

*Vertentes e Interfaces I: Estudos Linguísticos e Aplicados***O TRABALHO DOCENTE EM TEXTO DE INSTRUÇÃO AO SÓZIA: REGRAS IMPLÍCITAS DA VOZ DO *MÉTIER****Soelene de Fátima Brovoski Modolo***Siderlene Muniz-Oliveira***

RESUMO: Neste artigo, visamos a analisar as avaliações comuns subentendidas, ou seja, as regras implícitas do ofício de professor, veiculadas pela voz do *métier*, identificadas em um texto de instrução ao sózia de uma professora de línguas da educação básica. Seguimos os pressupostos teórico-metodológicos da Ergonomia da Atividade (FERREIRA, 2008; GUÉRIN et al., 2001; AMIGUES, 2004) e da Clínica da Atividade (FAÏTA, 2004; CLOT, 2007, 2010, 2014, 2017) e pautamos nossas análises em pressupostos da análise do discurso de linha francesa (MAINGUENEAU, 1997a, 1997b, 2011). Como principais resultados, identificamos convicções e maneiras de fazer o trabalho em situações precisas; aspectos práticos e rotineiros que, assim como os considerados como “mais teóricos”, estão diretamente ligados à eficácia na organização de um meio que favoreça a aprendizagem dos alunos e o desenvolvimento de capacidades referentes aos conteúdos específicos. Levar em conta essas avaliações implícitas pode ser uma forma de colocar a experiência docente e a linguagem sobre o trabalho do professor no centro de processos formativos.

PALAVRAS-CHAVE: Análise do discurso; Avaliações subentendidas; Clínica da atividade; Instrução ao sózia; Trabalho docente.

Introdução

As reflexões feitas por vários pesquisadores no campo da educação nos últimos anos apontam a necessidade premente de ações formativas que viabilizem aos professores em formação um maior contato com contextos reais de sala de aula (MEDRADO, 2017), visto que, geralmente, os estágios e práticas docentes têm sido alocados nos momentos finais dos

* Mestra em Letras pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), campus Pato Branco. Atua como voluntária no Projeto de Extensão Inglês para crianças e idosos do Programa de Extensão Parceria Universidade-Escola, do curso de Licenciatura em Letras Português-Inglês da referida instituição.

** Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (Puc-SP). Professora-pesquisadora da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), campus de Dois Vizinhos, atuando no Programa de Pós-graduação em Letras do campus de Pato Branco.

cursos, caracterizando “um modelo de formação marcado pela polaridade teoria/prática” (FELÍCIO, 2014, p. 431).

Alguns autores têm encontrado nas abordagens clínica e ergonômica da atividade e seus aportes teórico-metodológicos uma via de superação, ou, pelo menos, de minimização dessas fragilidades. Moraes e Magalhães (2017) demonstram como a verbalização do professor sobre sua própria atividade em movimento, a linguagem, portanto, pode reduzir a distância entre formação inicial docente e atividade real do professor.

Podemos dizer, assim, juntamente com Bronckart e Machado (2004), que a linguagem desempenha um papel essencial na busca pela compreensão da natureza e das razões das ações verbais e não verbais desenvolvidas em uma determinada atividade, no caso, o trabalho educacional, sobretudo a “linguagem sobre o trabalho”, uma linguagem que interpreta e pode revelar saberes investidos na atividade (NOUROUDINE, 2002).

Atividade esta que é marcada por conflitos de critérios que ocorrem quando a melhoria de aspectos do trabalho a partir de um critério estabelecido pelo próprio trabalhador leva à degradação de outro aspecto do trabalho (BONNEFOND, 2019). Com vistas a minimizar essa degradação, o professor é levado a estilizar (AUTOR, no prelo), ou seja, a encontrar saídas frente aos empecilhos do meio.

Segundo Magalhães (2014), o uso do dispositivo da autoconfrontação simples, um dos métodos em Clínica da Atividade, com professoras experientes a serviço da formação profissional de futuros professores de francês como língua estrangeira (FLE) possibilitou uma reflexão sobre uma outra reflexão, ao priorizar as trocas verbais entre os sujeitos. Para a autora, “o professor experiente observado deixaria de ser um agente sem voz e pelo seu discurso ajudaria a realizar transformações na prática dos alunos em estágio de observação” (MAGALHÃES, 2014, p. 184).

Entendemos que é preciso considerar, contudo, que a voz do professor constitui-se de diferentes vozes, a exemplo da voz da Didática, da escola, do coletivo e do *métier* (LOUSADA, 2011). Segundo a autora, na voz do *métier* podem ser encontradas as soluções e as maneiras de fazer do professor para manter a eficácia e sobreviver frente aos impedimentos de sua situação de trabalho. Esta voz veicula, portanto, os gêneros de atividade de um dado coletivo de trabalho.

Embora os gêneros de atividade não requeiram, na prática, formulações verbais particulares (CLOT, 2007, p. 41), pensamos que a explicitação desses gêneros pode trazer contribuições para os profissionais em formação: amenizar a já mencionada polaridade teoria/prática e antecipar a atividade real do professor, a partir da verbalização de professores

experientes sobre sua própria atividade em movimento. Assim, este trabalho visa a analisar as avaliações comuns subentendidas, ou seja, as regras implícitas do ofício de professor, veiculadas pela voz do *métier*, identificadas em um texto de instrução ao sócia de uma professora de línguas da educação básica.

Considerando a atividade docente como um trabalho (MACHADO, 2004), enquanto uma atividade que é instrumentada e direcionada (AMIGUES, 2004); dirigida pelo sujeito, para o objeto e para a atividade dos outros, com a mediação do gênero (CLOT, 2007, p. 97), aderimos aos pressupostos teórico-metodológicos das Ciências do Trabalho, em especial da Ergonomia da Atividade (FERREIRA, 2008; GUÉRIN et al., 2001; AMIGUES, 2004) e da Clínica da Atividade (FAÏTA, 2004; CLOT, 2007, 2010, 2014, 2017). Ainda, pautamos nossas análises em pressupostos da análise do discurso de linha francesa (MAINGUENEAU, 1997a, 1997b, 2011), como será detalhado em seção específica.

