ambiente humano e cultural, o que impossibilita “listar totalmente, de maneira exaustiva, tudo aquilo que constitui um meio de trabalho” (SCHWARTZ; DURRIVE, 2010, p. 189).

A dimensão do impossível se refere à impossibilidade de uma padronização, uma antecipação total das “variabilidades industriosas”, porque na situação de trabalho sempre haverá “brechas de normas que exigem que os seres pensantes e deliberantes façam, *hic et nunc*, escolhas para tornar possível a produção” (SCHWARTZ, 2002, p. 117, grifo do autor). A dimensão do invisível se refere ao fato de “toda a vida humana parar de se manifestar de forma sadia, a partir do momento em que o meio pretende lhe impor integralmente suas próprias normas, impedi-la de se pensar” (SCHWARTZ, 2002, p. 117). Esse jogo do impossível e invisível constitui, conforme Schwartz (2002, p. 118), “o âmago do trabalho”, a partir do qual se coloca em debate “todos os valores do conviver”.

Nessa perspectiva, a nossa vida é “uma sequência de debates de normas, exigidos pela configuração das normas antecedentes, de um lado, e impossível e invivível, do outro, que desembocam na série de resultantes que denominamos “renormalizações” (SCHWARTZ, 2014, p. 264). Os debates de normas trazem uma parcial singularidade para a pessoa, visto que por meio deles os sujeitos se relacionam, cada um a seu modo, com as atividades. Ao mesmo tempo, esses debates, segundo Schwartz (2014, p. 272) “se recolocam a cada momento da vida em termos relativamente mais ou menos novos, ainda que esse novo tenha pertinência infinitesimal”. Nesse sentido, toda situação de trabalho é “sempre parcialmente singular”, porque ela traz a dialética do que é repetível (as normas, algumas rotinas de trabalho) e do que é irrepitível, como as decisões frente a algo imprevisto que resultam renormalizações. Logo, nessas situações, há sempre a obrigação de se “escolher de novo”, mesmo que essas escolhas

estejam na invisibilidade. Os debates de normas “obrigam o sujeito a se reescolher como ‘si’, questionam as ‘fidelidades’ e levam o sujeito a retrabalhá-las em alguma medida.” (SCHWARTZ, 2014, p. 272).

Pelo viés ergológico, os atos de trabalho sempre exigem que o corpo-si se reinvente, porque ele deve gerir conflitos que não são previstos nem por ele próprio nem pelas normas, marcando, assim, a sua singularidade. Nesse aspecto, podemos discutir a dificuldade de que falam Schwartz e Durrive (2010) para definição de competência no trabalho, pois ela não pode ser previamente definida como algo prescrito à atividade, mas se consolida nas diversas facetas que o agir do corpo-si engendra. Os autores escolhem usar o termo agir em competência, “justamente porque competência não é uma noção simples e homogênea” (SCHWARTZ; DURRIVE, 2010, p. 207), o qual é focado na perspectiva singular do corpo-si. Ou seja, ao contrário de ser algo descontextualizado, o agir em competência considera as particularidades do sujeito e da situação em que o trabalhador está inserido.

Schwartz e Durrive (2010) afirmam que, para todo agir em competência, é necessário certo número de ingredientes. Eles trazem, então, seis ingredientes que compõem esse conceito. O primeiro se refere ao “domínio dos protocolos de uma dada situação”, os protocolos, “ou seja os saberes científicos, técnicos, de ordem econômica, gestonária, jurídica, linguística” (SCHWARTZ; DURRIVE, 2010, p. 207) de uma determinada situação. O segundo ingrediente se refere a uma relativa apropriação do histórico de uma conjuntura de trabalho. É sobre a capacidade de “incorporar a infiltração da história na situação de trabalho” (SCHWARTZ; DURRIVE, 2010, p. 209). O terceiro ingrediente se refere à habilidade de relacionar o aspecto protocolar ao aspecto singular do trabalho. Desse modo, tudo que há de recorrente na atividade deve ser ajustado “permanentemente ao que a situação tem de particular” (SCHWARTZ; DURRIVE, 2010, p. 210). O quarto ingrediente se refere ao debate de valores ligado ao debate de normas tanto as impostas quanto as constituídas na atividade. Ou seja, o agir em competência é muito determinado pelos valores do sujeito. O quinto ingrediente se refere à ativação do “potencial da pessoa, com suas incidências sobre cada ingrediente” (SCHWARTZ; DURRIVE, 2010, p. 217). Segundo os autores, todos os ingredientes da competência podem ser potencializados e desenvolvidos quando um determinado meio tem valor para o sujeito. O sexto e último ingrediente se refere ao que os autores chamam de Entidades Coletivas Relativamente Pertinentes (ECRP), as quais representam “um lugar de transição dinâmica, nos dois sentidos, entre o que está no polo relativamente individualizado e o que está no polo relativamente universalizado” (SCHWARTZ; DURRIVE, 2010, p. 149).

As ECRP não são coletivos predefinidos, mas são relacionadas a um momento dado. Conforme Schwartz e Durrive (2010, p. 152), o termo “entidade” se refere às fronteiras “invisíveis que englobam as pessoas pertencentes a serviços diferentes”; o termo “coletivas” se refere às informações fundamentais que transitam “para compreender a qualidade de realização de um certo número de tarefas solicitadas”; e o termo “relativamente pertinentes” se refere ao fato de que “são pertinentes para a compreensão de como as coisas andam, ao mesmo tempo são relativamente pertinentes, no sentido de que as fronteiras são variáveis. Em vista disso, as ECRP só podem ser identificáveis “no funcionamento real das pessoas que tecem laços no trabalho” (SCHWARTZ, DURRIVE 2010, p. 160).

Assim, os autores defendem que a capacidade de trabalhar em equipe consiste em compreender que cada sujeito tem um perfil mais ou menos diferente, segundo sua história, sua vida escolar, profissional etc. Trabalhar em equipe requer que o sujeito assuma “suas responsabilidades quando se deve assumi-las, e ao mesmo tempo consiste em ser modesto quando convém ser” (SCHWARTZ; DURRIVE, 2010, p. 219). Essa capacidade “está muito ligada seja à diversidade das histórias humanas, seja ao reconhecimento e respeito dessa diversidade e à compreensão de que o trabalho coletivo hoje (...) supõe uma espécie de pôr em sinergia esses diferentes ingredientes, não em si mesmo, mas coletivamente” (SCHWARTZ; DURRIVE, 2010, p. 219).

Passemos, na subseção seguinte, a discutir sobre saberes em aderência e em desaderência à atividade de trabalho, coletivo laboral e atividade docente.

1.2.3 Saberes em aderência e em desaderência, coletivo de trabalho e atividade docente

Schwartz (2009, p. 265), no artigo *Produzir saberes em aderência e desaderência*, problematiza a noção dos saberes em aderência (saberes investidos) e em desaderência (saberes instituídos), por considerar que a atividade de trabalho não é apenas o cumprimento de normas prescritas. Isso significa que o corpo-si não recorre exclusivamente a saberes já consolidados para agir no trabalho, mas investe novos saberes no aqui e agora da atividade. No campo dos saberes instituídos ou constituídos, encontram-se os saberes acadêmicos, os que estão mais formalizados em livros, normas ou programas. Já, no campo dos saberes investidos, emergem aqueles adquiridos na experiência, em uma situação singular e histórica, na gestão dos impasses do trabalho. Esses últimos ocorrem na aderência da atividade, pois não são formalizados nem prescritos (TRINQUET, 2010, p. 101). Isso reitera a dialética existente entre “o global e o local” (SCHWARTZ, 2009a, p. 265), já que os saberes instituídos (globais ou gerais) não podem,

isoladamente, contemplar a complexidade da atividade de trabalho. É necessário reconhecer que ela se constitui também de saberes criados pelos trabalhadores investidos em uma situação particular. Segundo Schwartz (2009a, p. 265), refletir sobre os saberes sem considerar o viver em aderência é se distanciar de “uma abordagem sadia da produção de saberes”. Nesse sentido, o autor afirma que

Não há vida humana que não seja chamada a viver naquilo que denominamos aderência: seja a mobilização de nossas energias, incorporadas em nossas faculdades intelectuais como em nossos equipamentos biológicos, para detectar pontos de resistência e de apoio no presente do meio a viver (SCHWARTZ, 2009a, p. 265).

Tais reflexões orientam-se para o fato de que o ser humano não pode se eximir de pensar, de gerir seus conflitos, pois os saberes em desaderência não contemplam todas as variabilidades do presente.

Cunha e Alves (2012, p. 27) discutem os saberes em relação com a atividade docente. Conforme os autores, há dois tipos de saberes: os que “estruturam as situações de trabalho e seu exercício a partir de conhecimentos fundados nos campos científicos que os conceituam, categorizam, codificam, normatizam; e os saberes relacionados à experiência das situações de trabalho nas quais se encontra o trabalhador” e os saberes “incorporados durante o exercício da experiência profissional, tais como os gestos profissionais, a linguagem própria ao métier e aos coletivos locais de trabalho, os automatismos. Saberes relativos à experiência na situação na qual se encontra esse trabalhador e em outras que o mesmo tenha vivenciado”. Para os autores, os “saberes incorporados são difíceis de serem verbalizados ou transmitidos, pois se forjam ao longo da formação do próprio trabalhador, são custosos em termos de aprendizagens e dificilmente dissociáveis do contexto em que se formaram”. Tais afirmações revelam que os saberes incorporados são relacionados diretamente com contextos específicos de trabalho dos professores.

Sobre a questão dos saberes, Trinquet (2010, p. 100) afirma que em toda a atividade o trabalhador põe em prática um saber pessoal “para preencher e gerir a distância prescrito/real”. Podemos verificar que esses saberes investidos são resultado “da história individual de cada um, sempre singular, ou seja, adquirida da própria experiência profissional e de outras experiências (social, familiar, cultural, esportiva, etc.) e que remete a valores, à educação, em resumo, à própria personalidade de cada um” (TRINQUET, 2010, p. 100). Quanto a isso, Schwartz (2011b, p. 27) defende que há “uma relação estreita, frequentemente subestimada ou tão simplesmente ignorada, entre nossa ligação com o mundo dos valores e nossa maneira de

trabalhar os saberes”. Os saberes investidos estão “cravados” no corpo-si e no seu intelecto (TRINQUET, 2010, p. 100). A atividade de trabalho é sempre uma gestão

altamente problemática do que pode ser antecipado em desaderência e do que, em outro polo, pode somente ser encontrado nas asperezas da aderência. Polo de aderência, do não antecipável, porque é isso que se repropõe ao trabalho dos coletivos e dos indivíduos humanos como sendo o não estandardizado da situação (SCHWARTZ, 2009a, p. 266-267).

Logo, a atividade escapa à mecanicidade e à “proceduralização”, pois se renova “continuamente o polo do que não é antecipável na vida humana” (SCHWARTZ, 2009a, p. 267). A vida humana, como afirma Schwartz (2011b, p 33), não pode ser completamente antecipada pelas normas, pelos saberes instituídos. Para a Ergologia, conforme Trinquet (2010, p. 100), os saberes investidos e os instituídos são complementares, pois constituem “os dois lados de toda a atividade de trabalho, sua unidade dialética”. Isso nos permite afirmar que o trabalho não é somente a aplicação de saberes constituídos na desaderência, nem apenas os saberes que são construídos na prática, mas a inter-relação entre esses dois polos. O termo polo, para a Ergologia, “consiste em um lugar virtual onde se agregam, sintetizam-se e exprimem-se objetivos, competências, saberes e conhecimentos, interesses, etc., mais ou menos comuns, da realidade coletiva” (TRINQUET, 2010, p. 103). Trinquet (2010, p. 103) afirma que não há em cada polo “indivíduos definidos”, mas que se trata de “uma entidade de ideias, de conceitos, de interesses, etc., e cada ator pode, perfeitamente, intervir em diversos polos”.

Assim, a Ergologia sugere uma postura de Dispositivos Dinâmicos de Três Polos (DD3P): no polo 1, temos os saberes em desaderência; no polo 2, temos saberes “derivados das demandas do tratamento do vaivém entre aderência e desaderência” (SCHWARTZ, 2009a, p. 268); e o polo 3 “pontua as convicções iniciais que impulsionam os protagonistas a se engajar nos processos em que cada um deve retrabalhar seus próprios recursos, confrontando-os com os recursos dos outros” (SCHWARTZ, 2009a, p. 268). Em resumo, poderíamos dizer que o polo 1 se refere aos saberes gerais, prescritos e generalizados, ou seja, saberes instituídos, necessários, mas “exteriores e anteriores à situação de trabalho estudada, ou ainda, saberes que estão em desaderência com a atividade estudada. São, portanto, esses saberes que, essencialmente, permitem elaborar o trabalho prescrito” (TRINQUET, 2010, p. 104). O polo 2 se refere a saberes situados e singulares, construídos em aderência com a atividade; são, portanto, saberes investidos, vinculados à “experiência prática e, permanentemente, recriadora de saberes através dos debates de normas” (TRINQUET, 2010, p. 104). Por fim, o polo 3 se refere aos valores, à ética. O polo 3 “indica as condições humanas e sociais de funcionamento

correto do trabalho entre os dois polos. Há duas maneiras de definir esse terceiro polo, o polo dos valores epistemológicos e éticos” (SCHWARTZ, 2016a, p. 226).

A ergologia, então, focaliza o trabalho como “uma atividade complexa e enigmática” (BARBOSA, 2017, p. 86), através da qual o corpo-si se singulariza. De acordo com Trinquet (2010, p. 98), a atividade é sempre uma dialética, um encontro de “três parâmetros indissociáveis”: o primeiro é o objeto de trabalho que demanda diversos tipos de “conhecimentos pluridisciplinares”, os quais são prescritos. O segundo se refere ao encontro com “seres humanos, individuais ou coletivos, sempre singulares”. O terceiro se refere às variabilidades a serem geridas.

Schwartz (2016a), na entrevista realizada por Di Fanti e Barbosa e publicada na revista *Letrônica*, discutindo sobre a relação entre as normas e as renormalizações, aborda a questão da assimetria de dois polos: o polo dos saberes normalizados, valorizado socialmente, e o polo do agir, do aqui e agora, com saberes normalmente desprestigiados. As antecipações do segundo polo poderiam transformar as prescrições do primeiro, se os dois polos estivessem abertos ao diálogo. Segundo o autor,

[...] por isso eu digo que no segundo polo há saberes que antecipam o trabalho dos primeiros, que têm que não aceitar, mas discutir e entender o porquê, assim como há saberes do segundo polo que conduzem a transformar o agir que os primeiros haviam previamente prescrito/antecipado. O problema é que não há uma simetria entre essas duas antecipações; a primeira antecipação tem uma legitimidade social, hierárquica, epistemológica, é aceita por todos, porque o saber conceitual tem uma legibilidade, uma nobreza. Mas não é o mesmo caso da segunda antecipação, não é o fato dos saberes e valores emergidos na aderência do agir, aqui e agora (SCHWARTZ2016a, p. 225).

Com isso, Schwartz enfatiza a importância dos saberes do segundo polo e defende que esses saberes oriundos da experiência poderiam auxiliar no trabalho de quem prescreve as normas, se estes estivessem abertos ao diálogo. Assim, a assimetria de que ele fala se refere ao fato de que os saberes do primeiro polo têm mais legitimidade na sociedade. Podemos afirmar que o movimento de dar visibilidade aos saberes que emergem da aderência, saberes focalizados por esta pesquisa, pode contribuir para desestabilizar essa assimetria.

Ligada à relação entre os saberes em aderência e os saberes em desaderência, recorreremos também à noção de coletivo de trabalho, considerando que esta pesquisa se dedica a problematizar aspectos da invisibilidade do trabalho docente e do coletivo dos professores. Para tanto, recorreremos a Souza-e-Silva (2003, p. 343) que afirma que o “coletivo dos professores não é somente uma resposta a uma injunção administrativa (trabalhar em equipe) mas é sobretudo uma iniciativa coletiva, mobilizada de modo a dar uma resposta comum às

prescrições”. Segundo a autora, o coletivo de trabalho deve produzir regras de funcionamento, como a “operacionalização dos objetivos esperados, a discussão do conteúdo das aulas, a avaliação das competências etc.” (SOUZA-E-SILVA, 2003, p. 343).

Yves Clot (2006), em entrevista aos *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, discute o coletivo sob diferentes perspectivas. Uma delas se refere ao coletivo na formação da subjetividade. Quanto a isso, o autor afirma que o coletivo é entendido “como recurso para o desenvolvimento da subjetividade individual” (CLOT *et al.*, 2006, p. 102). Recorrendo a Vigotsky, ele traz a ideia de que o social não é uma coleção de indivíduos, mas que o social está em nosso corpo, no pensamento.

Outra perspectiva de coletivo trazida por Clot (2006, p. 103) se refere à tendência individualizante do trabalho. Segundo o autor, “a gestão tende a individualizar as questões e os sociólogos têm insistido muito nisso, mas o real do trabalho impõe, cada vez mais, um trabalho coletivo; para fazerem face ao real, os trabalhadores têm que fazê-lo juntos”. O autor afirma que o coletivo não é “simplesmente um valor que deveria ser defendido contra a corrente de uma sociedade que vai contra o coletivo”. Ele defende que o coletivo deve ser aprofundado “como uma tendência do lado do real do trabalho. Isso quer dizer que o coletivo não é qualquer coisa que deve ser defendido, mas algo que deve ser reencontrado; ele é algo que é solicitado e, ao mesmo tempo, interdito”. Assim, podemos ver que essa segunda perspectiva abordada por Clot (2006) realça a necessidade de se reencontrar o coletivo no trabalho, o qual não deve ser apenas defendido como algo abstrato, mas deve ser localizado no real do trabalho.

Pensando na questão desta tese, podemos ver que o coletivo de trabalho auxilia de maneira importante a atividade docente, porque é um espaço em que os professores podem discutir o que funciona ou não para determinado grupo de alunos, e o que está ou não adequado para a realidade das turmas e para o perfil que se quer formar. Quanto a isso, Souza-e-Silva (2003, p. 344) afirma que o “coletivos do trabalho constituem também o suporte a investimentos subjetivos constantes para responder àquilo que as prescrições não dizem e para fazer o melhor em uma zona de incerteza; esse engajamento pessoal é tanto mais forte quanto mais ele for sustentado por um coletivo de trabalho”. A autora defende que o coletivo de trabalho pode dar respaldo às ações inventivas e singulares dos professores, modos de trabalho que não estão prescritos nas normas. Podemos concluir, portanto, que a ausência de um coletivo de trabalho interfere diretamente na atividade dos docentes, porque implica que eles não terão momentos de construção conjunta de objetivos e diretrizes para o ensino e que terão de enfrentar sozinhos as dramáticas de gerir os embates do trabalho, aspectos que surgem nas falas dos docentes entrevistados, como veremos mais à frente nas análises das entrevistas.

No livro *Trabalho e Ergologia*: conversas sobre a atividade humana, Schwartz (2010c, p. 149) discute a dimensão das Entidades Coletivas Relativamente Pertinentes (ECRP), relacionando-as com o “viver junto” no contexto de trabalho. As ECRP remetem ao fato de que não há fronteiras claras em um trabalho, pois não faço só algo prescrito para minha atividade: eu transito por outros espaços e por outras tarefas que são atribuição de outros. Para explicar a noção de ECRP, Schwartz (2010c, p. 150-151) as diferencia de organogramas, ou “predefinição de lugares, de postos, de responsabilidades” e afirma a dificuldade de definição de uma ECPR sem “fazer a aprendizagem do que se chama linguagem industrial dos ‘históricos de situação’”, já que toda ECPR é inscrita em uma história complexa e particular.

Com isso, o autor defende que, de um lado, temos a proposição geral de que “não existe organização, atividade humana, sem entidades coletivas relativamente pertinentes” e, por outro lado, não é possível definir os “seus contornos, as densidades de comunicação, a natureza do que transita no interior dessas entidades coletivas, a não ser, caso a caso, mesmo existindo generalidades tendenciais, a não ser saindo à procura, em busca do que permite construir” essa ECRP. Desse modo, podemos concluir que as ECRP não se constituem por um coletivo predefinido, como por exemplo o coletivo de professores, pois suas fronteiras remetem à atividade num certo momento. O coletivo é entendido, nas ECRP, como as relações entre trabalhadores de setores diferentes, em que um necessita do outro para a tarefa se realizar. Essas fronteiras são, na maioria das vezes invisíveis, pois não conseguimos acessá-las sem participar do dia a dia de trabalho de uma instituição.

Assim, as entidades são entendidas no sentido de “que existem fronteiras invisíveis que englobam as pessoas pertencentes a serviços diferentes, pessoas que se conhecem”. O termo “coletivas” se refere ao fato de que transitam informações “eventualmente nos dois sentidos, e pelas vias mais diversas (podem ser notas escritas, chamadas telefônicas, deslocamentos, muitas coisas – enfim, o que é fundamental para compreender a qualidade de realização de um certo número de tarefas solicitadas”. O termo “relativamente pertinentes” é em função de que essas entidades coletivas são pertinentes para o entendimento de como “as coisas andam, ao mesmo tempo são relativamente pertinentes no sentido de que as fronteiras são variáveis: elas podem mudar em função das pessoas. E a história na empresa é feita de uma combinação indefinida de tais fronteiras pontilhadas que se constroem e se reconstroem sem cessar” (SCHWARTZ, 2010, p. 152).

O autor afirma que em qualquer ínfima atividade de trabalho há essas fronteiras invisíveis que são, segundo ele, importantes para a compreensão do trabalho e do retrabalho. As ECRP se referem ao “viver junto” na empresa, a tecer laços e a criar história no trabalho.

As ECRP também têm relação com a eficácia, a performance, já que para desenvolver bem meu trabalho entro em relação com o trabalho do outro: “uma ECRP é sempre uma sinfonia sem maestro”, porque as aproximações com trabalhadores de outro setor não são programadas pela chefia, ou por qualquer norma, mas é uma maneira que o profissional encontra para realizar seu trabalho de forma mais eficaz. É nas ECRP que “a eficácia coletiva” e os “valores socialmente partilhados” se alojam (SCHWARTZ, 2010, p. 163).

Nas ECRP há pessoas que compartilham valores que se aderem à atividade. Se não existisse uma comunidade de valores seria necessário negociar permanentemente as trocas, o que tomaria muito tempo. Desse modo, Schwartz (2010, p. 163) afirma que “é importante construir essas ECRP, reconhecer sua construção, colaborar para sua construção e promover – eu diria – a relativa estabilidade dessa construção. Relativa porque os ambientes técnicos, as mudanças de todos os tipos não param de modificá-las permanentemente”. Com isso, vemos que Schwartz defende que se reconheça e que se incentive a criação das ECRP, porque há, segundo ele, uma tendência à individualização no trabalho, à destruição de equipes.

Tais reflexões se relacionam com esta tese, pois parece haver a necessidade de incentivo à criação de ECRP no Campus Restinga. Especialmente no que se refere à integração entre os docentes de línguas, ou seja, uma criação de cultura de trocas entre os professores e entre professores e outros servidores do Campus.

Como esta pesquisa investiga aspectos de invisibilidade do trabalho docente, é importante atentar para as especificidades dessa atividade. Ao observarmos a atividade de trabalho docente, tendo como base a perspectiva ergológica que possibilita ao pesquisador vislumbrar as micro dimensões laborais, vemos que essa atividade é complexa e impõe aos professores um “forte investimento para gerir o que se apresenta na organização do trabalho pedagógico da escola e da sala de aula” (CUNHA; ALVES, 2012, p. 29). Esse investimento de si, conforme Cunha e Alves (2012), muitas vezes tem impacto na própria saúde do docente. Nesse sentido, os autores assumem que o trabalho docente processa permanentemente saberes e valores “numa dinâmica que embaça as fronteiras do trabalho e da vida, do público/privado, do macro/micro, do local/global, é o elo tenso entre as normas do viver em comum (politeia) e as articulações necessárias entre os vários tipos de saber (paideia) que atravessam o ato mesmo de educar, de aprender” (CUNHA; ALVES, 2012, p. 31). Isso quer dizer que o docente recorre a saberes que escapam à norma, a saberes construídos pela própria experiência de sala de aula para resolver impasses do trabalho. Quanto a isso, Rodrigues e Fischer (2007, p. 44) asseveram que “legitimar saberes do trabalho é exatamente reconhecer que existe uma lacuna entre o prescrito e o realizado”. Com isso, vemos que “Tornar visível o novo que se produz no cotidiano

do trabalho é reconhecer que, ao contrário do que propunha o taylorismo, o trabalhador pensa e que a atividade de trabalho não é totalmente previsível”. Tais observações se relacionam diretamente com esta pesquisa, pois procuramos reconhecer e dar visibilidade ao trabalho concreto e a saberes criados pelos professores.

O trabalho docente, seguindo Lima e Cunha (2018, p. 20), “é local de articulação entre saberes investidos e saberes constituídos para realização da prática profissional”. Para as autoras, a atividade docente constitui-se pela reelaboração de saberes teóricos “vinculados à realização de cursos de formação inicial e continuada, confrontados com a realidade singular de cada sala de aula, cada aluno e cada conteúdo ensinado”. Com isso, vemos que, ao atuar na prática singular de sala de aula, os professores articulam saberes e valores para a realização do seu trabalho, algo que foi observado nas análises das entrevistas, como veremos mais adiante.

Nesse sentido, Dias, Santos e Aranha (2015, p. 212) reiteram que os docentes vivem “um processo de retrabalho do saber, que tem íntima conexão com sua dimensão subjetiva. Não há cumprimento passivo das prescrições, pois a dinâmica de vida presente no cotidiano escolar exige um processo de recriação das normas antecedentes, o que expressa a saúde, a mobilização da inteligência, o desejo, a subjetividade docente”. Por conseguinte, vemos que, “sendo o docente sujeito de saberes e valores, acumulados ao longo de sua história de vida, no ato de trabalho ele decide como fazer usos de si, sempre a partir de dimensões éticas, sociais, psicológicas e culturais” (DIAS; SANTOS; ARANHA, 2015, p. 212). Para conhecer a atividade docente na sua dimensão micro, temos que acessar o que se passa no debate de normas a que os professores estão submetidos (DIAS; SANTOS; ARANHA, 2015, p. 222). Tal dimensão constitui-se por uma penumbra, pois só conseguimos acessá-la parcialmente, ao incitarmos que o trabalhador verbalize sobre sua atividade, suas dramáticas e embates. As autoras afirmam que os docentes, ao fazerem uso de si, convocam seus valores, suas preferências, os seus desejos. Isso significa que “fazer uso de si pressupõe fazer escolhas em meio a uma reserva de alternativas infinita”. (DIAS; SANTOS; ARANHA, 2015, p. 224).

Assim, observa-se que “a gestão de variabilidades está presente a todo tempo na atividade de trabalho dos professores”, já que ela consiste em “lidar com os imprevistos para tentar solucionar problemas junto aos alunos. Há, portanto, nessa atividade uma forte presença da variabilidade e da imprevisibilidade das situações, o que gera uma maior carga de trabalho para o professor” (LIMA; CUNHA, 2019, p. 113). As autoras defendem que essas dimensões de variabilidade e de imprevisibilidade se correlacionam com o processo de ensino e aprendizagem junto aos alunos, “pois o professor não pode prever totalmente quais serão as dúvidas colocadas, nem mesmo os caminhos que seguiram para tentar realizar uma prática”,

mas também se relacionam com “o meio de trabalho do professor”, já que pode haver uma série de imprevistos, como problemas com computador, problemas com impressão de atividades etc. (LIMA; CUNHA, 2019, p. 114). Com isso, vemos que é impossível para a atividade docente uma padronização, pois “no curso da prática docente o meio coloca novas exigências aos professores, que variam de acordo com os alunos, o conteúdo a ser ensinado, as condições de infraestrutura, etc” (LIMA; CUNHA, 2019, p. 116).

De acordo com Rodrigues e Fischer (2007, p. 48), não podemos conhecer uma atividade de trabalho, ou seja, o modo como os trabalhadores fazem uso de si, sem que conheçamos “o que sabem e pensam aqueles que o executam (SCHWARTZ, 2000). Para compreender os locais de trabalho e o que lá acontece, faz-se necessário conhecer e compreender os saberes e, direta ou indiretamente, a que os trabalhadores atribuem valor”.

Na atividade de trabalho, segundo Cunha e Alves (2012, p. 23), o docente “se mobiliza para construir modos operatórios pertinentes e para construir, em coletivos aos quais pertence, outras normas de interação diferentes daquelas que resultam da organização prescrita”. O professor “é então levado a descrever a si próprio como ator da transformação das situações de trabalho que intervêm em processos de interações sociais”. Para os autores, qualquer trabalho implica alianças, de proporções variáveis, de saberes e valores entre individualidade e coletivo “que são importantes fontes de eficácia na realização dos objetivos de uma instituição. Esses coletivos variam no tempo e no espaço, não se podendo deduzi-los diretamente dos organogramas, e se inscrevem no bojo de valores partilhados e desafios de reinvenção local do como trabalhar” (CUNHA; ALVES, 2012, p. 28).

Tais considerações reiteram a noção de que os coletivos no trabalho dividem saberes e valores sobre o contexto específico partilhado pelos trabalhadores. Nesse mesmo sentido, Rodrigues e Fischer (2007, p. 45) afirmam que “Quando um trabalhador socializa ideias, produzidas na ação, com seus pares, ele favorece que o mesmo aconteça com seus companheiros de trabalho, legitimando com o grupo saberes advindos da experiência. É um saber coletivo que vai se produzindo”. O saber coletivo pode modificar, de forma dinâmica, a atividade singular de cada um, na medida em que ele orienta e valida modos de agir. Podemos associar isso com o coletivo docente, foco desta pesquisa, pois, a partir do compartilhamento de saberes criados na concretude do contexto de trabalho, cada professor pode redirecionar o seu próprio trabalho, adequando-o às necessidades observadas coletivamente.

A perspectiva dialógica nos dá a base para compreender que todos os atos do ser são orientados ao outro e, quando observamos a atividade docente, vemos que ela “é orientada, sem exceções, pelo indivíduo agindo em direção aos outros, ao meio de trabalho constituído em

torno do objeto desse trabalho, em sua dimensão coletiva; e em direção também a ele mesmo, aos seus saberes formais e incorporados” (FAÏTA, 2005, p. 118). Nesse sentido, podemos observar que Bakhtin (2003a, p. 302) discute a importância do direcionamento ou endereçamento do enunciado, afirmando que quando o locutor constrói seu enunciado, ele já leva em consideração quem é o seu interlocutor, seu grau de proximidade com ele, o que ele sabe do assunto tratado etc. Essa projeção do interlocutor determina a própria construção do enunciado, pois “o sentido do enunciado depende da situação de produção, da orientação social ao interlocutor e da entonação, a expressividade, que organiza a escolha das palavras e a sua disposição no enunciado concreto” (HINZ; DI FANTI, 2013, p. 320). Podemos associar isso ao trabalho docente, já que a atividade docente é direcionada “[...] não apenas aos alunos, mas também à instituição que o emprega, aos pais, a outros profissionais.” (AMIGUES, 2004, p. 41-45). Além disso, “[...] o professor é, ao mesmo tempo, um profissional que prescreve tarefas dirigidas aos alunos e a ele mesmo; um organizador do trabalho dos alunos [...] um planejador.” (AMIGUES, 2004, p. 49).

No artigo *O trabalho do professor-estagiário de língua portuguesa: uma atividade direcionada a quem?*, Hinz e Di Fanti (2013) discutem o direcionamento da atividade de trabalho do professor estagiário, afirmando que isso é algo bem conflituoso. Apesar de os docentes considerarem que o aluno é o principal destinatário de seu trabalho, “nem sempre isso se concretiza, já que precisam adequar seu trabalho a exigências distintas, muitas vezes divergentes de seus próprios pontos de vista” (HINZ; DI FANTI, 2013, p. 315). Realizando análise de enunciados de professores-estagiários, as autoras constatarem que o direcionamento principal dos professores é o aluno, em função da preocupação com sua aprendizagem, mas, conforme as autoras, “esse direcionamento não se dá de forma harmônica, sem conflitos” (HINZ; DI FANTI, 2013, p. 336). Há outros “fatores que também influenciam, de certa forma, suas práticas docentes, como as prescrições da escola e a avaliação da supervisão de estágio”. Elas destacam que

o professor precisa lidar com diferentes valores que se entrecruzam. Esses valores, provenientes de experiências e formações diversas, acabam, de certa forma, influenciando a atividade de trabalho dos professores-estagiários e exigindo deles uma atitude responsiva ativa diante das situações que surgem no exercício laboral (HINZ; DI FANTI, 2013, p. 336).

Para Hinz e Di Fanti (2013, p. 336), o conflito “de não direcionar a atividade principalmente ao aluno, apesar de considerar essa ação importante, pode ser entendida como constitutiva do gênero da atividade do professor-estagiário”, já que essa é uma prática recorrente no desenvolvimento da atividade em sala de aula. Tais reflexões são importantes

para nossa tese, na medida em que questionam a unilateralidade do direcionamento da atividade docente. Embora não tenhamos entrevistado docentes estagiários, consideramos que essa discussão auxilia na análise da atividade dos professores que participaram desta investigação, pois ela problematiza o direcionamento do trabalho docente. Assim, podemos verificar que os professores efetivos também têm de prestar contas do seu trabalho à direção, aos familiares, ao coletivo de docentes, às coordenações de cursos e aos servidores da direção de ensino.

A partir das discussões feitas, podemos afirmar que a Ergologia contribui com esta pesquisa no sentido de dar subsídios para conhecer a complexidade da atividade dos professores de Língua Portuguesa do Integrado do IFRS/Campus Restinga, vislumbrando aspectos de invisibilidade presentes nesse trabalho, como os debates de normas, as renormalizações, os saberes construídos e as dramáticas por que passa o professor, bem como a possibilidade de transformações na situação laboral e apontamentos de caminhos a serem seguidos, como a proposição de reuniões com o coletivo de docentes para expor os achados desta pesquisa.

Na próxima e última seção, trazemos um conjunto de reflexões que se voltam para aproximar a abordagem ergológica e a perspectiva dialógica, de modo a contribuir com o debate sobre a importância de se observar a relação linguagem e trabalho para se ter acesso a características da atividade humana.

1.3 ENFOQUE ERGO-DIALÓGICO: UM OLHAR PARA A RELAÇÃO LINGUAGEM E TRABALHO

Considerando a complexidade da atividade humana, tanto de trabalho quanto de linguagem, é possível aproximar a abordagem ergológica à teoria dialógica, principalmente pelo enfoque singular do existir-evento do ato e da atividade, “pois ambas as perspectivas estão voltadas para situações concretas da atividade humana, conduzidas por centros de valores interligados” (BARBOSA; DI FANTI, 2018, p. 43). A teoria bakhtiniana com o ato ético responsável, assim como a Ergologia com a atividade industrial, distanciam-se de uma perspectiva teoricista e generalizante, tendo em vista que consideram a complexidade do ser evento para focalizar um sujeito que não é isolado, mas está sempre em relação com o outro. Assim, podemos verificar semelhanças entre as duas abordagens, pois tanto o Círculo de Bakhtin quanto a Ergologia defendem a superação da divisão dual que separa o mundo da abstração teórica do mundo da vida, estabelecendo uma filosofia focalizada nos atos ou na atividade dos seres concretos.

Por ser uma abordagem pluridisciplinar, a Ergologia propõe a interface entre várias disciplinas. Assim, conforme Schwartz (2016b, p. 95), “essa abordagem antropológica é voltada às pesquisas de interfaces com numerosas disciplinas, desde que elas respeitem essas exigências quase ontológicas fora das quais haveria perda da humanidade no homem”. Uma das possibilidades de interface é as “ciências da linguagem”, ou melhor, as teorias enunciativas da linguagem: Bakhtin, Maingueneau e Benveniste (SCHWARTZ, 2016b, p. 97).

Podemos aproximar as duas abordagens, ergológica e dialógica, também por uma necessidade metodológica, pois, para conhecermos o trabalho, temos de acessá-lo via linguagem: se vamos observar, analisar, descrever uma atividade, temos de nos valer da linguagem. Assim, Faïta (2010, p. 183) afirma que não há outra alternativa, já que “Quaisquer que sejam os pontos de vista de onde nos colocamos, ou a disciplina a que recorreremos, ou os métodos que adotamos, não há outro caminho senão o de verbalizar, formalizar, descrever e estruturar a análise por meio da linguagem” A partir da análise das verbalizações do trabalhador, podemos alcançar a singularidade do ser evento na situação de trabalho. Quanto a isso, Faïta (2010, p. 165) afirma que, contrariamente ao senso comum, “dizer não é uma coisa simples”. Ao contrário, “expressar-se por meio da linguagem é, ao mesmo tempo, agir; é também e, sobretudo, agir sobre as pessoas; e, enfim, manipular, de maneira simbólica, objetos reais”. Dizer, portanto, nessa concepção, “é intervir nas relações reais entre as pessoas, com palavras que não são essas relações, mas que são, de algum modo, uma representação, uma contrapartida, uma imagem, uma imagem sonora” (FAÏTA, 2010, p. 165).

Para Faïta (2010, p. 180), a linguagem é uma atividade, porque apesar de a linguagem não nos permitir agir sobre a matéria, ela “nos permite agir sobre o outro e sobre nós mesmos”. Em outras palavras, a linguagem é uma atividade através da qual “o desenvolvimento mental, intelectual e cultural de uma pessoa se sustenta. É por meio da linguagem que cada um de nós vai, por exemplo, mobilizar ou remobilizar, segundo as circunstâncias, os saberes que detém, quer se trate de saberes teóricos ou empíricos”. Tais reflexões correlacionam o dizer e o fazer, pois, conforme Faïta (2010, p. 180) “o dizer estrutura o fazer no espaço e no tempo. E é pela linguagem que a pessoa se constrói como sujeito de sua própria ação.

Bakhtin (2010, p. 84) entende que nunca conseguimos expressar, por meio da linguagem, a totalidade das nossas experiências. Ele afirma que não é necessário “supervalorizar o poder da linguagem: o existir-evento irrepetível e singular e o ato de que participa são, fundamentalmente, exprimíveis, mas de fato se trata de uma tarefa muito difícil, e uma plena adequação está fora do alcance, mesmo que ela permaneça como um fim”. Quanto a isso, Faraco (2009, p. 26) discute a perspectiva bakhtiniana de que “não devemos exagerar o

poder da linguagem. Embora a unicidade do ser-como-evento e do ato realizado sejam passíveis de receber expressão verbal, essa tarefa é bastante difícil, em grande parte porque a verbalização total é inalcançável e permanecerá sempre como algo a ser atingido”. É importante, então, deixar claro que, por mais que a verbalização sobre o trabalho nos ajude a desvelar aspectos não aparentes, a totalidade das experiências vividas pelo trabalhador, o jogo de valores por que passa, as dramáticas, não podem ser atingidas em sua completude, porque sempre há algo que nos escapa.

Nesse mesmo sentido, Schwartz (2010, p. 45) afirma que há diversas dificuldades que se apresentam quando se coloca em palavras a experiência. Para exemplificar essa questão, o autor discorre sobre cinco dificuldades. A primeira se refere ao fato de que “existem coisas que passam pela maneira como, nós mesmos, treinamos nosso corpo a (re)agir. Encontramos aí uma forma de inconsciente mais ou menos provisório, encontro que coloca uma primeira dificuldade para colocar em palavras nossas competências”. A segunda dificuldade trazida por Schwartz (2010, p. 45) se refere a “falar de si no trabalho. Gerir o aspecto encontro de encontros é gerir aquilo que os outros não geriram antes de nós, e se você faz escolhas, forçosamente tem critérios a partir dos quais você faz essas escolhas. Trabalhar sobre essas escolhas é trabalhar sobre você mesmo”. Com isso, o autor nos lembra que não é em qualquer situação que “falamos de nós mesmos de maneira profunda”. A terceira dificuldade se relaciona ao fato de haver “algo de particularmente antagônico, ou em todo caso, problemático, entre linguagem e atividade”, pois é necessário um trabalho sobre a linguagem para “fazer compreender aquilo que há de singular no acontecimento que vamos tratar” (SCHWARTZ, 2010, p. 45). A quarta dificuldade diz respeito à questão cultural, ou seja, há situações que só são compreendidas pelos colegas de trabalho que compartilham saberes e valores específicos da atividade. A quinta se refere à política, pois como a atividade de trabalho “é sempre algo da ordem de uma renormalização, de gestão de encontros de encontros na qual ninguém tem a priori a chave, isso supõe fazer algo que não estava previsto. É um risco expressar isso numa situação profissional, regulada por relações hierárquicas, uma subordinação jurídica” (SCHWARTZ, 2010, p. 46). Para que o trabalhador verbalize sobre sua atividade, é necessário um “clima favorável e um contrato claro para que isso possa acontecer”. Com isso, podemos perceber que, como há uma opacidade na linguagem e na atividade de trabalho, algumas dificuldades se impõem quando tentamos acessar a atividade de trabalho.

No artigo *Linguagem e Trabalho: diálogo entre a translíngua e a ergologia*, Di Fanti (2012) discute aspectos de aproximação entre a teoria bakhtiniana e a abordagem ergológica, buscando mostrar que a teoria dialógica oferece subsídios para a análise da

linguagem em situação de trabalho. Nesse artigo, a autora observa que tanto a Ergologia quanto a teoria bakhtiniana, por não serem abordagens estanques, dialogam com diversas áreas do conhecimento. Assim, a atividade de trabalho pode ser pensada “como um lugar fluido, precisamente ‘indisciplinar’, que necessita da recorrência a outras áreas do conhecimento além da de origem do pesquisador” (DI FANTI, 2012, p. 310). Do mesmo modo, a teoria dialógica do discurso, por focar a relação entre língua e vida, atividade humana e atividade de linguagem, pode estabelecer “interface de estudo com áreas diversas”, já que o próprio princípio dialógico “implica o estabelecimento permanente de variadas relações responsivas com discursos de outros, como é o caso de outras áreas de conhecimento” (DI FANTI, 2012, p. 312).

A atividade humana, de acordo com Di Fanti (2012), pode ser considerada um ponto de contato entre a perspectiva bakhtiniana e a abordagem ergológica, apesar de os enfoques serem diferentes. Para o Círculo da Bakhtin, a atividade humana pode ser observada a partir do ato responsável, já que Bakhtin (2010, p. 316) propõe o ato “como evento único do ser, cuja inteireza implica a não divisão entre a forma e o conteúdo e entre o domínio da cultura e a irrepetibilidade da vida”. Em outras palavras, a filosofia do ato responsável e responsivo de Bakhtin busca superar toda divisão dicotômica entre o mundo da cultura e a singularidade do ato de cada um. Assim, Bakhtin compreende que há “uma relação de interconstituição dialógica entre o particular e o geral, o prático e o teórico, a vida e a arte etc. que não privilegia nenhum desses termos, mas os integra na produção de atos, de enunciados, de obras de arte etc.” (SOBRAL, 2010, p. 64-65). Conforme Di Fanti (2019, p. 356), o pensador russo “defende a necessidade de uma filosofia dedicada à compreensão dos atos do mundo da vida, na relação com o mundo da cultura, de modo a discutir a eventicidade do ser e, conseqüentemente, aspectos relativos à sua complexa dinamicidade e inconclusividade”. Assim, o ato ético responsável de Bakhtin (2010) baseia-se na assunção da singularidade e na impossibilidade de haver neutralidade, pois não há alibi para existir: “É essa afirmação do meu não-álibi no existir que constitui a base da existência sendo tanto dada como sendo também real e forçosamente projetada como algo ainda por ser alcançado” (BAKHTIN, 2010, p. 99). Quanto a isso, Di Fanti (2019, p. 357) afirma que a “singularidade do ser, própria do não-álibi na existência (emotivo-volitiva atuante), implica sua responsabilidade e participação no existir de modo irrepetível, único, insubstituível”.

Já a atividade na abordagem ergológica, assim como o ato responsável proposto por Bakhtin, “não pode ser pensada somente pela teoria, sem se considerar a prática, já que ambas coexistem dinamicamente” (DI FANTI, 2012, p. 317). A atividade, por essa abordagem, pode ser entendida como uma relação dialética entre tudo que é generalizado, ou seja, antecipado

para o trabalho e o que é efetivamente realizado na prática. A abordagem ergológica configura-se sob um ponto de vista antropológico, “uma concepção do humano como ser de atividade: o que quer dizer, um ser em permanente debate de normas (renegociações) com seu meio de vida, para tentar – atualizar essas normas, sempre editadas em uma relativa intemporalidade, – e as personalizar, pois elas se estabilizaram fora de toda consideração de sua singularidade como ser vivo” (SCHWARTZ, 2016b, p. 94). É uma abordagem antropológica, porque “recusa toda determinação unilateral do agir humano por determinações histórico-sociais, e então requer uma certa postura de humildade das disciplinas científicas que atuam sobre essas determinações” (SCHWARTZ, 2016b, p. 95). De modo semelhante, podemos dizer que a perspectiva bakhtiniana do ato ético responsável também refuta uma determinação unilateral do ser pelo mundo da teoria e da abstração.

É importante ressaltar que as normas da atividade de trabalho “vão das mais distantes, das mais englobantes, como as normas jurídicas, o direito internacional, às mais próximas do agir presente, como por exemplo as normas prescritas (como dizem os ergonomistas) em meio de trabalho” (SCHWARTZ, 2016b, p. 94). Com isso, vemos que as normas não se referem apenas às prescrições diretas para o trabalho, mas englobam também os saberes técnicos e científicos. A abordagem ergológica entende que a atividade de trabalho se caracteriza por ser um nó de debates entre as normas antecedentes e as renormalizações.

Desse modo, podemos afirmar que a atividade de trabalho, pelo viés ergológico, é focalizada pela dialética entre normas gerais e singularidade do agir do corpo-si, um ser industrioso, que cria história ao se relacionar com os imprevistos na concretude da situação de trabalho. Conforme Di Fanti (2019, p. 352), “a atividade de trabalho é sempre singular, uma vez que os seres humanos, como industriosos, necessariamente, em maior ou menor grau, renormalizam suas práticas, atualizam as normas”. Tais reflexões nos possibilitam perceber que, tanto para Schwartz, quanto para Bakhtin, o ato humano não pode ser totalmente teorizado, abstrato e antecipado, porque é focado no momento em que o ser se singulariza na relação com o outro.

Aproximando a perspectiva dialógica e a abordagem ergológica, podemos perceber que atividade de linguagem e de trabalho são opacas e não transparentes. Nesse sentido, “falar da atividade, considerando a inter-relação teórica proposta, é, portanto, ressaltar a opacidade do “dizer” e do “fazer”. É considerar a singularidade do sujeito em sua constituição heterogênea e dialógica” (DI FANTI, 2012, p. 317). De acordo com Di Fanti (2019, p. 353), os múltiplos debates entre o micro e o macro na atividade “põem em relevo a frágil visibilidade da atividade humana de trabalho” pois esses debates não podem ser antecipados. Os debates de normas “são

complexos e resultam de emaranhados de renormalizações, sempre locais, renovados incessantemente, impossíveis de serem antecipados”. Tais emaranhados de renormalizações são intrincados e dinâmicos, constituídos por valores e não podem ser previstos por qualquer norma antecedente, “o que exige um trabalho de desvelamento, ainda que parcial, dada a complexidade dos nós de debates” (DI FANTI, 2019, p. 354).

Assim como há uma invisibilidade constitutiva na atividade de trabalho, podemos verificar a existência de uma opacidade na linguagem, pois, “por mais que consigamos perceber discursos da trama do diálogo, sempre ficará uma parte a ser descoberta, dada a complexidade da produção discursiva, própria do vínculo entre a língua e a vida” (DI FANTI, 2019, p. 359). Segundo a autora, o discurso tem a característica de ser plural, heterogêneo e multiacentuado e “instaura-se singularmente a partir de distintos diálogos, característica importante para compreender que, além das aparências, há complexas relações (ainda que não resgatadas em sua totalidade) que devem ser consideradas para a compreensão dos sentidos” (DI FANTI, 2019, p. 360).

Desse modo, alguns pontos de aproximação entre a perspectiva dialógica e a abordagem ergológica podem ser estabelecidos, como “a irredutibilidade a generalizações, a tensão entre aspectos recorrentes e singulares, a participação única e inter-relacional do sujeito e a opacidade constitutiva do ‘dizer’ e do ‘fazer’” (DI FANTI, 2012, p. 318). É importante ressaltar que não estamos desconsiderando as especificidades da Ergologia ou da teoria bakhtiniana, mas sim procurando estabelecer pontos de contato entre ambas, pois podemos afirmar que, se, por um lado, “todo trabalho se vale direta ou indiretamente da linguagem para ser desenvolvido” (BARBOSA; DI FANTI, 2018, p. 36), por outro, existem trabalhos que têm uma relação direta com a linguagem, como sua função primeira, o que é o caso do professor de Língua Portuguesa, foco desta pesquisa. Desse modo, “tratar da atividade, tendo em vista a inter-relação teórica proposta, é reconhecer que a linguagem e o trabalho se engendram em uma complexa rede, heterogênea e dialógica, protagonizada por sujeitos singulares” (BARBOSA; DI FANTI, 2018, p. 43). Nesse cenário, podemos reconhecer que tanto a “atividade de linguagem” quanto a “atividade de trabalho” são “atividades plurais, constitutivamente dialógicas, e singulares, únicas, irreproduzíveis” (DI FANTI, 2012, p. 325).

No artigo *Questões de (in)visibilidade: linguagem e trabalho*, Di Fanti (2019, p. 360) discute, entre outras questões, como a perspectiva dialógica da linguagem pode contribuir para acessar aspectos de invisibilidade da atividade de trabalho. Nesse artigo, a autora afirma que a aproximação entre a teoria bakhtiniana e a Ergologia pode, por um lado, “facilitar a compreensão dos conceitos” e, por outro, pôr “em destaque o caráter enigmático do ser humano

em suas práticas laborais e discursivas”. Conforme Di Fanti (2019, p. 361), a criação de espaços de fala pode ser produtiva para que o trabalhador, a partir da experiência laboral, discorra “sobre as dramáticas vividas na atividade industriosa”. Entretanto, como nos adverte a autora, devemos nos atentar ao fato de que “na verbalização sobre o trabalho, sempre há mudança das condições de produção do enunciado”. Nesse cenário,

[...] [mudam] interlocutores, projeto enunciativo, tempo, espaço. Por exemplo, na experiência vivida, a interlocução acontece com determinados parceiros; na verbalização sobre a experiência, os interlocutores são outros, as posições assumidas são outras; o projeto enunciativo é outro. O que significa que dizer algo em um momento não tem o mesmo sentido se se disser exatamente a mesma coisa logo em seguida. São características da linguagem e sua natureza dialógica, a linguagem viva, dinâmica em um movimento de porvir (DI FANTI, 2012, p. 324).

Tais reflexões orientam-se para o fato de que os espaços de fala do trabalhador, por mais que sejam úteis para conhecer os debates e as dramáticas da concretude do trabalho, sempre ocultarão algo da sua própria atividade. Assim, Di Fanti (2019, p. 362) argumenta que verbalizar sobre o trabalho pode favorecer “a discussão sobre as dramáticas do corpo-si e revelar facetas do invisível da atividade de trabalho”. A autora ressalta que “isso vai depender de uma série de fatores, como é o caso da disposição do trabalhador participar da pesquisa, da relação de confiança entre o trabalhador e o pesquisador, da importância da pesquisa para o trabalhador e seu meio laboral etc.” (DI FANTI, 2019, p. 362). Nesse sentido, podemos considerar que “tanto a atividade de linguagem quanto a de trabalho são constituídas por uma opacidade advinda da complexidade do ato humano, que pressupõe sentidos não visíveis a serem problematizados”.

Com base no enfoque ergo-dialógico proposto, fundamentado na interface entre a abordagem ergológica e a perspectiva dialógica, olharemos para a atividade de trabalho, a partir dos discursos produzidos pelos trabalhadores em situação de entrevista, enfatizando as relações axiológicas, as renormalizações, os debates de normas e valores e as dramáticas presentes no trabalho, via análise da fala dos professores. Para tanto, descrevemos no próximo capítulo, o contexto do curso Integrado no Campus Restinga, foco deste trabalho, bem como os procedimentos metodológicos desta pesquisa.

2 CONTEXTUALIZAÇÃO E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Na primeira parte deste capítulo, fazemos um resgate histórico da educação profissional, descrevemos o cenário federal da criação dos Institutos, especialmente do IFRS e tratamos de aspectos particulares do curso Integrado do Campus Restinga. Na segunda parte do capítulo, apresentamos os procedimentos metodológicos desta pesquisa.

2.1 O CONTEXTO DO CURSO INTEGRADO: DO MACRO AO MICRO

A educação profissional no Brasil tem passado por transformações ao longo dos anos, especialmente em relação à concepção de formação profissional e de Ensino Médio. O ensino técnico foi visto, por muito tempo, como um curso direcionado às camadas mais pobres da sociedade com o objetivo de formar trabalhadores para atuarem em subempregos, em áreas em que houvesse demanda. Para contextualizar esse tema, trazemos um breve resgate histórico.

