

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**EFEITOS DE SENTIDOS SOBRE O TRABALHO  
DOS PROFESSORES DE LÍNGUA MATERNA:  
UMA ABORDAGEM SOBRE A PRODUÇÃO DO  
DISCURSO PEDAGÓGICO**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

**Letícia Ramalho Brittes**

**Santa Maria, RS, Brasil**

**2011**

**EFEITOS DE SENTIDOS SOBRE O TRABALHO DOS  
PROFESSORES DE LÍNGUA MATERNA: UMA  
ABORDAGEM SOBRE A PRODUÇÃO DO  
DISCURSO PEDAGÓGICO**

**por**

**Letícia Ramalho Brittes**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração em Práticas Escolares e Políticas Públicas, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS) como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação**

**Orientadora: Prof. Dr. Liliana Soares Ferreira**

**Santa Maria, RS, Brasil**

**2011**

**Universidade Federal de Santa Maria**  
**Centro de Educação**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação**

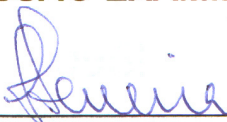
A Comissão Examinadora, abaixo assinada,  
aprova a Dissertação de Mestrado

**EFEITOS DE SENTIDOS SOBRE O TRABALHO DOS  
PROFESSORES DE LÍNGUA MATERNA: UMA ABORDAGEM SOBRE  
A PRODUÇÃO DO DISCURSO PEDAGÓGICO**

elaborado por  
**Letícia Ramalho Brittes**

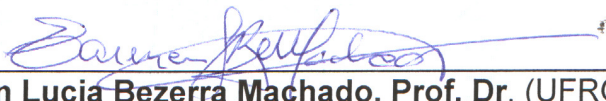
como requisito final para obtenção do grau de  
**Mestre em Educação**

**COMISSÃO EXAMINADORA:**



---

**Liliana Soares Ferreira, Dr. (UFSM)**  
(Presidente/ Orientador)



---

**Carmen Lucia Bezerra Machado, Prof. Dr. (UFRGS)**



---

**Verli Fátima Petri da Silveira, Prof. Dr. (UFSM)**

---

**Elisete Medianeira Tomazetti, Prof. Dr. (UFSM)**

Santa Maria, 21 de fevereiro de 2011

*“[...] Na paisagem do rio  
difícil é saber  
onde começa o rio;  
onde a lama  
começa do rio;  
onde a terra  
começa da lama;  
onde o homem,  
onde a pele  
começa da lama;  
onde começa o homem  
naquele homem.*

*Difícil é saber  
se aquele homem  
já não está  
mais aquém do homem;  
mais aquém do homem  
ao menos capaz de roer  
os ossos do ofício;  
capaz de sangrar  
na praça;  
capaz de gritar  
se a moenda lhe mastiga o braço;  
capaz  
de ter a vida mastigada  
e não apenas  
dissolvida  
(naquela água macia  
que amolece seus ossos  
como amoleceu as pedras)”.*

*O cão sem plumas  
João Cabral de Melo Neto*

***As minhas mães Tânia e Araci pela  
dedicação a mim e incondicional apoio  
na construção deste sonho.  
Àquele que é a presença constante,  
cúmplice de todas as decisões,  
meu conforto de alma, com quem eu  
divido todos os meus dias, minhas  
alegrias e aflições, Henrique.***

## Agradecimentos

Não pretendo, com as palavras que seguem, expressar com integralidade minha gratidão, pelo fato de crer que somos seres constituídos pela incompletude de um eu cujos dizeres, por si só, não definem, não expressam, não tem forma, pois são dizeres trazidos de outros lugares, de outras vozes, de outras ausências e que, portanto, não formam um eu uno e acabado, mas pedacinhos de eu, que têm mais a ver com a falta que com a completude, com o equívoco que com a exatidão, com o outro que consigo mesmo, pois é um eu que se reconhece na existência deste outro. Assim, eu agradeço, Primeiramente a Deus, por ouvir minhas orações e por estar me proporcionado viver infinitamente mais daquilo que eu tenho pedido, sonhado ou imaginado.

Ao meu marido, Henrique, pela sua serenidade e companheirismo em tempo integral. Pelo bem que ele me faz, pelos momentos divertidos, pela doação e cumplicidade.

A minha família, por me oferecer o conforto e o aconchego necessário nas horas mais difíceis. Por entenderem meu silêncio, minhas ausências e aflições. Principalmente ao meu sobrinho Lorenzo que, com sua chegada antecipada, mostrou-me, mesmo que em seus primeiros dias de vida, o significado da força de vontade e persistência pela VIDA. Isto, para mim, representou a superação necessária em cada etapa desta pesquisa.

Àquela que devo, pelo menos a metade do que estou sendo, minha referência de retidão, amor, doação, bondade, determinação e muita garra... Minha mãe.

Àquela que devo a outra metade, minha avó Araci, meu porto seguro, que sempre esteve bem perto, oferecendo-me todo suporte emocional, carinho e incentivo para seguir a diante.

A minha irmã Lucieli, pelos momentos de apoio, amizade e compreensão, e por ser aquela que, desde criança, esteve ao meu lado nas horas boas e más. Ao seu Walter e Dona Ivete, pelo tratamento amoroso, como que de filha, pela disponibilidade e bondade de coração em estarem sempre prontos a ajudar.

A minha orientadora, prof. Liliana, pela minha adoção em seu grupo de estudos, pela confiança e pelas orientações teóricas que nortearam o percurso deste trabalho.

À professora Karina pelo incentivo inicial, por ter acreditado na minha proposta de pesquisa.

À professora Verli, “culpada” por desenvolver meu interesse, apego e aprofundamento nos estudos sobre AD, agradeço pelas horas de acolhida no Programa de Pós-graduação em Letras, pelas caras contribuições, pelos conselhos e pela amizade que construímos neste tempo.

Às professoras Carmen e Elisete, pela disponibilidade e participação na construção teórica deste estudo.

Aos amigos mais presentes no decorrer desses dois anos, àqueles que caminharam comigo e que, de alguma forma ou de outra, apoiaram-me nas diferentes fases de elaboração deste trabalho:

Ao Eduardo pelo companheirismo e crítica apurada desde os tempos da graduação;

À Cláudia, pela parceria no decorrer desses dois anos, pelas discussões e trocas profícuas no âmbito teórico.

Aos companheiros de todas as horas: Tainá, Natália, Gabriel e Joacir, pelos momentos de leitura, estudo e descontração,

Ao Grupo Kairós pelos momentos de troca e crescimento; pelas leituras, discussões e conseqüente produção do conhecimento.

Ao PPGE, pelo suporte e presteza através dos constantes esclarecimentos.

À CAPES, pelo apoio financeiro para o desenvolvimento da pesquisa.

Às professoras que disponibilizaram o tempo-espço de sua aula, colegas que, gentilmente aderiram à proposta desta investigação, possibilitando a concretização deste estudo.

À escola pública, por ainda ser um espaço para a resistência, desacomodação e luta!

## RESUMO

Dissertação de Mestrado  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Universidade Federal de Santa Maria

### EFEITOS DE SENTIDOS SOBRE O TRABALHO DOS PROFESSORES DE LÍNGUA MATERNA: UMA ABORDAGEM SOBRE A PRODUÇÃO DO DISCURSO PEDAGÓGICO

AUTORA: LETÍCIA RAMALHO BRITTES  
ORIENTADORA: LILIANA SOARES FERRERIA

Data e Local de Defesa: Santa Maria, 21 de fevereiro de 2011.

A presente dissertação de Mestrado, vinculada à Linha de Pesquisa 2 – Práticas Escolares e Políticas Públicas, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, propõe-se - a partir da análise do discurso de professoras de língua materna dos Anos Finais do Ensino Fundamental – investigar a produção do discurso pedagógico no ambiente escolar, especificamente em aula, entendendo esse discurso como trabalho dos professores. Esta pesquisa contou com a participação de seis professoras de Língua Portuguesa da rede pública municipal de ensino de Santa Maria - RS. Entende-se que o planejamento e a condução da aula em si é o trabalho dos professores, no entanto, para isso, é necessária a mediação da linguagem. O objetivo deste estudo foi analisar como a linguagem discursivizada pelos professores em aula produz-se como trabalho. Além disso, pretendeu-se investigar os efeitos de sentidos do trabalho desses profissionais, observando-se como discurso pedagógico que circula em aula produz e reproduz os valores da sociedade imersa no contexto do modo de produção capitalista. Para tanto, esta pesquisa teve como aporte teórico-metodológico a Análise de Discurso da Escola Francesa, fundada por Michel Pêchêux na década de 1960, além de ter utilizado o Materialismo Histórico-Dialético como enfoque teórico nos discursos observados. A investigação foi desenvolvida mediante observação, gravação e transcrição dos discursos, constituindo-se assim o *cópus* da pesquisa que foi analisado durante e após as observações realizadas nas escolas. Assim, pretendi, através deste estudo, contribuir com a pesquisa sobre trabalho docente, temática na qual se inserem minhas investigações no âmbito acadêmico. Nesse sentido, acredito que ter pesquisado sobre os efeitos de sentidos do trabalho das professoras significou, para mim, ter adentrado na não transparência da linguagem para, através de um *gesto de leitura*, interpretar aquilo que estava sendo dito, o oculto, o não dito e o já dito, a partir dos lugares sociais que os professores ocupam.

**Palavras-chave:** Trabalho dos professores de língua materna; Discurso pedagógico; Efeitos de sentidos.



## **ABSTRACT**

Master thesis on Education  
Program of Post-graduation on Education  
Federal Santa Maria University (Brazil)

### **MEANING EFFECTS ABOUT MOTHER TONGUE TEACHER'S WORK: AN APPROACH ON PEDAGOGIC DISCOURSE PRODUCTION**

AUTHOR: LETÍCIA RAMALHO BRITTES  
ADVISOR: LILIANA SOARES FERREIRA  
Santa Maria, February 21, 2011.

This work is a Master Thesis on Education, related to research interest number two – School Practices and Public Policy. It's linked to the Program of Post-graduation on Education of the Federal Santa Maria University (Brazil). This study had the proposal – from the discourse analysis of mother tongue teacher's in Elementary School – at investigating the pedagogic discourse production in school environment, specifically during the class, understanding this discourse as teacher's work. This research had the participation of six Portuguese teachers of municipal public school in Santa Maria – RS – Brazil. It's understood that the planning and conduction of the lesson itself is the teacher's work, however, for that, it's necessary the language mediation. The aim of this study was to analyze how the language in discourse, used by teachers during the class, are produced as work. Besides, it intended to investigate the meaning effects of these professionals work, observing how pedagogic discourse circulates in class, producing and reproducing the values of the society immersed on the capitalist production mode context. So that, this research had as theoretic-methodological approach the Discourse Analysis of French School, founded by Michel Pêcheux on 1960's. The study is also based on Historical- dialect Materialism to develop the discourse analysis. This investigation was built by observation, recording and transcription of the discourses, constituting, in this way, the research corpus, that was analyzed during and after the observations realized at schools. Thus, I'd intended, through this study, to contribute with the research on teachers' work, issue in which I insert my academic investigation interest. At this sense, I believe to have researched about meaning effects on teachers' work meant, for me, to have entered on the language non-transparence, through a reading gesture, can interpret what is being said, hidden, unsaid and that was already said, from social places occupied by the teachers.

**Keywords:** Mother tongue teachers' work; Pedagogic discourse; Meaning effects.

## LISTA DE APÊNDICES

<b>APÊNDICE A – Transcrição da Aula 1 .....</b>	<b>141</b>
<b>APÊNDICE B – Transcrição da Aula 2 .....</b>	<b>149</b>
<b>APÊNDICE C – Transcrição da Aula 3 .....</b>	<b>158</b>
<b>APÊNDICE D – Transcrição da Aula 4 .....</b>	<b>163</b>
<b>APÊNDICE E – Transcrição da Aula 5 .....</b>	<b>170</b>
<b>APÊNDICE F – Transcrição da Aula 6 .....</b>	<b>181</b>

## LISTA DE ANEXOS

<b>ANEXO A – Autorização Institucional.....</b>	<b>188</b>
<b>ANEXO B – Termo de Confidencialidade .....</b>	<b>189</b>
<b>ANEXO C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido .....</b>	<b>190</b>
<b>ANEXO D – Carta de Aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM.....</b>	<b>192</b>

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Posição-sujeito .....	99
----------------------------------	----

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	14
<b>APRESENTANDO A PROPOSTA DO ESTUDO</b> .....	14
 <b>CAPÍTULO I</b>	
<b>A CONSTRUÇÃO DOS REFERENCIAIS TEÓRICOS</b> .....	21
<b>1.1 Trabalho-linguagem-discurso: a centralidade do trabalho</b> .....	21
<b>1.2 A configuração do trabalho na sociedade capitalista</b> .....	28
1.2.1 O trabalho dos professores .....	30
1.2.2 O trabalho dos professores de língua materna .....	36
<b>1.3 A escola e o discurso pedagógico</b> .....	41
<b>1.4 O discurso pedagógico como trabalho dos professores de língua materna</b> .....	46
<b>1.5 A Análise de Discurso da Escola Francesa: O quê? Por quê? Para quê</b> .....	51
 <b>CAPÍTULO II</b>	
<b>TECENDO OS DISPOSITIVOS METODOLÓGICOS</b> .....	59
<b>2.1 Aporte teórico-metodológico</b> .....	59
<b>2.2 Os procedimentos analíticos</b> .....	62
<b>2.3 Instrumentos de coleta de dados</b> .....	63
<b>2.4 Condições de produção e participantes da pesquisa</b> .....	65

## CAPÍTULO III

<b>A ANÁLISE</b> .....	68
<b>3.1 Efeitos de sentidos sobre trabalho</b> .....	72
3.1.1 Efeito de trabalho (im)produtivo .....	76
3.1.2 Efeito de negação do trabalho .....	81
<b>3.2 Efeitos de sentidos sobre a regulação do currículo e das políticas educacionais para o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental</b> ...	85
3.2.1 Efeito de influência das políticas educacionais .....	88
3.2.2 Efeito de alinhamento ao currículo .....	91
<b>3.3 Efeitos de sentidos sobre o agente de controle simbólico escolar em relação ao trabalho docente</b> .....	96
3.3.1 Efeito de autoritarismo .....	100
<b>3.4 Análise das marcas linguístico-discursivas “tem que copiar” e “não dá tempo”</b> .....	108
3.4.1 Funcionamento discursivo da expressão “tem que copiar” .....	110
3.4.2 Funcionamento discursivo da expressão “não dá tempo” .....	117

## CAPÍTULO IV

<b>CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS</b> .....	125
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	131
<b>APÊNDICES</b> .....	140
<b>ANEXOS</b> .....	187

# INTRODUÇÃO

## APRESENTANDO A PROPOSTA DO ESTUDO

Vive-se um tempo de profundas contradições entre valores, crenças e comportamentos. Tempo em que se observa uma crise da Modernidade que se reflete nas mais diversas áreas do conhecimento, desestruturando assim, as relações humanas. Não obstante, a dominação dos meios de produção e de comunicação pela burguesia subjugou às demais classes sociais, repercutindo em um processo de reificação<sup>1</sup>: a força de trabalho do ser humano tornou-se objeto, um bem de mercado; e o modo de produção dominante parece ter adquirido valor vital nas relações sociais, impondo a lógica política, ideológica e econômica do capital.

Nesse contexto, insere-se a educação contemporânea, contextualizada na ordem neoliberal<sup>2</sup>. Uma educação insuficiente e limitada do ponto de vista da construção do humano, pois está estruturada de forma a atender o interesse de uma única classe social<sup>3</sup>, ou seja, à classe social dominante representada pela burguesia. Bourdieu (1992), em sua obra *A Reprodução*, afirma que a educação subordinou-se ao capital ao ponto de tornar-se um elemento de produção e reprodução dessa

---

<sup>1</sup>Conforme Marx (1984) [a], na conjuntura do capital o produto do trabalho humano é visto - como mercadoria para a troca - aparece como se tivesse vida própria, autônoma. A reificação é exatamente a relação dos homens mediada por esta coisa - a mercadoria. Os sujeitos (os seres humanos) tornam-se coisas e a coisa (a mercadoria) vira protagonista. As relações sociais passam a ser relações "coisificadas" (reificadas), pois esta é a forma de sociabilidade imposta (conquistada) pelo sistema do capital.

<sup>2</sup>Segundo Freitas, o capitalismo se metamorfoseou de diversas formas: liberalismo, imperialismo, socialdemocracia, neoliberalismo. Na atualidade vive-se o capitalismo neoliberal. O neoliberalismo, teorizado já na década de 1940 pelo grupo coordenado por Hayek, materializou-se na década de 1970 como forma de solucionar mais de uma das crises cíclicas do capitalismo: a crise do petróleo. (2008, p.99)

<sup>3</sup>Em acordo com Marx (2008), o conceito de classe é determinado historicamente, sendo um produto da sociedade em questão. Porém, as classes sociais, propriamente ditas, são relacionadas à sociedade moderna, que advém da Revolução Industrial. Sendo assim, para Marx, as classes são produtos da sociedade capitalista. Ainda na definição marxista de classe, essas se constroem nas relações de produção, ou seja, no âmbito econômico. Para ele, as relações de produção constituem as relações de classe, marcadas fortemente pelo antagonismo entre os detentores dos meios de produção e os portadores da força de trabalho, representados em burguesia e proletariado. O fator econômico é a característica central desta definição de classe.

lógica. Para Mészáros, a educação, que poderia ser uma alavanca essencial para a mudança, tornou-se instrumento dos estigmas da sociedade capitalista: fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à maquinaria produtiva em expansão do sistema capitalista e também passou a legitimar os interesses dominantes (2008, p.15). Ou seja, em vez de proporcionar a emancipação humana, tornou-se um mecanismo de perpetuação desse sistema.

É necessário destacar que, nesta investigação, entende-se educação como um processo inscrito na história da humanidade, que existe concretamente na sociedade, fazendo parte de sua estrutura e de seu processo. Como se produz historicamente, conforme Santos (2008, p. 40), é sempre a expressão do grau atingido pela complexibilidade do ser social no intercâmbio com a materialidade. Marx (1984, p. 104)<sup>4</sup>, reforça a tese de que, quem educa o ser humano é a sociedade, tanto pelas pessoas que a fazem quanto pelas condições em que vivem. Nesse sentido, a educação corresponde ao nível de desenvolvimento de forças produtivas e das relações de produção de cada sociedade, em cada época.

No entanto, a educação, que não se explica e não se compreende por si só, precisa ser entendida em seu efeito de totalidade<sup>5</sup>, numa visão de conjunto entre sociedade e momento histórico. Portanto, para compreendê-la é preciso, antes de tudo, compreender sua historicidade<sup>6</sup>. Em todas as sociedades, a educação é um dos mais efetivos instrumentos de controle social. Os seus discursos de pretensão socializadora, em geral, veiculam mensagens que legitimam uma ordem social vigente. Além disso, muito tem se discutido sobre o(s) papel/ papeis da educação na sociedade. Se ela apenas reproduz a sociedade em que está inserida ou se ela é ou pode ser revolucionária a ponto de transformar toda a sociedade.

Assim, considera-se que a educação não é especificamente redentora, nem reprodutora, como também não é revolucionária. Em acordo com Orso, ela “[...]”

---

<sup>4</sup> Teses sobre Feuerbach (1984, p.104)

<sup>5</sup> Segundo Konder, a síntese é a visão de conjunto que permite ao homem descobrir a estrutura significativa da realidade com que se defronta, numa situação dada. E é essa estrutura significativa – que a visão de conjunto proporciona – que é chamada de totalidade. (1981, p.37)

<sup>6</sup> Para este estudo, irei me pautar na definição de historicidade conforme designada pela Análise de Discurso. Nessa perspectiva, a historicidade do sentido não tem a ver com o tempo cronológico. Além disso, não se restringe ao fato de o sentido ter uma história, mas diz respeito, sobretudo, aos fatos inscritos na história reclamarem sentidos. Assim, o principal interesse da AD não está no rastreamento de dados históricos do discurso, mas na compreensão de como os sentidos são produzidos.



expressa as contradições e a própria sociedade em que está inserida. A sociedade estabelece os limites e as possibilidades da educação; estabelece sua qualidade e sua quantidade, sua forma e seu conteúdo” (2008, p.56). Dessa maneira, trabalhar por uma transformação da educação, tratando-a separadamente das esferas social e histórica, é em vão, pois se acredita ser necessário “[...] lutar pela educação lutando simultaneamente pela transformação da sociedade” (Idem).

Além disso, Mézaros (2008) acrescenta que “[...] a natureza da educação está vinculada ao sentido do trabalho”, e por se pensar em trabalho como a “essência do ser humano”, em que as ações humanas relacionam-se com o trabalho, e através dele surgem as relações sociais, é que se considera o trabalho como categoria central na produção da existência humana. Da mesma forma, segundo Ferreira (2007), é pelo trabalho que se compreende a história da humanidade, pois cada ser humano e cada formação societária constrói sua historicidade, na medida em que produz, através do trabalho.

Se, trabalho, conforme Ferreira (Idem), é “[...] toda a ação humana no meio, transformando-o em acordo com as demandas e os anseios, sendo essencialmente de caráter ativo que visa ao alcance de um objetivo”, pode-se afirmar que o trabalho dos professores é a produção da aula em si, que, sendo um evento imerso nas esferas política, econômica e social, organiza-se como uma atividade que exige uma demanda de esforço, tempo, dedicação e conhecimento a fim de que se produza um resultado. Essa noção é um breve esboço do trabalho dos professores, todavia cabe destacar um elemento central nessa discussão: como esse trabalho materializa-se entre os sujeitos envolvidos no processo pedagógico senão pela linguagem?

Foi no momento em que me deparei com esse questionamento que comecei a pensar sobre a relação trabalho/linguagem, no sentido de que o trabalho dos professores só se materializa mediado pela linguagem. Segundo Orlandi (1987), as relações de linguagem são relações de sujeitos e de sentidos e seus efeitos são múltiplos e variados. Sentido, nesse caso, define-se não como algo em si, mas como relação a. Dessa maneira, o trabalho dos professores pode produzir, através da linguagem, diversos sentidos. Assim, surge a delimitação do meu tema de pesquisa: investigar os efeitos de sentidos do trabalho dos professores, especificamente dos professores de língua materna.

Nessa perspectiva, o presente estudo propõe analisar a linguagem discursivizada por professores de língua materna, analisando como este discurso se

produz como trabalho e, em que termos esse trabalho reforça, ou não, através da produção do discurso pedagógico, os valores da sociedade capitalista?

Entende-se por valores da sociedade capitalista, aqueles que enfatizam a excelência, o individualismo, a competitividade, o progresso científico e tecnológico em detrimento do desenvolvimento de valores que contribuam para a formação humana com vistas à emancipação social. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais no módulo destinado aos anos finais do Ensino Fundamental, no componente curricular de Língua Portuguesa, evidencia-se a sugestão de uma educação pautada pelos valores da sociedade vigente. (1998, p.5). Tratarei desta questão no capítulo III na discussão sobre o trabalho dos professores de língua materna.

As discussões sobre os efeitos de sentidos do trabalho dos professores de língua materna terão como parâmetro algumas noções da categoria trabalho desenvolvidas por Marx (2008) como, por exemplo, trabalho concreto e trabalho abstrato; trabalho produtivo e trabalho improdutivo; trabalho material e trabalho imaterial. A discussão sobre essas noções será desenvolvida no capítulo III, no tópico sobre a configuração do trabalho na sociedade contemporânea. Para analisar como esse trabalho reforça, ou não, os valores da sociedade capitalista, pretende-se observar os discursos dos professores de Língua Portuguesa em aula. Quando me refiro aos discursos produzidos em aula, trata-se, segundo Orlandi, de “[...] um dizer institucionalizado sobre as coisas, que se garante, garantindo a instituição em que se origina e para qual tende: a escola” (1987, p.28), ou seja, o discurso pedagógico (DP).

Todavia, é importante salientar, que ao optar pela análise do DP, estou recortando uma materialidade que é muito mais do que linguística e pedagógica: trata-se de uma materialidade discursiva. O que pretendo analisar nesse discurso são os seus efeitos de sentido sobre o trabalho dos professores de língua materna, partindo de uma noção de trabalho como mediação entre ser humano e natureza, com vistas à produção de vida humana, caracterizando-se como materialização desta e de uma noção de professor como sujeito: ser social, inscrito em um determinado momento histórico, dotado de inconsciente e interpelado pela ideologia<sup>7</sup>.

---

<sup>7</sup> Essa noção de sujeito foi desenvolvida por teóricos da Análise de Discurso da Escola Francesa. A discussão sobre essa categoria será desenvolvida no primeiro tópico do capítulo III.

A escolha por essa temática muito tem a ver com minha trajetória acadêmica e profissional. Embasou-se em questionamentos e inquietações surgidos ainda durante a graduação. Pelo fato de eu ser licenciada em Letras, portanto, trabalhar no ensino de Línguas Portuguesa e Inglesa, muito penso, observo e estudo sobre linguagem, sobre os movimentos de sentidos das falas e do silêncio (entendendo ambos como prática social), tanto em sala de aula com os estudantes, quanto na sala dos professores ou nos corredores da escola... enfim, foi na escola que pude observar que “[...] as relações de linguagem são relações de sujeitos e de sentidos e seus efeitos são múltiplos e variados” (ORLANDI, 2005, p.21). Então me deparei com o discurso como “lugar do trabalho da língua e da ideologia” (ORLANDI, 2005, p.38). Desde então, direcionei minha percepção aos discursos que se entrecruzavam na escola.