Pressupostos teóricos

Nesta seção, apresentamos o conceito de gêneros de atividade (CLOT, 2007, 2010, 2014), formulado a partir da concepção de gêneros do discurso, enquanto “**tipos relativamente estáveis** de enunciados” (BAKHTIN, 2016, p. 12, grifos do autor). Discorreremos, também, sobre a dimensão transpessoal da profissão docente e sobre a voz do *métier* (LOUSADA, 2011) a partir da qual podemos apreender aspectos dos gêneros de atividade. Por último, expomos alguns conceitos da análise do discurso de linha francesa (MAINGUENEAU, 1997a, 1997b, 2011).

Gêneros de atividade

Uma compreensão acerca dos gêneros de atividade exige que os situemos no contexto da própria atividade, como segue.

Uma das grandes contribuições das abordagens clínica e ergonômica da atividade reside, justamente, no fato de assumirmos o trabalho docente enquanto uma atividade. A partir da Ergonomia, sabemos que o trabalho realizado pelo professor não coincide com o trabalho que lhe é prescrito, ou seja, existe uma contradição entre “o que é pedido” e “o que a coisa pede” (GUÉRIN et al., 2001, p. 15). Ao tentar regular essa distância, o sujeito mobiliza e constrói recursos que acarretam em desenvolvimento profissional e pessoal (AMIGUES, 2004). A atividade, portanto, dado seu caráter de imprevisibilidade, requer a inteligência criadora dos trabalhadores (FERREIRA, 2008, p. 93). Para Clot (2007), o real nunca é totalmente previsível, suscitando um sujeito criativo.

Contudo, segundo Clot (2010), entre a prescrição social e a atividade real, existe um

terceiro termo decisivo que designamos como o gênero social do ofício, o gênero profissional, isto é, as “obrigações” compartilhadas pelos que trabalham para conseguir trabalhar, frequentemente, apesar de todos os obstáculos e, às vezes, apesar da organização prescrita do trabalho. (CLOT, 2010, p. 119)

O gênero social do ofício, o gênero profissional, também denominado de gênero de atividade, opção feita para este trabalho, são formas relativamente estáveis de atividade as quais os professores recorrem para realizar suas atividades, apesar das restrições que o meio impõe. Mazzillo (2006), ao tratar sobre o trabalho do professor de línguas, expõe alguns exemplos de gêneros de atividade: o modo de iniciar as aulas, de ensinar leitura e gramática, de fazer a chamada para conferir a presença dos alunos.

Os gêneros de atividade estão relacionados à parte subentendida¹ da atividade de trabalho: “o que eles [trabalhadores] sabem que devem fazer graças a uma comunidade de avaliações pressupostas, sem que seja necessário reespecificar a tarefa cada vez que ela se apresenta” (Clot, 2007, p. 41).

Em uma leitura mais recente, Medrado (2017) toma de empréstimo a imagem do *iceberg* para explicar as faces (explícita e subentendida) da atividade:

A ponta do *iceberg* constituindo-se o que podemos perceber em sala de aula como observadores externos. Invisível é, exatamente, o que está submerso, e apenas o professor pode explicar o que está além do que não conseguimos capturar: como contornou as tensões que apareceram em sala; como reorientou seu plano e atividades; e a partir de quais critérios; quais momentos motivaram-no a fazer determinada intervenção ou modificar estratégias etc. (MEDRADO, 2017, p.165)

Observamos que tanto o “como”, ou seja, a forma de proceder quanto “os motivos” das ações compõem a parte invisível da atividade, sendo que somente o professor saberia justificá-la, se levado a refletir sobre a questão, pois os gêneros de atividade não seriam explicitados nem mesmo na consciência dos trabalhadores (CLOT, 2007). Assim, tanto as operações como a conduta dos profissionais são organizadas a partir de avaliações comuns subentendidas (CLOT, 2014) que estariam “soldadas às coisas e aos fenômenos correspondentes”, rememorando as palavras de Clot (2007). Veremos, na sequência, que estas avaliações podem ser localizadas na voz do *métier*.

¹ Clot (2007, 2010) discorre sobre a atividade de trabalho como um entimema, em que a atividade compreende uma parte explícita e outra subentendida.

A voz do *métier*: uma voz que veicula os gêneros de atividade

O *métier*, em francês, corresponde ao ofício, à profissão. Em Clínica da Atividade, o *métier* é apresentado como tendo quatro registros: pessoal, impessoal, interpessoal e transpessoal. A dimensão transpessoal do *métier* é tomada como referência neste trabalho, sobre a qual discorreremos.

Ele [o *métier*] não é todo inteiro no presente das atividades compartilhadas na situação. Estas precisam de antecedentes que permitam se colocar no diapasão da ação: é a história e a memória coletiva que dão a cada um a garantia para agir no presente e “ver chegar” o futuro. Essa memória é transpessoal, ninguém é seu proprietário. Disponível a todos quando ela existe, ela atravessa as gerações e cada profissional individualmente. (CLOT, 2017, p. 20)

A voz do *métier* refere-se, portanto, à voz do coletivo mais amplo, embasada na tradição do *métier* e evidencia a parte subentendida do trabalho do professor, sobre a qual, geralmente, não falamos e não refletimos (LOUSADA, 2011). Segundo a autora, no âmbito do Francês como Língua Estrangeira (FLE), “essa voz evidencia a “maneira de fazer” o trabalho do professor e, sobretudo, maneiras de fazer que não são determinadas pela Didática” (LOUSADA, 2011, p. 92).

A voz do *métier* “expressa convicções do professor, ou autoprescrições” (LOUSADA, 2011, p. 88). Alguns temas identificados pela autora são: ganhar tempo/não perder tempo, aproveitar os momentos, ser dinâmico, ser claro, equilibrar os diferentes níveis dos alunos, reconstituir os grupos, fazer coisas diferentes para interessar os alunos.