A rede federal de educação profissional brasileira surge, conforme Fontella (2019, p. 40), pelo Decreto 7.566, de 23 setembro de 1909, “com vistas a atender às necessidades de preparação da mão de obra requerida pelo processo de urbanização e pela diversificação das atividades produtivas locais e regionais”. Ao longo da história do sistema educacional brasileiro, sempre esteve presente, conforme Kuenzer (2010), uma estrutura de natureza dual: enquanto a trajetória educacional da elite era, após o ensino primário e secundário, cursar um ensino superior com o objetivo de construção de uma carreira, a educação profissional era direcionada principalmente para as classes menos favorecidas, com o objetivo de formar trabalhadores para abastecer as necessidades do sistema de produção. Para Kuenzer (2007, p. 27),

[...] a formação de trabalhadores e cidadãos no Brasil, constituiu-se historicamente a partir da categoria da dualidade estrutural, uma vez que havia uma nítida demarcação da trajetória educacional dos que iriam desempenhar funções intelectuais e instrumentais, em uma sociedade cujo desenvolvimento das forças produtivas delimitava claramente a divisão entre capital e trabalho traduzida no taylorismo-fordismo como ruptura entre as atividades de planejamento e supervisão de um lado, e de execução por outro.

Nesse sentido, podemos dizer que a educação voltada para o trabalho no Brasil tem tido como objetivo, ao longo da história, formar mão de obra para suprir as demandas do mercado. Segundo Marçal (2015), no contexto capitalista, há uma divisão, uma dualidade, entre escola

de formação profissional, direcionada aos trabalhadores (proletariados), que tem o objetivo de instruir para geração de mão de obra, e escola de formação geral, direcionada à classe dominante, com o objetivo de possibilitar a continuidade da educação formal no nível superior. Dante Moura (2010, p. 60) também afirma que a educação básica e a educação profissional no Brasil estão marcadas historicamente pela dualidade e pela funcionalidade da educação ao modelo de desenvolvimento do país. Ou seja, “ao longo de nossa história, praticamos uma educação para a academia e outra para a fábrica; um ensino propedêutico para as elites e, outro, destinado à formação técnica de mão de obra para o sistema de produção. Romper esse dualismo representa um desafio de enormes proporções” (SANDER *et al*, 2011, p. 11).

A partir do governo de Luiz Inácio Lula da Silva, conforme Fontella (2019, p. 48), “tem-se início a implementação de políticas que se contrapõem às concepções neoliberais, em especial na área educacional, abrindo oportunidades para milhões de jovens e adultos da classe trabalhadora de darem continuidade aos estudos”. Em 2003, inicia-se uma rediscussão sobre a educação profissional. A edição do Decreto 5.154 de 2004, além de revogar o Decreto 2.208/1997, que não admitia a integração entre ensino médio e técnico, enfatiza a necessidade de articulação entre educação profissional e educação básica.

Em 2005, conforme Oliveira (2013, p. 52), “ocorre o lançamento por parte do MEC da chamada fase 1 da Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, quando foram criadas as Unidades de Ensino Descentralizadas (UNEDs) dos Centros Federais de Educação Tecnológica”. Em 2008, é lançado o edital de chamada pública para a Fase 2 de expansão, do qual o Campus Restinga/IFRS fez parte. Em 2008, a lei 11.741 estabelece a educação profissional de nível médio na estrutura da educação básica.

Com a expansão da educação profissional no país, que começou com a reorganização da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica em 2008, através da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, foram criados os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, dentre os quais está o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), instituto que se insere nesta pesquisa. A rápida expansão dos Institutos Federais possibilitou a abertura de milhares de vagas a cursos gratuitos de vários níveis, desde cursos técnicos integrados ao ensino médio até cursos superiores de tecnologia e licenciaturas. Atualmente, segundo o Portal da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, há 38 Institutos Federais distribuídos em todos os estados brasileiros. Só no IFRS, há 17 campi em funcionamento: Bento Gonçalves, Canoas, Alvorada, Caxias do Sul, Rolante, Vacaria, Erechim, Farroupilha, Feliz, Ibirubá, Veranópolis, Osório, Porto Alegre, Restinga, Rio Grande, Viamão e Sertão.

O Campus Restinga, foco desta pesquisa, é situado no bairro Restinga, no extremo sul da cidade de Porto Alegre. Para a criação desse Campus, houve intensa mobilização da comunidade do bairro que participou de uma comissão de implantação desde 2006. A data de 26 de junho de 2010 é o marco oficial da inauguração do Campus Restinga. Inicialmente, no primeiro semestre de funcionamento do Campus, foram ofertados cursos subsequentes⁷ em Informática, Turismo e Administração, com seis turmas ao todo, duas de cada curso, uma no turno da manhã e outra no turno da noite.

O curso Integrado iniciou no Campus Restinga em 2011, com duas turmas, uma de Informática para Internet e outra de Eletrônica. Pode-se dizer que o Integrado é o carro chefe do Campus, onde há maior número de alunos matriculados e maior atuação de professores. O Ensino Médio Integrado do IFRS, conforme Marçal (2015), representa um potencial de enfrentamento ao sistema de dualidade estrutural, representado pela dicotomia entre ensino técnico e básico. Com a criação dos Institutos Federais, o MEC traz um novo modelo de educação profissional e tecnológica, cujo foco “é a promoção da justiça social, da equidade, do desenvolvimento sustentável com vistas a inclusão social, bem como a busca de soluções técnicas e geração de novas tecnologias” (SILVA, 2009, p. 8). No Projeto Pedagógico Institucional (PPI) do IFRS, é possível perceber um enfrentamento ao sistema dual, pois enfatiza-se que a educação não pode estar subordinada às necessidades do mercado, mas deve estar em sintonia com as necessidades de formação profissional e formação integral: a educação é entendida como “um processo complexo e dialético, uma prática contra-hegemônica que envolve a transformação humana na direção do seu desenvolvimento pleno” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2011, p. 14).

Conforme o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) do IFRS, o Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio do IFRS é “planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2011, p. 41). Os cursos integrados no IFRS são destinados a quem já concluiu o Ensino Fundamental e, de acordo com a Organização Didática (OD) do IFRS, devem “conduzir o estudante a uma ampla formação integral para a cidadania, em termos sociais, culturais e econômicos, uma habilitação profissional técnica de nível médio que lhe possibilitará a inserção no mundo do trabalho e a continuidade de estudos na educação superior” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018, p. 10). A matriz curricular desses cursos se estrutura em disciplinas de núcleo de base comum, ou

⁷ Cursos subsequentes são cursos técnicos ofertados a alunos que já concluíram o Ensino Médio.

propedêuticas (conhecimentos e habilidades nas áreas de linguagens e códigos, ciências humanas, matemática e ciências da natureza, vinculados à Educação Básica) e em disciplinas de núcleo profissional (corresponde a disciplinas técnicas específicas de cada eixo tecnológico em que o curso se situa). O parágrafo 3º do Artigo 21 da OD do IFRS destaca a importância da integração entre os componentes da matriz curricular:

§ 3º. Os componentes da matriz curricular deverão estar articulados, fundamentados na integração interdisciplinar e orientados pelos perfis projetados de egressos, ensejando ao educando a formação de uma base de conhecimentos científicos e tecnológicos, bem como a aplicação de saberes teórico-práticos específicos de uma área profissional, contribuindo para uma qualificada formação técnico-científica e cidadã (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2015, p. 11).

Um dos princípios do Ensino Médio Integrado, conforme o Documento Base da Educação Profissional Técnica de nível médio integrada ao Ensino Médio de dezembro de 2007, é ter o trabalho como princípio educativo. Nesse sentido, “compreender a relação indissociável entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura significa compreender o trabalho como princípio educativo, o que não significa “aprender fazendo”, nem é sinônimo de formar para o exercício do trabalho”. Entender o trabalho a partir do princípio educativo equivale dizer “que o ser humano é produtor de sua realidade e, por isso, se apropria dela e pode transformá-la. Equivale dizer, ainda, que nós somos sujeitos de nossa história e de nossa realidade. Em síntese, o trabalho é a primeira mediação entre o homem e a realidade material e social” (BRASIL, 2007, p. 45). Nessa perspectiva, busca-se com o Ensino Médio Integrado a inseparabilidade entre educação geral e a educação profissional (técnica) e a superação da divisão entre as ações de pensar, planejar ou executar (BRASIL, 2007, p.41):

o que se quer com a concepção de educação integrada é que a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho: seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos como a formação inicial, como o ensino técnico, tecnológico ou superior. Significa que buscamos enfocar o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual / trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos. A ideia de formação integrada sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar.

Com isso, podemos perceber que o Ensino Médio Integrado representa uma tentativa de superação à histórica dualidade entre educação geral e profissional. Contemplar uma modalidade de ensino que prioriza uma formação integral do ser humano significa superar as dicotomias entre planejar e executar.

O Documento Base da Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio

ressalta a importância de haver uma formação específica para professores, mesmo para os que possuem licenciaturas, atuarem no ensino Integrado, visto que as licenciaturas, em geral, carecem de um enfoque direcionado à educação profissional integrada ao Ensino Médio. Nesse aspecto, esse documento (BRASIL, 2007, p. 33) afirma que “mesmo os professores licenciados carecem de formação com vistas à atuação no ensino médio integrado, posto que tiveram sua formação voltada para a atuação no ensino fundamental e no ensino médio de caráter propedêutico”. A justificativa da necessidade de formação para os professores que lecionam no Integrado vem da própria lacuna dos cursos de licenciatura, pois “as licenciaturas brasileiras, em geral, não contemplam em seus currículos estudos sobre as relações entre trabalho e educação ou, mais especificamente, sobre a educação profissional e suas relações com a educação básica” (BRASIL, 2007, p. 33).

Por mais que o Decreto 5.154 de 2004 constitua um avanço para o enfrentamento à dualidade da educação, posto que integra a educação básica e técnica, ainda existe o desafio de concretizar na prática essa integração nas instituições. Nesse sentido, Fontella (2019, p. 53), ancorada em Frigotto, Ramos e Ciavatta (2005), afirma que a proposta do Integrado não deve se restringir a “sobrepor a carga horária de dois cursos – um técnico e um de educação básica –, mas sim de formular um curso ou programa que se oponha à divisão social do trabalho e almeje a formação humana em sua totalidade”.

Podemos dizer que o curso Integrado representa uma possibilidade de enfrentamento ao sistema dual. Superar a dualidade passa, entre outros aspectos, pelo trabalho dos professores e, principalmente, pela integração entre os docentes do curso. Como esta pesquisa trata do trabalho do professor de Português e Literatura do Integrado, podemos dizer que faz parte da atividade docente envolver-se com estratégias que visem colocar em prática a própria integração entre os docentes, o que ainda parece ser um desafio a atingir, especialmente na área de linguagens, enfoque deste trabalho.

Com a demanda crescente de cursos e alunos no Campus Restinga, o encontro de professores, para tratar de questões pedagógicas, acabou tornando-se cada vez mais difícil, especialmente na área de linguagens. Atualmente, há mais de cem professores no Campus Restinga. A área de língua conta com nove professores que se dividem para atuar na diversidade de cursos e turmas do Campus. Temos três cursos Integrados (Informática, Eletrônica e Lazer), um curso Subsequente (Técnico em Guia de Turismo), dois Proejas⁸ (Agroecologia e Comércio), quatro Tecnólogos (Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Eletrônica Industrial,

⁸ Proeja é um curso Integrado voltado para adultos.

Gestão Desportiva e Lazer e Processos Gerenciais) e uma Licenciatura dupla em Letras-Português e Espanhol. Há disciplinas de língua (Português, Literatura, Inglês ou Espanhol) em todos os cursos, com uma maior concentração de carga horária no curso Integrado e no curso de Letras. Uma das lacunas em relação ao trabalho da área de língua é, conforme já dito, a ausência de planejamento para o ensino de Português e Literatura. Nesse sentido, como a área atua em várias turmas de cursos diferentes, a falta de diálogo entre os docentes pode dificultar o trabalho de cada um, na medida em que não há construção coletiva de objetivos para o ensino de Português, Literatura ou língua estrangeira.

Para melhor contextualizar esta pesquisa, é importante descrever um panorama geral do Integrado no Campus Restinga e as especificidades da disciplina de Língua Portuguesa e Literatura. Atualmente há três cursos da modalidade Ensino Médio Integrado sendo ofertados no Campus Restinga: Eletrônica, Informática e Lazer. Como nossa pesquisa se refere ao trabalho docente na disciplina de Português e Literatura, nos detivemos aos dois primeiros cursos, já que o curso de Lazer não tem essa disciplina. Esse curso apresenta uma organização diferenciada, sendo estruturado pelas grandes áreas do conhecimento, como Linguagens, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Matemática e suas Tecnologias. Por esse motivo, não enfocamos o trabalho docente no curso de Lazer, pois consideramos que ele se configura como um curso diferenciado dos demais.

Os cursos Integrados de Eletrônica e Informática têm quatro anos de duração, nos quais as disciplinas técnicas e propedêuticas são distribuídas. O curso é diurno, tendo turmas de manhã e turmas de tarde. Todas as disciplinas são ofertadas no mesmo turno, menos Educação Física, que ocorre no turno oposto. Para ingressar no curso, os alunos têm de ter concluído o Ensino Fundamental. A forma de ingresso se dá ou por sorteio, ou por exame seletivo.

O curso de Eletrônica, de acordo com o seu Projeto Pedagógico de Curso (PPC), “oferece uma formação profissional ampla, que possibilita atender a demanda significativa de profissionais na região metropolitana de Porto Alegre, valorizando assim, a geração de trabalho e renda, de forma a responder às necessidades sociais e culturais da área de abrangência do Campus Restinga” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO., 2018, p. 18). O itinerário formativo desse curso aponta para um aumento da complexidade das disciplinas ao longo dos quatro anos de curso, “considerando que o acúmulo de conhecimentos se dará de forma contínua e crescente, integrando formação geral e formação técnica” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO., 2018, p. 18). Conforme o PPC de Eletrônica (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018, p. 23),

A educação deve gerar novas atitudes, o que supõe também novas relações que se sobreponham às questões de gênero, etnia, classe social, entre outras. Para isso, as

práticas pedagógicas devem estar vinculadas também a um processo reflexivo constante por parte do professor, bem como a uma perspectiva que considere a aprendizagem como um processo dinâmico, resultado das múltiplas relações que se estabelecem entre aquele que aprende (e também ensina) e aquele que ensina ou pretende ensinar (e que igualmente aprende).

Com isso, vemos que um dos princípios filosóficos e pedagógicos do curso Integrado em Eletrônica considera a educação como um processo reflexivo e dinâmico e que a relação entre aprender e ensinar não é focalizada sob uma perspectiva dicotômica. O PPC (2018, p. 25) defende que o trabalho pedagógico deva incentivar os alunos na busca de informações, na seleção e análise crítica para construção de conhecimentos. Um outro aspecto enfatizado no PPC do curso é o trabalho de forma interdisciplinar e contextualizada, em que os professores consideram os saberes já adquiridos pelos estudantes. Nesse sentido, podemos verificar que o PPC (2018, p. 26) defende que ensinar “não se reduz a transmitir informações e, conseqüentemente, aprender não é apenas repetir estas mesmas informações. Há um compromisso com o desenvolvimento do estudante enquanto pessoa e com a valorização de sua individualidade, bem como do efetivo papel do professor enquanto mediador no processo”.

O curso Integrado de Informática, conforme seu PPC (2016, p. 13), deve garantir “as competências na formação, portanto, estando orientado por princípios éticos, políticos e pedagógicos, sempre buscando articular tecnologia e humanismo, tendo a prática profissional como eixo principal do currículo da formação técnica”. Da mesma forma que o curso de Eletrônica, o Integrado em Informática, deve oportunizar “aos estudantes um espaço para aquisição de conhecimentos da base nacional comum e de saberes relativos a área profissionalizante, bem como da consciência profissional, percebendo que através do seu preparo para o exercício da cidadania e da qualificação para o trabalho poderá transformar o mundo e construir uma sociedade melhor” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2016, p. 21).

Um dos preceitos pedagógicos do curso é que “a ação pedagógica deverá estimular uma postura de pesquisa, curiosidade, reflexão, cooperação e solidariedade, estabelecendo relação com o meio em que está inserido, as quais auxiliam na formação humana e sua atuação no mundo” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO., 2016, p. 22). O curso se alia a uma abordagem de interdisciplinaridade, em que “o estudante aprenda a olhar o mesmo objeto sob perspectivas diferentes ou integradoras, tendendo ao desaparecimento das fronteiras entre as disciplinas, tanto no desenvolvimento de projetos de trabalho coletivos como na organização e condução de atividades diversificadas como feiras, mostras, palestras, etc.” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO., 2016, p. 23). Na perspectiva do PPC desse curso, ensinar não se restringe à transmissão de conhecimentos. O PPC assegura um compromisso com o desenvolvimento do

aluno enquanto pessoa, a valorização da individualidade do estudante, em que o papel do professor é a mediação do processo de ensino e aprendizagem.

A partir desse breve resumo dos cursos Integrados de Eletrônica e de Informática, passemos agora a descrever as especificidades da disciplina de Língua Portuguesa e Literatura nesses cursos. Os dois cursos têm a disciplina de Língua Portuguesa e Literatura nos quatro anos do curso. Nos primeiros e segundos anos, são três períodos da disciplina, nos terceiros e quartos são 2 períodos. Consideramos relevante descrever os objetivos e os conteúdos das ementas de Língua Portuguesa e Literatura dos dois cursos, porque são tópicos que são trazidos pelos professores nas entrevistas. Assim, para tornar o texto mais claro ao leitor, dispomos a descrição da ementa a seguir.

As ementas dos dois cursos apresentam os mesmos objetivos e os conteúdos de Português e Literatura para todos os anos. As ementas apresentam como objetivo geral do primeiro ano “desenvolver competências de leitura, interpretação e produção textual sob o enfoque dos gêneros discursivos”. Os conteúdos previstos para o primeiro ano são: “variedades linguísticas, relação entre contexto, interlocução, propósito e gêneros do discurso; características estruturais de alguns gêneros: carta pessoal, relato, e-mail, biografia, conto. Fonologia, Ortografia, Acentuação. Leitura, interpretação e produção de textos sob o enfoque dos gêneros discursivos. Literatura Brasileira: Literatura informativa, Barroco, Arcadismo, Romantismo” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO., 2018, p. 37). Os objetivos do segundo ano incluem “problematizar noções e conceitos de língua, linguagem e literatura, estimulando a reflexão crítica sobre as produções discursivas”. Os conteúdos previstos do segundo ano são “leitura, interpretação e produção de textos sob o enfoque dos gêneros discursivos. Texto de divulgação científica, reportagem, relatório. Classes gramaticais e pontuação. Literatura brasileira: Real-naturalismo, Simbolismo e Parnasianismo” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO., 2018, p. 47). Para o terceiro ano, temos como objetivo geral: “compreender criticamente a estrutura, a composição e a organização de elementos textuais diversos, ampliando o escopo de reflexões sobre a língua em uso”. Os conteúdos para o terceiro ano são “leitura, interpretação e produção de textos sob o enfoque dos gêneros discursivos: textos publicitários, carta argumentativa, resenha, artigo de opinião e editorial. Morfologia, análise sintática, concordância verbo-nominal, regência verbal e nominal, crase; literatura brasileira: Pré-Modernismo e Modernismo” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO., 2018, p. 57). O objetivo geral do quarto ano é “ler e produzir textos e reflexões de natureza linguístico-literária, possibilitando uma percepção crítica sobre as relações entre língua, cultura e sociedade”. Os conteúdos do quarto ano incluem: “redação de vestibular: exposição e argumentação nos vestibulares.

Consistência argumentativa, organicidade, clareza, coesão e coerência, criticidade. Leitura, interpretação e produção de textos sob o enfoque dos gêneros do discurso. Análise sintática do período composto, nexos, semântica. Literatura brasileira: Literatura Contemporânea” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO., 2018, p. 68).

Com base no que foi discutido, procuramos, no contexto desta tese, dar visibilidade à atividade de trabalho docente no Integrado, buscando desvelar aspectos de invisibilidade das práticas laborais tanto individuais, quanto coletiva. Um dos potenciais de transformações trazidas por esta pesquisa é a possibilidade de os docentes refletirem sobre a sua atividade de trabalho, sobre os embates e as dificuldades enfrentadas.

Na próxima seção, apresentamos os procedimentos metodológicos desta investigação.

2.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: COLETA, SELEÇÃO E ANÁLISE

Partindo do fato de que há necessidade de trazer para o debate a atividade de trabalho dos professores de Português do Integrado do Campus Restinga, buscando contribuir para a transformação das práticas existentes, o problema da nossa pesquisa pode ser resumido na seguinte questão: Que aspectos são invisíveis ou pouco aparentes na atividade do professor de Língua Portuguesa e Literatura do Integrado e como impactam no ato singular e no coletivo do trabalho? Como desdobramento desta questão central, temos as seguintes perguntas: Como cada professor valora a atividade docente a partir de reflexos e refrações presentes no seu discurso? Que dramáticas de uso de si, debates de normas e valores e renormalizações são observáveis no agir singular dos docentes? Em que aspectos os discursos dos professores entrevistados se aproximam ou se afastam em relação à sua atividade de trabalho do Integrado?

Partindo do pressuposto de que a atividade humana de trabalho é complexa, temos como objetivo geral investigar aspectos de invisibilidade da atividade dos professores de Português e Literatura do curso Integrado do IFRS/ Campus Restinga, observando particularidades do ato singular e do coletivo de trabalho.

Tal objetivo geral se desdobra nos seguintes objetivos específicos:

- Examinar os acentos valorativos dos enunciados proferidos pelos professores entrevistados em relação à atividade docente, atentando para embates presentes nos discursos que refletem e refratam aspectos do fazer docente e dos saberes instituídos e investidos na atividade.

- Analisar dramáticas de uso de si, debates de normas e valores e renormalizações no trabalho dos professores entrevistados, observando o modo como cada professor se singulariza na atividade docente.
- Verificar, via relações dialógicas, as aproximações e os distanciamentos no discurso dos professores entrevistados, observando aspectos invisíveis da coletividade dos docentes de língua do Integrado.

Para o desenvolvimento dos objetivos desta pesquisa, constituímos, como material de análise, um roteiro de entrevistas (ANEXO A) que foi realizado com professores de Português que lecionam no curso Integrado do IFRS/ Campus Restinga. Os critérios que nortearam a escolha dos participantes desta investigação foram: 1) ser docente de Língua Portuguesa do Integrado do Campus Restinga/IFRS; 2) ter mais tempo de experiência de docência nas turmas do Integrado do Campus Restinga. A nossa preocupação era entrevistar docentes com bastantes vivências nesse curso.

A partir desses critérios, chegamos ao recorte de três⁹ sujeitos: duas professoras e um professor, todos docentes de Português das turmas do Integrado no Campus Restinga. A escolha dos três sujeitos se deu porque eram os mais antigos do Campus, tirando a própria pesquisadora. Com isso, conseguimos selecionar para a entrevista os professores mais experientes no curso. É importante destacar que no IFRS é muito comum os docentes pedirem remoção ou redistribuição para outro Campus. A docente que inaugurou o ensino do Integrado comigo em 2010, por exemplo, já não está mais no Campus Restinga desde 2014. Assim, dentre os professores que estavam lotados no Campus no momento das entrevistas, esses eram os mais antigos e os que tinham mais tempo de experiência no curso Integrado.

A fim de contextualizar os entrevistados, podemos dizer que os três docentes possuem Licenciatura Plena em Letras, dois deles com habilitação em Português e Inglês e um com habilitação em Português e Espanhol. Todos os três sujeitos têm formação em nível de pós-graduação: um deles é doutor em Linguística, e os outros dois são doutorandos em Linguística. Cabe salientar que os nomes dos participantes são confidenciais, e eles assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido concordando com a sua participação em nosso trabalho (ANEXO B). Através de entrevistas (ANEXO A) com cada docente, um professor e duas professoras, refletimos sobre a concretização dessa atividade trabalho, sobre as suas concepções

⁹ Dos 9 professores que estão atualmente no Campus, temos 3 substitutos, que estão substituindo colegas afastados para capacitação (um destes está me substituindo), 3 que recentemente vieram removidos ou redistribuídos de diferentes Campus e os outros 3 que são os que estão há mais tempo no Campus. É muito comum, no IFRS, a mobilidade dos servidores entre os Campus.

individuais, sobre as valorações de cada um em relação a sua atividade e, principalmente, sobre aspectos de invisibilidade desse trabalho.

Esta pesquisa caracteriza-se por ter um caráter qualitativo de cunho interpretativo (ERICKSON, 1990; MASON, 1996). Erickson (1990) afirma que este tipo de pesquisa exige um longo período no campo de pesquisa, além de muita dedicação e um cuidado criterioso nos registros. Quanto a isso, o autor destaca que é necessária uma “subsequente reflexão analítica nos registros documentais obtidos em campo, relatada através de descrição detalhada, usando vinhetas narrativas e citações das entrevistas, assim como descrição mais geral, através de quadros analíticos, quadros de resumo e estatística descritiva” (ERICKSON, 1990, p. 81). Conforme Marconi e Lakatos (2011, p. 267), “o método qualitativo difere do quantitativo não só por não empregar instrumentos estatísticos, mas também pela forma de coleta e análise de dados”. Nesta pesquisa, importa mais as questões qualitativas, como o que falam os participantes, em que contexto, de que modo etc., do que a quantidade de dados obtidos; buscase “analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano” (MARCONI; LAKATOS, 2011, p. 267). As falas dos professores sobre suas atividades nos permitem refletir sobre o trabalho a partir do discurso dos próprios trabalhadores, sobre como cada um se singulariza, sobre os embates e valores envolvidos na atividade real de trabalho.

Podemos afirmar que esta pesquisa tem uma natureza aplicada, pois, segundo Cleber Prodanov e Ernani Freitas (2013, p. 51), “esse tipo de pesquisa objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática dirigidos à solução de problemas específicos”. Do ponto de vista dos objetivos, esta tese se enquadra em uma pesquisa explicativa, a qual “procura explicar os porquês das coisas e suas causas, por meio do registro, da análise, da classificação e da interpretação dos fenômenos observados” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p.53). Em relação aos procedimentos técnicos, esta investigação se classifica como pesquisa participante, que se caracteriza “pela interação entre pesquisadores e membros das situações investigadas. A descoberta do universo vivido pela população implica compreender, numa perspectiva interna, o ponto de vista dos indivíduos e dos grupos acerca das situações que vivem” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 67).

Quanto aos procedimentos de cunho ético, esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisas da PUCRS (Código SIPESQ: 9099), por haver entrevistas com os professores, pois a Resolução CNS 466/12 afirma que toda a pesquisa envolvendo seres humanos deverá ser submetida à apreciação de um Comitê de Ética em Pesquisa. A partir dessa exigência, foi elaborado e aprovado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido destinado

aos participantes da pesquisa (ANEXO B).

O nosso material de análise consiste em enunciados proferidos pelos docentes (sujeitos desta pesquisa) a partir de uma entrevista (ANEXO A), composta por um roteiro¹⁰ de perguntas. Com a entrevista, que foi feita presencialmente com cada professor(a), busca-se conhecer sobre a atividade de trabalho do docente através da fala do próprio docente, pois focamos no “estudo dos discursos produzidos por diferentes interlocutores nos quais o tema *trabalho* é relevante” (SOUZA-E-SILVA, 2002, p. 53), especialmente pelo discurso produzido pelos trabalhadores sobre seu próprio trabalho. Consideramos que a atividade de trabalho docente não se revela quando apenas a olhamos de fora. É pelo discurso produzido pelos próprios professores que conseguiremos observar aspectos pouco aparentes, ou invisíveis dessa atividade.

Como a metodologia desta pesquisa contempla entrevistas com os professores de Língua Portuguesa e Literatura, é importante apresentar a concepção de entrevista seguida neste trabalho. Partindo da discussão de Décio Rocha *et al.* (2004), consideramos que a entrevista no contexto de pesquisa acadêmica pode ser entendida como um dispositivo de produção de discursos situada histórica e socialmente. Nesse sentido, considerando a concepção discursiva e dialógica que fundamenta esta pesquisa, a entrevista não pode ser projetada como um instrumento para se obter informações, porque isso “pressupõe uma visão de linguagem homogênea, monológica, transparente, de sentido monossêmico” (ROCHA *et al.*, 2004, p. 4). A entrevista não pode também ser entendida como reveladora de verdades, porque, na perspectiva bakhtiniana, “o dado puro não pode ser realmente experienciado”. Isto é “o mundo só adquire sentido para nós, seres humanos, quando semiótico. E mais: como a significação dos signos envolve sempre uma dimensão axiológica, nossa relação com o mundo é sempre atravessada por valores” (FARACO, 2009, p. 49)

O uso da entrevista “parece justificar-se pela singularidade das práticas de linguagem que autoriza – práticas que implicam uma dada configuração de coenunciadores que, a partir de lugares enunciativos determinados e sob coerções específicas, serão capazes de produzir um texto” (ROCHA *et al.*, 2004, p. 6). Nessa perspectiva, a entrevista se configura como uma interação com coerções e propósitos próprios que resulta em um, ou vários enunciados.

A entrevista deve ter seus próprios objetivos. Segundo Rocha *et al.* (2004, p. 6), “a não-discriminação de uma dupla ordem de objetivos (os objetivos da pesquisa e os da entrevista) implica que o entrevistado seja abordado a partir dos objetivos da pesquisa e não dos objetivos da própria entrevista”. Essa falta de especificação de objetivos pode levar a “um certo

¹⁰ Roteiro está no Anexo A.

deslocamento da palavra do entrevistado, que passa a ocupar o espaço daquele que fornece respostas às perguntas da pesquisa (lugar que obviamente deveria ser ocupado pelo pesquisador)” (ROCHA *et al.*, p. 7).

Nesse sentido, o pesquisador deve ter clareza de que a entrevista não é apenas uma ferramenta e não serve para captação de verdades. A entrevista, segundo Rocha *et al.* (2004), é um dispositivo enunciativo. Na entrevista, ocorre

uma nova situação de enunciação que reúne entrevistador e entrevistado, situada num certo tempo, num espaço determinado, revestida de um certo ethos, com objetivos e expectativas particulares etc. Tudo isto que caracteriza a entrevista como situação de enunciação é suficiente para justificar que algo de novo – e de irrepetível, como o pressupõe o próprio conceito de enunciação – se produza aí, por ocasião de sua realização (ROCHA *et al.*, 2004, p. 14).

Na situação de interação de entrevista, mesmo com as perguntas pré-estabelecidas, não é possível prever e antecipar a totalidade da configuração do discurso produzido. No “encontro do entrevistador com o entrevistado sempre haverá menção a fatos que não foram perguntados, assim como digressões, retificações etc.” (ROCHA *et al.*, 2004, p. 14). Nessa perspectiva, “a entrevista não é o corpus de análise, mas sim o campo de circulação de determinados discursos, campo esse que será recortado conforme os objetivos da pesquisa” (ROCHA *et al.*, 2004, p. 14).

Rocha *et al.* (2004) enfatizam um enfoque de entrevista que considere sua complexidade e que articule os três momentos distintos descritos abaixo:

- o momento da preparação da entrevista: momento em que, lançando mão dos saberes que possuímos acerca do outro e com base em objetivos determinados, produzimos uma espécie de “roteiro” condutor de algo que se poderia considerar uma “interação antecipada” com o outro que se pretende entrevistar;
- o momento da realização da entrevista: situação que estará assentada nas bases definidas por um roteiro, responsável por atualizar, sob o signo da interação entrevistador-entrevistado, textos já produzidos anteriormente em diferentes situações de enunciação;
- o momento que se segue à entrevista: situação na qual o pesquisador estará em condições de finalmente decidir sobre um corpus sobre o qual trabalhará, a partir do conjunto de textos produzidos (ROCHA *et al.*, 2004, p. 16).

A posição de Rocha *et al.* (2004), com a qual concordamos neste estudo, é a de que a entrevista deve ser considerada como um dispositivo de produção de enunciados. Acrescentamos, ainda, que a entrevista é uma interlocução situada, com coerções e objetivos próprios, em que os interlocutores – entrevistador/pesquisador e entrevistado/docentes – enunciam, produzem discursos que dialogam com outros, que refletem e refratam uma realidade e que são – como todos os enunciados – ideológicos. Nesse sentido, Amorim (2003) afirma que

entre o discurso do sujeito a ser analisado e conhecido e o discurso do pesquisador que pretende analisar e conhecer, uma vasta gama de significados conflituais e mesmo paradoxais vai emergir. Assumir esse caráter conflitual e problemático da pesquisa em Ciências Humanas implica renunciar a toda ilusão de transparência: tanto do discurso do outro quanto do seu próprio discurso (AMORIM, 2003, p. 12).

Estamos de acordo, por conseguinte, com a posição de Amorim (2003) de que não há possibilidade de existir uma total transparência na pesquisa, visto que é característica do discurso, de qualquer esfera, entrar em tensão com outros. Nas entrevistas desta pesquisa, buscamos, como já dissemos, dialogar sobre o trabalho do Professor de Língua Portuguesa e Literatura, em uma interação discursiva entre pesquisador e professor. Na interação de entrevista, assim como em qualquer outra interação, não se pode ignorar que haverá refrações, encontro de vozes, tensões, constitutivas de todos enunciados. Não se espera das entrevistas, portanto, um discurso que revele uma verdade, mas um discurso permeado de valorações dos próprios entrevistados e alheias, um discurso que reflete e refrata a realidade. Cabe salientar que a própria análise dos discursos dos entrevistados está também permeada de valores, vozes, tensões e relações dialógicas.

Desse modo, assim como a entrevista não pode ser considerada um momento neutro de apreensão de fatos, a análise do material pelo pesquisador também não pode ser considerada uma busca transparente da verdade proferida, mas, sim, uma análise interpretativa, valorativa, ideológica, alteritária e dialógica que não só reflete a realidade, mas principalmente refrata-a, pois “[...] não é possível representar adequadamente o mundo ideológico de outrem, sem lhe dar a sua própria ressonância, sem descobrir suas palavras” (BAKHTIN, 2010, p. 137).

Além disso, a análise valorativa de dados requer que o pesquisador atente para o gênero discursivo e as condições de produção do discurso. Com isso, recorrendo ao conceito de gêneros do discurso, podemos dizer que a língua é usada apenas por meio dos gêneros, os quais são definidos como “tipos relativamente estáveis de enunciados elaborados em cada campo de utilização da língua” (BAKHTIN, 2003a, p. 262). Podemos observar que o pensador russo não conceitua os gêneros pelas características formais ou estruturais dos textos, mas, sim, pelo viés dinâmico da produção, relacionando os gêneros com as condições específicas das situações de comunicação. Nesse sentido, cada campo da comunicação tem seus gêneros do discurso que são determinados pelas características dos contextos de interação. A relação da língua com a vida, na definição bakhtiniana de gêneros do discurso, é fundamental: “[...] a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); e é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua” (BAKHTIN, 2003a, p. 265). No ensaio *Os gêneros do discurso*, Bakhtin salienta tanto a característica estável dos gêneros em função da

sua historicidade, quanto a característica flexível dos gêneros, por estarem associados com as atividades humanas que vão se modificando ao longo dos tempos (FARACO, 2009). Na medida em que vão surgindo atividades humanas novas, os gêneros vão sendo criados para suprir novas necessidades de comunicação. Percebe-se, portanto, uma relação de interdependência da língua com a vida. Assim, neste trabalho, consideramos as entrevistas não apenas como um dispositivo de produção de discursos, mas como um gênero com coerções próprias, ou seja, os interlocutores, a situação, o propósito enunciativo e o suporte orientam ativamente a produção dos enunciados.

Desse modo, buscamos descrever, a seguir, o roteiro de perguntas e a composição das entrevistas. As entrevistas foram compostas por um roteiro de perguntas com o objetivo de se estabelecer uma interlocução sobre o trabalho dos entrevistados nas turmas de Eletrônica e Informática do curso Integrado do Campus Restinga. O roteiro foi construído para que incitasse os professores a falarem sobre as ementas, sobre normas institucionais que orientavam seus trabalhos, sobre sua formação teórica, sua concepção de linguagem, sobre a sua atividade de trabalho, sobre as lacunas das normas e sobre a diferença entre o planejado e o realizado. É importante destacar que, apesar de haver um roteiro de perguntas, a pesquisadora proporcionou espaço para que os professores entrevistados tivessem liberdade de falar sobre outras questões que considerassem relevante sobre seu trabalho, mesmo que não estivesse no roteiro. Então, alguns professores trouxeram problemas e desafios do trabalho que não eram foco das perguntas, mas que enriqueceram o debate.

O roteiro de perguntas das entrevistas foi o seguinte:

- 1) Você considera a Ementa da disciplina de Português e Literatura do Curso Integrado de Eletrônica e Informática adequada? Por quê?
- 2) Além da Ementa, que outras orientações institucionais você segue para realização do seu trabalho (Plano de Ensino, PPC, Regulamentos, normas institucionais, leis etc.)?
- 3) Como você definiria a sua formação teórica como professor de Português (universidade, cursos etc.); como isso se relaciona com a sua atividade de trabalho no Integrado do IFRS? Você teve alguma formação sobre o curso Integrado?
- 4) Qual a sua concepção de linguagem e como você procura operacionalizar isso no dia a dia de sala de aula?
- 5) O que envolve a atividade de trabalho, dentro e fora da sala de aula, como docente de Língua Portuguesa e Literatura nas turmas do Integrado (Eletrônica e Informática)?
- 6) Você considera que seria interessante alterar algo nas normas (Ementas, OD, PPC etc.) de Língua Portuguesa e Literatura do Integrado?

7) Como você gere a diferença entre o que é planejado e o que é realizado na sua atividade docente?

Como as entrevistas foram longas, selecionamos para análise enunciados considerados importantes para o desenvolvimento dos objetivos da pesquisa e os que respondiam mais explicitamente¹¹ às perguntas do roteiro. Alternamos as análises das entrevistas, seguindo a ordem das perguntas; então, dispomos, por exemplo, a primeira pergunta com as respostas dos três entrevistados (enunciados-resposta do primeiro professor, depois da segunda e, por fim, da terceira).

Para a análise dos discursos proferidos pelos docentes entrevistados, utilizamos algumas noções a partir do arcabouço teórico da teoria dialógica e da Ergologia. A partir da Ergologia utilizamos os conceitos de debate de normas e valores, dramáticas de uso de si, corpo-si, renormalizações, saberes em aderência e em desaderência e atividade industriosa para investigarmos como os professores de Português do Integrado se singularizam na atividade concreta de trabalho, já que há sempre uma distância entre o que é prescrito e o que é realizado: “qualquer que seja a situação entre o trabalho que a gente pensa antes de executá-lo (que a gente mesmo pensa, mas que frequentemente os outros pensam em nosso lugar) e a realidade desse trabalho, haverá sempre uma distância” (SCHWARTZ; DURRIVE, 2010, p. 42).

A partir do construto teórico do Círculo de Bakhtin, analisamos o discurso produzido pelos professores entrevistados em uma perspectiva alteritária e dialógica, em que há sempre uma relação entre um eu e um outro, pois o real nunca é alcançado de forma direta, crua; sempre há a mediação do signo ideológico e dos acentos valorativos em todo enunciado proferido. Nesse sentido, para Bakhtin (2010, p. 32) "o dado puro não pode ser realmente experienciado". A relação que temos com o mundo é sempre atravessada por uma dimensão axiológica. Utilizamos, para a análise, os conceitos bakhtinianos de signo ideológico, reflexo e refração, relações dialógicas, acento de valor, empatia e exotopia, ato responsável e enunciado.

Todo enunciado está em uma tensa relação dialogizada com outros enunciados, pois tudo que é dito se aproxima ou se afasta de discursos anteriores, completa ou refuta algo já dito. Nessa perspectiva, analisamos o discurso produzido pelos professores (sujeitos desta pesquisa) sobre sua própria atividade de trabalho, seus atos enquanto docentes e suas relações dialógicas com outros discursos.

¹¹ Como, em alguns momentos da entrevista, os professores traziam aspectos que fugiam dos objetivos da pesquisa, ou não contemplavam as perguntas da entrevista, selecionamos, para a análise, enunciados que respondiam ou ao objetivo da pesquisa, ou às perguntas do roteiro da entrevista.

A fim de ilustrar resumidamente aspectos que norteiam a reflexão, apresentamos, no quadro a seguir, as questões de pesquisa, os objetivos, o roteiro de perguntas da entrevista e as noções que guiam a análise.

Quadro 1: Síntese metodológica

Questões da pesquisa	Objetivos	Roteiro de perguntas (entrevista)	Noções para análise
<p>Que aspectos são invisíveis ou pouco aparentes na atividade do professor de Língua Portuguesa e Literatura do Integrado e como impactam no ato singular e no coletivo do trabalho?</p>	<p>Investigar aspectos de invisibilidade da atividade dos professores de Português e Literatura do curso Integrado do IFRS/ Campus Restinga, observando particularidades do ato singular e do coletivo de trabalho.</p>	<p>1) Você considera a Ementa da disciplina de Português e Literatura do Curso Integrado de Eletrônica e Informática adequada? Por quê?</p> <p>2) Além da Ementa, que outras orientações institucionais você segue para realização do seu trabalho (Plano de Ensino, PPC, Regulamentos, normas institucionais, leis etc.)?</p>	<p>Abordagem ergológica:</p> <ul style="list-style-type: none"> - debate de normas e valores; - dramáticas de uso de si, -corpo-si; - renormalizações; - saberes em aderência e em desaderência; - atividade industriosa.
<p>Como cada professor valora a atividade docente a partir de reflexos e refrações presentes no seu discurso?</p>	<p>Examinar os acentos valorativos dos enunciados proferidos pelos professores entrevistados em relação à atividade docente, atentando para embates presentes nos discursos que refletem e refratam aspectos do fazer docentes e dos saberes instituídos e investidos na atividade.</p>	<p>3) Como você definiria a sua formação teórica como professor de Português (universidade, cursos etc.); como isso se relaciona com a sua atividade de trabalho no Integrado do IFRS? Você teve alguma formação sobre o curso Integrado?</p> <p>4) Qual a sua concepção de linguagem e como você procura operacionalizar isso no dia a dia de sala de aula?</p>	<p>Perspectiva dialógica:</p> <ul style="list-style-type: none"> - signo ideológico; - reflexo e refração; - relações dialógicas; - acento de valor; - empatia e exotopia; - ato responsável; - enunciado.
<p>Que dramáticas de uso de si, debates de normas e valores e renormalizações são observáveis no agir singular dos docentes?</p>	<p>Analisar dramáticas de uso de si, debates de normas e valores e renormalizações no trabalho dos professores entrevistados, observando o modo como cada professor se singulariza na atividade docente.</p>	<p>5) O que envolve a atividade de trabalho, dentro e fora da sala de aula, como docente de Língua Portuguesa e Literatura nas turmas do Integrado (Eletrônica e Informática)?</p> <p>6) Você considera que seria interessante alterar algo nas normas (Ementas, OD, PPC etc.)</p>	

<p>Em que aspectos os discursos dos professores entrevistados se aproximam ou se afastam em relação à sua atividade de trabalho do Integrado?</p>	<p>Verificar, via relações dialógicas, as aproximações e os distanciamentos no discurso dos professores entrevistados, observando aspectos invisíveis da coletividade dos docentes de língua do Integrado.</p>	<p>de Língua Portuguesa e Literatura do Integrado?</p> <p>7) Como você gere a diferença entre o que é planejado e o que é realizado na sua atividade docente?</p>	
--	--	---	--

Fonte: Elaborado pela autora.

No próximo capítulo, desenvolvemos as análises dos enunciados concretos produzidos nas entrevistas pelos três docentes entrevistados. A análise é composta por duas partes. Na primeira, *Plano temático: tensionamentos na atividade de trabalho do professor*, são analisados os enunciados-resposta das 7 perguntas da entrevista. Na segunda parte, *Plano inter-relacional: invisibilidades e ressignificações*, descrevemos os aspectos de invisibilidade encontrados e analisamos as relações dialógicas entre os discursos dos professores entrevistados.

3. A ATIVIDADE DE TRABALHO DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA NO INTEGRADO DO IFRS/ CAMPUS RESTINGA: UM ENFOQUE ERGO-DIALÓGICO

Neste capítulo, apresentamos as análises efetuadas a partir das entrevistas com os três docentes selecionados para a pesquisa. Os três professores fazem parte do efetivo de Língua Portuguesa que lecionaram, por mais de um ano, a disciplina de Língua Portuguesa e Literatura nas turmas de Eletrônica e Informática do Curso Integrado do Campus Restinga/ IFRS. Os três entrevistados possuem graduação plena em Letras com habilitação dupla em Português e Inglês, ou em Português e Espanhol. O primeiro¹² professor entrevistado possui habilitação em Português e Inglês. A segunda professora entrevistada possui habilitação em Português e Espanhol. E a terceira professora entrevistada possui habilitação em Português e Inglês. Os três professores entrevistados têm mais de quatro anos de carreira no IFRS, Campus Restinga. As entrevistas foram realizadas pela pesquisadora, autora deste trabalho, a qual também é docente do IFRS, Campus Restinga, desde 2010 e atua no Ensino Médio Integrado como professora de Língua Portuguesa e Literatura há mais de 9 anos.

Todas as entrevistas foram realizadas presencialmente com os docentes. Elas foram transcritas pelo método NURC da USP¹³. A primeira entrevista foi realizada no dia 23 de maio de 2019 e teve uma duração de 1 hora e 07 minutos¹⁴. O docente entrevistado é professor de Português e Inglês, graduado pela Unisinos, Mestre pela Unisinos e doutor pela UFRGS. É docente do Campus Restinga há mais de quatro anos. Assim como os outros professores de língua do Campus Restinga/ IFRS, ele tem lecionado em diversas turmas e modalidades, especialmente no Ensino Médio Integrado (enfoque desta pesquisa), como professor de Português e Literatura.

A segunda entrevista foi realizada no dia 16 de junho de 2019 e teve uma duração de 43 minutos. A docente entrevistada é professora de Português e Espanhol, graduada pela FURG, Mestre em Linguística Aplicada pela FURG e doutoranda na UFRGS. Atua como docente do Campus Restinga há mais de quatro anos. Assim como os outros professores de língua do

¹² Optamos pela referência primeiro professor, segunda professora e terceira professora, porque essa foi a ordem cronológica das entrevistas realizadas.

¹³ As normas do NURC estão no Anexo C.

¹⁴ Houve variação no tempo de entrevista com cada docente, o que acabou interferindo no número de recortes selecionados para análise. O primeiro professor entrevistado teve um maior número de recortes em relação às outras entrevistadas, porque ele verbalizou mais sobre a atividade. A seleção seguiu os critérios expostos na metodologia: enunciados que fossem adequados ao objetivo da pesquisa e que respondessem às perguntas do roteiro.

Campus Restinga/ IFRS, ela leciona em diversas turmas e modalidades, inclusive no Ensino Médio Integrado (ênfase desta pesquisa), como professora de Português e Literatura.

A terceira entrevista foi realizada no dia 03 de julho de 2019 e teve uma duração de 37 minutos. A docente entrevistada é professora de Português e Inglês, graduada pela UFRGS, Mestre e Doutora em Linguística pela PUCRS. Atuou¹⁵ como docente do Campus Restinga por 5 anos e 11 meses. Assim como os outros professores de língua do Campus Restinga/IFRS, lecionou em diversas turmas e, inclusive, no Ensino Médio Integrado (ênfase desta pesquisa) como professora de Português e Literatura.

Nessa perspectiva, o presente capítulo está organizado em duas partes. Na primeira, *Plano temático: tensionamentos na atividade de trabalho do professor*, são analisados os enunciados-resposta das 7 perguntas da entrevista. Procuramos, com as entrevistas, analisar aspectos de invisibilidade, observando as especificidades do ato singular e do coletivo de professores, os acentos valorativos acerca dos embates presentes que refletem e refratam aspectos do fazer docente e dos saberes instituídos e investidos na atividade. Além disso, buscamos analisar debates de normas e valores, dramáticas de uso de si e renormalizações, observando o modo como cada docente se singulariza na atividade. Na segunda parte, *Plano inter-relacional: invisibilidades e ressignificações*, dedicamo-nos a descrever os aspectos de invisibilidade encontrados nas análises, tanto da atividade docente quanto do coletivo dos professores, e a observar as relações dialógicas entre os discursos dos professores entrevistados.

3.1 PLANO TEMÁTICO: TENSIONAMENTOS NA ATIVIDADE DE TRABALHO DO PROFESSOR

Organizamos a análise seguindo a ordem das perguntas. Para tanto, consideramos os temas abordados que, embora não sejam estanques e possam aparecer em diferentes enunciados-resposta, apresentam uma concentração significativa nas perguntas. Nessa perspectiva, esta parte está organizada em três subseções.

A primeira subseção (3.1.1), *Orientações prescritivas e prática docente*, analisa as perguntas 1 e 2 da entrevista. Para a pergunta 1, são analisados 4 recortes dos enunciados-resposta do primeiro docente entrevistado, 1 recorte da segunda entrevistada e 2 recortes da

¹⁵ No momento da entrevista, essa professora era lotada no Campus Restinga. Posteriormente, ela pediu remoção para outro Campus do IFRS. Então, ela não é mais professora do Campus Restinga. Como mencionamos anteriormente, a mobilidade interna (de um Campus para outro) é muito recorrente entre os docentes.

terceira entrevistada. Para a pergunta 2, são analisados 3¹⁶ recortes da entrevista do primeiro professor entrevistado, 1 da segunda e 1 recorte da terceira.

A segunda seção (3.1.2), *Formação acadêmica e o aqui e agora em sala de aula*, analisa as perguntas 3 e 4 da entrevista. Para a pergunta 3, são analisados 5 recortes da entrevista do primeiro docente, 2 da segunda entrevistada e 2 da terceira. Para a pergunta 4, são analisados 3 recortes dos enunciados-resposta do primeiro professor, 1 recorte da segunda entrevistada e 1 recorte da terceira.

A terceira seção (3.1.3), *Atividade de trabalho docente: constituição, avaliação e gerenciamento*, analisa as perguntas 5, 6 e 7 da entrevista. Para a pergunta 5, são analisados 4 recortes dos enunciados do primeiro professor, 1 da segunda professora e 2 da terceira. Para a pergunta 6, são analisados 2 recortes da segunda docente entrevistada e 5 recortes da terceira. Para a pergunta 7, são analisados 2 recortes da entrevista do primeiro professor, 2 da segunda e 1 da terceira.

Apresentamos, a seguir, um quadro que sintetiza a organização da análise, contemplando as seções, as perguntas da entrevista e o número de recortes de enunciados-resposta de cada professor participante da investigação.

Quadro 2: Organização da análise

Seções	Perguntas - Entrevista	Recortes analisados
3.1.1 Orientações prescritivas e prática docente	1) Você considera a Ementa da disciplina de Português e Literatura do Curso Integrado de Eletrônica e Informática adequada? Por quê?	<u>Pergunta 1:</u> 1º docente: 4 recortes 2ª docente: 1 recorte 3ª docente: 2 recortes
	2) Além da Ementa, que outras orientações institucionais você segue para realização do seu trabalho (Plano de Ensino, PPC, Regulamentos, normas institucionais, leis etc.)?	<u>Pergunta 2:</u> 1º docente: 3 recortes 2ª docente: 1 recorte 3ª docente: 1 recorte
3.1.2 Formação acadêmica e o aqui e agora em sala de aula	3) Como você definiria a sua formação teórica como professor de Português (universidade, cursos etc.); como isso se relaciona com a sua atividade de trabalho no Integrado do IFRS? Você teve	<u>Pergunta 3:</u> 1º docente: 5 recortes 2ª docente: 2 recortes 3ª docente: 2 recortes

¹⁶ A diferença de número de recorte entre os três professores advém do fato de que não há uma simetria exata entre as falas dos entrevistados. O primeiro professor verbalizou durante mais tempo (e sobre mais assuntos relacionados aos objetivos desta investigação), se comparado às outras duas professoras entrevistadas.

	alguma formação sobre o curso Integrado?	
	4) Qual a sua concepção de linguagem e como você procura operacionalizar isso no dia a dia de sala de aula?	<u>Pergunta 4:</u> 1º docente: 3 recortes 2ª docente: 1 recorte 3ª docente: 1 recorte
3.1.3 Atividade de trabalho docente: constituição, avaliação e gerenciamento	5) O que envolve a atividade de trabalho, dentro e fora da sala de aula, como docente de Língua Portuguesa e Literatura nas turmas do Integrado (Eletrônica e Informática)?	<u>Pergunta 5:</u> 1º docente: 4 recortes 2ª docente: 1 recorte 3ª docente: 2 recortes
	6) Você considera que seria interessante alterar algo nas normas (Ementas, OD, PPC etc.) de Língua Portuguesa e Literatura do Integrado?	<u>Pergunta 6:</u> 1º docente: - 2ª docente: 2 recortes 3ª docente: 5 recortes
	7) Como você gere a diferença entre o que é planejado e o que é realizado na sua atividade docente?	<u>Pergunta 7:</u> 1º docente: 2 recortes 2ª docente: 2 recortes 3ª docente: 1 recorte

Fonte: Elaborado pela autora.