Em 2009, com meu ingresso no curso de Mestrado em Educação, surgiu a oportunidade de pesquisar sobre o tema trabalho. A leitura de autores como Marx (1984; 2007; 2008), Antunes (1995; 2007) e Mészáros (2002; 2008), direcionou minha observação para o trabalho dos professores na escola. Quando li em Marx que o trabalho não existe fora do ser social, que é uma atividade que pertence exclusivamente ao ser humano, não se tratando apenas de um esforço fisiológico, mas sim de “vontade orientada a um fim” (MARX, 2008, p.142), passei a me enxergar como trabalhadora, professora de línguas, dentro de uma instituição municipal de ensino. A partir daí, constatei que o que eu produzia na escola era, de fato, trabalho. Não me refiro à definição de trabalho estipulada pelo senso comum, como uma ocupação ou como atividade vocacionada, e sim em uma perspectiva de trabalho como base de produção humana, como práxis, pois em minhas ações havia uma vontade, seguida de um planejamento e estudos, orientados a um fim.

Percebi também, que a produção dessa aula só era possível através da linguagem, na relação entre sujeitos e sentidos, ou seja, a aula acontece mediada<sup>8</sup> por um discurso. A esse respeito, Orlandi declara:

[...] posso considerar a linguagem como trabalho. No sentido de que não tem um caráter nem arbitrário nem natural, mas necessário. E essa necessidade se assenta na homologia que podemos fazer entre linguagem e trabalho, i.e, considerando que ambos são resultados da interação entre

---

<sup>8</sup> Segundo Orlandi, mediada não no sentido de colocar a linguagem como instrumento, mas como relação constitutiva, ação que modifica, que transforma. (1987, p. 25)

homem e realidade natural e social, logo mediação necessária, produção social. (1987, p. 25)

Considerando a linguagem como trabalho, entendendo essa relação a partir da centralidade do trabalho, pois é a forma de produção da vida humana, pode-se afirmar que a linguagem que media a produção da aula dos professores é discurso, pois, conforme Orlandi, produz efeitos de sentidos entre locutores (2005, p.21). Assim, a produção desse discurso será entendida como o trabalho dos professores, no sentido que esse discurso, através da linguagem, em acordo com Rossi-Landi, corresponde ao trabalho linguístico humano, pois “[...] da constatação de que as palavras e as mensagens não existem em estado natural, uma vez que são produzidas pelo homem, conclui-se imediatamente que elas também são produtos de trabalho”. (1985, p. 64)

O objetivo geral desta pesquisa foi investigar, através da Análise de Discurso da Escola Francesa (AD), os efeitos de sentidos sobre o trabalho dos professores, a partir da produção do DP em aula, observando como esse trabalho produz e reproduz os valores da sociedade imersa no contexto do modo de produção capitalista.

Para analisar os efeitos de sentidos desse trabalho linguístico, observou-se a produção do DP pelos professores em aulas de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental da rede municipal de Santa Maria. Para isso, inseri-me no ambiente escolar a fim de observar às aulas, utilizando como recurso a gravação das falas. Entretanto, como se sabe, em se tratando de discurso não é somente a fala que produz sentidos, por isso aspectos como as pausas, o silêncio, a repetição, fizeram parte das análises, bem como a leitura das condições de produção dos discursos no ambiente escolar: a disposição dos objetos e dos sujeitos em sala de aula.

Todavia, cabe salientar que o discurso produzido pelos professores em aula, desenvolve-se a partir de uma formação discursiva (FD), isto é, a formação discursiva do sujeito professor de língua materna. Portanto, é desse lugar social que esse sujeito irá produzir seu discurso interpelado por ideologia. Por se tratar de uma análise do trabalho na escola contemporânea, é válido afirmar que se trata da

ideologia do modo de produção capitalista. Conforme Orlandi (1985), trata-se do “sujeito do capitalismo”<sup>9</sup>.

Em relação às condições de produção do DP, pode-se afirmar que, por ser articulado na escola (instituição legitimada pela sociedade para tratar da educação sistematizada e hierarquizada), é uma prática discursiva escolarizada. Trata-se, portanto, de um discurso institucionalizado que situa o professor no interior da escola, especificamente na posição de liderança em sala de aula, ou seja, no lugar pré-estabelecido pela sociedade para esses profissionais. Através dessas condições de produção, pretende-se analisar o DP como trabalho dos professores.

Em acordo com os pressupostos teórico-metodológicos da AD, esta pesquisa teve por objetivos específicos:

- Analisar a produção do DP pelos professores em aula.
- Observar que efeitos de sentidos esse DP produz como trabalho dos professores.
- Analisar como esse trabalho produz e reproduz os valores da sociedade imersa no contexto do modo de produção capitalista.
- Acompanhar os caminhos (teóricos e práticos) trilhados pelos professores na organização e planejamento das aulas observadas, analisando a regulação do currículo e das políticas educacionais no percurso da produção dessa aula.
- Identificar o lugar de onde fala o professor de língua materna, ou seja, desenvolver um estudo sobre a escola, analisando como ocorre a manipulação ideológica e, se há, alguma relação entre a FD deste professor com formação ideológica do agente/agência de controle simbólico escolar.

Dessa forma, organiza-se a pesquisa, situando os momentos de observação das aulas de Língua Portuguesa em torno desses cinco objetivos específicos. Em seguida, desenvolver-se-á o capítulo sobre as bases teóricas deste estudo.

---

<sup>9</sup>Conforme Orlandi, “[...] a subordinação explícita do homem ao discurso religioso, dá lugar à subordinação, menos explícita do homem às leis: com seus direitos e deveres. Daí a ideia de um sujeito livre em suas escolhas, o sujeito do capitalismo” (2005, p.51). A autora considera esse sujeito como – sujeito de direito – o qual não é uma entidade psicológica, sendo efeito de uma estrutura social bem definida: a sociedade capitalista. (Idem)

# CAPÍTULO I

## A CONSTRUÇÃO DOS REFERENCIAIS TEÓRICOS

*“[...] o homem é homem na medida em que deixa de identificar-se à maneira dos animais, com a própria atividade vital na natureza: na medida em que começa a produzir as próprias condições de uma vida humana sua, isto é os meios de subsistência e as relações que estabelece com outros homens ao produzi-la na divisão do trabalho; na medida em que conhece e quer a própria atividade e a configura como uma relação não limitada a apenas uma parte da natureza, mas pelo menos potencialmente, como uma relação universal ou unilateral com toda a natureza como seu corpo orgânico e na medida, afinal, em que humaniza a natureza, fazendo da história natural e da história humana um só processo e, ao assim fazer, modifica-se a si mesmo, cria o homem e a sociedade humana” (MANACORDA, 1991, p. 63)*

### 1.1 Trabalho-linguagem-discurso: a centralidade do trabalho

No presente capítulo dei início a uma discussão que subsidiou o desenvolvimento deste trabalho. As três categorias citadas acima: trabalho, linguagem e discurso compreendem, em linhas gerais, a temática e os objetivos da pesquisa como um todo, por isso foram teoricamente articuladas para que fosse estabelecido o referencial teórico que construí através das leituras e estudos desenvolvidos até então. Pode-se afirmar, portanto, que objetivei desenvolver as aproximações e distanciamentos teóricos nos quais me apoio para encaminhar este estudo.

Primeiramente, remeto-me ao conceito de trabalho, que será tratado aqui diferente da noção proposta pelo senso comum: como emprego, ocupação, atividade para garantir meios de sobrevivência ou ainda àquela noção comumente utilizada em jargões de efeito moralizante: “o trabalho dignifica o homem”. Atualmente esses conceitos são corriqueiros e fazem parte do cotidiano, distanciando os seres humanos do real sentido de trabalho como modo de produção material da existência humana e base das relações sociais.

Karl Marx (1818-1883), dedicou-se ao estudo da categoria trabalho através do método dialético, privilegiando assim, o ponto de vista da totalidade<sup>10</sup>, ou seja, seus estudos visavam à reconstrução das principais determinações sociais e globais do trabalho imerso na sociedade capitalista. Para tanto, em sua obra *O Capital* (livro I, vol. I), Marx partiu da noção de trabalho como categoria central de seus estudos ulteriores. Na referida obra o teórico referiu-se ao trabalho como o processo de produzir valores-de-uso:

[...] O trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo - braços, pernas, cabeça e mãos, - a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. (MARX, 2008, p. 211)

Dessa forma, recorta-se para este estudo uma noção de trabalho que fundamenta o processo histórico de constituição dos seres humanos e da sociedade. Além disso, admite-se que é pelo trabalho que os seres humanos produzem-se. Segundo Marx (2008), “[...] o trabalho e as relações materiais de produção social da existência, independente da forma histórica que assumem, são fundantes da especificidade humana, na medida em que é pelo trabalho que a espécie humana se produz”. É no sentido de trabalho, como processo que permeia toda a existência dos seres humanos, que será discutida a questão de sua centralidade.

Para tratar desta questão parto das palavras de Lukács (1970), em sua obra *Ontologia do ser social*, quando o teórico afirma que a condição de existência para os seres humanos é dada a partir de sua reprodução como seres humanos. No entanto, a forma específica dessa reprodução é dada numa relação dos homens com a natureza através do trabalho. É nessa perspectiva que a categoria trabalho emerge como elemento central do ser social.

---

<sup>10</sup> No pensamento dialético, o exercício totalizador busca a complexidade na ação que será sempre parcial, particular e historicamente condicionada. Segundo Konder, qualquer objeto que possamos perceber ou criar é parte de um todo, por isso, a busca de soluções para os problemas depende de uma visão de conjunto, sempre provisória e que não esgota a realidade, mas é decisiva para que se possa situar e avaliar a dimensão de cada elemento dentro de uma estrutura significativa. (KONDER, 1981, p.37)

Acredita-se que não há como reduzir a processualidade concreta do ser social tão somente à categoria do trabalho, no sentido que não pode haver trabalho sem interação, sem intercâmbio, sem linguagem. Marx e Engels, em *A filosofia alemã*, argumentam que a linguagem surge da necessidade de contato dos seres humanos entre si. Além disso, acrescentam que “somente por meio do intercâmbio é que a diversidade dos homens torna-se um momento importante e precioso nas relações sociais” (1984, p. 33). Para os filósofos, a linguagem é a realidade material da consciência humana e a consciência é entendida como fato social, sendo produto das relações sociais. Nesse sentido a linguagem é de caráter eminentemente social.

Todavia, conforme Antunes, “[...] deve existir uma influência contínua do trabalho sobre a linguagem e vice-versa” (2007, p.140), visto que, em acordo com Lukács

[...] entender a linguagem a partir do trabalho é certamente possível, uma vez que a execução do processo de trabalho coloca demandas ao sujeito envolvido que só podem ser preenchidas suficiente e simultaneamente pela reconstrução das possibilidades e habilidades psicofísicas que estavam presentes na linguagem, uma vez que eles não podem ser entendidos ontologicamente sem os antecedentes requeridos pelo trabalho, ou sem as condições que permitiram a gênese do processo de trabalho. (LUKÁCS, 1970, p.49)

Nessa concepção de centralidade da categoria trabalho na gênese do ser social se destaca a linguagem como constituinte da forma mais complexa de interação e da organização social. Dessa maneira, o conceito de práxis<sup>11</sup> como trabalho do ser humano sobre a natureza e sobre si mesmo, é visto como condição primordial para a interação dos seres humanos através da linguagem.

É nesse sentido que se entende que o ser humano e as formações societárias constroem sua historicidade, na medida em que se produzem, através do trabalho. O ser humano age sobre a realidade objetiva e, nesse processo, modifica-se a si próprio. “Produz objetos e, paralelamente, altera sua maneira de estar na realidade objetiva e de percebê-la. E – o que é fundamental - faz a sua própria história”

---

<sup>11</sup> Entendo por práxis, em acordo com o que Vásquez postula em sua obra intitulada *Filosofia da práxis*, uma atividade humana transformadora da natureza e da sociedade. (...) A relação entre teoria e práxis é para Marx teórica e prática; prática, na medida em que a teoria, como guia da ação, molda a atividade do homem, particularmente a atividade revolucionária; teórica, na medida em que esta relação é consciente. Nesse sentido, pode-se considerar que a práxis é, portanto, a revolução, ou crítica radical que, correspondendo a necessidades radicais, humanas, passa do plano teórico ao prático. (2007, p. 109, 117)



(FRIGOTTO, 1998, p.29). O sujeito assim, na perspectiva marxiana, é entendido não como individual, mas resultado de um processo histórico.

No momento em que os seres humanos agem na construção da sua própria história, torna-se necessário um elemento mediador entre o trabalho e os seres humanos que acredito ser a linguagem. Todavia, a que concepção de linguagem esse estudo se refere, já que esta é entendida como forma de interação social? Para responder a essa indagação, nos próximos parágrafos será desenvolvido um breve panorama sobre as teorias de linguagem que embasam esta pesquisa até se chegar a uma formulação de qual concepção de linguagem orienta a proposta desta pesquisa.

Sabe-se que o conceito de linguagem é bastante amplo. No entanto, interessa-me partir da noção de linguagem postulada por Saussure em 1916, pelo fato de ser um estudo que se remete à linguagem em seu caráter social, além de ser uma teoria essencial para os estudos linguísticos contemporâneos. Para Saussure (2006), a linguagem possui um caráter dual, constituída de uma instância subjetiva (a fala) e de uma instância objetiva (a língua), priorizando o estudo da língua em detrimento da fala. Conforme Cardoso, fundamentando-se na necessidade de comunicação humana, a língua é entendida como fato social, pois, para Saussure, ela pertence a todos os membros de uma comunidade, sendo exterior ao indivíduo, o qual não pode nem criá-la nem modificá-la (2005, p. 16). No corte saussureano, entendia-se a língua como sistema, em que “cada falante retinha uma parte desse código, que não existia perfeito em nenhum indivíduo.”<sup>12</sup>

A dicotomia fala/língua foi superada, após décadas, com o advento da Linguística da Enunciação, que irá apresentar o “linguístico em conexão com os enunciadorees e o mundo.”<sup>13</sup> Essa concepção rompeu com a noção de língua como sistema/estrutura, remetendo-se a esta como processo em seu funcionamento. A esse respeito, ainda conforme Cardoso,

[...] A lingüística da Enunciação teve, pois, o grande mérito de tirar a linguagem da clausura do sistema. A enunciação fica, porém, na perspectiva de Benveniste (1974), circunscrita ao espaço do subjetivo e do individual, já que, para ele, a enunciação é o ato individual de colocar a língua em funcionamento, ou de transformá-la em discurso, que nesse sentido, acaba sendo concebido como um “produto subjetivo e individual”,

---

<sup>12</sup> Ibid., p. 15.

<sup>13</sup> Ibid., p. 16.

ficando muito próximo do conceito de fala de Saussure. (CARDOSO, 2005, p.22)

O lapso existente na concepção subjetiva e individual da teoria da enunciação remete-se ao fato de não compreender a linguagem como prática social, historicamente estabelecida, ocultando, dessa maneira, seu caráter ideológico que contrasta relações de poder. Opondo-se à noção de discurso como “produto subjetivo e individual” surge a Análise de Discurso<sup>14</sup>, propondo como seu objeto de estudo o discurso, sendo considerado um elemento integralmente histórico e social.

Acredita-se que, através da prática discursiva, a dicotomia língua/fala possa ser realmente superada, pois, para a AD, o discurso não se apresenta como sinônimo de fala nem se aproxima do conceito de língua, constituindo-se como um terceiro elemento. Assim, “o discurso é, pois, um lugar de investimentos sociais, históricos, ideológicos, psíquicos, por meio de sujeitos interagindo em situações concretas”<sup>15</sup>. Dessa maneira, sendo entendida como forma, a língua constitui uma estrutura, todavia, sendo concebida como funcionamento, a língua passa a ser entendida como discurso.

Esta noção de discurso, conforme Orlandi, “propõe compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua história” (2005, p. 15). A AD concebe a linguagem como mediação necessária entre o ser humano e a realidade natural e social. Assim, pode-se afirmar que o trabalho simbólico do discurso está na base da produção da existência humana<sup>16</sup>.

Nessa perspectiva, em acordo com Orlandi, “posso considerar a linguagem como um trabalho, no sentido de que não tem um caráter nem arbitrário nem natural, mas necessário” (1987, p. 25). Tal necessidade apresenta-se na “homologia que se pode fazer entre linguagem e trabalho, considerando que ambos são resultados de interação entre homem e realidade natural e social, logo mediação necessária,

---

<sup>14</sup> Conforme Orlandi, a AD não trata da língua, não trata da gramática, embora todas essas coisas lhe interessem. Ela trata do discurso. E a palavra discurso, etimologicamente, tem em si a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. O discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem, com o estudo do discurso observa-se o homem falando. (ORLANDI, 2005, p. 15).

<sup>15</sup> Ibid., p. 21.

<sup>16</sup> Ibid., p.15.

produção social”<sup>17</sup>. A esse respeito Rossi-Landi, reafirmando a questão da centralidade do trabalho, declara que

[...] para instituir relações de trabalho e de produção, o homem tinha que falar, comunicar, coisa que aconteceu no decorrer daquela instituição, de modo inextricável e solidário, uma vez que o homem só poderia falar e comunicar pela instituição daquelas relações. A produção dos signos é uma instituição de relações de trabalho e de produção, assim como essas relações são signos. (ROSSI-LANDI, 1985, p.74).

Assim, entendendo-se trabalho e linguagem como produções humanas em que, através do primeiro o ser humano produz instrumentos (valores de uso), e através da segunda produz enunciados, constituindo, dessa maneira, o social, formando historicamente a si próprio. Trata-se, portanto, do trabalho linguístico, que por ser fundado no social em um determinado momento histórico, passa a ser considerado como um agir discursivo, uma vez que, segundo Orlandi, “o discurso é visto justamente como a instanciamento do modo de se produzir linguagem, isto é, no processo discursivo explicita o modo de existência da linguagem que é social” (1987, p.26).

De fato, buscar uma compreensão da linguagem através da centralidade do trabalho é relevante, visto que ambas as categorias constituem a formação social dos seres humanos na medida em que, nesse percurso, se produz a história humana. No entanto, essa construção do humano (do trabalhador que se torna falante para estabelecer relações com o outro, satisfazendo suas necessidades) requer estruturas de ordem material, ideológica e psíquica, portanto a produção humana dá-se através do trabalho mediado pela linguagem, resultando no trabalho linguístico<sup>18</sup> que é de caráter eminentemente discursivo, pois envolve relações sociais, históricas e ideológicas. Pêcheux (1988) afirma que “todo dizer é ideologicamente marcado. É na língua que a ideologia se materializa. Nas palavras dos sujeitos. Como foi dito, o discurso é o lugar do trabalho da língua e da ideologia. (ORLANDI,2005,p38).

Além disso, a relação trabalho/linguagem é determinada pela forma social que os seres humanos assumem em um determinado contexto histórico em relação ao

---

<sup>17</sup> Ibid., p. 25.

<sup>18</sup> Rossi-landi (1985) irá propor a homologia entre trabalho e linguagem, no sentido de que a linguagem é um trabalho humano lingüístico.

modo de produção dessa sociedade, pois os sujeitos irão discursivizar suas ações de acordo com o modo de produção instaurado, situando-se em uma formação discursiva que irá determinar ideologicamente o lugar de que falam esses sujeitos limitando o que podem e o que não podem falar. Em outras palavras, o modo de produção vigente em uma dada sociedade produz diferentes efeitos de sentidos de trabalho.

Na concepção original de trabalho, conforme Marx (2008), o ser humano detinha os meios de produção, agindo sobre a natureza para produzir valores de uso, ou seja, para suprir suas necessidades. Marx, partindo do princípio que a base de toda a sociedade humana é o processo de trabalho, ressalta que os seres humanos cooperam entre si para fazer uso das forças da natureza, com o objetivo de satisfazer suas necessidades (Idem). Nessa concepção o trabalho apresenta-se como útil, representando o valor de uso necessário para atender as necessidades do trabalhador, que não são apenas de ordem física, já que também podem ser intelectuais, de lazer, de entretenimento, de cultura, etc. Nessa configuração o trabalho é de caráter criativo e criador.

Os meios de produção e a força de trabalho dos seres humanos em conjunto constituem as forças produtivas da sociedade. O crescimento e aperfeiçoamento das forças produtivas fazem aumentar o poder dos seres humanos sobre as forças da natureza e são a base do desenvolvimento da sociedade humana. Todavia, quando imerso em um aparato social organizado para explorar o trabalhador, exigindo-lhe que produza sempre mais, melhor e com maior rapidez, gera-se a possibilidade de se alienar<sup>19</sup> o trabalhador no objeto que produz, ou seja, no resultado de seu trabalho. (FERREIRA, 2007)

Dessa forma, o trabalho surge multifacetado. Em acordo com Ferreira, “pode ser, ao mesmo tempo, negativo, porque possibilita a exploração e a alienação humana e, positivo, porque permite a ação humana sobre a natureza elaborando a vida” (2007 p.92). A esse respeito, o próximo tópico trará uma discussão das relações de trabalho na sociedade contemporânea.

---

<sup>19</sup> Konder afirma que a alienação deriva da divisão social do trabalho, isto é, da propriedade privada. Quando alguns homens passaram a impor aos outros as condições em que deveriam trabalhar, o trabalho passou a se ressentir de uma inevitável degradação. (KONDER, 2006, p109).

## 1.2 A configuração do trabalho na sociedade capitalista

“Na primeira noite eles aproximam- se e colhem uma flor do  
nosso jardim e não dizemos nada.  
Na segunda noite, já não se escondem; pisam as flores, matam  
o nosso cão, e não dizemos nada. Até que um dia o mais frágil  
deles entra sozinho em nossa casa, rouba-nos a lua e,  
conhecendo o nosso medo, arranca-nos a voz da garganta. E  
porque não dissemos nada, já não podemos dizer nada”.

*Vladimir Maiakóvski*

No modo de produção capitalista, segundo Sávtchenko (1987), o processo de trabalho caracteriza-se por duas particularidades: a) os meios de produção que antes eram do domínio dos seres humanos, agora são propriedade do capitalista, a força de trabalho se une aos meios de produção só depois de comprada pelo capitalista. b) o produto do trabalho é de propriedade do capitalista (antes, o próprio trabalhador era proprietário dos meios de produção como do produto do trabalho).

Nessa conjuntura, a força de trabalho surge como atributo do capital e quem detém o controle sobre o trabalho do ser humano não é mais ele próprio, mas o capitalista. Assim, surge a divisão entre duas classes sociais: a classe detentora do capital e dos meios de produção (burguesia) e a classe que, desprovida da posse dos meios de produção, só possui a sua força de trabalho para oferecer ao capitalista em troca de salário (proletariado).

Dessa maneira, acredita-se que o capitalismo dificulta que o trabalho crie a “condição humana” podendo, de maneira oposta, até causar desumanização. De acordo com tal modelo, o conceito de trabalho amplia-se e complexifica-se, já que não tem apenas como finalidade atender necessidades humanas – gerar valor de uso, mas também produzir excedentes para acumulação de riqueza – gerar valor de troca<sup>20</sup>.

[...] O valor de uso dos bens socialmente necessários subordinou-se ao seu valor de troca, que passou a comandar a lógica do sistema de metabolismo social do capital. As funções produtivas básicas, bem como o controle do seu processo, foram radicalmente separadas entre aqueles que produzem e

---

<sup>20</sup> Marx (2008) concebe que o valor de troca é determinado pela quantidade de trabalho contida na força de trabalho, ou seja, pelo trabalho socialmente necessário para produzir os meios de subsistência, em determinado momento histórico.

aqueles que controlam. Como disse Marx, o capital operou a separação entre trabalhadores e meios de produção, entre o *caracol e sua concha* aprofundando-se a separação entre a produção voltada para o atendimento das necessidades humano-sociais e as necessidades de auto-reprodução do capital. (ANTUNES, 2007, p.180)

Nessa relação, o trabalho desconfigurou-se da qualidade de mediação do ser humano com a natureza, para estabelecer o domínio sobre ela e poder modificá-la em função de seu “bem viver” para assumir a forma de trabalho abstrato, típico do capitalismo que, ao contrário do trabalho concreto, em sua forma genérica, desumaniza o ser humano. O trabalho, portanto apresenta-se em duplo caráter – concreto e abstrato – que se expressa no duplo caráter da mercadoria: valor de uso e valor de troca. Distinguindo essas duas noções de trabalho, Marx afirma que

[...] todo trabalho é, de um lado, dispêndio de força humana de trabalho no sentido fisiológico, e nessa qualidade, de trabalho humano igual ou abstrato, cria o valor das mercadorias. Todo trabalho, por outro lado, é dispêndio de força humana de trabalho, sob forma especial, para um determinado fim, e nessa qualidade de trabalho útil e concreto, produz valores de uso. (MARX, 2008, p. 64)

Nessa perspectiva o trabalho é, por um lado, fundante da própria condição humana, criador de valores de uso, trabalho útil, central na produção do ser humano como ser social e histórico, independentemente da organização social e produtiva da sociedade; e, por outro lado, o trabalho na sociedade capitalista é um processo que aliena o ser humano de suas próprias características humanas. Segundo Antunes, assume “a forma de trabalho estranhado, fetichizado e, portanto, desrealizador e desefetivador da atividade humana autônoma” (ANTUNES, 1995, p. 77).