Segundo a autora, a identificação dessa voz pode ser um passo importante para a explicitação do gênero profissional. Na análise de autoconfrontações, a autora identifica a voz do *métier* por meio da detecção de pressupostos e de proposições lógicas, evidentes, justamente por se tratar da parte subentendida do trabalho. Daí a importância da análise do discurso de linha francesa para nossas análises, que será descrita na seção a seguir.

A voz do *métier* à luz da análise do discurso de linha francesa

Visando a identificar a voz do *métier* no discurso da professora de língua inglesa, participante da instrução ao sócia, recorreremos às contribuições da análise do discurso de linha francesa (MAINGUENEAU, 1997a, 1997b, 2011).

Esta corrente apresenta o conceito de heterogeneidade, que denota, além de outros aspectos, a presença de outros discursos num discurso.

A heterogeneidade pode ser mostrada, o que permite a localização de outro discurso na linha do texto, podendo incidir de forma implícita e de forma explícita. A heterogeneidade

também pode ocorrer de forma constitutiva (AUTHIER-REVUZ, 1982 *apud* MAINGUENEAU, 1997b).

Nossas análises serão pautadas apenas nas formas implícitas de heterogeneidade mostrada, que podem ser apreendidas a partir de indícios textuais diversos ou “graças à cultura do coenunciador” (MAINGUENEAU, 1997b). Assim, serão analisadas as seguintes categorias: pressuposto, negação, pré-construído e subentendido.

O pressuposto compreende uma forma de implícito que está inscrito na estrutura linguística e é produzido a partir de uma operação de pressuposição, podendo ser definido com a ajuda do teste de negação (MAINGUENEAU, 1997b). Analisando o enunciado “O Paulo deixou de beber”, o autor expõe que a proposição “O Paulo bebia antes” está pressuposta, uma vez que a negação do enunciado, ou seja, “O Paulo não deixou de beber”, não implica em mudança do pressuposto, que continua verdadeiro.

Para Maingueneau (1997a), a negação também pode ser objeto de uma análise polifônica. Há a distinção entre três tipos de negação: metalinguística, polêmica e descritiva (DUCROT *apud* MAINGUENEAU, 1997a). A negação polêmica é a mais importante para a análise do discurso, a qual será considerada em nossas análises. Neste fenômeno, não há rejeição de um locutor, mas de um enunciador mobilizado no discurso, que não é o autor de um enunciado realizado. “O que é rejeitado é construído no interior da própria enunciação que o contesta” (MAINGUENEAU, 1997a). Assim, no enunciado “A França não parou de recuar” há a rejeição de um enunciador mobilizado no discurso, ao qual seria atribuído a ideia de que a França teria parado de recuar. Além do uso do morfema “não”, a negação também pode ocorrer a partir do emprego de morfemas como “senão”, “somente”, “apenas”, bem como de expressões do tipo “em nada”, “não... de forma alguma”.

A respeito da noção de pré-construído, Maingueneau (1997b) explica que distinguem-se duas dimensões no discurso: tudo aquilo sobre o que o discurso se apoia, o que apresenta como tendo origem em si próprio, como substrato da asserção do enunciador (o pré-construído) e, aquilo que o discurso pretende fornecer, aquilo que constrói a partir daí.

O pré-construído é definido como “marcas, no discurso, de elementos discursivos anteriores cujo enunciador foi esquecido” (PÊCHEUX, 1990, p. 43 *apud* MAINGUENEAU, 1997b, p. 83). De forma menos rigorosa, “pré-construído emprega-se para designar todo o conteúdo que é admitido numa coletividade” (MAINGUENEAU, 1997b, p. 83).

O subentendido é outra forma de implícito que, diferentemente do pressuposto, se evidencia pelo confronto do enunciado com o contexto de enunciação, postulando-se que as leis do discurso são respeitadas (MAINGUENEAU, 2011). Possui três características: a

sua existência é associada a um contexto particular; é decifrado graças a um cálculo do coenunciador; o enunciador pode sempre recusá-lo e refugiar-se atrás do sentido literal (MAINGUENEAU, 1997b).

É possível distinguir os seguintes tipos de subentendidos: deixar entender, dar a entender e subentender (RÉCANATI, 1981 *apud* MAINGUENEAU, 1997b). No primeiro caso, o enunciador não tem intenção de levar o coenunciador a fazer algum tipo de inferência a partir de seu enunciado; já no segundo caso, o enunciador tem intenção de fazer com que o coenunciador faça alguma inferência; o caso do subentendido ocorre quando o enunciador, ao transgredir abertamente uma lei do discurso, torna claro ao coenunciador a sua intenção de lhe fazer tirar uma inferência do que foi dito. Maingueneau (1997b) conclui, a respeito das distinções de Récanati, que, em sentido lato, pode-se falar de subentendidos para os três tipos de implicações e que, em sentido estrito, deve-se reservar o termo subentendido apenas para o terceiro caso, em que ocorre clara transgressão de uma lei do discurso.

Passemos, agora, aos procedimentos metodológicos adotados para este estudo.

Procedimentos metodológicos

Nesta parte, desenvolvemos sobre o método de instrução ao sócia, sua concepção e reformulação no âmbito da Clínica da Atividade, bem como discorremos sobre os aspectos relacionados à realização da instrução ao sócia. Por fim, explicamos os procedimentos utilizados para gerar os dados, bem como para analisá-los.

O método de instrução ao sócia

A instrução ao sócia foi concebida por Yvar Oddone, cujo trabalho está vinculado ao movimento dos conselhos de trabalhadores nos locais de trabalho, em Turim (Itália), nos anos de 1970. Ele constatou que a psicologia do trabalho tradicional “se interessava pelos operadores, mas que não havia nem uma hipótese, nem uma técnica, que pudesse permitir a reconstrução do percurso de vida de um trabalhador de um ponto de vista profissional” (VASCONCELOS; LACOMBLEZ, 2005, p. 23), o que eliminava a experiência.

O método de instrução ao sócia foi reelaborado por Yves Clot no contexto da Clínica da Atividade do *Conservatoire National des Arts et Métiers* – CNAM, situado em Paris, França, no início dos anos de 1990.