Passemos à primeira seção.

3.1.1 Orientações prescritivas e prática docente

Nesta seção são analisados os enunciados-resposta dos professores, referentes às perguntas 1 e 2. Primeiro, debruçamo-nos sobre a pergunta 1, para, em seguida, tratarmos da 2.

No que tange à pergunta 1 – **Você considera a Ementa da disciplina de Português e Literatura do Curso Integrado de Eletrônica e Informática adequada? Por quê?** –, selecionamos 4 recortes do primeiro entrevistado, 1 recorte da segunda entrevistada e 2 recortes da terceira entrevistada.

Quadro 3: Pergunta 1

Pergunta - entrevista	Recortes analisados
Pergunta 1:	1º docente: 4 recortes 2ª docente: 1 recorte

Você considera a Ementa da disciplina de Português e Literatura do Curso Integrado de Eletrônica e Informática adequada? Por quê?	3ª docente: 2 recortes
--	------------------------

Fonte: Elaborado pela autora.

Iniciando pelo primeiro docente, notamos que, conforme o enunciado abaixo, ele considera a Ementa parcialmente adequada, enfatizando a sua pertinência como uma diretriz:

Recorte 1 - primeiro professor entrevistado

eu considero uma boa ementa em termos de diretrizes do que deve ser a aula... por outro lado... ainda tem algumas questões que eu tenho um pouco de dificuldade... assim... que eu acho que tem um certo currículo que vai por um viés que ainda tá muito no conteudismo... e... isso se observa... por exemplo... na periodização da literatura que a gente vê os movimentos né... muito separadinhos... e um tá num ano e outro tá no outro... eu sou uma pessoa que gosta muito mais de trabalhar com texto literário propriamente dito... e... em algum momento... a gente vai chegar no período e ver a historiografia literária... mas a literatura é o texto literário não a historiografia da Literatura... em termos de Língua Portuguesa... que seria... né... o outro lado... digamos assim... eu considero BOA... mas eu acho que falta um certo trabalho com... dos gêneros oRAIS... de gêneros mais contemporâneos... né... eu acho que muitas vezes tem alguns conteúdos ortográficos... que é uma coisa que eu me pergunto até que ponto vale a pena... a gente ainda trabalhar questões de caráter mais - - no ensino MÉDIO... né - -... assim... será que ainda... não que isso não vá ser trabalhado... porque isso sempre é trabalhado no texto... né... (...) mas eu não me sinto confortável para dar uma aula falando sobre acentuação de palavras... né... já numa turma de ensino médio... (...) ter isso já... por exemplo... como um aspecto da ementa... eu tenho dúvida... (...)

No enunciado proferido pelo professor, podemos analisar a maneira como ele valora o objeto ementa. Ele distancia-se de uma perspectiva que prioriza a periodização e historiografia da literatura e a separação de conteúdos. O entrevistado faz uma crítica aos aspectos gramaticais, como ortografia, da parte de Português da ementa, e afirma que a ementa deveria contemplar não apenas os gêneros da modalidade escrita, mas também os da modalidade oral.

O signo ideológico “historiografia da literatura” é valorado como inadequado já que ele afirma que não prioriza o ensino da história do período literário de forma descontextualizada: “... eu sou uma pessoa que gosta muito mais de trabalhar com texto literário propriamente dito...”. Nesse sentido, como “os signos não apenas refletem o mundo (não são apenas um decalque do mundo); os signos também (e principalmente) refratam o mundo” (FARACO, 2009, p. 50), podemos observar as refrações dos signos ideológicos “periodização da literatura” e “conteúdos ortográficos”, que, nesse contexto, assumem o sentido de serem inapropriados, conforme a posição axiológica do professor.

Esse enunciado entra em tensão com o discurso, atualizado pela ementa do Integrado

(em Eletrônica e Informática) do IFRS, Campus Restinga, que defende o ensino da literatura por períodos. Ele também se distancia, dialógica e axiologicamente, de uma visão de ensino tradicional, em que a gramática é ensinada de forma separada do uso.

Desse modo, podemos observar o embate existente entre o que a ementa defende – a periodização da literatura, a separação dos conteúdos, a ortografia – e o que o professor considera ser relevante para o ensino de Português e Literatura no Ensino Médio Integrado: o ensino da literatura e o ensino de gramática a partir de textos. Ou seja, apesar de os conteúdos Ortografia e Períodos literários estarem na ementa, o professor se questiona se seus alunos precisam desses conteúdos de forma separada e descontextualizada, ou se o melhor é trabalhá-los de forma integrada. Isso mostra o debate de valores e de normas no trabalho do professor, pois, conforme os preceitos ergológicos, o trabalho não é apenas uma execução mecânica, ou um cumprimento de regras. Ao contrário, o trabalho do professor envolve um debate entre o que a norma orienta (no caso aqui a ortografia e periodização literária) e o que ele considera ser adequado aos alunos, levando-o a refletir sobre quais seriam as decisões mais acertadas a tomar, tendo em vista a realidade dos alunos. Nesse sentido, o professor não acessa apenas os saberes teóricos (saberes em desaderência) e as normas prescritas para agir na situação de trabalho (a primeira antecipação, para a Ergologia), mas cria saberes de ordem prática (saberes em aderência) e “reorganiza mais ou menos localmente o que significa conviver nesse espaço; e essa recriação dos espaços de vida, interligada a todos os outros momentos de vida social em geral, constrói histórias e faz história” (SCHWARTZ, 2002, p. 115).

Analisando o enunciado proferido pelo professor, na situação de entrevista, podemos perceber que as normas (no caso aqui a ementa) passam por uma avaliação, por uma resposta valorativa ativa do professor, que, ao compreendê-las, valora a sua adequabilidade, avalia se são boas ou ruins, importantes ou não, visto que, conforme Volóchinov (2017, p. 179), a compreensão responsiva “traduz o compreendido em um novo contexto, ou seja, em um contexto de uma possível resposta”.

Passemos agora para o segundo recorte, ainda do primeiro professor entrevistado

Recorte 2 - primeiro professor entrevistado

<p>a ementa... digamos assim... a ementa é o documento oficial que teoricamente - - até mesmo uma questão juRÍ::DICA entraria assim não... a ementa diz que tem que ter isso - - então... quando tu coloca um conteúdo na ementa... dá um lugar de prestígio muito grande para esse conteúdo... ele é um conteúdo obrigatório... ele é um conteúdo fixo... e o professor deve...</p>
--

portanto... trabalhar esse conteúdo... só que existe uma tensão... evidentemente... e toda turma acontece isso entre o conteúdo que deve ser trabalhado e o conteúdo que é necessário ser trabalhado com a turma... então... a ementa pede que a gente faça alguma coisa... a gente tenta... né... o máximo possível cumprir aquela ementa... mas se eu for seguir cem por cento a ementa... eu vou ter que começar a negligenciar algumas coisas da turma... às vezes... a gente tem que avançar em coisas de outros anos... às vezes... a gente tem que voltar... cada turma tem um trabalho e... vai também muito da bagagem do aluno... da experiência que o aluno tem...

Esse enunciado pode nos levar a refletir sobre as tensões existentes na atividade docente: seguir exatamente a ementa significa negligenciar, mesmo que parcialmente, a interação viva e concreta do professor com seus alunos, suas necessidades e experiências, como podemos ver neste trecho: “só que existe uma tensão... evidentemente... e toda turma acontece isso entre o conteúdo que deve ser trabalhado e o conteúdo que é necessário ser trabalhado com a turma...”. Esse embate leva o professor a tomar decisões, referentes às maneiras de agir no trabalho, com base nos valores que perpassam a sua atividade docente: considerar a ementa ou o aluno real na interação de sala de aula? Isso significa que o docente terá de gerir seus micros debates, usar a si mesmo para suprir os vazios de normas e a distância entre o que é prescrito e o que é exigido na atividade concreta. Vemos que há uma impossibilidade de seguir somente o que é antecipado para a atividade, já que há especificidades de cada turma, necessidades e experiências dos alunos que devem ser consideradas.

Nesse sentido, no trabalho há dramáticas a serem enfrentadas, visto que “[...] toda atividade industriosa é sempre uma dramática do uso de um corpo-si” (SCHWARTZ, 1987, 2014). A dramática de uso de si envolve um contínuo debate de normas que permeiam as atividades, posto que todo trabalho contempla “a gestão de posicionamentos e tomadas de decisão bastante complexas, como organização de imprevistos e crises típicas do desenvolvimento da atividade que passam, na maioria das vezes, despercebidas, mas que exigem muito do trabalhador, ou seja, do si” (BARBOSA, 2017, p. 84). O enunciado “...então... a ementa pede que a gente faça alguma coisa... a gente tenta... né... o máximo possível cumprir aquela ementa... mas se eu for seguir cem por cento a ementa... eu vou ter que começar a negligenciar algumas coisas da turma...” nos leva a refletir sobre uma das dramáticas por que passa o professor: o debate entre seguir as normas ou considerar a realidade dos alunos. Essas dramáticas, muitas delas invisíveis no trabalho do professor, envolvem decisões complexas sobre o que é mais adequado aos alunos, considerando suas especificidades e necessidades.

Via análise da entonação expressiva do enunciado: “se eu for seguir cem por cento a ementa... eu vou ter que começar a negligenciar algumas coisas da turma... às vezes... a gente

tem que avançar em coisas de outros anos.... às vezes... a gente tem que voltar... cada turma tem um trabalho e... vai também muito da bagagem do aluno... da experiência que o aluno tem...”, pode-se observar o acento de valor orientado às necessidades e experiências do aluno, representado pelas escolhas lexicais “bagagem do aluno”, “experiência que o aluno tem “. Isso remete às contradições entre o que ele sabe e o que ele vivencia com os alunos. Ou seja, nos primeiros recortes, o professor afirma que conteúdos gramaticais, como ortografia e acentuação, não devem ser o centro das aulas de Língua Portuguesa, mas aqui, nesse recorte, ele reconhece que ele deve se adequar às experiências dos alunos, às “bagagens” trazidas pelos estudantes. Com isso, podemos perceber no discurso do docente contradições entre o que ele afirma saber sobre seu trabalho e o modo como ele age para contemplar as realidades dos alunos. Conforme a teoria bakhtiniana, as palavras “ganham vida a partir de apreciações sociais valorativas criadas no processo enunciativo, que apontam para diferentes aspectos históricos, nem sempre sinalizados linguisticamente, mas convocados na enunciação” (DI FANTI, 2003, p. 101). Observando a valoração no enunciado do professor, podemos concluir que, para ele, contemplar as especificidades das turmas e dos alunos concretos parece ser mais importante do que cumprir o prescrito pelas ementas.

Passando para o recorte 3, ainda do primeiro professor entrevistado, vemos que o ele defende que as ementas deveriam ser relativizadas.

Recorte 3 - primeiro professor entrevistado

então... eu acredito que a ementa... que as ementas são adequadas... mas eu acredito que as ementas deveriam ser relativizadas ao mesmo tempo... que elas deveriam ser pensadas como uma ORIENTAÇÃO pedagógica... como... né... um documento que é uma diretriz... mas não exatamente o que a gente deve fazer aquilo desse jeito... porque até considerando essa situação do campus no qual tá sendo feita a pesquisa... o Campus Restinga... a gente precisa considerar um contexto cultural... social... HISTÓRICO um pouco mais amplo... e muitas eu observo no diálogo com muitos colegas de trabalho que as pessoas têm uma dificuldade de entender que uma coisa é a PROPOSTA das escolas técnicas... uma coisa é o conceito das instituições federais... uma coisa são as ementas e outros documentos oficiais sobre educação e outra coisa é a vida que aquelas pessoas tiveram até aquele momento... né... não encaixa totalmente...

Podemos perceber, no enunciado em análise, os acentos valorativos em relação ao estatuto dado à ementa, ou seja, a posição axiológica do locutor é de que a ementa deve ocupar um lugar de diretriz e ao mesmo tempo deve ser relativizada, pois o mais importante é a interlocução situada entre professores e alunos. Conforme Bakhtin, “(...) a palavra viva, a palavra completa, não conhece um objeto como algo totalmente dado; o simples fato de que eu

comecei a falar sobre ele já significa que eu assumi uma certa atitude sobre ele – não uma atitude indiferente, mas uma atitude efetiva e interessada.” (BAKHTIN, 1993, p. 50). Nesse sentido, no enunciado-resposta da primeira pergunta da entrevista, vemos a atitude valorativa em relação ao tema ementa, que, nas palavras do professor, deve servir como uma orientação a ser adequada às necessidades dos alunos no evento aula.

Também podemos vislumbrar nesse enunciado os ecos de outras vozes e suas relações dialógicas quando o professor menciona o discurso dos colegas que têm dificuldade de entender a diferença entre os preceitos institucionais, com suas normas próprias, e a realidade da vida que os alunos tiveram até o momento de sala de aula. Pelo modo de construção do enunciado: “muitas eu observo no diálogo com muitos colegas de trabalho que as pessoas têm uma dificuldade de entender que uma coisa é a PROPOSTA das escolas técnicas... uma coisa é o conceito das instituições federais... uma coisa são as ementas e outros documentos oficiais sobre educação e outra coisa é a vida que aquelas pessoas tiveram até aquele momento... né... não encaixa totalmente...”, pode-se perceber uma crítica à falta de compreensão dos colegas sobre a importância de priorizar o aluno real e não a simples aplicação das normas (ementas, documentos etc.). A entonação expressiva da palavra “PROPOSTA” orienta-se para a distância entre o que é preconizado para a atividade docente e as necessidades reais da atividade concreta. Com isso, podemos refletir sobre o conflito subjacente às normas prescritas nessa atividade que parece ser muito variável; ou seja, o corpo-si deve contemplar a diversidade de dramáticas dos 30 estudantes que estão em sala de aula diariamente. O enunciado desse professor nos leva também a refletir sobre as tensões entre as opiniões dos colegas, que relevam embates em relação à própria função do curso Integrado para os professores. Com a fala desse professor, podemos ver que a superação da dicotomia entre educação técnica e geral talvez não seja uma diretriz clara para todos os docentes do Campus, pois ter como proposta uma formação integral implica considerar as necessidades específicas dos alunos, os sujeitos concretos que estão na sala de aula desses professores.

Como todo enunciado, para o Círculo de Bakhtin, “é permeado por uma constitutiva relação com dizeres outros, uma diversidade de vozes que se tocam de diferentes modos e que formam o heterodiscurso dialogizado” (BARBOSA; DI FANTI, 2018, p. 39), pode-se observar que o enunciado proferido pelo professor entra em tensão com o discurso dos colegas, distancia-se dele dialogicamente, no que concerne ao valor que é dado à ementa, às normas institucionais e às necessidades dos estudantes. Com o enunciado do professor entrevistado, podemos perceber dramáticas de uso de si por si e pelo outro, porque o docente, ao defender a formação

integral, contemplando as realidades dos alunos, entra em debate com as prescrições e com o modo como os colegas atuam.

Esses enunciados em resposta à pergunta 1 também nos possibilitam entrever que, para considerar a realidade dos alunos, deve-se renormalizar, de maneira singular, o que está prescrito nas ementas, adequando-se às necessidades das turmas. O trabalho do professor passa pela interlocução com os alunos, e um dos objetivos dessas interlocuções é verificar as experiências dos estudantes com os assuntos da disciplina, suas dúvidas e dificuldades, uma vez que “trabalhar é sempre aplicar um protocolo, ao mesmo tempo é sempre aplicá-lo de uma maneira singular [...] não somente eu não faço jamais exatamente aquilo que me mandaram fazer, mas eu não faço exatamente aquilo que eu previ fazer” (SCHWARTZ; DURRIVE, 2010, p. 70).

O recorte 3 nos leva a considerar os movimentos de empatia e exotopia presentes no trabalho do professor na relação alteritária com seus alunos. Bakhtin (2010) afirma que a empatia é o movimento de aproximação ao outro, de se colocar no lugar do outro, ainda que cada um mantenha a sua singularidade, e que a exotopia é movimento de voltar ao lugar do eu, de ver o outro do próprio lugar, com o excedente de visão. Podemos fazer uma associação com o trabalho do professor, que também envolve o movimento de aproximar-se dos alunos para verificar suas necessidades, dificuldades, preferências (movimento empático), pois “para aproximar-se do horizonte de outro, faz-se necessário entrar em aproximação empática com o outro, colocar-se provisoriamente no lugar do outro, buscando apreender e sentir a vida tal como ele para, em seguida, distanciar-se.” (BARBOSA; DI FANTI, 2018, p. 39). Do mesmo modo, esse trabalho envolve o movimento de afastar-se, voltando ao seu lugar original de professor (movimento exotópico) para tomar providências sobre maneiras de atender às necessidades dos alunos (excedente de visão), tendo em vista que “o retorno ao próprio lugar marca a exotopia, o distanciamento do lugar do outro, que provoca a revelação, ainda que parcial, do outro, via excedente de visão” (BARBOSA; DI FANTI, 2018, p. 39). Assim, podemos dizer que a empatia e a exotopia fazem parte da relação com o outro, movimentos que também constituem a interação entre professores e alunos, na atividade de trabalho docente.

Passando para o quarto trecho da entrevista do primeiro professor entrevistado, também em resposta à pergunta 1, vemos que ele faz uma consideração sobre a falta de integração entre os conteúdos da ementa, apontando que eles deveriam estar mais interligados e relacionados ao uso e ao sentido:

Recorte 4 - primeiro professor entrevistado

outra coisa que me incomoda um pouco nas ementas é que elas dividem os conteúdos... né... isso dá uma ideia que tu vai trabalhar uma coisa... depois outra... depois outra... a minha concepção... por ser uma pessoa da área... da interação... é de que a língua é a língua tudo o tempo todo... a língua é sintaxe... morfologia... entonação... é... a... a pontuação de um texto é tão importante quanto a semântica... que é tão importante quando a morfologia... todos os aspectos tão ali junto e precisa de TODOS... senão... não existe língua... né... então... quando a gente tem uma outra etapa que acaba sendo um pouco mais voltada a determinado conteúdo... eu sempre acho que é (importante)... embora as ementas não mencionem isso... eu acho que a gente tem que pensar numa MORFOLOGIA que é ligada ao sentido... (...) é evidente que isso é muito difícil... que não vai caber tudo na ementa também... a gente tem que saber que a ementa é um documento parcial... mas eu acho que são alguns aspectos que poderiam ser mais (interessantes)... que poderiam ser melhor trabalhados... que ficariam mais interessantes... assim... na ementa...

Nesse enunciado, podemos verificar a tensão existente entre a concepção de linguagem do professor e a forma como os conteúdos estão dispostos na ementa: “outra coisa que me incomoda um pouco nas ementas é que elas dividem os conteúdos... né... isso dá uma ideia que tu vai trabalhar uma coisa... depois outra... depois outra... a minha concepção... por ser uma pessoa da área... da interação... é de que a língua é a língua tudo o tempo todo...”. Os acentos valorativos representados pelas escolhas lexicais “incomoda e “dividem os conteúdos” apontam discursivamente para o embate entre normas e concepção de linguagem do professor. Mesmo observando a dificuldade de caber tudo na ementa, o locutor destaca que alguns aspectos poderiam ser melhorados, como a interligação de gramática e sentido; em outras palavras, o professor defende que os conteúdos não deveriam ser divididos de forma descontextualizada. Desse modo, podemos avaliar, via análise do enunciado, o debate com as normas e as dramáticas do professor no seu trabalho, tendo em vista que “[...] temos de agir num mundo em que não criamos, saturado portanto por inúmeras normas antecedentes, de diversos níveis e graus de proximidade com as exigências do presente” (SCHWARTZ, 2014, p. 264).

O embate existente entre a concepção do professor e as normas exigem que ele tome decisões sobre maneiras de agir na sua prática docente: “... a minha concepção... por ser uma pessoa da área... da interação... é de que a língua é a língua tudo o tempo todo... a língua é sintaxe... morfologia... entonação...”. Ele não pode desconsiderar totalmente as ementas, e por conseguinte os saberes em desaderência, pois são orientações da Instituição, válidas judicialmente; ao mesmo tempo, ele não pode escapar da sua constituição como profissional, dos seus saberes em aderência, resultantes da prática e da sua formação acadêmica e da sua perspectiva de ensino de língua, no caso, conforme a sua fala, uma perspectiva interacional. Nessa situação, o professor se obriga a escolher um caminho, um modo de agir que seja possível, tendo em vista as coerções que se estabelecem, pois cabe ao “ator da atividade”, no

caso aqui o professor, “administrar esse jogo de valores e normas na concretização do trabalho” (BARBOSA; DI FANTI, 2018, p. 41), considerando-se que há um “[...] nó de debates [muitos invisíveis] entre normas antecedentes e tentativas de renormalização na relação com o meio”, através dos quais “emergem valores diversos, consensuais e contraditórios, em cenários específicos” (BARBOSA; DI FANTI, 2018, p. 41). Como podemos perceber, há aspectos que tendem a passar despercebidos na atividade docente para quem observa esse trabalho de fora. Analisando o discurso do professor sobre seu trabalho, podemos vislumbrar algumas das invisibilidades que compõem esse fazer.

Passando para a segunda professora entrevistada, fizemos um recorte (recorte 1 abaixo) em resposta à pergunta 1.

Recorte 1 - segunda professora entrevistada

as ementas são iguais para os dois cursos... Eletrônica e Informática... (...) a princípio... eu acho que sim... que são ementas adequadas... e a gente tá sempre tentando melhorá-las... porque volta e meia tem aqueles processos de... revisão de PPC... nessas revisões se tenta adequar... às vezes:... a gente discute em grupos o que vai ser readequado... mas muitas vezes... é uma escolha do próprio docente de Língua e Literatura que tá no grupo de trabalho... e muitas vezes são professores de OUTRAS áreas que acabam mexendo nessas ementas... ISSO é preocupante... mas a princípio... sim... são adequadas... a gente sempre tenta adequar e se basear no que tá na LDB... né... (...) a gente tem uma questão ali no... na instituição... (campus) que o nosso ensino médio tem quatro anos... que é diferente da maioria das instituições que são três anos... então... no primeiro ano a gente acaba fazendo mais uma... recuperação assim... digamos... do ensino fundamental... (...) principalmente porque agora os alunos têm entrado nos últimos anos por sorteio... não mais por prova... e ((riu))... é bem complicado... porque eles vêm com uma defasagem BEM gigantes::ca assim... eu já peguei aluno de primeiro ano que eu desconfiava que era analfabeto funcional... e eu me perguntava assim... como que ESTE aluno está aqui...

No enunciado, vemos que a professora, diferentemente do primeiro professor entrevistado, valora as ementas dos cursos integrados de Eletrônica e Informática como adequadas, salientando que elas passam por processos de atualização, sempre que há revisões de PPC. Ela traz um aspecto interessante: as modificações nas ementas não são sempre feitas pelo grupo de docentes de Língua e Literatura através de discussões da área, mas muitas vezes são realizadas por um dos professores de forma isolada, ou são feitas por docentes de outras disciplinas. Podemos perceber uma tensão no discurso dessa professora sobre o fato de outros docentes alterarem aspectos da ementa de Português e Literatura: “muitas vezes são professores de OUTRAS áreas que acabam mexendo nessas ementas... ISSO é preocupante”. Os signos ideológicos “ISSO é preocupante”, relacionado a atitudes de “OUTRAS áreas”, reflete e refrata um embate presente nessa atividade: pode haver aspectos das ementas de Português e Literatura

que não condizem com a perspectiva da docente. A entonação da expressão “OUTRAS áreas” traz o sentido de desaprovação da professora ao fato de professores que não são da área de Letras modificarem a ementa da disciplina de Português e Literatura. Esse enunciado nos leva a refletir sobre as relações dialógicas entre o preconizado na ementa (provavelmente alterada por docentes de outras áreas) e as concepções da professora da área de Português e Literatura. Desse modo, “[...] para cada indivíduo, todas as palavras se dividem nas suas próprias e nas do outro, mas as fronteiras entre elas podem confundir-se e nessas fronteiras desenvolve-se uma tensa luta dialógica” (BAKHTIN, 2011, p. 379-380). Com isso, vemos que a professora entra em tensão, ou nas palavras de Bakhtin, em “luta dialógica” com o fato de professores de outras áreas fazerem alterações na ementa, algo que pode interferir diretamente no seu trabalho. Além disso, a fala da docente nos leva a refletir sobre a falta de diálogo (e talvez falta de disponibilidade dos docentes para participar de reuniões) entre os docentes do Campus, pois, mesmo havendo professores da área de Letras no Campus, algumas reuniões para modificação do PPC acontecem sem a presença de professores da área.

É importante destacar as diferenças de percepção da ementa entre o primeiro professor entrevistado e essa professora. Enquanto ele considera a ementa parcialmente adequada, em função de não integrar os conteúdos, ela a considera apropriada. Com isso, podemos encontrar uma tensão entre os dois colegas no que se refere à valoração da ementa, o que revela um aspecto de invisibilidade do coletivo dos docentes.

Podemos observar a maneira como a professora se singulariza, como atua a partir da sua interpretação e valoração do seu trabalho. Ela diz que no primeiro ano acaba fazendo uma revisão do ensino fundamental, “no primeiro ano a gente acaba fazendo mais uma... recuperação assim... digamos... do ensino fundamental...”, em função de ter alunos com grande defasagem. O fato de os alunos estarem entrando na instituição por sorteio, e não mais por prova, é valorado como a principal causa de os estudantes precisarem de uma recuperação no início do seu curso.

Nesse trabalho, os docentes lidam com tensões, imprevisibilidades de vários tipos que requerem tomadas de decisões e gerenciamento das ações, como vimos nas falas do entrevistado anterior. No enunciado “eu já peguei aluno de primeiro ano que eu desconfiava que era analfabeto funcional... e eu me perguntava assim... como que ESTE aluno está aqui”, podemos ver um embate por que passa a professora, tendo de renormalizar seu trabalho para atender alunos com dificuldades não antecipáveis pelo professor. Desse modo, o trabalhador, no caso a professora, não pode se eximir do ato responsável e responsivo de ensinar esse aluno; do mesmo modo, o/a docente não pode escapar de renormalizar, “não está livre para parar de fazer história (mediante suas renormalizações) e, portanto, para não ser transformado, mesmo de maneira

infinitesimal, pelo seu próprio poder reconfigurador” (SCHWARTZ, 2014, p. 268). Na atividade de trabalho, que também contempla uma atividade de linguagem, o corpo-si tem de realizar escolhas, agir de modo não antecipado, nem pelas normas, nem por ele próprio.

Podemos perceber também, via análise da entonação expressiva do enunciado, especialmente no trecho “como que ESTE aluno está aqui”, a surpresa da docente ao se perguntar como um aluno analfabeto funcional teria chegado ao Ensino Médio Integrado, pois ele teria passado por todo o ensino fundamental sem ter tido letramento¹⁷. Em outras palavras, nesse enunciado vemos a tensão existente entre o nível esperado para o aluno que chega ao Ensino Médio e o nível real do aluno concreto que está presente na sala de aula da professora. Essa diferença entre o esperado e o real exige que a professora renormalize, que busque meios de suprir as demandas não esperadas para esse aluno. Isso implica considerarmos que a atividade docente, uma atividade industriosa, sempre surpreende, pois é uma profissão direcionada para o outro. Esse outro é complexo e dinâmico, pois não se refere apenas a uma pessoa, ou a um grupo. A atividade docente se direciona à instituição, às normas, à direção, aos familiares, ao coletivo de professores, aos estudantes etc.

Passando para a terceira entrevistada, fizemos 2 recortes em resposta à primeira pergunta.

Recorte 1 - terceira entrevistada

ahn... de certa forma né... as ementas... elas seguem mais ou menos o que geralmente se pede nas séries né... no primeiro, segundo, terceiro - - o problema é que a gente tem o quarto ano que é um pouquinho diferente... de certa forma a questão de literatura já me desagradava um pouco do jeito como é colocado na ementa né... que fica muito engessado e parece que literatura é uma coisa né... e língua é outra... é difícil de integrar... pensar como integrar quando a gente vê a ementa desses cursos né... que é uma coisa muito engessada... de um lado é língua... de outro literatura... e isso pra mim... é que me deixa muito triste ver aquela ementa... tá e agora o que eu faço se eu tenho que trabalhar... literatura... de informação... informativa lá... depois barroco arcadismo tudo isso... mas ao mesmo tempo tenho que aliar com língua... é possível... só que do primeiro ano eles tão recém chegando e eles já vão lidar com uma literatura muito difícil né de se trabalhar... então eu acho complicado essa ementa que a gente tem... mas segue o que os livros didáticos apontam como conteúdo... como as escolas em geral trata... é historiografia né... na literatura...

Em relação ao primeiro recorte, vemos que a professora avalia as ementas como

¹⁷ Conforme Magda Soares, “um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que saber ler e escrever, já o indivíduo letrado, indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita” (SOARES 1998, p. 39,40).

parcialmente adequadas. Os signos ideológicos, destacados no enunciado “a questão de literatura já me desagrada um pouco do jeito como é colocado na ementa né... que fica muito engessado e parece que literatura é uma coisa né... e língua é outra... é difícil de integrar”, refletem e refratam o sentido de que a ementa não integra o ensino de Literatura e de Português, algo que desagrada a docente. Com isso, podemos notar relações dialógicas de aproximação com o primeiro docente entrevistado, que também valora a ementa como engessada, e de afastamento com o discurso da segunda professora, que parece preferir o ensino de Literatura assim como se apresenta na ementa, ou seja, por meio de períodos literários. Analisando as inter-relações dos discursos dos entrevistados, podemos desvelar facetas do invisível desse coletivo de professores, como as valorações diversas acerca da ementa e especificamente do ensino de Literatura.

No enunciado “tá e agora o que eu faço se eu tenho que trabalhar.. literatura... de informação... informativa lá... depois barroco arcadismo tudo isso... mas ao mesmo tempo tenho que aliar com língua...”, vemos a dramática do corpo-si da docente que tem de trabalhar em um meio infiel. Os signos ideológicos “tá e agora o que faço” refletem e refratam o sentido de que é preciso criar nessa atividade, se escolher sempre de novo. Ou seja, por mais que a docente seja bem experiente e tenha anos de formação, sempre há a exigência de que a professora se reinvente e decida sobre modos de suprir as infidelidades do meio e os vazios de normas, recorrendo a saberes investidos na atividade. Segundo Schwartz e Durrive (2010, p. 190), o meio é sempre infiel, pois “ele jamais se repete exatamente de um dia para o outro, ou de uma situação de trabalho a outra”. Então, podemos concluir que há necessidade de gerir essa infidelidade como um uso de si. Com isso, podemos reafirmar a ideia de que o trabalho não é apenas uma execução, já que as normas antecedentes não são suficientes. Existe, portanto, o vazio de normas para ser gerido.

No trecho “então eu acho complicado essa ementa que a gente tem... mas segue o que os livros didáticos apontam como conteúdo... como as escolas em geral trata... é historiografia né... na literatura...”, podemos notar, pelo modo de construção do discurso, que o livro didático é refratado como uma orientação dos conteúdos que devem ser ensinados em cada nível. Isso remete à ideia de que o livro didático é uma norma antecedente para o trabalho docente, um material que prescreve os assuntos e as atividades para a prática de sala de aula. Entretanto, podemos verificar, nos enunciados da docente, que ela não concorda com os conteúdos dispostos nos livros didáticos, o que indica a presença de debates de normas em relação ao ensino de Literatura. Tais ponderações remetem ao terceiro ingrediente do agir em competência (SCHWARTZ ; DURRIVE, 2010), pois dizem respeito à habilidade de relacionar o aspecto

protocolar — o ensino de literatura prescrito na ementa e no livro didático — ao aspecto singular do trabalho.

Passemos, agora, para o segundo recorte dos enunciados da terceira professora entrevistada.

Recorte 2 - terceira docente entrevistada

... se nós temos quatro anos... por que que a gente vai trabalhar justamente com algo tão difícil com leitores que muitas vezes não têm experiência de leitura literária... por que não começar com contos mais atuais... pegando gosto pela leitura... se a gente tem quatro anos poderia começar... com algo... de leitura literária mesmo mas mais atual pra eles criarem um gosto... uma rotina de leitura... pra depois os outros anos... aí sim trazer questões historiográficas... se temos quatro anos por que tem que seguir exatamente aquela:... aqueles períodos literários né... acho que os conteúdos de língua portuguesa estão mais ou menos ok né... a divisão mas... o problema é como integrar tudo isso... porque tá a gente vai trabalhar com gêneros textuais... mas daí a gente tem que casar com gênero literário e tem que casar com os conteúdos... só que daí se a tem os conteúdos pré-determinados... a gente não vai partir dos textos deles... tipo ah:... temos tais e tais problemas daí a gente sistematiza... mas a gente vai a partir do que eles trazem né... e aí causa um conflito porque a gente tem que trabalhar com o que tá na ementa... então às vezes traz um pouco de problema né... pra se adequar à ementa... mas ao mesmo tempo se adequar à turma... às necessidades da turma...

Observando os enunciados da professora, vemos que ela reitera por três vezes a questão de o Integrado ter quatro anos, argumentando que, se são quatro anos, a Ementa não deveria prescrever, já para o primeiro ano, Literatura Informativa, Barroco etc.; ou seja, não deveria iniciar por uma Literatura tão antiga, pois seguir a historiografia literária, conforme a ementa, significa partir do período mais antigo. Os acentos valorativos, observados no enunciado "se a gente tem quatro anos poderia começar... com algo... de leitura literária mesmo mas mais atual pra eles criarem um gosto... uma rotina de leitura... pra depois os outros anos... aí sim trazer questões historiográficas... se temos quatro anos por que tem que seguir exatamente aquela:... aqueles períodos literários né...", engendram o sentido de que a professora não considera adequado trabalhar com a Literatura do modo que está disposto na ementa. Por isso, ela questiona a validade de seguir essa distribuição de conteúdos e propõe que se inicie, nos primeiros anos, com obras mais atuais. Assim, podemos notar uma tensão entre os prescritos nas normas e a concepção de ensino da professora, o que nos leva a refletir sobre os debates de normas presentes no dia a dia dessa docente. A abordagem ergológica defende que toda atividade humana inclui debates de normas, porque temos de agir em um meio que não foi criado por nós e com prescrições que devem ser contempladas; ao mesmo tempo temos que

atender às "exigências do presente [...]. Disso vem a necessidade de nos proporcionarmos normas parciais, reajustadas no instante do agir, para lidar com 'a' situação" (SCHWARTZ, 2014, p. 264).

No enunciado "mas a gente vai a partir do que eles trazem né... e aí causa um conflito porque a gente tem que trabalhar com o que tá na ementa... então às vezes traz um pouco de problema né... pra se adequar à ementa... mas ao mesmo tempo se adequar à turma... às necessidades da turma...", podemos considerar a importância da relação alteritária com os alunos, algo que também já tinha sido observado nos discursos dos dois primeiros professores entrevistados. Os signos ideológicos destacados orientam para o sentido de que a docente vive a dramática de contemplar tanto os conteúdos da ementa quanto as necessidades das turmas. Assim, ela avalia o fato como um conflito e um problema, pois ela deve agir nesse meio em que, por um lado, se exige que ela cumpra com determinadas prescrições e, por outro, há demandas específicas dos alunos, que precisam ser atendidas. Esses debates de normas e valores do trabalho da docente revelam aspectos de invisibilidade dessa atividade.

Isso nos leva a refletir sobre dois aspectos imbricados nesse trabalho: a relação alteritária com os alunos, em que se faz presente movimentos de empatia e exotopia, e as dramáticas de uso de si. Considerar as necessidades dos alunos, na maioria das vezes, implica transgredir as normas e escolher um outro caminho. Desse modo, a professora deve criar algo novo: novos métodos, novos conteúdos, novos materiais orientados às especificidades dos estudantes. Essas escolhas sempre envolvem dramáticas, uma vez que "os debates de normas reativam nossa ipseidade, obrigam o sujeito a se reescolher como "si", questionam as "fidelidades" e levam o sujeito a retrabalhá-las em alguma medida" (SCHWARTZ, 2014, p. 272) Assim, o corpo-si "negocia permanentemente com as normas, via dramáticas de uso de si" (DI FANTI, 2019, p. 355).

Por meio da análise, pudemos atentar às relações dialógicas entre os enunciados (em resposta à primeira questão da entrevista) dos três professores, pois, segundo Bakhtin (2015, p. 49), o discurso sempre "entra nesse meio dialogicamente agitado e tenso de discursos, avaliações e acentos alheios, entrelaça-se [com uns], afasta-se de outros, cruza-se com terceiros [...]". Assim, vemos que os três docentes reconhecem que sua atividade é constitutivamente alteritária, pois envolve considerar as necessidades dos alunos, o que não pode ser contemplado pelas ementas. Podemos notar também que a parte de Literatura da ementa é ponto de tensão, pois dois docentes (o primeiro e a terceira) avaliam essa parte da ementa como inadequada; enquanto a segunda entrevistada considera apropriado o ensino por períodos literários. Isso sugere a necessidade de diálogo entre os professores. Tais achados nos levam a refletir sobre

como falta para esse grupo de docentes o compartilhamento de saberes e valores do viver o trabalho de forma mais coletiva.

Passemos agora a analisar as respostas dos entrevistados em relação à pergunta 2: **Além da Ementa, que outras orientações institucionais você segue para realização do seu trabalho (Plano de Ensino, PPC, Regulamentos, normas institucionais, leis etc.)?**. Organizamos a análise, seguindo a seguinte ordem: apresentamos primeiro as falas do primeiro entrevistado, as quais são divididas em três recortes; em seguida, as da segunda entrevistada, com 1 recorte; por fim, trazemos as falas da terceira professora entrevistada, as quais são compostas por 1 recorte.

Quadro 4: Pergunta 2

Pergunta - entrevista	Recortes analisados
<p>Pergunta 2: Além da Ementa, que outras orientações institucionais você segue para realização do seu trabalho (Plano de Ensino, PPC, Regulamentos, normas institucionais, leis etc.)?</p>	<p>1º docente: 3 recortes 2ª docente: 1 recorte 3ª docente: 1 recorte</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

Começemos pelo primeiro professor entrevistado.

Recorte 1 - primeiro entrevistado

bom... dos documentos pensando primeiro na instituição... é... tem o próprio projeto pedagógico da instituição... eu acho que é um documento que DIZ alguma coisa da instituição... no caso é uma instituição que tem um compromisso pedagógico bem marCADO... que tem uma percepção sobre educação muito baseada na autonomia... é uma coisa que a gente vai aprendendo a trabalhar... a gente vê isso tanto do ponto de vista do projeto pedagógico em si quanto das reuniões... os conselhos... que essa é uma orientação da escola... isso para mim é importante... (...) na minha formação... eu tive uma ligação muito forte com alguns aspectos da LDB... (...) e... para mim... uma coisa que foi muito importante foram os parâmetros curriculares nacionais e as diretrizes curriculares também... (...) e:: eu entendi muita coisa a partir da língua naqueles documentos... né... e uma das coisas que era muito forte para mim nisso era essa relação do contexto com a linguagem... da linguagem e o contexto... (...) eu acho que talvez seja o principal princípio dos parâmetros nas diretrizes é isso... da linguagem em contexto... entender o conTEXTO no qual tá o tEXTO...

O professor entrevistado responde que um dos documentos institucionais que marcam o compromisso pedagógico da instituição é o Projeto Pedagógico Institucional (PPI). Ele

assume a posição axiológica de autonomia enquanto uma orientação educativa da instituição, que pode ser percebida tanto no PPI, quanto nas falas do setor de ensino em reuniões. É interessante destacar que, na fala do professor, o signo ideológico “autonomia” é valorado como uma diretriz de ensino do Campus Restinga, para os alunos; ele aproxima-se dialógica e axiologicamente dessa perspectiva educativa e, por mais que ele tenha de aprender a trabalhar desse modo, ele parece assumir a autonomia como um aspecto a ser colocado em prática no seu trabalho. Outros professores podem considerar a autonomia prejudicial às aulas e ao aprendizado dos alunos, como veremos no discurso da terceira entrevistada. Desse modo, como todo discurso se aproxima de uns e se afasta de outros, podemos entrever o distanciamento dialógico do enunciado em destaque ao discurso que valora a autonomia como diretriz pedagógica que pode ser prejudicial ao ensino dos alunos. A autonomia enquanto norma institucional também pode ser percebida em termos de renormalização, pois cada professor renormaliza essa norma a partir da valoração do seu contexto de ensino e aprendizagem. Para alguns, essa norma é relevante e deve ser colocada em prática; para outros, essa norma é valorada de forma negativa.

Em relação às normas, o professor também fala da forte ligação que teve com alguns aspectos da LDB e da importância dos PCNs. Via análise do enunciado, percebemos o acento de valor dado aos PCNs, que preconizam o ensino da língua em contexto: “uma das coisas que era muito forte para mim nisso era essa relação do contexto com a linguagem.... da linguagem e o contexto... (...) eu acho que talvez seja o principal princípio dos parâmetros nas diretrizes é isso... da linguagem em contexto... entender o conTEXTO no qual tá o tEXTO...”. Pode-se perceber nessa fala que as normas, no caso a LDB, as Diretrizes Curriculares e os PCNs, além de prescreverem o trabalho do professor, podem levá-lo a refletir sobre o que é a língua, e sobre como ensiná-la. É possível observar a maneira como o professor interpreta e valora esses documentos normativos: eles também ajudam a formar o profissional, mostram a importância de trabalhar a língua aliada ao contexto.

No recorte 2, o docente pondera que os documentos institucionais são importantes, mas não podem contemplar a complexidade do evento aula.

Recorte 2 - primeiro entrevistado

<p>eu considero que todos os documentos são importantes... mas todos os documentos são parcialmente importantes... eles são importantes até o ponto que tu chega na sala de aula e o João ou a Maria te tragam uma situação nova... a partir dali... tu tem que lidar com aquela pessoa e não com aquele documento né... aí tem que saber fazer a transição também... (...) o evento aula não é uma ementa... não é um planejamento... não é um plano de ensino... o</p>
--

evento aula é quando tu tá NAQUELE espaço com aquelas pessoas e vocês constroem uma situação de diálogo ali... e essa situação de diálogo é uma situação de diálogo como qualquer outra... tem os parceiros ali... os interlocutores que um fala para o outro... às vezes... o aluno entende com uma explicação do colega que tá do lado... não com a do professor... isso tudo é importante a gente levar em conta...

Um aspecto relevante levantado por esse professor nesse trecho da entrevista é a impossibilidade de os documentos preverem a singularidade do evento, que é a realidade do trabalho. Nessa fala do professor, pode-se refletir sobre um aspecto da complexidade do seu trabalho que não se resume à simples aplicação de regras e normas, mas que envolve considerar o evento singular de interação com os alunos. Pelo movimento empático de aproximar-se de seus alunos, ele tem de, conforme seu enunciado, considerar suas necessidades, “lidar com aquela pessoa e não com aquele documento” para, a partir da interação singular e concreta com os alunos, tomar decisões, muitas vezes complexas, sobre maneiras adequadas de agir. Ou seja, parte do trabalho docente envolve fazer a transição, o que também inclui a presença constante do debate de normas, entre o prescrito no documento e a situação nova que se apresenta pelas pessoas nas interações em sala de aula. Trazendo a questão dos dois polos (polo da prescrição e da operacionalização, em que sempre está presente a renormalização), Schwartz (2016^a, p. 223-224), em entrevista a Di Fanti e Barbosa, observa que

sempre há uma espécie de debate entre esses dois polos e é uma necessidade antropológica que, sempre, frente a uma situação de trabalho ou a uma situação social, frente ao que foi antecipado ou prescrito (depende das situações), sempre há o pensamento fragilizado, posto em dificuldade, porque as renormalizações, individuais e coletivas, reduzem o valor do que foi antecipado como centro de valor, mas o nível que é posto em questão pelas renormalizações ninguém pode antecipar. Isso cria um desconforto intelectual para os que antecipam previamente o esquema do agir coletivo.

Desse modo, pela construção do enunciado proferido pelo professor, parece que ele tem clareza sobre o fato de a aula não se constituir na aplicação exata da norma. Ao contrário, a aula é, para ele, uma situação de interação, de diálogo: “o evento aula não é uma ementa... não é um planejamento... não é um plano de ensino... o evento aula é quando tu tá NAQUELE espaço com aquelas pessoas e vocês constroem uma situação de diálogo ali...”. Nesse enunciado, pode-se observar a tensão dialética existente entre a norma e a concretude da relação com os estudantes na sala de aula, representadas pelos signos ideológicos “não é uma ementa, não é um planejamento”, “NAQUELE” e “uma situação de diálogo”; o professor, via acentos valorativos observados, prioriza não a ementa e as normas institucionais, mas as singularidades da interação com os alunos, o que impõe renormalizações para enfrentar as situações não previstas. A aula, nesse enunciado, é um signo ideológico que é valorado como um evento, no

sentido de ser inédito e irrepetível. Nessa visão, a aula extrapola qualquer planejamento. Com isso, podemos associar o trabalho do professor ao ato ético responsável de Bakhtin (2010), que rejeita toda tentativa de teorização abstraída do real sobre os atos humanos e focaliza a eventicidade singular do ser, em uma relação indissociável com o outro.

Observando a fala do professor, vemos que ele valoriza os saberes em aderência com o aqui e agora da atividade, que são os saberes construídos na singularidade do agir do corpo-si na situação presente do trabalho. São, portanto, saberes “que ocorrem em aderência, em capilaridade com a gestão de todas as situações de trabalho, elas mesmas adquiridas nas trajetórias individuais e coletivas singulares, contrariamente aos saberes acadêmicos, formais que são desinvestidos” (SCHWARTZ, 2010d, p. 44). Assim, para esse docente, por mais que os saberes em desaderência (os conhecimentos teóricos sobre o trabalho) sejam relevantes, para se contemplar as necessidades dos alunos, deve-se enfatizar os saberes construídos no evento, na relação com os estudantes.

No próximo recorte, o professor continua falando da impossibilidade de antecipar totalmente a sua atividade de trabalho.

Recorte 3 - primeiro entrevistado

às vezes... na primeira semana de aula... o professor entrega... com as semaNINHAS ali... até o final do semestre... até o final do ano e-xa::-ta-mente... não vai sair assim... e se assim é porque o professor atropelou algumas coisas... negligenciou outras... e seguiu o papel... não o evento... (...) então... esses documentos... de forma geral... são os que eu levo em consideração... (...) o proJETO de escola do Campus Restinga é um projeto bem específico... é um projeto que eu acho bem interessante apesar de ter... todo projeto tem suas limitações... suas dificuldades... mas eu me encaixo bem... assim... em muitos aspectos... talvez não em TODOS... e procuro pautar muito meu trabalho nisso... na situação do DIÁLOGO... da autonomia em sala de aula... dos acordos em sala de aula... sempre o máximo que dá... geralmente dá certo... mas quando não dá certo... a gente precisa saber e entender que tem que tentar coisas novas também...

Com o enunciado em destaque, podemos refletir sobre os fundamentos ergológicos que falam da impossibilidade de antecipar o acontecimento singular das atividades de trabalho, visto que os debates de normas e valores e os conflitos que se estabelecem no trabalho “são, em grande parte, não antecipáveis por qualquer que seja o modelo de interpretação científica” (SCHWARTZ, 2011b, p. 42). No enunciado “às vezes... na primeira semana de aula... o professor entrega... com as semaNINHAS ali... até o final do semestre... até o final do ano e-xa::-ta-mente... não vai sair assim... e se assim é porque o professor atropelou algumas coisas... negligenciou outras... e seguiu o papel... não o evento...”, podemos ver as relações axiológicas

do entrevistado com aspectos do seu trabalho; o acontecimento de aula não pode ser pré-definido por qualquer norma, pois, por melhor que ela seja, não poderá suprir os debates, tomadas de decisões e tensões que o professor terá de enfrentar na interação viva e concreta com os alunos na sala de aula. Os signos ideológicos “semaNINHAS” e “atropelou” refratam a crítica desse professor aos colegas que “seguem o papel” e não a interação concreta com seus alunos. Ele observa que o planejamento de aula é uma etapa importante, mas que, na interação real com os alunos, não deve ser o protagonista, salientando que o professor que segue exatamente o que planejou, provavelmente negligenciou alguns aspectos da aula. Pode-se dizer que, pela perspectiva ergológica, dentre as normas antecedentes, os documentos são generalizações que não abarcam a totalidade complexa e concreta da atividade de trabalho, o que é ratificado pelo discurso do professor sobre seu trabalho.

Via análise da fala do professor “procuro pautar muito meu trabalho nisso... na situação do DIÁLOGO... da autonomia em sala de aula... dos acordos em sala de aula... sempre o máximo que dá... geralmente dá certo... mas quando não dá certo... a gente precisa saber e entender que tem que tentar coisas novas também”, podemos perceber que a tentativa de o professor contemplar as necessidades do aluno, em um tenso debate com as normas, não pode nunca ser algo prescrito, porque essas necessidades vão sendo percebidas e construídas na relação e no diálogo com os alunos nas aulas. A ênfase valorativa da palavra “DIÁLOGO” remete à importância dada à fala dos alunos, ou seja, a sala de aula é um espaço de interação em que o aluno tem garantido seu espaço de fala. Assim, o corpo-si tem de escolher um caminho, mobilizar saberes do aqui e agora da atividade, agir responsável e responsivamente na relação alteritária com seu aluno. O falante, no caso o professor, não ocupa “um território interior soberano, ele está todo e sempre na fronteira, olhando para dentro de si ele olha o outro nos olhos ou com os olhos do outro” (BAKHTIN, 2011, p. 341). Ou seja, há uma constante presença do outro na constituição do ser. Na atividade de trabalho, que também engloba uma atividade de linguagem, o professor olha com os olhos do outro (aluno, Instituição, concepções teóricas etc.) para tomar decisões na sua atividade profissional. Esse debate de normas e as tentativas de superar as expectativas dos outros (Instituição, pais dos alunos, alunos etc.) constituem aspectos não aparentes do trabalho do professor.

Passemos agora para os enunciados da segunda entrevistada em relação à segunda pergunta. Destacamos 1 recorte para análise.

Recorte 1 - segunda professora entrevistada

eu acho que ((pigarreou)) todos esses... os regulamentos... as leis... o plano de ensino... as

normas institucionais... porque na verdade... a ementa... ela é criada a partir de tudo isso aí... né... então... e eu gosto muito de usar... para o ensino médio... e de Português... né... ((riu)) o livro didático... eu gosto de seguir o livro didático... eu também pego materiais fora dali para complementar... a coleção que a gente estava usando agora por último... antes do meu afastamento... era do Faraco... (...) eu não gosto das partes de literatura desses livros didático(s)... porque eu vim de uma faculdade... né... da FURG... que ela tem um ensino MUITO forte na literatura... (...) HOJE EM DIA... se trabalha literatura não por PERÍODOS LITERÁRIOS... (...) mas por gêneros literários... e eu sou meio resistEN::TE a isso... eu gosto de trabalhar por períodos... né... então... eu gosto de trabalhar o arcadismo... o romantismo... o barroco... etc... (...) eu gosto de trabalhar com período literário porque é dessa escola que eu venho... né... mas... enfim... ((riu)) então... eu gosto de trabalhar com o livro didático para Português... mas não gosto dele para Literatura...

Como podemos ver, a professora avalia que as normas são importantes para a realização do seu trabalho, as leis, os regulamentos, o plano de ensino, salientando que a ementa é criada a partir de todas elas. Pelo modo de construção do enunciado, podemos perceber que o livro didático é valorado como uma orientação para o trabalho em sala de aula: “eu gosto de seguir o livro didático... eu também pego materiais fora dali para complementar...”. Assim como as normas prescrevem o trabalho, o livro didático pode também antecipar os conteúdos a serem trabalhados e as maneiras de trabalhá-los. É relevante apontar que não temos livros didáticos (pelo PNL D) enfocados para o Ensino Integrado. Utilizamos, no Campus Restinga, para as turmas de Integrado, os mesmos livros que outras escolas públicas de Ensino Médio regular utilizam. Com isso, para os docentes trabalharem de forma mais interdisciplinar (o que ainda representa um desafio no Campus Restinga), eles devem ou procurar materiais ou construir seus próprios materiais, tendo em vista que os livros didáticos adotados não contemplam essa questão.

Como “cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma resposta aos enunciados precedentes de um determinado campo” (BAKHTIN, 2003a, p. 297), ele (o livro didático) não parece ocupar um lugar soberano, mas é relativizado pela professora que escolhe o que é ou não interessante trabalhar com os alunos. Essa escolha passa pela compreensão responsiva ativa e pela valoração da docente, que julga adequada a parte de Português do livro e inadequada a parte de Literatura. Quanto a isso, ela diz: “eu não gosto das partes de literatura desses livros didático(s)... porque eu vim de uma faculdade... né... da FURG... que ela tem um ensino MUITO forte na literatura...”. Os acentos valorativos, representados pelas escolhas lexicais “eu gosto” e “eu não gosto”, apontam para o fato de que o trabalho da docente não é uma aplicação das normas, ou uma aplicação do livro didático, mas sim uma atividade industriosa, com tomadas de decisão do corpo-si. Assim, podemos ver que a professora não considera adequada a parte de Literatura, por não ser coerente com a sua concepção de ensino. Com isso, observamos a

dialética entre saberes em aderência e em desaderência na atividade docente, pois ela recorre aos saberes acadêmicos para fazer escolhas sobre os conteúdos do livro didático, mas ao mesmo tempo recorre a saberes em aderência para decidir o que é mais relevante para os seus alunos.