No contexto das relações capitalistas, a força de trabalho humana apresenta-se como uma mercadoria que é vendida pelo trabalhador. Todavia, diferentemente das outras mercadorias, a força de trabalho humana, ao ser usada pelo capitalista (que a comprou), acrescentará valor às mercadorias produzidas, ou seja, o trabalho humano produz mais valor do que aquele pago ao trabalhador pelo capitalista. Nesse caso produz-se um valor excedente que o trabalhador cria no processo de produção, o qual é denominado por Marx de mais-valia. Importa esclarecer que produto excedente e mais-valia são categorias distintas. O primeiro já existia muito antes da produção capitalista e “continuará existindo mesmo em uma sociedade sem classes, mas, neste último caso, não mais como uma relação de exploração” (OHLWEILER, 1985, p.143).

Dessa forma, o trabalho produtivo, aquele que produz mais-valia garante a riqueza do capitalista, na medida em que este se apropria do trabalho excedente do trabalhador, produzindo, assim, valores maiores do que os necessários para reproduzir sua força de trabalho. Nessa conjuntura, os imperativos do sistema capitalista parecem ser irreversíveis, pois as condições sociais do trabalhador o obrigam a vender sua força de trabalho, alimentando assim, o acúmulo de capital.

Esse processo aliena o trabalhador de sua produção, já que o produto pertence ao capitalista, que ao pagar pela força de trabalho, adquire o direito de se apropriar do produto do trabalho alheio. É nesse contexto que se inserem os trabalhadores da educação. O tópico seguinte encaminhará uma discussão sobre o trabalho dos professores no modo de produção capitalista e sua relação com a linguagem e o discurso.

### 1.2.1 O trabalho dos professores

Creio que ao se falar sobre o trabalho dos professores, a questão é saber que trabalho é esse? Qual é sua natureza e qual é seu objeto? Em acordo com Ferreira (2009), o trabalho desses profissionais é a produção do conhecimento sua e dos estudantes, continuamente, até mesmo na aula, prática social que lhe é atribuída. Essa produção, que só acontece na interação mediada pela linguagem, é, portanto, subjetiva (porque só acontece quando demandada pelos sujeitos do processo de aprender) e subjetivante (porque acaba por constituir quem aprende, imprimindo-lhe um modo de pensar, de ler o mundo e de interagir).

Assim, se apresenta mais uma vez, a relação trabalho/linguagem, só que desta vez relacionada ao trabalho dos professores. Sabe-se que o trabalho genérico, como foi exposto anteriormente, em acordo com Marx (2008), é um trabalho “indispensável à existência do homem – quaisquer que sejam as formas de sociedade”, pois é o elemento central na produção humana. Contudo, conforme mencionado anteriormente, quando surgem as relações de trabalho entre os seres humanos, surge também a necessidade de interação entre esses sujeitos, ou seja, a linguagem faz-se necessária para que os seres humanos discursivem suas ações, interagindo entre si.

A relação entre trabalho/linguagem é definida por Rossi-Landi como *trabalho humano lingüístico*, a partir da constatação de que “as palavras e as mensagens não existem em um estado natural, uma vez que são produzidas pelo homem, conclui-se imediatamente que elas também são produtos de trabalho” (1985, p. 64). Nessas condições é possível afirmar que o trabalho dos professores é, essencialmente, um trabalho lingüístico, pois é produzido por um sujeito que fez e faz a si próprio através do trabalho e interage com o outro através da linguagem.

Nesse processo, a linguagem não apenas faz parte das relações de trabalho, mas ela própria é trabalho, pois em acordo com Rossi-Landi (1985), é trabalhando e, mais tarde, discursivizando suas ações que o ser humano constitui-se no social, formando historicamente a si mesmo. Dessa forma, o autor classifica o trabalho humano como lingüístico e não-lingüístico: o primeiro é aquele em que o ser humano constitui a interação com o outro através da linguagem, o segundo, por sua vez, consiste no ato desse sujeito estabelecer relações instrumentais com a natureza. Ambas as concepções referem-se a produções humanas, pois tudo aquilo que traz a marca da intervenção humana é produto de um trabalho realizado por esse sujeito.<sup>21</sup>

Entretanto, pelo fato de o trabalho lingüístico humano ser determinado pelo social, sendo que este social está inserido em uma dada organização histórica, política e econômica, o trabalho dos professores, segundo Kuenzer, irá consistir em um “[...] conjunto das práticas sociais intencionais e sistematizadas de formação humana que ocorrem nas relações produtivas e sociais” (2002, p. 82). Tal formulação leva-me a crer que é necessária uma abordagem sobre o trabalho dos professores no contexto em que este se insere atualmente, ou seja, no modo de produção capitalista.

Primeiramente, é relevante salientar que os professores “são profissionais cujas condições de produção diferenciam-se das demais práticas produtivas, pois, pela educação, esses seres agem e, ao mesmo tempo, se constituem como trabalhadores, indefinidamente, em um movimento contínuo” (FERREIRA, 2007, p.1). Ainda, conforme Orso,

---

<sup>21</sup> Foi a partir dessas considerações que Rossi-Landi desenvolveu sua teoria sobre a relação de homologia da produção (material/ lingüística). Essa formulação é retomada por Orlandi quando a linguista define que tanto o trabalho como a linguagem são resultados da interação entre o homem e a realidade natural e social, logo, mediação necessária, produção social (1987, p.25). Destaca-se que esta homologia não nega a questão da centralidade do trabalho, pois é no trabalho que surge a necessidade de interação entre os homens.



[...] O professor realiza um trabalho específico, não melhor nem mais nobre ou superior, mas sim diferente dos demais trabalhadores; o professor não é um sacerdote. Se não fosse professor, como um trabalhador que precisa vender a sua força de trabalho para poder sobreviver, possivelmente estaria realizando um outro tipo de trabalho qualquer e vendendo sua força de trabalho. [...] ou seja, seria membro da classe trabalhadora, submetido à mesma lógica do modo de produção capitalista como os demais trabalhadores, mas exercendo uma outra função social. (ORSO, 2008, p.61)

Muitas vezes pelo fato de o professor exercer um trabalho linguístico, ou seja no plano das “palavras e das ideias”, tem-se a impressão de que esse sujeito não é trabalhador, de que não pertence a mesma classe dos demais. Surge daí a importância desses profissionais reconhecerem-se como trabalhadores, e assim contribuir com a superação de sua própria condição social. Além disso, fala-se de um trabalho que é, de certa forma, privilegiado, pois os professores, além de mediarem o acesso dos estudantes ao saber científico, historicamente acumulado, podem desenvolver a crítica da sociedade atual, bem como, atentar para o caráter de trabalho alienante do modo de produção capitalista.

Nesse sentido, aos professores, cabe o trabalho de produzir aula; nela, necessita acontecer a produção do conhecimento. Trata-se, segundo Ferreira (2009), de um trabalho atrelado à educação de trabalhadores, sendo, ao mesmo tempo, gerador de trabalhadores, mas não de mercadorias diretamente, embora, ainda assim, esteja inserido na lógica do capital e, desse modo, participa dos processos de acumulação e produção. Essas características, nesse caso, limitam a realização do trabalho segundo o modelo capitalista, já que

[...] passa a se dar indiretamente, por meio de diferentes mediações que convençam o trabalhador, pela força ou pela persuasão, a ser artífice de sua própria exploração, ao tempo que busca sua realização pessoal, vinculada a finalidades. Ou seja, no trabalho não material a subsunção do trabalho ao capital apresenta limites, com o que se ampliam as possibilidades de resistência e autonomia, neste caso, a subsunção depende mais fortemente da adesão do trabalhador. (KUENZER; CALDAS, 2007, p.5)

No caso dos professores, constituindo-se em um modo de garantirem suas condições de existência, o trabalho configura-se “[...] no capitalismo, em uma das suas formas de expressão” (KUENZER, 2002, p.82). Nesse sentido, a finalidade do trabalho pedagógico, como modalidade de trabalho na sociedade capitalista, “[...] é o disciplinamento para a vida social e produtiva, em conformidade com as

especificidades que os processos de produção, em decorrência do desenvolvimento das forças produtivas, vão assumindo”. O disciplinamento, neste viés de compreensão, implica o desenvolvimento de uma concepção de mundo tão consensual quanto seja possível (KUENZER, 2002, p. 82), em acordo com as demandas e “[...] necessidades de valorização do capital” (KUENZER, 2002, p. 82).

Nesse processo, o trabalho dos professores reduz-se em alimentar a produção e reprodução dos valores da sociedade capitalista, sobretudo, a partir das imposições dos organismos internacionais. A esse respeito Ferreira e Cancian (2008) consideram que “a educação passou a ser organizada e gestada de modo a compatibilizar-se com a economia”. Nesse contexto, o Ensino Fundamental tornou-se o *lócus* prioritário de formação de mão-de-obra, para repor os mercados de trabalho, de modo mais ágil e barato, garantindo assim, aos capitalistas, maiores ganhos.

Além disso, pode-se considerar que o trabalho desses profissionais na escola, na atual conjuntura histórico-social, política e econômica, passa por um processo de minimização a partir das determinações do Estado (expressas nos documentos oficiais) que tornam esse trabalho um mero processo de “inculcação de uma cultura legítima.” (BOURDIEU, 1992, p.121). Do mesmo modo, nos últimos quarenta anos, o mundo tem vivido o resultado de políticas econômicas, sociais e culturais desenvolvidas no contexto da globalização – do desenvolvimento das inovações tecnológicas e da era da informação, das novas formas de organização do trabalho e das políticas econômicas neoliberais.

É nesse contexto que, a partir da década de 1990, são elaborados os dispositivos legais para a educação brasileira, apresentando-se no formato de políticas públicas regulamentadas por organismos internacionais, seguindo orientações de reformas curriculares e educativas que acompanham as reformas conservadoras presenciadas na maioria dos países do mundo. No Brasil, a nova regulação das políticas educacionais pode ser percebida através da

[...] centralidade atribuída à administração escolar nos programas de reforma, elegendo a escola como núcleo do planejamento e da gestão; o financiamento per capita, com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF); a regularidade e ampliação dos exames nacionais de avaliação institucional e os mecanismos de gestão escolares que insistem na participação da comunidade (OLIVEIRA, 2005, p. 130)

Desde então, as políticas para a educação, inseridas no contexto neoliberal, têm incluído o princípio da competência do sistema escolar, que visa a uma subordinação do sistema educativo ao mercado, ao mesmo tempo em que propõe modelos gerencialistas de avaliação do sistema. A palavra 'qualidade' é ressignificada, passando a atender objetivos mercadológicos, conforme Hypolito esclarece

[...] No campo da educação, o conteúdo dos discursos hegemônicos na luta pela qualidade de ensino é importado do campo produtivo, reforçando a lógica e a mística da igualdade de mercado, do "deus mercado". A ideologia da qualidade total, fortemente reificada na lógica de mercado, age tanto no campo administrativo-organizacional do processo de trabalho escolar e docente como na reprodução de um "novo modelo disciplinador menos visível" dos próprios agentes envolvidos no processo de ensino. Isto é, as políticas neoliberais para a organização da educação têm sido orientadas, em boa parte, para uma conformação (mercadológica) crescente da subjetividade dos agentes educacionais e de sua cultura de trabalho (Apple, 1989). (HYPOLITO, 2002, p.278).

Nessas condições, os professores, subordinados às políticas neoliberais, não participam das escolhas do que pode ser objeto de estudo em aula, pois essas determinações já vêm expressas no currículo que foi elaborado para atender a apenas uma classe social<sup>22</sup> e, na maioria das situações, seu trabalho restringe-se à ação de reproduzir o conteúdo do livro didático. Nesse caso, os professores<sup>23</sup> assumem o cargo de funcionários assalariados do governo, executores de práticas previamente estabelecidas por organismos do Estado. Esse processo resulta na alienação do trabalhador do processo de trabalho pela parcelarização das tarefas, além de expropriar esse profissional do produto do seu trabalho.

Marx define que a classe trabalhadora seria centralmente constituída pelo conjunto de trabalhadores produtivos que são aqueles que produzem diretamente mais-valia e que participam também diretamente do processo de valorização do capital. (ANTUNES, 2007). Todavia, o autor esclarece que

[...] hoje ela engloba também o conjunto de trabalhadores improdutivos, novamente no sentido de Marx. Aqueles cujas formas de trabalho são utilizadas como serviços, seja para uso público, como os serviços públicos tradicionais, seja para uso capitalista. O trabalho improdutivo é aquele que não se constitui como um elemento vivo no processo direto de valorização

---

<sup>22</sup> Nesse caso a classe detentora do capital, que detém os meios de produção.

<sup>23</sup> Refiro-me especificamente aos professores de escolas públicas.

do capital e de criação da mais-valia. [...] Improdutivos, para Marx, são aqueles trabalhadores cujo trabalho é consumido como valor de uso e não como trabalho que cria valor de troca. (ANTUNES, 2007, p.197)

O trabalho dos professores, conforme mencionado anteriormente, é um trabalho que se diferencia dos demais por ser um trabalho de caráter lingüístico, portanto, é um “trabalho que não produz valor material” (PISTRAK, 2006, p.84). Por isso, em acordo com as definições de Antunes (2007) e Pistrak (2006), posso considerar o trabalho desses profissionais como um trabalho improdutivo, pois não cria, diretamente, valor de troca.

Relaciono a discussão de produtividade/improdutividade do trabalho dos professores à polêmica existente entre teóricos em relação à materialidade ou não do trabalho desses profissionais. Na perspectiva marxista, o trabalho dos professores pode ser considerado como não-material, através da percepção que esse não possibilita que haja separação entre o produtor e seu produto. Por outro lado, há estudiosos, como Sá (1986), que alegam que a principal mudança no trabalho dos professores é justamente a possibilidade de separação entre o processo de produção e produto é a separação entre o produto e o processo de produção. Segundo o autor, “a aula torna-se independente do professor podendo ser alienada como qualquer outra mercadoria no mercado: o “pacote” didático é um dos exemplos”. Este trabalho pauta-se em Enguita para afirmar que

[...] A velha discussão entre marxistas sobre se os docentes são trabalhadores “produtivos” ou “improdutivos” carece inteiramente de sentido. Em primeiro lugar, porque desde o momento em que, como assalariados do setor privado, permitem a seus empresários embolsarem uma quantidade de dinheiro superior ao que lhes custam, já produzem uma mais-valia, independentemente de que o resultado de seu trabalho seja um bem ou um serviço (Enguita, 1985); quanto aos do setor público, não podem produzir nem deixar de produzir mais-valia porque não produzem valor, já que o setor público não produz para o mercado. Em segundo lugar, ainda que fosse ao contrário isso não modificaria suas condições de trabalho nem suas relações sociais de produção. A categorização dos trabalhadores do setor capitalista e a análise das relações sociais de produção em que estão imersos é função de seu lugar no processo material de produção, não no processo de valorização. (ENGUIITA, 1991, p.50).

No entanto, acredita-se que os professores, sendo prestadores de serviço ou trabalhadores assalariados, convivem com as mesmas condições sociais dos demais trabalhadores. Assim, na forma como é elaborada a percepção da classe trabalhadora nos dias atuais, que vende sua força de trabalho, composta por

assalariados que não possuem os meios de produção; entende-se que os professores, em última instância, pertencem ao que Antunes (2007) denomina classe-que-vive-do-trabalho,<sup>24</sup> mais especificamente, inserem-se em uma classe social que vive do seu próprio trabalho, pois, ao contrário daquele que detém os meios de produção e compra a força de trabalho de outrem com vistas à obtenção de lucros, o professor da rede pública vende sua força de trabalho ao Estado. Nessa classe inserem-se também os professores de línguas, especificamente os professores de língua materna. O próximo tópico se ocupa da discussão sobre o trabalho desses profissionais.

### 1.2.2 O trabalho dos professores de língua materna<sup>25</sup>

*“Na relação entre, de um lado, a estrutura, a regra, a estabilização e o acontecimento e, de outro, o jogo e o movimento, os sentidos e os sujeitos experimentam mundo e linguagem, repetem e se deslocam, permanecem e rompem limites”.*  
Orlandi

O presente tópico discorrerá sobre o trabalho dos professores de língua materna, a partir da constatação de que o trabalho desses professores é um trabalho linguístico, diferente do dos demais trabalhadores, pois, apesar de ser um trabalho que, atualmente, está inserido na lógica da sociedade capitalista, não se configura como um trabalho produtivo, visto que não produz diretamente valores de troca. Em contrapartida, é um trabalho que, se realizado em acordo com as políticas educacionais, produz e reproduz os valores da sociedade contemporânea, atuando

---

<sup>24</sup> Este autor propõe outra designação e configuração para a classe proletária: “classe-que-vive-do-trabalho”. A denominação abarca uma “noção ampliada, abrangente e contemporânea de classe trabalhadora” (ANTUNES, 2005, p. 52).

<sup>25</sup> Optei pelo uso de língua materna em detrimento do uso de Língua Portuguesa, por acreditar que a Língua Portuguesa falada no Brasil, desde os primórdios da fase de colonização, sofreu alterações dada sua inserção em um outro continente, com suas próprias línguas, cultura e história. A esse respeito, Orlandi (2009) declara que “[...] temos diferenças suficientes tanto na materialidade da língua quanto no âmbito discursivo que já nos permitem falar em uma língua brasileira. Nós produzimos discursos diferentes, com sentidos igualmente distintos. Nossos processos de significação também são diferentes. Ou seja, nossa língua está muito distante daquela que era ou ainda é falada em Portugal.

na formação de sujeitos competitivos, individualistas e consumistas. Contudo, a questão que a presente discussão apresenta é: em que o trabalho desses profissionais difere-se em relação ao trabalho dos professores das outras áreas do conhecimento?

Os professores de língua materna, assim como os demais trabalhadores, foram expropriados dos meios que lhe permitiriam produzir sua sobrevivência. Faltando-lhes esses meios, resta-lhes vender sua força de trabalho. Nessa perspectiva, os professores das redes públicas de ensino, em vez de fazê-lo para um capitalista do setor privado, fazem-no para o Estado, que não intenciona contribuir diretamente para o aumento de capital. Isto é, o trabalho dos funcionários públicos, como o trabalho dos profissionais da educação, por exemplo, representa um gasto para o Estado e não um investimento para fazer ampliar a quantidade de dinheiro aplicada. Conclui-se, então, que é um trabalho que não produz mais-valia de modo direto, portanto posso considerá-lo improdutivo<sup>26</sup>.

Mesmo não gerando mais-valia, é um trabalho que sofre as influências do modo de produção<sup>27</sup> vigente, pois se organiza para preparar (qualificar) para o trabalho. Tal designação é estabelecida na Constituição Federal de 1988, no Art. 205<sup>28</sup>. Nesse sentido, pode-se chegar à conclusão de que a escola atual está a serviço do capital. A esse respeito, tem-se ainda o exemplo das definições apontadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental. Na parte do documento destinada à apresentação aos professores, encontra-se a seguinte declaração:

[...] O papel fundamental da educação no desenvolvimento das pessoas e das sociedades amplia-se ainda mais no despertar do novo milênio e

---

<sup>26</sup> Marx conceitua trabalho improdutivo aquele que não equivale a lógica de produção de “dinheiro-mercadoria, mais dinheiro, mas apenas a da “mercadoria-dinheiro-mercadoria, em que o dinheiro funciona como meio de circulação” (Ibid. p.95).

<sup>27</sup> Marx (2008) define modo de produção como sendo uma organização social e econômica, desenvolvida através da força produtiva e das relações de trabalho. Mais claramente, a maneira como o homem age e interage, com a natureza e entre indivíduos, para satisfazer aquilo que necessita.

<sup>28</sup> Esse artigo declara: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” Brasil (1988). Este princípio e finalidade da educação são repetidos na LDB/1996 no Art. 2º, da seguinte maneira: “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (Brasil, 1996).

aponta para a necessidade de se construir uma escola voltada para a formação de cidadãos. Vivemos numa era marcada pela competição e pela excelência, em que progressos científicos e avanços tecnológicos definem exigências novas para os jovens que ingressarão no mundo do trabalho. Tal demanda impõe uma revisão dos currículos, que orientam o trabalho cotidianamente realizado pelos professores e especialistas em educação do nosso país. Assim, é com imensa satisfação que entregamos aos professores das séries finais do ensino fundamental os Parâmetros Curriculares Nacionais, com a intenção de ampliar e aprofundar um debate educacional que envolva escolas, pais, governos e sociedade e dê origem a uma transformação positiva no sistema educativo brasileiro. (PCNs, 1998, p.5)

Dessa maneira, pode-se observar que os PCNs para o ensino de Língua Portuguesa declaram que o trabalho dos professores é preparar os estudantes para o mercado de trabalho. Não obstante, a proposta explicita a necessidade dessa preparação visto que se está inserido em uma sociedade que tem por valores a excelência, a competição. Parece-me uma proposta conformista com as imposições da classe dominante, que objetiva que o Ensino Fundamental seja *locus* de formação de mão de obra barata. Assim, o ensino de Língua Portuguesa, em acordo com esse documento oficial, está atrelado à lógica do capital, pois se restringe em preparar os sujeitos para o trabalho alienado.

É nesse sentido que a educação escolar, no contexto atual, se organiza em prol da imposição e inculcação de uma cultura legítima (BOURDIEU, 1992), mesclando nas propostas dos documentos oficiais, palavras como cidadania, transformação, autonomia como ações possíveis de serem manifestas. Todavia, sabe-se que esse vocabulário não tem condições de ser transformado em ações na sociedade capitalista, principalmente pelo fato de o motor desse sistema ser o capital e não o ser humano.

Outro fator relevante apontado pelos PCNs é sobre “usar os conhecimentos adquiridos por meio da prática de análise lingüística para expandir a capacidade de monitoração das possibilidades de uso da linguagem, ampliando a capacidade de análise crítica dos estudantes” (PCNs, 1998, p.33). A esse respeito, questiona-se: em que sentido a análise crítica dos estudantes precisa ser desenvolvida? Acredito que pelo fato desta discussão referir-se à escola pública, é relacionada à educação

da classe trabalhadora<sup>29</sup>, daqueles que, em médio ou curto prazo, em sua maioria, venderão a sua força de trabalho em troca de salário.

Nesse contexto, cabe aos professores, especificamente aos professores de língua materna, trabalhar para formação de sujeitos críticos e autônomos, desvelando “as ideologias, desmistificando as falsas expectativas atribuídas a ela, indo à raiz das questões para subverter a ordem vigente” (ORSO, 2008, p.9), atentando para a necessidade de emancipação do trabalho em relação ao jugo do capital. Penso que somente dessa maneira, o vocabulário dos documentos oficiais, conforme citado anteriormente, poderá migrar do plano das ideias para uma realidade educativa.

E por que cabe, especificamente, aos professores de língua materna o trabalho de desenvolver a análise crítica dos estudantes? Trata-se de uma designação não apenas dos PCNs, mas da própria formação desses profissionais. Isso não significa, no entanto, que somente esses professores sejam responsáveis por desenvolver a criticidade dos estudantes. Contudo, o professor licenciado em Letras, além de desenvolver um trabalho linguístico, como os demais professores, tem por conteúdo curricular de ensino a própria língua. Segundo Cardoso, “o “conteúdo” a ser trabalhado na sala de aula é a própria linguagem, por intermédio de três práticas interdependentes: leitura, produção de texto e análise linguística” (2005, p. 28).

Além das três práticas expostas acima, destacam-se outros dois itens, que conforme os PCNs, são subjacentes às práticas de linguagem:

[...] Reconhecimento de que o domínio dos usos sociais da linguagem oral e escrita pode possibilitar a participação política e cidadã do sujeito, bem como transformar as condições dessa participação, conferindo-lhe melhor qualidade.

[...] Reconhecimento de que o domínio da linguagem oral e escrita pode oferecer ao sujeito melhores possibilidades de acesso ao trabalho. (PCNs-E.F, 1998, p. 64)

Em relação ao primeiro item, quando se refere à importância de se ter o domínio dos usos sociais da linguagem para possibilitar a participação política e cidadã do sujeito, concorda-se com essa necessidade, porém acredita-se que tal

---

<sup>29</sup> Segundo Orso, são membros de uma classe social, agentes de um determinado contexto, de um determinado modo de produção e de uma sociedade. (2006, p. 12)



tarefa não pode ser desenvolvida através do estudo da língua como uma estrutura estanque, pois esta precisa ser trabalhada no âmbito da língua como fato social, lugar de múltiplos sentidos, que agrega a não-transparência da linguagem, do equívoco e da desestabilização. Só assim, é que se poderá pensar em uma melhora na qualidade da participação política dos estudantes.

Já em relação ao segundo item, pode-se afirmar que se trata de uma determinação explícita do capital. Acredita-se, conforme Mészáros (2008), na necessidade de a educação ser um “mecanismo de contrainternalização dos valores da classe dominante”. Nesse sentido se o desenvolvimento das habilidades linguísticas dos estudantes for um mero meio de prepará-los para o trabalho, a educação continuará reproduzindo a sociedade vigente. Ainda em acordo com Mészáros, é possível constatar que “as classes dominantes impõem uma educação para o trabalho alienante, com o objetivo de manter o homem dominado.” (Idem).

A esse respeito, o autor propõe que a educação transforme seus sujeitos em agentes políticos, que pensem, ajam através da palavra. Assim, acredita-se que o trabalho com língua materna seja capaz de atuar na formação de sujeitos críticos e autônomos, e que o domínio da linguagem oral e escrita possa ser um instrumento “da superação positiva da alienação”, encaminhando uma “revolução cultural radical”<sup>30</sup> no interior da escola.