O exercício de instrução ao sócia tem por objetivo uma transformação do trabalho do sujeito mediante um deslocamento de suas atividades e implica um trabalho de grupo, sendo que um sujeito (trabalhador) voluntário recebe uma tarefa: “Suponha que eu seja seu sócia e

que amanhã eu deva substituir você em seu trabalho. Que instruções você deveria me transmitir para que ninguém perceba a substituição?” (CLOT, 2007, p. 144).

Cabe ao sócia fazer perguntas a respeito da atividade do sujeito que ele mesmo não se faria (CLOT, 2007) e “imaginar certas situações” (CLOT, 2010, p. 209) para apreender os detalhes da atividade, de modo a levar o sujeito a “visualizar os esquemas de atividades implícitas” (VASCONCELOS; LACOMBLEZ, 2005, p. 5).

A seguir, discorreremos sobre o espaço e o tempo em que a instrução ao sócia analisada neste estudo foi realizada.

Contexto de realização da instrução ao sócia

A instrução ao sócia foi realizada em uma disciplina do Programa de Pós-Graduação em Letras – PPGL, de uma universidade pública do Estado do Paraná, no segundo semestre de 2016.

A professora assumiu o papel de sócia e uma aluna do Programa assumiu o papel de instrutora. Tendo estudado pressupostos teóricos da Clínica da Atividade no mencionado Programa, a referida aluna, que já era professora efetiva da rede pública de ensino do estado do Paraná, onde iniciou suas atividades em 2010, demonstrou interesse em compreender o seu trabalho para transformá-lo. O diálogo ocorreu na presença dos alunos da disciplina, haja vista que o método pressupõe a participação do coletivo e o desenvolvimento da função psicológica desse coletivo, “para imaginar novas possibilidades de pensar e de agir” (CLOT, 2017, p.21).

A professora Sara (nome fictício) é graduada em Letras – Português, Inglês e Espanhol (2009 - 2012); é especialista em Letras – Linguagem e Sociedade (2014 - 2015) e era mes-tranda (na época da instrução ao sócia – 2016) em Letras. Sara ministrava, à época, Inglês, Português e Literatura para o segundo ciclo do Ensino Fundamental, em uma escola estadual, do campo, de ensino integral, no Estado do Paraná.

Para finalizar, destacamos que essa instrução ao sócia faz parte de um banco de dados vinculado a um projeto maior da professora da disciplina do PPGL (AUTOR, 2014). De acordo com as normas éticas, foi assinado o termo de Consentimento Livre e Esclarecido pela participante de pesquisa.

Procedimentos de geração e análise dos dados

A instrução ao sócia, que teve duração de 51 minutos, foi gravada em áudio. As instruções referem-se às aulas de Português e Inglês para o oitavo ano e de Português para o nono

ano, que seriam ministradas em uma manhã de sexta-feira. Além disso, ao final das instruções, a sócia perguntou à professora se haveria outra aula sobre a qual ela gostaria de fornecer instruções, tendo sido escolhida uma aula de Inglês para a turma do sexto ano.

Feita a transcrição da entrevista com base no projeto NURC/SP (PRETI, 1999), procedemos às análises buscando identificar as regras implícitas do ofício de professor, veiculadas pela voz do *métier*, presentes nos enunciados da professora que forneceu as instruções à sócia.

Em relação às categorias de análises, a detecção de pressupostos foi possível por meio do teste de negação dos enunciados (MAINGUENEAU, 1997b); a detecção de subentendidos foi feita a partir das lentes dos próprios pesquisadores, considerando-se o contexto de enunciação; a categoria negação foi identificada mediante a ocorrência de morfemas como “não” e “só” (com sentido de somente) e os pré-construídos foram detectados por intermédio de modalizações, advérbios e conjunções.

Foi feita uma breve introdução dos turnos que são seguidos das respectivas análises, como pode ser conferido na seção seguinte.

Resultados e discussão das análises

Começamos apresentando os turnos que abordam instruções para a aula de Português que seria ministrada para o oitavo ano.

O turno a seguir aborda a forma de iniciar a aula, após realização da chamada.

S. 22: [então por exemplo nesse oitavo ano... nessa primeira aula da/de amanhã de manhã você vai começar corrigindo alguns exercícios que já foram feitos na aula anterior... então *você vai precisar* primeiro é:... é ver esses exercícios pra que daí você possa iniciar corrigindo... então no primeiro momento dessa aula da manhã você vai é corrigir os exercícios que foram feitos anteriormente com os alunos

Por meio da modalização “precisar” em “você vai precisar primeiro é:... é ver esses exercícios”, é possível localizar a voz do *métier* afirmando que é preciso que o professor prepare suas aulas, o que configura-se como um pré-construído entre esse coletivo mais amplo de professores.

Por sua vez, o tema “tempo” aparece nas instruções de Sara para a utilização de vídeos.

S. 46: isso... aí é:: esse vídeo é um vídeo curto ele é um curta metragem ele tem seis minutos então é algo assim *que não vai tomar assim um grande tempo da aula*

Ao dizer que o vídeo não vai tomar um grande tempo da aula, Sara deixa a entender que vídeos que utilizem muito tempo da aula podem gerar dificuldades ao professor no que

se refere ao gerenciamento do tempo em sala de aula, o que seria algo compartilhado entre os professores.

Esse tema reaparece quando de instruções de como a sócia deveria proceder ao término da aula de Português.

S. 134: é:: na verdade assim... é:: vai depender do/do andamento se você perceber que é:: que foi suficiente vai ficar só nisso *senão* na verdade tem daí você tem um próximo vídeo que também é outro curta também é outro vídeo que são poucos minutos e aí você vai é:: propor a mesma atividade com esse outro vídeo

A conjunção “*senão*” indica que, caso a sócia percebesse que se, após concluir a referida atividade, sobrasse tempo, deveria dar início à outra atividade (nesse caso, outro vídeo). Como aproveitar ao máximo o tempo de aula (não perder tempo) configura-se como algo que parece ser admitido no *métier* docente, um pré-construído, portanto.