Uma das premissas do Círculo de Bakhtin é a de que “nunca pronunciamos ou ouvimos palavras”, mas sim “uma verdade ou mentira, algo bom ou mal, relevante ou irrelevante, agradável ou desagradável e assim por diante. A palavra está sempre repleta de conteúdo e significação ideológica” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 181), ou seja, na palavra proferida, sempre há uma posição avaliativa. Desse modo, podemos observar que no enunciado destacado a professora avalia que o ensino de literatura por períodos literários é mais adequado, aproximando-se dialogicamente dos preceitos das ementas do Integrado em Eletrônica e Informática para ensino e aprendizagem de Literatura: “HOJE EM DIA... se trabalha literatura não por PERÍODOS LITERÁRIOS... (...) mas por gêneros literários... e eu sou meio resisTEN::TE a isso... eu gosto de trabalhar por períodos...”. Com esse enunciado, observa-se que há uma tensão com o discurso que defende o trabalho com Literatura por meio de gêneros e de obras literárias, posição defendida pelo primeiro professor entrevistado. O tom valorativo das expressões “PERÍODOS LITERÁRIOS” e “resisTEN::TE a isso” realça a predileção da professora por trabalhar por períodos e, ao mesmo tempo, a contrariedade de ensinar Literatura por meio dos gêneros.

Aqui podemos vislumbrar outro aspecto de invisibilidade do coletivo de docentes: a tensão entre concepções de ensino de Literatura. Se, para o professor, a Literatura deve ser ensinada por meio da leitura de obras, para essa professora, a Literatura deve ser enfocada a partir dos períodos literários, os quais são explicitamente criticados pelo docente. Essa tensão de discursos revela uma possível diferença de ensino, pois não há discussão coletiva sobre os saberes de cada docente. Sem objetivos do coletivo para o ensino de Português e Literatura, cada professor age conforme o que acredita ser mais adequado. Não queremos, aqui, defender um ensino robotizado, sem expressão das singularidades de cada professor (algo impossível), mas, sem diálogo e sem uma discussão coletiva de diretrizes, fica difícil trabalhar de forma integrada, contemplando as necessidades de formação dos alunos.

Passemos para a terceira entrevistada, que teve 1 recorte destacado da resposta à segunda pergunta.

Recorte 1 - terceira entrevistada

<p>ah em geral o PPC né... que a gente tem que partir da ementa... aí pra realização do plano de ensino.. então ali eu já começo pensar como se fosse um projeto né... o que eu quero</p>

desenvolver com eles... algumas vezes dá certo... outras nem tanto né... mas a partir disso... do PPC... o que que tá sendo pedido... e aí eu vou estruturar o meu ano né a partir desses conteúdos... tentando trazer uma lógica... propor alguma coisa diferente de produção... pra que eles possam ter pelo menos a base ali... às vezes a gente vai mudando ao longo do tempo... ao longo das aulas pra... pra conseguir... adequar também às necessidades deles... porque às vezes tá tudo ok com aquele conteúdo que tá previsto no PPC... na ementa... mas daí tem outros que vão surgindo e a gente vai incluindo... vai adaptando conforme a necessidade né... mas em geral é o PPC que vai nortear daí o plano de ensino... e aí... a realização das aulas.

Por meio do enunciado, podemos verificar que a docente valora o PPC e a ementa como normas orientadoras da prática docente. No trecho “a gente tem que partir da ementa... aí pra realização do plano de ensino.. então ali eu já começo pensar como se fosse um projeto né... o que eu quero desenvolver com eles... algumas vezes dá certo... outras nem tanto né...”, podemos notar que a ementa (que está presente no PPC) é valorada como um ponto de partida que orienta tanto as aulas (conteúdos a serem trabalhados) quanto o plano de ensino e o projeto que será desenvolvido com os alunos. Observamos acentos valorativos relacionados à preocupação da professora de seguir o que está prescrito enquanto conteúdos para o ensino de Português e Literatura, pois a expressão "tem que" parece trazer o efeito de obrigação. Ou seja, a docente deve partir da ementa por uma questão legal.

Os signos ideológicos "algumas vezes dá certo...outras nem tanto" refletem e refratam o sentido de que esse trabalho é orientado para o(s) outro(s) e, por mais que o planejamento e os projetos de ensino sejam muito bem feitos, é só na prática, no contato direto com os alunos, que a docente vai saber se o plano funcionou. O signo "dar certo" parece refratar uma expectativa constante no trabalho do professor: ele nunca vai saber se o que planeja é adequado, a não ser no momento de interação com a turma, nos atos concretos de ensinar e de se relacionar com os estudantes em sala de aula. Podemos associar isso ao conceito de ato de Bakhtin (2010, p. 51), que afirma a impossibilidade de existir apenas um mundo teórico e abstrato, pois nesse mundo "apareceríamos determinados, predeterminados, prontos e acabados, fundamentalmente não viventes; nós nos retirariamos da vida, concebida como devir-ato responsável, arriscado, aberto, para um existir teórico indiferente, por princípio conclusivo e completo". Considerar o ato responsável e responsivo consiste em superar a dicotomia entre o repetível das generalizações e o irrepitível da vida, centrando o olhar na singularidade do agir humano.

Isso nos leva a refletir sobre os saberes e as competências necessárias para a atividade docente. Os saberes em desaderência não são capazes de contemplar a totalidade complexa desse trabalho, porque essa atividade envolve a relação alteritária entre professores e outros (alunos, turmas, direção, etc.). Eles são importantes, mas não suficientes. É necessário que o

corpo-si invista saberes no aqui e agora da interação com a turma, escolhendo e decidindo, via debate de normas e valores, o que é mais ou menos adequados para o público alvo. Podemos vislumbrar isso no enunciado "... porque às vezes tá tudo ok com aquele conteúdo que tá previsto no PPC... na ementa... mas daí tem outros que vão surgindo e a gente vai incluindo... vai adaptando conforme a necessidade né". Ou seja, os saberes da ementa, das normas podem estar bem apropriados, mas não podem antecipar as especificidades e a singularidade do evento aula. Podemos, então, concluir que “levar a sério o que está implícito da atividade humana impõe categoricamente um modo ajustado de produção de saberes articulado sobre o retrabalho do que chamamos um mundo de valores” (SCHWARTZ, 2009a, p. 265). Assim, podemos afirmar que o corpo-si deve ter a competência de articular saberes instituídos, aqueles criados em desaderência com a atividade, e os investidos, construídos singularmente nas situações de trabalho.

Na próxima seção, são analisados enunciados correspondentes às perguntas 3 e 4, que fomentam reflexões sobre a formação acadêmica e o aqui e agora em sala de aula.

3.1.2 Formação acadêmica e o aqui e agora em sala de aula

Nesta seção são analisados os enunciados-resposta dos professores referentes às perguntas 3 e 4. Como na seção anterior, seguimos a ordem das perguntas: primeiro, debruçamo-nos sobre a pergunta 3, para, em seguida, tratarmos da 4.

No que tange à pergunta 3 – **Como você definiria a sua formação teórica como professor de Português (universidade, cursos etc.); como isso se relaciona com a sua atividade de trabalho no Integrado do IFRS?** – selecionamos 5 recortes do primeiro entrevistado, 2 da segunda entrevistada e 2 da terceira.

Quadro 5: Pergunta 3

Pergunta - entrevista	Recortes analisados
<p>Pergunta 3: Como você definiria a sua formação teórica como professor de Português (universidade, cursos etc.); como isso se relaciona com a sua atividade de trabalho no Integrado do IFRS? Você teve alguma formação sobre o curso Integrado?</p>	<p>1º docente: 5 recortes 2ª docente: 2 recortes 3ª docente: 2 recortes</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

Comecemos pelo primeiro docente entrevistado.

Recorte 1 - primeiro entrevistado

para mim... é... - - não - - indubitável que a formação acadêmica precisa ser muito sólida... o professor tem que saber PENSAR a língua... o professor não pode não saber determina::dos conteúdos... determinadas coisas... (...) para mim... eu sempre digo que o professor é um pesquisador full time... né... o tempo inteiro... então... quando eu estou num lugar... estou numa fila... eu estou lendo um texto... estou analisando aquele texto... (...) mas a gente tá sempre analisando... sempre pensando... eu vejo um filme... estou sempre pensando... então... para mim... essa formação teórica... na verdade... é uma coisa que acontece em tempo integral... (...) eu acredito que a formação continuada... a atualização é muito importante... eu acho que o professor nunca deve deixar de ser aluno... pelo menos não por muito tempo... (...) para mim... foi fundamental trabalhar em algumas instituições particulares... instituições estaduais... municipais... ter esse percurso ensina muito a dar aula... (...) a formação teórica tem que servir para pensar a prática... mas a prática tem que ver até que ponto... não... mas pera aí... teoricamente... me falaram isso... só que eu tô vendo hoje que não é assim que tá funcionando... (...) eu não tive nenhum professor que me falou... olha gente... eu vou dar uma aula para vocês... mas eu vou dizer assim... o dia que vocês forem dar aula vai ser totalmente diferente... eu achava que as coisas iam acontecer mais conforme a minha formação acadêmica... no primeiro momento foi uma grande decepção... (...) depois disso foi LIBERTADOR porque eu vi que eu podia utilizar minha formação teórica de um jeito mais livre... (...) me singularizar... enquanto professor...

A partir do enunciado em destaque, podemos analisar a valoração dada à formação docente; pode-se observar que, para esse professor, a atividade docente requer uma sólida formação, pois, segundo ele, “o professor tem que saber PENSAR a língua... o professor não pode não saber determina::dos conteúdos... determinadas coisas...”. Observando a valoração do enunciado, representada pelos signos ideológicos em destaque (“PENSAR”, “não pode não saber”), vemos a pressão relacionada a essa profissão, porque se exige que o professor saiba “PENSAR a língua” e “os conteúdos”. Isso nos leva a refletir sobre a dialética existente entre os saberes instituídos e os investidos, porque “a atividade humana não pode ser outra coisa a não ser uma gestão sempre altamente problemática do que pode ser antecipado em desaderência e do que, em outro polo, pode somente ser encontrado nas asperezas da aderência (SCHWARTZ, 2009a, p. 266)”.

A obrigação de saber trazida pelo enunciado do professor também pode ser compreendida como uma crítica velada a um colega de profissão: não se pode ser docente sem determinados saberes. Assim, ser docente inclui ser pesquisador em tempo integral, estar sempre refletindo, sempre pensando sobre a língua, em contextos diversos, não apenas na sala de aula. No enunciado em destaque, podemos perceber os acentos de valor voltados à atividade:

o trabalho do professor parece não ter uma delimitação de tempo, já que pensar e refletir sobre a língua, elaborar materiais, corrigir textos e provas acontecem “em tempo integral”. Isso nos leva a refletir sobre a dificuldade de circunscrever o trabalho docente a uma jornada de 40 horas de trabalho, pois certamente ele vai muito além do que se vê na sala de aula.

Observam-se no enunciado índices de valorações que se orientam para a importância de o docente ter experiências profissionais em diversas instituições, desde escolas particulares, estaduais e municipais. Desse modo, ele afirma que a experiência ensina muito a dar aula: “para mim... foi fundamental trabalhar em algumas instituições particulares... instituições estaduais... municipais... ter esse percurso ensina muito a dar aula...”. Com isso, observamos que esse trabalho exige do profissional conhecimento teórico consistente, para saber “pensar a língua”, mas também exige conhecimentos práticos e experiências sobre esse fazer. O trabalhador produz histórias, através das suas experiências com o trabalho, segundo a abordagem ergológica, pois ele questiona os saberes, reproduzindo em permanência novas tarefas para o conhecimento (SCHWARTZ, 2003, p. 2).

Via análise do enunciado: “eu não tive nenhum professor que me falou... olha gente... eu vou dar uma aula para vocês... mas eu vou dizer assim... o dia que vocês forem dar aula vai ser totalmente diferente...”, podemos perceber que o trabalho do professor envolve um debate entre os saberes instituídos na esfera de formação acadêmica e institucional e os saberes investidos, provenientes da sua experiência profissional, considerando as necessidades da interação com os alunos. De acordo com a Ergologia, há uma dupla antecipação da atividade de trabalho: a primeira se refere aos saberes constituídos pela área acadêmica, pelo patrimônio cultural; a segunda se refere ao encontro com o meio que “significa também o encontro da constatação de um retrabalho em situação dessas primeiras antecipações, o de uma constatação de sua insuficiência para compreender os processos reais, as eficácias” (SCHWARTZ, 2002, p. 114).

Podemos verificar, no enunciado em destaque, a menção à diferença entre teoria e prática: “a formação teórica tem que servir para pensar a prática... mas a prática tem que ver até que ponto... não... mas pera aí... teoricamente... me falaram isso... só que eu tô vendo hoje que não é assim que tá funcionando...”. Ou seja, parece haver um embate entre a formação teórica do docente e a prática de sala de aula. A formação teórica não consegue contemplar o acontecimento de trabalho, porque é lacunar. Bakhtin, em *Para uma filosofia do ato responsável*, critica a tendência teoricista, que generaliza e se afasta da concretude do ato singular. Ele “defende a existência de uma relação de interconstituição dialógica entre o particular e o geral, o prático e o teórico, a vida e a arte, que não privilegia nenhum desses

termos, mas os integra na produção de atos” (SOBRAL, 2019, p. 64-65). Nesse sentido, Bakhtin (2010, p. 43) defende que “o ato da atividade de cada um, da experiência que cada um vive, olha, como um Jano bifronte, em duas direções opostas: para a unidade objetiva de um domínio da cultura e para a singularidade irrepitível da vida que se vive”. Assim, podemos perceber o movimento dialético da atividade docente que olha, assim como o Jano bifronte (da metáfora bakhtiniana), para duas direções: para as normas e para o mundo teórico da atividade, e para a concreticidade do aqui e agora de sala de aula

Segundo a abordagem ergológica, “novas normas de construção de saberes, de construção social, renormalizações incessantes reaparecem em todos os lugares onde os grupos humanos se mobilizam para produzir”. Desse modo, o primeiro movimento – a primeira antecipação – “antecipa, em parte, a atividade de trabalho real, fixando-lhe cenários, coerções, recursos essenciais; o segundo antecipa, em parte, o futuro trabalho do profissional do conceito e do formador” (SCHWARTZ, 2002, p. 115). Os saberes sobre a atividade de trabalho, para a abordagem ergológica, também são construídos na prática, no contato real e concreto com o trabalho, não apenas pelo mundo teórico. Pode-se observar uma relação dialética entre os saberes prescritos para a atividade e os saberes construídos no processo de trabalho, já que ambos são retroalimentados.

Podemos perceber a entonação expressiva, que corresponde à “relação subjetiva emocionalmente valorativa do falante com o conteúdo do objeto e do sentido do enunciado” (BAKHTIN, 2011, p. 289), em toda fala do professor. No trecho destacado aparece um tom de frustração com a diferença entre o que é aprendido na formação docente e o que é exigido na prática concreta de trabalho. Ele considerava, portanto, que a sua atividade de trabalho seria mais parecida com a sua formação: “Eu achava que as coisas iam acontecer mais conforme a minha formação acadêmica.”.

Entretanto, ele valora com bastante intensidade a diferença entre teoria e prática, de modo a considerá-la “libertadora” já que se concretiza no espaço em que ele pode se singularizar como docente: “no primeiro momento foi uma grande decepção... (...) depois disso foi LIBERTADOR porque eu vi que eu podia utilizar minha formação teórica de um jeito mais livre... (...) me singularizar... enquanto professor”. O signo ideológico “LIBERTADOR” reitera a importância dada ao acontecimento aula, às imprevisibilidades do presente da atividade e revela o amadurecimento dele dado pelo tempo de experiência na atividade. O professor singulariza-se em função de seus valores e saberes, na relação concreta com seus alunos, pois ele desenvolve mais ou menos engenhosidades, criatividade, vai em uma ou outra direção, renormaliza saberes e experiências anteriores no real do trabalho.

Como a atividade de trabalho exige que o trabalhador faça escolhas, renormalize (SCHWARTZ, 2014), mesmo que o professor aprenda na sua formação acadêmica as teorias de ensino e aprendizagem de Língua e Literatura, quando ele está desenvolvendo o seu trabalho, ele tem de perceber que cada turma é diferente, que há situações não previstas que aparecem, demandando do professor conhecimentos variados, não apenas da sua formação teórica, para as diferentes situações no trabalho. Desse modo, o ato ético responsável de cada ser “ocorre no plano da unidade histórica singular da vida de cada sujeito e não em um plano teórico abstrato” (SOBRAL, 2019, p. 41).

Passando para o recorte 2, vemos que o professor destaca a importância da relação com os alunos.

Recorte 2 - primeiro entrevistado

hoje eu entendo que... por exemplo... eu aprendi inúmeras coisas sobre a vida... sobre o mundo com os alunos... do relato deles de experiência que eu nunca imaginaria na minha vida que eu poderia passar... algumas relacionadas à Língua Portuguesa e Literatura... algumas relacionadas à sala de aula... algumas relacionadas ao mundo... algumas relacionadas à nossa perspectiva de forma geral... né... (...) ao longo do ano... a gente acaba aprendendo muito com aquelas pessoas... a gente se transforma totalmente... a gente vai com a energia da sala de aula para casa... tem dia que a gente chega SUPERfeliz que a aula foi boa... tem dia que a gente chega depri:::midido... destruí:::do... né... como isso foi ruim... e a saúde mental... emocional da gente vai também oscilando conforme oscila também o processo de ensino e aprendizagem... eu tive algumas turmas que eram MUITO animadas... (...) só que as experiências que eu tive com turmas que não gostavam da aula... tavam ali meio que contra a vontade... me botaram quase num quadro depressivo né... muito desanimado... eu ia contrariado... assim... ((suspirou)) bah... hoje eu vou enfrentar essa turma que eles não vão querer... se eu pedir para copiar... vai achar ruim... se eu entregar com uma folha pronta e só falar eles vão achar ruim... se eu pedir... para fazer um exercício individual... eles vão achar ruim... se eu pedir para fazer exercício em grupo... eles vão achar ruim...

Podemos perceber, na fala do professor, que a atividade docente, ao contrário de ser um trabalho mecânico, envolve um trabalho com pessoas, numa relação dialógica e alteritária com o outro e, desse modo, o professor não só ensina, mas aprende muito com os seus alunos, desde aspectos relacionados à disciplina de Língua Portuguesa e Literatura, a aspectos relacionados à vida. No dia a dia do trabalho docente há uma constante pluralidade, diferentes necessidades a contemplar. Como “a entoação estabelece um vínculo estreito entre a palavra e o contexto extraverbal: a entoação viva parece conduzir a palavra além das fronteiras verbais” (VOLOCHÍNOV, 2011, p. 159-160), é possível observar a entoação no enunciado proferido pelo professor sobre a relação com seus alunos: “ao longo do ano... a gente acaba aprendendo muito com aquelas pessoas... a gente se transforma totalmente...”. Os acentos valorativos

representados pelos signos ideológicos “aprendendo” e “se transforma” orientam para a importância da alteridade. A interação com os alunos leva-o a se transformar, e, dessa forma, podemos perceber que a sua concepção de docência é muito mais ampla do que o ato de ensinar e aprender, é uma concepção orientada ao outro, em uma relação constitutivamente alteritária.

Pela análise do enunciado “a gente vai com a energia da sala de aula para casa... tem dia que a gente chega SUPERfeliz que a aula foi boa... tem dia que a gente chega depri:::mid... destruí:::do... né... como isso foi ruim... e a saúde mental... emocional da gente vai também oscilando conforme oscila também o processo de ensino e aprendizagem...”, vemos que, em uma interação viva e concreta por meio da linguagem, o enunciador – professor – se constitui na relação com o outro – aluno e turma – e não pode escapar das reações ativas responsivas desse diálogo. A tristeza, frustração e cansaço, assim como a alegria e satisfação podem oscilar como reações emocionais responsivas resultantes dessa situação de interação com seus alunos, visto que a compreensão de um enunciado sempre envolve uma atitude responsiva ativa. Assim, o professor, como um sujeito situado em um tempo e um espaço, não tem alibi para se eximir da relação alteritária com seus alunos, pois, conforme Bakhtin, “o sujeito age sempre relacionalmente, não de modo autárquico. O agir responsável supõe o outro e é nessa relação que surge a veracidade [*pravda*]” (SOBRAL, 2019, p. 70). Desse modo, o ser, na responsabilidade do ato, é alterado na relação com o outro. A oscilação entre felicidade e frustração no trabalho do professor é, portanto, resultado desse agir relacional concreto.

O esgotamento físico, e acrescentaria também o emocional, pode ser explicado pelo viés ergológico, pois “compreendemos que toda atividade demanda uma polarização de valores, que (...) envolve um conjunto de recursos do corpo-si para sustentar essa relação polarizada, e não simplesmente cálculos intelectuais, e isso explica a possibilidade de estarmos fisicamente esgotados ao final de uma jornada de trabalho” (SCHWARTZ, 2014, p. 262). O corpo-si desse professor tem de atuar na tensão entre contemplar as particularidades do presente, o que inclui as necessidades dos alunos, e as coerções das normas. As dramáticas de gerir esses debates se tornam constantes no trabalho desse professor. A dimensão da saúde no trabalho, pelo viés ergológico, envolve considerar a impossibilidade de uma total mecanização na atividade, pois não se pode evitar que o trabalhador renormalize, e que crie história, num meio, que sempre é infiel.

A seguir, no recorte 3, o docente aborda as dificuldades do Curso Integrado, trazendo os embates relacionados a esse curso.

Recorte 3 - primeiro entrevistado

acho que no contexto do nosso campus... essa é uma coisa um pouco mal resolvida assim... do curso integrado... a gente observa isso... mas nas outras modalidades... a gente também observa isso... (...) eu não tive (formação para o curso integrado) nem durante a minha formação na graduação nem na minha transição para o campus... (...) então... afinal de contas... eu me pergunto tá... mas onde é que eu entro aqui... né... existe também uma tensão muito grande... aproveitando a oportunidade... que é a questão técnico/propedêutico... que é uma coisa que eu acho que é MAL resolvida... que é MAL esclarecida... (...) eu já ouvi até colega de área... (...) achar que a língua tem que estar a serviço da eletrônica e da informática... tem que estar a serviço no sentido de que... assim... tem que trabalhar junto... tem que desenvolver as habilidades... o conhecimento... o vocabulário... os gêneros específicos da área... mas o trabalho com a língua é um trabalho que... existe língua em qualquer profissão... em qualquer situação... achar que vai conseguir circunscrever uma língua ou um contexto puramente técnico é uma ilusão... isso não existe...

Nesse enunciado, podemos perceber uma tensão presente no trabalho do professor de Português e Literatura do Integrado no Campus Restinga. A dificuldade de definir o que é o curso Integrado e a falta de formação para esse curso, tanto na graduação, quanto no próprio Campus, levam o docente a se questionar: “tá... mas onde é que eu entro aqui... né...”. Essa fala orienta-se axiologicamente para a falta de entendimento sobre a função do curso Integrado e do próprio trabalho do professor e vai ao encontro da tese de Marçal (2015)¹⁸, quanto à indefinição e falta de clareza sobre curso Integrado e suas diretrizes. Ou seja, parece não estar clara a função do docente de Português e Literatura nesse curso que parece comportar uma parte invisível para os profissionais do Campus. Isso nos leva a refletir sobre o vazio de normas da Ergologia, já que as normas não podem antecipar tudo da atividade. Por isso a ideia de que trabalhar, segundo Schwartz e Durrive (2010, p. 191) “é arriscar fazer uso de si”. Portanto, a atividade exige que suprimamos esses vazios de normas, antecipando “soluções possíveis sabendo que efetivamente há o risco de falhar, de criar dificuldades novas, de desagradar... E, ao mesmo tempo, escolhe-se a si mesmo. Encontramo-nos em uma situação que não tem antecedente” (SCHWARTZ; DURRIVE, 2010, p. 191).

No trecho “existe também uma tensão muito grande... aproveitando a oportunidade... que é a questão técnico/propedêutico... que é uma coisa que eu acho que é MAL resolvida... que é MAL esclarecida...”, o entrevistado menciona a tensão entre professores da área técnica e professores da área propedêutica, pois parece que, enquanto os primeiros entendem o Integrado como prioritariamente formação técnica, os segundos, dentre os quais está o professor de Língua e Literatura, parecem ter dificuldade de compreender seu papel. Podemos perceber, na fala do professor entrevistado, enfatizada pela entonação expressiva das expressões “MAL resolvida... MAL esclarecida”, uma tensão existente entre dois discursos nesse lugar

¹⁸ Trouxemos, na Introdução, os exemplos da tese de Marçal sobre a indefinição do Curso Integrado.

institucional: um deles é o da área técnica que entende que o ensino da língua deve estar a serviço da Eletrônica e Informática; o outro, defendido pelo professor, é o de que é impossível circunscrever a língua a um contexto puramente técnico. Esses embates demonstram a dificuldade de concretizar a proposta do ensino de formação integral no Campus Restinga e de romper com a histórica dualidade da educação profissional, a qual discutimos na Introdução desta investigação.

Essas tensões, falta de clareza e dificuldades de integração do curso Integrado constituem dramáticas de uso do corpo-si, pois influenciam o trabalho do professor, na medida em que ele atua nesse curso e precisa fazer escolhas, num debate com as normas e com discursos antagônicos, sobre maneiras de agir numa modalidade de ensino que contém uma parte obscura. Afinal, o que é o curso Integrado? Qual o papel do professor de Português e Literatura tem nesse curso? Parece que são questões ainda não definidas para esse professor.

No recorte seguinte, o docente continua falando sobre a indefinição do Integrado.

Recorte 4 - primeiro entrevistado

o que é o integrado... é uma coisa que não é muito bem resolvida... não tá muito definida... eu acho que existe uma tensão... - - toda instituição tem isso... - - acho que existe uma tensão no espaço para delimitar a área de poder... digamos assim... o território de coMANDO de cada coisa... quem é que manda... quem é que obedece... de toda forma... eu acho que o trabalho integrado é um trabalho que se propõe a ser muito mais do que efetivamente ele acontece... a gente tem um esforço... é evidente que a gente consegue parcialmente algumas coisas... mas até por uma tradição histórica de ver as coisas um pouco mais separadas... ter um currículo que separa um pouco mais... esse é um desafio que não é de segunda para terça que vai mudar... a história da educação brasileira MOSTRA que a educação brasileira tem uma base curricular que as coisas são mais separadas e isso acontece desde sempre... né... então... fazer com que o integrado se inTEGRE de fato é uma atividade muito difícil...

Aqui o professor continua falando da polarização e tensão existente entre as duas áreas do Campus – técnica e propedêutica –, defendendo que há um embate para delimitar a área de poder: “quem é que manda... quem é que obedece...”. Talvez essa disputa por poder se dê muito pela indefinição e falta de clareza sobre o que é esse curso Integrado, ou seja, a área técnica e a área propedêutica parecem não ter consenso do propósito do ensino integrado: formar o aluno para trabalhar como técnico, ou formar o aluno para continuar os estudos no ensino superior? Vemos aqui que o vazio de normas sobre o curso Integrado cria um ambiente de tensão. Como cada professor retrabalha nesse meio infiel, cada um singulariza modos de agir, o que pode causar confrontos. Desse modo, podemos pensar no Integrado, como um signo ideológico que é refratado de maneira diferente pela área técnica e pela área propedêutica, ou seja, um signo ideológico como uma arena de vozes em que concorrem diferentes posições, pois “no campo

de quase todo enunciado ocorre a interação tensa e um conflito entre sua palavra e a de outrem, um processo de delimitação ou de esclarecimento dialógico mútuo” (BAKHTIN, 1998, p. 153).

Podemos dizer, pelos enunciados analisados, que o trabalho do professor de Língua e Literatura do Campus passa por essa dramática de se colocar em um lugar diante dessa tensão de dois discursos, pois, se a área de poder está centrada na área técnica, a função do professor de Português pode ser entendida apenas como complementar, uma função de instrumentalizar para a formação de Eletrônica ou Informática; agora, se o poder está centrado na área propedêutica, a função do professor de Português pode ser entendida como central: ensinar para compreender a complexidade de usos da linguagem em diversos contextos, ou formar estudantes letrados etc. Ou seja, o docente tem de disputar seu lugar discursivamente, entrando em embate com colegas que defendem uma posição divergente. Nesse sentido, vemos que o “discurso concreto (enunciado) encontra o objeto para o qual se volta sempre [...] já difamado, contestado, avaliado, envolvido por uma fumaça que o obscurece ou, ao contrário, pela luz de discursos alheios já externados a seu respeito” (BAKHTIN, 2015, p. 48). Esse professor atua em embate com discursos de outras áreas e entra em tensão e luta por demarcação de espaço de fala.

Observamos, no enunciado “o trabalho integrado é um trabalho que se propõe a ser muito mais do que efetivamente ele acontece...”, que o Integrado ainda é um desafio, ainda requer dos professores um trabalho de construção de uma interdisciplinaridade, de um trabalho coletivo. Tais afirmações orientam-se para a ausência de um coletivo de docentes que possam dar suporte a “a investimentos subjetivos constantes para responder àquilo que as prescrições não dizem e para fazer o melhor em uma zona de incerteza” (SOUZA-E-SILVA, 2003, p. 344). O acento valorativo atribuído ao enunciado indica que, para esse professor, o desafio de construir a proposta do Integrado demanda tempo de trabalho, “não é de segunda para terça que vai mudar...”, e requer dos professores uma integração, uma superação da polaridade existente entre as áreas e um entrosamento maior com os colegas do Campus. Isso nos leva a refletir sobre as dramáticas do corpo-si, pois há uma exigência inexecutável em relação ao trabalho do professor, uma certa obrigação de ter de se fazer mais. Nesse sentido, o trabalho do docente no curso Integrado parece não ser suficiente, é algo ainda por ser desenvolvido, o que exige do corpo-si uma superestimação, uma pressão por agir. Como as normas são insuficientes, podemos afirmar que o corpo-si deve agir em competência, ou seja, recorrer às suas próprias capacidades, valores e recursos para gerir as infidelidades heterogêneas do meio.

A seguir, o professor defende a necessidade de espaços de fala para os docentes, indicando que há falta de momentos coletivos de discussão sobre diretrizes de ensino.

Recorte 5 - primeiro professor entrevistado

eu acho que seria muito interessante se a gente tivesse... de repente... alguns espaços... nesses espaços de formação que... às vezes... a gente fala sobre coisas mais abstratas... se a gente pudesse sentar com os professores e dizer ESSE é o viés que a gente vai ter... porque para mim foi meio que tentativa e erro... de vez em quando... tentativa e acerto... mais tentativa e erro ((riu))... mas eu sinto falta de estar um pouquinho amarrado isso pelo viés tanto das coordenações quanto do próprio setor de ensino... (...) tanto que eu noto que na fala dos colegas... cada um tem uma concepção sobre o que é o ensino integrado... sobre o que é o ensino técnico... né... é uma coisa muito de cada um... querendo ou não... na prática vira muito senso comum... que cada um teve ao longo da sua vida...

Podemos perceber uma orientação valorativa voltada à necessidade de se ter espaços de fala institucionais sobre a atividade de trabalho do docente no Integrado do Campus Restinga. Di Fanti (2012) nos lembra da importância de verbalizar sobre o trabalho para reconhecer a complexidade da atividade. Remetendo à verbalização sobre o trabalho, Di Fanti (2012, p. 324) afirma que “nos enunciados há reflexos e refrações, ou seja, aspectos da apreensão do trabalho vivo e aspectos que transbordam o trabalho, que vão além do observável”. Criar espaços de fala para o trabalhador, então, pode fazer com que se reflita sobre o trabalho, que se compreenda e se ressignifique os atos realizados na situação laboral. Nesse sentido, falar sobre o trabalho já é, de algum modo, transformá-lo. Esse enunciado do docente remete, por um lado, à necessidade de criação de espaços de diálogo no Campus Restinga e, por outro, à prática da entrevista, que incita a reflexões sobre o próprio fazer docente diante da pesquisadora e entrevistadora que também é professora do mesmo Campus.

Conforme Bakhtin (2010, p. 85), a palavra não denota “um objeto” como algo dado, mas expressa “com sua entonação” a “atitude avaliativa em relação ao objeto – o que é desejável e não desejável”. No enunciado “... nesses espaços de formação que... às vezes... a gente fala sobre coisas mais abstratas...”, podemos perceber a maneira como esse professor valora as reuniões de formação do Campus; ele considera que nesses espaços discute-se sobre “coisas mais abstratas”, ou seja, parece que os momentos de formação não consideram os saberes dos docentes sobre sua atividade, os desafios e as dificuldades do real do trabalho, e priorizam saberes, como a teoria e a norma, em desaderência com a realidade dessa atividade. Nesse sentido, conceber a formação “sem se interrogar sobre o que os ‘formandos’ já construíram como saber em seu trabalho, e como esse trabalho sobre suas próprias competências inscreve-se em projetos de vida, é contentar-se com uma certa esterilidade do ato educativo” (SCHWARTZ, 2003, p. 5).

Outro aspecto relevante que podemos observar na fala do professor é a falta de uma diretriz clara da direção de ensino e das coordenações sobre o que é o ensino integrado e o que é o ensino técnico. Com a falta de reuniões de professores e com a ausência da direção para traçar caminhos, os docentes acabam agindo individualmente com base no que imaginam que seja o Integrado e com base nas suas experiências anteriores. Observando o enunciado: “se a gente pudesse sentar com os professores e dizer ESSE é o viés que a gente vai ter... porque para mim foi meio que tentativa e erro... de vez em quando... tentativa e acerto... mais tentativa e erro ((riu))...”, podemos notar um tom de frustração com o fato de não haver diretrizes claras sobre o trabalho do professor no ensino integrado. Desse modo, o entrevistado valoriza seu trabalho como uma sucessão de tentativas e erros.

No enunciado “tanto que eu noto que na fala dos colegas... cada um tem uma concepção sobre o que é o ensino integrado... sobre o que é o ensino técnico... né... é uma coisa muito de cada um... querendo ou não... na prática vira muito senso comum... que cada um teve ao longo da sua vida...”, podemos observar, a partir da análise do enunciado proferido, que parece não haver um coletivo de trabalho no curso Integrado. Tais afirmações indicam que os docentes carecem de momentos para viver junto o trabalho, para criar laços e compartilhar saberes mobilizados em aderência com a atividade. Pela falta de posicionamento da direção e das coordenações, as maneiras de agir, baseadas nas tentativas e erros, podem ser muito diferentes de um professor a outro. Por mais que não seja possível uma unidade completa, já que cada trabalhador se singulariza de uma maneira, os docentes do Integrado do Campus Restinga parecem estar, conforme o enunciado em destaque, distantes uns dos outros. Ou seja, o trabalho de cada professor parece ter graus de invisibilidade para os outros colegas da área e também para a Instituição, o que interfere no aprendizado dos alunos e no trabalho dos docentes que têm de resolver sozinhos problemas e desafios do curso.

Passando para a segunda docente, selecionamos dois recortes, cada um seguido das análises.

Recorte 1- segunda entrevistada

eu VIM de uma formação de licenciatura dupla em Letras... Português e Espanhol... e por isso... muitas disciplinas do Português e da Linguística eu não tive... né... porque tinha que dar conta da parte de língua estrangeira... então... por exemplo... eu não tive disciplina de sociolinguística... de psicolinguística... tudo isso eu fui ter na especialização e no mestrado... porque aí eu escolhi ir para a área de Linguística... né... mas dentro da faculdade... né... (...) como eu estava dizendo... muito mais forte era a parte da Literatura... (...) por sorte eu fiz especialização... mestrado... e eu supri essas... deficiências da graduação nesses dois níveis aí... que fazem falta para dar aula no Ensino Médio... (...) eu acho que tudo isso... graduação...

especialização... mestrado e agora doutorado... eles me ajudam muito a ter uma VISÃO da língua portuguesa que é diferente daquela questão... normaTIVA... (...) quando eu trabalho com os meus alunos... eu não fico enfocando só nisso... nessa questão de gramática... de como escrever certo... (...) eu acho que tem coisas muito mais importantes do que isso... eu acho que... trabalhar com uma língua é trabalhar com uma visão de mundo com o aluno... tu dar possibilidades para ele... OLHAR o que está acontecendo na volta dele... eu acho que NESSE SENTIDO... a universidade me ajudou a desconstruir aquela relação de língua e gramática... né... e não ficar batendo ((bateu na mesa)) nisso com os alunos...

Os índices valorativos do enunciado “dentro da faculdade... né... (...) como eu estava dizendo... muito mais forte era a parte da Literatura... (...) por sorte eu fiz especialização... mestrado... e eu supri essas... deficiÊNCIAS da graduação nesses dois níveis aí... que fazem falta para dar aula no Ensino Médio...”, representados pelos signos ideológicos em destaque, nos permitem concluir que, para essa professora, a formação de Licenciatura em Letras foi lacunar, pois, segundo a docente, não contemplou conteúdos da área da Linguística tanto quanto os da Literatura. Por isso, a formação de nível de Pós-Graduação é considerada importante e necessária para suprir as defasagens citadas. Entretanto, seguindo a abordagem ergológica, entendemos que toda formação ou norma antecedente é lacunar, pois não há como prever o que ocorrerá na atividade real de trabalho, sempre exigindo renormalizações do trabalhador. Do mesmo modo, para a perspectiva bakhtiniana, a teorização é lacunar: o nível da teoria e da norma nunca vão conseguir prever a totalidade complexa da concretude dos atos dos sujeitos, pois o “genérico teórico precisa encarnar-se em sujeitos reais” e ser materialmente vivido pelo sujeito. Para Bakhtin, não é a transcrição ou prescrição teórica dos atos que deve ser enfocada, mas sim “a vida-como-ato”, já que “o ser-evento singular que Bakhtin propõe não é o ser pensado, mas o ser real e inevitavelmente realizado por mim e pelos outros” (SOBRAL, 2019, p. 42). Tais ponderações, advindas da perspectiva bakhtiniana e da abordagem ergológica, reiteram que não é a teoria ou a norma prescrita que definem a atividade de trabalho, mas a concretude do uso de si na realidade do fazer do trabalhador. Isso não quer dizer que as normas não sejam importantes, pois elas também orientam as ações do trabalhador. No caso do trabalho docente, há diversas variabilidades que o corpo-si deve contemplar, o que torna impossível a total previsibilidade de qualquer norma ou formação.

No enunciado “eu acho que tudo isso... graduação... especialização... mestrado e agora doutorado... eles me ajudam muito a ter uma VISÃO da língua portuguesa que é diferente daquela questão... normaTIVA...”, podemos perceber o modo como a professora avalia a sua formação em relação a sua prática, o que remete à afirmação de que “a significação dos enunciados tem sempre uma dimensão avaliativa, expressa sempre um posicionamento social

valorativo” (FARACO, 2009, p. 47). Desse modo, a docente avalia que sua formação a ajudou a se distanciar da abordagem de ensino de Português como ensino de gramática, o que influenciou nas suas decisões em sala de aula: “quando eu trabalho com os meus alunos... eu não fico enfocando só nisso.. nessa questão de gramática... de como escrever certo...”. As escolhas lexicais “me ajudam, visão, diferente, não fico enfocando só nisso” podem revelar uma tensão entre a concepção de ensino que a docente construiu na sua formação e o que é prescrito de gramática na ementa do Integrado, pois a ementa traz conteúdos gramaticais dispostos ano a ano para a disciplina de Português, como ortografia, análise sintática, pontuação etc. O enunciado em destaque nos mostra uma relação dialógica de aproximação com o discurso do primeiro entrevistado, em relação ao estatuto dado ao ensino de gramática. Tanto para o primeiro docente entrevistado, quanto para a segunda, os conteúdos gramaticais não devem ser o centro da aula de Língua Portuguesa.

O que é prescrito enquanto norma, por exemplo, a ementa, pode estar bem distante da perspectiva do trabalhador, o que parece ser o caso desta professora que tem de renormalizar, criar modos singulares de agir para ser coerente com a sua concepção teórica no que se refere ao ensino de língua. Nesse sentido, as “renormalizações – recriam sem cessar uma história: ocorre continuamente algo novo que, obrigando-nos a escolher, forçam-nos a nos escolher, na qualidade de seres às voltas com um mundo de valores” (SCHWARTZ, 2014, p. 261). Os acentos valorativos do enunciado “trabalhar com uma língua é trabalhar com uma visão de mundo com o aluno... tu dar possibilidades para ele... OLHAR o que está acontecendo na volta dele...”, representados pelos signos ideológicos em destaque, apontam discursivamente para o fato de que o ensino de Português é um trabalho em que o professor pode ampliar os horizontes dos seus alunos, pode mostrar o que está acontecendo ao redor, e possibilitar que eles conheçam outras realidades.

Desse modo, podemos perceber o modo como a docente valora seu trabalho: ser professora de Língua Portuguesa e Literatura não significa, para ela, apenas transmitir conteúdos gramaticais e formais da língua, mas significa mostrar para o aluno outras visões de mundo e de vida. Isso implica considerar a importância da relação alteritária entre professora e alunos nessa atividade de trabalho. Por mais que ela não explicita, pelo menos não nesse momento, que a aula é um momento de interação, de diálogo, isso fica implícito na sua fala, especialmente quando afirma que trabalhar uma língua é possibilitar que o aluno veja o que acontece na sua volta, pois, para fazer o aluno “olhar o que está acontecendo na sua volta”, deve-se conhecer esse aluno, estabelecer com ele uma interação.

No recorte a seguir, a professora destaca a importância da experiência na atividade

docente.

Recorte 2 - segunda entrevistada

eu não tive nenhuma formação específica para o Integrado... (...) acho que a maioria da nossa prática é na prática ((riu))... a gente só ganha experiência de sala de aula... DANDO aula... né... então na graduação... eu me lembro que eu participava de tudo que é coisa para dar aula... cursos de extensão... de línguas nas escolas... ((riu)) eu ia... dava aula... né... trabalhava nesses cursos pré-vestibulares comunitários... e foi assim que eu fui ganhando experiência... né... e a minha primeira experiência docente... depois da graduação foi num Instituto Federal... no IFSUL... (...) eu comecei dando aula lá para turmas de Ensino Médio Integrado... e eu me lembro que era bem complicado assim... e isso me ajudou a dar aula no IFRS... para as turmas de Integrado... eu sentia que os alunos sentiam falta de eu relacionar o Português à área de trabalho deles... assim... do tipo assim... porque eles veem o curso... não como um Ensino Médio... eles levam mais a sério como uma formação técnica lá no IFSUL... ali na Restinga... é o contrário... acho que a maioria nem quer seguir a formação técnica... eles querem entrar ali porque eles sabem que ali eles vão ter uma formação de excelência... e dali eles querem sair para uma universidade... tanto que muitos alunos do Integrado em Eletrônica e Informática não seguem nessas áreas... eles saem para fazer História... cursos bem diferentes do curso técnico dele... (...) a gente vai se inventando como professores... né... a gente percebe que... bom... isso aqui deu certo... isso aqui não deu certo... isso aqui eu posso repetir... isso aqui eu não posso... então é um aprendizado constante... eu acho que a gente tá sempre aprendendo e sempre atualiZANDO essa nossa formação...

No enunciado em destaque, “eu não tive nenhuma formação específica para o Integrado... (...) acho que a maioria da nossa prática é na prática ((riu))... a gente só ganha experiência de sala de aula... DANDO aula... né...”, a professora explicita que não teve nenhuma formação específica para lecionar no curso Integrado e avalia que se aprende mesmo é na prática, que se ganha experiência de docência na sala de aula. O fato de a docente mencionar que não teve formação para o Integrado corrobora com Marçal (2015), pois, conforme o autor, a implantação do curso Integrado no Campus Restinga aconteceu sem que os servidores tivessem interiorizado a identidade desse curso, suas diretrizes e necessidades. Essa fala da professora se aproxima dialogicamente dos enunciados do primeiro entrevistado sobre o curso Integrado: ambos não tiveram formação para esse curso, e foram construindo, pela experiência concreta, o que funciona ou não para essa modalidade. Sem formação e sem conhecer a identidade do curso, o trabalho do professor pode se basear muito em tentativas e erros, pois o Integrado se apresenta inicialmente obscuro e opaco.

Além de terem de contemplar as tensões e debates próprios da atividade de trabalho, os docentes de língua do Integrado têm de ir construindo, cada um a seu modo, através do contato com os alunos e com a prática em sala de aula, a identidade do curso. Como a ausência de

normas, segundo a abordagem ergológica, torna o fazer mais complexo, podemos perceber o curso Integrado como um meio infiel, que obriga o corpo-si a se inventar, a criar, a fazer escolhas.

Os saberes construídos em aderência com o aqui e agora da atividade é que vão conduzindo a docente no seu trabalho, o que pode ser explicado pela ergologia, que entende que “pensar apenas em desaderência a vida social, o trabalho” é “mecanizar a vida humana, considerá-la como essencialmente analisável no polo de antecipação no qual o resto não seria mais que residual” (SCHWARTZ, 2009a. p. 268). Percebemos, assim, que a atividade da docente está aliada aos desafios da aderência, cujos debates de normas e de valores, embates e desafios do presente remetem à complexidade do fazer docente. Nessa atividade enigmática se “reproduz sem cessar configurações, meios, escapando, por definição, enquanto compromisso recorrente entre a proceduralização (formalização) e a infidelidade, ao universo da desaderência; e, neste sentido, renovando continuamente o polo do que não é antecipável na vida humana” (SCHWARTZ, 2009a, p. 276). Se por um lado prestigiar os saberes em aderência é um aspecto positivo, porque põe em foco o presente, por outro lado, o que parece ser o caso dos docentes do Campus Restinga, a falta de diálogo entre os professores sobre os saberes investidos no Curso Integrado pode implicar no fato de que os docentes tenham concepções diferentes sobre esse curso e sobre ensino de língua para esse contexto.

No enunciado “minha primeira experiência docente... depois da graduação foi num Instituto Federal... no IFSUL... (...) eu comecei dando aula lá para turmas de Ensino Médio Integrado... e eu me lembro que era bem complicado assim... e isso me ajudou a dar aula no IFRS... para as turmas de Integrado... ”, podemos perceber, via análise dos acentos valorativos representados pelos signos ideológicos “bem complicado” e “isso me ajudou”, que a professora considera o início das aulas no Integrado do IFSUL¹⁹ como algo difícil, complicado. Esse recurso avaliativo, seguindo Bakhtin (2010, p. 85), expressa a atitude expressiva do sujeito, no caso a professora, “em relação ao objeto [do dizer] – o que nele é desejável e não desejável – e desse modo movimenta-o em direção do que ainda está por ser determinado nele”. Vemos que a professora, através da entonação expressiva, avalia o início das aulas no Integrado como difícil (“bem complicado”) e, ao mesmo tempo, como útil (“isso me ajudou”), porque essa experiência a preparou, de certo modo, para dar aula para as turmas do Integrado no IFRS.

Por mais que sejam Institutos diferentes, parece que, especialmente no caso do Integrado, para o qual a professora não teve uma formação específica, a experiência ajuda a

¹⁹ IFSUL e IFRS são dois Institutos Federais no RS, com duas reitorias diferentes. IFSUL é o Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense.

docente a conhecer o que funciona ou não para esse curso. Com isso, podemos ver que “no curso da prática docente o meio coloca novas exigências aos professores, que variam de acordo com os alunos, o conteúdo a ser ensinado, as condições de infraestrutura, etc” (LIMA; CUNHA, 2019, p. 116) Conforme Schwartz (2010d, p. 44), há principalmente dois tipos de saberes: os investidos e os instituídos. Os saberes investidos são aqueles “que ocorrem em aderência, em capilaridade com a gestão de todas as situações de trabalho, elas mesmas adquiridas nas trajetórias individuais e coletivas singulares”. Já os saberes instituídos são relacionados aos “saberes acadêmicos, formais que, são desinvestidos, ou seja, que podem ser definidos e relacionados com outros conceitos independentemente das situações particulares”. Nessa perspectiva, os saberes investidos, saberes imanentes à atividade, são mais exigidos no trabalho da professora entrevistada, na medida em que a prática ensina a docente a como proceder no curso Integrado.

Em relação ao enunciado “do tipo assim... porque eles veem o curso... não como um Ensino Médio... eles levam mais a sério como uma formação técnica lá no IFSUL... ali na Restinga... é o contrário... acho que a maioria nem quer seguir a formação técnica... eles querem entrar ali porque eles sabem que ali eles vão ter uma formação de excelência... e dali eles querem sair para uma universidade... tanto que muitos alunos do Integrado em Eletrônica e Informática não seguem nessas áreas... eles saem para fazer História... cursos bem diferentes do curso técnico dele...”, podemos perceber que o curso Integrado parece ser um objeto de debate, um curso com uma concepção não evidente. Observando os acentos axiológicos do enunciado e as refrações dos signos ideológicos em destaque, vemos que o Integrado não é unívoco, ele parece assumir uma função diferente para cada docente e para cada instituição. No IFSUL, Instituto em que a docente teve suas primeiras experiências como professora, o Integrado é valorado como um curso que cumpre uma função prioritariamente técnica. Já no IFRS, a professora valora que o Integrado serve mais para que os alunos tenham um ensino médio de excelência, que possam seguir uma formação superior. Nesse contexto, podemos tomar o Integrado como um signo ideológico que é refletido e refratado de maneiras diversas em cada discurso e, por isso, ocupa um lugar de tensão de vozes: algumas que o refratam como um curso especialmente técnico e outras que o refratam como um ensino médio, como uma passagem para o ensino superior. Parece, portanto, não estarem claras as funções e a identidade desse curso que apresenta algumas invisibilidades e obscuridades para os próprios professores. Assim, podemos dizer que os docentes enfrentam, nesse contexto, aspectos que engendram uma opacidade tríplice: do próprio trabalho, porque há renormalizações e debates de normas que não podem ser antecipadas, da linguagem, porque ela não é transparente, e do curso Integrado,

porque não se tem clareza da função desse curso.

Passemos agora para os enunciados da terceira professora entrevistada. Fizemos 2 recortes.

Recorte 1 - terceira entrevistada

a minha formação foi na UFRGS... e como qualquer um de nós que foi formado - - tu sabe bem - - ... a gente não tem essas diferentes realidades por exemplo de... trabalhar com EJA... como é... que é totalmente diferente trabalhar com ensino médio integrado... nós estudamos numa universidade pública... uma das melhores universidades... mas a gente vai aprender mesmo em sala de aula... e isso aconteceu também pro ensino médio integrado aqui... quando eu entrei... eu já tinha sido substituta no IFSul né... ahn:: ... trabalhei com integrado lá... ... tá e agora... eu nunca tinha dado aula pra ensino médio... só que ali não era só um ensino médio... é um ensino médio integrado... e como fazer... e foi com a prática... não tive nada assim... cursos... ahn:: ... formação teórica pra dar aula pra ensino médio... nem aqui... não tive formação... eh::... e mesmo assim... não tive assim uma formação... a minha formação é na experiência mesmo né... de tá ali revendo o tempo todo... oh isso não deu certo... isso não é integrado... como fazer... principalmente a questão de português e literatura... porque primeiro... tá... é uma disciplina que tem dois conteúdos que deveriam ser integrados também né.. então isso fico repensando o tempo todo... como integrar os conteúdos... e depois eu fico tá... é um ensino médio integrado... como integrar algo ao curso técnico deles né...

O enunciado da docente, em resposta à terceira pergunta, enfatiza a distância entre formação acadêmica e prática de sala de aula. É interessante apontar que os três professores entrevistados mencionaram essa questão: por melhor que tenha sido a graduação e a pós-graduação, não se prepara suficientemente o docente para a complexidade do evento aula. A entrevistada aponta, no enunciado “nós estudamos numa universidade pública... uma das melhores universidades... mas a gente vai aprender mesmo em sala de aula...”, um aspecto importante: mesmo que tenha estudado numa boa universidade, ela aprendeu (e continua aprendendo) a dar aula nas experiências da sala de aula. Com isso, podemos refletir sobre o quanto a atividade docente é enigmática e obscura, pois não se consegue antecipar os contextos e os sujeitos com quem o trabalhador vai interagir. Podemos verificar que “a gestão de variabilidades está presente a todo tempo na atividade de trabalho dos professores”, já que ela consiste em “lidar com os imprevistos para tentar solucionar problemas junto aos alunos. Há, portanto, nessa atividade uma forte presença da variabilidade e da imprevisibilidade das situações, o que gera uma maior carga de trabalho para o professor” (LIMA; CUNHA, 2019, p. 113). Por mais que se fale dessa atividade (como dar aula, como falar com o aluno, como agir em tal e tal circunstância), não se atinge as diferentes realidades que o professor terá de enfrentar. Tais reflexões remetem ao fato de que na atividade os professores reelaboram saberes confrontando-os “com a realidade singular de cada sala de aula, cada aluno e cada conteúdo

ensinado” (LIMA; CUNHA, 2018, p. 20).