Sobretudo, crê-se que o trabalho dos professores de língua materna precise ser realizado numa perspectiva discursiva, atentando-se para o fato de que “todo dizer é ideologicamente marcado” (ORLANDI, 2005, p. 38), portanto, trabalhar com linguagem vai muito além do ensino de estruturas e regras de um determinado código linguístico, adentrando ao estudo do acontecimento linguístico, da língua em uso, em movimento de sentidos, ou seja, trata-se de um estudo sobre o discurso que, em acordo com as palavras de Orlandi, “é o lugar de trabalho da língua e da ideologia” (Idem). Por isso, concordo com as palavras de Cardoso quando afirma que

[...] Na prática da sala de aula, transformar as aulas de língua materna num momento privilegiado de interação, em que os interlocutores verdadeiros (professores e alunos) tem o que dizer e o dizem por meio da sua língua, que é tomada como uma atividade, um processo criativo que se materializa pelas enunciações. Em vez de técnicas de redação, exercícios estruturais e

---

<sup>30</sup> Ibid., p.14.

treinamento de habilidades de leitura, o que se deve privilegiar é a criação de textos e discursos, o que equivale a dizer privilegiar práticas escolares que levem à formação de alunos leitores e produtores de textos, conscientes do lugar que ocupam e de sua capacidade de ação (= interação) para subverter o que está estabelecido. (CARDOSO, 2005, p.54)

O tópico seguinte irá tratar o trabalho dos professores numa perspectiva discursiva, situando a discussão sobre a escola e o DP. Nesse sentido, parto dos pressupostos da Análise de Discurso da Escola Francesa, quando esta considera que discurso não é mera transmissão de mensagem entre interlocutores e sim o efeito de sentido entre eles. Nesse processo, tanto o dito como o não dito significam, e o social está presente na linguagem de forma constitutiva.

### 1.3 A Escola e o discurso pedagógico

*“A minha proposta atual é a de buscarmos, professores e alunos, um discurso pedagógico que seja pelo menos polêmico e que não nos obrigue a nos despirmos de tudo que é vida lá fora ao atravessarmos a soleira da porta da escola”.*  
Orlandi

O espaço e o tempo do trabalho dos professores tem sido, prioritariamente, a escola. Mesmo que esta só tenha sido institucionalizada no período histórico denominado Modernidade<sup>31</sup>, o ato de ensinar foi manifesto desde as primeiras organizações sociais, visto que, quem educa o ser humano é a sociedade. No período que antecede à Idade Moderna, a escola era normalmente a casa ou a igreja. Não se dissociava, naquela época, o trabalho daquele que ensinava do trabalho daquele que cuidava, pregava, acompanhava. No entanto, com a institucionalização da escola, causada pela Revolução Industrial, a partir da qual a escola, a igreja e a própria família, segundo Althusser (1985), assumiram o papel de Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE).

---

<sup>31</sup> Entende-se por Modernidade o movimento artístico, cultural e filosófico, científico, que teve lugar compreendido a partir do Renascimento até os dias de hoje. Atualmente compartilho do ponto de vista dos teóricos que admitem estarmos vivenciando um período de crise da Modernidade que se refere diretamente à crise das instituições surgidas nesse momento histórico. Tomo como referência, nesse caso, a crise da escola contemporânea. (WOOD, 2003)

Louis Althusser (1918-1990), filósofo marxista francês, declarou que, na sociedade capitalista, a escola é o mais importante dos AIE, superando até mesmo a família, a igreja e os órgãos de comunicação. Ele afirma que “o aparelho ideológico de Estado colocado em posição dominante nas formações capitalistas maduras<sup>32</sup> [...] é o aparelho ideológico escolar” (ALTHUSSER, 1982, p. 105).

Nessa conjuntura, apresentam-se os sujeitos da escola, a saber, professores e estudantes. Dentro dessa organização hierárquica existe um lugar institucional que é do professor, e também um lugar institucional que é do estudante. É desses lugares enunciativos que os sujeitos falam na instituição escola. Conforme Cardoso, acredita-se que a “instância da subjetividade enunciativa submete o enunciador às suas regras, assujeitando-o, determinando o que pode e deve ser dito por ele”. (CARDOSO, 2005, p.51). A esse respeito a autora ainda afirma que

[...] Para Althusser, o sujeito da escola é, de fato, um sujeito produzido pela escola, como importante AIE. Um sujeito assujeitado pela instituição escolar, desprovido de liberdade, exceto a de aceitar livremente sua sujeição. [...] “a ideologia interpela os indivíduos em sujeitos”, isto é, o específico da ideologia é constituir indivíduos concretos em sujeitos. [...] o sujeito é interpelado em sujeito (livre) para que se submeta livremente às ordens do sujeito, logo para que ele aceite (livremente) seu assujeitamento. [...] a escola nesse quadro redutor, acaba se transformando num lugar meramente reprodutor da ideologia dominante. (CARDOSO, 2005, p.49, 50)

Dessa forma, o papel da escola reduz-se em assegurar as condições políticas de reprodução das relações do modo de produção capitalista, isto é, relações de exploração. Em acordo com Chauí (1980), além da reprodução da ideologia dominante, das estruturas de classe e das relações de poder, a educação agora é tomada pelo seu aspecto econômico mais imediato, sendo a função da escola reproduzir a força de trabalho”. Como esse processo se evidencia na escola? Orlandi responde a essa indagação afirmando que “a escola se institui por regulamentos, por máximas, que aparecem como válidas para a ação, como modelos. “[...] ela atua pelo prestígio de sua legitimidade e pelo seu discurso, o DP” (ORLANDI,1987)

---

<sup>32</sup> Conforme Wood (2003), no capitalismo maduro, os trabalhadores não-proprietários que produzem os bens e serviços sobrevivem com a venda da sua força de trabalho, enquanto os capitalistas dependem do mercado para comprar a força de trabalho e os bens de capital e para vender o que os trabalhadores produzem.

Por isso, acredita-se que analisar o DP que se produz na escola é um tema relevante para desvelar a reprodução da ideologia dominante, pois todas as ações que acontecem na escola são mediadas por um discurso. No decorrer deste estudo detive-me na investigação das práticas discursivas que são protagonizadas pelos sujeitos desta instituição, especificamente o discurso produzido pelos professores de língua materna. Para tanto, como já mencionado, parto da noção de discurso - como efeito de sentidos e não como mera transmissão de informação - trazendo a definição de DP, desenvolvida por Orlandi,

[...] Eu o tenho definido como um discurso circular, isto é, um dizer institucionalizado sobre as coisas, que se garante, garantindo a instituição em que se origina e para a qual tende: a escola. O fato de estar vinculado à escola, a uma instituição, portanto, faz do DP aquilo que ele é, e o mostra (revela) em sua função. (ORLANDI, 1987, p. 28)

Assim, observa-se que o DP é uma prática discursiva que acontece no interior da escola. Por se entender a escola como um AIE, sede da reprodução cultural e o sistema de ensino, em acordo com Bourdieu (1974), como sendo a “solução mais dissimulada para o problema da transmissão de poder”,<sup>33</sup> acredita-se que as condições de produção do DP não podem ser entendidas apenas como sendo a “situação empírica do discurso que está em jogo, mas como sua representação no imaginário histórico-social.” (CARDOSO, 2005, p.39).

Nesse sentido, os interlocutores do DP (estudantes e professores) não podem ser considerados apenas como sujeitos empíricos, mas também “como representação de lugares determinados na estrutura social” (idem), pois cada sujeito inscreve-se em uma determinada FD<sup>34</sup> que define os limites do que pode ser dito ou não em um determinado contexto histórico.

Todavia, destaca-se que, apesar dessa FD definir os limites dos dizeres dos sujeitos, há sempre uma possibilidade de o sujeito se contra identificar ou até mesmo se desidentificar<sup>35</sup> com a FD que o determina, o que, conforme Pêcheux

---

<sup>33</sup> A transmissão de poder contribui para a reprodução da estrutura das relações de classe, mascarando sob a aparência da neutralidade o cumprimento dessa função. (ORLANDI, 1987, p.28)

<sup>34</sup> Segundo Orlandi, as formações discursivas são formações componentes das formações ideológicas e que determinam o que pode e deve ser dito a partir de uma posição dada em uma conjuntura dada. (1987, p. 27)

<sup>35</sup> Conforme as formulações de Pêcheux, os processos de identificação, contra-identificação e desidentificação relacionam-se à tomada de posição do sujeito frente à ideologia que o domina. Nesse sentido, quando se fala em identificação do sujeito remete-se a uma posição de satisfação e

(1988), é uma condição de transformação política. A esse respeito, Cardoso afirma que “o sujeito ocupa um espaço tenso, entre a reprodução do instituído e o desejo de subverter”<sup>36</sup>. Por isso é que se acredita que trabalhar em prol de subverter o instituído com vistas a emancipação dos sujeitos inseridos no contexto escolar é, por excelência, um trabalho para o professor de língua materna, pois se trata de um trabalho que além de ser linguístico, realiza-se através da língua e sobre a língua.

Entretanto, sabe-se que o discurso pedagógico, na maneira como está organizado, inserido numa lógica social (cujo motor é o capital, pautado na produção de mais-valia), que se garante através de um processo de inculcação ideológica, afirma-se como um discurso autoritário, que situa o professor no lugar de quem sabe e ensina e o estudante no lugar de quem não sabe e precisa aprender. Trata-se, portanto, de um discurso sem nenhuma neutralidade. Ainda em conformidade com Cardoso, admite-se que “o DP sendo um discurso institucional, reflete relações institucionais das quais faz parte; se essas relações são autoritárias, ele será autoritário. O seu mal de raiz é, pois, refletir a ordem social na qual existe”<sup>37</sup>.

E o que confere ao professor uma posição autoritária em relação aos estudantes? Acredita-se que isso é estipulado, segundo Pêcheux (1988), pelo imaginário social que estabelece comportamentos exercidos pelos sujeitos de acordo com a formação social da qual fazem parte. Althusser (1985) afirma que a posição de comando que o professor assume é efeito de um modo de produção social que, para perpetuar suas condições reais de existência (das quais fazem parte o controle e o domínio), precisa fazer com que essas condições sejam reproduzidas e mantidas, o que se dá, basicamente através da força e da ideologia.

E como esse autoritarismo se evidencia no trabalho dos professores de língua materna? Acredita-se que através da utilização de certo tipo de violência simbólica

---

concordância do sujeito com sua FD estipulada pela ideologia; a contra-identificação, por sua vez, corresponde a um espaço de tensão do sujeito com a sua FD. Nesse processo, o sujeito se questiona, demonstrando resistência a esta FD. Já o processo de desidentificação diz respeito àquele sujeito que, resistindo à imposição ideológica em sua FD de origem, irá migrar para outra FD, pois sua FD já não o comporta mais. A esse respeito Pêcheux afirma que o processo de desidentificação resulta de uma tomada de posição não-subjetiva, que conduz ao trabalho de transformação/deslocamento do sujeito de uma FD para outra (1988, p. 217).

<sup>36</sup> Ibid., p.52.

<sup>37</sup> Ibid., p.37.

(BOURDIEU, 1992) como, por exemplo, a dominação linguística.<sup>38</sup> Esse tipo de dominação acontece, especificamente durante a aula de língua materna, quando o professor, no intuito de ensinar a língua, privilegia a aquisição do dialeto da classe dominante, silenciando os sujeitos cuja fala não se insere nesse padrão lingüístico. Com isso, percebe-se que tudo aquilo que for diferente da cultura legitimada pelo professor através do AIE escolar, é tratado como impróprio, “feio”, inadequado e, em última instância, no processo avaliativo, é julgado como erro.

Acredita-se que esse processo de dominação linguística resulte no que Bourdieu denomina por “mal-entendido lingüístico” (1992, 122), pois o discurso do professor não é compreendido pelos estudantes devido ao distanciamento estipulado institucionalmente entre esse profissional e os estudantes.

[...] As condições que tornam o mal-entendido lingüístico possível e tolerável estão inscritos na própria instituição: não só as palavras conhecidas ou desconhecidas aparecem sempre em configurações estereotipadas capazes de alcançar o sentimento do já entendido, como a linguagem do magistério possui a consciência completa da situação onde se realiza a relação de comunicação pedagógica, com seu espaço social, seu ritual, seus ritmos temporais, em suma, todo o sistema das coerções visíveis ou invisíveis que constituem a ação pedagógica como ação de imposição e de inculcação de uma cultura legítima. (BOURDIEU, 1992, p.122)

Dessa maneira, designa-se e consagra-se todo agente encarregado da inculcação como digno de transmitir o que ele transmite. Não obstante, autoriza-se esse agente que, nesse caso, é representado pelo professor a impor a recepção e a controlar a inculcação através das sanções socialmente garantidas previamente estabelecidas pelo AIE escolar. Ainda em acordo com Bourdieu (1992), observa-se que nesse processo, a “instituição confere ao discurso professoral uma autoridade estatutária que tende a excluir a questão do rendimento informativo da comunicação” (Idem).

Nesse sentido, dado o distanciamento entre professores e estudantes causado pelo “discurso professoral”, o trabalho dos professores além de se prestar a qualificação da força de trabalho, é responsável também por inculcar uma cultura legítima, reproduzindo o “domínio da ideologia dominante por parte dos agentes da exploração e repressão, de modo que eles assegurem também pela palavra o

---

<sup>38</sup> Gebara define por dominação linguística um conjunto de atitudes que se apoiam em critérios de autoridade dos escritores, dos gramáticos, etc. que visa negar os portadores de dialetos não prestigiados socialmente. (1984, p. 28)

predomínio da classe dominante.”<sup>39</sup> O meio para que essa reprodução se garanta também através da palavra, é a partir da produção do DP, que, por ser produzido no AIE escolar, estrutura-se de forma autoritária.

#### **1.4 O discurso pedagógico como trabalho dos professores de língua materna**

Apoiando-se na homologia entre linguagem e trabalho, no sentido de ambos serem práticas sociais e considerando a linguagem um trabalho linguístico, o presente texto discorre sobre o DP como trabalho dos professores de língua materna. É importante destacar, mais uma vez, que esta pesquisa inscreve-se no marco teórico da AD, teoria que procura “compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua história”. (ORLANDI, 2005, p.15). Portanto, ao afirmar que o DP é o trabalho dos professores, remeto-me a uma noção de discurso que se produz socialmente através de sua materialidade – a língua.

Além disso, em acordo com o outro pressuposto teórico que sustenta as discussões deste trabalho - o Materialismo Histórico-Dialético - acredita-se que a história da linguagem é um movimento resultante do trabalho (linguístico) dos seres humanos, práxis em seus diversos estágios de organização social. A esse respeito Bakhtin, em sua obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, postula que a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes (BAKHTIN, 1988, p.124). Por isso, é possível afirmar que o trabalho linguístico dá-se na relação entre os seres humanos e, portanto, trata-se de um trabalho eminentemente social.

Baseando-se nesses pressupostos, é possível concordar com Rossi-Landi quando o teórico afirma que a linguagem constitui-se na dialética da satisfação da necessidade de interação entre os seres humanos, ou seja, dentro do processo de instituição das relações de trabalho e de produção, por isso pode ser considerada trabalho humano, e a língua sua objetivação necessária. Sobre isto, Costa, em acordo com Rossi-Landi, declara que

---

<sup>39</sup> Ibid., p.134

[...] as relações entre as partes são vistas de uma forma dinâmica e dialética: a linguagem é o trabalho linguístico geral, realizado pela humanidade em sua práxis comunicativa histórica. Os produtos desse trabalho são as línguas. Elas são a sua objetivação, assim como os produtos materiais são a objetivação do trabalho material humano. Eles também, a um só tempo, são material de um trabalho linguístico ulterior, isto é, “objetos sobre os quais se exercem novas elaborações” e instrumentos desse trabalho, enquanto fornecedores de elementos (palavras, mensagens) com os quais trabalhamos e produzimos a própria língua. (COSTA, 2000, p. 34)

É nessa perspectiva que tenho entendido o DP produzido pelos professores em aula como o trabalho desses profissionais. Quando o professor adentra a sala de aula, seu trabalho é de caráter linguístico, pois é mediado pela linguagem. A maneira como essa linguagem se produz irá definir o tipo de DP que circula em aula, revelando assim que educação tem-se na escola. Se a linguagem é produção humana que media o trabalho dos professores, sua objetivação necessária, a língua, é o próprio objeto de estudo na aula de língua materna. Se o trabalho material humano produz produtos materiais, o trabalho linguístico humano, por sua vez, irá produzir a língua.

Além disso, em consonância com a teoria do trabalho linguístico fundada por Rossi-Landi, a AD irá entender a linguagem como mediação necessária entre o ser humano e a realidade natural e social. Essa mediação, que é o discurso, torna possível tanto a permanência e a continuidade quanto o deslocamento e a transformação do ser humano e da realidade em que ele vive. O trabalho simbólico do discurso está na base da produção de existência humana (ORLANDI, 2005, p.15). Portanto, pode-se afirmar que, para a AD, o discurso é trabalho linguístico resultado de um processo de atividades humanas, sociais e históricas dos sujeitos, pois todo sujeito é mergulhado no social e na contradição que o envolve, ou seja, é historicamente situado.

O trabalho dos professores que se realiza através do uso da linguagem, manifestando-se em diferentes discursos. No entanto, trata-se de um trabalho que, por ser linguístico, envolve aspectos que constituem a linguagem, como os fatores ideológico, histórico, psíquico e linguístico. Com o objetivo de abordar o tema DP como trabalho dos professores, foi preciso partir da homologia entre linguagem/trabalho postulada por Rossi-Landi e, mais tarde, trabalhada por Orlandi, para se chegar à noção de que as ações discursivas no ambiente escolar correspondem ao DP que, por ser produzido no interior de uma instituição (de um



AIE<sup>40</sup>), é considerado um “dizer institucionalizado sobre as coisas” (ORLANDI, 1987, p.21). Nesse sentido, o trabalho dos professores é entendido em uma perspectiva discursiva, inscrito no social. Conforme Érnica,

[...] entende-se o trabalho do professor como um processo de organização do meio social no qual se dará aprendizado dos alunos. Isso se dá no quadro de uma atividade social mais ampla e no contexto imediato de uma instituição social voltada especificamente para desenvolvê-lo. Uma gama imensa de discursos contribui para configurar a situação de trabalho do professor, o que gera uma série de tensões e necessidades de negociação de sentido. (ÉRNICA, 2004, p. 108)

A esse respeito, ainda conforme Rossi-Landi, “a linguagem discursivizada é o instrumento do planejamento social de classe: logo o discurso não tem nem produção nem audiência universais”. Através da produção de discursos inscritos em FDs diferentes, o sujeito “trabalha ideologicamente por um projeto social explícito ou implícito que pode ser conservador ou revolucionário” (Idem). As ações do professor, portanto, se realizam pela mediação de um conjunto complexo e contraditório de formas sociais de natureza simbólica que configuram seus limites, suas possibilidades, e geram novas e imprevistas necessidades. (ÉRNICA, 2004, p.109).

Nessa perspectiva, pondera-se, em acordo com Érnica, que “o complexo feixe de relações sociais e de discursos que estruturam o trabalho dos professores trazem em si choques de representações sobre as práticas, os objetos e os objetivos de estudo” (idem, p. 114). Na representação social dos papéis de estudante e professor há choques entre as diferentes FDs em que esses sujeitos se inscrevem. Esse choque demonstra o distanciamento do papel social dos professores e do papel social do estudante. Nesse caso, as condições de produção dos discursos desses sujeitos implicam o que é material (a língua sujeita ao equívoco e à historicidade), o que é institucional (a formação social em sua ordem), e o mecanismo imaginário.

Sabe-se que o DP tem por *locus* a escola, por isso é um discurso regulado pela ideologia que perpassa essa instituição. Se o DP é o trabalho dos professores, pode-se afirmar que o trabalho desses profissionais é atravessado por essa mesma ideologia. Nesse sentido, o discurso como trabalho apresenta-se como elemento material do conjunto da materialidade ideológica. A formação ideológica escolar irá determinar o que pode e deve ser dito pelos professores sob a forma de sermão,

---

<sup>40</sup> Althusser ,1985.

aula, reprodução do livro didático, etc. (PÊCHEUX; FÜCHS, 1990, p.166). A esse respeito, concordo com Pêcheux (1988) quando afirma que se as diversas classes que compõem a sociedade falam a mesma língua, o certo é que elas não têm mesmo discurso, tendo em vista que este é determinado ideologicamente em função da posição social do sujeito e de outros elementos que compõem as condições de produção de seu discurso.

Após ter definido as condições de produção e organização do DP dos professores, parto agora para uma discussão sobre como esse DP materializa-se como trabalho linguístico. Primeiramente, gostaria de destacar os três níveis de linguagem como trabalho dos professores estipulado por Nourroutines (2002). Para o teórico, a linguagem constitui-se como trabalho dos professores em três aspectos distintos que, juntos, correspondem ao trabalho desses profissionais, quais sejam: a) a fala para o outro; b) a fala para si; c) o mínimo dialógico.

Empiricamente, pode-se afirmar que o primeiro nível de linguagem como trabalho constitui o trabalho do professores. Todavia, como a presente pesquisa embasa-se em pressupostos teóricos da AD, os dois outros níveis são relevantes para a caracterização desse trabalho, pois são relativos ao inconsciente humano, que se apresenta como um dos elementos centrais na formação do sujeito ao lado dos fatores histórico e ideológico.

O primeiro nível – a fala para o outro – corresponde ao DP produzido em aula. Segundo Nourroutines (2002), trata-se do “espaço em que a voz do professor se sobressai” pela legitimidade que lhe é atribuída pela sociedade e pela instituição escola. Quando se pensa na “fala para o outro” como trabalho dos professores, remete-se a um discurso escolarizado em acordo com um sistema de ensino institucionalizado, que se garante, garantindo a instituição para qual tende, ou seja, a escola. Sobre isto Bourdieu afirma que

[...] todo sistema de ensino institucionalizado deve as características específicas de sua estrutura e de seu funcionamento ao fato de que lhe é preciso produzir e reproduzir, pelos meios próprios da instituição, as condições institucionais cuja existência e persistência (auto-reprodução da instituição) são necessários tanto ao exercício de sua função própria de inculcação quanto à realização de sua função de reprodução de um arbitrário cultural do qual ele não é o produtor (reprodução cultural) e cuja reprodução contribui à reprodução das relações entre os grupos ou as classes (reprodução social). (BOURDIEU, 1992, p. 64)

O segundo nível de linguagem como trabalho – a fala para si – corresponde à elaboração do projeto pedagógico individual desenvolvido pelo professor. É o momento em que os professores orientam seu trabalho a partir do conhecimento que dispõem, organizando o planejamento de suas aulas. Trata-se de uma prática discursiva para si, que acompanha a ação pedagógica dos professores. É relevante destacar que neste nível as palavras acompanham o fazer, explícita ou implicitamente.

Já o último nível da linguagem como trabalho – o mínimo dialógico – compreende o processo que permeia toda a ação pedagógica. Segundo Nouroudine, trata-se de um diálogo reflexivo e silencioso que evoca o fluxo ininterrupto dos pensamentos dos professores que são entendidos como sujeitos dotados de inconsciente e interpelados pela ideologia. Dentro desse enfoque, o discurso dos professores retoma outros discursos e os valores ideológicos que os constituem e dialoga com eles. Ora os reproduz, ora resiste. No entanto, esse movimento de diálogo reflexivo e silencioso revela a presença de uma linguagem operante, mas oculta na complexa e enigmática interseção do pensamento e do gesto. (NOUROUDINE, 2002, p. 20).

Assim, diferentemente do segundo nível, o mínimo dialógico, expressa um pensamento ou julgamento do professor simultâneo ao fazer, sem necessariamente passar pelo recurso à palavra. Esse processo baseia-se na formulação bakhtiniana de que a concretização de um enunciado exige a antecipação de outro e de que cada enunciado é um elo da cadeia muito complexa de outros enunciados (BAKHTIN, 1979, p. 291). O mínimo dialógico é o nível que permeia todo o trabalho do professor, ultrapassando as fronteiras da escola.

Os três níveis explicitados acima correspondem ao que Nouroudine elabora sobre a linguagem como trabalho do professor. Entretanto, quando me remeto aos processos – fala para o outro, fala para si e mínimo dialógico- entendendo-os em seu conjunto como o trabalho dos professores, a noção de linguagem como trabalho não suporta os três níveis em um acontecimento simultâneo, pois o que se produz como trabalho dos professores vai além da linguagem, comportando a ideologia e o inconsciente do sujeito.

Então, não basta considerar a linguagem como trabalho, pois o que se tem na articulação dos três níveis abordados por Nouroudine compreende a discursivização das ações do sujeito professor, portanto, não se trata apenas de linguagem, mas de

discurso, concebendo-se este último como lugar do trabalho da língua e da ideologia. (ORLANDI, 2005, p.38). A esse respeito, concordo com Pêcheux, quando afirma que

[...] Todo discurso é índice potencial de uma agitação nas filiações sócio-históricas de identificação, na medida em que ele constitui ao mesmo tempo um efeito dessas filiações e um trabalho (mais ou menos consciente, deliberado, construído ou não, mas de todo modo atravessado pelas determinações inconscientes) de deslocamento no seu espaço. (PÊCHEUX, 2008, p.56)

É através da linguagem discursivizada que os professores produzem seu trabalho, a partir de suas filiações sócio-históricas<sup>41</sup>. Nesse processo, identificam-se, ou não, com essas filiações, produzindo-se através do trabalho que será determinado por determinações de ordem do inconsciente, de sua formação discursiva e da formação ideológica em que a escola se inscreve. Daí que o discurso dos professores na escola é um DP, pois por que se realiza no interior de um AIE, organizar-se-á como um dizer institucionalizado sobre as coisas.