Os próximos turnos tratam da produção escrita que seria trabalhada com os alunos.

S. 56: na verdade seria uma resenha uma resenha crítica
 P. 57: uma resenha crítica
 S. 58: [isso
 P. 59: (...) sobre o vídeo tolerância?
 S. 60: na verdade normalmente é:: *eles já:: trabalharam* em outros/em outros momentos com... com esse tipo de texto (...)
 P. 61: com a resenha...crítica?
 S. 62: *só que... muitas vezes eles não não associam* o/o nome ao/ao tipo de texto então talvez o que eles vão/vão acabar escrevendo não seja exatamente o que seria uma resenha crítica mas enfim você vai pedir que eles escrevam a respeito do vídeo

A partir dos enunciados “*eles já:: trabalharam*” e “*muitas vezes eles não não associam*”, identificamos um pressuposto que expressa que os alunos deveriam associar o nome ao tipo de texto e escrever uma resenha com características desse gênero.

Entretanto, o que é esperado nem sempre ocorre, pois nem sempre o aluno apreende o que foi ensinado; a aprendizagem nem sempre ocorre no momento em que é ensinado, mas ela pode se efetivar em momentos posteriores. Assim, Sara instrui a sócia para que peça aos alunos que eles escrevam a respeito do vídeo, deixando a entender que não importa se a produção escrita se configurará como uma resenha ou não e que o fato de os alunos não lembrarem as características desse tipo de texto não deve impedi-los de desenvolverem sua capacidade de escrita.

À pergunta da sócia sobre a extensão do texto a ser produzido pelos alunos, Sara instrui da seguinte maneira.

S. 66: *normalmente* você num/num vai colocar um tamanho... *é claro* que também num/num vai aceitar que eles entreguem duas ou três linhas apenas e:... mas é normalmente você não vai se preocupar muito em/em são quinze linhas ou são vinte porque o importante é o quanto *é/de* que forma eles vão *é* se expressar eles vão escrever sobre o texto e não necessariamente o tamanho que esse texto vai ter... porque também não/não acontece *de/de* eles mesmos começarem a escrever e escreverem demais que depois ficar difícil pra você... pra você trabalhar com a... com a... correção

Nesse turno, o emprego da negação (“normalmente você num/num vai colocar um tamanho...”) indica que há professores (ou mesmo Sara, em algum momento) que estabelecem uma extensão para o texto. Assim, coexistem variantes genéricas: determinar ou não determinar uma extensão para o texto. Para Sara, importa mais a qualidade da expressão dos alunos ao tamanho do texto em si.

Por outro lado, a modalização “claro” demonstra que o que Sara diz (não aceitar que eles entreguem duas ou três linhas) também é atestado pelo coletivo de trabalho mais amplo, o *métier*. Assim, a modalização avalia o que é enunciado por Sara, à luz do próprio *métier*, como algo inadmissível. Os professores partilham, assim, de um pré-construído que “diz” que haveria uma extensão mínima aceitável nas produções escritas, porém, não especificada por Sara. O parâmetro que ela nos fornece, como já mencionado, é de que duas ou três linhas seria pouco para esse caso da escrita do texto que Sara chama de resenha crítica.

Nesse exemplo, a sócia preocupa-se em saber se haveria alguma situação que ela pudesse ter dificuldade para lidar, como segue.

S. 86: na verdade não inusitada... *é*: algo corriqueiro... sempre tem a/algum aluno assim que... por exemplo que *é*: *por mais que* eles estejam no oitavo ano e isso é mais característico de sexto ano mas... *é*: tem um aluno específico nessa turma que ele levanta muito... [...]

P. 87: [(*é corriqueiro*)

S. 88: então normalmente você vai... vai deixando assim até que você encontra (um) momento assim que *não precise... talvez interromper* e você a/fala com ele daí... mas...

A expressão “por mais que” é um marcador no enunciado que sinaliza a existência de um conteúdo pressuposto: não é normal que alunos de oitavo ano levantem muito, tanto é que Sara se refere a um aluno específico da turma em questão. Ainda, a partir da negação “não precise... talvez interromper”, Sara exprime que interrupções podem prejudicar o ritmo da aula, o que teria relação com a ideia de não se perder tempo, um tema recorrente nas instruções à sócia.

Questionada pela sócia sobre “coisas” que poderiam dispersar os alunos, a professora discorre sobre uma possível situação.

S. 112: que:: tem assim situações que:: como eu disse antes eu já:: já vi em sexto ano... tem dois alunos por exemplo que às vezes eles estão com CArrinho em sala *mesmo estando no oitavo ano*

P. 113: carrinho?

S. 114: isso e aí de repente às vezes se... se você pede pra guardar o carrinho ou se você acaba recolhendo o carrinho ele às vezes brinca com o lápis e o/a borra-cha mas assim:: são coisas são coisas atípicas mesmo

Consideramos que o termo “mesmo” em “eles estão com CArrinho em sala mesmo estando no oitavo ano” é um marcador do conteúdo que está pressuposto: não é normal que alunos de oitavo ano estejam com carrinho de brinquedo em sala. Assim, as avaliações da professora a respeito do agir dos alunos teriam raízes naquilo que o coletivo de trabalho mais amplo concebe como esperado e não esperado para cada ano/turma. Além disso, a entonação diferenciada em “CArrinho” nos faz inferir a existência de um sentimento de indignação, espanto, o que também estaria ligado ao que é tido como normal ou não pelos professores.

Ainda com relação às “outras coisas” que os alunos poderiam eventualmente fazer, a sócia questiona sobre a utilização de algum equipamento eletrônico em sala de aula.