Sobre esse aspecto, podemos ver que os saberes genéricos, criados em desaderência, como é o caso da formação docente, embora necessários, não podem antecipar as imprevisibilidades e variabilidades do presente. Assim, Schwartz (2009, p. 265) afirma que "levar a sério o que está implícito da atividade humana impõe categoricamente um modo ajustado de produção de saberes articulado sobre o retrabalho do que chamamos um mundo de valores". Isso implica considerarmos que está presente na vida do trabalhador um movimento entre “as exigências que lhe são postas e o poder que lhe é próprio de se mover sem cessar neste entre – dois” (SCHWARTZ, 2009a, p. 265).

Podemos observar, nesse recorte, que a professora explicita não ter tido formação para o Integrado, nem no próprio Campus, nem em outro lugar, o que revela relações dialógicas de aproximação com o discurso dos outros dois entrevistados. Os signos ideológicos destacados, no enunciado “a minha formação é na experiência mesmo né... de tá ali revendo o tempo todo... oh isso não deu certo... isso não é integrado... como fazer...”, refletem e refratam que o trabalho docente no Integrado é obscuro, pois o corpo-si experimenta o que pode funcionar, aprende com os erros e vai criando sua concepção do curso e da atividade nesse contexto. A falta de diálogo entre o grupo de professores, como já falamos nas análises dos outros entrevistados, constitui uma problemática, já que cada docente reflete e refrata o Integrado de um modo, o que pode ocasionar descontinuidade no ensino de Português e Literatura nas turmas. Podemos observar que a lacuna de formação para o Integrado foi mencionada pelos três docentes entrevistados, o que reitera os achados da tese de Marçal (2015) (discutidos na introdução). O fato de os professores não terem tido formação para o Integrado reforça a necessidade de diálogo entre o corpo docente sobre as especificidades e demandas para esse curso.

O enunciado "fico repensando o tempo todo... como integrar os conteúdos... e depois eu fico tá... é um ensino médio integrado... como integrar algo ao curso técnico deles né..." refrata a dramática de uso de si presente nessa atividade, pois a professora deve sempre refletir e decidir como agir. São nesses momentos de escolha sobre como gerir a distância entre prescrito e real que o corpo-si manifesta sua singularidade e subjetividade. O uso de si envolve dramáticas pois, conforme Trinquet (2010, p. 98), implicam vantagens e inconveniências. Esse trecho da fala da professora revela os debates de normas da sua atividade, os quais não podem ser totalmente antecipados ou controlados pelos saberes em desaderência com a atividade

Via análise dos acentos valorativos, podemos observar que a professora se preocupa em integrar tanto os conteúdos de Literatura e Língua Portuguesa quanto a disciplina ao curso, aspectos que não estão prescritos nas normas para o trabalho docente. Vemos, então, que há um

vazio de normas nessa questão de como Integrar no curso Integrado, algo que fica muito a cargo da decisão dos professores. A própria ementa traz os conteúdos de língua e de Literatura totalmente separados, o que dificulta mais o trabalho da docente. Assim, vemos que a docente dever atribuir a si mesma "leis para dar conta do que falta" (SCHWARTZ; DURRIVE 2010, p. 190). Vemos, nessa situação trazida pela professora, que "é preciso fazer uso das suas próprias capacidades, de seus próprios recursos e de suas próprias escolhas para gerir essa infidelidade" (SCHWARTZ; DURRIVE, 2010, p. 190). O fato de não haver normas para o Integrado exige do corpo-si docente gerenciamentos para preencher as deficiências dessas normas. Sem discussão com o coletivo sobre como realizar a integração na disciplina de Português e Literatura, a docente tem um esforço solitário de criar meios para que isso se consolide.

Passemos para o segundo recorte da terceira entrevistada.

Recorte 2 - terceira entrevistada

se é integrado a gente tem que ter uma boa... relação até sim vai... o problema é vontade pra fazer algo junto... porque trabalhar com pessoas é difícil né... e aí tu fazer um trabalho em conjunto e que... tem que ter responsabilidade todos ali... todos têm que contribuir de alguma forma é mais difícil... mas o ideal seria... eh:... então tem muito a questão também de... se a gente se propõe a trabalhar junto... tem que ter uma afinidade também... teórica... eu me dou bem com a pessoa... mas ali na hora não flui... é diferente... então pra mim isso tem sido... foi né... um problema bem grande... porque eu tive... eu apanhei né... sempre na prática.

No recorte 2, podemos notar as valorações voltadas à dificuldade do trabalho integrado, pois ele requer que as pessoas tenham boas relações, que tenham vontade de “fazer algo” juntas. No enunciado “porque trabalhar com pessoas é difícil né... e aí tu fazer um trabalho em conjunto e que... tem que ter responsabilidade todos ali... todos têm que contribuir de alguma forma é mais difícil...”, podemos observar que os signos ideológicos em destaque refletem e refratam o sentido de que a integração com os colegas é um desafio, em função de que todos devem se responsabilizar e ter vontade de agir em conjunto. Podemos associar isso ao do agir em competência, discutido por Schwartz e Durrive (2010, p. 219), que defendem que a "capacidade de trabalhar em equipe consiste em assumir suas responsabilidades quando se deve assumi-las, e ao mesmo tempo consiste em ser modesto quando convém ser". Via análise do trecho em destaque podemos refletir sobre a dificuldade dos docentes do Campus de trabalhar de forma mais colaborativa, de se responsabilizar por fazer a sua parte na interação (sobre aspectos pedagógicos e sobre o dia a dia de trabalho) com o grupo de professores, não apenas os da área de Letras. Tais reflexões reforçam a necessidade de que seja criada uma cultura de diálogo entre os servidores do Campus.

Percebemos relações dialógicas de aproximação ao discurso dos outros dois professores nessa questão da dificuldade de trabalhar de forma integrada e coletiva. Os três mencionaram que é difícil atuar de forma cooperativa, o que revela mais um aspecto de invisibilidade na atividade docente no Integrado do Campus Restinga: a integração é algo ainda por ser construído. Ela representa uma dificuldade e um desafio para os docentes. No enunciado "... se a gente se propõe a trabalhar junto... tem que ter uma afinidade também... teórica...", a docente traz uma outra problemática da integração: a necessidade de haver uma afinidade teórica, já que o trabalho cooperativo requer definições de métodos de ensino e de seleção de materiais. Se um docente costuma trabalhar mais com aspectos discursivos e um outro mais com gramaticais, isso pode trazer dificuldades na definição de propostas de ensino integrado. A fala da entrevistada, nesse recorte, nos faz refletir sobre o quanto a falta de diálogo sobre diretrizes de ensino impacta negativamente no trabalho dos professores e nas aulas do curso Integrado, pois, como discutimos anteriormente, cada professor enfrenta as dificuldades e a opacidade do curso de uma forma. Sem momentos de discussão coletiva, a integração nesse curso tende a permanecer como um desafio.

No enunciado "... eu me dou bem com a pessoa... mas ali na hora não flui.... é diferente... então pra mim isso tem sido... foi né... um problema bem grande... porque eu tive... eu apanhei né... sempre na prática", podemos ver que a docente valoriza a dificuldade de integração como um grande problema. Os signos ideológicos em destaque refratam a dramática do uso de si nesse meio desafiador, em que ela tem que criar maneiras de agir e integrar com os outros colegas, os quais, muitas vezes, não estão dispostos a trabalhar coletivamente. Dramática, conforme Schwartz (2014, p. 261), se refere “à ideia de sequências de vida em que aparece o inantecipável, a história, e não necessariamente a uma provação, uma tensão dificilmente suportável, embora este possa ser de fato o caso”. Desse modo, a ausência de diretrizes criadas pelo coletivo são também um vazio de normas que parecem acrescentar mais dificuldades na atividade docente.

Podemos notar que as correções no trecho " isso tem sido... foi né... tive... eu apanhei " revelam a tentativa da docente de mostrar que as dificuldades aconteceram no passado, mas, ao mesmo tempo, pelo modo de construção do discurso, sugerem que ainda existem no presente. Sabemos que a interlocução orienta as escolhas discursivas, e, como a interlocutora, pesquisadora e entrevistadora, é colega de área, o discurso parece ser contido no que se refere às dificuldades atuais que a docente enfrenta.

Passemos a seguir para a análise dos enunciados-resposta referentes à pergunta 4: **Qual a sua concepção de linguagem e como você procura operacionalizar isso no dia a dia de**

sala de aula? Os primeiros 3 recortes são oriundos da entrevista com o primeiro docente. A segunda docente entrevistada teve 1 recorte para essa pergunta. A terceira, também 1 recorte.

Quadro 6: Pergunta 4

Pergunta - entrevista	Recortes analisados
Pergunta 4: Qual a sua concepção de linguagem e como você procura operacionalizar isso no dia a dia de sala de aula?	1º docente: 3 recortes 2ª docente: 1 recorte 3ª docente: 1 recorte

Fonte: Elaborado pela autora.

Começamos observando os enunciados do primeiro professor entrevistado.

Recorte 1 - primeiro entrevistado

a frase que define para mim é que... bem antes de servir para comunicar... a linguagem serve para viver... é uma frase de Émile Benveniste... para mim... a linguagem não é um instrumento... (...) a linguagem é uma CONSTITUIÇÃO do ser humano... então... para mim... a linguagem tá presente em todos os aspectos da vida... a linguagem sempre é um elemento social... (...) então... a língua para mim tem uma dupla articulação que é essa articulação individual voltada à psique... às emoções... à experiência e essa outra articulação que é mais social... (...) aproveito para fazer uma crítica aqui... a concepção... muitas vezes... de linguagem como pura técnica ou a linguagem instrumentalista que MUITAS vezes tem nos cursos técnicos... (...) a linguagem não é um instrumento... eu não posso pegar ela... usar... guardar e depois deu... né... (...) a linguagem FAZ parte da minha constituição e ela tá comigo o tempo todo... (...) e isso no meu trabalho tem a ver com a percepção holística que eu tenho da sala de aula... para mim... a sala de aula é um espaço de interAÇÃO em que as pessoas falam... outras pessoas escutam... depois começam a falar e nós estamos em um ambiente de interação...

Podemos verificar nessa fala que a concepção de linguagem desse professor é ancorada em Benveniste. Nessa perspectiva, o ser é constituído pela linguagem, a qual “serve para viver...” mais do que para comunicar. Ao defender sua concepção de linguagem, o professor se afasta dialogicamente do viés instrumentalista de ensino de língua.

Como o enunciado sempre constitui-se “no processo de interação e luta” com outros discursos e enunciados, e, por isso, ele é “pleno de tonalidades dialógicas” (BAKHTIN, 2016, p. 59), esse professor, ao proferir seu enunciado sobre sua concepção de linguagem, afasta-se dialogicamente do discurso das áreas técnicas que entendem a disciplina de língua como uma função instrumental, como ensinar Português para ler manuais da área técnica, ou ensinar a escrever um determinado tipo de texto que seja útil à área, como os relatórios, por exemplo: “a

concepção... muitas vezes... de linguagem como pura técnica ou a linguagem instrumentalista que MUITAS vezes tem nos cursos técnicos... (...) a linguagem não é um instrumento... eu não posso pegar ela... usar... guardar e depois deu... né...”. Em um movimento dialético e dialógico, o professor, proferindo esse enunciado, afasta-se da perspectiva instrumentalista, pois entende que a sala de aula é um momento de interação e, ao mesmo tempo, aproxima-se de concepções que enfocam o ensino de língua a partir de uma visão holística e interacional. Sob esse viés, ele fala, nos trechos a seguir, da maneira como entende que essa interação deva se concretizar.

Podemos perceber também que, ao filiar-se à perspectiva de linguagem interacionista e benvenistiana, o professor afasta-se da perspectiva das ementas, já que elas dispõem os conteúdos de forma não integrada. Isso pode revelar um debate de normas e valores entre a concepção de linguagem do docente e o que é prescrito para o ensino de língua no curso Integrado, pois o trabalho, conforme Schwartz (2002, p. 119) é, antes de tudo, “uma gestão de microdebates”. A tensão existente entre a sua própria concepção de linguagem e o preconizado nas normas exige que o professor faça escolhas sobre quais caminhos seguir: negligenciar a norma, ou a sua visão de ensino de língua? Esse debate parece estar presente no dia a dia do trabalho deste professor.

No recorte 2, o docente fala sobre como operacionaliza sua perspectiva de linguagem na sala de aula.

Recorte 2 - primeiro entrevistado

para mim... o efeito direto na sala de aula basicamente são dois... primeiro... nada na língua é isolado... nem mesmo o conteúdo mais contudinho... MAIS específico... tá isolado... (...) e segundo... é entender que a interação precisa ser BOA na sala de aula... ou seja... a maneira como eu chego... eu entro... como eu falo com os alunos... isso também tá ensinando eles o tempo todo... não é só o que eu boto no quadro... então... eu chegar lá e tratar eles com dignidade... com respeito... quando o aluno vier falar comigo... eu ouvir o que ele tem a dizer... (...) então... acho que a maneira como a gente intera::ge na sala de aula... como a gente olha para os alunos... até mesmo a roupa que veste... mas eu não me sinto autorizado a ir mUITO bem vestido naquele ambiente de trabalho... tem pessoas que parecem que estão indo para uma reunião de uma grande corporação dentro da sede do Google... isso é uma linguagem... quando eu chego... assim... muito formal... vestido de uma forma muito formal... eu me afasto do aluno...

Podemos observar que, no enunciado proferido pelo professor, a sua concepção de linguagem – benvenistiana e interacional – é refratada de duas maneiras. Primeiro, ele considera que não se pode isolar os conteúdos da língua, eles têm de ser ensinados de maneira articulada. Segundo, conforme ele afirma, a relação com os alunos deve ser boa.: “a interação precisa ser BOA na sala de aula... ou seja... a maneira como eu chego... eu entro... como eu falo com os

alunos... isso também tá ensinando eles o tempo todo...”. Os signos ideológicos em destaque refletem e refratam a importância de ter relação amistosa com os alunos, pautada no respeito mútuo e na afetividade. Isso nos remete aos preceitos do Círculo de Bakhtin: “com nossos signos nós não somente descrevemos o mundo, mas construímos – na dinâmica da história e por decorrência do caráter sempre múltiplo e heterogêneo das experiências concretas dos grupos humanos – diversas interpretações (refrações) desse mundo.” (FARACO, 2009, p. 50-51). A valoração dele acerca de seu papel de professor é mais ampla do que preveem as normas institucionais, pois ele considera que os seus atos, e não apenas o que ele verbaliza em relação aos conteúdos, ensinam os seus alunos: “a maneira como eu chego... eu entro... como eu falo com os alunos... isso também tá ensinando eles o tempo todo... não é só o que eu boto no quadro...”. Via análise da entonação expressiva do enunciado, pode-se perceber que aspectos verbais e não verbais são contemplados no processo de ensino e aprendizagem, o que nos leva a refletir sobre mais um aspecto de invisibilidade nesse trabalho: essa atividade é mais ampla do que a transmissão de conteúdo. A maneira como o professor se relaciona com os alunos e a maneira como ele se porta em sala de aula também faz parte do trabalho de ensinar.

Outro aspecto interessante que podemos observar nesse trecho é que ele entende a sua função de professor não apenas como um falante, mas também como um ouvinte: “então... eu chegar lá e tratar eles com dignidade... com respeito... quando o aluno vier falar comigo... eu ouvir o que ele tem a dizer...”. Nesse sentido, podemos refletir sobre o professor na complexidade do corpo-si, pois, segundo a abordagem ergológica, o corpo-si, é uma entidade que “acumula experiência e saberes de formas extremamente diversas, notadamente em sua relação com a linguagem, que articula patrimônio epistêmico e sensibilidade axiológica, sem deixar de estar disponível para ou restrita por micro-escolhas e reajustamentos que a vida não cessa de lhe propor ou impor” (SCHWARTZ, 2014, p. 259). Desse modo, o corpo-si racionaliza e, portanto, não é focado apenas no seu aspecto biológico, mas no seu aspecto simbólico, valorativo, histórico e social. O fato de verdadeiramente ouvir seus alunos faz com que esse professor se distancie da visão de professor autoritário, pois ele se envolve com as dramáticas do aluno e tem de gerir, tomar decisões sobre as situações novas que surgem, em que se faz presente um debate de normas e valores.

Podemos também perceber, via análise do enunciado, que esse professor tem a preocupação de estabelecer uma boa relação com o aluno no ambiente escolar, aproximando-se dele, por um movimento empático, tanto na roupa que veste, como nas maneiras de interagir e falar. Ter um bom relacionamento com o aluno pode fazer com que ele se interesse mais em ouvir seu professor. A atividade docente, na concepção desse professor, também envolve cativar

os alunos, chamar sua atenção para a aula, tratá-los com respeito para construção de uma boa convivência. É importante ressaltar que para o professor a linguagem não se restringe ao aspecto verbal, já que ele ressalta que o modo como chega, como interage com os alunos, como olha para eles, como escreve no quadro, como se veste também é linguagem.

Podemos observar, nas falas do docente, que ele faz um esforço de criar vínculos com os alunos, pois se a inter-relação não é boa, muitos dos objetivos de ensino e aprendizagem podem não se concretizar. O recorte 2 nos leva a refletir sobre a diversidade de fatores que são envolvidos na tentativa de o professor se aproximar dos alunos, as maneiras de falar, os assuntos trazidos para a aula, os textos selecionados, as dinâmicas etc. Podemos perceber que a roupa é um signo ideológico que representa a classe social, é uma maneira de se integrar ao grupo: “eu não me sinto autorizado a ir mUITO bem vestido naquele ambiente de trabalho... tem pessoas que parecem que estão indo para uma reunião de uma grande corporação dentro da sede do Google... isso é uma linguagem... quando eu chego... assim... muito formal... vestido de uma forma muito formal... eu me afasto do aluno...”. Nesse enunciado, percebemos um tom de crítica a colegas que se vestem de maneira muito formal. Considerando o contexto do Campus Restinga, em que a maioria dos estudantes se encontra numa condição de vulnerabilidade social, se o professor se veste muito formalmente, ele pode se distanciar do aluno. Desse modo, vemos que o trabalho do professor também passa pela criação de um ambiente de aproximação aos alunos. Observando os acentos valorativos do enunciado, representados pelas escolhas lexicais “vestido muito formal, eu me afasto do aluno”, vemos que é a maneira de se vestir é considerada, por esse docente, como uma linguagem, por meio da qual ele pode se conectar ou se afastar do grupo de estudantes. O movimento de empatia (a aproximação ao outro) pode ser entendido, nesse contexto, como criação de vínculo entre professor e aluno e como forma de facilitar o acesso ao conhecimento. Nesse sentido, o professor não assume somente um lugar exotópico, distanciado; no exercício da docência, ele transita pela empatia e exotopia, integrando-se aos alunos, mas também retornando ao seu lugar de profissional com o seu excedente de visão, enxergando o que o aluno sozinho não pode ver (suas necessidades e dificuldades), e, com isso, atuando para uma formação integral dos alunos. Para esse professor, é importante se aproximar dos alunos, ter uma relação de amizade, criar um ambiente de confiança.

No recorte a seguir, vemos que o professor traz o signo ideológico “toque”, em referência à linguagem do toque, representando a afetividade envolvida na relação com os alunos.

Recorte 3 - primeiro entrevistado

e... para mim... uma outra linguagem que é muito forte é a linguagem do toque... né... as pessoas... nós lá na Restinga... eu noto que os alunos vêm... eles me abraçam... como é que tá sor... e aí... como é que tá... tu viu tal coisa... tu assistiu tal série... eles são muito afetivos... e eu posso usar isso a meu favor ou eu posso usar isso contra mim... é claro que às vezes... o afeto tem um certo limite... às vezes... as pessoas se empolgam um pouquinho... ((riu)) a gente tem que cuidar para não perder o propósito da sala de aula... mas chegar na sala de aula... dar um abraço... perguntar como é que o pessoal tá... sair para o intervalo trocando uma ideia... (...) ou seja... a linguagem é uma PROPULSORA do conhecimento na sala de aula... eu posso usar de uma maneira MUITO inteligente... muito produtiva e eu acho que quando a gente estabelece um elo verdadeiro com uma pessoa por meio do nosso discurso... do nosso olhar... da nossa postura... a gente muda a vida daquela pessoa dentro e fora da sala de aula... a postura que o aluno tem quando ele se dá conta que tu LEVA a sério... que tu te preocupa com ele é outra... quando o aluno chega lá... é mais fácil o professor chegar lá... ah... faz tal coisa e deu... e se vira... mas quando ele vem te contar um problema... bah sor... é que eu estou com tal situação... aí tu escuta aquela situação... né... daí tu tem que cuidar o que tu vai falar... mas ao mesmo tempo tu pode dizer para ele... ah... mas quem sabe tu pensa um pouco melhor... quem sabe tu pensa... (...) tentar provocar uma reflexão naquela pessoa para tentar abrir a mente dela...

Ao se referir à linguagem do toque no trecho: “uma outra linguagem que é muito forte é a linguagem do toque... né...”, o professor ressalta a importância dessa linguagem no dia a dia de interação com os alunos no Campus Restinga. Com isso podemos perceber que a concepção de linguagem do docente extrapola as concepções tradicionais. Via análise da entonação expressiva do enunciado, vemos que a linguagem do toque representa a afetividade entre professor e alunos: “eu noto que os alunos vêm... eles me abraçam... como é que tá sor... e aí... como é que tá.”, o que revela a opacidade das “fronteiras do trabalho e da vida, do público/privado, do macro/micro, do local/global” na atividade de trabalho desse docente” (CUNHA; ALVES, 2012, p. 31).

Observando a fala do professor sobre sua concepção de linguagem, “a linguagem é uma PROPULSORA do conhecimento na sala de aula... eu posso usar de uma maneira MUITO inteligente.. muito produtiva”, vemos que ele se afasta de uma concepção sistêmica e enfatiza o caráter comunicativo da linguagem que serve tanto para criar laços com os estudantes como para motivá-los a acessar o conhecimento.

Podemos verificar que a afetividade está presente na relação entre professor e estudantes. Analisando o trecho “como é que tá sor... e aí... como é que tá... tu viu tal coisa... tu assistiu tal série... eles são muito afetivos... e eu posso usar isso a meu favor ou eu posso usar isso contra mim...”, podemos observar a valoração dada à interação com os alunos que, para esse professor, não é circunscrita estritamente aos conteúdos da disciplina de Língua Portuguesa e Literatura; ela vai além disso, pois tenta-se criar um elo verdadeiro com os estudantes:

“quando a gente estabelece um elo verdadeiro com uma pessoa por meio do nosso discurso... do nosso olhar... da nossa postura... a gente muda a vida daquela pessoa dentro e fora da sala de aula...”. Trata-se do uso de si no trabalho, com todos os debates, tensões e complexidades que se estabelecem. O corpo-si tenta atualizar as normas, “sempre editadas em uma relativa intemporalidade, e as personalizar, pois elas se estabilizaram fora de toda consideração de sua singularidade como ser vivo” (SCHWARTZ, 2016, p. 254). Por meio das interações entre docente e alunos, no contexto institucional, o professor pode mudar vidas para além do visível. Desse modo, o corpo-si do professor parece assumir outras funções que não as estritamente (ou reconhecidamente) didáticas; ser professor, nesse contexto, envolve estabelecer uma relação alteritária com o aluno que seja pautada pela confiança, pela amizade, pela afetividade.

A ergologia procura “contribuir para redescobrir a parte invisível, enigmática de ‘toda’ a atividade industriosa, e a impossibilidade de circunscrever claramente os recursos, os atos, os espaços onde se desdobram os corpos e as almas humanas em ‘todo’ o trabalho, até mesmo o mercantil” (SCHWARTZ, 2011b, p. 28). Nesse aspecto, a fala do trabalhador nos possibilita acessar o trabalho e refletir sobre um outro aspecto de invisibilidade do trabalho do professor: na relação com a turma, o trabalho docente pode levar os estudantes a reagirem responsabilmente, melhorando sua autoestima, descobrindo talentos, superando traumas, revelando segredos, percebendo meios de transpor alguma dificuldade, não só da matéria, mas da vida.

No enunciado “a postura que o aluno tem quando ele se dá conta que tu LEVA a sério... que tu te preocupa com ele é outra...”, podemos ver a importância dada ao aluno. A partir do enunciado em destaque, podemos refletir sobre o trabalho docente, que não é uma atividade isolada, mas depende do outro – no caso, o aluno – para se concretizar. O professor valoriza a importância de o aluno ter uma postura adequada em sala de aula, pois parece que os dois centros de valor nessa atividade são professor e alunos; o professor precisa que o aluno colabore para ele exercer a atividade docente. Desse modo, podemos ponderar sobre a importância de uma relação amistosa e respeitosa entre aluno e docente. O modo de falar, de se vestir e de escutar pode construir relações amigáveis, posturas responsáveis em sala de aula, o que influencia no sucesso da atividade docente e nos resultados da aprendizagem para além do conteúdo da disciplina.

Observamos como esse docente se afasta dialogicamente dos professores que entram na sala de aula, dão uma tarefa para o aluno fazer e não interagem muito: “... é mais fácil o professor chegar lá... ah... faz tal coisa e deu... e se vira...”. Na perspectiva desse docente, o seu trabalho envolve escutar o que os alunos têm a dizer e tomar uma atitude responsiva, valorizar

as suas falas, apontar caminhos e fazê-los refletir, como podemos ver no enunciado “quando ele vem te contar um problema... bah sor... é que eu estou com tal situação... aí tu escuta aquela situação... né... daí tu tem que cuidar o que tu vai falar... mas ao mesmo tempo tu pode dizer para ele... ah... mas quem sabe tu pensa um pouco melhor... quem sabe tu pensa... (...) tentar provocar uma reflexão naquela pessoa para tentar abrir a mente dela...”. Para Schwartz (2011, p. 34), a atividade caracteriza-se “como um nó de debates [muitos invisíveis] entre normas antecedentes e tentativas de renormalização na relação com o meio”, pois nela emergem valores diversos, consensuais e contraditórios. Assim sendo, a interação entre professor e alunos envolve debates de valores e normas, pois, para ajudar os alunos a solucionarem problemas, o professor tem de acessar o mundo de valores, suas experiências de vida, relacionando suas dramáticas com as dos alunos. Desse modo, segundo Schwartz (2014, p. 261), “a atividade industriosa se torna cada vez mais um encontro de dramáticas do uso de si, a de um agente no trabalho e a do usuário, do cliente, do paciente, do aluno etc.”.

Passemos agora para o recorte do enunciado-resposta da segunda docente entrevistada, seguido das análises.

Recorte 1 - segunda entrevistada

eu penso... e eu sempre uso esse exemplo para os meus alunos... ((sussurrou)) a língua é como uma roupa... né... e a gente tem que saber como usar ela... eu não posso ir pra um casamento... vestida com um biquíni... assim como eu não vou ir para a praia com um longo ou com um terno... então a gente tem que saber adequar a língua ao AMBIENTE que nós estamos... eu acho muito importante que os alunos aprendam isso... eu acho que o importante é tu conseguires te comunicar... (...) eu acho importante tu ensinar para o aluno que tem aquela variante lá do nois fumo e que isso faz parte da Língua Portuguesa... de uma variedade não padrão... (...) agora se ele vai para uma entrevista de emprego... ele tem que saber se comportar linguisticamente diferente... (...) eu acho que o importante do Português no Ensino Médio... além de ensinar a gramática... é ensinar o aluno a transitar nesses diferentes usos... (...) o que eu tento ensinar ali no Ensino Médio é que o aluno tem que tentar adequar a língua dele a vários ambientes... e quando eu trabalho algum conteúdo de Português com eles dessas ementas... o que eu tento fazer é isso... né...

Observando a valoração nos enunciados e a conseqüente produção de sentidos, percebemos que a concepção de linguagem da professora se alia a uma visão de língua em uso, em que, dependendo da situação de interação, o falante deve escolher um estilo de linguagem que seja mais adequado: “a gente tem que saber adequar a língua ao AMBIENTE que nós estamos...a língua é como uma roupa... né... e a gente tem que saber como usar ela...”. Podemos perceber, a partir dos signos ideológicos destacados, que a locutora ressalta que o mais importante é saber se comunicar, que o ensino de Português deve focalizar a adequabilidade

dos usos da língua. Com os acentos valorativos engendrados, pode-se perceber uma tensão de vozes em disputa, que, por um lado, defendem a norma culta gramatical como foco do ensino de Língua Portuguesa, filiando-se a discursos que consideram todo desvio da norma padrão como um erro a ser corrigido, e que, por outro lado, estabelecem aliança com discursos que defendem a variedade linguística no ensino de Língua Portuguesa, tal qual a posição da professora entrevistada: “... eu acho que o importante é tu consegues te comunicar... (...) eu acho importante tu ensinar para o aluno que tem aquela variante lá do nois fumo e que isso faz parte da Língua Portuguesa... de uma variedade não padrão... (...) agora se ele vai para uma entrevista de emprego... ele tem que saber se comportar linguisticamente diferente...”. Os acentos valorativos, revelados pelas escolhas lexicais “variante, variedade, e consegues te comunicar” indicam que a professora considera importante ensinar a língua a partir da variedade linguística e dos diferentes usos que se pode fazer da língua, a depender das situações de comunicação em que os alunos se encontram.

Observamos, no enunciado da professora, sua avaliação sobre o que é mais importante a ser ensinado no ensino médio integrado: “eu acho que o importante do Português no Ensino Médio... além de ensinar a gramática... é ensinar o aluno a transitar nesses diferentes usos... (...) o que eu tento ensinar ali no Ensino Médio é que o aluno tem que tentar adequar a língua dele a vários ambientes...”. Pode-se notar, então, que a perspectiva de ensino de língua assumida por essa docente é a língua em uso. Os signos ideológicos “transitar” “adequar” e “vários ambientes” refletem e refratam a relevância de, nas aulas de Língua Portuguesa e Literatura, a professora ensinar o aluno a adequar a língua às várias situações, como uma roupa, metáfora trazida em um enunciado anterior: “a língua é como uma roupa... né...”. A professora também não desconsidera o ensino de gramática, como podemos ver no enunciado em destaque, mas, pela tessitura do seu discurso, podemos perceber que é dada maior importância aos fatores de uso e de variação linguística. A partir do enunciado da docente, podemos ver que priorizar o ensino dos diferentes usos da língua implica considerar a adequação aos diversos gêneros do discurso que circulam em esferas na comunicação discursiva. Na perspectiva bakhtiniana (BAKHTIN, 2003), todo uso da língua é realizado através de um gênero do discurso, o qual sempre está vinculado a uma esfera da comunicação.

Focalizar o ensino de língua, por esse viés, permite que o aluno circule por diferentes esferas, o que pode ampliar a sua noção sobre como usar a língua em contextos diversos. Com isso, podemos ver que o trabalho da professora é complexo e desafiador, porque a dinamicidade dos gêneros requer um olhar atento ao que se mantém estável e ao que se modifica no uso da língua.

Podemos observar relações dialógicas de aproximação com o discurso do primeiro professor entrevistado sobre a concepção de linguagem. Os dois docentes entrevistados dão importância ao uso da linguagem e à interação. Ambos se distanciam de uma visão estruturalista de língua. Outra aproximação dialógica que podemos enxergar na fala dos dois docentes é em relação ao signo ideológico roupa: para o primeiro docente, roupa é refratado como uma maneira de se aproximar ou se afastar dos alunos; para a segunda docente, roupa é refratado como uma metáfora para linguagem, que deve ser adequada às situações e ambientes. Assim, reconhecer elos discursivos em que os docentes se aproximam ou se afastam significa vislumbrar aspectos do coletivo que estavam na invisibilidade.

Passemos para o recorte da terceira professora entrevistada em resposta à quarta pergunta (concepção de linguagem).

Recorte 1 - terceira entrevistada

... eu trabalho muito a questão de adequação... porque tem tantas... eles se perguntam... pra que estudar português na escola... aí é que tá né... bom a gente tá aqui porque tem várias situações comunicativas que vocês não têm o domínio... e que vocês vão precisar... e isso eu vejo muito essa questão bem forte que eles chegam lá no terceiro ano... e muitas vezes eles não conseguem fazer essa adequação da linguagem... eles trabalham tanto com um tipo só de comunicação... por exemplo o WhatsApp... coisa que quando vão escrever um e-mail não conseguem estruturar um e-mail... aí tem a questão do gênero textual... tem a questão da::... da relação... o destinatário tudo... e aí é questão de adequação... tento trabalhar o máximo possível pra que eles consigam circular nesses diferentes textos... isso... sim...

Via análise do enunciado, podemos verificar que a docente trabalha com a noção de adequação da linguagem e, apesar de não deixar explícita sua concepção de linguagem, ela se afasta de uma perspectiva mais formal de língua. No enunciado “eles se perguntam... pra que estudar português na escola... aí é que tá né... bom a gente tá aqui porque tem várias situações comunicativas que vocês não têm o domínio... e que vocês vão precisar...”, podemos ver que os signos ideológicos destacados refletem e refratam o sentido de que o ensino de Português, para a professora, serve para ensinar os alunos a transitar em diferentes situações de uso da língua. Com isso, podemos inferir que a docente enfoca o seu trabalho a partir de uma visão interacionista e comunicativa.

Tendo em vista que todos os enunciados são dialógicos, já que o dialogismo é “princípio constitutivo da linguagem, que tem no outro a condição de constituição do sujeito, do discurso e dos sentidos” (DI FANTI, 2009, p. 151), podemos notar elos de aproximação entre os enunciados dos três docentes entrevistados no que se refere à concepção de linguagem. O primeiro professor afirma ter uma visão interacionista de língua; a segunda e a terceira docentes

defendem o trabalho com a Língua Portuguesa a partir de uma perspectiva do uso da linguagem. Dessa forma, vemos que os três professores, mesmo sem compartilhar momentos de discussão sobre o ensino, aproximam-se em relação às concepções de linguagem. Com isso, desvelamos mais um aspecto que estava invisível entre o grupo de docentes: os três parecem concordar sobre o papel do ensino de Língua Portuguesa.

Os acentos valorativos engendrados, no enunciado "vejo muito essa questão bem forte que eles chegam lá no terceiro ano... e muitas vezes eles não conseguem fazer essa adequação da linguagem... eles trabalham tanto com um tipo só de comunicação... por exemplo o WhatsApp... coisa que quando vão escrever um e-mail não conseguem estruturar um e-mail..", enfatizam a necessidade de se trabalhar com os diferentes usos da língua na sala de aula de Português. Podemos verificar que a docente avalia que os alunos não conseguem se comunicar com adequação em gêneros que exigem maior formalidade. Na continuação do trecho, a docente deixa emergir o sentido de que é necessário muito esforço para que os alunos possam circular e se adequar às diversas situações: "tento trabalhar o máximo possível pra que eles consigam circular nesses diferentes textos... isso... sim". Isso nos faz refletir sobre outro aspecto que muitas vezes não é aparente do trabalho dos professores de língua: a busca pela diversidade de textos e gêneros que sempre envolve debates de normas e consequentemente dramáticas de uso de si, porque o uso de si impõe escolhas permanentes. Isso pode ser associado ao fato de que na atividade de trabalho, "é impossível repetir uma tarefa, uma prescrição, uma vez que as renormalizações são permanentes. Sempre há variabilidades a serem geridas, que provocam (re)formulações de conceitos" (DI FANTI, 2012, p. 318). Na atividade docente isso pode ser observado, porque há variabilidades de turmas, de necessidades dos alunos e do próprio corpo-si, e uma constante necessidade de renormalizações.

Passemos para a próxima seção, que é dedicada a analisar os enunciados-resposta referentes às perguntas 5, 6 e 7, que suscitam reflexões sobre a atividade de trabalho docente no que se refere à sua constituição, avaliação e gestão.

3.1.3 Atividade de trabalho docente: constituição, avaliação e gerenciamento

Como nas seções anteriores, a análise segue a ordem cronológica das perguntas da entrevista. Por isso, começamos com a pergunta 5 para, na sequência, tratarmos da 6 e, posteriormente, da pergunta 7.

No que tange à pergunta 5 – **O que envolve a atividade de trabalho, dentro e fora da sala de aula, como docente de Língua Portuguesa e Literatura nas turmas do Integrado** –

Eletrônica e Informática? –, selecionamos 4 recortes do primeiro professor entrevistado; em seguida, 1 recorte da segunda docente entrevistada; e, por fim, 2 recortes da terceira professora.

Quadro 7: Pergunta 5

Pergunta - entrevista	Recortes analisados
<p>Pergunta 5: O que envolve a atividade de trabalho, dentro e fora da sala de aula, como docente de Língua Portuguesa e Literatura nas turmas do Integrado (Eletrônica e Informática)?</p>	<p>1º docente: 4 recortes 2ª docente: 1 recorte 3ª docente: 2 recortes</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

Começamos a análise pelo primeiro professor entrevistado.

Recorte 1 - primeiro entrevistado

eu acho que... o trabalho docente é MUITO mais amplo do que o trabalho que é visto dentro de sala de aula... (...) boa parte do trabalho do professor é... se MANTER atualizado porque o conhecimento é dinâmico e a sociedade também é dinâmica... (...) o trabalho do professor envolve MUITO planejamento... cada turma tem uma necessidade... (...) no caso do professor de Língua Portuguesa e Literatura... uma coisa que as pessoas não se dão conta é a quantidade de leitura que a gente tem nas produções textuais porque toda produção textual que eu faço envolve uma segunda... éh... escrita... (...) o trabalho do professor é um trabalho que envolve MUITA pesquisa... muito planejamento... envolve uma série de questões burocráticas... todas as coisas precisam de regISTROS... formulários... todos os projetos de pesquisa que eu vou fazer têm que passar por uma série de relatórios... de análises de avaliação... nós temos uma série de reuniões para debater situações específicas de alunos... (...) todos os eventos que são feitos na escola SÃO feitos pelos professores...

Ao longo dos 4 trechos que respondem à pergunta 5, o professor vai desenvolvendo a ideia de que o trabalho docente envolve muito mais do que é visto na sala de aula. Com isso, recorremos a um dos fundamentos ergológicos: “todo ‘trabalho’ comporta uma parte invisível provisória, na espera de uma eventual elucidação, e uma parte irreduzivelmente enigmática.” (SCHWARTZ, 2011, p. 31).

Trazendo aspectos não vistos que compõem o trabalho docente, o professor valoriza a necessidade de constante atualização, porque, segundo ele, “o conhecimento é dinâmico e a sociedade também é dinâmica...”. A linguagem, na concepção do Círculo, é “um espaço de valoração e, portanto, de conflito, tendo em vista que materializa o (des)encontro de vozes”

(BARBOSA, 2017, p. 35); por isso, nos enunciados proferidos pelo professor, buscamos analisar as valorações acerca do seu trabalho. Nesse sentido, percebemos que o professor valora o excesso de planejamento envolvido, afirmando que muito do que não se vê está nesses momentos de planejar as aulas, pois, para cada turma, há uma necessidade específica de construção de material. Ele também destaca a quantidade de leitura que permeia o trabalho do professor de Língua Portuguesa, visto que as produções textuais de cada aluno devem ser lidas e corrigidas e, às vezes, requerem uma segunda escrita, o que exige que se revise novamente: “no caso do professor de Língua Portuguesa e Literatura... uma coisa que as pessoas não se dão conta é a quantidade de leitura que a gente tem nas produções textuais porque toda produção textual que eu faço envolve uma segunda... éh... escrita...”.

No Campus Restinga, conforme a sua fala, há todo um trabalho burocrático que deve ser feito pelos docentes, já que “todos os eventos que são feitos na escola SÃO feitos pelos professores...”. Ele também menciona a série de reuniões que existem no Campus, desde conselhos de classes a reuniões administrativas que requerem a participação do professor. Nesse sentido, poderíamos dizer que o trabalho do docente do Campus Restinga/IFRS abarca tanto questões de gerenciamento, organização de eventos, atividades administrativas, quanto planejamento, pesquisa e atividade em sala de aula. Todo esse trabalho é invisível, porque extrapola em muito o tempo de sala de aula, ou a permanência no Instituto, como afirma o docente: “o trabalho docente é MUITO mais amplo do que o trabalho que é visto dentro de sala de aula”.

No recorte 2, o professor fala sobre o que envolve o seu trabalho, mostrando que muito do que é feito não é visto pela maioria das pessoas.

Recorte 2 - primeiro entrevistado

então... assim... as pessoas que não conhecem o trabalho de um professor... acham que é chegar e dar aula... nosso trabalho é planejar... é se manter atualizado... é organizar eventos... participar de discussões administrativas... por exemplo... nós no atual contexto estamos vivendo um corte que as pessoas estão chamando de contingenciamento... mas é um CORTE de verbas... e isso faz com que a gente tenha que se mobilizar para definir prioridades... essas prioridades não vão cair do céu... ou seja... os professores têm que debater... os professores têm que tentar achar alternativa... tudo isso tem que ser feito... ou seja... qualquer aspecto da escola tá relacionado ao trabalho do professor... (...) então... é um trabalho que a gente... muitas vezes... trabalha MUITO e aparece pouco... a área de saúde mostra que os professores estão entre as profissões mais ansiosas... mais depressivas... que têm transtornos mentais... e emocionais... (...) a minha voz... por exemplo... TODO ano... eu perco a voz... começa a esfriar... eu fico um pouco mal... eu continuo tendo que dar aula... (...) isso não é visto... os problemas de postura que a gente tem de inúmeras leituras... horas lendo... eu... muitas vezes... já fui para casa passar seis ou oito horas no final de semana lendo... corrigindo texto

de aluno... ninguém vê isso... as pessoas acham que isso não é trabalho... mas isso é trabalho do professor... elaborar prova... corrigir prova...

Ao observarmos a fala do professor, podemos perceber que ele valora a existência de uma distância entre o que as pessoas acreditam que seja o trabalho docente e o que essa atividade realmente é. Isso vai ao encontro dos preceitos ergológicos que defendem a existência de uma obscuridade e uma penumbra em toda atividade de laboral. O trabalho do docente envolve, conforme o seu enunciado, planejamento, atualização constante, organização de eventos, participação em ações administrativas, além da aula propriamente dita. Ele traz um exemplo de algo talvez pouco visto nessa atividade de trabalho: a definição de prioridades de gastos em função dos cortes do governo: “nós no atual contexto estamos vivendo um corte que as pessoas estão chamando de contingenciamento... mas é um CORTE de verbas... e isso faz com que a gente tenha que se mobilizar para definir prioridades... essas prioridades não vão cair do céu... ou seja... os professores têm que debater... os professores têm que tentar achar alternativa...”. Ao trazer os signos ideológicos “CORTE” e “contingenciamento”, o professor evoca a tensão atual existente entre os sentidos desses signos, um embate também presente no trabalho do docente que tem de se envolver em questões financeiras que influenciam direta e indiretamente no funcionamento do seu trabalho. Desse modo, os cortes de verbas para a educação, feitos pelo governo Bolsonaro, não estão distantes do dia a dia do trabalho docente; ao contrário, uma das funções do professor é, além de lutar contra os cortes, definir prioridades de gastos, pois, por mais que haja um setor específico com técnicos administrativos exercendo essa função, em razão do estilo de gestão mais democrática, há reuniões com os servidores para expor os problemas enfrentados e para buscar soluções. Desse modo, qualquer aspecto da escola, conforme a fala desse docente, está relacionado com o trabalho do professor, desde a falta de dinheiro para manter a estrutura do Campus e atividades administrativas até os aspectos de desenvolvimento das aulas.

Nesse sentido, o docente desabafa: “é um trabalho que a gente... muitas vezes... trabalha MUITO e aparece pouco...”. Podemos perceber, nesse enunciado e na refração dos signos ideológicos “trabalha MUITO e aparece pouco”, uma entonação relacionada à frustração com o fato de a sua profissão não ser compreendida e nem valorizada como ela deveria ser e com o fato de não reconhecerem a quantidade de trabalho envolvido.

O sujeito e o seu discurso não são unívocos, são plurivocais, pois se constituem na relação dialógica com o outro. Para o Círculo “a personalidade do falante, tomada por assim dizer de dentro, é inteiramente um produto das inter-relações sociais. Seu território social não

é apenas a expressão exterior, mas também a vivência interior” (VOLÓCHINOV 2017, p. 211). Em outras palavras, “o sujeito e os sentidos constroem-se discursivamente nas interações verbais na relação com o outro, em uma determinada esfera de atividade humana” (DI FANTI, 2003, p. 98). Desse modo, os ecos de outras vozes estão presentes nos enunciados proferidos. No enunciado destacado, percebe-se ecos de vozes que diminuem e simplificam o trabalho do professor, ratificando um discurso de desvalorização, contra o qual esse docente se posiciona: “as pessoas que não conhecem o trabalho de um professor... acham que é chegar e dar aula...”. No enunciado do entrevistado, podemos observar o movimento dialógico de afastamento de algumas vozes e de aproximação a outras. O enunciado em destaque entra em tensão com vozes que não consideram a complexidade existente no trabalho do professor; ao mesmo tempo, esse enunciado aproxima-se de vozes que entendem que a atividade docente engloba aspectos que extrapolam a sala de aula.

No trecho “a área de saúde mostra que os professores estão entre as profissões mais ansiosas... mais depressivas... que têm transtornos mentais... e emocionais...”, podemos perceber um tom de desabafo, um pertencimento a esse grupo que está entre as profissões que mais adoecem. Tal afirmação relaciona-se com o fato de que a “dinâmica de vida presente no cotidiano escolar exige um processo de recriação das normas antecedentes, o que expressa a saúde, a mobilização da inteligência, o desejo, a subjetividade docente” (DIAS; SANTOS; ARANHA, 2015, p. 212). O professor também diz que perde a voz e tem de dar aula doente, algo que pode passar despercebido para quem está olhando essa atividade de fora. Podemos remeter essa questão ao uso de si, pois “toda atividade industriosa é sempre uma dramática do uso de um corpo-si” (SCHWARTZ, 1987, 2014). Assim, vemos que o trabalho docente envolve muitos aspectos invisíveis, como dar aula doente, dedicar horas dos fins de semana para correção de textos e elaboração de provas e de aulas e, nesse sentido, a situação de trabalho pode exigir demais do “corpo-si dos trabalhadores e isso tem efeitos de fadiga mental e/ou física” (BARBOSA, 2017, p. 94). O corpo-si envolve toda a complexidade do sujeito psicológico/mental (ansiedade, expectativas, desafios) e biológico (cansaço, doença etc.): “eu... muitas vezes... já fui para casa passar seis ou oito horas no final de semana lendo... corrigindo texto de aluno... ninguém vê isso... as pessoas acham que isso não é trabalho... mas isso é trabalho do professor... elaborar prova... corrigir prova...”. Nesse enunciado, podemos antever uma tensão de discursos sobre o que é considerado trabalho do professor, visto que todo “enunciado real, em um grau maior ou menor e de um modo ou de outro, concorda com algo ou nega algo” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 197). Ou seja, o docente traz o discurso do outro (as

peças acham que isso não é trabalho), com o qual ele entra em embate, e mostra a falácia desse discurso.

A seguir o professor aborda outro aspecto de invisibilidade: a carga emocional exigida nesse trabalho.

Recorte 3 - primeiro entrevistado

na Restinga é mais forte ainda... que é o trabalho emocional que se tem... porque muitas vezes... o pessoal fala assim... ah... que esses jovens de hoje em dia não respeitam mais nada e ele tá dentro da minha sala de aula... muitas vezes... eu tenho que ensinar um aluno que não pode ficar gritando dentro da sala de aula... eu já tive que ensinar aluno que ele não deve jogar coisa nos outros dentro de sala de aula... ou seja... tem todo um trabalho relacionado ao mínimo de civilidade... de uma comunicação não violenta... de poder trocar uma ideia e argumentar sem agredir... sem xingar... situações de discriminação... violência física... verbal... emocional... de abuso sexual dentro de escola... tráfico de drogas dentro de escola... tudo isso acontece... eu já tive que apartar briga de aluno... por exemplo... estavam dois alunos quebrando o pau... tive que puxar os dois lá no meio... entendeu... eu fico me perguntando: meu Deus... sabe... eu nunca tive uma disciplina que me ensinasse a fazer isso... já tive que puxar um para cada lado cuidando ainda para não ter risco de parece que eu estava agredindo algum aluno... e isso tudo faz parte do trabalho de professor... então... na verdade... as quarenta horas sempre acabam sendo mais...

Observando o enunciado, podemos dizer que há muitas situações não previstas, nem pelas normas institucionais, nem pela formação acadêmica, no dia a dia do trabalho do professor. Os diversos aspectos trazidos por esse docente, como discriminação, violência física e verbal, abuso sexual, brigas entre alunos e tráfico de drogas, fazem parte da sua atividade laboral, e ele tem de gerenciar, tomar decisões frente a todos esses tipos de problemas. Nessas situações, aparecem “debates de normas” que convocam “uma dimensão axiológica que está no próprio princípio de todo agir humano. Entre as normas antecedentes e as dimensões locais do impossível/invivível, o debate só pode ser resolvido com referência a um obscuro mundo de valores” (SCHWARTZ, 2014, p. 268). O debate de normas, conforme Di Fanti e Barbosa (2016, p. 51), “pode ser associado ao ato ético, responsável, discutido por Bakhtin (2010), como um evento, em que as dimensões gerais não se dissociam do acontecimento da vida”.

Nesse sentido, o trabalhador é obrigado a enfrentar “uma dimensão em geral bem invisível do trabalho”, já que “toda sequência de atividades industriais envolve arbitragens, debates”. Dessas arbitragens emanam “decisões sempre parcialmente não antecipáveis, renormalizações”, pois “mesmo num nível infinitamente pequeno”, os resultados dessas arbitragens – as “renormalizações” – recriam sem cessar uma história: “ocorre continuamente algo novo” que, obrigando-nos a escolher, forçam-nos a nos escolher, na qualidade de seres às voltas com um mundo de valores. (SCHWARTZ 2014, p. 261) Desse modo, o docente, ao se

deparar com situações diversas, “situações de discriminação... violência física... verbal... emocional... de abuso sexual dentro de escola... tráfico de drogas dentro de escola...”, e com outras não previstas, é forçado a escolher maneiras de agir, a tomar decisões e, por meio das suas renormalizações, ele produz história.

O professor tem de interagir, não com o aluno idealizado, mas com o aluno real que, conforme o enunciado em destaque, grita em sala de aula, agride o colega, joga “coisas nos outros”, e parece ter necessidade de aprender “o mínimo de civilidade”. Nesse sentido, o docente de Língua e Literatura tem de contemplar aspectos para os quais não teve formação, já que, para ensinar o conteúdo da disciplina, ele tem de construir com o aluno maneiras adequadas de se portar, de se relacionar com os colegas e com o professor na sala de aula. Na relação alteritária e dialógica com seus alunos, o professor enfrenta as dramáticas e os problemas desses alunos, já que não é possível escapar da interação concreta e viva com o outro, dos atos responsáveis em relação ao outro.

No enunciado do professor, chama atenção o acento valorativo da parte “eu fico me perguntando: meu Deus... sabe... eu nunca tive uma disciplina que me ensinasse a fazer isso...”, que mostra o embate e a distância entre formação teórica e prática. O enunciado parece trazer um tom de indignação em relação a essa distância e a tudo que esse docente tem de enfrentar. Toda entonação, para Volóchinov (2019, p. 127), “se orienta em duas direções: para o ouvinte, como cúmplice ou testemunha, e para o objeto do enunciado, como um terceiro participante vivo, o qual a entonação xinga, acaricia, aniquila ou eleva”. Nesse sentido, a entonação do enunciado destacado orienta-se para seu objeto – o fato de se ressentir com a distância entre formação acadêmica e a prática – e para o ouvinte, no caso a pesquisadora, professora e colega, com quem interage na situação de entrevista.

A seguir, no recorte 4, o professor compara o trabalho do professor com a ponta de um iceberg, argumentando que, na atividade docente, há muitas partes invisíveis.

Recorte 4 - primeiro entrevistado

o que a gente vê é a ponta do iceberg... então... o trabalho de ensino não começa nem termina na sala de aula... tem mais o trabalho relacionado às atividades de extensão... atividades de pesquisa... atividades administrativas e participação em eventos... uma série de coisas que vão para além... né... então... ser professor hoje é algo que é meio constante... as pessoas não têm noção do quanto é trabalhoso... as pessoas muitas vezes acham que o professor tem má vontade... é vagabundo... (...) praticamente todos os meus colegas em algum momento ou já pagaram para trabalhar ou já foram trabalhar doentes... para não deixar as pessoas na mão... então... ser professor exige um certo sacrifício e exige uma certa dedicação para SEMpre... assim...