A AD concebe a linguagem como mediação necessária entre o ser humano e a realidade natural e social. Além disso, define que essa mediação é o discurso. Por isso, para este estudo, o discurso é considerado o trabalho linguístico humano, como efeito de sentidos entre locutores, e o DP, pelo fato de estar vinculado à escola, a uma instituição, que o faz aquilo que é, e o mostra (revela) em sua função (ORLANDI, 1987, p. 28), é considerado o trabalho dos professores, neste caso, dos professores de língua materna que constituirão os sujeitos desta pesquisa.

### 1.5 A Análise de Discurso da Escola Francesa: o quê? Por quê? Para quê?

*“Todo processo discursivo se inscreve numa relação ideológica de classes”.*  
Michel Pêcheux

---

<sup>41</sup> Pêcheux afirma que a identificação discursiva se dá pelas filiações sócio-históricas, admitindo uma agitação no interior das mesmas (1988, p.56).

Esta parte do texto tem por objetivo mobilizar alguns conceitos da AD que orientam o presente estudo. Para isso, parto da noção de recorte, pois trarei nessa escrita, definições e conceitos de dispositivos analíticos que serão utilizados como referência para proceder às análises sobre o DP dos professores.

A proposta desta investigação foi pensada em acordo com o que Pêcheux e, mais tarde, Orlandi postulam sobre o discurso. Dito de outra forma, em acordo com uma noção de discurso como lugar do trabalho da língua e da ideologia (ORLANDI, 2005, p.38). Para isso, selecionei algumas noções que funcionam no dispositivo de análise, tais como: linguagem, discurso, sujeito, ideologia, formação discursiva, formação ideológica e formação imaginária e condições de produção. Tais dispositivos perpassam os caminhos teóricos escolhidos para este estudo, bem como estarão presentes nos procedimentos metodológicos e na análise do *corpus* da pesquisa propriamente dita.

Destaco ainda que, de igual importância, a leitura de Indursky (2002), Petri (2000; 2006) e Cardoso compõem as discussões sobre os dispositivos analíticos citados, oferecendo-me pressupostos teóricos para proceder às análises. E, por último, faço constar ainda a contribuição de estudos de outros teóricos do campo discursivo que, eventualmente, poderão ser citados no decorrer desse texto.

Antes de discorrer sobre os dispositivos apresentados anteriormente, interessa-me situar os estudos de Pêcheux (1938-1983), filósofo francês reconhecido como fundador da AD. Ao constatar a não transparência da linguagem, ele irá definir que a AD pressupõe a Linguística, mas não se vale apenas dela. Ao realizar uma releitura de Saussure, o autor irá conceber que o discurso ultrapassa a noção dicotômica de *langue e parole* desenvolvida pelo linguista e irá considerar o discurso como uma instância integralmente histórica e social.

Além disso, Pêcheux (1988) vinculou seus estudos ao campo teórico e ideológico do Marxismo, valendo-se dos pressupostos do Materialismo Histórico. A partir de uma releitura de Althusser (1985), Pêcheux desenvolve estudos envolvendo questões acerca da luta de classes em suas teorizações. Tal abordagem perpassou todo o trabalho do teórico no âmbito dos estudos sobre o discurso.

Além do retorno ao Marxismo e à Linguística, Pêcheux, em uma releitura de Lacan, situa seus estudos sobre o sujeito com base na psicanálise. Para o filósofo, o sujeito é resultado de uma estrutura complexa, sendo atravessado pelo inconsciente. Deslocando-se da noção de homem para a de sujeito, Pêcheux irá

admitir a dispersão, divisão, inacabamento do sujeito. Trata-se, portanto, de um sujeito descentrado que cinde em muitos por ser parte de um todo na estrutura histórico-social.

Assim, surge a AD, fundada por Pêcheux na década de 1960, ancorada entre três domínios disciplinares: a Linguística, o Marxismo e a Psicanálise. Constroí-se então, o fundamento teórico para a AD, em torno de Saussure, Marx e Lacan. Dada essa conjuntura tem-se uma “disciplina da interpretação”, capaz de construir “procedimentos expondo o olhar-leitor a níveis opacos à ação estratégica de um sujeito” (PÊCHEUX, 1988, p. 14). Nesse empreendimento teórico e metodológico tem-se que

- a) a língua tem sua ordem própria mas só é relativamente autônoma (distinguindo-se da Linguística, ela introduz a noção de sujeito e de situação na análise da linguagem);
- b) a história tem seu real afetado pelo simbólico (os fatos reclamam sentidos);
- c) o sujeito da linguagem é descentrado pois é afetado pelo real da língua e também pelo real da história, não tendo o controle sobre o modo como elas o afetam. Isso redundaria em dizer que o sujeito discursivo funciona pelo inconsciente e pela ideologia. (ORLANDI, 2005, p. 20)

Destaco ainda que essa “disciplina da interpretação” apresentada inicialmente por Pêcheux, foi elaborada em três épocas da sua produção intelectual. A seguir, discorrer-se-á sobre esses três momentos.

A primeira época inicia-se na década de 1960, com sua obra intitulada *Análise automática do discurso*. Nesse momento de sua produção, o filósofo propôs desenvolver uma maquinaria capaz de realizar a análise automática do discurso, sem possibilidades de equívocos, com o máximo de objetividade, cientificidade e fidelidade com a verdade, buscando destacar os traços e enunciados de base do processo discursivo. Pêcheux realiza sua autocrítica nesse período, afirmando que o que havia estabelecido nessa fase era o “primado do mesmo sobre o outro”, enfatizando a repetição e a invariância dos estudos linguísticos desenvolvidos até aquele momento.

A segunda época (1976-1979) é marcada por uma fase de profundos questionamentos. Pêcheux, ao perceber que a análise do discurso a partir de uma “máquina discursiva” não seria possível, haja vista o caráter ideológico do discurso, aplicou-se ao estudo do Materialismo Histórico. Foi uma fase em que o filósofo, a partir de uma releitura de Althusser, desenvolveu a teoria materialista do discurso,

partindo do pressuposto de que “todo o processo discursivo se inscreve numa relação ideológica de classes” (PÊCHEUX, 1988, p. 92). Todavia, a autocrítica realizada pelo teórico, nesse período, relaciona-se com o fato de “o sujeito do discurso continuar sendo concebido como puro efeito de assujeitamento à maquinaria da FD com a qual ele se identifica” (Pêcheux, 1997, p. 314).

A terceira e última época (1980-1983) é marcada pelo que Pêcheux irá denominar “desconstrução da maquinaria discursiva”. Maldidier (2003) também faz referência a esse período como “a desconstrução domesticada”. Trata-se de um momento marcado pela heterogeneidade discursiva. Assim, o discurso passou a ser visto no entrecruzamento entre a estrutura e o acontecimento, como consequência da mudança de enfoque da estrutura para o acontecimento. Na obra de Pêcheux intitulada - *O discurso: estrutura ou acontecimento* – Orlandi, ao redigir a nota ao leitor, afirma

[...] Ainda uma vez, M. Pêcheux avança pelos entremeios, não deixando de levar em conta a presença forte da reflexão sobre a materialidade da linguagem e da história, mesmo percorrendo agora esse espaço das “múltiplas urgências do cotidiano”, interrogando essa necessidade de um “mundo semanticamente normal” do sujeito pragmático. Região de equívoco e em que se ligam materialmente o inconsciente e a ideologia. (PÊCHEUX, 2008, p. 9)

Assim como Orlandi, muitos teóricos, em continuidade aos estudos de Pêcheux, vêm ampliando os estudos no âmbito discursivo da Escola Francesa. Atualmente a AD no Brasil é vista como o “novo configurando seu lugar” (PETRI, 2010), constituindo-se como uma área de estudo em expansão. Os conceitos são reformulados, aprimorando-se assim as noções e metodologias de análise.

Interessa-me aprofundar a discussão ora apresentada no legado do Materialismo Histórico para AD, pelo fato de esta pesquisa ancorar-se nos pressupostos do Materialismo Histórico-Dialético. As formulações de Marx e Engels - 1846-, na obra intitulada *A Ideologia Alemã*, apresentam estudos sobre a história a partir da concepção materialista, explicando assim o processo de formação social e produção humana através da noção de práxis.

Para os autores a noção de ideologia vincula-se ao antagonismo das duas classes sociais surgidas na Modernidade: burgueses e proletários, estabelecendo-se uma relação de ideologia da classe dominante *versus* ideologia da classe dominada. Com base nessa perspectiva de sociedade, Marx (1984) irá definir que a ideologia

se realiza no âmbito da “falsa consciência” em que a ideologia da classe dominante serve como meio de dominação, mascarando o conflito da luta de classes, o que provoca a alienação do sujeito através de uma percepção incompleta da realidade, pois

[...] Na medida em que dominam como classe e determinam todo âmbito de uma época histórica, é evidente que o façam em toda a sua extensão e, conseqüentemente, entre outras coisas, dominem também como pensadores, como produtores de ideias, que regulem a produção e distribuição de ideias de seu tempo e que suas ideias sejam, por isso mesmo, as ideias dominantes da época. (MARX, 1984, p.14)

Portanto, para Marx a ideologia é, especificamente, a ideologia da classe dominante, servindo como meio de dominação. Foi através desta corrente teórica, que Althusser (1985) elaborou sua teoria das ideologias. Para o autor a ideologia relaciona-se ao conjunto de práticas materiais para a produção, assim como na reprodução das condições políticas, econômicas e ideológicas. Partindo desses pressupostos, Althusser (1985) formulou duas teses:

- a) não existe prática senão através de e sob uma ideologia;
- b) só há ideologia pelo sujeito e para o sujeito.

Com base nessas assertivas surge a tese central de Althusser: “a ideologia interpela os indivíduos enquanto sujeitos” (Idem, p. 93).

A partir dessa formulação althusseriana, Pêcheux (1988) irá retomar a concepção de ideologia em sua obra *Semântica e Discurso*, destacando que uma das formas de manifestação da ideologia é a atividade discursiva. O teórico admite que a ideologia que interpela o indivíduo em sujeito, também o assujeita. Segundo Pêcheux, o assujeitamento é condição necessária para que o indivíduo torne-se sujeito do seu discurso que, ao se submeter livremente, sujeita-se às condições de produção impostas pela ordem superior estabelecida, apesar de ter a ilusão de autonomia.

A esse respeito, Pêcheux (1988) acrescenta que uma teoria que concebe a linguagem como uma ação interativa entre sujeitos livres é ilusória, ocorrendo aí o que ele irá definir por “ilusão do sujeito”. Em consonância com os estudos de Althusser, ele defendeu a tese de que numa formação social como a capitalista, os



sujeitos que participam do processo de interação linguística são, na realidade, assujeitados como sujeitos ideologicamente interpelados, de tal modo que cada um produz enunciados a partir do lugar que ocupa no seio da contradição de classes do modo de produção tendo a (falsa) impressão de estar exercendo sua livre vontade. Assim, é que se pode chegar à conclusão de que todo o discurso é ideológico, no sentido de que é condicionado por valores que se orientam conforme a tomada de posição de sujeitos no interior de uma classe social.

É nesse contexto que surge a definição de formação ideológica como um conjunto complexo de atitudes e representações que, conforme Pêcheux (1988), não são individuais nem universais, situando-se no entremeio dos conflitos relacionados a posições de sujeito em uma dada classe social. Em outras palavras, o que o sujeito diz é determinado pelas condições sócio-históricas nas quais ele o diz, ou seja, em acordo com a formação ideológica da sociedade na qual está inserido.

Nessa perspectiva, a formação ideológica tem como um de seus componentes, uma ou várias FDs que se inter relacionam. Assim, pode-se afirmar que as FDs inscrevem-se em formações ideológicas. Nas palavras de Pêcheux,

[...] Chamaremos, então, FD aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado de luta de classes, determina o que e deve ser dito (articulando sob a forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa, etc. (PÊCHEUX, 1988, p.160)

A esse respeito, apresento ainda as considerações de Indursky (2002) quando afirma que a FD corresponde a um domínio de saber, constituído de enunciados discursivos que representam um modo de relacionar-se com a ideologia vigente, regulando o que pode e deve ser dito. Portanto, um enunciado terá seu sentido determinado pela posição do sujeito no interior de uma formação social, ou seja, o lugar de onde se fala é determinante daquilo que se diz.

No embate entre aspectos ideológicos, sociais e históricos, a AD tem se ocupado em estudar a linguagem, o discurso e o sujeito. Essas categorias são caras à AD, pois estão na base dos seus estudos. Portanto, a partir daqui, minha escrita deter-se-á em retomar esses conceitos a fim de corresponder à noção de recorte apresentada no início do texto. Nos capítulos posteriores, irei abordar discussões em torno dos dispositivos de análise traçados na parte inicial deste texto. Interessa-me

agora, pontuá-las em acordo com os pressupostos da AD, valendo-me de suas definições para orientar a pesquisa.

Em relação à linguagem, a AD irá considerá-la um trabalho (mesmo que simbólico), que se produz no âmbito social, a partir da relação entre os sujeitos. Além disso, irá admitir que a não transparência, o equívoco e a falta são fatores constitutivos da linguagem. É nessa perspectiva que a linguagem é parte constitutiva do processo discursivo sob a determinação de condições ideológicas, históricas e sociais.

Orlandi afirma que “a linguagem serve para comunicar e não comunicar”. As relações de linguagem são relações de sujeitos e de sentidos e seus efeitos são múltiplos e variados” (2005, p.21). A autora baseia-se nessa afirmação para definir que o discurso é efeito de sentidos entre locutores. Segundo Cardoso, o discurso é um lugar de investimentos sociais, históricos, ideológicos, psíquicos, por meio de sujeitos interagindo em situações concretas. (2005, p. 21). Por último, pode-se entender o discurso como um trabalho simbólico situado na base da produção humana. Nesse sentido, conforme Magalhães, o discurso é uma práxis humana que só pode ser compreendida através do entendimento das contradições sociais que possibilitaram a sua objetivação. (2007, p. 329)

Dada essa conjuntura, concebe-se que o sujeito da AD é resultado de uma relação com a língua e a história. Pêcheux, ao contrário de entendê-lo como um “organismo humano individual”, irá defini-lo como um “lugar determinado na estrutura social”. Mais tarde, os estudos realizados por Pêcheux e Fuchs (1990, p.133) apresentaram uma “teoria da subjetividade, de natureza psicanalítica” (1990 apud INDURSKY, 2002). Assim, pode-se considerar, em acordo com esses teóricos, que além de o ser humano se inscrever no social, situando-se em um determinado momento histórico, sendo interpelado em sujeito pela a ideologia, irá ser dotado de inconsciente.

A partir dessa formulação, a AD irá conceber que o sujeito discursivo não é a origem do seu dizer, como também não pode controlar os sentidos desse dizer. A esse respeito, Petri esclarece que se trata “luta pelo sujeito que não deve e não pode ser concebido como “origem do dizer” e “tirano controlador dos sentidos”; é uma luta pelo sentido que deve e pode ser um “incansável fugitivo” das prisões da literariedade. (2006, p.9). Foi com base na noção althusseriana, que propõe a interpelação do indivíduo concreto em sujeito através da ideologia e, na concepção

lacaniana, que admite que o inconsciente é constitutivo do sujeito, que Pêcheux formulou sua teoria sobre o sujeito discursivo.

Além disso, é relevante considerar o lugar de onde fala o sujeito, ou seja sobre a posição que ocupa na conjuntura social, pois este processo será determinante ao que o sujeito diz, como diz e para quem diz, se é que diz. As condições de produção, no entanto, têm a ver com as relações de força estabelecidas dentro do discurso e fazem parte de uma exterioridade linguística, podendo, segundo Orlandi (2005), “[...] ser agrupadas em condições de produção em sentido estrito (circunstâncias de enunciação) e em sentido amplo (contexto sócio-histórico-ideológico).

Há nessa relação, a interferência da formação imaginária do sujeito que é complementar as suas condições de produção. Ambas atuam no funcionamento discursivo como fatores determinantes para a produção de sentidos. Pêcheux (1988) esclarece que “[...] as formações imaginárias sempre resultam de processos discursivos anteriores. Elas dizem respeito às imagens projetadas pelos sujeitos numa dada conjuntura social. O lugar de onde fala esse sujeito no interior desta estrutura determina as relações de força do discurso as quais se projetam a partir de um já dito que antecipa os sentidos e possibilita que o sujeito fale de uma maneira e não de outra devido ao fato de sua formação imaginária já ter estabelecido sentidos na cadeia de significações do interdiscurso.

Apoiando-me nos dispositivos analíticos explicitados até aqui, organizei os procedimentos das análises do DP dos professores nas escolas. Tais dispositivos foram pré-estabelecidos com o objetivo de dar sustentação às etapas desta pesquisa. Não há como delimitar de uma vez por todas, todo o referencial teórico que será utilizado, pois acredito que o trabalho de um pesquisador é constituído de movimentos de idas e vindas entre a teoria, o processo de escrita e o *cópus* de análise.

## CAPÍTULO II

### TECENDO OS DISPOSITIVOS METODOLÓGICOS

#### 2.1 Aporte teórico-metodológico

A pesquisa ora apresentada consiste em um estudo analítico sobre a produção do DP, entendido como trabalho dos professores. Trata-se de um estudo que teve como enfoque teórico das análises, o Materialismo Histórico-Dialético. Conforme Triviños (2008, p.117), tal enfoque parte de um estudo da dialética da realidade social, no sentido de que se origina da necessidade de conhecer a realidade para transformá-la.

[...]Diferente dos pontos de vista empírico e positivista, a filosofia marxista não enfoca a prática como experiência sensorial subjetiva do indivíduo, como experimento do científico, mas como atividade e, antes de tudo, como processo objetivo de produção material, que constitui a base da vida humana, e também como atividade transformadora revolucionária das classes e como outras formas de atividade social prática que conduzem à mudança do mundo. (TRIVIÑOS, 2008, p. 64)

Observar analiticamente a produção do DP, propondo um estudo sobre o trabalho dos professores de língua materna, é prioritariamente, um estudo com enfoque materialista dialético, pois trata-se da análise de uma prática social: a aula, que mediada pela linguagem, consiste no trabalho dos professores. Acredita-se que investigar aspectos da realidade social desse trabalho, analisando o DP produzido em aula, é uma maneira de desvelar os caminhos que a educação contemporânea vem trilhando, no sentido de analisar como os discursos escolarizados reforçam, ou não, os valores da sociedade capitalista.

Para tanto, escolheu-se a pesquisa qualitativa, que se apresenta como uma abordagem própria para os estudos em educação, tendo em vista que propicia maior interação entre pesquisadores e os temas abordados, na medida em que não se pauta por um rigor cartesiano absoluto. Ao contrário, permite ser modificada no

percurso da pesquisa, garantindo que as ações dos sujeitos e a sucessão dos fatos observados tenham primazia no desenvolvimento da pesquisa.

Triviños afirma que “no enfoque marxista, diferentes tipos de teoria podem orientar a atividade do investigador. [...] todas elas, porém, serão baseadas na pesquisa social, no Materialismo Histórico” (2008, p. 74). Com base nessa afirmação, na fase de planejamento inicial da pesquisa, durante a escolha da temática e, posterior delimitação teórico-metodológica, é que surgiu o interesse de observar o trabalho dos professores de língua materna mobilizando conceitos da AD, fundada por Michel Pêcheux nos anos 1960.

A escolha por esse aporte teórico-metodológico justifica-se pelo fato de estar centrado em três áreas<sup>42</sup> do conhecimento nas quais se movimenta a presente pesquisa - a linguística, o marxismo e a psicanálise. A primeira, diz respeito ao estudo sobre linguagem e discurso proposto neste trabalho, a partir da leitura de autores como Pêcheux (1988, 1990, 1993), Orlandi (1987, 1994, 1996, 2001, 2005); a segunda, compreende o enfoque teórico, ou seja, o materialismo histórico-dialético postulado por Marx e Engels (2001); a terceira, por sua vez, remete-se à noção de sujeito proposta por Lacan (1987) e Jerusalinky et al (2000), em que “o eu não é senhor em sua própria casa”, não é a origem do seu próprio dizer, refere-se, portanto, a um sujeito psicanalítico, dotado de inconsciente, dividido por seu próprio discurso o que vai ao encontro da teoria pecheutiana.

Destaca-se ainda que, conforme Orlandi, a “[...] AD se constitui no espaço de questões criadas pela relação entre esses três domínios disciplinares: a Linguística, o Marxismo e a Psicanálise”. Nessa perspectiva, a AD pressupõe a herança do Materialismo Histórico no sentido de que

[...] há um real na história de tal forma que o homem faz história mas esta também não lhe é transparente. Daí conjugando a língua com a história na produção de sentidos, esses estudos do discurso trabalham o que vai-se chamar a forma material que é a forma encarnada na história para produzir sentidos: esta forma é portanto lingüístico-histórica. (ORLANDI, 2005, p. 19)

---

<sup>42</sup> Conforme Cesário et al (2010), Pêcheux retorna a Marx e a Lacan com o objetivo de discutir o sujeito e a ideologia em suas relações com a língua. Pêcheux efetua também uma releitura de Saussure, propondo que a noção de língua – como sistema – seja a base sobre a qual devem se pensar os processos discursivos, portanto, desloca o objeto, e de modo diferente de Saussure, defende que a AD analise o discurso como um dispositivo que funde a língua, o sujeito e a história. Dessa maneira constroi-se o fundamento teórico da AD: a Linguística, o Marxismo e a Psicanálise.

Nessa perspectiva, cabe analisar os fatos discursivizados através da história, pois a linguagem só faz sentido por se inscrever em uma dada conjuntura histórica. Todavia, torna-se relevante mencionar que a materialidade discursiva é a dimensão ideológica que institui em seu centro a historicidade<sup>43</sup>, marcando dessa maneira, os trajetos de sentidos. Assim, o discurso apresenta-se como o “lugar do trabalho da língua e da ideologia” (Idem, p. 38).

Em acordo com esses pressupostos, traçou-se o dispositivo da análise da presente pesquisa. Por se tratar da AD, pode-se afirmar que é um dispositivo da interpretação, em que “não se procura o sentido verdadeiro, mas o real do sentido em sua materialidade linguística e histórica” (Idem, p.59). A esse respeito, salienta-se que em AD, a metodologia não está estabelecida, pronta e acabada, ela é antes de tudo, um trabalho do próprio analista.

Primeiramente, torna-se necessário situar o lugar em que se insere e de onde fala esse sujeito, a saber, o pesquisador/analista. Nessa perspectiva, a posição que se assume aqui é a de alguém que se movimenta entre o campo de conhecimento das Letras e da Educação, a fim de propor uma discussão mais ampliada (no sentido de adentrar em outras áreas do conhecimento) em relação ao trabalho dos professores numa perspectiva discursiva. Trata-se de alguém que, ao se situar, dentro da escola pública, na posição de professora de línguas, atentou para os dizeres institucionalizados que circulavam nesse espaço, especificamente em aula, e começou a se indagar sobre qual era, de fato, o seu trabalho, e a relação desse trabalho com a linguagem na produção dos sentidos.

Destaca-se ainda que o percurso de análise fundamentou-se em aspectos históricos mais gerais acerca do trabalho relacionando-os às noções de linguagem e discurso, para enfim ter chegado à análise do DP, entendendo-o como trabalho dos professores de língua materna. Para isso, partiu-se da “percepção da realidade social como um todo orgânico, estruturado, no qual não se pode entender um elemento, um aspecto, uma dimensão, sem perder a sua relação com o conjunto” (LÖWY, 1985, p.16).

---

<sup>43</sup>Segundo Orlandi, historicidade é o acontecimento do texto como discurso, o trabalho dos sentidos nele. (2005, p. 68).

A noção de conjunto remete a questões políticas, ideológicas, econômicas da ordem vigente, ou seja, no processo de expansão/imposição do projeto neoliberal, o qual se apresenta como contexto sócio-histórico da pesquisa. Portanto, é do interesse desse estudo analisar como se manifesta o discurso pedagógico que circula cotidianamente nas escolas e seus efeitos de sentidos em relação ao trabalho dos professores no projeto social do neoliberalismo.

## 2.2 Os procedimentos analíticos

Nesta pesquisa, como já foi dito, busquei investigar os efeitos de sentidos do trabalho dos professores de línguas durante a produção do discurso pedagógico na escola. Segundo Mutti (2005), “[...]a escola é o lugar por excelência de manifestação de práticas discursivas escolarizadas. A sociedade legitimou essa instituição para tratar da educação sistematizada e hierarquizada.” É no ambiente escolar, durante as aulas de Língua Portuguesa, que pretendo buscar a constituição de um arquivo, a partir do qual poderei desenvolver o processo de análise dos discursos produzidos pelos professores, que falam de um lugar definido, pré-estabelecido pela sociedade, interpelados por uma ideologia<sup>44</sup>.