S. 126: sim isso é na verdade sempre atrapalha alguns assim às vezes por exemplo é:: não nessa turma tem uma outra turma que às vezes pedem por exemplo pra ouvir música e:: não sei na verdade enquanto você tá:: enquanto de repente eles estão fazendo alguma atividade escrita eu *até não vejo problema* mas se você vai explicar alguma coisa e o aluno tá com o/o fone no ouvido ouvindo... têm pessoas que conseguem ouvir (e) fazer mais alguma coisa ao mesmo tempo mas outras que não então eu acho que não que não seria adequado

A negação “não vejo problema” transmite a ideia de que é comum que professores vejam problema em relação à situação em que o aluno ouve música enquanto desenvolve alguma atividade. Ao utilizar o termo “até” Sara deixa a entender que, apesar de tolerar o fato de o aluno usar fone de ouvido durante atividades de escrita, ela poderia aderir à voz do *métier*, que diz que isso não é recomendável, pois o acesso a coisas diferentes pode distrair os alunos e prejudicar a aprendizagem.

Os dois exemplos que seguem são relativos à atividade que seria desenvolvida na aula de Português para a turma do nono ano.

Nesse exemplo, Sara relata sobre uma atividade com *posts* em que os alunos teriam que analisar o emprego dos “porquês”.

P. 291: [o uso correto... o uso correto de acordo com a gramática normativa?

S. 292: isso

P. 293: se foi... se foi utilizado corretamente

S. 294: [*é claro*... sempre tem a... a questão de... é:: se cumpriu enfim o *post* cumpriu o/o objetivo enfim independentemente da forma como utilizou o porquê

P. 295: [a comunicação... a linguagem (comunicativa)

S. 296: MAS...mas como na... ali eles estão estudando a questão normativa enfim eles... pra que eles possam fazer o exercício... é:: é interessante colocar pra eles alguns textos assim... pra que eles possam analisar

A partir da modalização “claro”, o que é enunciado por Sara (se o *post* cumpriu o objetivo independente da forma como utilizou o porquê) é avaliado como algo incontestável, não somente por ela, mas pela memória transpessoal (CLOT, 2017). Ao utilizar a conjunção adversativa “MAS”, elevando o tom da voz, a professora reconhece que a questão normativa é importante nessa fase da aprendizagem dos alunos.

No exemplo que apresentamos a seguir, que diz respeito à aula de Inglês para o oitavo ano, observamos que um gesto aparentemente simples – cumprimentar os alunos no início da aula de Inglês – pode encerrar avaliações comuns subentendidas do ofício de professor, mais especificamente, do professor dessa disciplina.

S. 162: então ali no horário do término da segunda aula você já pede que eles guardem os/os materiais de português e já peguem os materiais de Inglês
 P. 163: uhum
 S. 164: eu geralmente/ você geralmente vai dizer assim pra eles um *good morning* e já vai começar a utilizar outros termos que nas duas primeiras aulas você não/não (...)

É curioso notar que, apesar de a professora já ter trabalhado as duas primeiras aulas com a disciplina de Português, ela inicia, geralmente, a aula de Inglês com um cumprimento aos alunos: “*good morning*”. Este gesto traz em si um subentendido: a ação de cumprimentar é ação de ensinar, concomitantemente. Talvez, por esse motivo, ela dê ênfase ao cumprimento, o que ela não faz ao se referir à aula de Português. Deduzimos que isso não quer dizer que ela não cumprimenta os alunos na aula de Português, mas, na instrução ao sócia, isso não se fez significativo, como o parece ter sido no tocante às instruções para a aula de Inglês.

Os momentos da instrução ao sócia que serão apresentados a seguir dizem respeito à aula de Inglês para o sexto ano, que fora escolhida por Sara, a pedido da sócia.

Na situação a seguir, Sara relata como a sócia deveria proceder, caso algum professor tivesse pegado o controle remoto das TVs antes dela – na escola havia TV em todas as salas de aula, porém, apenas um controle remoto, que ficava, por esse motivo, na biblioteca. Ainda, ao ser indagada pela sócia, Sara explica sobre a eventualidade de precisar deixar os alunos sozinhos em sala de aula.

S. 428: na verdade você sai... pode mas não não por muito tempo... *normalmente não acontece nada* mas enfim você sai ali por por poucos minutos *só pra ver se vai ter*

a possibilidade de você ainda fazer aquela atividade que você tinha planejado mas se você perceber que... que não vai... que não vai ter como você *sempre* tem uma outra atividade que você já pensou anteriormente

O enunciado “não acontece nada” constrói em seu próprio interior o que é nele rejeitado: coisas indesejadas acontecem quando o professor deixa os alunos sozinhos, o que seria validado pelos professores de maneira geral. Ao mesmo tempo, o uso do advérbio “normalmente” indica que Sara reconhece a possibilidade de haver algum contratempo durante a ausência do professor. Notamos que Sara enfrenta um conflito de critérios: não sair da sala, ficando sem o controle remoto, mas garantindo a supervisão dos alunos; sair da sala, conseguindo o controle remoto para realizar a atividade planejada e correndo o risco de ter (embora mínimo) algum tipo de problema durante sua ausência.

Nesse âmbito, o advérbio “só” carrega consigo uma negação de outros possíveis motivos que poderiam levar o professor a deixar os alunos sozinhos em sala de aula.

O advérbio “sempre”, por seu turno, revelaria algo construído antes do enunciado, um conteúdo admitido por todos os professores: a necessidade de o professor estar preparado (no caso, com outra atividade) para as adversidades do meio.

Na sequência, expomos instruções relacionadas à atividade de oralidade com o sexto ano.

S. 380: é:: *claro sempre* tem também as/as atividades que você faz (de) escrita tem atividades que eles vão fazer é::...é:: ouvir enfim mas com o sexto ano dá pra trabalhar mais com a... com a questão da oralidade até fazer algumas atividades que de repente cada um deles vai ter que...ter que falar alguma coisa porque *eles são bem mais... bem mais tranquilos* pra trabalhar dessa forma... então... (...)

Constatamos na afirmação de Sara, que é precedida pela modalização “claro” e o advérbio “sempre”, um conteúdo que é atestado pela coletividade de professores. Assim, com base na voz do *métier*, não seria aceitável deixar de trabalhar habilidades de escrita e de audição, por exemplo, mas Sara aproveita o fato de os alunos do sexto ano serem bem mais tranquilos e trabalha bastante a oralidade em Inglês. Fica subentendido, com isso, que é mais difícil de se trabalhar essa habilidade linguística em turmas que são agitadas e que ocorrem conversas paralelas entre os alunos.