Podemos perceber no enunciado do professor uma relação de tensão com outras vozes,

principalmente as que consideram o trabalho docente como uma atividade simplista. Para Bakhtin (2015, p. 49), o enunciado vivo “não pode deixar de tocar milhares de linhas dialógicas vivas envoltas pela consciência socioideológica no entorno de um dado objeto da enunciação, não pode deixar de ser participante ativo do diálogo social”. Nesse sentido, o professor se distancia dialogicamente das vozes que diminuem e desvalorizam essa atividade, e aproxima-se de vozes que valorizam e reconhecem a complexidade desse trabalho. Ele defende que há aspectos diversos envolvidos no seu trabalho, pois ele não começa nem termina dentro da sala de aula. Assim, ele valora a sua atividade como “algo constante”, pois parece não haver uma delimitação clara de onde ela começa ou termina.: “o que a gente vê é a ponta do iceberg... então... o trabalho de ensino não começa nem termina na sala de aula...”. Podemos observar que o signo ideológico “ponta do iceberg” representa a dialética do visível e invisível presente no trabalho do professor.

No trecho “as pessoas muitas vezes acham que o professor tem má vontade... é vagabundo...”, é marcado o discurso do outro, com o qual esse professor entra em embate, já que, para ele, as pessoas não têm noção da complexidade de fatores que envolvem a atividade de trabalho docente; elas enxergam apenas a ponta do iceberg. Esses discursos que diminuem e simplificam o trabalho do professor associam-se a vozes que acreditam que essa atividade envolve apenas transmitir um determinado conteúdo para um grupo de pessoas; elas não veem tudo que constitui esse trabalho, desde a interação com os alunos, às atividades administrativas, planejamentos, preparações e correções de avaliações, pesquisa, extensão, organização de eventos etc. É interessante observar como a profissão de professor é valorada por esse entrevistado: “ser professor exige um certo sacrifício e exige uma certa dedicação para SEMpre... assim...”. Segundo seu acento axiológico, ser professor envolve sacrifícios, os quais não são vistos e nem valorizados por grande parte das pessoas. Aqui podemos notar também a ideia de o professor como um mártir, uma profissão que exige renúncias porque demanda dedicação constante.

A seguir, trazemos o recorte da segunda docente entrevistada ainda em resposta à quinta pergunta.

Recorte 1 – segunda entrevistada

esse trabalho envolve muito planejamento ((riu))... porque cada turma é uma turma... mesmo que tu estejas dando aula de primeiro ano para uma turma de técnico de Informática e de técnico em Eletrônica... elas são turmas diferentes e cada aluno tem um ritmo diferente de aprendizado e de troca... então eu acho bem complicado preparar planos de aula... né... eu tenho uma concepção montessoriana... (...) que privilegia a autonomia do aluno... né... então

se o professor tem quinze alunos dentro da sala de aula... ele faz quinze planejamentos ((riu))... porque cada aluno tem um objetivo diferente para atingir... (...) na (aula de) língua estrangeira... conseguimos ver isso mais claramente... eles têm níveis diferentes de língua... (...) o que é mais difícil de ver no Português... então é difícil preparar um plano de aula para atender todas as necessidades dos teus alunos... e porque também tu conheces teu aluno com o tempo... então é no quarto ou quinto mês dando aula... na meTAFE do teu trabalho... que tu sabes que o fulaninho tem que melhorar mais tal coisa... (...) no começo os meus planos são muito genéricos... né... mas às vezes... já lá para metade do ano... quando eu estou preparando uma aula... eu penso que isso pode ajudar um aluno x... (...) eu acho que enquanto professor a gente tenta suprir essas necessidades dos alunos...

Podemos observar a posição axiológica da docente sobre o planeamento na sua atividade: “esse trabalho envolve muito planeamento ((riu))... porque cada turma é uma turma...”. Os acentos de valor sobre aspectos envolvidos no trabalho de professor orientam-se para a quantidade de planeamento nessa atividade, pois “cada turma é uma turma”. Aqui podemos notar relações dialógicas de aproximação com o discurso do primeiro professor entrevistado: ambos afirmam que há muito planeamento na atividade docente e que é necessário construir planos de aula diversos, coerentes com as particularidades de cada grupo de alunos.

Desse modo, vemos que a atividade docente não é homogênea, não pode ser a mesma para todos, visto que se constitui de relações entre sujeitos, cada qual com suas especificidades. Para considerar as necessidades dos alunos, a docente precisa de planejamentos abertos e dinâmicos que permitam levar em conta as singularidades das realidades do Instituto. Esse trabalho é, então, marcado por uma heterogeneidade constitutiva, porque o professor tem de contemplar as diferenças de turmas e alunos: “... mesmo que tu estejas dando aula de primeiro ano para uma turma de técnico de Informática e de técnico em Eletrônica... elas são turmas diferentes e cada aluno tem um ritmo diferente de aprendizado e de troca”. A entonação expressiva, representada pelas escolhas lexicais em destaque, revelam que, ainda que a docente esteja dando aula para turmas de mesmo ano (primeiro ano do Integrado, por exemplo), ela terá de se engajar em muitos planejamentos que contemplem os ritmos de aprendizagem dos diferentes alunos, sempre aberto às renormalizações na dinâmica laboral. Isso indica que é necessário dedicar uma grande quantidade de tempo para planejar e replanejar as aulas, algo que também tinha sido destacado pelo primeiro professor entrevistado.

Com isso, notamos que as normas para o trabalho do professor (incluindo conteúdos programáticos, ementas e regulamentos), embora sejam essenciais, não podem nunca antecipar totalmente a complexidade desse trabalho, pois é no contato direto com o aluno, que o professor tem de se inventar, renormalizar e construir planejamentos direcionados ao indivíduo concreto

que está na sua aula. Nesse sentido, Schwartz (2014, p. 261) defende que “toda sequência de atividades industriosas envolve arbitragens, debates, imersos num mundo social em que a comunidade de destino é sempre eminentemente problemática, em permanente reconstrução”. Em outras palavras, o trabalhador não pode escapar dos debates, das arbitragens e tomadas de decisão sobre o seu trabalho; na atividade docente, em que o público-alvo é heterogêneo, o docente tem de tomar decisões que sempre envolvem debates de normas e valores. Dessas arbitragens advêm “decisões sempre parcialmente não antecipáveis” e renormalizações que acabam por recriar novas maneiras de agir no trabalho, que, no caso em foco, passam a constituir os saberes investidos da professora.

A docente afirma ter uma concepção montessoriana de ensino e aprendizagem, o que a leva a considerar o ensino a partir da autonomia e do foco nas individualidades: “eu tenho uma concepção montessoriana... (...) que privilegia a autonomia do aluno... né... então se o professor tem quinze alunos dentro da sala de aula... ele faz quinze planejamentos ((riu))... porque cada aluno tem um objetivo diferente para atingir...”. Observando as escolhas lexicais “autonomia”, “cada aluno” e “diferente”, vemos que o trabalho da professora envolve considerar as singularidades dos alunos, suas necessidades e ritmos de aprendizado. Podemos perceber mais um elo de aproximação ao discurso do primeiro entrevistado, pois ambos valoram a autonomia como uma perspectiva pedagógica a ser assumida.

Como o enunciado da professora estabelece uma relação dialógica de aproximação à metodologia montessoriana, podemos refletir sobre a complexidade da sua atividade docente, que requer conhecer os alunos, aproximar-se deles empaticamente para conhecer suas necessidades e, do mesmo modo, voltar ao seu lugar de professora, distanciando-se exotopicamente para ter o excedente de visão necessário – enxergar o que o outro não consegue ver do seu lugar – e tomar providências quanto aos conteúdos e práticas mais adequados. Os movimentos de empatia e exotopia, seguindo a perspectiva dialógica, pressupõem “a existência de dois lugares diferentes, em que um não pode ocupar o lugar do outro, uma vez que são centros de valor essencialmente diferentes, no entanto estão intrinsecamente correlacionados” (DI FANTI, 2012, p. 315), o que pode ser observado na relação entre a professora e os alunos.

Observando os acentos axiológicos do enunciado, engendrados na tessitura do discurso “então é difícil preparar um plano de aula para atender todas as necessidades dos teus alunos...”, percebemos a valoração orientada para a complexidade e dificuldade da atividade docente, pois a professora tem de contemplar as necessidades dos alunos, as quais muitas vezes não são aparentes. É preciso ter tempo de interação com o estudante para, a partir do movimento empático, conhecer suas dificuldades e seu ritmo de aprendizado: “tu conhece teu aluno com o

tempo... então é no quarto ou quinto mês dando aula... na meTADE do teu trabalho... que tu sabes que o fulaninho tem que melhorar mais tal coisa... (...) no começo os meus planos são muito genéricos”. O enunciado como um todo e os signos ideológicos utilizados refletem e refratam que os alunos se apresentam de início com uma certa obscuridade. Com o tempo de interação, vai-se revelando a singularidade de cada aluno, e a professora vai direcionando seu planejamento e as suas aulas para as necessidades específicas dos estudantes. Esse engajamento da professora para atingir o aluno é um aspecto não aparente da atividade docente. É a partir da fala da professora que conseguimos vislumbrar as dramáticas do corpo-si, revelando facetas do invisível da atividade de trabalho.

Através dos enunciados da professora, podemos observar relações dialógicas com o primeiro docente entrevistado em relação à importância dada à interação com os alunos. Os dois professores se preocupam em conhecer as necessidades dos estudantes, estabelecer uma relação de maior proximidade para tomar providências acerca de escolhas de conteúdos e métodos mais adequados aos alunos.

Desse modo, a atividade docente não se constitui de uma prática de ensino genérico que sirva para qualquer um, nem é repetível como um trabalho mecânico. Ao contrário, o trabalho da professora, e também do primeiro entrevistado, é como uma sequência de atos concretos em que se age em relação ao outro, em um determinado momento sócio-histórico, considerando as especificidades da relação alteritária com seus alunos. Assim, mesmo que eu conheça uma “determinada pessoa” devo “compreender a verdade” – *pravda* – “da nossa relação recíproca, a verdade do evento uno e único que nos une, do qual nós participamos” (BAKHTIN, 2010, p. 65). Nesse contexto, defendemos a posição axiológica de que o trabalho docente é uma atividade complexa, composta por sequências de atos responsáveis e responsivos, em que o professor é um centro de valor em relação a outros centros de valor, em que seu corpo-si vive envolto em dramáticas, decide e gere embates via acesso a seu mundo de valores.

Passemos, agora, para os enunciados da terceira entrevistada em resposta à quinta pergunta (o que envolve o trabalho dentro e fora da sala de aula)?

Recorte 1 - terceira entrevistada

primeiro é questão de planejamento né... se a gente não planejar... não pensar como é a nossa turma... a gente não consegue... fazer... tentar... tentar fazer algo que chame a atenção deles... que seja produtivo... que eles vejam com importante pra formação deles né... então primeiro... planejamento é bem importante... claro que a gente não pode ser hipócrita e dizer que a gente planeja todo ano lá no início... a gente tenta ter uma ideia... mas a gente vai planejando de duas em duas semanas... as aulas direitinho... até pra ver o andamento... às vezes a gente tem uma turma que não consegue desenvolver no mesmo tempo... do que outras né... então a

gente vai adequando... eu pleno menos ne vou adequando ((riu))... mas aí... o planejamento... a questão das pesquisas... a gente tem que estudar muita coisa - - de literatura principalmente - -... muitos anos que eu não vejo... eu vou ter que retomar... eu vou ter que ler... vou ter que pesquisar sobre o assunto... tentar fazer um esquema até pra poder... não só lembrar mas tentar assimilar melhor e relacionar com outras coisas... pra poder também propor com eles relação com o mundo né... relação com a atualidade... tentar fazer sentido pra eles é complicado... então tem que estudar bastante.

Observando os enunciados em resposta à questão 5, podemos perceber que a docente dá ênfase ao excesso de planejamento envolvido na sua atividade. No trecho “se a gente não planejar... não pensar como é a nossa turma... a gente não consegue... fazer... tentar... tentar fazer algo que chame a atenção deles... que seja produtivo...”, os signos ideológicos em destaque orientam-se para o sentido de que a aula precisa despertar a atenção dos alunos para ser propícia ao aprendizado. Assim o planejamento das aulas deve ser voltado aos alunos, orientado às suas preferências e necessidades. Com essa fala da professora, podemos refletir sobre o quanto a atividade docente é uma sequência de atos relacionais, em que cada preparação, escolhas de materiais e conteúdos, bem como as renormalizações são direcionadas para um outro. A orientação dos atos de trabalho docente são complexos, porque não se restringem a uma pessoa específica. Podemos verificar, pelas falas da professora, que o direcionamento do seu trabalho se volta, principalmente, para os estudantes. Entretanto, podemos refletir sobre outros direcionamentos que também fazem parte do dia a dia de trabalho docente, como a direção, os colegas, os familiares dos alunos, os servidores do setor de ensino etc.

Essa questão da alteridade constitutiva na atividade docente aparece no discurso dos três docentes entrevistados, o que nos leva a atentar para o fato de que a atividade docente se constitui na troca com os alunos. As renormalizações, em sua maioria, são orientadas para atender as especificidades dos estudantes. Por isso a dificuldade de circunscrever esse trabalho a determinadas normas ou características, pois há muitas variabilidades envolvidas. Como cada turma (ou cada aluno) é única, os planejamentos não podem ser gerais; se a aula não se adequar aos interesses dos estudantes, ela não tem êxito. Com isso, vemos que há, na atividade docente, uma presença constante de variabilidades e imprevisibilidades, o que acarreta uma carga maior de trabalho aos professores.

No enunciado "às vezes a gente tem uma turma que não consegue desenvolver no mesmo tempo... do que outras né... então a gente vai adequando... eu pleno menos ne vou adequando ((riu))...", notamos acentos valorativos voltados para a importância de contemplar o tempo de aprendizagem de cada turma. Adequar os planejamentos ao tempo dos estudantes exige do corpo-si docente um retrabalho que envolve debates de normas e valores. Os debates

de normas sempre convocam "uma dimensão axiológica que está no princípio de todo agir humano" (SCHWARTZ, 2014, p. 268), pois no trabalho não há uma aplicação de normas, mas há um retrabalho delas, via acesso aos valores, e uma adequação à situação presente. Muitas vezes, o corpo-si deve criar normas próprias para gerir os vazios.

A entonação expressiva, presente no enunciado "eu pleno menos ne vou adequando ((riu))...", revela o sentido de que há outros professores que não se adaptam às realidades das turmas, o que indica uma tensão de vozes, algo também trazido pelo primeiro professor. Apesar de não ter sido expresso explicitamente por nenhum dos três docentes, pela análise das entrevistas, podemos concluir que há tensões entre o coletivo de professores do Campus: os signos ideológicos "as semaninhas" (do primeiro entrevistado) e "eu pelo menos" (da terceira entrevistada) indicam que esses enunciados orientam-se para professores que não se ajustam às necessidades dos alunos, e manifestam embates e divergências entre o coletivo de docentes.

No segmento "o planejamento... a questão das pesquisas... a gente tem que estudar muita coisa - - de literatura principalmente - -... muitos anos que eu não vejo... eu vou ter que retomar... eu vou ter que ler... vou ter que pesquisar sobre o assunto... pra poder também propor com eles relação com o mundo né... relação com a atualidade... tentar fazer sentido pra eles é complicado... então tem que estudar bastante", podemos verificar que a professora avalia que, além do planejamento, também é necessário que se estude muito nessa profissão, já que tudo que vai ser trazido para a sala de aula tem que ser de domínio do docente. Podemos apontar relações dialógicas com o discurso do primeiro entrevistado sobre essa questão, já que ele também destacou a quantidade de estudo e leitura como algo presente no dia a dia da sua profissão.

Observando os signos ideológicos "literatura principalmente... muitos anos que não vejo", podemos notar que, para essa docente, há muito trabalho envolvido, visto que dar aula de Literatura implica muita leitura e reatualização (pois é uma área em que não se especializou). Podemos perceber que a docente valora como importante trazer para a aula assuntos da atualidade, o que provavelmente demanda tempo de leitura e pesquisa de temas contemporâneos. O primeiro entrevistado também avaliou a necessidade de levar temas da atualidade para os alunos, o que revela relações dialógicas de aproximação entre os discursos dos dois professores.

O trecho do enunciado "tentar fazer sentido pra eles é complicado..." orienta-se para o fato de que a docente se preocupa em que sua aula seja coerente com a especificidade dos seus alunos. Dessa forma, podemos notar que ela valora isso como complicado, pois requer que ela crie, renormalize e escolha modos de agir sempre orientados para os alunos concretos com quem interage na sala de aula. A grande quantidade de estudos e pesquisas, então, é uma

premissa no dia a dia de trabalho da docente.

Recorte 2 - terceira entrevistada

que mais... as pesquisas inclusive né... que a gente faz aqui pesquisas... ahn::... os projetos de pesquisa... extensão... ensino... muitos dos projetos de ensino eu tento aplicar em sala também... ahn::... correção também né... muitas vezes... aqui a gente não consegue trabalhar porque... por causa do barulho... sempre tem alguém procurando... sempre tem alguma coisa pra resolver... e aí a gente leva trabalho pra casa né... muitas vezes esse ano eu me dei... eu me dei... folga nos finais de semana... mas até ano passado eu trabalhava final de semana... aí eu decidi que não ia mais fazer isso... mas daí eu tento trabalhar todos os horários que eu tenho disponível durante a semana pra final de semana viver né... mas é algo que toma bastante tempo... questão de elaboração de prova... de trabalhos... muitas vezes eu não consigo fazer aqui eu tenho que fazer em casa... então é trabalho bastante assim... inclusive da questão da literatura - - voltando né - -... às vezes a gente pede... oh cada grupo vai ler tal e tal livros... só que tu tem que ler os livros né... e isso por mais que seja... é um prazer também ler... mas ao mesmo tempo tu tem que ler porque tu já criou aquela obrigação... e tu vai ter que ler também... então... a gente toma bastante tempo com essa questão... o extra né... porque sala de aula... um dois períodos é muito rápido... mas tudo que vem antes pra que esses dois períodos ocorram demora muito...

Observando a valoração dos enunciados “que mais... as pesquisas inclusive né... que a gente faz aqui pesquisas... ahn::... os projetos de pesquisa... extensão... ensino... ahn::... correção também né.. e aí a gente leva trabalho pra casa né... muitas vezes esse ano eu me dei... eu me dei... folga nos finais de semana... mas até ano passado eu trabalhava final de semana...”, vemos que há muitos aspectos que não são vistos envolvidos nessa atividade, os quais não se restringem à sala de aula propriamente dita. Isso se aproxima dialogicamente do discurso dos outros dois professores no que se refere a tudo que envolve esse trabalho. O trecho "esse ano eu me dei... eu me dei... folga nos finais de semana... mas" indica, pela análise dos sentidos engendrados, que há dificuldade de delimitar o trabalho aos dias da semana, pois, devido às correções, às pesquisas, aos projetos de ensino e extensão, as tarefas extrapolam o previsto para a carga horária da docente. Isso também foi abordado pelo primeiro entrevistado que afirmou que a sua atividade docente não se restringia às 40 horas de trabalho.

A entonação da parte "eu me dei... eu me dei... folga nos finais de semana" orienta-se para o sentido de que a folga no fim de semana, apesar de ser um direito previsto em lei para todos os servidores, nem sempre pode ser usufruída pelos professores. O enunciado engendra o sentido de que para a docente tirar a folga no sábado e do domingo, ela deve acumular mais trabalho durante os dias da semana. Então, a fala da docente parece ser um desabafo em relação ao excesso de tarefas que ela tem de cumprir. O fato de a entrevistada trabalhar nos fins de semana revela que a atividade docente não pode ser circunscrita à jornada de 40 horas semanais,

porque ela vai além. É importante afirmar que isso é destacado pelos três professores, o que reforça a conjuntura de que os professores estão sobrecarregados, contrariando as vozes que defendem a ideia de que o servidor público não trabalha muito.

Os signos ideológicos do enunciado "pra final de semana viver né..." refletem e refratam o sentido de que a atividade docente consome muito do tempo e da vida dos trabalhadores. A refração da palavra "viver" estabelece alianças com o discurso do primeiro professor entrevistado quando ele afirma que é necessária uma intensa dedicação para a atividade docente, na qual há uma dinâmica que "embaça as fronteiras do trabalho e da vida, do público/privado, do macro/micro, do local/global, é o elo tenso entre as normas do viver em comum (politeia) e as articulações necessárias entre os vários tipos de saber (paideia) que atravessam o ato mesmo de educar, de aprender" (CUNHA; ALVES, 2012, p. 31). Tais afirmações nos permitem fazer uma relação com a teoria do ato responsável de Bakhtin (2010, p. 44) que defende a inseparabilidade da vida e dos atos. Assim, o pensador da linguagem afirma que "cada um dos meus pensamentos, com o seu conteúdo, é um ato singular responsável meu; é um dos atos de que se compõe a minha vida singular inteira como agir ininterrupto [...]". Tendo em vista a vida como ato e a opacidade da atividade de trabalho, percebemos como é difícil delimitar onde começa e onde termina o trabalho na nossa vida. Isso foi bem destacado na fala no primeiro entrevistado que diz estar todo tempo pensando na linguagem, no seu uso e nos sentidos, o que também faz parte do seu trabalho.

No enunciado "... às vezes a gente pede... oh cada grupo vai ler tal e tal livros... só que tu tem que ler os livros né... e isso por mais que seja... é um prazer também ler... mas ao mesmo tempo tu tem que ler porque tu já criou aquela obrigação... e tu vai ter que ler também...", podemos notar que a docente aborda mais um aspecto de invisibilidade do trabalho dos professores de Português e Literatura: a importante carga de leitura envolvida. Assim, propiciar aos alunos uma diversidade de leituras acarreta também um aumento de trabalho para a docente. O trecho "criou aquela obrigação" pode apontar para a constante criação de novas normas e renormalizações realizadas pela professora, já que a obrigação referida por ela não é defendida por norma pré-existente, mas é construída no processo de interação com a turma.

Notamos acentos valorativos, no enunciado "a gente toma bastante tempo com essa questão... o extra né... porque sala de aula... um dois períodos é muito rápido... mas tudo que vem antes pra que esses dois períodos ocorram demora muito...", voltados para o excesso de trabalho envolvido na preparação e avaliação das aulas. O "extra" é refratado como uma síntese do trabalho que extrapola a sala de aula e demanda tempo e dedicação do corpo-si. Podemos entender que o "extra" revela mais um aspecto de invisibilidade desse trabalho, já que ocupa

um tempo não visto pelas pessoas. Defender que a atividade docente se compõe, em muito, por esse "extra" é ir de encontro às vozes que afirmam que os professores do IFRS trabalham pouco, porque têm 20 períodos semanais em sala de aula. Assim, procuramos dar visibilidade a esses aspectos para sustentar a complexidade presente nesse trabalho.

Passemos agora para a pergunta 6: **Você considera que seria interessante alterar algo nas normas (Ementas, OD, PPC etc.) de Língua Portuguesa e Literatura do Integrado?** Temos 2 recortes da segunda entrevistada, seguido de 5 recortes da terceira entrevistada²⁰.

Quadro 8: Pergunta 6

Pergunta - entrevista	Recortes analisados
Pergunta 6: Você considera que seria interessante alterar algo nas normas (Ementas, OD, PPC etc.) de Língua Portuguesa e Literatura do Integrado?	1º docente: - 2ª docente: 2 recortes 3ª docente: 5 recortes

Fonte: Elaborado pela autora.

Começamos a análise pelos enunciados da segunda professora entrevistada, uma vez que o primeiro professor já teria respondido à questão.

Recorte 1 - segunda entrevistada

eu não sei se tem que alterar algo... mas eu acho que TEM QUE ter uma coesão e uma integração entre todos os professores das Letras... porque assim... a ementa te diz que tu tem que trabalhar substantivos... como é que tu vai trabalhar o substantivo... e às vezes tem gente que passa batido... que não trabalha o substantivo... né... e aí a gente tem questões assim também... de formação... porque... como o concurso pede professor formado em Português e Espanhol... ou Português e Inglês... tem professores que são mais da língua estrangeira... tem professores que são mais da área da Literatura... tem professores que são mais do Português... então a gente tem três áreas aí... e aí... como o plano... a ementa é um pouco ampla... o professor... na hora de trabalhar... vai puxar mais pro assado dele... então... se ele tem uma formação em Literatura... - - e a gente sabe que isso acontecia dentro das salas de aula do IF - -... ele vai trabalhar mais com Literatura do que com Português... e... como nós temos as vezes três turmas de Eletrônica... Informática... às vezes mistas... e muitas vezes não é o mesmo professor... então... vou dar um exemplo... a gente tem quatro turmas de primeiro ano... o professor de Português e Literatura não vai pegar as quatro turmas... no máximo ele

²⁰ A questão 6 da entrevista – Você considera que seria interessante alterar algo nas normas (Ementas, OD, PPC etc.)? de Língua Portuguesa e Literatura do Integrado? – não obteve respostas do primeiro professor entrevistado. O docente falou que essa pergunta já teria sido respondida na questão 1 (o professor diz que o que deveria ser alterado na Ementa é a maior integração entre os conteúdos, tanto de Literatura, quando de Língua Portuguesa).

pega duas... então o ensino dessas quatro turmas não é igual... ele é diferente... porque são professores diferentes... que não com-par-ti-lham ((bateu na mesa)) material... não conversam... não fazem um projeto integrado...

Observando os acentos valorativos do enunciado, podemos perceber, via análise da tessitura do seu discurso, que a professora defende a necessidade de uma integração entre os docentes da área de Língua Portuguesa: “eu não sei se tem que alterar algo... mas eu acho que TEM QUE ter uma coesão e uma integração entre todos os professores das Letras...”. Os signos ideológicos em destaque refletem e refratam a realidade dos professores de língua: não há momentos de construção coletiva de objetivos e métodos para o ensino de Português e Literatura. A fala da entrevistada nos leva a refletir sobre uma característica de complexidade da atividade docente: por mais que as normas institucionais sejam explícitas e bem construídas, sempre haverá variabilidades nessa profissão, sejam relacionadas à formação docente, pois cada um construiu, através da formação e da prática, o que é o ensino de língua, sejam relacionadas à relação alteritária com os alunos, pois cada turma e cada estudante traz necessidades impossíveis de serem totalmente antecipadas.

A professora aborda a questão das diferentes áreas de formação dos professores, porque o concurso para o IFRS não especifica as subáreas para a seleção. Então há professores que têm formação mais voltada à Literatura, outros mais à língua estrangeira, e outros mais à Linguística: “e aí a gente tem questões assim também... de formação... porque... como o concurso pede professor formado em Português e Espanhol... ou Português e Inglês... tem professores que são mais da língua estrangeira... tem professores que são mais da área da Literatura... tem professores que são mais do Português... então a gente tem três áreas aí...”. Nesse sentido, os acentos valorativos do enunciado da docente orientam-se para o fato de que os professores dão aula a partir de perspectivas diferentes, já que os concursos para o IFRS não focalizam áreas específicas. Tal ponderação revela uma preocupação da docente em relação às diferenças de enfoque de ensino de cada professor.

No enunciado e aí... como o plano... a ementa é um pouco ampla... o professor... na hora de trabalhar... vai puxar mais pro assado dele... então... se ele tem uma formação em Literatura... - - e a gente sabe que isso acontecia dentro das salas de aula do IF - -... ele vai trabalhar mais com Literatura do que com Português...”, a entrevistada deixa emergir um tom de preocupação com a disparidade das aulas, pois, pela falta de um coletivo de professores, cada um trabalha a partir de sua concepção de língua, de ensino e de Integrado. Os acentos valorativos, revelados pelas escolhas lexicais “puxar mais pro assado dele”, apontam para o fato de que, pela falta de construção coletiva de diretrizes de ensino, cada professor pode focar mais em aspectos

condizentes com sua própria formação. Assim, o docente que é mestre e doutor em Literatura, por exemplo, pode dedicar mais tempo das suas aulas para discussão de obras literárias, enquanto o docente com doutorado em Linguística, pode acabar negligenciando o ensino de Literatura, por não ser da área. Nesse sentido, entendemos que o coletivo de professores não significa apenas “uma resposta a uma injunção administrativa (trabalhar em equipe), mas é sobretudo uma iniciativa coletiva, mobilizada de modo a dar uma resposta comum às prescrições”. Um coletivo de trabalho deve produzir “regras de funcionamento, tais como a operacionalização dos objetivos esperados, a discussão do conteúdo das aulas, a avaliação das competências etc.” (SOUZA-E-SILVA, 2003, p. 343).

No contexto do conjunto de professores de Língua Portuguesa e Literatura do curso Integrado parece não haver esse coletivo de trabalho, pois cada professor traça objetivos e diretrizes individualmente e, desse modo, o trabalho de cada um apresenta graus de invisibilidade para os outros. Não há, portanto, como saber o que a área pensa sobre o Integrado, sobre que conteúdos são mais ou menos adequados a esse curso, sobre como operacionalizar os objetivos da disciplina etc. Nesse sentido, a professora afirma que “como nós temos as vezes três turmas de Eletrônica... Informática... às vezes mistas... e muitas vezes não é o mesmo professor... então... vou dar um exemplo... a gente tem quatro turmas de primeiro ano... o professor de Português e Literatura não vai pegar as quatro turmas... no máximo ele pega duas... então o ensino dessas quatro turmas não é igual... ele é diferente... porque são professores diferentes... que não com-par-ti-lham ((bateu na mesa)) material... não conversam... não fazem um projeto integrado...”. Nesse enunciado, podemos observar que os acentos valorativos, representados pelas escolhas lexicais em destaque, orientam-se para a importância da integração entre os professores de Português e Literatura do Integrado, pois a entrevistada argumenta que, em função da falta do compartilhamento entre os docentes, que remete à falta de coletivo de professores, o ensino de cada turma acaba sendo diferente, não garantindo uma unidade na formação do alunado. Na fala da professora podemos perceber uma avaliação questionadora e enfática, como se observa em “não com-par-ti-lham [...] material”, palavra pronunciada pausadamente e seguida de batida na mesa, revelando que os docentes trabalham de forma isolada e que a falta de integração parece implicar no fato de que turmas de mesmo ano estejam aprendendo sob perspectivas diferentes.

No recorte 2, a docente continua falando da dificuldade de integração entre os docentes.

Recorte 2 - segunda entrevistada

o trabalho é muito individual... acho que a gente tem um pouco de dificuldade de integração... é essa a verdade... então a gente tem ali ensinamentos diferentes... acho que não tem problema com as ementas... tem problema é com a parte humana... ((riu)) né... a parte de TROCAS... de sentar e planejar juntos... e a gente troca todo ano de turmas... então assim... esse ano eu dei aula para o primeiro ano... mas ano que vem eu vou dar aula para o terceiro... eu não vou dar aula para o segundo... que seria a continuação da turma de primeiro ano... eu acho que falta isso... falta conversa entre os professores e planejamento junto... eu acho que é um pouco difícil no começo... mas acho que tornaria a nossa vida muito mais FÁCIL... um primeiro momento difícil... um segundo momento muito... muito... muito mais fácil... e uma qualidade de ensino para o nosso aluno... sem sombra de dúvidas... muito melhor... e acho que falta também o FISCALIZAR... não os professores efetivos... mas a gente sabe que tem professor que não trabalha... que deixa passar... e isso faz com que o aluno fique com muita defasagem... e a gente tinha que saber dar um jeito de como lidar com isso... ((riu)) entre os professores efetivos dali... são todos muito comprometidos... então a gente trabalha... e os alunos saem dali com um ensino de excelência em Língua Portuguesa e Literatura... independente do que foi trabalhado... às vezes tem algumas lacunas... eu acredito que sim... e a gente pode melhorar isso... é só a gente querer...

Podemos observar, no enunciado proferido pela professora, os acentos de valor orientados para a individualidade e a dificuldade de integração entre os professores de língua: “o trabalho é muito individual... acho que a gente tem um pouco de dificuldade de integração... é essa a verdade... então a gente tem ali ensinamentos diferentes... acho que não tem problema com as ementas... tem problema é com a parte humana... ((riu)) né... a parte de TROCAS... de sentar e planejar juntos...”. Os signos ideológicos “é muito individual”, “dificuldade de integração”, “tem problema é com a parte humana” e “TROCAS” engendram sentidos voltados para o fato de que não é a ementa que necessita de modificações, mas sim o conjunto de professores que trabalha de maneira muito isolada uns dos outros. Em função desse estilo de trabalho, as práticas de ensino acabam sendo muito diferentes de professor para professor nesse curso, pois não há uma organização coletiva, nem uma definição de diretrizes e métodos para o ensino de Língua Portuguesa e Literatura no Integrado.

Para Bakhtin (2010, p. 85), o simples fato de eu começar a falar de um objeto já significa que “entrei em uma relação que não é indiferente, mas interessado-afetiva, e por isso a palavra não somente denota um objeto”, mas expressa “a minha atitude avaliativa em relação ao objeto”. Desse modo, podemos perceber no enunciado destacado que a professora avalia como prejudicial o fato de os professores não trabalharem de forma cooperativa e integrada, fato que prejudica tanto a continuidade ano a ano das turmas, como o próprio trabalho dos docentes: “e a gente troca todo ano de turmas... então assim... esse ano eu dei aula para o primeiro ano... mas ano que vem eu vou dar aula para o terceiro... eu não vou dar aula para o segundo... que seria a continuação da turma de primeiro ano... eu acho que falta isso... falta conversa entre os

professores e planejamento junto...”. Sem ter um espaço de diálogo entre os docentes e sem planejamento coletivo, quando uma turma do Integrado troca de professor da disciplina de Português e Literatura, rompe-se a continuidade do ensino, pois os docentes não se reúnem para estabelecer diretrizes, parâmetros, objetivos e métodos para a disciplina do Integrado.

Podemos perceber, pelos acentos valorativos do enunciado da professora, que ela considera que a integração e o planejamento coletivo representariam um avanço para os docentes e para os alunos e, por mais que gerasse uma dificuldade inicial, isso tornaria o trabalho de cada um muito mais fácil com o tempo: “eu acho que é um pouco difícil no começo... mas acho que tornaria a nossa vida muito mais FÁCIL... um primeiro momento difícil... um segundo momento muito... muito... muito mais fácil... e uma qualidade de ensino para o nosso aluno... sem sombra de dúvidas... muito melhor...”. Observamos que as escolhas lexicais em destaque sinalizam que a falta de um coletivo de trabalho dos docentes de Português e Literatura dificulta não apenas a continuidade ano a ano do ensino para as turmas do Integrado, mas também o próprio trabalho do professor que tem de criar individualmente (e recriar toda a vez que inicia o trabalho em uma turma que era de outro colega) as diretrizes para o ensino em um curso tão complexo e obscuro.

Notamos, no enunciado destacado, acentos valorativos orientados à necessidade de maior fiscalização no trabalho de alguns professores: “e acho que falta também o FISCALIZAR... não os professores efetivos... mas a gente sabe que tem professor que não trabalha... que deixa passar... e isso faz com que o aluno fique com muita defasagem... e a gente tinha que saber dar um jeito de como lidar com isso... ((riu)) entre os professores efetivos dali... são todos muito comprometidos...”. Podemos perceber que a docente avalia que os professores efetivos de Língua Portuguesa são muito comprometidos, mas que há professores que não trabalham e que deixam os alunos com muita defasagem. A entrevistada também valora que, mesmo sem integração, os docentes conseguem formar alunos com excelência em Língua Portuguesa e Literatura: “então a gente trabalha... e os alunos saem dali com um ensino de excelência em Língua Portuguesa e Literatura... independente do que foi trabalhado... às vezes tem algumas lacunas... eu acredito que sim... e a gente pode melhorar isso... é só a gente querer...”. O signo ideológico “ensino de excelência” reflete e refrata a concepção que a professora tem do próprio trabalho e do trabalho dos colegas, algo que é reiterado por ela: apesar das dificuldades, os docentes conseguem desenvolver um ótimo trabalho. Vemos que a entrevistada se posiciona diante do fato de que o grupo de professores pode melhorar, superar essas lacunas em relação à falta de integração, o que deixaria o ensino de Português e Literatura ainda melhor do que já é.

Passemos agora para os enunciados, seguidos das análises, da terceira entrevistada em relação à pergunta 6.

Recorte 1 - terceira entrevistada

sim sim... eu acho bem importante... e eu... uma coisa... tá eu acho que tem que dar um guia ali de... questões gramaticais... mas muitas vezes uma turma apresenta um problema que pode ser adiantado lá do segundo terceiro ano... eles tão escrevendo uma redação... um texto né... e aí... problemas de regência.. por que eu não vou trabalhar problemas de regência no primeiro ano... então... a gente escapa um pouco da ementa e busca esses conteúdos pra ajudar... e uma coisa que... antes eu ficava muito frustrada quando uma aula não dava certo... agora não... eu digo não... próxima vez eu não vou fazer assim... então a gente vai... que tudo é questão de experiência... amadurecimento... é... e tem que ter aquele jogo de cintura... não deu isso errado mas daí tu tá... então vamos fazer dessa... tem que ter esse jogo de cintura pra modificar algumas coisas em aula... daqui a pouco vem uma ideia muito boa dos alunos... tá então vamos seguir a tua ideia... porque a gente também não acerta todas né... mas também tem que ter a humildade de dizer não... não deu muito certo... então próxima aula vou fazer tal e tal coisa... e mas... eu fico sempre repensando... sempre repensando... todo ano sempre é diferente né...

É possível perceber, nesse enunciado, que a docente avalia que a ementa não deveria ser tão estanque, mas deveria ser como uma orientação de conteúdos a cumprir. Ela questiona o fato de ter a obrigação de contemplar conteúdos da ementa em anos específicos do curso, pois se aparece alguma necessidade do aluno, a professora terá de adiantar conteúdos previstos para o final do curso. Com isso, podemos notar que a relação alteritária com a turma orienta o trabalho da docente mais do que as normas (ementas ou planos de ensino). Considerar as singularidades dos estudantes exige do corpo-si renormalizações, que resultam dos debates de normas, e “mobilizam o sujeito a pôr em jogo saberes” (SCHWARTZ, 2014, p. 268).

Via análise do recorte 1, podemos observar que a atividade docente envolve sempre os movimentos de empatia e exotopia, o que já mencionamos ao analisarmos os enunciados dos outros dois professores. A alteridade e os movimentos empáticos e exotópicos podem ser apreendidos nas falas dos três professores, o que nos leva a considerar que, na atividade docente, há maior preocupação em contemplar as necessidades dos alunos do que as normas. Podemos ponderar também sobre um outro aspecto: as ementas não podem antecipar as interações concretas entre professor e aluno, já que muitas variabilidades podem ocorrer na sala de aula. Observamos, no enunciado “então... a gente escapa um pouco da ementa e busca esses conteúdos pra ajudar...”, que os verbos destacados se orientam para o sentido de que os desvios das normas ocorrem com o objetivo de contemplar as necessidades dos alunos.

Podemos notar, no enunciado "antes eu ficava muito frustrada quando uma aula não dava certo... agora não... eu digo não... próxima vez eu não vou fazer assim... então a gente vai... que tudo é questão de experiência... amadurecimento... é... e tem que ter aquele jogo de cintura", acentos valorativos que revelam que só pela experiência os docentes aprendem o que mais funciona em sala de aula. Isso se aproxima dialogicamente do discurso dos outros dois professores que também reforçam essa questão. Ainda mais no Integrado, curso para o qual eles não tiveram formação. A expressão "aquele jogo de cintura" refrata um sentido de que, nessa profissão, é necessário ser flexível e reconhecer que o esperado e o planejado podem não se concretizar. Então, é interessante pensarmos que, por mais que a docente dedique muito do seu tempo para a preparação, a aula nunca é igual ao preparado. Isso resulta em dramáticas de uso de si, pois cada professor deve se reinventar e retrabalhar na fugacidade do presente. Na sala de aula, quando algo planejado não funciona, o corpo-si docente não tem tempo de refletir em como reconstruir a aula; ele tem de decidir rápido, pois há 30 alunos sentados esperando uma atitude dele, e ser flexível para construir um outro rumo de aula.

No enunciado "daqui a pouco vem uma ideia muito boa dos alunos... tá então vamos seguir a tua ideia... porque a gente também não acerta todas né... mas também tem que ter a humildade de dizer não... não deu muito certo...", vemos que a docente valora que é preciso ter a humildade de reconhecer que nem sempre acertamos, nessa profissão, e que é importante aceitar as ideias propostas pelos alunos. As falas do trecho " então próxima aula vou fazer tal e tal coisa... e mas... eu fico sempre repensando... sempre repensando... todo ano sempre é diferente né..." revelam que há um constante debate de normas e valores que resultam em dramáticas de uso de si, pois o fato de estar sempre pensando sobre como mudar, como adequar a aula às preferências dos alunos instaura debates. Assim, a obrigação de escolher, de mudar a aula, em função de os alunos não terem se engajado, gera angústias e dramáticas no dia a dia de trabalho da professora. Quanto a essas questões, Schwartz (2014, p. 261) fala que o uso de si é "uma imposição contínua dessas micro-escolhas permanentes e disso surge a expressão do trabalho como dramática do uso de si". Em outras palavras, ter a liberdade de usar a si mesmo no trabalho, de expressar a singularidade, implica fazer escolhas, as quais sempre envolvem dramáticas.

Recorte 2 - terceira entrevistada

<p>muita liberdade... eu acho que sim... é... é que a autonomia que é pregada é diferente do que é autonomia né... autonomia envolve responsabilidade... só que eles são muito imaturos ainda pra entender que responsabilidade é estar em sala de aula... e uma outra coisa que... além dessa liberdade toda... é a falta de... não é... apoio do setor pedagógico... eu acho que a gente</p>
--

não tem respaldo algum do setor pedagógico... ah o professor é da sala de aula... e o ensino é das partes... não... não é... porque no momento que eu tenho um aluno que tem problemas de aprendizagem... primeira coisa que eu tenho que fazer é sentar com o setor de ensino e... e ver... estratégias que eu vou utilizar... por onde a gente pode se apoiar... mas a gente não tem apoio nenhum... a gente não tem respaldo algum... eu nunca vi uma reunião entre... setor pedagógico e os professores que tenham por exemplo... algum aluno que tinha uma problema alguma coisa... pra tentar... se resolver o problema... ah é tudo o conselho de classe pra meter pau no professor ou no estudante...

No recorte 2, notamos que a professora não concorda com a maneira como é preconizada a autonomia no Campus Restinga. Ela entende que os alunos não são maduros o suficiente para terem liberdade de escolher entre ficar dentro ou fora da sala de aula. Via análise do acento valorativo do enunciado, observamos que há uma crítica ao fato de a direção recomendar que se dê autonomia aos alunos sem que haja um trabalho de desenvolver responsabilidades nos estudantes. Parece haver uma crítica ao setor de ensino e à direção do Campus por conceder liberdade de mais aos alunos. Isso tensiona-se com o discurso do primeiro entrevistado que entende a autonomia como uma diretriz de ensino que deve ser colocada em prática no Campus. Essa tensão entre as perspectivas dos dois docentes revela embates da área de Língua, os quais não estavam aparentes, pois não havia discussão sobre o tema.

No enunciado "eu acho que a gente não tem respaldo algum do setor pedagógico...", a docente explicita a falta de apoio do setor de ensino aos docentes. Uma crítica declarada ao setor pedagógico não tinha sido feita pelos outros entrevistados, mas pudemos notar uma crítica velada a esse setor pelos dois outros professores. Via análise da entonação expressiva, podemos perceber uma indignação por ela ter de trabalhar em um lugar onde não há suporte da direção.

Na tessitura do enunciado "eu nunca vi uma reunião entre... setor pedagógico e os professores que tenham por exemplo... algum aluno que tinha uma problema alguma coisa... pra tentar... se resolver o problema... ah é tudo o conselho de classe pra meter pau no professor ou no estudante...", notamos uma tensão entre a docente e setor pedagógico. Ela valora as reuniões como improdutivas, já que funcionam para criticar o trabalho dos professores ou dos estudantes. As expressões lexicais "meter pau no professor ou no estudante" orientam-se para o sentido de que há embates entre o setor de ensino e o grupo de docentes e que os servidores da área pedagógica utilizam o tempo do conselho de classe para criticar os professores e os alunos. Os tons valorativos, representados pelas escolhas lexicais em destaque, engendram o sentido de que não há trabalho colaborativo entre setor pedagógico e docente, o que remete ao fato de que, além de não haver um coletivo organizado entre os professores de Português e Literatura, não há ajuda dos servidores do ensino para quando a professora está com algum

problema. Isso aumenta as dramáticas vivenciadas pela docente no dia a dia de trabalho, pois ela deve enfrentar as dificuldades sozinha, escolher como agir frente a alguma dificuldade sem apoio da direção. A ausência de diálogo sobre questões pedagógicas foi também citada pelos outros dois primeiros professores entrevistados, o que indica a ausência de integração entre os servidores e de trabalho coletivo no Campus. Tais afirmações nos permitem refletir sobre como falta, nesse contexto, o viver em conjunto o trabalho e as imprevisibilidades do dia a dia do Campus.

Recorte 3 - terceira entrevistada

ou é tudo culpa do professor ou culpa do aluno... eu acho que não é bem assim... e outra... a gente tem um monte de problema que daí joga pro professor... só que... o (setor de ensino) tem que acompanhar o professor também na sala de aula... é muito fácil falar... da sala de aula... de como o professor dá aula... sendo que ele nunca esteve na sala de aula... que ele não conhece a turma... e também não conhece o professor... então eu acho muito complicado esse tipo de coisa... culpar é muito fácil... mas na hora de trabalhar e fazer as suas atribuições... o pessoal não faz... então eu já vi situações assim... de mãe pedindo pelo amor de deus me ajuda porque eu preciso internar meu filho... e a escola... a assistência estudantil não quer ajudar... então... aí atrapalha toda a questão do estudante... pedagógica... porque se ele tá envolvido em drogas... ele não tá aqui... quem é que não tá fazendo o seu trabalho... então... tem coisas assim que me deixa muito irritada... porque a gente tá totalmente abandonado... te vira ou te vira... ninguém vai entrar no teu lugar... isso é o tipo de coisa que me chateia... porque a gente não tem respaldo... a gente não tem respaldo... e a gente... no fim da contas é culpado por tudo que acontece em sala de aula...

No recorte 3, podemos notar tons valorativos de irritação da professora em relação ao setor de ensino do Campus, que se omite de realizar seu trabalho de orientação psicológica e pedagógica e que culpabiliza os professores pelos maus desempenhos dos alunos. Com essa fala, vemos que o corpo-si docente se sente pressionado e desamparado. No enunciado "... é muito fácil falar... da sala de aula... de como o professor dá aula... sendo que ele nunca esteve na sala de aula... que ele não conhece a turma... e também não conhece o professor...", as expressões destacadas refletem e refratam valorações de que alguns servidores (do setor de ensino) criticam sem conhecer todos os aspectos envolvidos no trabalho docente, pois não acompanham o dia a dia de sala de aula, suas dificuldades e as realidades dos alunos. Assim, observamos que a docente valora que o setor de ensino está ausente, uma vez que não atende nem às necessidades dos professores, nem aos problemas dos alunos.

Os acentos valorativos do enunciado "eu já vi situações assim... de mãe pedindo pelo amor de deus me ajuda porque eu preciso internar meu filho... e a escola... a assistência estudantil não quer ajudar... então... á atrapalha toda a questão do estudante..." voltam-se para

uma crítica à assistência estudantil do Campus que não procura resolver os problemas dos alunos. Como há muitos estudantes em situações diversas de vulnerabilidade, a omissão dos setores responsáveis implica sobrecarga de trabalho para os professores que terão de contemplar (sozinhos) as necessidades dos alunos com problemas com drogas, abusos, abandonos etc.

Desse modo, a fala da docente revela um outro aspecto de invisibilidade da atividade laboral no Campus Restinga: a dramática de ser responsabilizada por tudo que acontece na aula e a falta de suporte da gestão. Tal observação pode ser observada no final do recorte analisado: "porque a gente tá totalmente abandonado... te vira ou te vira... ninguém vai entrar no teu lugar... isso é o tipo de coisa que me chateia... porque a gente não tem respaldo... a gente não tem respaldo... e a gente... no fim da contas é culpado por tudo que acontece em sala de aula...". Nesse enunciado, vemos índices valorativos que apontam para o abandono pela direção de ensino, ou seja, falta de apoio que é reiterada pela expressão "te vira ou te vira". Os signos ideológicos destacados são impregnados de críticas, destacando que os docentes estão assoberbados de trabalho, sem poderem dividir suas dramáticas com o setor encarregado. Soma-se a isso a falta de integração entre o coletivo de docentes, o que indica que os professores não conseguem dialogar sobre as dificuldades do trabalho nem com os próprios colegas de área, pelo menos, não formalmente, em momentos de discussão para abordar o fazer docente.

No recorte 4, a docente continua falando da abstenção do setor de ensino.

Recorte 4 - terceira entrevistada

tem muito setor de ensino que não sabe da maioria dos problemas dos estudantes... muitas vezes eu tive que ir lá ... olha só... teve um aluno que tava passando mal... tem como alguém conversar com ele... tô vendo aluno que tá entrando em depressão... tá pensando em se matar... e não vou falar com ninguém... eles são adolescentes... muitas vezes não tem apoio em casa... então eu vou ter que aliar todos os conteúdos possíveis que eu possa trabalhar... com as questões emocionais... os problemas individuais... porque... se fosse todo mundo igual... não... cada um tem... naquele dia não tá bem... mas por que que não tá bem... ah aconteceu tal coisa... tá tu quer ajuda... tu quer que eu te encaminhe..... a gente tem que... olhar o todo... mas ao mesmo tempo o individual... porque se não a gente não consegue nem atingir... não consegue atingir o mínimo... aí no fim do ano descobre... aí porque ele tá rodado... é... mas ele teve problema tal e tal coisa e ninguém fez nada... não houve acompanhamento...

No recorte 4, podemos notar que a professora continua desabafando sobre a falta de providências do setor de ensino em relação aos problemas dos alunos. No enunciado, "tô vendo aluno que tá entrando em depressão... tá pensando em se matar... e não vou falar com ninguém...", vemos uma dramática da atividade docente pouco aparente: buscar ajuda para os alunos que passam por doenças e dificuldades emocionais. Isso implica debates de normas e

valores do corpo-si docente que tem de escolher, na situação histórica e singular de interação com os alunos, uma maneira de ajudar. O trecho destacado também revela a crítica da docente à ineficiência do setor que teria a função de atuar nessas questões. Assim, vemos que, pela falta de ações do setor de ensino, os docentes acumulam diversas funções dentro e fora da sala de aula, as quais não são aparentes e exigem muito de si no dia a dia laboral.

Via observação da entonação expressiva, percebemos relações dialógicas de tensão entre o discurso da docente e os servidores do setor de ensino. No enunciado "aí no fim do ano descobre...ai porque ele tá rodado... é... mas ele teve problema tal e tal coisa e ninguém fez nada... não houve acompanhamento...", notamos que os signos ideológicos destacados refletem e refratam o sentido de que nem a docente nem os alunos têm ajuda dos setores responsáveis, o que indica desorganização e falta de empenho de alguns servidores do Campus. A docente valoriza que a gestão está omissa às necessidades dos alunos e dos professores.

Assim, a professora, além de contemplar, no dia a dia de trabalho, os conteúdos prescritos para o ensino de Língua Portuguesa e Literatura, ela busca "aliar" tais conteúdos aos problemas emocionais por que passam os alunos: " eu vou ter que aliar todos os conteúdos possíveis que eu possa trabalhar... com as questões emocionais... os problemas individuais...". Em relação a isso, podemos notar relações dialógicas de aproximação com os discursos dos dois primeiros entrevistados que também destacam envolvimento emocional. Isso indica que, nesse trabalho, os docentes não podem se eximir da relação interpessoal e que não se pode separar esses aspectos do processo de ensino e aprendizado no IFRS.

Recorte 5 - terceira entrevistada

porque muitas coisas são tão pesadas que a gente fica sem saber o que fazer... o ambiente fica às vezes tão... a gente absorve tanto que a gente fica carregado de um jeito que a gente acaba adoecendo... mas aí a gente não pode ficar doente... isso me incomoda bastante sabe... aí uma coisa que me... só pra né... - - só pra desabafar né - - ... aquele portão aberto é uma coisa que me incomoda... porque o aluno pode entrar e sair da sala da aula... e eles são menores de idade... podem sair do portão... acontece qualquer coisa... a responsabilidade é nossa... então é mais um peso pra gente... além de tudo isso que a gente tem que administrar... dar conta de todos esses... todos os conteúdos... só que a nossa tarefa é muito maior do que simplesmente dar aula... e planejar aula... a gente lida com pessoas... lidar com pessoas envolve muito mais questões né... e o emocional é muito forte... tu tem que criar um vínculo com o teu aluno... pra criar um vínculo tem que conhecer o teu aluno... e pra conhecer o teu aluno... tu vai conhecer muita coisa que tu não quer ouvir porque vai fazer mal... entendeu..... então é difícil... é difícil... mas a gente vai... vai... aprendendo a lidar aos poucos né... eu tenho muito o que aprender ainda...