Nessa perspectiva, interessou a esse estudo analisar a materialidade linguístico-discursiva dos dizeres desses sujeitos em busca dos efeitos de sentidos sobre seu trabalho. Tal análise pretendeu ir além das evidências, propondo uma investigação dos processos de afirmação e negação do trabalho expressos através dos discursos analisados. Para isso, nos momentos de observação das aulas, foi considerada a questão da opacidade da linguagem, ou seja, a sua não transparência, bem como foram analisadas as tomadas de posição desses sujeitos frente à ideologia que os domina. A esse respeito, acredito que na posição de analista, minha principal tarefa foi a de

[...] perceber que não podemos não estar sujeitos à linguagem, a seus equívocos, sua opacidade. Saber que não há neutralidade nem mesmo no

---

<sup>44</sup> Neste caso, remeto-me à noção de ideologia postulada por Althusser (1985). Para o teórico é a ideologia que interpela o indivíduo concreto em sujeito.

uso mais aparentemente cotidiano dos signos. A entrada no simbólico é irremediável e permanente: estamos comprometidos com os sentidos e o político. Não temos como não interpretar. Isso, que é a contribuição da AD, nos coloca em estado de reflexão e, sem cairmos na ilusão de sermos conscientes de tudo, permite-nos, ao menos sermos capazes de uma relação menos ingênua com a linguagem. (ORLANDI, 2005, p.9)

É nessa relação menos ingênua com a linguagem, e da posição de não neutralidade do analista, que se entende que analisar o discurso, portanto, vai além de um estudo sobre as estruturas linguísticas, pois se compromete com o político além da busca por sentidos. Assim, acredita-se que a análise da prática social atribuída ao trabalho dos professores, ou seja, a aula, possibilita caracterizar as inscrições ideológicas contraditórias coexistentes nas diferenças sociais e que se inscrevem na produção discursiva dos sujeitos, revelando, além da materialidade discursiva, outros aspectos como, por exemplo, o lugar de onde falam esses sujeitos, conforme a formação discursiva (FD)<sup>45</sup> em que se inscrevem.

Portanto, o procedimento de análise desta pesquisa, isto é, a AD, irá considerar no percurso das observações das aulas de Língua Portuguesa, não apenas aquilo que é dito isoladamente em dado momento, mas as relações que esse dito estabeleceu com o que já foi dito, e até mesmo, com o não-dito, pois todas essas manifestações são práticas discursivas e reclamam sentidos.

### 2.3 Instrumentos de coleta de dados

Em relação à constituição do *corpus*, já que na AD, o objeto de análise não se encontra definido, pré-estabelecido, pode-se afirmar que sua construção deu-se constitutivamente no processo de análise. Essa construção tem a ver com o movimento de idas e vindas dos sentidos. Nesse caso, os caminhos deste estudo serão determinados pela especificidade dos objetivos da pesquisa, fazendo parte de um conjunto aberto de articulações, cuja construção não se define de uma vez por todas, e sim sempre estará aberta a futuros questionamentos. Assim, conforme

---

<sup>45</sup>Indursky (2002) formula uma definição para FD a partir de Pêcheux (1988). Para a teórica, FD corresponde a um domínio de saber, constituído de enunciados discursivos que representam um modo de se relacionar com a ideologia vigente, controlando o que pode e deve ser dito, bem como, estabelecendo o que não pode e não deve ser dito.



Castilho, o discurso será estudado “[...] como uma unidade constitutiva e significativa, levando a compreender e tratar o *corpus* discursivo como algo jamais esgotado.” (2006, p. 75)

Esta investigação foi desenvolvida por meio de observações de seis aulas de Língua Portuguesa, as quais foram gravadas e, posteriormente transcritas. Esse material compõe o arquivo ou o “*corpus* bruto” da pesquisa.

Como método de observação, optou-se pela observação participante que, conforme Neto, trata-se de uma técnica que

[...] se realiza através do contato direto do pesquisador com o fenômeno observado para obter informações sobre a realidade dos atores sociais em seus próprios contextos. O observador, enquanto parte do contexto de observação, estabelece uma relação face a face com os observados. Nesse processo, ele, ao mesmo tempo, pode modificar e ser modificado pelo contexto. [...] A importância dessa técnica reside no fato de podermos captar uma variedade de situações ou fenômenos que não são obtidos por meio de perguntas, uma vez que, observados diretamente na própria realidade, transmitem o que há de mais imponderável e evasivo na vida real (NETO, 1994, p. 59-60)

Dessa maneira, inserida no ambiente de pesquisa de forma participante, iniciei as observações das aulas mediante a gravação e transcrição dos discursos coletados, respondendo aos objetivos específicos deste estudo. Assim, pretendi, através desta investigação, contribuir com os estudos sobre trabalho docente, temática na qual se inserem minhas investigações no âmbito acadêmico. Nesse sentido, acredito que a decisão de pesquisar sobre os efeitos de sentidos dos discursos dos professores significou, para mim, ter adentrado na não transparência da linguagem para, através de um *gesto de leitura*, interpretar aquilo que estava sendo dito, o oculto, o não dito e o já dito, a partir dos lugares sociais que os professores ocupam.

Para análise desse arquivo, utilizou-se, como procedimento, conforme mencionado anteriormente, a AD. Esta filiação metodológica será fundamentada, em acordo com as palavras de Petri (2000), a partir da noção de que

[...] Em AD, a construção do trabalho se dá num movimento pendular, no qual o pesquisador está sempre indo e vindo da teoria para o *corpus*, do *corpus* para o arquivo, do arquivo para a teoria, e assim sucessivamente, até construir um dispositivo analítico satisfatório. (PETRI, 2000, p.123)

Dessa maneira, com o propósito de organizar as etapas de análise torna-se mister esclarecer a noção de arquivo e de *corpus*. O arquivo é entendido, conforme Pêcheux (1994), “como o campo de documentos pertinentes e disponíveis sobre uma questão” trata-se, portanto, de uma “seleção prévia das fontes”. O *corpus*, por sua vez, apresenta-se como um elemento elaborado no decorrer da pesquisa, através de movimentos de idas e vindas dos sentidos, portanto percebe-se que não está dado, pronto, pré-estabelecido, porém seus movimentos de sentidos tenderam a atender aos objetivos da pesquisa.

#### **2.4 Condições de produção e participantes da pesquisa**

Nessa etapa de contextualização do espaço e dos participantes da pesquisa, busquei desenvolver uma breve discussão sobre a escola. Segundo Oliveira, “a escola é um mundo fechado, e mesmo que se abra para o exterior, já tem suas normas e características de funcionamento, como um mundo organizado, com o qual alunos e professores convivem e devem adaptar-se” (1993, p. 140). Portanto, adentrar os muros da escola na posição de pesquisador, especificamente como analista de discurso, requeriu um entendimento de escola dentro de um imaginário construído socialmente<sup>46</sup>. Como já dito anteriormente, a sociedade legitimou essa instituição para tratar da educação formalizada e hierarquizada, ou seja, a educação escolar.

Sabe-se também que a escola é um lugar de entrecruzamento de discursos, são dizeres advindos de várias posições ideológicas: o discurso dos professores que produz sentidos diferentes do discurso dos estudantes que, por sua vez, produz sentidos diferentes do discurso do diretor, e assim sucessivamente entre todos os sujeitos envolvidos no espaço escolar. Esses discursos, segundo Pey (1988, p.11),

---

<sup>46</sup> A AD concebe que não existe relação direta entre a linguagem e o mundo. Orlandi (1994) propõe que “a relação não é direta, mas funciona como se fosse, por causa do imaginário”. Acrescenta ainda que a relação do imaginário com a história mostra a eficácia do imaginário, capaz de determinar transformações nas relações sociais e de constituir práticas. Além disso, sabe-se que para a AD, a relação com o mundo é constituída pela ideologia. Nesse sentido, em acordo com Orlandi, a ideologia é entendida como o imaginário que media a relação do sujeito com suas condições de existência. (Idem)

revelam-se em “falas que dizem e também falas que calam, inibem, confundem ou ocultam”, da mesma forma podem revelar-se através do silêncio, que também é uma prática social.

O recorte espacial desta pesquisa foi a sala de aula, local em que o professor produz seu trabalho mediado pela linguagem no formato de um discurso pedagógico e, também, lugar em que os sujeitos são instituídos como estudantes produtores de seus discursos que se filiam a uma FD diferente da do professor. No entanto, esses sujeitos estão dividindo um mesmo espaço: a escola que, em acordo com Orlandi, “se constitui por regulamentos, por máximas que aparecem como válidas para a ação, como modelos, atuando pelo prestígio de legitimidade e pelo seu discurso, o DP” (1987, p.28).

Nesse contexto são estabelecidos os participantes da pesquisa, professores de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental da rede pública municipal. A proposta foi analisar, no espaço-tempo da aula, o discurso desses profissionais da educação que, por se situarem na escola, produzem um DP, um dizer institucionalizado sobre as coisas, o qual será entendido como seu trabalho. Trata-se, portanto, de analisar os efeitos de sentidos desse trabalho numa perspectiva discursiva.

É relevante destacar que a FD na qual me inscrevo, influenciou sobremaneira o rumo das análises, configurando-se em um “gesto de interpretação”<sup>47</sup> de uma professora de línguas que ao assumir a regência de classe, em uma escola pública municipal, deparou-se com questionamentos sobre os efeitos de sentido do seu próprio trabalho e, a partir disso, engajou-se na presente pesquisa com o objetivo de contribuir com o rompimento com uma educação como mecanismo de perpetuação e reprodução da lógica do capital, contribuindo assim, para a emancipação humana e social.

Em virtude de todas essas considerações, a seguir, tem-se o capítulo no qual foi desenvolvida a análise do *corpus* deste estudo. Para tanto, adotei um

---

<sup>47</sup> A esse respeito Orlandi (1996) afirma que a [...] “interpretação é um “gesto”, ou seja, um ato no nível simbólico. Sem esquecer que a palavra gesto, na perspectiva discursiva, serve justamente para deslocar a noção de “ato” da perspectiva pragmática, sem, no entanto, desconsiderá-la”.. Além disso, para a linguista, o gesto da interpretação se dá porque o espaço simbólico é marcado pela incompletude, pela relação com o silêncio. A interpretação é o vestígio do possível. É o lugar próprio da ideologia e é “materializada” pela história [...] “ela sempre se dá de algum lugar da história e da sociedade e tem uma direção, que é o que chamamos de política. Desse modo, sempre é possível apreender a textualização do político no gesto de interpretação” (Idem, p. 18)

procedimento de movimento contínuo entre o *corpus*, o referencial teórico e as escolhas metodológicas do estudo a fim de articular os estudos realizados no âmbito bibliográfico com os discursos coletados nas aulas de Língua Portuguesa.

## CAPÍTULO III

### A ANÁLISE

Esta parte do estudo destina-se ao desenvolvimento da análise do *corpus* da pesquisa. Conforme apresentado anteriormente, o objetivo primeiro deste trabalho foi analisar os efeitos de sentidos do discurso pedagógico que circula cotidianamente na aula de língua materna e seus efeitos de sentidos em relação ao trabalho dos professores no projeto social do capitalismo. A indagação principal do estudo centrou-se na investigação dos discursos de seis professoras da rede pública municipal de Santa Maria-RS, buscando responder como a linguagem discursivizada por professores de língua materna produz-se como trabalho. Uma vez analisadas as concepções de trabalho produzidas a partir do DP dos professores, em um segundo momento, a análise deteve-se em apresentar de que maneira esse trabalho reproduzia, ou não, os valores da sociedade capitalista.

Para isso, este capítulo foi organizado em quatro subitens, a fim de analisar a materialidade linguístico-discursiva dos dizeres dos professores em aula, em busca dos efeitos de sentidos sobre seu trabalho. Como dito anteriormente, tal análise pretendeu ir além das evidências, propondo uma investigação dos processos de afirmação e negação do trabalho expressos através dos discursos analisados. Para isso, nos momentos de observação das aulas, foi considerada a questão da opacidade da linguagem, ou seja, a sua não transparência, bem como foram analisadas as tomadas de posição desses sujeitos frente à ideologia que os domina.

Torna-se relevante destacar que este estudo não foi desenvolvido no intuito de tecer uma crítica às aulas de língua materna observadas, já que as considero, antes de tudo, manifestações discursivas do momento histórico-social no qual estamos inseridos. Assim, parto do pressuposto de que a aula, como um evento imbuído nas esferas social, político e econômica, constitui-se em um lugar de luta por significação em que, segundo Coracini, “o mais forte acaba tirando vantagem do lugar que ocupa na instituição, fazendo valer o seu ponto de vista” (2002, p.67). Dito isto, cabe a presente investigação analisar as formas da materialidade linguística

que garantem o controle e a estabilidade dos significados. A esse respeito é preciso considerar que

[...] A autoridade da escola e do professor se dá nas relações com a sociedade e, portanto, com os alunos. São essas relações que tecem toda a trama ideológica que atravessa o sujeito e constroi o discurso. São essas relações que se manifestam num dado momento histórico-social, as responsáveis diretas pelo imaginário discursivo que perpassa toda e qualquer interação social. (CORACINI, 2002, p. 67)

Todavia, cabe salientar que o discurso produzido pelos professores em aula, desenvolve-se a partir de uma formação discursiva (FD), isto é, a FD do sujeito professor de língua materna. Portanto, é desse lugar social que esse sujeito produz seu discurso interpelado pela trama ideológica institucional, nesse caso, a escola. Por se tratar de uma análise do trabalho na escola contemporânea, é válido afirmar que se trata da ideologia do modo de produção capitalista, por isso além de buscar delinear os efeitos de sentidos sobre o trabalho desses profissionais em aula, também me interessei em analisar se haviam marcas de valores da sociedade contemporânea na produção do discurso pedagógico das aulas observadas.

A interpretação e discussão dos dados coletados, a partir da observação-participante, os quais se constituem como *corpus* da pesquisa, foram desenvolvidas, conforme estipulado no capítulo II, a partir da perspectiva teórico-metodológica da Análise de Discurso da Escola Francesa que considera as condições de produção determinantes para a construção de sentidos dentro de um evento discursivo.

A esse respeito Orlandi (1996) afirma que “[...]a interpretação é um “gesto”, ou seja, um ato no nível simbólico. Sem esquecer que a palavra gesto, na perspectiva discursiva, serve justamente para deslocar a noção de “ato” da perspectiva pragmática, sem, no entanto, desconsiderá-la”. Além disso, ainda em acordo com Orlandi, o gesto da interpretação se dá porque o espaço simbólico é marcado pela incompletude, pela relação com o silêncio. A interpretação é o vestígio do possível. É o lugar próprio da ideologia e é “materializada” pela história [...] “ela sempre se dá de algum lugar da história e da sociedade e tem uma direção, que é o que chamamos de política. Desse modo, sempre é possível apreender a textualização do político no gesto de interpretação” (Idem, p. 18)

Em relação às condições de produção do DP, pode-se afirmar que, por ser articulado na escola (instituição legitimada pela sociedade para tratar da educação

sistematizada e hierarquizada), é uma prática discursiva escolarizada. Trata-se, portanto, de um discurso institucionalizado que situa o professor no interior da escola, especificamente na posição de liderança em sala de aula, ou seja, no lugar pré-estabelecido pela sociedade para esses profissionais. Nessa perspectiva, “o discurso é, pois, um lugar de investimentos sociais, históricos, ideológicos, psíquicos, por meio de sujeitos interagindo em situações concretas (ORLANDI, 2005, p. 21). Em acordo com Pêcheux (1993), acrescenta-se ainda que, para a AD, as condições de produção são entendidas como tudo aquilo que engloba o contexto sócio-histórico-ideológico, os interlocutores e as imagens pressupostas, bem como o lugar que esses sujeitos ocupam na sociedade enquanto espaço de representação social.

Dessa maneira, retomo a noção de recorte para proceder à análise do *corpus*. Entende-se que o recorte, em acordo com Orlandi, é “uma unidade discursiva, por unidade discursiva entendemos fragmentos correlacionados de linguagem-e-situação. Assim, um recorte é um fragmento de uma situação discursiva (1987, p.14). Remeto-me a esta definição para tratar a questão da incompletude da linguagem, partindo do pressuposto de que o que eu digo não é completo, pois parte do sentido do que eu digo está no dizer do outro e vice-versa. Sendo assim, a incompletude constitutiva do sentido é compreendida através da não linearidade e, portanto, da não sequencialidade do recorte discursivo.

Além da noção de incompletude que funde o recorte, outro aspecto relevante nesse sentido, é o caráter polissêmico do discurso. Em uma análise discursiva, não há como controlar o sentido, ou estabelecê-lo como único. A polissemia<sup>48</sup> é constitutiva do sentido, sendo um dos aspectos determinantes para o funcionamento da linguagem. Ela desloca o mesmo para o diferente, múltiplo e variado. Portanto, na trama discursiva, há um movimento pendular entre a contingência e a multiplicidade de sentidos. Esse acontecimento enunciativo, embora paradoxal, organiza-se em um movimento necessário para o funcionamento da linguagem e para o entendimento de discurso enquanto efeito de sentidos entre A e B.

É no ensejo dessas discussões que começou o trabalho de construção do *corpus* desta pesquisa. Primeiramente, estabeleci contato com a Secretaria

---

<sup>48</sup> Em acordo com Orlandi, a polissemia é entendida como um processo que representa a tensão constante estabelecida pela relação homem/mundo, pela intromissão da prática e do referente, enquanto tal, na linguagem. (1987, p. 15)

Municipal de Educação de Santa Maria- RS para apresentar a proposta do estudo e solicitar uma autorização para o desenvolvimento da pesquisa. Em um segundo momento, fui até as escolas para conversar com professoras, licenciadas em Letras, regentes de classe nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Ao explicar a proposta da investigação, fiquei surpresa com a repulsa por parte da maioria das professoras em ter que abrir o espaço da sua aula para inserção de um pesquisador. Reação que já era de se esperar, pelo fato do constrangimento de se expor e ainda precisar ter sua fala registrada em um gravador. No entanto, ao apresentar a proposta do estudo e os objetivos de forma mais detalhada, muitas demonstraram interesse, pois se trata de uma pesquisa que tem por temática central discutir sobre o trabalho desses profissionais, assunto este, que vem despertando interesse de muitos professores frente às exigências do mundo do trabalho na contemporaneidade.

Assim sendo, através da técnica de coleta de dados observação participante, dei início às observações das aulas de Língua Portuguesa, registrando os discursos das professoras em um gravador. A pesquisa contou com a adesão de seis participantes, totalizando minha inserção em quatro escolas da rede municipal. Conforme estabelecido no Termo de Confidencialidade encaminhado ao Comitê de Ética da Universidade Federal de Santa Maria, os nomes das professoras não serão citados. No entanto, para facilitar a localização do leitor, denominei cada participante da pesquisa pela letra P seguida pelo número que designa a ordem de transcrição do material.

Assim, na primeira aula observada tem-se a professora P1, na segunda, a professora P2 e, na sequência da transcrição das demais aulas, tem-se as professoras P3, P4, P5, P6, respectivamente. Mantive o registro dos nomes dos estudantes, pois estes não poderão ser identificados, haja vista não ter informado o nome das escolas nem das professoras. Escolhi citar o nome desses sujeitos a fim de não comprometer a coleta dos discursos das professoras, pois se acredita que ao estabelecer contato com o aluno pelo nome, já ocorre aí a produção de sentidos inerente ao processo de análise discursiva.

Salienta-se ainda que ao transcrever os discursos das professoras direcionados aos estudantes, quando estas os chamavam pelo nome, transcrevi conforme era dito. Já os discursos dos estudantes que interagem com a professora no decorrer da aula não permitiram a transcrição dos seus nomes, pois estes só



eram transcritos quando citados pela voz das professoras. Portanto, denominei Estudante 1, Estudante 2, etc. conforme a ordem de participação de cada um deles.

Dito isto, o presente capítulo foi organizado em cinco tópicos gerais, quais sejam: 3.1, Efeitos de sentidos sobre trabalho; 3.2, Efeitos de sentidos sobre a regulação do currículo e das políticas educacionais para o ensino de língua Portuguesa no Ensino Fundamental; 3.3, Efeitos de sentidos sobre o agente de controle simbólico escolar em relação ao trabalho docente; 3.4 Análise das marcas linguístico-discursivas “*tem que copiar*” e “*não dá tempo*”; que se subdividem em outros subitens de análise, conforme a demanda dos dispositivos analíticos que emergiram no decorrer da delimitação do *corpus*.

A seguir, tratarei da análise dos efeitos de sentido sobre trabalho, temática que compreende a centralidade deste estudo, por isso situa-se como primeiro aspecto a ser abordado, pelo fato de se acreditar ser o discurso pedagógico o trabalho dos profissionais da educação. A materialidade linguística sugere uma compreensão do trabalho dos professores pautada na noção de práxis social, atividade humana transformadora da natureza e da sociedade.

Contudo, destaca-se que a análise do trabalho dos professores na atual conjuntura política, social e econômica, assume a face das relações de trabalho organizadas pelos interesses imediatos do capital. Nesse plano teórico, discorre-se, a seguir, sobre os efeitos de sentidos do trabalho pedagógico no âmbito das exigências do modo de produção capitalista.

### **3.1 Efeitos de sentidos sobre trabalho**

*É tão ridículo sentir nostalgia daquela plenitude primitiva como crer que é preciso deter-se neste vazio completo.*

*Karl Marx*

Conforme dito anteriormente, o objetivo central deste estudo é analisar como a linguagem discursivizada pelos professores em aula produz-se como trabalho. Assim, entende-se que o planejamento e a condução da aula em si é o trabalho dos

professores, no entanto, para isso, é necessária a mediação da linguagem. Partindo-se de uma noção de trabalho como mediação entre ser humano e natureza, com vistas à produção de vida humana, caracterizando-se como materialização desta e de uma noção de professor como sujeito: ser social, inscrito em um determinado momento histórico, dotado de inconsciente e interpelado pela ideologia, encaminha-se a análise dos discursos coletados em aulas de língua Portuguesa dos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Início as considerações acerca dos efeitos de sentidos sobre o trabalho dos professores de língua materna, retomando alguns aspectos do referencial teórico deste estudo. Essencialmente, o trabalho desses profissionais, pode ser considerado, em acordo com Rossi-Landi (1985) um trabalho linguístico, pois é produzido por um sujeito que fez e faz a si próprio através do trabalho e se relaciona com o outro através da linguagem.

É nesta perspectiva teórica que irei apresentar, no decorrer do texto, pautada na noção de recorte, alguns excertos extraídos dos discursos coletados durante os momentos de observação. Para introduzir a discussão sobre efeitos de trabalho na produção do DP dos professores, parto das palavras de Orlandi para explicar que a análise dos excertos selecionados não se preocupa apenas em transmitir informações, muito menos apresentar uma linearidade na disposição dos elementos da comunicação. Antes de tudo, considera-se que

[...] a língua não é só um código entre outros, não há essa separação entre emissor e receptor, nem tampouco eles atuam numa sequência em que primeiro um fala depois o outro decodifica. Eles estão realizando ao mesmo tempo o processo de significação e não estão separados de forma estanque. Além disso, ao invés da mensagem, o que propomos é justamente pensar aí o discurso. (...) No funcionamento da linguagem, que põe em relação sujeitos e sentidos afetados pela língua e pela história, temos um complexo processo de constituição desses sujeitos e produção de sentidos e não meramente transmissão de informação. (ORLANDI, 2005, p. 21)

O cenário das condições de produção do DP é a sala de aula. No entanto, os professores ao adentrarem o espaço institucional da escola, começam a produzir sentidos sobre trabalho, desde sua chegada nesse ambiente: na sala dos professores, na secretaria, nos corredores, na sala da equipe diretiva, no pátio da escola, enfim... Em todos esses lugares eles já ocupam um lugar de profissional da educação previamente estipulado pelo imaginário social, pois todos que ali circulam

sabem que se trata da imagem de um professor. Isso se torna possível de ser observado tanto por questões estruturais, quanto pelo estereótipo desses sujeitos.

No momento em que partem para a sala de aula, eles estão direcionando-se ao exercício da prática social que se atribui ao seu trabalho: a produção da aula. Nesse contexto, “como a linguagem do magistério possui a consciência completa da situação onde se realiza a relação de comunicação pedagógica, com seu espaço social, seu ritual, seus ritmos temporais” (BOURDIEU, 1992, p.122), torna-se mais evidente que se, trabalho, conforme Ferreira (2006), é “ [...] toda a ação humana no meio, transformando-o em acordo com as demandas e os anseios, sendo essencialmente de caráter ativo que visa ao alcance de um objetivo”, pode-se afirmar que o trabalho dos professores é a produção da aula em si, que, sendo um evento imerso nas esferas política, econômica e social, organiza-se como uma atividade que exige uma demanda de esforço, tempo, dedicação e conhecimento a fim de que se produza um resultado.

Em todas as aulas observadas, foi possível perceber aspectos comuns nos efeitos de sentido que eram produzidos sobre o trabalho dos professores. Primeiramente, faço referência ao ritual da organização pedagógica: todos os professores seguiam um tipo de sequencialidade ou linearidade nas ações desenvolvidas. Em todas as aulas havia o momento para a chamada, de explicar o conteúdo, de passar o exercício, de pedir atenção, de “olhar o caderno” dos estudantes, de pedir silêncio, de cobrar a tarefa, entre outros. Essas características delineiam um perfil, delimitando as fases do trabalho deste profissional em aula.