Na sequência, Sara é incentivada a refletir sobre possíveis diferenças entre a turma do sexto ano e demais turmas em que ela não consegue realizar atividades de oralidade com facilidade, como podemos observar.

S. 394: essa turma [sexto ano] tem vinte e cinco [alunos] e a outra turma [oitavo ano] tem vinte e nove *então não dá muita diferença mas... mas é mais/mais tranquilo...*

então por exemplo nessa turma na terça-feira [sexto ano] você vai trabalhar com... com a música... é:: e:: você vai conseguir fazer com que eles cantem

Quando Sara analisa a diferença do número de alunos entre as duas turmas, ela deixa a entender que o número elevado de alunos poderia ser um motivo para o professor não conseguir desenvolver atividades de oralidade, o que seria partilhado entre demais professores de Inglês.

Todavia, apesar do grande número de alunos na turma do sexto ano, a professora consegue trabalhar a habilidade oral, inclusive por meio de música. Isso atesta o fato de que cada grupo de alunos é diferente, requerendo um profissional criativo, que busque formas de desenvolver seu poder de agir sobre o meio e sobre si mesmo, o que faz da atividade real uma experiência penosa e não um modelo (CLOT, 2010).

Findada a exposição dos resultados e das discussões das análises, passemos às reflexões advindas da trajetória percorrida neste estudo.

Considerações finais

Este estudo corrobora a afirmação de que as avaliações pressupostas/comuns subentendidas se acham “soldadas às coisas e aos fenômenos correspondentes” (CLOT, 2007), uma vez que é difícil até mesmo falar dessas avaliações, fazer qualquer tipo de generalização, sem compreendê-las no seio das próprias atividades em situação. Por isso, as próximas linhas são dedicadas a uma tentativa de fazer uma sistematização das regras implícitas da voz do *métier*.

Os pré-construídos identificados são: é importante que o aluno tenha domínio da norma culta, mas também o é saber identificar se um determinado texto cumpriu sua função comunicativa, independentemente do uso apropriado dos porquês, por exemplo; a necessidade de o professor preparar suas aulas (ter conhecimento dos exercícios que serão passados aos alunos); a imprescindibilidade de o professor estar preparado para as adversidades do meio, tendo sempre em mãos outra atividade/plano “B”; quanto às produções escritas dos alunos, haveria uma extensão mínima aceitável, sendo que duas ou três linhas seria pouco para o gênero resenha crítica, por exemplo, ou para um texto crítico de um filme.

Outros temas que também são admitidos pelo coletivo mais amplo de professores são: aproveitar bem o tempo/não perder tempo; no ensino de línguas, todas as habilidades devem ser trabalhadas, ainda que seja interessante que o professor aproveite oportunidades de desenvolver atividades de oralidade.

A detecção de subentendidos nas instruções da professora-instrutora permite-nos dizer que ela segue a voz do *métier*: ainda que o aluno não escreva uma resenha, como esperado, pela didática, talvez, importa que o aluno escreva sobre o filme assistido em aula; na aula de Inglês, toda e qualquer comunicação, inclusive o “*good morning*”, deve contribuir para o aprendizado do idioma estudado. Trata-se de uma especificidade do ensino de línguas – uma maneira de fazer pertencente ao gênero aula de língua estrangeira.

Ainda a partir de subentendidos, verificamos que a voz do *métier* expressa convicções dos professores de que seria mais difícil trabalhar a oralidade em Inglês em turmas mais agitadas. Indica, também, que turmas numerosas seriam uma das razões de o professor ter dificuldades para colocar em prática planejamentos de atividades orais. A experiência de Sara demonstra, no entanto, que podem ocorrer exceções dependendo da turma, devendo o professor tirar proveito disso.

Já os pressupostos verificados nos enunciados estão relacionados às convicções dos professores em relação ao agir do aluno em cada ano escolar e ao que o professor espera dele em termos de apropriação dos conteúdos estudados.

A categoria negação revela a maneira de fazer o trabalho de Sara e de outros professores: Sara normalmente não delimita a extensão dos textos dos alunos, ao passo que outros professores podem fazê-lo; no que se refere a chamar a atenção de alunos, Sara procura não interromper a aula e busca achar um momento adequado para falar com o aluno; outros professores podem preferir chamar a atenção do aluno na hora, interrompendo a aula; quanto a permitir que alunos ouçam música enquanto fazem alguma atividade escrita, Sara “até não vê problema”, o que denota que outros professores podem encarar essa situação como um problema. Ainda, com base nessa categoria, haveriam motivos “justificáveis” para a saída do professor (por pouco tempo) de sala de aula.

A “negação” dá visibilidade a diferentes operações e condutas acerca de determinada atividade, que podem variar dependendo das situações reais. Podemos dizer, juntamente com Faïta (2004), que se trata de gênero do *métier*, pois há modos possíveis de dizer ou de fazer de forma diferente, de fazer outras escolhas. Além disso, em cada maneira de fazer/ser/estar é possível perceber as avaliações pressupostas que sustentam cada uma das escolhas.

Para finalizar, ressaltamos que o método de instrução ao sócia se mostra altamente pertinente para acessarmos a atividade docente representada, sem perder de vista que a atividade é situada não somente em um dado espaço e tempo, mas também “na história pessoal e social do sujeito psicológico e inclusive em seu corpo” (CLOT, 2007, p. 199). Assim,

podemos melhor compreender o “saber-fazer” docente, como as avaliações pressupostas orientam seu agir, a partir do olhar do próprio sujeito, de suas experiências.

O professor-instrutor toma consciência de sua própria atividade no diálogo com o sócia. Ambos são favorecidos com este diálogo e, por que não o estender aos cursos de formação inicial de professores, bem como de formação continuada? No âmbito desta, pode ser uma forma de fomentar a socialização de diferentes estilos de ações de professores. No que concerne à formação inicial, pode ser uma maneira de antecipar reflexões acerca de aspectos práticos e rotineiros do fazer docente, não menos importantes que os considerados como “mais teóricos”; um meio de os futuros professores terem conhecimento dos conflitos de critérios com os quais os professores se deparam, bem como as saídas por eles encontradas, muitas vezes orientadas pelas regras implícitas da voz do *métier*.