No recorte 5, vemos que uma das dramáticas da atividade docente é relacionar-se com as dramáticas dos alunos, um encontro de encontros conforme a abordagem ergológica. No enunciado "porque muitas coisas são tão pesadas que a gente fica sem saber o que fazer... o ambiente fica às vezes tão... a gente absorve tanto que a gente fica carregado de um jeito que a gente acaba adoecendo... mas aí a gente não pode ficar doente...", podemos notar relações dialógicas de aproximação com o discurso dos dois primeiros entrevistados, pois eles também destacam a dramática de conhecerem e contemplarem os problemas dos alunos. Assim, percebemos que interagir com o estudante, aproximando-se dele empaticamente, leva o professor a se envolver emocionalmente com as situações adversas do aluno. Isso é valorado pela docente como algo muito pesado que leva, muitas vezes, o corpo-si a adoecer. O trecho "... mas aí a gente não pode ficar doente" refrata a tensão com a gestão do Campus que não dá respaldo, nem apoio, para os professores se ausentarem quando estão doentes ou quando têm algum problema. Desse modo, podemos observar a tensão presente nessa atividade, pois se exige muito do corpo-si.

A professora avalia que a sua atividade é mais complexa do que dar aula: "a nossa tarefa é muito maior do que simplesmente dar aula... e planejar aula... a gente lida com pessoas... lidar com pessoas envolve muito mais questões né... e o emocional é muito forte..". Com isso, podemos atentar para uma característica da atividade docente que exige do corpo-si uma postura alteritária e responsável: a relação com os alunos. Assim, interagir com os estudantes envolve conhecer as suas dificuldades, até mesmo porque, como foi falado pelo primeiro entrevistado, os alunos desabafam com seus professores sobre problemas de vida. Portanto, fica difícil circunscrever esse trabalho a determinadas funções e a uma determinada jornada de tempo, porque cada aluno vai exigir ações que não podem ser antecipadas nem pela própria docente, como os aspectos emocionais.

No trecho "tu tem que criar um vínculo com o teu aluno... pra criar um vínculo tem que conhecer o teu aluno... e pra conhecer o teu aluno... tu vai conhecer muita coisa que tu não quer ouvir porque vai fazer mal...", a docente valoriza a necessidade de conhecer o aluno para poder criar um "vínculo" com ele. Isso também foi mencionado pelos dois primeiros entrevistados, o que revela relações dialógicas de aproximação entre os discursos dos três professores. As valorizações do enunciado orientam-se para o fato de que a criação de "um vínculo" com os alunos implica conhecer as suas dramáticas, não apenas as que ocorrem na sala de aula. Isso coloca o corpo-si na obrigação de (re)agir: dar um conselho, buscar ajuda do setor de ensino etc.

No enunciado "é difícil... é difícil... mas a gente vai... vai... aprendendo a lidar aos

poucos né... eu tenho muito o que aprender ainda... ", verificamos que esse trabalho é valorado como "difícil" , já que envolve a interação com as pessoas. Podemos notar que, por mais que a locutora seja uma professora com anos de experiência, com mestrado e doutorado, ela avalia que ainda há "muito o que aprender", o que nos faz refletir sobre como essa atividade é complexa e requer do profissional uma postura de estar aberto a aprender, a criar novas maneiras de agir perante as várias situações que se apresentam. Tais afirmações remetem à variabilidade dessa atividade e à dinamicidade de saberes em aderência na atividade docente, pois no dia a dia de trabalho novos saberes, da dimensão do aqui e agora, são convocados. Assim, conforme Schwartz (2009, p. 265), "Não há vida humana que não seja chamada a viver naquilo que denominamos aderência: seja a mobilização de nossas energias, incorporadas em nossas faculdades intelectuais como em nossos equipamentos biológicos, para detectar pontos de resistência e de apoio no presente do meio a viver". Podemos verificar a presença de relações dialógicas de aproximação no discurso dos três docentes no aspecto de aprendizado: todos mencionaram que aprendem no trabalho, que não estão só ensinando, mas aprendendo no dia a dia de sala de aula.

Passemos para a análise dos enunciados-resposta em relação à última pergunta, a de número 7: **Como você gere a diferença entre o que é planejado e o que é realizado na sua atividade docente?** Dispomos, nesta ordem, 2 recortes do primeiro professor entrevistado, 2 da segunda professora e 1 da terceira.

Quadro 9: Pergunta 7

Pergunta - entrevista	Recortes analisados
Pergunta 7: Como você gere a diferença entre o que é planejado e o que é realizado na sua atividade docente?	1º docente: 2 recortes 2ª docente: 2 recortes 3ª docente: 1 recorte

Fonte: Elaborado pela autora.

Começamos pela observação das respostas do primeiro professor entrevistado.

Recorte 1 - primeiro entrevistado

o planejamento é uma PROSpecção do que tu imagina que vá ser... (...) na realidade... com outras trinta pessoas... as coisas vão ser de outro (jeito)... (...) acho que o essencial é o

professor entender que o planejamento não é aula... a aula é o EVENTO... é o acontecimento... e todo evento deve ser pautado pela INTERAÇÃO... a interação em sala de aula é o que vai dizer o que vai ser feito... por exemplo... eu destinei trinta minutos para a leitura de um texto... os alunos leram o texto em dez... sobraram vinte minutos... eu tenho que fazer alguma coisa... (...) as turmas são heterogêneas... e o professor tem que entender que dentro de uma turma existem diferentes grupos... aquele grupo que chega no horário... que faz todas as atividades... que tu tem que dar um insumo a mais... tu tem que dar outras demais atividades ou alguma maneira não pode deixar eles sem fazer NADA simplesmente... (...) então... acho que o planejamento tem que ser um pouco mais democrático... porque se a aula é do professor e do aluno... o planejamento também pode ser um pouquinho mais pensado com o aluno...

Percebemos, nesse enunciado, como o signo ideológico “planejamento” é valorado e refratado: para esse professor, o planejamento é uma “PROSpecção”, não o protagonista do evento aula. Ao contrário, a aula, é o “EVENTO”, o “acontecimento”, portanto, a parte real e concreta, que deve ser orientada com base na “INTERAÇÃO” singular entre professores e alunos. A entonação das palavras centrais, que orientam a reflexão do docente, remete a Medviédev (2012, p. 185): “a entonação expressiva que dá cor a cada palavra do enunciado reflete sua singularidade histórica [...] sua plenitude e integridade individual” em uma situação concreta, o que marca sua dinamicidade. Nessa direção, também é importante pensar sobre a refração que é “o modo como se inscrevem nos signos a diversidade e as contradições das experiências históricas dos grupos humanos. Sendo essas experiências múltiplas e heterogêneas, os signos não podem ser unívocos (monossêmicos); só podem ser plurívocos (multissêmicos)” (FARACO, 2009, p. 51).

Na fala do professor, observamos que ele traz um exemplo da dificuldade de o planejamento prever a totalidade do aqui e agora: “eu destinei trinta minutos para a leitura de um texto... os alunos leram o texto em dez... sobraram vinte minutos... eu tenho que fazer alguma coisa...”. Percebemos, na análise do enunciado, que a posição do docente é responsiva e responsável, já que se põe no lugar de quem deve agir, tomar decisões ao se deparar com as singularidades do presente protagonizadas por pessoas, com todas as complexidades e diferenças que existem em cada uma. Nesse sentido, recorremos a Bakhtin em sua obra *Para uma filosofia do ato responsável* (2010, p. 59), por focar o ser “constituído por sua eventicidade”, “da participação real, isto é, do ato”, em vez de “produto estático”; este ser não é determinado “por categorias teóricas”, mas “somente pelas categorias do efetivo experimentar operativo e participativo da singularidade concreta do mundo”. O ato ético responsável “supera toda hipótese, porque ele é – de um jeito inevitável, irremediável e irrevogável – a realização de uma decisão”; o ato “concentra, correlaciona e resolve em um contexto único e singular e já final o sentido e o fato, o universal e o individual, o real e o ideal” (BAKHTIN, 2010, p. 80).

Dessa maneira, o professor e o aluno podem ser focalizados tanto pela noção do ser evento, desenvolvida pela perspectiva dialógica, quanto pelo corpo-si, da abordagem ergológica, articulando as duas dimensões, pois eles são dinâmicos, concretos, singulares e complexos.

O professor traz uma questão interessante no enunciado: “as turmas são heterogêneas... e o professor tem que entender que dentro de uma turma existem diferentes grupos... aquele grupo que chega no horário... que faz todas as atividades... que tu tem que dar um insumo a mais... tu tem que dar outras demais atividades ou alguma maneira não pode deixar eles sem fazer NADA simplesmente...”. Essa fala traz acentos valorativos sobre a heterogeneidade das turmas; o professor tem de trabalhar num meio de muitas variabilidades, contemplar os diferentes grupos, as especificidades e necessidades de cada um, e, por isso, por mais que ele planeje com antecedência, essa atividade exige que ele crie formas de agir e novos métodos que deem conta da diversidade de alunos: “somente no interior do ato real e singular – único na sua responsabilidade – é possível uma aproximação também singular e única ao existir na sua realidade concreta” (BAKHTIN, 2010, p. 79). Dessa maneira, se o professor apenas dispusesse do conhecimento teórico para realizar o seu trabalho, tomaríamos esse profissional como similar a uma máquina “que opera apenas com o trabalho prescrito pelas normas antecedentes e, como tal, alguém que nunca está disposto a rever as normas” (BARBOSA, 2017, p. 141), o que defendemos não ser o caso desse profissional, pois o sujeito, segundo as perspectivas teóricas que fundamentam nossa pesquisa, não pode ser mecanizado, nem se eximir de agir. Assim, vemos que o docente, ao contemplar as singularidades e as diferenças dos alunos, deve tomar decisões e gerir debates no aqui e agora da atividade.

Para o professor, o planejamento deveria ser mais democrático, não deveria ser construído só pelo docente: “então... acho que o planejamento tem que ser um pouco mais democrático... porque se a aula é do professor e do aluno... o planejamento também pode ser um pouquinho mais pensado com o aluno...”. Desse modo, o signo ideológico “democrático” é refratado da seguinte maneira: a aula não pertence somente ao professor e, portanto, deve ser pensada e planejada em conjunto com o aluno. Essa compreensão é reiterada pelos elementos linguísticos “e” e “com”, que orientam para a integração entre as partes (professor e aluno). Essa posição é coerente com o que docente defende nos enunciados anteriores: a interação com os alunos, e não algo puramente prescrito, é o que deve pautar o desenvolvimento do fazer docente. Nesse sentido, trabalhar significa uma contínua “redescoberta das dimensões enigmáticas da atividade industrial” (SCHWARTZ, 2004, p. 33), pois a atividade sempre traz imprevistos que exigem que o trabalhador tome decisões. Tais reflexões remetem ao fato de que o presente e o meio “visam realidades de espessura variável segundo a questão que lhes

colocamos, sempre relativas, a pensar entre dois polos, entre as extremidades mais próximas do local e do atual e extensões temporais e espaciais indeterminadas” (SCHWARTZ, 2009a, p. 265).

No próximo recorte, o professor continua tratando da complexidade da atividade docente. Ele reitera que não é possível uma total antecipação do evento aula pelo planejamento, tendo em vista que a aula é composta também pelo outro.

Recorte 2 - primeiro entrevistado

(...) porque... às vezes... a gente tem... ah... vou trabalhar três semanas durante... sei lá... - - com essa turma... durante três semanas... os contos da literatura brasileira - - só que a coisa rendeu... a coisa foi mui::to além do que eu esperava... eles amaram... se interessaram... bom... vamos pegar mais uma semana... então... o tempo tem que ser administrado de maneira inteligente e dinâmica... (...) então... o planejamento tem que estar a serviço da aula... ponto final... o planejamento é um instruMENTO para qualificar a aula... ponto final... o planejamento NÃO é soberano... o planejamento NÃO é autônomo... o planejamento não MANDA no que vai acontecer... ele prosPECTA o que vai acontecer... dentro da sala de aula... com um grupo de pessoas... a coisa acontece de outra forma...

Percebe-se que o professor continua defendendo a impossibilidade de o planejamento ser o protagonista do seu trabalho, tendo em vista as imprevisibilidades que podem ocorrer dentro da sala de aula. O signo ideológico “planejamento” é refratado aqui como um “instruMENTO” de qualificação da aula. Como os acontecimentos não podem ser totalmente previstos pelo professor, nem pelas normas institucionais, o docente tem de renormalizar para dar conta das novas situações: “porque... às vezes... a gente tem... ah... vou trabalhar três semanas durante... sei lá... - - com essa turma... durante três semanas... os contos da literatura brasileira - - só que a coisa rendeu... a coisa foi mui::to além do que eu esperava... eles amaram... se interessaram... bom... vamos pegar mais uma semana...?”. Redimensionar o tempo de certa atividade, como no enunciado destacado, resulta em renormalizações que “são as múltiplas gestões de variabilidades, de furo das normas, de tessitura de redes humanas, de canais de transmissão que toda a situação de trabalho requer” (SCHWARTZ, 2011, p. 34)

Faz parte do trabalho desse professor, como podemos concluir a partir dos enunciados-reposta, administrar o tempo “de forma inteligente e dinâmica”, porque há diferenças entre turmas e alunos que o docente tem de contemplar, já que o espaço de trabalho engendra um espaço de interação, em que o enunciado é sempre orientado para o interlocutor. Nesse sentido, seguir somente o planejado significa negligenciar as singularidades, as trocas languageiras com os alunos, e os discursos concretos produzidos pelas pessoas na situação de sala de aula.

Pela construção do enunciado, “NÃO é soberano... o planejamento NÃO é autônomo...

o planejamento não MANDA no que vai acontecer... ele prosPECTA o que vai acontecer...”, vemos como o signo ideológico “planejamento” é entremeado por tons valorativos que o avaliam como não central e determinante do que vai acontecer no aqui e agora da sala de aula; a função dele é prospectar; é uma prospecção, como afirmado pelo docente no recorte 1.

Conforme o enunciado “dentro da sala de aula... com um grupo de pessoas... a coisa acontece de outra forma...”, podemos dizer que o trabalho do professor envolve sempre se renovar, fazer diferente, tomar decisões em relação às coerções das normas e à eventicidade do presente, pois o “ato de atividade de cada um, da experiência que cada um vive, olha, como um Jano bifronte, em duas direções opostas: para a unidade objetiva de um domínio da cultura e para a singularidade irrepitível da vida que se vive” (BAKHTIN, 2010, p. 43). Na atividade de trabalho do professor, podemos associar o ato ético com a atividade industriosa, pois esse trabalho sempre envolve o tenso encontro das normas (repetíveis) com a dinamicidade singular do presente (irrepetível).

Passaremos agora para os recortes e as análises dos enunciados da segunda docente entrevistada em relação à última pergunta.

Recorte 1 - segunda entrevistada

tu planeja uma aula... e a expectativa é assim... a aula vai ser DEZ... e aí tu chega lá... e é frustrante... porque a aula não rola dez... a aula rola SEIS... né... isso é outra coisa que a gente aprende a lidar com o TEMPO... né... porque no começo... a gente fica muito frustrada quando tu planeja uma aula... e ela não sai do jeito que tu queres e do jeito que tu tás imaginando... ((riu)) hoje em dia... ((riu)) eu lido melhor com isso... (...) eu lembro que... quando eu comecei a dar aula no IFRS... eu peguei uma turma de Eletrônica... que era uma turma ma-ra-vi-lho:::-sa... e outra de Informática... eram duas turmas de primeiro ano... eu fazia o mesmo planejamento... e... para a turma de Eletrônica... sempre dava muito certo... e... para turma de Informática... dava sempre muito errado... então... eu tive que começar a preparar duas aulas diferentes... então... dois meses dando aula e apanhando ((bateu com as mãos)) com aquela turma de Informática... (...) eu digo... eu não posso seguir a mesma metodologia... ela não tá funcionando... e eu lembro de sentar e conversar com a turma... bom... pessoal... não tá rolando... o que a gente pode fazer de diferente... porque eu sou super aberta a isso... a escutar o aluno... ver o que eles tem para me dizer... e tentar consertar aquilo ali... nesse caso dessa turma de Informática era muito a questão da EMPATIA... (...) mas eles me falaram o que eles queriam... eu mudei a minha metodologia... e o troço começou a funcionar... então... embora eu trabalhasse o mesmo conteúdo com as duas turmas... eu comecei a trabalhar de modo diferente com a de Informática... a gente tem que atender às necessidades... a necessidade da turma de Informática era bem diferente da turma de Eletrônica... então estar aberto a conversar com os alunos foi bem importante... eu sei que no final do ano a gente terminou se amando... assim... então... foi bem legal... assim... então acho que tu tens que saber te ADEQUAR... eu tive que aprender... no meu primeiro ano ali no IFRS... a fazer essas adequações... porque assim... nós somos professores... a gente MANda entre aspas na sala de aula... mas não é assim aquela coisa engessada assim... aquela coisa de uma época em que o professor era autoridade... o ser supremo dentro da sala de aula... eu

acredito muito que a aula hoje em dia é troca...

Observando o enunciado proferido pela docente, vemos o modo como ela avalia a relação entre planejamento e realização da atividade. A professora afirma que é frustrante planejar uma aula e não funcionar conforme a expectativa criada: “tu planeja uma aula... e a expectativa é assim... a aula vai ser DEZ... e aí tu chega lá... e é frustrante... porque a aula não rola dez... a aula rola SEIS... né...?”. Via análise dos signos ideológicos destacados, vemos que a possibilidade de frustração é um sentimento que acompanha o dia a dia de trabalho do professor, porque o evento aula nunca acontece exatamente como o planejado. A docente afirma que se aprende com o tempo a lidar com a diferença entre o planejado, no caso relatado, a perspectiva de a aula ser “DEZ”, e o realizado, a aula desenrolar-se como “SEIS”.

Percebe-se, conforme o relato que vai ao encontro da abordagem ergológica, que não é a formação acadêmica propriamente que ensina o professor a enfrentar as dramáticas, mas a própria experiência mostra ao docente que sempre existe a diferença entre o que é idealizado para a aula e o que é efetivamente feito na aula: “... isso é outra coisa que a gente aprende a lidar com o TEMPO... né... porque no começo... a gente fica muito frustrada quando tu planeja uma aula... e ela não sai do jeito que tu queres e do jeito que tu tás imaginando... ((riu)) hoje em dia... ((riu)) eu lido melhor com isso...”. Tais afirmações revelam que o “TEMPO”, ou seja, a experiência de sala de aula, ensina a enfrentar as dificuldades da profissão e a entender que a expectativa do que é planejado para a aula nem sempre se concretiza na prática (na maioria das vezes, a aula não transcorre conforme o planejado).

A distância entre o prescrito e o realizado obrigam a professora a renormalizar, a criar. Em um tenso debate de normas e valores, a docente tem de escolher maneiras de agir que contemplem as necessidades e preferências dos alunos no aqui e agora da sala de aula, pois toda atividade de trabalho é sempre o espaço “mais ou menos infinitesimalmente, de reapreciação, de julgamentos sobre procedimentos [...] e por aí não cessa de ligar um vaivém entre o micro do trabalho e o macro da vida social cristalizada, incorporada pelas normas” (SCHWARTZ, 2011b, p. 33).

Podemos observar, no enunciado em destaque, os acentos valorativos orientados para a diferença entre planejamento e realização das aulas: “eu lembro que... quando eu comecei a dar aula no IFRS... eu peguei uma turma de Eletrônica... que era uma turma ma-ra-vi-lho::-sa... e outra de Informática... eram duas turmas de primeiro ano... eu fazia o mesmo planejamento... e... para a turma de Eletrônica... sempre dava muito certo... e... para turma de Informática... dava sempre muito errado... então... eu tive que começar a preparar duas aulas diferentes...”.

Os acentos valorativos, expressos nas escolhas lexicais em destaque, apontam para a heterogeneidade de turmas e alunos, presente no trabalho da professora, o que revela a complexidade e variabilidade dessa atividade. Observando o enunciado, podemos concluir que não é o planejamento que determina o sucesso de uma aula, mas a relação concreta entre alunos e professor. Desse modo, não se pode esperar que o mesmo plano funcione para todos; conhecendo os alunos e suas especificidades, a professora tem de reconstruir as suas aulas, orientando-se para as necessidades e preferências de cada turma, pois o que dá certo com uma, pode não dar certo com outra. Tais reflexões se relacionam com o fato de que a atividade humana “não pode ser outra coisa a não ser uma gestão sempre altamente problemática do que pode ser antecipado em desaderência e do que, em outro polo, pode somente ser encontrado nas asperezas da aderência” (SCHWARTZ, 2009a, p. 266-267). Nesse sentido, o trabalho docente envolve uma constante renormalização da aula em si e uma constante reatualização do próprio planejamento, para contemplar os diferentes sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizado.

No enunciado da entrevistada, é possível perceber que a atividade de trabalho docente envolve a relação alteritária com os alunos, em que o diálogo e o movimento de empatia orientam as escolhas e ações do professor: “... então... dois meses dando aula e apanhando ((bateu com as mãos)) com aquela turma de Informática... (...) eu digo... eu não posso seguir a mesma metodologia... ela não tá funcionando... e eu lembro de sentar e conversar com a turma... bom... pessoal... não tá rolando... o que a gente pode fazer de diferente... porque eu sou super aberta a isso... a escutar o aluno... ver o que eles tem para me dizer... e tentar consertar aquilo ali... nesse caso dessa turma de Informática era muito a questão da EMPATIA...”. Os acentos valorativos, representados por escolhas lexicais, como “apanhando”, “sentar e conversar com a turma”, “tentar consertar” e “não está rolando”, apontam discursivamente para a importância dada ao outro – no caso aqui os alunos da turma.

Assim, a docente busca conhecer o porquê de a aula não estar agradando os alunos, o porquê de os estudantes não estarem se engajando nas atividades planejadas por ela. Via movimento empático, a professora se aproxima dos estudantes para tomar providências, modificar sua metodologia e adequar seu planejamento, orientando seu trabalho às necessidades desse outro – o aluno com quem interage na aula: “a necessidade da turma de Informática era bem diferente da turma de Eletrônica... então estar aberto a conversar com os alunos foi bem importante...”. Nesse sentido, o docente tem de criar e recriar meios de motivar os estudantes a participarem das aulas, tendo em vista que ela (a professora) “realiza um debate entre as normas antecedentes que prescrevem o trabalho docente e sua necessária renormalização. A

atividade de trabalho é, portanto, expressão de renormalização, de saberes mobilizados” (DIAS *et al.*, 2015, p. 224). Vemos que a posição axiológica da docente é estar aberta a conversar com seus alunos, aproximar-se deles empaticamente para conhecer a opinião deles, para voltar ao seu lugar (movimento exotópico) e tomar providências e modificar suas aulas, adequando-as às preferências dos alunos. A professora tem de renormalizar para contemplar as necessidades dos alunos, pois o processo de ensino e aprendizado não acontece de forma autônoma, mas é sempre relacional, envolve sempre uma relação entre centros de valores, representados por um eu e um outro.

Os acentos valorativos engendrados no enunciado em destaque, “acho que tu tens que saber te ADEQUAR... eu tive que aprender... no meu primeiro ano ali no IFRS... a fazer essas adequações... porque assim... nós somos professores... a gente MANda entre aspas na sala de aula... mas não é assim aquela coisa engessada assim... aquela coisa de uma época em que o professor era autoridade... o ser supremo dentro da sala de aula... eu acredito muito que a aula hoje em dia é troca...”, voltam-se para a importância de a professora estar sempre modificando aspectos de sua prática, sempre renormalizando para se adequar às especificidades, situadas histórica e socialmente, de diferentes turmas e alunos. Os signos ideológicos “saber te ADEQUAR” refletem e refratam que o trabalho docente envolve sempre considerar o outro, interagir por meio da palavra com o outro. Também, em “a gente MANda”, percebe-se o caráter de gerenciamento do debate de normas e valores. Assim, atividade de trabalho não é uma execução de normas, mas é uma tentativa “de reinventar maneiras de fazer, maneiras de viver as contradições, as restrições, os recursos do presente” (SCHWARTZ, 2009b, p. 45). Então, o planejamento do próprio docente, ou as normas institucionais que prescrevem o trabalho do professor, não podem antecipar a complexidade dessa atividade que envolve a interação com outros sujeitos – os alunos. Podemos perceber, na fala da entrevistada, que o seu trabalho se direciona para as necessidades específicas dos alunos, o que significa que ela tem de retrabalhar, criar maneiras e métodos de contemplar as diferenças dentro da mesma turma, ou as diferenças entre turmas.

A docente apresenta uma valoração orientada para a importância da interação em sala de aula, quando afirma que “a aula hoje em dia é troca”. O signo ideológico “troca” reflete e refrata a necessidade de contemplar o aluno nessa atividade; um aluno que não apenas recebe passivamente um conteúdo ensinado, mas que orienta ativamente a produção dos atos de linguagem e de trabalho do professor. Assim como o enunciado é direcionado para o outro, o trabalho da docente também parece ser orientado para um outro específico, um outro com quem a professora interage, especialmente na situação de sala de aula. Nesse sentido, Bakhtin (2010,

p. 114) propõe uma arquitetônica constituída pelos seguintes momentos fundamentais “eu-para-mim, o outro-para-mim e eu-para-o-outro”, o que implica assumir que todo ato instaura um eu em relação com um outro, ou seja, todo ato é sempre relacional. Segundo Sobral (2019, p. 84), Bakhtin institui um ser “constituído nas relações com outros sujeitos e constitutivo delas”. Desse modo, vemos que na atividade docente, os atos de trabalho, os quais pressupõem também atos de linguagem, são orientados pela relação alteritária entre professora e aluno.

Quanto a isso, podemos perceber elos de aproximação dialógica com o discurso do primeiro entrevistado que também ratifica a importância dada à relação alteritária com seus alunos. Podemos concluir, então, que, para esses dois docentes, os atos de trabalho são constituídos e orientados pela arquitetônica eu-outros, em que os dois centros de valor principais dessa atividade são o professor e o aluno.

A seguir, a docente destaca que aprende muito com seus alunos.

Recorte 2 - segunda entrevistada

eu aprendo muito com o meu aluno... e eles comigo... obviamente... eles aprendem muito mais comigo em questão de matéria... conteúdo... do que eu com eles de questão de conteúdo... mas nossa... a gente aprende muito de vida com eles... né... porque a gente trabalha num lugar que é uma comunidade carente... cinquenta por cento dos nossos alunos vêm da Restinga... e a gente acaba se envolvendo com os alunos e com os problemas deles... a gente acaba sabendo de tudo... eles veem a gente como um amigo... assim... né... eu aprendo muito com os meus alunos... muito mesmo... e o primeiro passo... eu vejo que não tá dando certo o meu planejamento... tento mudar... e se continuou não dando certo... eu pergunto... eu não tenho vergonha de perguntar... bom... e aí... pessoal... o que tá acontecendo... muitas vezes... e na maioria das vezes... é questão de empatia... porque eu sou super extrovertida... mas eu não sou muito amigável dentro da sala de aula... ((riu))

Podemos observar acentos valorativos, representados pelas escolhas lexicais em destaque, que engendram o sentido de que o lugar de professora não é considerado apenas como o lugar de quem ensina, mas também como o lugar de quem aprende muito na interação concreta e viva com os alunos. A docente avalia como importante o fato de aprender muito de vida na relação com os alunos: “eu aprendo muito com o meu aluno... e eles comigo... obviamente... eles aprendem muito mais comigo em questão de matéria... conteúdo... do que eu com eles de questão de conteúdo... mas nossa... a gente aprende muito de vida com eles... né... porque a gente trabalha num lugar que é uma comunidade carente... cinquenta por cento dos nossos alunos vêm da Restinga... e a gente acaba se envolvendo com os alunos e com os problemas deles... a gente acaba sabendo de tudo... eles veem a gente como um amigo... assim... né...”. Os tons valorativos engendrados no enunciado orientam-se para o fato de que a professora é

também uma amiga com quem os alunos podem falar das suas dificuldades e da sua vida. Faz parte do trabalho dessa docente se envolver com os alunos e com os seus problemas. Da mesma forma, o primeiro professor entrevistado também trouxe muito essa questão de se envolver com as dramáticas dos alunos. Isso nos leva a refletir sobre como isso é algo presente no trabalho de alguns professores do Campus Restinga. Como docente e pesquisadora, tenho observado essa peculiaridade no trabalho de alguns colegas. Não é uma norma ou uma orientação institucional, mas há um envolvimento maior, uma relação de amizade entre os docentes entrevistados e os alunos do Campus. Observando o enunciado da docente, podemos notar que a relação alteritária entre professor e aluno vai muito além do ensino e aprendizagem dos conteúdos da disciplina. Desse modo, percebemos a dificuldade de circunscrever o trabalho do professor a um determinado tempo, a um determinado espaço e a um determinado tipo de interação, pois as dramáticas dos alunos, com as quais o docente se relaciona, também são complexas e impossíveis de antecipar. Esse ser – docente – não pode se eximir da responsabilidade dos seus atos em relação ao outro – aluno. Assim, compreender o outro significa compreender o meu dever em relação a ele “(a orientação que preciso assumir em relação a ele), compreendê-lo em relação a mim na singularidade do existir-evento: o que pressupõe a minha participação responsável” (BAKHTIN, 2010, p. 66). Podemos observar, então, que a docente não pode construir as suas aulas sem considerar o outro, sem contemplar as necessidades que vão aparecendo com o tempo de interação com seus alunos.

Os tons axiológicos do enunciado em destaque, “o primeiro passo... eu vejo que não tá dando certo o meu planejamento... tento mudar... e se continuou não dando certo... eu pergunto... eu não tenho vergonha de perguntar... bom... e aí... pessoal... o que tá acontecendo...”, engendram sentidos voltados à importância de construir uma prática mais democrática em sala de aula, em que não é apenas o professor que decide sozinho os métodos de ensino. A docente escuta o que o aluno tem a dizer sobre as aulas, as tensões e as sugestões de melhorias. Desse modo, podemos dizer que o trabalho da professora não é autárquico e indiferente, mas é participativo, valorativo e orientado para o outro – o aluno. Contemplar o outro nesse trabalho envolve renormalizar, criar e fazer diferente, pois a atividade humana “é debate de normas ou recolocação em experiência do seu “si” (de seu “corpo-si”), mais ou menos infinitesimalmente, por meio do nosso agir, sucessivo e encadeado”. E, nesse sentido, “este agir é sempre entremeado de debates entre um universo de normas antecedentes, que organiza a vida científica, técnica e social, e as exigências à renormalizar para tratar o viver em aderência” (SCHWARTZ, 2009a, p. 270). Contemplar os alunos nesse trabalho significa pensar no professor como um sujeito que não é unívoco, que é constituído pela relação com outros, porque

“a realidade linguístico-social é heterogênea, nenhum sujeito absorve uma só voz social, mas sempre muitas vozes”. Assim, para Bakhtin, o sujeito “não é entendido como um ente verbalmente uno, mas como um agitado balaio de vozes sociais e seus inúmeros encontros e entrechoques”. O mundo interior dos sujeitos “é uma arena povoada de vozes sociais em suas múltiplas relações de consonância e dissonância; e em permanente movimento, já que a interação socioideológica é um contínuo devir” (FARACO, 2010, p. 84). Nesse sentido, o trabalho da professora envolve contemplar as vozes dos alunos, em um constante debate de normas e valores. As renormalizações, sempre constantes na atividade docente, são direcionadas às necessidades dos estudantes, porque as normas não conseguem abranger a eventicidade do presente e as singularidades da relação alteritária entre professora e alunos.

Passemos agora para os enunciados da terceira entrevistada, em resposta à última pergunta.

Recorte 1 - terceira entrevistada

é... muitas vezes a gente planeja uma coisa e aí eles tão desmotivados... e aí tu tem que... não... vamos começar então diferente pra puxar eles pra isso... aí de repente surge uma ideia muito boa que tu... não posso perder essa ideia... não posso perder essa ideia de vista... já puxa a ideia mas tenta continuar na aula... ou tu ver que não tá funcionando... então tá... o planejamento era lindo assim... dá vontade de chorar que não foi... aí mas daqui a pouco vem alguém que te dá uma ideia... ah professora por que a gente não faz tal coisa... tá vamos... aí aos poucos tu vai largando a ideia original ali pra ver se consegue tirar algum proveito... às vezes o planejamento sai perfeitamente né... mas aí com uma outra turma eu já tenho que modificar em sala de aula na hora... e por a experiência né... a experiência vai nos... o improvisado ((estalou os dedos)) ajuda às vezes... é não... às vezes surge uma situação que tu... daí tu pensa... isso aqui eu posso puxar... aí já puxa aquele exemplo...

Os acentos valorativos dos enunciados engendram sentidos voltados à necessidade de a docente gerir as imprevisibilidades na sala de aula, já que o planejamento nem sempre se realiza exatamente como o idealizado. Podemos ver, no trecho “é... muitas vezes a gente planeja uma coisa e aí eles tão desmotivados... e aí tu tem que... não... vamos começar então diferente pra puxar eles pra isso... aí de repente surge uma ideia muito boa que tu... não posso perder essa ideia...”, que os alunos orientam as renormalizações feitas pela professora, pois, se eles estão desmotivados com o andamento da aula, ela tenta mudar algo para que a turma se motive e participe. Essa postura se aproxima dialogicamente dos discursos dos outros dois docentes entrevistados, os quais também afirmaram que o rumo da aula se modifica a depender da interação com os alunos. Ficou bastante claro nas três entrevistas que a atividade docente é relacional, orientada ao outro, o que pode explicar a característica de variabilidade dessa

atividade. Assim, é difícil, até mesmo para os professores, definirem esse trabalho, pois envolve uma grande diversidade de aspectos, muitos deles invisíveis.

Podemos observar, no trecho "o planejamento era lindo assim... dá vontade de chorar que não foi... aí mas daqui a pouco vem alguém que te dá uma ideia... ah professora por que a gente não faz tal coisa... tá vamos... aí aos poucos tu vai largando a ideia original ali pra ver se consegue tirar algum proveito...", as dramáticas e os debates de normas e valores por que passa o corpo-si, pois, se o planejamento não deu certo, a professora deve escolher um outro caminho na concretude histórica do presente. Os signos ideológicos refletem e refratam o sentido de que é difícil se empenhar em um bom planejamento de aula e ver que ele não funcionou na prática. Isso gera angústia nos professores e exige do corpo-si um constante retrabalho, que sempre envolve dramáticas de uso de si, uma postura de escolher um novo material ou uma outra abordagem com a turma.

Notamos, na parte "mas aí com uma outra turma eu já tenho que modificar em sala de aula na hora... e por a experiência né... a experiência vai nos... o imprevisto ((estalou os dedos)) ajuda às vezes..", entonações expressivas voltadas para a valorização da experiência docente, que consegue enfrentar as situações que exigem dela uma postura de renormalização. É interessante observar que, via análise dos signos ideológicos em destaque, a docente tem de escolher um novo enfoque de aula, muitas vezes, na frente dos alunos, o que exige uma rapidez de pensamento e uma flexibilidade para mudar a aula de direção em poucos minutos. Isso parece ser uma especificidade do trabalho dos professores que reforça a complexidade dessa atividade. Assim, podemos notar que a renormalização, nessa atividade, muitas vezes acontece sob a pressão de ter 30 alunos observando e esperando a docente ter uma atitude. Podemos ver que o "imprevisto" é valorado pela professora como algo que se aprende com os anos de experiência em sala de aula.

Isso nos leva a refletir sobre a diversidade de saberes investidos que são necessários a essa profissão e que não fazem parte dos conteúdos das Licenciaturas; são saberes incorporados na prática com os alunos. Nos enunciados dos três professores entrevistados observamos o fazer docente no polo da aderência, do não antecipável. Nessa perspectiva, pudemos verificar que a atividade de trabalho "reproduz sem cessar configurações, meios, escapando, por definição, enquanto compromisso recorrente entre a proceduralização (formalização) e a infidelidade, ao universo da desaderência; e, neste sentido, renovando continuamente o polo do que não é antecipável na vida humana". No encontro singular com o meio e com os outros, os docentes vivem a dramática de agir e escolher, na infidelidade do presente, recorrendo a saberes construídos na aderência, um modo de retrabalhar as normas antecedentes.

Finalizando a análise das entrevistas quanto ao *plano temático*, observamos, nos recortes dos enunciados-resposta de cada professor e também nas relações dialógicas estabelecidas entre eles, uma série de características sobre a atividade de trabalho docente e aspectos de invisibilidades, tanto em âmbito geral, quanto no âmbito do IFRS. Na próxima parte, *plano inter-relacional*, apresentaremos os achados da reflexão, considerando, por um lado, as relações dialógicas entre as entrevistas e, por outro, o arcabouço ergo-dialógico que fundamenta a reflexão.

3.2 PLANO INTER-RELACIONAL: INVISIBILIDADES E RESSIGNIFICAÇÕES

Esta parte está organizada em duas seções que se complementam e que tem como base relações dialógicas entre as entrevistas efetuadas. Na primeira seção, intitulada *Das invisibilidades: atividade de trabalho, curso integrado e coletivo de professores*, são apresentadas características da invisibilidade a partir do cotejamento das entrevistas com os três docentes. A segunda seção, *Das ressignificações: aproximações e distanciamentos entre os discursos dos docentes*, apresenta características apuradas pelo enfoque ergo-dialógico que permitem traçar um panorama dos achados da pesquisa, culminando nas respostas às questões desta investigação.

3.2.1 Das invisibilidades: atividade de trabalho, curso integrado e coletivo de professores

Analisando os enunciados dos três docentes entrevistados, foi possível perceber a complexidade de aspectos envolvidos nessa atividade de trabalho, bem como vislumbrar algumas invisibilidades, as quais procuramos descrever brevemente a seguir. Assim, conseguimos observar aspectos de invisibilidade tanto da atividade docente em si, quanto do curso Integrado e do coletivo de professores de Língua Portuguesa e Literatura desse curso.

Antes de apresentarmos os aspectos de invisibilidade encontrados nas análises das entrevistas, consideramos importante retomarmos a noção de que todo trabalho “sempre comporta uma parte invisível ou uma penumbra. Crê-se, sem razão, saber de forma clara de que se fala quando, no entanto, todo ‘trabalho’ comporta uma parte invisível provisória, na espera de uma eventual elucidação, e uma parte irredutivelmente enigmática” (SCHWARTZ, 2011a, p. 31). Assim, observando o discurso dos professores sobre a sua atividade docente, vemos uma série de aspectos não aparentes que puderam ser desvelados nesta investigação, pois a verbalização sobre o trabalho pode revelar “dramáticas do corpo-si” e “facetadas do invisível da

atividade de trabalho” (DI FANTI, 2019, p. 362).

Nesse sentido, descrevemos, a seguir, os aspectos de invisibilidade encontrados, tanto em relação à atividade docente, quanto ao coletivo e ao Integrado, no discurso de cada um dos três docentes entrevistados. Iniciamos trazendo aspectos de invisibilidade identificados no discurso do primeiro professor entrevistado; depois, trazemos os aspectos de invisibilidade encontrados no discurso da segunda entrevistada e, por fim, trazemos os aspectos de invisibilidade achados no discurso da terceira entrevistada.

Em relação ao discurso do primeiro docente entrevistado, percebemos, via abordagem ergo-dialógica, que, no que se refere à invisibilidade da atividade docente em si, os acentos axiológicos dos enunciados analisados apontam para algumas questões que consideramos importantes: (a) O professor passa por embates relacionados à diferença entre o que a ementa sugere como conteúdos e objetivos e o que o docente considera adequado aos alunos e, desse modo, o discurso validado pela ementa sobre o ensino de Língua e Literatura tensiona-se com o discurso do professor; (b) O trabalho do professor envolve um constante debate com as normas, porque considerar totalmente as normas significa negligenciar as necessidades específicas dos alunos, as quais não podem ser completamente antecipadas; (c) Os movimentos de empatia e exotopia fazem parte da atividade docente, pois, para conhecer as especificidades e necessidades do aluno, o professor aproxima-se empaticamente dele. Ao mesmo tempo, o professor tem de afastar-se exotopicamente, voltar ao seu lugar de professor e com seu excedente de visão tomar providências, gerir os microdebates, decidir sobre as melhores maneiras de contemplar esse aluno; (d) Para considerar as necessidades dos alunos, o professor tem de, em um tenso debate de normas e valores, renormalizar, ou seja, criar novas maneiras de agir; (e) Essa atividade de trabalho, que engloba atividade de linguagem, direciona-se ao outro, no caso, principalmente ao aluno. As renormalizações provenientes da diferença entre trabalho prescrito e real não é feita aleatoriamente, mas é principalmente feita relacionalmente, para contemplar, principalmente, as necessidades desse outro; (f) Essa atividade parece não poder ser circunscrita a uma delimitação de tempo, porque pensar e refletir sobre a língua, elaborar materiais, corrigir textos e provas acontecem em tempo integral; (g) A relação alteritária entre professor e aluno vai além da função de ensinar conteúdos da disciplina. O docente se envolve com as dramáticas dos alunos, ajuda-os a solucionar problemas e aprende com eles; (h) O corpo-si também reage física e emocionalmente à interação com os alunos em sala de aula. As reações emocionais, como tristeza, cansaço e frustração, ou alegria e contentamento, oscilam conforme os processos interativos e educativos em sala de aula; (i) O professor tem de lidar não com o aluno idealizado nas normas e da teoria, mas com o aluno

concreto que vivencia diversos tipos de problemas, como abuso, tráfico de drogas, violência etc.

Em relação à invisibilidade do coletivo de professores de Português e Literatura e do curso Integrado, destacamos alguns aspectos que consideramos relevantes no discurso do primeiro professor entrevistado: (a) Cada professor de Português do Campus atua a partir das suas crenças e concepções individuais sobre o curso Integrado, pois não há diretrizes traçadas pelo conjunto de professores, ou pela direção do Campus; (b) O Integrado funciona como um signo ideológico que é refratado diferentemente para a área técnica e para a área propedêutica; (c) Há uma tensão de discursos em torno do curso Integrado e uma disputa de delimitação pela área de poder entre os docentes das áreas técnicas e propedêuticas; (d) Não se sabe como a área de língua concebe o Integrado, ou seja, qual a função da área nesse curso. Aparentemente, cada professor da área constrói a sua concepção de Integrado e, por meio de tentativas, erros e acertos, vai definindo, a seu modo, o que é esse curso; (e) Segundo o professor entrevistado, faltam diretrizes claras da direção de ensino e das coordenações de curso para o Integrado; (f) Os docentes não tiveram formação para o Integrado, nem na graduação, nem na própria instituição; (g) Pela falta de formação, de planejamento coletivo e de diretrizes da direção do Campus, o Integrado acaba se mostrando obscuro para os docentes que atuam nesse curso; (h) Como os docentes não traçam objetivos em conjunto para o Integrado, a atividade de cada um se mostra invisível para o outro; (i) Parece não existir ainda um coletivo organizado da área de Português, embora haja um conjunto de professores da área que lecionam a disciplina de Português e Literatura no Curso Integrado do Campus Restinga. O primeiro professor entrevistado valora como importante reuniões da área para planejar coletivamente caminhos para o Integrado.

Passemos agora a apresentar os aspectos de invisibilidade encontrados na análise do discurso da segunda professora entrevistada. Na tessitura do discurso da docente, também foi possível observar aspectos de invisibilidade tanto da atividade docente em si, quanto do curso Integrado e do coletivo de professores de Língua Portuguesa e Literatura desse curso. Em relação à invisibilidade da atividade docente em si, os acentos axiológicos dos enunciados analisados apontam para algumas questões que consideramos importantes: (a) Para atender as necessidades da diversidade de alunos, a docente tem de renormalizar, criar novos meios de agir; (b) A professora tem de criar e recriar planejamentos diferentes para contemplar a heterogeneidade de turmas e alunos; (c) Para conhecer as necessidades dos alunos, os movimentos de empatia e exotopia fazem parte da atividade docente; (d) Para conhecer os alunos e orientar a prática docente para as necessidades individuais, a professora necessita de

tempo de interação; (e) A atividade docente não é execução de normas, porque envolve uma relação entre um eu e um outro. Para contemplar as diversidades de alunos, a professora tem de “reinventar maneiras de fazer” (SCHWARTZ, 2009b, p. 45), em que sempre estão presentes debates de normas e valores, pois a professora tem de criar e recriar meios de atender a diversidade de alunos; (f) Os atos de linguagem e de trabalho da professora são orientados para o outro, principalmente o aluno e a turma; (g) Na relação alteritária com os alunos, a docente não só ensina, mas também aprende muito sobre aspectos de vida, o que remete aos saberes e valores em aderência com a atividade; (h) A professora se envolve com as dramáticas e vulnerabilidades dos alunos e ajuda-os a solucionar problemas; (i) Não é a formação acadêmica, ou os saberes em desaderência, que ensinam a professora a lidar com as frustrações, mas sim o tempo de experiência com a atividade docente.

Em relação aos aspectos de invisibilidade do coletivo de professores de Português e do curso Integrado, os acentos axiológicos dos enunciados (proferidos pela segunda docente entrevistada) analisados apontam para algumas questões que consideramos importantes: (a) A docente menciona não ter tido formação específica para o Integrado. Desse modo, os saberes construídos sobre esse curso são do polo da aderência, em que é a partir da experiência prática com o Integrado que a professora adquire saberes sobre esse curso; (b) Como não há reuniões de planejamento e discussões entre a área de professores de Português e Literatura sobre o Integrado, cada docente constrói suas próprias concepções sobre o Integrado e sobre o ensino de Português e Literatura para esse contexto; (c) O Integrado é refletido e refratado de modo diferente para os professores. Afinal, não se sabe qual a função da área de Português nesse curso; parece que cada professor constrói para si uma função diferente; (d) Existe uma necessidade de integrar os docentes da área de Português, pois eles não conversam, não compartilham material, não planejam atividades juntos e, desse modo, cada um dá aula a partir de perspectivas diferentes, o que impacta negativamente tanto no próprio trabalho dos professores, quanto na aprendizagem dos alunos; (e) Há graus de invisibilidade no trabalho do coletivo de professores de Português e Literatura e no trabalho de cada professor, pois um não sabe o que o outro faz no Integrado, quais seus objetivos e diretrizes. Assim, toda vez que um docente inicia em uma turma que era de outro colega, esse tem de construir e reconstruir seus objetivos de ensino e aprendizagem.

Passemos agora a apresentar os aspectos de invisibilidade encontrados na análise do discurso da terceira professora entrevistada. A partir da análise, também foi possível observar aspectos de invisibilidade tanto da atividade docente em si, quanto do curso Integrado e do coletivo de professores de Língua Portuguesa e Literatura desse curso. Em relação à

invisibilidade da atividade docente em si, os acentos axiológicos dos enunciados analisados apontam as seguintes questões: (a) A docente entra em embate com alguns conteúdos preconizados na ementa, o que instaura um debate de normas; (b) A professora renormaliza para contemplar as singularidades e necessidades dos alunos; (c) Ela vive a dramática de trabalhar com o que está prescrito e, ao mesmo tempo, retrabalhar para atender as especificidades dos estudantes e sua concepção de ensino de Língua e Literatura; (d) Está presente na atividade um constante movimento de empatia e exotopia; (e) A sua atividade é constitutivamente alteritária, já que os atos de trabalho são orientados ao outro, principalmente ao grupo de alunos; (f) Nesse trabalho, a experiência ensina mais como agir do que a formação formal, o que significa que os saberes em aderência são mobilizados pela docente; (g) Existe, nesse trabalho, a necessidade de criar e renormalizar, permanentemente, via saberes em aderência, porque há muitas variabilidades a serem geridas; (h) Muito do tempo da atividade docente é empregado em preparação de aula, correção, busca de textos e materiais atuais que contemplem as singularidades dos estudantes; (i) Há muita carga emocional envolvida, pois a docente interage constantemente com as dramáticas e vulnerabilidades dos alunos. Sem apoio do setor de ensino, a docente acumula funções que seriam de outros servidores.

Via análise da terceira entrevista, observamos aspectos de invisibilidade do curso Integrado e do coletivo de docentes, os quais dispomos a seguir: (a) A docente entrevistada afirma não ter tido formação para o curso Integrado, assim como os dois outros entrevistados. Isso indica que há empenho da docente na construção de saberes investidos sobre esse curso; (b) O Integrado se apresenta como obscuro, pois a docente o apreende através de tentativas e erros; (c) Há ausência de integração entre o coletivo de professores da área de Letras, o que também já tinha sido mencionado pelos outros docentes. Assim, o trabalho integrado representa um desafio, já que todos precisam contribuir; (d) Os três docentes aproximam-se dialogicamente acerca da concepção de linguagem, algo que pode contribuir para uma construção coletiva de diretrizes para o ensino de Português. No entanto, vemos que eles entram em tensão sobre o ensino de Literatura: enquanto o primeiro e a terceira entrevistada preferem trabalhar através de leitura de Livros e não tanto com a historiografia, a segunda entrevistada considera adequado ensinar Literatura por meio dos períodos literários; (e) Existe uma tensão entre docente, setor de ensino e gestão do Campus. Parece haver uma falta de diálogo e uma dificuldade de trabalho cooperativo entre esses servidores.

Esses aspectos trazidos constituem algumas das facetas de invisibilidade da atividade de trabalho dos professores de Língua Portuguesa e Literatura no Integrado do Campus Restinga. A partir da análise dos discursos produzidos em situação de entrevista, pudemos

vislumbrar algumas características que revelam a complexidade dessa atividade e contribuir para redescobrir a parte invisível, enigmática que há em “‘toda’ a atividade industriosa, e a impossibilidade de circunscrever claramente os recursos, os atos, os espaços onde se desdobram os corpos e as almas humanas em ‘todo’ o trabalho, até mesmo o trabalho mercantil” (SCHWARTZ, 2009b, p. 32).

Passemos para a próxima seção, que, ao estabelecer relações dialógicas entre as entrevistas, proporciona um levantamento de aproximações e distanciamentos entre os discursos dos três professores entrevistados.

3.2.2 Das ressignificações: aproximações e distanciamentos entre os discursos dos docentes

As relações dialógicas, na concepção do Círculo de Bakhtin, são relações de sentido observáveis entre enunciados concretos. Em Problemas da obra de Dostoiévski, Bakhtin (2013, p. 218) afirma que as relações dialógicas são possíveis não apenas em enunciados integrais, mas o “enfoque dialógico é possível a qualquer parte significativa do enunciado, inclusive a uma palavra isolada, caso esta não seja interpretada como palavra impessoal da língua, mas como signo da posição semântica de um outro, como representante do enunciado de um outro”. Assim, se ouvimos na palavra a voz de um outro, podemos estabelecer com ela relações dialógicas. Por isso, Bakhtin (2013, p. 218) defende que “as relações dialógicas podem penetrar no âmago do enunciado, inclusive no íntimo de uma palavra isolada se nela se chocam dialogicamente duas vozes”. Desse modo, podemos verificar que, para Bakhtin (2003a, p. 298), todo enunciado “é pleno de tonalidades dialógicas, e sem levá-las em conta é impossível entender até o fim o estilo de um enunciado”, e, desse modo, a nossa própria ideia “seja filosófica, científica, artística – nasce e se forma no processo de interação e luta com os pensamentos dos outros, e isso não pode deixar de encontrar o seu reflexo também nas formas de expressão verbalizada do nosso pensamento”. Nesse sentido, para que possamos compreender os processos de tensão, “interação e luta” entre os enunciados proferidos, é necessário que os analisemos em uma perspectiva dialógica. A partir da análise das entrevistas, foi possível delimitar pontos de aproximação e de afastamento no discurso dos três professores. Ao explicitarmos esses elos, damos ênfase aos aspectos mais relevantes das entrevistas, os quais constituem achados da pesquisa em relação à atividade docente em foco.

Atentando aos acentos valorativos engendrados nos enunciados e observando os entrecruzamentos de vozes nos discursos dos docentes entrevistados, notamos que os três

professores se aproximam dialogicamente em relação à maneira como valoram a sua atividade. Para esses docentes, ser professor envolve mais do que transmitir saberes para um grupo de pessoas; eles consideram parte importante do seu trabalho o fato de poderem mostrar outras visões de mundo para os alunos, de poderem levar os estudantes a pensar e a refletir sobre determinados aspectos da vida. Observamos elos de aproximação no discurso dos três professores no que tange à relação alteritária com os alunos, pois esses docentes se envolvem com as dramáticas de seus alunos no IFRS, os ajudam a superar problemas, ensinam e aprendem sobre aspectos diversos que não se restringem a conteúdos da disciplina. Com isso, vemos que a alteridade é uma característica importante e valorizada nessa atividade, o que acrescenta complexidade a essa profissão.

Podemos perceber relações dialógicas de aproximação no que diz respeito a uma prática de ensino mais democrática, em que os alunos também têm voz, também participam da escolha de temas para as aulas. Desse modo, os três professores valorizam o que o aluno tem a dizer sobre as aulas, sobre sugestões de melhorias ou críticas. Isso implica considerarmos que os docentes vivem a dramática de usos de si ao contemplar as necessidades dos alunos e readequar o prescrito de modo a corresponder às singularidades dos sujeitos. Outro aspecto em que os docentes se aproximam dialogicamente é sobre o excesso de planejamento. Os três avaliam que essa atividade de trabalho envolve muito planejamento, especialmente em função da heterogeneidade de turmas e alunos, pois há uma necessidade de alterar o planejamento e as aulas para adequá-los às especificidades das turmas. Um tópico que foi destacado pelos três entrevistados foi a sobrecarga de trabalho extraclasse, que envolve preparação de materiais para as aulas, correção de textos dos alunos, elaboração e avaliação de provas e trabalhos. Nos enunciados dos entrevistados, percebemos acentos valorativos orientados para a importância de contemplar as necessidades e as diferenças de cada aluno e, desse modo, o planejamento de aulas não pode ser genérico; ele deve ser específico para cada turma. Assim, os docentes acabam dedicando boa parte de sua carga horária planejando e replanejando as aulas.