**P1:** *“depois eu olho o relatório de vocês.”* (S-1)

*“todo mundo tá com a folha pronta?”* (S-2)

*“podemos corrigir?”* (S-3)

*“eu nem fiz a chamada ainda / peraí tem alguém faltando?”* (S-4)

*“psiu!”* (S-5)

**P2:** *“vamos ver a tarefa / hum / muito bem.”* (S-6)

*“tá / podemos começar?”* (S-7)

*“ei, ei, ei! // Os colegas terminaram ali? // Então vamos prestar atenção!”* (S-8)

**P3:** *“hoje / nós vamos fazer a continuação daquele exercício.”* (S-9)

*“continua a conversa aí?”* (S-10)

*“eu vou passar para olhar”* (S-11)

*“amanhã eu passo para ver os cadernos. (S-12)*

*“redações que eu ainda não corriji / e não ouvi/ amanhã eu vou chamar.” (S-13)*

**P4:** *“pessoal / hoje nós temos assim / é o último dia para vocês me entregarem o trabalho de literatura” (S-14)*

*“só um pouquinho / agora eu vou fazer a chamada / depois a gente vê isso aí.” (S-15)*

*“atenção pessoal / seguinte // Posso Rafael? // Pessoal?” (S-16)*

*“acho que vou ter que circular um pouquinho nos grupos!” (S-17)*

**P5:** *“eu vou dar uma tarefa pra vocês amanhã” (S-18)*

*“tá, peraí / um de cada vez.” (S-19)*

*“olha aqui oh / agora todo mundo colando a folhinha. Deu?” (S-20)*

**P6:** *“prestem bem atenção” (S-21)*

*“mas antes vocês tem que copiar a tarefa.” (S-22)*

Assim como na fábrica o operário executa seu trabalho, relacionando o número de afazeres com o tempo disponível para executá-lo ou, como na padaria, o padeiro organiza seu tempo e suas ações em torno da produção de uma determinada quantidade de pães, na escola não é diferente. Os professores também precisam organizar seu tempo e espaço a fim de que se alcance um objetivo. No caso específico do trabalho dos profissionais da educação, o objetivo é a produção do conhecimento destes e dos estudantes em um processo contínuo. O que pretendo explicitar aqui é que, assim como um operário fabril, um padeiro ou um eletricitista, o professor também é um trabalhador que se encontra nas mesmas condições de trabalho dos demais, conforme a determinação das condições de produção discursiva.

É necessário que haja um reconhecimento desses profissionais enquanto classe social que são pertencentes à classe que vive do seu trabalho, ao contrário do capitalista que vive do trabalho de outrem, através da sua exploração para produção de mais-valia. Os professores, nesse sentido, situam-se na condição daqueles seres humanos, que desapropriados dos meios de produção, que outrora pertenciam a todos aqueles que desenvolvessem algum tipo de trabalho, a fim de garantirem sua sobrevivência, obrigaram-se a vender sua força de trabalho a alguém que detivesse os meios de produção.

Um funcionário de uma empresa multinacional, assim como o de uma empresa privada, com o mesmo objetivo de garantir sua subsistência, vende sua força de trabalho para um capitalista. O mesmo acontece com um professor de uma escola privada, vendem-na assim como o trabalhador da empresa multinacional ou da empresa privada a um empresário do ensino que acumula capital com o trabalho alheio. No caso dos sujeitos desta pesquisa que, assim como os demais trabalhadores, que não podem se valer da posse dos meios de produção para produzir sua subsistência, eles também irão vender sua força de trabalho, só que desta vez, não se trata de ofertá-la a um capitalista, e sim ao Estado.

Por intermédio de um concurso público, esses sujeitos ocupam o lugar de profissionais da educação, trabalhadores, vendedores de sua força de trabalho. Pelo fato de o trabalho dos professores realizar-se no âmbito linguístico, tem-se a falsa impressão de que não se constituem como trabalhadores. Esta dedução é uma das grandes armadilhas impostas ao reconhecimento desses sujeitos como pertencentes a uma classe social, tornando-se um grande risco para o trabalho docente, podendo gerar um isolamento profissional que os distancia da realização de um trabalho efetivador da condição humana, mascarando os interesses da classe dominante e, em última instância, esvaziando de sentido o DP que circula cotidianamente na escola.

Ao se falar em trabalho como uma atividade desefetivadora da condição humana, remeto-me ao modo de produção vigente na sociedade contemporânea e seus efeitos de sentidos sobre a organização do trabalho docente. Os próximos tópicos encaminham uma discussão sobre os efeitos de sentidos que produz o trabalho configurado no projeto social do capitalismo, emergidos nos discursos coletados durante as observações das aulas de Língua Portuguesa.

### 3.1.1 Efeito de trabalho (im)produtivo

Em acordo com Marx, “do ponto de vista do processo de trabalho em geral, apresenta-se-nos como produtivo o trabalho que se realiza em um produto, (...) em mercadoria. (...) é produtivo o trabalho que valoriza diretamente o capital, o que produz mais-valia” (2008, p.70). O filósofo definiu trabalho produtivo e improdutivo

para se diferenciar o que produz mais-valia daquele que não produz. Nesses termos, entende-se que improdutivo é o trabalho que não gera, imediatamente, a valorização do capital.

A esse respeito, conforme exposto na discussão anterior, sabe-se que os professores da rede pública são trabalhadores que, assim como os demais, foram expropriados dos meios que lhes permitiriam produzir a própria sobrevivência, restando-lhes, neste caso, vender a sua força de trabalho em troca de salário. Já foi dito também que em vez de fazê-lo a um capitalista do setor privado, ofertam-na ao Estado que não tem como objetivo, com essa compra, valorizar o capital, pois o dinheiro utilizado pelo setor público não é visto como capital e sim como arrecadação de recursos.

Assim, o dinheiro utilizado para prover o pagamento desses profissionais representa um gasto para o Estado e não um investimento para ampliar a quantidade de dinheiro aplicada a fim de que se produza valor. Como não cria valor, não produz mais-valia, é considerado, em acordo com as teorizações de Marx, um trabalho improdutivo.

Daí provém a natureza do trabalho pedagógico no setor público, constituindo-se, conforme Antunes (1995) na

[...] expansão do trabalho em serviços, em esferas não diretamente produtivas, mas que muitas vezes desempenham atividades imbricadas com o trabalho produtivo, mostra[ndo]-se como outra característica importante da noção ampliada de trabalho, quando se quer compreender seu significado no mundo contemporâneo. (ANTUNES, 1995, p. 12)

O trabalho dos professores da escola pública apresenta-se na forma de prestação de serviço - serviço público. Nessa perspectiva, não se destina a atuar na produção de mais-valia para um capitalista (ao contrário do trabalho dos professores das escolas privadas), mas é um trabalho que está a serviço do Estado capitalista<sup>49</sup> que se organiza sob a égide da economia de mercado.

Dessa maneira, durante as observações dos discursos dos professores em aula, pode-se perceber com muita clareza, o pertencimento profissional desses sujeitos ao funcionalismo público. Algumas falas demonstraram isso, mas

---

<sup>49</sup> A expressão “Estado capitalista” refere-se aos países que organizam sua estrutura política, social e econômica nas bases do modo de produção capitalista, atualmente denominados, países de regime de social democracia.

principalmente, essas marcas são observadas através da postura, das rotinas, do ritmo da aula em que o discurso é constantemente atravessado pelas sanções do controle institucional do setor público, caracterizando esses profissionais como professores municipais. Além disso, pôde-se perceber que o efeito de trabalho improdutivo faz parte de uma memória coletiva e ecoa no discurso professoral atual.

**P2:** *“podem ir passando a limpo // então daí você anota na sua observação / que este trabalho foi desenvolvido a partir de um curso oferecido pela Associação Nacional dos Magistrados da Justiça do Trabalho / que se chama Cidadania, Justiça e Trabalho // E dia 25 / o pessoal da Justiça do Trabalho vem para as escolas municipais / para ouvir eles / alguns trabalhos feitos por eles // E nós do português estamos fazendo as paródias // Alguém tem a cartilha que nós usamos na aula / Alguém tem? // Só pra mostrar pra profe daonde surgiu a ideia das paródias // A gente trabalhou esses temas da cartilha / tem outros professores trabalhando também / para reproduzir o aprendizado através das paródias.” (S-23)*

Este excerto evidencia uma das características da estrutura da escola pública municipal. A presença de outros setores públicos no planejamento do trabalho pedagógico com o intuito de estreitar laços entre educação e mundo do trabalho. Tal movimento foi representado pela Associação Nacional dos Magistrados da Justiça do Trabalho (ANAMATRA), demonstrando um dos objetivos do Estado capitalista. A expansão da escola pública justificada pelas necessidades da sociedade capitalista tende a dotar os estudantes de determinados requisitos intelectuais fundamentais para o exercício de uma função no campo de produção. Esses programas sociais apresentam-se com a proposta de promover a formação cidadã dos estudantes, com o pressuposto de estabelecer uma espécie de “parceria” com a escola. No entanto, quando aplicados em aula, funcionam como disseminadores da ideologia dominante, atuando na inculcação de uma cultura legítima.

Tais aspectos se tornam ainda mais claros através do excerto que segue abaixo. Trata-se de uma atividade que foi solicitada pela professora de Língua Portuguesa da turma sobre o material disponibilizado pela ANAMATRA. Os alunos produziram paródias para expressar suas opiniões e “lições” que tiraram da leitura da cartilha disponibilizada pela associação.

**Estudantes:** *“Tô pagando imposto / ninguém pode me prender*

*Estou me esforçando / um salário eu vou ter*

*Tudo dando certo / mas eu estou esperto / 13º eu vou ter” (S-24)*

A partir deste recorte da paródia elaborada pelos estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental, retomo a questão de considerar o trabalho dos professores como improdutivo. Pode-se perceber que se trata de um trabalho do setor público, por isso não produz valor. No entanto, observa-se um certo tipo de sensibilidade comercial no trabalho pedagógico quando este se detém na qualificação de mão de obra, preparando trabalhadores para a reposição no chão da fábrica. O Ensino Fundamental é uma forma diferente de produzir o capital que não se produz através do trabalho dos professores. A esse respeito Ball comenta que

[...] as políticas sociais e educacionais estão sendo articuladas e legitimadas explícita, direta e, muitas vezes, exclusivamente em função do seu papel em aumentar a competitividade econômica por meio do desenvolvimento das habilidades, capacidades e disposições exigidas pelas novas formas econômicas da alta modernidade. (BALL, 2004)

Assim é que se chega à conclusão provisória de que o trabalho pedagógico mesmo sendo classificado como improdutivo, irá se deter em qualificar a força de trabalho, oferecendo os requisitos básicos para que os estudantes tornem-se aptos ao trabalho produtivo, àquele que produz valor e acúmulo de capital para o empresário que a compra.

Surge dessa problemática uma contradição de valores e objetivos. O Estado, na sociedade capitalista atua como regulador do trabalho pedagógico e, em última instância, individualiza o sujeito, caso este não se sujeite livremente as suas leis. A esse respeito, no entanto, Orlandi (2006)<sup>50</sup> declara que “[...] não podemos resistir à interpelação, ao assujeitamento à língua, senão não seríamos sujeitos, mas podemos resistir aos modos como o Estado nos individualiza. Podemos, pois, não nos submeter ao modo como as instituições nos “fabricam” em série.”

No processo de individualização, o sujeito sofre uma exclusão das relações sociais. O Estado legitima muito mais do que regras a serem seguidas pelos sujeitos, utilizando-se de meios menos visíveis, mas não menos autoritários para

---

<sup>50</sup> Declaração de Orlandi em entrevista realizada pela Prof. Dr. Raquel Goulart Barreto – UERJ. In: TEIAS, Rio de Janeiro, ano 2007, no. 13-14, jan/dez 2006.



estabelecer as regras de comportamento em sociedade, ou seja, designar as obrigações de cada indivíduo na conjuntura social sob pena da individualização que pode ser exemplificada, no *corpus*, pelo dever de pagar impostos, mencionado pelo autor da paródia, demonstrando essa necessidade de ter que se estar quite com o Estado para não ser punido. Nesses termos, a individualização é o ato de punir aquele que não pagar.

Outro aspecto relevante pode ser observado no seguinte recorte: *“estou me esforçando / um trabalho eu vou ter.”* Este verso denuncia a falsa promessa da escola burguesa: alimentar a ilusão de que a educação é garantia de se ter emprego<sup>51</sup>. Sabe-se que o capitalismo caracteriza-se por um processo excludente. Desde a Revolução Industrial, os avanços científico-tecnológicos vêm diminuindo as oportunidades de emprego. Não há lugar para todos, pois este sistema vê a força de trabalho humana como mera mercadoria que pode ser substituída, desvalorizada ou excluída a qualquer tempo.

Os estudantes vêm no 13º salário uma garantia de benefício da estabilidade profissional. Todavia, em um projeto social cujo motor das decisões é o capital, a única garantia que se pode ter é a do aumento da competitividade e individualidade e a conseqüente decadência na oferta de emprego. Por fim, observa-se ainda que os discursos dos estudantes produzem sentidos que vão ao encontro de uma concepção de educação voltada

[...] para estimular o individualismo, para fomentar a competição, para enaltecer a concorrência, para premiar pela produtividade e punir pelos resultados não desejados, permitindo assim selecionar os mais aptos e mais adaptados, de acordo com os valores vigentes nessa sociedade – uma educação para a subserviência. (ORSO, 2008, p. 52)

A seguir, em continuidade aos aspectos observados acerca dos efeitos de sentidos sobre trabalho, encaminha-se uma discussão que objetiva apresentar os efeitos de negação do trabalho nos discursos dos professores.

---

<sup>51</sup> Faço uso da palavra emprego por estar significando ocupação, e não por ser sinônimo de trabalho, pois se tratam de categorias distintas. A primeira remete-se à ocupação, atividade remunerada; a segunda comporta questões mais abrangentes, pois em seu sentido genérico compreende a ação do homem sobre a natureza e sua transformação, sendo de caráter criativo e criador.

### 3.1.2 Efeito de negação do trabalho

Àquilo que se atribui sentido de atividade criadora e produtora da própria espécie humana, sendo um evento realizador do homem enquanto ser social, desconfigura-se, a partir da instauração do capitalismo, de sua forma genérica, caracterizando-se como a única possibilidade de subsistência daqueles que não mais possuem os meios de produção. Parto dessas considerações para analisar os discursos coletados em relação às manifestações de negação do trabalho na atuação dos professores em aula.

Nesses termos, em acordo com Antunes, o trabalho “torna-se desfigurado, constituindo-se em meio e não primeira necessidade de realização humana” (1995, p. 125). A força de trabalho humana deixou de ser a simples atividade para a produção de bens materiais para a subsistência e se transformou numa mercadoria. A atividade criadora do ser humano tornou-se mercadoria com a qualidade do conhecimento para a produção de riqueza. Nesse processo, em que os seres humanos são desapropriados dos meios capazes de produzir seu sustento, o trabalho passa a produzir sentidos de precariedade e perversidade. A esse respeito Antunes acrescenta

[...] como resultante da forma do trabalho na sociedade capitalista tem-se a desrealização do ser social. O resultado do processo de trabalho, o produto, aparece junto ao trabalhador como um ser alheio, como algo alheio e estranho ao produtor e que se tornou coisa. Tem-se, então, que essa realização efetiva do trabalho aparece como desefetivação do trabalhador. (ANTUNES, 1995, p. 126)

Nessa perspectiva o trabalho é, por um lado, fundante da própria condição humana, criador de valores de uso, trabalho útil, central na produção do ser humano como ser social e histórico, independentemente da organização social e produtiva da sociedade; e, por outro lado, o trabalho na sociedade capitalista é um processo que aliena o ser humano de suas próprias características humanas. Segundo Antunes, assume “a forma de trabalho estranhado, fetichizado e, portanto, desrealizador e desefetivador da atividade humana autônoma” (ANTUNES, 1995, p. 77).

O trabalho estranhado, típico do capitalismo, abrange também a esfera dos profissionais da educação por meio da

[...] instauração de uma nova cultura de performatividade competitiva que envolve uma combinação de descentralização, alvos e incentivos para produzir novos perfis institucionais. Esse processo de transformação se inspira tanto em teorias econômicas recentes como em diversas práticas industriais "que vinculam a organização e o desempenho das escolas a seus ambientes institucionais" (Chubb & Moe, 1990, p. 185) por meio de um sistema de recompensas e sanções baseado na competição e na performatividade. (BALL, 2004)

O trabalho dos professores embora não se configure como produtivo, acaba por atuar no funcionamento da máquina produtiva quando adere à cultura da performatividade competitiva, fazendo com que a produção de sua aula, ou seja, a organização do seu DP se construa no intuito de alcançar alvos, metas, índices de qualidade, enfatizando a competição e princípios da meritocracia<sup>52</sup> no cotidiano escolar. O processo de avaliação funciona como um método de controle e punição contínuos a fim de que os resultados esperados sejam alcançados, revertendo-se em índices de aprovação que atestem a 'qualidade', o cumprimento da função docente. O excerto abaixo representa essa busca por resultados no DP da professora:

**P4:** *“pessoal seguinte / eu tava pensando aqui / nós terminamos / fizemos ontem a recuperação dos conteúdos para a prova / ta / tá tudo recuperado / a gente já reviu a prova / senta direito Alicia / vira pra frente. (S-26)*

*“aqui é a melhor turma em relação a conhecimento / eles fazem tudo que a gente pede / eles estudam / é bem bom. (S-27)*

Outro fator relevante é a questão a supervalorização dos mais ágeis e rápidos no desenvolvimento das atividades em aula, os quais servem de “modelo”, de “inspiração” aos demais. Aqueles que não “andam no mesmo ritmo” são tratados como lentos, inaptos. Além disso, há um enfoque claro na reprodução dos conteúdos, sem uma preocupação em desenvolver o senso crítico através da

---

<sup>52</sup> A respeito da meritocracia, no âmbito da Educação Municipal, foi criada em Santa Maria-RS, em agosto de 2010, a lei 5341/10 que prevê a premiação no valor de R\$ 1 mil cada professor e diretor das escolas da rede municipal que melhor forem classificadas no *ranking* da avaliação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), nos Anos Iniciais e Finais. Já as escolas das mesmas séries classificadas em primeiro lugar recebem um prêmio de R\$ 3 mil e as classificadas em 2º e 3º lugares recebem certificados de reconhecimento. O Sindicato dos Professores Municipais de Santa Maria contestou a implementação da lei e, atualmente vivencia-se na educação municipal, um momento decisivo para a escola pública. Infelizmente, o sindicato ainda não pode contar com uma organização de protesto com a maioria do professorado, visto que muitos optaram pela adesão à lei.

interpretação dos estudantes. Nesse sentido, os professores afirmam que não há do que se reclamar, pois o livro traz o como fazer, bastando seguir os exemplos.

**P1:** *“não há dificuldade tá? // Nossa / vocês estão super lentos.”* (S-28)

**P2:** *“serve para modelo / para o pessoal ir se inspirando / e fazendo a deles / rápido meninos!”* (S-29)

**P3:** *“hoje / nós vamos continuar esse exercício aqui / de adjuntos adnominais / nada tão difícil / não há por que reclamar / vocês têm que seguir o exemplo / ler o exemplo.”* (S-30)

Nesses excertos, percebe-se que o DP que a professora apresenta uma relação de controle através das notas, em que o processo avaliativo serve como meio de regulação. As notas assumem valor de mercadoria. Nessa relação os estudantes precisam estar quite com a professora a fim de que possam ser considerados confiáveis e competentes no ensino-aprendizagem. A professora articula seu discurso num tom de cobrança contínua, causando a impressão de que seu trabalho é o de administrar a “entrada e saída de notas”. Ela ainda aplica um teste nos “mais avançadinhos da aula”, utilizando um tom irônico para se referir aos estudantes com notas mais baixas.

**P6:** *“isto, e tritongo? // Três vogais né // Entenderam até aqui? // Fábio / Fábio / Fábio / Fábio / eu não acredito! // Tu sabe as tuas notinhas.”* (S-32)

*“descansar? // E depois se não dá tempo? // Eu preciso terminar!”* (S-33)

*“calma aí um pouquinho que tu não é confiável / é sério // Tá me devendo nota / fica bem quietinho.”* (S-34)

**P6:** *“viu / tu tava rindo / olha o ânimo que tu tem pra ler.*

*Peterson: que ‘sora? // Eu tô lendo aqui ‘sora // Tô loco pra i embora né.*

**P6:** *e eu não tenho nada a ver com isso // Passa pro Guilherme // Vamos testar os bem avançadinhos da sala de aula / vamo só vê // Se acham que tão podendo.”* (S-35)

Em S-35, são revelados os efeitos da abordagem utilizada pela professora na produção da sua aula. A repulsa dos estudantes que estão ocupando aquele lugar de maneira compulsória, pois se pudessem escolher, provavelmente, não estariam ali. A professora, por sua vez, esclarece que o fato de o estudante estar com sono

não é problema dela. Haja vista sua preocupação em transmitir o conteúdo, em alcançar resultados, em atingir o maior número de aprovações possível.

Na análise deste excerto, meu objetivo não é desenvolver uma crítica à postura desta professora, mas refletir sobre o reducionismo que o trabalho docente tem sofrido nas últimas décadas.

Na atual conjuntura o conhecimento ocupa lugar de destaque enquanto força produtiva, o que impõe o modelo de acumulação flexível<sup>53</sup> pautado na teoria das competências em que o modo de organização do processo produtivo baseia-se na qualificação multifuncional. A crise estrutural desencadeada a partir da década de 1970 vem sendo marcada pela transição do regime de acumulação fordista para o da acumulação flexível<sup>54</sup>, pela crise do *Estado de Bem-estar social*<sup>55</sup>, defesa de um Estado Mínimo e desregulação da economia, tendo o mercado como regulador das relações sociais e a livre concorrência como engrenagem desse processo. Nesse contexto, apresenta-se o predomínio dos regimes neoliberais e neoconservadores, o avanço tecnológico e as novas formas de organização do trabalho.

No ensejo desta problemática ocorre a organização do trabalho docente que se apresenta na formulação de um DP cada vez mais especializado, separado, individualizado. O processo educativo se restringe a obtenção de notas, resultados que possam ser revertidos em índices de qualidade. Nesses moldes, a aula, que é o próprio trabalho dos professores, apresenta-se como uma atividade desrealizadora da condição humana. Nesse sentido, acredita-se que a aula não é o produto, mas o próprio trabalho dos professores que se torna um trabalho alienável e alienante no momento em que passa a negar as características humanas do trabalho em sua forma genérica, deixando de ser um meio de socialização do conhecimento

---

<sup>53</sup> Conforme Antunes, “[...] o modelo de regulação social-democrático, que deu sustentação ao chamado estado de bem-estar social, em vários países centrais, vem também sendo solapado pela (des)regulação neoliberal, privatizante e anti-social.” (1995, p. 175).

<sup>54</sup> Em relação ao regime de acumulação, a solução para romper com trabalho repetitivo do fordismo foi investir em formas flexíveis de produção apoiado no uso de novas tecnologias em detrimento do uso de máquinas pesadas, diversificando a produção. No lugar da produção em massa do fordismo, aplica-se o *Just in time*, ou seja, produção somente após a venda do produto a fim de melhor aproveitar o tempo de produção, ao invés dos estoques de mercadoria que podem resultar em prejuízo na ausência do consumo (ANTUNES, 1995). Esta nova organização do trabalho, a *acumulação flexível* (HARVEY, 2008) ou *toyotismo* (ANTUNES, 2005), através da Gerência da Qualidade Total, imprimiu uma nova forma de relação entre capital e trabalho, demandando um trabalhador mais qualificado, participativo e polivalente.

historicamente acumulado para servir como meio exclusivo de qualificação para o mercado de trabalho.

Assim, torna-se compreensível os efeitos de sentidos sobre negação do trabalho nos discursos dos professores em sala de aula, pois esses sujeitos, no estranhamento do objeto do trabalho que produzem, deparam-se com a alienação na atividade mesma do trabalho. O que significa dizer, em acordo com Antunes que, “sob o capitalismo, o trabalhador repudia o trabalho; não se satisfaz, mas se degrada; não se reconhece, mas se nega. (...) O seu trabalho não é, portanto, voluntário, mas compulsório, trabalho forçado” (1995, p.127).

Assim como na fábrica, o trabalho na escola tende a ser movido pela lógica do capital, excluindo as propriedades qualitativas do trabalhador, pela precarização cada vez maior do processo de trabalho em atividades parcelarizadas, mecânicas e descontextualizadas da realidade dos estudantes. Ainda conforme Antunes, “tem-se no plano da consciência, a coisificação, a reificação; o trabalho estranhado converte-se num forte obstáculo à busca do omnilateralidade e plenitude do ser.” (1995, p.130).

Em contrapartida, acredita-se que os professores, possam superar a condição alienante do trabalho coisificado pela manipulação do capital através da produção de um DP menos autoritário e mecanicista, que seja capaz de romper com os estigmas da sociedade vigente através de um trabalho que produza sentidos de criticidade ao projeto social que tende instaurar no interior das escolas uma espécie de embrutecimento nas relações humanas, atuando na estagnação da produção do conhecimento, tudo isso para que se mantenha a preocupação na valorização do capital.

### **3.2 Efeitos de sentidos sobre a regulação do currículo e das políticas educacionais para o ensino de língua Portuguesa no Ensino Fundamental**

*“A doutrina materialista da transformação das circunstâncias e da educação esquece que as circunstâncias têm de ser transformadas pelos homens e que o próprio educador tem que ser educado. (...) A coincidência da mudança das circunstâncias e da atividade humana ou a*

*autotransformação só pode ser tomada e racionalmente entendida como práxis revolucionária.”*

*Karl Marx*

Em meados dos anos 1990, empreendeu-se, no Brasil, um processo de reformas da matriz neoliberal<sup>56</sup> que resultou na desconstrução dos compromissos ético-políticos e sociais firmados pelo Estado na Constituição de 1988. De uma forma associada e subalterna, esse processo inseriu o Brasil no atual quadro hegemônico mundial, introduzindo um conjunto de “hábitos da educação privada e de suas sensibilidades comerciais e “moral utilitária” na prática educacional” (BALL, 2004). Tal reforma efetivou nas políticas públicas, através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96) e demais instrumentos legais, um procedimento educacional pulverizado e compensatório.