THE TEACHING WORK IN INSTRUCTION TO THE DOUBLE: IMPLICIT RULES OF THE *MÉTIER* VOICE

ABSTRACT: In this article, we aim to analyze the implicit evaluations, that is, the implicit rules of the teaching profession, conveyed by *métier* voice, identified in an instruction to the double of a basic education language teacher. We adopt the Activity Ergonomics (FERREIRA, 2008; GUÉRIN et al., 2001; AMIGUES, 2004) and Activity Clinic (FAÏTA, 2004; CLOT, 2007, 2010, 2014, 2017) theoretical-methodological assumptions and we base our analyses in French discourse analysis (MAINGUENEAU, 1997a, 1997b, 2011). As main results, we identify convictions and ways of doing the work in specific situations; practical and routine aspects that, as well as those considered “more theoretical”, are directly linked to the effectiveness in the organization of an environment that favors students learning and capacities development related to specific contents. Taking into account these implicit evaluations can be a way of placing teaching experience and language on teaching work at the center of training processes.

KEYWORDS: Activity Clinic; Discourse analysis; Implicit evaluations; Instruction to the double; Teaching work.

REFERÊNCIAS

- AMIGUES, René. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, Anna Rachel (Org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004. p. 35-53.
- BAKHTIN, Mikhail. *Os gêneros do discurso*. Tradução Paulo Bezerra. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BONNEFOND, Jean-Yves. Le conflit de critères sur la qualité du travail est distribué. In: BONNEFOND, Jean-Yves (Org.). *Agir sur la qualité du travail: L’expérience de Renault Flins*. Collection: Clinique du travail, Éditeur: ERES, 2019. p.155-172.
- BRONCKART, Jean-Paul; MACHADO, Anna Rachel. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. In: MACHADO, Anna Rachel (Org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004. p. 131-163.
- CLOT, Yves. *A função psicológica do trabalho*. Tradução Adail Sobral. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

- _____. *Trabalho e poder de agir*. Tradução Guilherme João de Freitas Teixeira e Marlene Machado Zica Vianna. 1. ed. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.
- _____. Gêneros e estilos profissionais. *Laboreal*, Porto, v. 10, n. 1, p. 95-97, jul. 2014.
- _____. Clínica da Atividade. *Horizontes*, Itatiba, v. 35, n. 3, p. 18-22, set./dez. 2017.
- FAÏTA, Daniel. Gêneros de discurso, gêneros de atividade, análise da atividade do professor. In: MACHADO, Anna Rachel (Org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004. p. 58-80.
- FELÍCIO, Helena Maria dos Santos. O PIBID como “terceiro espaço” de formação inicial de professores. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 14, n. 42, p. 415-434, maio/ago. 2014.
- FERREIRA, Mário Cesar. A ergonomia da atividade se interessa pela qualidade de vida no trabalho? Reflexões empíricas e teóricas. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, São Paulo, v.11, n.1, p. 83-99, jun. 2008.
- GUÉRIN, François et al. *Compreender o trabalho para transformá-lo: a prática da ergonomia*. Tradução de L. Sznelwar et al. São Paulo: Edgard Blücher, 2001.
- LOUSADA, Eliane Gouvêa. A emergência da voz do métier em textos sobre o trabalho do professor. In: MACHADO, Anna Rachel; LOUSADA, Eliane Gouvêa; FERREIRA, Anise A. D’Orange (Org.). *O professor e seu trabalho: a linguagem revelando práticas docentes*. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p. 61-96.
- MACHADO, Anna Rachel (Org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. São Paulo: Contexto, 2004.
- MAGALHÃES, E. M. *Autoconfrontação Simples (ACS): um instrumento a serviço da formação profissional de futuros professores de francês como língua estrangeira (FLE)*. 2014. 232 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2014.
- MAINGUENEAU, Dominique. *Novas tendências em análise do discurso*. Tradução Freda Indursky. 3. ed. Campinas: Pontes, 1997a.
- _____. *Os termos-chave da análise do discurso*. 1. ed. Lisboa: Gradiva, 1997b.
- _____. *Análise de textos de comunicação*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- MAZZILLO, Tânia. *O trabalho do professor de língua estrangeira representado e avaliado em diários de aprendizagem*. 2006. 189 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2006.
- MEDRADO, Betânia Passos. Tornando-se professor: a compreensão de graduandos em letras sobre a atividade educacional. In: MEDRADO, Betânia Passos; REICHMANN, Carla Lynn (Org.). *Projetos e práticas na formação de professores de língua inglesa*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2017. p. 159 - 179.
- AUTOR, Gênero de atividade docente: estilos e sentidos no trabalho do professor em sala de aula, no prelo.
- MORAES, Rozania Maria Alves de; MAGALHÃES, Elisandra Maria. Abordagem clínica na análise da atividade docente: uma via unindo pesquisa, intervenção e formação. *Horizontes*, Itatiba, v. 35, n. 3, p. 105-120, set./dez. 2017.
- AUTOR, 2014.
- NOUROUDINE, Abdallah. A linguagem: dispositivo revelador da complexidade do trabalho. In: SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília Pérez de; FAÏTA, Daniel (Org.). *Linguagem e*

trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França. Tradução Ines Polegatto, Décio Rocha. São Paulo: Cortez, 2002. p. 17-30.

PRETI, Dino (Org.). *O discurso oral culto*. 2. ed. São Paulo: Humanistas Publicações – FFLCH/USP, 1999.

VASCONCELOS, Ricardo; LACOMBLEZ, Marianne. Redescubramo-nos na sua experiência: o desafio que nos lança Ivar Oddone. *Laboreal*, Porto, v. 1, n. 1, p. 1-26, dez. 2005.

Recebido em: 30/03/2021.

Aprovado em: 22/06/2021.