Notamos aproximações no discurso dos três professores entrevistados no que tange às renormalizações. Os docentes têm de renormalizar para atender às necessidades individuais dos alunos. Desse modo, as renormalizações são relacionais, e não autárquicas, pois são relacionadas a que o aluno precisa no momento histórico e singular da aula. Nesse sentido, as aulas procuram atender às especificidades dos estudantes, as quais são impossíveis de serem totalmente antecipadas por qualquer norma ou plano. Os docentes conseguem apreender as necessidades de cada aluno com o tempo de interação e, na medida que vão conhecendo seus alunos, eles vão direcionando seu trabalho e reconstruindo os planos e metas para as suas aulas.

Tais reflexões se relacionam com a característica de variabilidade da atividade docente, pois como os atos docentes são situados e orientados ao outro, cada aula, em cada turma, é diferente da outra.

Percebemos aproximações no discurso dos docentes entrevistados em relação à obscuridade e invisibilidade do curso Integrado. Eles concordam sobre a falta de diretrizes do coletivo de docentes, assim como da direção e das coordenações, para esse curso. Analisando os enunciados dos docentes, percebemos que o Integrado se institui como um signo ideológico opaco em que há vozes em confronto, pois não há clareza da função desse curso, nem do lugar dos professores de Língua e Literatura. Além da disputa entre a área técnica e a propedêutica, há tensões também entre o discurso dos docentes da área de linguagens, pois cada um constrói objetivos individuais para o Integrado. Um outro ponto de aproximação entre os discursos dos entrevistados refere-se à falta de formação para o curso Integrado, pois os três docentes mencionam que não tiveram instrução em nível de graduação, tampouco do próprio Campus Restinga, para atuar nesse curso. A fala dos docentes corrobora com Marçal (2015), quando afirma que a implantação do Integrado, no Campus, ocorreu sem que os servidores tivessem interiorizado a identidade desse curso. Observando os enunciados dos professores, vemos que os saberes construídos para o curso Integrado são desenvolvidos na e pela experiência, em aderência ao polo do aqui e agora, pois é na prática de sala de aula que cada docente constrói para si a identidade do curso. Parece não haver, portanto, uma formação coletiva dessa identidade, fato que é valorado pelos docentes como algo prejudicial para o grupo e para os estudantes. Para esses professores, o coletivo de docentes da área de Letras é ainda uma meta a ser alcançada. A falta de planejamento coletivo é valorada como um ponto negativo, pois cada docente vai construindo o que é o Integrado para si.

Um outro aspecto em que os discursos se aproximam dialogicamente é em relação às concepções de linguagem. Para o primeiro entrevistado, a linguagem “antes de servir para comunicar, serve para viver”. Pelos acentos valorativos do enunciado da segunda entrevistada, percebemos que, para ela, a linguagem é principalmente comunicação. Ela defende que o ensino de língua deve servir para o aluno aprender a transitar em diferentes situações e faz uma metáfora da linguagem como uma roupa: o aluno deve aprender a usar a linguagem para se adequar a determinadas situações. A terceira entrevistada afirma que a função da disciplina de Português é ensinar o aluno a usar a língua em situações comunicativas diversas, ou seja, ensinar os alunos a se comunicarem com adequação em gêneros com os quais eles não são familiarizados. Com isso, podemos perceber que os três professores se aproximam dialogicamente em relação à concepção de linguagem e principalmente sobre a função da

disciplina de Português, o que revela outro achado da pesquisa: por mais que os professores não dialoguem sobre os aspectos pedagógicos, eles provavelmente desenvolvem um trabalho harmônico na parte de Língua Portuguesa, pois os três parecem focar no uso da linguagem e não em tópicos gramaticais. Isso indica que, apesar de não haver um coletivo organizado entre os docentes de Português e Literatura, nem diretrizes de ensino para a disciplina no Integrado, os professores têm uma concepção parecida sobre o papel da disciplina de Língua nesse curso.

Observando os acentos valorativos engendrados nos enunciados, notamos algumas relações dialógicas de tensão no discurso dos três professores, pontos em que os professores entrevistados se afastam axiologicamente. Os enunciados dos docentes se afastam dialogicamente no que tange à adequabilidade da ementa e às concepções de ensino de literatura. O primeiro docente entrevistado e a terceira professora entrevistada defendem que a ementa é parcialmente adequada e que deveria sofrer modificações. Já a segunda professora entrevistada afirma que a ementa é adequada e que não deveria ser alterada.

O primeiro professor e a terceira professora contestam o que está disposto na ementa em relação ao ensino de Literatura e, argumentando que não concordam com uma prática de ensino que privilegia os períodos literários, defendem um ensino de Literatura mais voltado às leituras das obras. Já a segunda professora entrevistada filia-se à perspectiva de ensino de Literatura por períodos literários, afastando-se dialogicamente do discurso defendido pelos dois professores. Nos seus enunciados, ela menciona o fato de que a disciplina de Literatura é, hoje em dia, enfocada pelos gêneros literários, o que ela valora como inadequado, afirmando que prefere trabalhar por meio dos períodos e da historiografia. Nesse ponto, o discurso dos professores entra em tensão, o que nos mostra que a atividade de trabalho deles parte de diferentes perspectivas de ensino de Literatura. Parece, portanto, que o foco da atividade no ensino de Literatura é diferente entre esses docentes. Isso reforça a necessidade de diálogo com o coletivo da área de Letras para discutirem métodos e diretrizes para o ensino de Literatura.

Quanto a parte de gramática da ementa, o primeiro professor entrevistado também entra em embate, afirmando que tem dúvidas sobre a necessidade de os conteúdos gramaticais serem enfocados de forma explícita, como um conteúdo separado (ortografia, pontuação, sintaxe). Ele assume uma perspectiva mais holística de ensino, em que a ortografia ou a pontuação são trabalhadas com um foco secundário, atreladas às práticas de leitura e escrita. A terceira docente entrevistada defende que a ementa não deveria ser estanque, mas que deveria servir como uma diretriz, já que há turmas que podem avançar conteúdos e outras necessitam que se revise algum tópico. A segunda docente entrevistada afirma que a ementa é adequada, sem haver necessidade de alterações. Entretanto, ela defende que o modo como os professores trabalham deveria sofrer

modificações, pois, segundo ela, os docentes de Língua e Literatura trabalham de forma muito isolada e individualizada, ponto em que os três docentes concordam.

Um outro aspecto de tensão no discurso dos entrevistados é em relação à autonomia. Enquanto o primeiro professor se alia à autonomia preconizada no Campus, buscando colocar em prática essa diretriz, a terceira professora não concorda com o modo como a autonomia é pregada no contexto do Integrado. A docente afirma que a direção dá muita liberdade aos alunos e, com isso, se exime das responsabilidades perante os estudantes. Pudemos, portanto, verificar a existência de aspectos de tensão no discurso dos três professores especialmente em relação à ementa, ao ensino de Literatura e à autonomia.

Esta análise dialógica pôde nos mostrar as aproximações, trazendo aspectos relevantes para esta pesquisa, e as diferenças entre os discursos desses professores, algo que não estava inicialmente visível, já que o grupo não tem momentos de discussões sobre concepções e de práticas de ensino. Via análise dialógica dos enunciados, foi possível perceber que os docentes, mesmo sem terem reuniões sobre questões pedagógicas, aproximam-se em muitos aspectos. Por outro lado, é importante ressaltar que os discursos dos professores entram em tensão em relação a temas que interferem diretamente nas suas práticas em sala de aula de Língua Portuguesa e Literatura e conseqüentemente na qualidade de ensino para os alunos: a adequabilidade da ementa e as diferentes perspectivas para o ensino de Literatura. Isso sugere a necessidade de diálogo e integração entre esses docentes para traçarem coletivamente objetivos para o ensino de Português e Literatura.

A seguir, trazemos um quadro que sintetiza os resultados em relação a cada questão desta tese.

Quadro 10: Resultados da pesquisa

Questões da pesquisa	Resultados da pesquisa
<p>Que aspectos são invisíveis ou pouco aparentes na atividade do professor de Língua Portuguesa e Literatura do Integrado e como impactam no ato singular e no coletivo do trabalho?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Aspectos da atividade em si: debates de normas e renormalizações para contemplar as necessidades dos alunos; envolvimento emocional com os alunos; excesso de planejamento. ➤ Aspectos do coletivo de professores e do Integrado: falta de integração entre docentes; ausência de trabalho coletivo; opacidade do Integrado; tensões entre perspectivas de ensino e entre a gestão e os professores. Isso impacta no trabalho dos docentes, que tem de

<p>Como cada professor valora a atividade docente a partir de reflexos e refrações presentes no seu discurso?</p>	<p>reconstruir individualmente as diretrizes de ensino. Não há um coletivo organizado para discutir temas relacionados à prática com o Integrado</p>
<p>Que dramáticas de uso de si, debates de normas e valores e renormalizações são observáveis no agir singular dos docentes?</p>	<p>➤ Os três docentes valoram sua atividade como complexa, em que a interação com os alunos e suas singularidades são priorizadas. Os docentes afirmam que essa atividade exige uma grande dedicação, pois há muito tempo de preparação de aula, muito retrabalho para atender às especificidades das turmas e alunos. Eles também destacaram a questão emocional, sempre presente no dia a dia da profissão.</p>
<p>Em que aspectos os discursos dos professores entrevistados se aproximam ou se afastam em relação à sua atividade de trabalho do Integrado?</p>	<p>➤ As dramáticas de uso de si revelam-se a partir dos debates de normas e valores dos professores que têm relação direta com o encontro com as singularidades dos alunos. Os docentes renormalizam para atender às singularidades do presente. Assim, cada docente, ao criar novas maneiras de agir, expressa sua singularidade. Há tensões entre servidores, dificuldades de delimitação do Integrado e de definição do papel da área de Letras.</p> <p>➤ Há aproximação no discurso dos três docentes acerca da maneira como valoram a sua atividade de trabalho. Outra aproximação se refere à opacidade do integrado e à ausência de trabalho coletivo. Os discursos dos três entram em tensão em relação a perspectivas de ensino de Literatura à autonomia no Campus.</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

É importante salientar que o quadro resumido dos resultados da pesquisa é apenas parcial, pois procura dar indicações mais pontuais sobre os achados da pesquisa. Através das análises das entrevistas, pudemos discutir sobre diversos aspectos de invisibilidade da atividade docente. A partir das contribuições da abordagem ergológica, que entende que na atividade de trabalho sempre estão presentes facetas de invisibilidade, pudemos observar, no discurso de cada professor entrevistado, a) as dramáticas de uso de si dos docentes, pois o meio, sendo sempre infiel, exige que o corpo-si faça escolhas, que gerencie as variabilidades do presente, o que sempre envolve um debate de normas e valores; b) os saberes mobilizados para atender as

imprevisibilidades, que exigem do docente a construção de saberes em aderência; c) a presença constante de renormalizações para atender às necessidades dos estudantes, porque cada aluno é singular.

A partir das noções da perspectiva dialógica da linguagem, foi possível observar que a) a atividade docente é uma sequência de atos responsivos e relacionais; b) os docentes se aproximam do aluno, por meio dos movimentos de empatia e exotopia, para conhecerem suas necessidades e tomarem providências com seu excedente de visão; c) os acentos de valor no discurso dos professores revelaram o modo como eles dão sentido a sua profissão; d) as relações dialógicas entre os discursos dos três docentes entrevistados contribuíram para desvelar pontos de aproximação e de embate.

Assim, podemos afirmar que o enfoque ergo-dialógico nos possibilitou conhecer as características não aparentes da atividade de trabalho dos professores de Português e Literatura do Integrado do Campus Restinga a partir do discurso dos próprios trabalhadores. Sob esse enfoque, pudemos vislumbrar alguns dos aspectos de invisibilidade que fazem parte desse trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Propomos, neste estudo, analisar a atividade do docente de Língua Portuguesa e Literatura no contexto do curso Integrado do IFRS Campus Restinga, com o objetivo de investigar aspectos de invisibilidade que fazem parte do dia a dia de trabalho do professor, observando particularidades do ato singular e do coletivo de trabalho. Por meio da análise do discurso dos professores entrevistados, foi possível perceber que há diversos aspectos de invisibilidade que compõem essa atividade, tanto no trabalho de cada professor entrevistado, quanto no coletivo dos docentes que formam a área de Língua do Campus. Assim, encontramos diversos tipos de tensões, debates e dramáticas que estão presentes no trabalho dos professores e não são aparentes para quem o observa de fora. O trabalho docente se revelou como uma atividade complexa, que escapa toda tentativa de predefinição e simplificação, porque ele se constitui por um fazer dinâmico, heterogêneo e orientado ao outro.

A nossa pesquisa ancorou-se na perspectiva dialógica de linguagem e na abordagem ergológica do trabalho, proporcionando um enfoque ergo-dialógico ao estudo. A filiação à concepção bakhtiniana nos possibilitou olhar para além da materialidade linguística, observando, nos atos concretos de linguagem, as valorações, as tensões entre os discursos, as relações dialógicas, os reflexos e as refrações presentes nos enunciados, algumas especificidades da atividade de trabalho e o modo como os entrevistados se singularizam na atividade de trabalho e de linguagem. A partir dos estudos ergológicos, foi possível observar a atividade na sua concretude e singularidade, reconhecendo as dramáticas, os debates por que passam os docentes no cotidiano do seu trabalho, os saberes engendrados na aderência da sala de aula e a história criada pelos docentes. O enfoque ergo-dialógico nos permitiu acessar à atividade por meio das verbalizações dos trabalhadores sobre seu fazer docente e reconhecer a complexidade do trabalho a partir das práticas de linguagem. Assim, a articulação entre perspectiva dialógica de linguagem e abordagem ergológica nos forneceu subsídios para investigar os aspectos de invisibilidade da atividade de trabalho dos professores de Português e Literatura do Integrado no Campus Restinga.

O material de análise, que foi composto pelos enunciados proferidos por três docentes em situação de entrevista realizada presencialmente, permitiu contemplar a questão principal da pesquisa: “Que aspectos são invisíveis ou pouco aparentes na atividade do professor de Língua Portuguesa e Literatura do Integrado e como impactam no ato singular e no coletivo do trabalho?” Bem como as questões específicas, quais foram, “Como cada professor valora a

atividade docente a partir de reflexos e refrações presentes no seu discurso?”, “Que dramáticas de uso de si, debates de normas e valores e renormalizações são observáveis no agir singular dos docentes?” e “Em que aspectos os discursos dos professores entrevistados se aproximam ou se afastam em relação à sua atividade de trabalho do Integrado?”.

A análise dos enunciados possibilitou que trouxéssemos para a discussão características da atividade docente no contexto do Integrado no Campus Restinga e que atendêssemos ao objetivo geral da tese: Investigar aspectos de invisibilidade da atividade dos professores de Português e Literatura do curso Integrado do IFRS/ Campus Restinga, observando particularidades do ato singular e do coletivo de trabalho; bem como aos objetivos específicos, os quais foram: 1) Examinar os acentos valorativos dos enunciados proferidos pelos professores entrevistados em relação à atividade docente, atentando para embates presentes nos discursos que refletem e refratam aspectos do fazer docente e dos saberes instituídos e investidos na atividade; 2) Analisar dramáticas de uso de si, debates de normas e valores e renormalizações no trabalho dos professores entrevistados, observando o modo como cada professor se singulariza na atividade docente; 3) Verificar, via relações dialógicas, as aproximações e os distanciamentos no discurso dos professores entrevistados, observando aspectos invisíveis da coletividade dos docentes de língua do Integrado.

A partir da análise dos enunciados dos professores, constatamos que o trabalho do professor de Língua e Literatura no Integrado do Campus Restinga envolve aspectos de invisibilidade, relacionados tanto à atividade docente em si, quanto ao coletivo de professores que atuam no curso Integrado. Ao observarmos o discurso dos docentes entrevistados, pudemos acessar aspectos da atividade que não estavam aparentes. Assim, trouxemos para a discussão algumas facetas de invisibilidade encontradas, em relação à atividade em si, como as dramáticas de uso de si presentes no dia a dia dos professores, a necessidade de contemplar as heterogeneidades de dos alunos e turmas, os saberes mobilizados na aderência com o presente, a sobrecarga de trabalho extraclasse com reuniões, atividades administrativas, preparação de aulas, correção de textos e avaliações, a relação alteritária entre professores e alunos, o envolvimento com questões emocionais, os movimentos de empatia e exotopia nas interações com os estudantes, a falta de apoio da direção e das coordenações.

Além disso, foi possível trazer para a discussão algumas das invisibilidades do coletivo dos professores de Português e Literatura no curso Integrado. As invisibilidades do coletivo incluem as tensões em relação à opacidade desse curso, as disputas em torno da área de poder, os embates entre os professores, as dificuldades de integração entre os docentes da área e entre os servidores do Campus, a falta de diretrizes da direção ou do setor pedagógico e a falta de

planejamento coletivo para o curso. Os resultados indicam que cada professor enfrenta sozinho as tensões e dificuldades da atividade docente, pois não há muito espaço de diálogo entre a área de Português, e entre os professores e a direção de ensino.

A partir da análise dos enunciados dos três professores entrevistados, percebeu-se relações dialógicas de aproximações e de tensões entre os discursos dos docentes. Foi possível observar que os discursos dos três docentes se aproximam em relação à maneira como valoram a atividade docente: é uma atividade que exige do professor um constante retrabalho para se adequar à diversidade de turmas e alunos e às variabilidades do presente; é necessária muita dedicação para atender às necessidades dos estudantes; há muito trabalho extraclasse, o que não é visto pelas pessoas; a atividade é direcionada principalmente aos alunos; os professores se envolvem com os problemas pessoais dos alunos; é, portanto, difícil delimitar as fronteiras entre atividade de trabalho e vida; extrapola-se o tempo previsto para a atividade, ou seja as 40 horas semanais.

Além disso, observamos que os discursos dos três docentes entrevistados se aproximam dialogicamente em relação à opacidade do Integrado e ausência de uma organização coletiva entre os professores de Língua e Literatura. Quanto a isso, é interessante destacar que os três entrevistados salientaram, de forma mais ou menos explícita, alguns aspectos que parecem representar empecilhos do trabalho no Campus Restinga, como o fato de não terem muito suporte da direção, a ausência de reuniões de discussão de assuntos concernentes à parte pedagógica, a falta de clareza sobre os propósitos do curso Integrado no contexto do Campus e sobre o papel da disciplina de Língua Portuguesa e Literatura.

Na análise dialógica, também foi possível observar relações de tensões nos discursos dos docentes. Pudemos perceber embates em relação às diferentes perspectivas de ensino de literatura. Nas concepções do primeiro docente entrevistado e da terceira professora entrevistada, a aula de Literatura deve focar mais a leitura de livros e menos a historiografia. Por outro lado, a segunda docente entrevistada valora que o ensino de Literatura deve focalizar os períodos literários e não os gêneros. Portanto, vemos que não há um consenso no que se refere às concepções de ensino de Literatura, o que indica necessidade de discussão com o conjunto de docentes sobre essa questão.

Um outro ponto de tensão no discurso dos entrevistados foi no tocante à autonomia. Enquanto o primeiro entrevistado considera a autonomia preconizada no Campus adequada ao processo de ensino e aprendizado e busca operacionalizar essa diretriz nas suas aulas, a terceira entrevistada julga que a maneira como colocam em prática a autonomia no Campus é prejudicial à segurança dos alunos e ao próprio trabalho. Essas posições antagônicas revelam zonas de

tensão entre o coletivo da área de Letras e a conseqüente demanda por diálogo entre os professores.

Compreender essas relações dialógicas no discurso dos docentes pode contribuir para a transformação do espaço de trabalho enfocado por esta pesquisa, na medida em que isso nos possibilita enxergar as tensões e refletir sobre meios de melhorá-las. Assim, pensamos em retornar esta pesquisa para o grupo de docentes e para a gestão do Campus para tentarmos estabelecer momentos de diálogo do grupo. Um caminho para ajudar a solucionar a lacuna mencionada (falta de momentos de planejamento coletivo) seria primeiramente mostrar aos colegas docentes os resultados desta pesquisa, referentes às tensões, aproximações e distanciamentos dos discursos analisados, e o quanto a falta de momentos de discussão coletiva é valorada pelos docentes como um entrave ao aprendizado dos alunos e ao próprio trabalho docente. O segundo passo seria mostrar à gestão e à direção de ensino os resultados deste trabalho, enfatizando a questão da falta do coletivo e o quanto os docentes se sentem desamparados pelo setor pedagógico. O terceiro passo seria propor, à gestão e aos docentes da área de Letras, momentos de discussão coletiva sobre aspectos pedagógicos e diretrizes de ensino. O estabelecimento de diálogo entre os professores representaria um passo importante na direção de mudanças que devem ser implementadas, como a interdisciplinaridade preconizada nos documentos institucionais, especificamente nos PPC dos cursos Integrados. A incorporação de uma cultura de diálogo no Campus solucionaria muitos dos problemas que enfrentamos hoje como a indefinição do curso Integrado, a tensão entre áreas técnicas e propedêuticas, a falta de diretrizes e de planejamento coletivo.

Reconhecemos que há limitações para instituir uma cultura de diálogo e trabalho coletivo no Campus, pois isso é atrelado ao fato de que os professores e a direção devem estar dispostos a participar, a disporem de algumas horas para se reunirem e discutirem questões pedagógicas e do dia a dia da atividade docente. Isso também remete a um possível constrangimento de alguns servidores que podem não querer discutir sobre problemas, ou seja, podem não querer assumir que precisam mudar de postura no trabalho. Entretanto, consideramos que é possível começar aos poucos, dialogando inicialmente com os professores que se voluntariaram a participar das entrevistas desta pesquisa.

Com este trabalho, pudemos contribuir para que se reconheça a complexidade presente na atividade docente e para evidenciar os muitos aspectos de invisibilidade que compõem esse fazer. Conseguimos comprovar nossa tese de que existem dimensões de invisibilidade tanto na atividade docente em si, quanto no coletivo de professores a partir da análise do discurso dos entrevistados. Esperamos que esta pesquisa contribua para a transformação do cotidiano de

trabalho dos professores de Português do Campus Restinga em relação às necessidades apontadas e que os motive na construção de um coletivo que represente a área de línguas. É necessário ponderar que a falta de um coletivo organizado da área de Letras não significa que não existam elos entre os docentes e outros colegas de profissão, mas esta investigação não focalizou essa questão. Seriam relevantes outras pesquisas que observassem o dia a dia dos profissionais do Campus, para verificar os laços tecidos no trabalho.

A partir das discussões realizadas neste estudo, esperamos contribuir com futuras pesquisas que investiguem a atividade docente sob um enfoque ergo-dialógico. Desejamos manter aberto o diálogo com outros interlocutores que possam se interessar por pesquisar a atividade de trabalho de professores sob a ótica da invisibilidade. Assumimos a necessidade de haver mais pesquisas aplicadas sobre o tema, pois consideramos que não se esgotam os aspectos de invisibilidade da atividade em foco.

REFERÊNCIAS

- AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho de ensino. Trad. Anna Rachel Machado. In: MACHADO, A. R. (org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. São Paulo: EDUEL, 2004. p. 35-53.
- AMORIM, M. A contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemológica. In: FREITAS, Maria Teresa; JOBIM E SOUZA, Solange; KRAMER, Sônia (orgs.). *Ciências Humanas e Pesquisa – leituras de Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Cortez, 2003, p. 11-25.
- BAJTIN, M. *Estética de la creación verbal* (1976). Trad. Tatiana Bubnova. Mexico: Siglo Veintiuno Editores, 1982.
- BAKHTIN, Mikhail. *Problemas da poética de Dostoiévski* (1963). Trad. Paulo Bezerra. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.
- BAKHTIN, M. *Questões de literatura e de estética* (1975). Trad. Aurora F. Bernardini et al. 4. ed. São Paulo: Ed. Unesp, 1998.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso (1952-53). In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal* (1979). Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003a. p. 261-306.
- BAKHTIN, M. O problema do texto na linguística, filologia e em outras ciências humanas (1976). In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal* (1979). Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003b, p. 307-336.
- BAKHTIN, M. Apontamentos de 1970-1971 (1970-1971). In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal* (1979). Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003c. 4ª ed. p. 369-398.
- BAKHTIN, M. O autor e o herói (1924). In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal* (1979). Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003d. 4ª ed. p. 23-220.
- BAKHTIN, M.; VOLOCHÍNOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem* (1929). São Paulo: Hucitec, 2006.
- BAKHTIN, M. *Para uma filosofia do ato responsável* (1920-1924). Trad. Vladimir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010. 155 p.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso (1952-1953). In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal* (1979). Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, M. *Problemas da poética de Dostoiévski* (1963). Tradução direta do russo, notas e prefácio de Paulo Bezerra. – 5ª ed. – Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

- BAKHTIN, M. (VOLOCHÍNOV, V.) *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem* (1929). São Paulo: Hucitec, 2014.
- BAKHTIN, M. *A teoria do romance I: A estilística* (1924-1961). Tradução, prefácio, notas e glossário de Paulo Bezerra. São Paulo: Hucitec, 2015.
- BAKHTIN, Mikhail. *Os gêneros do discurso* (1952-1953). Organização, Tradução, Posfácio e Notas de Paulo Bezerra; Notas da edição russa de Seguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016. 164p.
- BAKHTIN, M. *O homem ao espelho* (1943). Apontamentos dos anos 1940. São Carlos: Pedro e João Editores, 2019, 110p.
- BARBISAN, L. B.; DI FANTI, M. G. Estudos da enunciação: bases epistemológicas e perspectivas atuais. *Cadernos de Pesquisas em Linguística*, Porto Alegre, v. 5, n. 1, p. 5-25, 2010.
- BRAIT, B.; CAMPOS, M. I. B. Da Rússia czarista à web. In: BRAIT, B. (org.). *Bakhtin e o Círculo*. São Paulo: Contexto, 2009. p. 15-30.
- BRAIT, B. (org.). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Educação Profissional Técnica de Nível Médio*. Documento Base. Brasília: Ministério da Educação, 2007. Disponível em: portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf. Acessado em: 30 ago. 2016.
- BARBOSA, V. F.; DI FANTI, M. G. C. A (in)visibilidade da atividade de revisão de textos acadêmicos: um outro na teia dos sentidos. *Letrônica- Revista digital do Programa de Pós-Graduação em Letras da PUCRS*. Porto Alegre, v. 11, n. esp. (supl. 1), s35-s53, set. 2018. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/letronica/article/view/30803>. Acessado em: 3 abr. 2020.
- BARBOSA, V. F. *Uma voz apagada? Análise da atividade de revisão de textos acadêmicos sob as perspectivas bakhtiniana e ergológica*. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.
- BARBOSA, V. F.; DI FANTI, M. G. C. Notas sobre gêneros do discurso em Bakhtin, Volóchinov e Medviédev. In: ROCHA, D.; DEUSDARÁ, B.; ARANTES, P.; PESSÔA, M. (org.). *Pesquisar com gêneros discursivos: interpelando mídia e política*. Rio de Janeiro: Cartolina, 2020, p. 174-192.
- BUNZEN, C. *Dinâmicas discursivas na aula de português: o uso do livro didático e projetos didáticos autorais*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP: Campinas, 2009.
- CARDOSO, D. *A dialética nos escritos do círculo de Bakhtin*. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

CLARK, K.; HOLQUIST, M. (1984) *Mikhail Bakhtin*. Trad. J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2008. 381p.

CLOT, Y.; SOARES, D. H. P.; COUTINHO, M. C.; NARDI, H. C.; SATO, L. Entrevista: Yves Clot. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, [S. l.], v. 9, n. 2, p. 99-107, 2006. DOI: 10.11606/issn.1981-0490.v9i2p99-107. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/cpst/article/view/25969>. Acesso em: 2 mar. 2021.

COOPER, R. L. *Language planning and social change*. Cambridge, RU: Cambridge University Press, 1989.

CUNHA, D. M.; ALVES, W. F. Da atividade humana entre paideia e politeia: saberes, valores e trabalho docente. *Educação em Revista – UFMG*, Belo Horizonte, v. 28, n. 02, p. 17-24, 2012. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/handle/ri/13231>. Acessado em: 13 abr. 2020.

DANTE, M. A relação entre a educação profissional e a educação básica na conae 2010: possibilidades e limites para a construção do novo plano nacional de educação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 112, p. 875-894, jul.-set. 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302010000300012&script=sci_abstract&tlng=pt. Acessado em: 17 ago. 2020.

DIAS, D. S.; SANTOS, E. H.; ARANHA, A.V. Contribuições da ergologia para a análise da atividade de trabalho docente. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 9, n. 1, p. 211-227, 2015. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1202/389>. Acessado em: 5 nov. 2020.

DI FANTI, M. G. C. A linguagem em Bakhtin: pontos e pespontos. *Veredas: Revista de Estudos Linguísticos*. Juiz de Fora, v. 7, n.1 e n.2, p. 96-111, 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/veredas/article/view/25268> . Acessado em: 5 nov. 2020.

DI FANTI, M. G. C. A tessitura plurivocal do trabalho: efeitos monológicos e dialógicos em tensão. *Alfa*, São Paulo, v. 2, n. 49, p. 19-40, 2005. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/1402>. Acessado em: 12 dez. 2020.

DI FANTI, M. G. C. Identidade, alteridade e cultura regional: a construção do Ethos milongueiro gaúcho. *Alfa*, São Paulo, v. 53, n. 1, p. 166, 2009. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/1682> Acessado em: 20 dez. 2020.

DI FANTI, M. G. C.; BARBISAN, Leci Borges (orgs.) *Enunciação e discurso: tramas de sentidos*. São Paulo: Contexto, 2012.

DI FANTI, M. G. C. Linguagem e trabalho: diálogo entre a translinguística e a ergologia. *Desenredo* (PPGL/UPF), Passo Fundo, v. 8, 2012. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rd/article/view/2651>. Acessado em: 20 dez. 2020.

DI FANTI, M. G. C. Linguagem e trabalho: diálogos entre estudos discursivos e ergológicos. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 49, n. 3, p. 253-258, jul-set, 2014. Disponível em: https://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/10957/2/Linguagem_e_Trabalho_dialogos_entre_estudos_discursivos_e_ergologicos.pdf . Acessado em: 20 dez. 2020.

DI FANTI, M. DA G. C.; BARBOSA, V. F. Uma entrevista com Yves Schwartz. *Letrônica*, p. s222-s233, 9 dez. 2016. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/letronica/article/view/25359> Acessado em: 10 dez. 2020.

DI FANTI, M. G. C. Discurso, dialogismo e atividade de trabalho: a constitutiva e tensa relação com o outro. *In: DI FANTI, M. G. C.; BRANDÃO, H. N. (orgs.) Discurso: Tessituras de linguagem e trabalho*, São Paulo: Cortez, 2017.

DI FANTI, M. G. C. Perspectiva dialógica e abordagem ergológica: questões de linguagem e trabalho. *Projeto de Pesquisa*, PUCRS, 2019.

DI FANTI, M. G. C. Notas sobre a alteridade em Bakhtin. *In: DI FANTI, M. G. C.; PASCHOAL, C.; GOMES, M. S. et. al. Círculo de Bakhtin: alteridade, diálogo e dialética*. Porto Alegre: Editora Polifonia, 2020.

ERICKSON, F. Qualitative Methods. *In: LINN, R; ERICKSON, F. Quantitative Methods, Qualitative Methods*. Londres: Macmillan, 1990. p. 77-198.

EXPANSÃO da Rede Federal. Portal da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. MEC, 2018. Disponível em: <http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>. acessado em: 08. dez. 2019, às 12h56.

FAÏTA, Daniel. Gêneros de discurso, gêneros de atividade, análise da atividade do professor. *In: MACHADO, A. R. O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004, p. 55- 80.

FAÏTA, D. O desenvolvimento de uma situação do trabalho docente no diálogo entre professores: uma atividade discursiva sobre a atividade educativa. Tradução de Maristela Botelho França. *In: DI FANTI, M. G.; FRANÇA, M.; VIEIRA, M. (org.). Análise dialógica da atividade profissional*. Rio de Janeiro: Express, 2005. p. 117- 145.

FAÏTA, D. A linguagem como atividade. *In: SCHWARTZ, Y.; DURRIVE, L. Trabalho e Ergologia: conversas sobre a atividade humana*. Niterói: Editora da Universidade Federal Fluminense, 2010. p. 165-186.

FARACO, C. A. Interação e linguagem: balanço e perspectivas. *Calidoscópio*, v. 3, n. 3, p. 214-221, set./dez. 2005. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/6244>. Acessado em: 10 abr. 2020.

FARACO, C. *Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin*. Curitiba: Criar Edições, 2009.

FARACO, C. Um posfácio intermitente meio impertinente. *In: FARACO, C. Para uma filosofia do Ato Responsável*. Trad. Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010. 155p.

FONTELLA, C. R. F. Percursos de mulheres no programa nacional de integração da educação

profissional com a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos (proeja). Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. *Ensino médio integrado: concepções e Contradições*. São Paulo: Cortez, 2005.

HENNINGTON, E. A.; CUNHA, D. M.; FISCHER, M. C. Trabalho, educação, saúde e outros possíveis: diálogos na perspectiva ergológica. *Trab. Educ. Saúde*, Rio de Janeiro, v. 9, supl. 1, p. 5-18, 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462011000400001. Acessado em: 02 jul. 2020.

HINZ, J. R.; DI FANTI, M. G. C. O trabalho do professor estagiário de Língua Portuguesa: uma atividade direcionada a quem? *Alfa*, São Paulo, v. 57, n. 1, p. 315-339, 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1981-57942013000100014&script=sci_arttext&lng=pt. Acessado em: 03 mar. 2020.

KUENZER, Acácia. As políticas de educação profissional – uma reflexão necessária. In: MOLL, Jaqueline (org.) *Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LIMA, N. V.; CUNHA, D. M. Saberes docentes: as políticas de reconhecimento de saberes dos professores da educação profissional no Brasil. *Educação em revista*, n. 34, Belo Horizonte, 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982018000100119&lng=en&nrm=iso. Acessado em: 21 out. 2020.

LIMA, N. V.; CUNHA, D. M. Ergologia, saberes e análise do trabalho docente: a prática dos professores da educação profissional. *Cuadernos TAS: trabajo, actividad y subjetividad: escritos entre pares 2018 / Andrea Pujol; Natalia Bartolini (Comp.)*. – 1. ed. - Córdoba: 2019. Libro digital, EPUB

MARCONI, M.; LAKATOS, E. M. *Metodologia científica*. 6. ed. revista e ampliada. São Paulo: Atlas, 2011.

MARÇAL, F. O ensino médio integrado no IFRS, enfrentando a dualidade. Tese de Doutorado. PPG em Educação- UFRGS, Porto Alegre, 2015

MASON, J. *Qualitative Researching*. Londres: Sage, 1996.

MEDVIÉDEV, P. N. *O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica*. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Américo. São Paulo: Contexto, 2012.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. *Projeto Pedagógico Institucional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul*. (PPI) 2011. Disponível em: https://arquivo.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/201226102555931ppi_versao_final.pdf. Acessado em: 8 fev. 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. Campus Restinga. *Organização Didática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul* (OD). Aprovada pelo Conselho Superior do IFRS, conforme Resolução nº 046, de 08 de maio de 2015 e alterada pelas Resoluções nº 071, de 25 de outubro de 2016 e nº 086, de 17 de outubro de 2017. Porto Alegre, maio de 2015. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2017/07/OD-Alterada-Publica%C3%A7%C3%A3o-Portal-1.pdf>. Acessado em: 8 fev. 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. Campus Restinga. *Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Informática* - Aprovado pela Resolução CONCAMP/ Restinga/ IFRS 001/2017. Porto Alegre, agosto de 2016. Disponível em: http://www.restinga.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/201742619733425ppc_integrado_informatica.pdf. Acessado em: 8 fev. 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. Campus Restinga. *Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Eletrônica* - Autorizado pela Resolução Nº 14/2018. Porto Alegre, maio de 2018. Disponível em: https://ifrs.edu.br/restinga/wp-content/uploads/sites/5/2018/05/PPCCursoTecnico-Eletronica_05_02_2018.pdf. Acessado em: 8 fev. 2021.

MORSON, G. S.; EMERSON, C. *Mikhail Bakhtin: criação de uma prosaística*. Trad. Antonio de Pádua Danesi. São Paulo: EdUSP, 2008.

MOURA, D. Ensino Médio e Educação Profissional: dualidade histórica e possibilidade de integração. In: MOLL, J. et al. (orgs.). *Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo, desafios, tensões e possibilidades*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MOURA, D. O ensino médio integrado: perspectivas e limites na visão dos sujeitos envolvidos. In: / SILVA, M. R. S. (org.). *Ensino Médio Integrado: travessias*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013.

OLIVEIRA, G. B. *A implementação de um curso de Ensino Médio Integrado na modalidade EJA: o contexto da prática do Campus Restinga (IFRS)*. Dissertação (Mestrado em Educação) no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

PONZIO, A. A concepção bakhtiniana do ato: como dar um passo. In: BAKHTIN, M. *Para uma filosofia do ato responsável*. Trad. Vlademir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.

PETRILLI, S. A visão do outro. Palavra e imagem em Mikhail Bakhtin. In: PETRILLI, S. *O homem ao espelho*. Apontamentos dos anos 1940. São Carlos: Pedro e João Editores, 2019., p 68-105.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. *Metodologia do trabalho científico* [recurso eletrônico] : métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013. Disponível em: <https://www.feevale.br/Comum/midias/0163c988-1f5d-496f-b118->

a6e009a7a2f9/E-book%20Metodologia%20do%20Trabalho%20Cientifico.pdf . Acessado em: 2 fev. 2021.

REGINATTO, A. *A atividade docente na modalidade EAD: um olhar a partir do enfoque dialógico e da abordagem ergológica*. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

ROCHA, D.; DAHER, M.; SANT'ANNA, V. A entrevista em situação de pesquisa acadêmica: reflexões numa perspectiva discursiva. *Polifonia* (UFMT), v. 8, n. 8, 2004. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/1132>. Acessado em: 09 mar. 2020.

RODRIGUES, R. H. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, J.L; BONINI, A; MOTTA-ROTH, D. (orgs). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

RODRIGUES, A. C.; FISCHER, M. C. B. O visível e o invisível na produção e legitimação de saberes em situações de trabalho: reflexões em torno de saberes de leituristas de hidrômetros. *Trabalho & Educação*, v. 16, n. 2- jul-dez- 2007, p. 39- 52. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/8767>. Acessado em: 5 abr. 2020.

ROJO, R.; CORDEIRO, G. Gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modo de pensar, modo de fazer. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

SANDER, B.; PACHECO, E.; FRIGOTTO, G. A ruptura com o dualismo estrutural. *Revista Retratos da Escola, Brasília*, v. 5, n. 8, p. 11-24, jan./jun. 2011. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/44>. Acessado em: 10 maio 2020.

SCHWARTZ, Y. A comunidade científica ampliada e o regime de produção de saberes. Tradução de Eloisa Helena Santos e Daisy Moreira Cunha. *Revista Trabalho e Educação*, Belo Horizonte: Editora da UFMG, p. 38-46, 2000. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9202>. Acessado em: 05 ago. 2020.

SCHWARTZ, Y. A abordagem do trabalho reconfigura nossa relação com os saberes acadêmicos: as antecipações do trabalho. In: SILVA, M. C. S.; FAÏTA, D. (org.). *Linguagem e trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 109-126.

SCHWARTZ, Y. Entrevista: Yves Schwartz. *Trab. educ. saúde*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 2, p. 457-466, setembro de 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462006000200015&lng=en&nrm=iso. acesso em: 10 dez. 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/S1981-77462006000200015>.

SCHWARTZ, Y. Produzir saberes entre aderência e desaderência. *Educação*, Unisinos, v. 13, n. 3, ser/dez 2009a, p. 264-273. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/4959#:~:text=Este%20artigo%20problematiza%20o%20conceito,a%20dist%C3%A2ncia%20dessas%20ader%C3%A2ncias%2>

Olocais. Acessado em: 09 mar. 2020.

SCHWARTZ, Y. O trabalho numa perspectiva filosófica. In: NOZAKI, I. *Educação e Trabalho: trabalhar, aprender, saber*. Campinas: Mercado das Letras, 2009b. p. 23-46.

SCHWARTZ, Y.; DURRIVE, L. *Trabalho e Ergologia: conversas sobre a atividade humana*. Organizadores da edição brasileira: Milton Athayde e Jussara Brit. Niterói, RJ: Eduff, 2010.

SCHWARTZ, Y. A trama e a urdidura. In: SCHWARTZ, Y.; DURRIVE, L. *Trabalho e Ergologia: conversas sobre a atividade humana*. Niterói, RJ: Eduff, 2010a. p. 103-110.

SCHWARTZ, Y. Trabalho e Ergologia. In: SCHWARTZ, Y.; DURRIVE, L. *Trabalho e Ergologia: conversas sobre a atividade humana*. Niterói, RJ: Eduff, 2010b. p. 25-36.

SCHWARTZ, Y. A dimensão coletiva do trabalho: as ECRP. In: SCHWARTZ, Y.; DURRIVE, L. *Trabalho e Ergologia: conversas sobre a atividade humana*. Niterói, RJ: Eduff, 2010c. p. 151-166.

SCHWARTZ, Y. A experiência é formadora? *Educação & Realidade*, v. 35, n. 1, janeiro-abril, Universidade Federal do Rio Grande do Sul Porto Alegre, p. 35-48, 2010d. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/11030/0>. Acessado em: 03 mar. 2020.

SCHWARTZ, Y. Conceituando o trabalho, o visível e o invisível. *Trab. Educ. Saúde*, Rio de Janeiro, v. 9, supl.1, p. 19-45, 2011a. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=s1981-77462011000400002&script=sci_abstract&tlng=pt. Acessado em: 06 mar. 2020.

SCHWARTZ, Y. Intervenção, experiência e produção de saberes. *Revista Serviço Social & Saúde*. UNICAMP Campinas, v. X, n. 12, dez. 2011b. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/sss/article/view/8634834>. Acessado em: 17 jan. 2020.

SCHWARTZ, Y. Motivações do conceito de corpo-si: corpo-si, atividade, experiência. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 49, n. 3, p. 259-274, jul.-set. 2014. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/19102>. Acessado em: 18 jan. 2020.

SCHWARTZ, Y. Uma entrevista com Yves Schwartz. Realização de Maria da Glória Corrêa di Fanti e Vanessa Fonseca Barbosa. *Letrônica*, v. 9, n. esp., 2016a. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/letronica/article/view/25359>. Acessado em: 10 mar. 2020.

SCHWARTZ, Y. Abordagem ergológica e necessidade de interfaces pluridisciplinares. *ReVEL*, edição especial n.11, 2016b, pp. 93-104. Disponível em: <http://www.revel.inf.br/files/2e5e27e69e52df1113fd2b52d2d99f39.pdf>. Acessado em: 14 abr. 2020.

SILVA, C. J. R. (org.). *Institutos Federais lei 11.892, de 29/12/2008: comentários e reflexões*.

Natal: IFRN, 2009.

SOARES, M. *Letramento: Um tema em três gêneros*/ Magda Soares, Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOBRAL, A. *Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do círculo de Bakhtin*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009.

SOUZA-E-SILVA, M. C. P.; FAÏTA, D. *Linguagem e trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França*. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

SOUZA-E-SILVA, M. C. P. O ensino como trabalho: o professor como trabalhador. *Caderno Est. Ling.*, v. 44, p. 339-351. 2003.

SOUZA-E-SILVA, M. C. P. O ensino como trabalho. *In: O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*/ Organização Anna Rachel Machado. – Londrina: Eduel, 2004.

SOUZA-E-SILVA, M. C. P. Atividade de linguagem, atividade de trabalho: encontro de múltiplos saberes. *Revista Intercâmbio*, São Paulo: LAEL/PUC-SP, v. XVIII, p. 1-21, 2008. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/view/3549>. Acessado em: 11 fev. 2020.

SOUZA, S.; ALBUQUERQUE, E. A pesquisa em ciências humanas: uma leitura bakhtiniana. *Bakhtiniana*, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 109-122, Jul/Dez, 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2176-45732012000200008&script=sci_abstract&tlng=pt. Acessado em: 02 fev. 2020.

TODOROV, T. *Mikhaïl Bakhtine: le principe dialogique suivi de écrits du Cercle de Bakhtine*. Paris: Éditions du Seuil, 1981.

TRINQUET, P. Trabalho e educação: o método ergológico. *Revista Histedbr*, número especial, p. 93-113, 2010. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639753>. Acessado em: 10 out. 2020.

VOLÓCHINOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem* (1929). São Paulo: Editora 34, 2017.

VOLÓCHINOV, V. *A palavra na vida e na poesia: ensaios, artigos, resenhas e poemas* (1921-1930). São Paulo: Editora 34, 2019.

VOLOSHINOV, V. *A Estrutura do enunciado* (1930). Trad. Ana Vaz, para uso didático, com base na tradução francesa de Todorov, T. (La structure de l'énoncé), publicada em Mikhaïl Bakhtine. le principe dialogique, suivi de Ecris du cercle de Bakhtine. Paris, Seuil, 1981.

ZIBENBERGK, I. G. S. *Permanência e êxito na passagem pelo Ensino Médio Integrado: implicações do capital cultural e do ofício de aluno na seletividade escolar*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR- RS, 2016. 114 f.

ANEXOS

- ANEXO A – ENTREVISTA COM OS DOCENTES
- ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
- ANEXO C - NORMAS PARA TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTAS GRAVADAS

ANEXO A – ENTREVISTA COM OS DOCENTES

Prezado(a) Professor(a)

Esta entrevista constitui-se como um dos instrumentos de coleta de material para análise da pesquisa **O trabalho do docente de Língua Portuguesa no Integrado do Instituto Federal do Rio Grande do Sul, Campus Restinga**, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da PUCRS, nível Doutorado, sob a orientação da Profa. Dra. Maria da Glória Corrêa di Fanti. Nosso intuito, com a pesquisa em desenvolvimento, é refletir a respeito da atividade de trabalho do professor de Português do curso Integrado de Eletrônica e de Informática do Campus Restinga, vislumbrando principalmente as relações estabelecidas entre as normas antecedentes e as renormalizações desse fazer. Portanto, para que o nosso estudo possa ser tecido, a sua participação é de extremo valor.

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

- 1) Você considera a Ementa da disciplina de Português e Literatura do Curso Integrado de Eletrônica e Informática adequada? Por quê?
- 2) Além da Ementa, que outras orientações institucionais você segue para realização do seu trabalho (Plano de Ensino, PPC, Regulamentos, normas institucionais, leis etc.)?
- 3) Como você definiria a sua formação teórica como professor de Português (universidade, cursos, etc); como isso se relaciona com a sua atividade de trabalho no Integrado do IFRS?
- 4) Qual a sua concepção de linguagem e como você procura operacionalizar isso no dia a dia de sala de aula?
- 5) O que envolve a atividade de trabalho, dentro e fora da sala de aula, como docente de Língua Portuguesa e Literatura nas turmas do Integrado (Eletrônica e Informática)?
- 6) Você considera que seria interessante alterar algo nas normas (Ementas, OD, PPC etc.) de Língua Portuguesa e Literatura do Integrado?
- 7) Como você gere a diferença entre o que é planejado e o que é realizado na sua atividade docente?

(Aluna do PPGL/PUCRS –
Doutorado)

Maria da Glória Corrêa di Fanti
(Professora Doutora do
PPGL/PUCRS – Orientadora do
Trabalho)

ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa **O trabalho do docente de Língua Portuguesa no Integrado do Instituto Federal do Rio Grande do Sul, Campus Restinga**. Esta pesquisa está sendo desenvolvida pela pesquisadora-doutoranda Maíra da Silva Gomes, sob a orientação da Profa. Dra. Maria da Glória Corrêa di Fanti, no Programa de Pós- Graduação em Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS).

A investigação tem como objetivo geral analisar, a partir das perspectivas bakhtiniana e ergológica, a atividade do professor de Português do Curso Integrado de Eletrônica e de Informática do Campus Restinga.

Para o desenvolvimento da pesquisa, solicitamos sua participação para responder a uma entrevista com questões abertas. A entrevista será feita pessoalmente em data e horário a ser combinado.

Os registros advindos de qualquer etapa do estudo realizado serão utilizados exclusivamente para fins da pesquisa, bem como para sua divulgação em eventos científicos e publicações. É garantido o sigilo de sua identidade e sua participação na pesquisa é voluntária, o que significa que você poderá desistir de participar deste trabalho a qualquer momento. Participando, você tem garantia de receber informações ou esclarecimentos sobre quaisquer dúvidas que venham a surgir em qualquer estágio de desenvolvimento do processo investigatório. Para tanto, são informados, no final deste documento, os dados das pesquisadoras, doutoranda Maíra da Silva Gomes, e da orientadora do trabalho, Profa. Dra. Maria da Glória Corrêa di Fanti. Também são fornecidos os contatos do Comitê de Ética em Pesquisa da PUCRS, que aprovou esta investigação.

Declaro que, após ter sido devidamente informado e esclarecido sobre a investigação, consinto em participar do presente protocolo de pesquisa.

Porto Alegre, ____ de _____ de 2019

Nome do sujeito de pesquisa _____

Assinatura do sujeito de pesquisa: _____

Assinatura da pesquisadora: _____

CONTATOS:

Pesquisadora (doutoranda): Maíra da Silva Gomes

Fone: (51)999909400

E-mail: maira.gomes@restinga.ifrs.edu.br

Pesquisadora responsável (orientadora): Maria da Glória Corrêa di Fanti

Fones: (51)3320.3500 - Ramal: 8283

E-mail: gloria.difanti@pucrs.br

Comitê de Ética em Pesquisa da PUCRS

Fone: (51)3320.3345

Av. Ipiranga, 6681/prédio 50 sala 703, CEP: 90619-900, Bairro Partenon, Porto Alegre – RS,

E-mail: cep@pucrs.br

ANEXO C – NORMAS PARA TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTAS GRAVADAS

Ocorrências	Sinais	Exemplificação
Incompreensão de palavras ou segmentos	()	Do níves de rensa () nível de renda nominal
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)	(estou) meio preocupado (com o gravador)
Truncamento (havendo homografia, usa-se acento indicativo da tônica e/ou timbre)	/	E comé/e reinicia
Entonação enfática	Maiúscula	Porque as pessoas reTÊM moeda
Prolongamento de vogal e consoante (como s, r)	:: podendo aumentar para :::: ou mais	Ao emprestarmos éh::: ... dinheiro
Silabação	-	Por motivo tran-sa-ção
Interrogação	?	E o Banco... Central... certo?
Qualquer pausa	...	São três motivos... ou três razões ... que fazem com que se retenha moeda ... existe uma ... retenção
Comentários descritivos do transcritor	((minúscula))	((tossiu))
Comentários que quebram a seqüência temática da exposição: desvio temático	- - - -	... a demanda de moeda - - vamos dar casa essa notação - - demanda de moeda por motivo ...
Superposição, simultaneidade de vozes	Ligando as linhas	a. na casa de sua irmã b. [sexta-feira? a. fazem LÁ b. [cozinham lá
Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto. Não no seu início, por exemplo.	(...)	(...) nós vimos que existem...
Citações literais de textos, durante a gravação	“entre aspas”	Pedro Lima ... ah escreve na ocasião.. “ O cinema falado em língua estrangeira não precisa de nenhuma baRREIra entre nós”...

1. Iniciais maiúsculas : só para nomes próprios ou para siglas (USP etc)
2. Fáticos: ah, éh, ahn, ehn, uhn, tá (não por *está*: tá? Você *está* brava?)
3. Nomes de obras ou nomes comuns estrangeiros são grifados.
4. Números por extenso.
5. Não se indica o ponto de exclamação (frase exclamativa)
6. Não se anota o *cadenciamento da frase*.
7. Podem-se combinar sinais. Por exemplo: oh:::... (alongamento e pausa)
8. Não se utilizam sinais de pausa, típicas da língua escrita, como ponto e vírgula, ponto final, dois pontos, vírgula. As reticências marcam qualquer tipo de pausa.

Exemplos retirados dos inquéritos NURC/SP no. 338 EF e 331 D2.

PRETI D. (org) **O discurso oral culto** 2ª. ed. São Paulo: Humanitas Publicações – FFLCH/USP, 1999 – (Projetos Paralelos. V.2) 224p.



Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
Pró-Reitoria de Graduação
Av. Ipiranga, 6681 - Prédio 1 - 3º. andar
Porto Alegre - RS - Brasil
Fone: (51) 3320-3500 - Fax: (51) 3339-1564
E-mail: prograd@pucrs.br
Site: www.pucrs.br