Nessas condições, o trabalho do professores sofreu um processo de minimização frente às políticas públicas regulamentadas por organismos internacionais, seguindo orientações de reformas curriculares e educativas que acompanham as reformas neoconservadoras. Desde então, as políticas para a educação, inseridas no contexto neoliberal, têm incluído o princípio da competência do sistema escolar, que visa a uma subordinação do sistema educativo ao mercado, ao mesmo tempo em que propõe modelos gerencialistas de avaliação do sistema. A palavra ‘qualidade’ é resignificada, passando a atender objetivos mercadológicos.

A esse respeito Hypólito esclarece que nesse contexto ocorre a reprodução de um “novo modelo disciplinador menos visível” dos próprios agentes envolvidos no processo de ensino o que passa a ser incorporado na cultura de trabalho dos professores. Nessa conjuntura, o neoliberalismo tornou-se hegemônico como modalidade de discurso (HARVEY, 2008, p. 13; BERNSTEIN, 1990, p. 216), cuja funcionalidade é estabelecer a base discursiva tanto para a expansão quanto para a crescente diferenciação dos agentes de controle simbólico. Com o crescente controle do Estado sobre suas próprias agências de controle simbólico,

---

<sup>56</sup> Conforme Harvey, o neoliberalismo é em primeiro lugar uma teoria das práticas político-econômicas que propõe que o bem-estar humano pode ser melhor promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos a propriedade privada, livres mercados e livres comércios (2008, p.12)

especialmente a educação, em todos os níveis, os agentes dominantes são extraídos do campo de produção, assumindo funções gerenciais cruciais (BERNSTEIN, 1990, p.192). Nessa perspectiva, o critério orientador para a organização do discurso pedagógico é o seu grau de relevância para o mercado.

O discurso educacional torna-se multifacetado. Conforme Bernstein, revela-se um “discurso cada vez mais especializado e separado”<sup>57</sup>, ocasionando uma ruptura entre aquele que conhece e aquilo que é conhecido (1990, p.218). Dessa maneira, a educação implica em um processo de desumanização, homogeneização e higienização, como se o conhecimento e os conhecedores atuassem em mercados independentes. No entanto, tais declarações operam na lógica do controle simbólico, ou seja, são reguladas por um conjunto de agências e agentes que se especializam nos códigos discursivos das instituições que dominam. Tais agentes regulam os meios, os contextos e as possibilidades dos recursos discursivos. (BERNSTEIN, 1990, p. 190).

Na dimensão de um novo *panopticismo de gestão* (de qualidade total e excelência) “o ato de ensinar e a subjetividade do professor sofrem profundas mudanças com as novas formas de controle empresarial” (Ball, 2004). Dentre os efeitos causados por essa lógica, no controle das atividades pedagógicas, destaca-se o desenvolvimento de um processo de individualização crescente, que inclui a destruição das solidariedades baseadas numa identidade profissional comum.

Neste cenário, as políticas neoliberais e neoconservadoras buscam, conforme Hypólito e Vieira, “[...] reconstruir a hegemonia conservadora e a conseqüente legitimação da lógica do mercado, o que irá exigir do professorado uma relativa identificação com as aspirações e necessidades da classe dominante.” (2002, p.276), evidenciando-se assim valores da cultura-empresa no interior das escolas públicas.

No que tange à estrutura curricular, a partir das reformas educacionais instauradas no país a partir da década de 1990 observa-se, segundo Berenblum,

[a] defesa de uma concepção otimista acerca da educação, centrada na exaltação de suas virtudes, tanto como garantia de superação da miséria e

---

<sup>57</sup> Bernstein considera uma disciplina um discurso separado, especializado, com seu próprio campo intelectual de textos, práticas, regras de admissão, modos de exame e princípios de distribuição de sucesso e privilégios. O autor acrescenta ainda que elas são orientadas para o seu próprio desenvolvimento e não para aplicações fora delas mesmo. (BERNSTEIN, 1990, p.218)



do atraso em nível nacional, contribuindo para situar os países numa posição mundialmente mais competitiva, quanto como certificado de ascensão social dos indivíduos. Ao mesmo tempo se registra uma forte ênfase na construção de uma escola que vise à formação para uma nova cidadania, entendida como a capacidade de se “adaptar de forma flexível e produtiva” aos requerimentos que exige a nova sociedade do conhecimento. A escola deve fornecer os conhecimentos, as destrezas, enfim, as “competências” necessárias para que essa adaptação possa ser realizada. (BERENBLUM, 2003, p.163)

Nessa proposta curricular percebe-se o apagamento da ação dos professores e demais sujeitos da comunidade escolar nas decisões e escolhas a serem tomadas. Os conteúdos selecionados para preencher as grades curriculares das escolas são previamente desenvolvidos fora do contexto escolar, geralmente com a intervenção de organismo internacionais.

Em consequência disto, a produção do DP torna-se mecanicista e descontextualizada em relação à realidade dos estudantes. Muitas vezes, a aula restringe-se a um momento de reprodução do livro didático, sendo este um dos fatores que minimiza e restringe o trabalho dos professores a um processo instrumental de transmissão de informações desconectas das reais necessidades educativas dos sujeitos da escola.

### 3.2.1 Efeito de influência das políticas educacionais

Ao longo do *corpus* são observadas diversas manifestações de regulação das políticas educacionais na produção do DP das professoras. Algumas são reveladas de forma mais explícita, outras veiculam sentidos de controle sob determinada sutileza. No entanto, indiferentemente do grau de influência, todas elas atuam na negociação de sentidos atribuídos à educação que se faz na escola, determinando os objetivos do fazer pedagógico como um todo.

É no contexto desta problemática que se inserem as atuais políticas que organizam a escola e o trabalho docente, gerando uma série de contradições nos campos de atividades do setor público, provocando, segundo Ball, uma fragilidade nos papéis, nas identidades e nas relações de trabalho que estão sendo criadas em conformidade com a lógica mercadológica (BALL, 2004).

Desde a implementação da lógica empresarial na elaboração das políticas educacionais, a escola passou a ter a responsabilidade de atuar no desenvolvimento de competências para inserção dos estudantes no mercado de trabalho. A palavra competência resignificou-se, veiculando sentidos de produtividade, agilidade e competitividade. No artigo 2º, destinado aos princípios e fins da educação nacional, tem-se a declaração: “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (Brasil, 1996).

Com o dever de qualificar para o trabalho, insere-se nos discursos dos professores, uma série de articulações com os interesses de mercado. Embora esteja expresso na Carta Magna da Educação Brasileira a preocupação com o preparo para o exercício da cidadania, pode-se observar nos discursos de muitos professores uma certa conformidade em relação às exigências da sociedade capitalista e com a reprodução de seus estigmas na garantia da valorização do capital.

Tal fato é ilustrado no excerto abaixo extraído do *corpus* deste estudo em que se apresenta uma situação na qual um estudante indaga a professora sobre o significado da expressão “ser independente”:

**Robson:** “o ‘sora / eu quero fazer uma pergunta” (S-36)

**Robson:** “o que quer dizer exatamente independente?” (S-37)

É relevante destacar que o estudante faz a pergunta no início da aula, a professora dirige-se a ele e diz que vai comentar sobre o assunto ao longo das atividades, dando continuidade à correção dos exercícios:

**P5:** “independente? // Ô Robson / vamo comenta isso // Tá / vamo lê de novo / porque tem muitos que não vieram na aula.” (S-38)

Depois de aproximadamente trinta minutos, a professora retorna à pergunta de Robson, desenvolvendo uma discussão sobre o assunto com os estudantes.

**P5:** *“O que é que é ser independente pra vocês/ tem a ver com ser adulto também né?”* (S-39)

A independência, tema tão relevante para se trabalhar e emancipação dos sujeitos na sociedade vigente através do desenvolvimento do senso crítico e das responsabilidades enquanto cidadãos (que se quer formar), acaba tendo um efeito de sentido reverso, imprimindo no DP da professora, uma simplificação do termo, um reducionismo daquilo que significa ser independente ao mero desenvolvimento fisiológico humano.

Ao se referir que ser independente é ser como um adulto, ela está firmando seu dizer numa perspectiva ideológica comumente veiculada nas escolas: “a ideologia da classe dominante”, que tende a reduzir os antagonismos existentes na luta de classes, direcionando as questões políticas, históricas e ideológicas dos temas trabalhados em aula para uma espécie de apagamento do gesto interpretativo. Após ter definido que ser independente é ser adulto, a professora agrega à discussão o entendimento de ser independente como o ato de ser responsável para assumir um compromisso:

**P5:** *“O que vocês já podem fazer / no sentido de ser independente / para assumir algum compromisso?”* (S-40)

**P5:** *“Aquilo que podem fazer / assumindo um compromisso / naquilo que vocês podem ser independentes / com ações né / bem concretas / com ações que podem ser realizadas por vocês mesmo? // O que que é ser independente? // Henrique / o que tu acha? // Como que tu acha que pode ser independente / através de que ações?”* (S-41)

**Henrique:** *“eu acho que ia ser legal / poder ser independente.”* (S-42)

**P5:** *“é porque é um sonho / quando a gente tá na idade de vocês / a gente quer né.”* (S-43)

Ao termo compromisso, pode-se atribuir o sentido de realizar uma ação independente. Ao encontro da discussão sobre o artigo 2º da LDB 9.394/96, em que se menciona que o dever da educação é qualificar para o trabalho, pode-se perceber tal designação da lei sendo desenvolvida em aula, quando a professora trata a questão de se adquirir independência com a liberdade de assumir um compromisso,

de realizar uma atividade individualmente, sem a participação de outrem. Para confirmar tal interpretação, encaminhando o encerramento deste tópico da dissertação, segue a análise dos excertos abaixo:

**Henrique:** *“é / a gente quer ser um adulto de verdade.”* (S-44)

**P5:** *“mas ainda não dá né / mas a gente que se libera / saí de casa / se manda / queria já te o próprio dinheiro / a gente pensa muitas coisas.”* (S-45)

O estudante Henrique comenta sobre o desejo de se tornar um adulto de verdade, o que significa ser “exatamente independente”. a professora finaliza a discussão atribuindo ao sentido de liberdade a possibilidade de “sair de casa, de se mandar, já ter o próprio dinheiro”. A liberdade do sujeito, portanto, se restringe à necessidade de ter o próprio dinheiro. Em última instância, de receber a qualificação necessária na escola para vender sua força de trabalho em troca de um salário.

Como foi mencionado no início desta discussão, nem sempre as manifestações de regulação são evidentes. No entanto, quando se propõe a investigá-la nos discursos em sala de aula, muito pode ser observado de aplicação dos dispositivos legais que, na maioria das vezes, são documentos com determinações advindas dos interesses do projeto neoliberal, que através da lógica da performatividade mascaram o funcionamento ideológico de tais exigências, atuando na desestruturação do trabalho docente e consequente reprodução de valores da cultura-empresa nos discursos que atravessam a sala de aula.

### 3.2.2 Efeito de alinhamento ao currículo

Neste texto, retomarei a discussão sobre performatividade (Ball, 2004) para desenvolver a análise sobre as influências do currículo na produção do DP das professoras observadas. No conjunto de reformas das políticas curriculares, tem-se a proposta dos PCNs, documento que apresenta as diretrizes curriculares para as diferentes áreas do conhecimento no Brasil. Já foi discutido, no decorrer deste trabalho, sobre alguns aspectos dos PCNs desenvolvidos para o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, em que foram analisados aspectos pontuais da influência de tais diretrizes sobre o trabalho dos professores de língua materna.

Interessa-me na presente escrita, discutir sobre o desempenho da performatividade na elaboração do currículo de Língua Portuguesa para os Anos Finais do Ensino Fundamental, analisando esses aspectos a partir do excerto extraídos do *corpus*. A esse respeito Ball (2004), afirma que ela – a performatividade – “funciona de diversas maneiras para “atar as coisas” e reelaborá-las, facilitando o papel de monitoramento do Estado, que governa a distância – permitindo sua inserção nas instituições do setor público e de seus trabalhadores”.

Nos PCNs observa-se o reconhecimento da importância de garantir o domínio da linguagem oral e escrita no Ensino Fundamental para possibilitar o acesso dos estudantes ao trabalho (1998, p. 65). A expressão “competência linguística” traduz-se na garantia do domínio de tais habilidades, constituindo-se no maior objetivo do ensino de Língua Portuguesa nos Anos Finais. Na busca pelo desenvolvimento de tal competência, os professores de língua materna da escola pública, organizam o planejamento de suas aulas conforme às exigências do currículo que passa a ser entendido além de uma questão de organização técnica ou de um mecanismo institucional em que se lançam conhecimentos necessários à sociedade.

Isto implica considerar o currículo em suas dimensões cultural, política e ideológica, o qual passa a ser constituído em um espaço-tempo de fronteira entre o que está instituído e o que precisa ser incluído na proposta dos conteúdos escolares, abrangendo as reais necessidades dos estudantes, funcionando como arena das produções culturais.

As atividades com leitura e escrita, no âmbito do desenvolvimento das competências linguísticas, conforme previsto nos PCNs, não terão significado além do mero treinamento para o uso ‘adequado’ do código linguístico, caso continuem atreladas à reprodução de um currículo homogêneo. Nessa perspectiva é preciso entender o discurso como um lugar de investimentos sociais, históricos, ideológicos, psíquicos, por meio de sujeitos interagindo em situações concretas. Dessa maneira, sendo entendida como forma, a língua constitui uma estrutura, todavia, sendo concebida como funcionamento, a língua passa a ser entendida como discurso.

Um exemplo da desconsideração das questões discursivas em aula e da mecanização das atividades estipuladas pelo currículo pode ser percebida no excerto abaixo:

**P4:** “Bom, Pessoal seguinte / então 181 / então vocês tem que copiar do livro porque a teoria está muito boa / então vocês vão copiar a teoria da conjunção / e eu já vou dizer / o que que é para copiar / e o que não é para copiar // depois nós vamos trabalhar em textos / vamos fazer exercícios / mas antes a gente vai copiar a teoria da conjunção // Então o seguinte aqui oh / olha pra mim / que eu vou dizer o que não precisa copiar e o que precisa // Olhem aqui // Na página 181 / é só o título / tá? // Tá prestando atenção Fabrício? // o que que é pra copiar desta página 181?” (S-46)

Nesses moldes, observa-se que a aula de Língua Portuguesa organiza-se de acordo com as orientações curriculares na estrutura de um

[...] discurso separado, especializado, com seu próprio campo intelectual de textos, práticas, regras de admissão, modos de exame e princípios de distribuição de sucesso e privilégios. (...) tais disciplinas são orientadas para seu próprio desenvolvimento e não para aplicação fora delas mesmo (BERNSTEIN, 1990, p. 218)

Esse discurso separado e especializado pode ser percebido através da aplicação do “pacote didático”, método comumente utilizado nas aulas de línguas sob a justificativa de ser organizado de acordo com os PCNs, sendo, portanto, um material cuja aplicação está acima de qualquer suspeita, pois seu conteúdo traz “tudo” aquilo que precisa ser trabalhado no decorrer do ano letivo. Em relação à aplicação deste tipo de método, Ball admite que a performatividade, mais uma vez, atua no trabalho docente também através do currículo para

[...] mudar significados, produzindo novos perfis, garantindo o “alinhamento”. Ela objetifica e mercantiliza o trabalho do setor público, e o trabalho com conhecimento (*knowledge-work*) das instituições educativas transforma-se em “resultados”, “níveis de desempenho”, “formas de qualidade”. Os discursos da responsabilidade (*accountability*), da melhoria, da qualidade e da eficiência que circundam e acompanham essas objetivações tornam as práticas existentes frágeis e indefensáveis — a mudança torna-se inevitável e irresistível, mais particularmente quando os incentivos estão vinculados às medidas de desempenho. “Conseqüentemente, o ensino e a aprendizagem são reduzidos a processos de produção e de fornecimento que devem cumprir os objetivos de mercado de transferência eficiente e de controle de qualidade” (Boyles, 2000, p. 120).

Nessa perspectiva, o processo avaliativo acaba correspondendo a níveis de desempenho, cujos resultados que precisam ser alcançados não tem relação com as reais necessidades de aprendizagem dos estudantes. Muitos deles, inclusive, não

atribuem significação às atividades realizadas em aula, vendo-as como um fim para aprovação:

**Estudante D:** *“Esses troço dos verbo aqui / vai caí?”* (S-47)

**P3:** *“tá no caderno / vai.”* (S-48)

A resposta da P3 ao estudante revela outro aspecto da regulação do currículo. Se tudo o que está no caderno faz parte das exigências curriculares, significa que tudo aquilo será cobrado na avaliação. O grau de desenvolvimento da competência linguística dos estudantes, nesse caso, será medido de acordo com seu desempenho para reproduzir os conteúdos que estão no caderno. Além do processo de reprodução, pode-se perceber a fragmentação desses conteúdos, que são trabalhados de maneira isolada e descontextualizada, desconsiderando a aprendizagem em sua totalidade. A aula de língua materna, nesse sentido, torna-se um processo de memorização e repetição de regras gramaticais que não atendem às necessidade reais de interação discursiva entre os sujeitos:

**P3:** *“eu quero só a palavra que tá perto / não precisa disso // Na prova / eu vou te cobrar só a função desta palavrinha.”* (S-49)

Por fim, destaca-se que as exigências impostas pelo currículo, fazem do trabalho dos professores de língua materna uma atividade alienada das condições de produção dos discursos dos estudantes. Em vez de se criar situações em que estes sujeitos possam operar sobre a própria linguagem, fazendo com que se tornem aptos para a percepção das similaridades, regularidades e diferenças de formas de usos linguísticos a fim de que se desenvolva sua capacidade de interpretação crítica, acaba-se gerando uma situação de controle, que tolhe a circulação dos diferentes discursos, tornando a aula um espaço de recorte de regras gramaticais:

**P4:** *“ai a gente tem que ser meio chata às vezes / porque senão não dá / vão surgindo assuntos que não tem nada a ver com o conteúdo / mas é que se tu não for um pouco assim / senão vem aqueles tipos de comentários que não vem ao caso no momento.”* (S-50)

A própria professora reconhece a necessidade de “ter que ser um pouco chata” para poder desenvolver os conteúdos previstos na grade curricular e argumenta sua resposta, afirmando que ao se distanciar daquilo que está previsto, corre-se o risco de se entrar em uma discussão que abrange outros assuntos, que possibilitam a circulação de diferentes discursos, fazendo que haja lugar para outros dizeres, provenientes de outros lugares. A ameaça da circularidade de diferentes discursos está no fato desta poder interferir na falsa impressão que o professor tem de ser o controlador de todos os sentidos dos discursos que perpassam a sala de aula.

A ilusão de controle dos sentidos ocorre num movimento de interpelação dos sujeitos por uma ideologia, sendo esta uma condição necessária para que o indivíduo torne-se sujeito do seu discurso, o qual, nessas condições, torna-se “livre” para se submeter às condições de produção impostas pelo currículo, embora tendo a ilusão de autonomia no controle desses sentidos. A ideologia, nesse caso, revela-se como prática significativa na relação entre sujeito, língua e história, interpelando os indivíduos em sujeitos do seu discurso.

Na ilusão de atuar como controlador de sentidos, tem-se a imagem do “bom professor”, o qual, segundo Coracini:

[...] é aquele que expõe o seu saber de forma a poder saciar aquele que dele precisa; o bom professor é aquele que veicula o significado do texto a ser lido, cuja verdade deve ser compreendida e assimilada; o bom professor é enfim, aquele que cumpre as funções básicas que lhe são socialmente atribuídas: as de informador, animador e avaliador. (CORACINI, 2002, p.67)

Assim, a imagem do professor faz parte de uma concepção socialmente partilhada, em que se atribui ao trabalho desses profissionais o dever de desenvolver a competência linguística dos estudantes a partir da aplicação de exercícios previamente estipulados pelo “pacote didático” que exigem o mínimo de reflexão para suas respostas, conduzindo os estudantes ao resultado desejado através de questões que, na maioria das vezes, já contêm a resposta.



### 3.3 Efeitos de sentidos sobre o agente de controle simbólico escolar em relação ao trabalho docente

*Na sala de aula há injunção à significação sobre os sujeitos e seus discursos dentro das instituições e que a escola não foge à regra. É preciso não assumir nem uma postura que negue tal injunção, ao acreditar na transparência da linguagem e dos sentidos, nem outra, que creia na libertação dos indivíduos por meio do desenvolvimento de uma consciência plena não-ideológica.*

*Maria José Coracini*

Este tópico tem por objetivo refletir sobre os dizeres dos professores no discurso da aula de língua materna no que diz respeito às interferências da ideologia e do agente de controle simbólico escolar na organização do DP desses profissionais. Para tanto, é necessário que se faça uma distinção entre as considerações sobre a concepção de escola enquanto agência/agente de controle simbólico, cujas discussões desenvolvidas no decorrer deste trabalho seguem a perspectiva teórica de Bourdieu (1992, 1974) e Bernstein (1990); e a abordagem teórica de Althusser (1985) - quando este se refere à escola como um AIE.

Início a discussão para o posterior encaminhamento da análise, partindo das considerações de Althusser sobre o sujeito da escola. Segundo Cardoso, “o sujeito da escola, para o filósofo, é um sujeito produzido pela escola, como importante AIE. Um sujeito assujeitado pela instituição escolar, desprovido de liberdade, exceto a de aceitar livremente sua sujeição” (2005, p. 50). Não estou referindo aqui, que não exista, nessas condições de assujeitamento, um lugar de subversão do que está instituído, pois o risco que se corre nesse processo, é que o papel da escola seja reduzido à reprodução da ideologia dominante. Além disso, acredita-se na possibilidade de resistência por parte dos professores no dia a dia escolar, podendo ocorrer, a partir desta postura, a instauração de um processo revolucionário na escola.

Além do funcionamento específico da ideologia que, segundo Althusser (1985), é o de constituir indivíduos concretos em sujeitos, em que estes se tornam livres para aceitar seu assujeitamento, tem-se, na esfera dessa discussão, os

estudos de Bernstein (1990) que ampliam o processo de análise sobre a manipulação ideológica através da intervenção das agências/agentes do controle simbólico que segundo o autor, trata-se de

[...] um projeto que constitui um esforço continuado para se compreender algo sobre as regras, as práticas e as agências que regulam a legítima criação, distribuição, reprodução e mudança de consciência de acordo com os princípios da comunicação através das quais uma dada distribuição de poder e de categorias culturais dominantes são legitimadas e reproduzidas. Em suma, é uma tentativa que visa compreender a natureza do controle simbólico. (BERNSTEIN, 1990, p.113)

Aliando as teorizações sobre os estudos sobre ideologia, desenvolvidos por Althusser e sobre o funcionamento das agências/agentes de controle simbólico, serão extraídos do *corpus*, excertos que denunciam a produção do DP sob às influências do controle simbólico que faz com que as relações de poder sejam expressas em termos de discurso e o discurso em termos de relações de poder. Nessa relação, o controle simbólico atua como “meio pelo qual a consciência recebe uma forma especializada e é distribuída através de formas de comunicação, as quais conduzem, transportam uma determinada distribuição do poder e categorias culturais dominantes” (BERNSTEIN, 1990, p.190).

Esse processo discursivo acontece, de um lado, na constante tentativa de provocar o silenciamento do estudante, mesmo que de maneira sutil, em que o professor age como “um intermediário autorizado entre a instituição escola e os alunos” e, de outro, na ênfase dos dizeres dos professores que passam a ser formatados em “respeito ao material didático ou à internalização do mesmo e às regras institucionalizadas e tacitamente aceitas”<sup>58</sup> (CORACINI, 2003, p. 244).

Nesse contexto, as condições de produção do DP dos professores de língua materna, ocupam um espaço de formulação discursiva restrita, desconsiderando-se os sentidos que são produzidos a partir da conjuntura social, histórica e ideológica em que esses sujeitos se inserem.

Tais determinações são advindas da formação ideológica do agente do controle simbólico escolar que, se apresenta na conjuntura ideológica, em acordo

---

<sup>58</sup> Como já pode ser observado, o discurso do professor de língua materna é atravessado, entre outros dizeres, pelo livro didático, que por sua vez “constitui-se de inúmeros fios discursivos” (CORACINI, 2003, p. 244)

com Pêcheux (1988), “em um conjunto complexo de atitudes e de representações, não individuais nem universais, que se relacionam às posições de classes em conflito umas com as outras”. Ela funciona como um conjunto de forças em confronto em uma determinada formação social. A esse respeito, o filósofo acrescenta que as palavras mudam de sentido conforme as posições sustentadas pelos sujeitos que as empregam. Assim é que se pode afirmar que tais sentidos irão ser produzidos de acordo com as formações ideológicas em que se inscrevem as posições dos sujeitos enunciantes.

Para tanto, os discursos dos sujeitos, ao partirem de uma determinada formação ideológica em uma dada condição de produção discursiva, irão inscrever-se, por sua vez, numa formação discursiva que pode ser desenvolvida em relações de conflito ou aliança, constituindo-se num conjunto de articulações entre língua e discurso, atuando na regulação daquilo que pode e deve ser dito pelos sujeitos, conforme as possibilidades discursivas que comportam o lugar social que os sujeitos ocupam. A figura abaixo sintetiza essa relação de posição-sujeito que os professores assumem na conjuntura escolar:

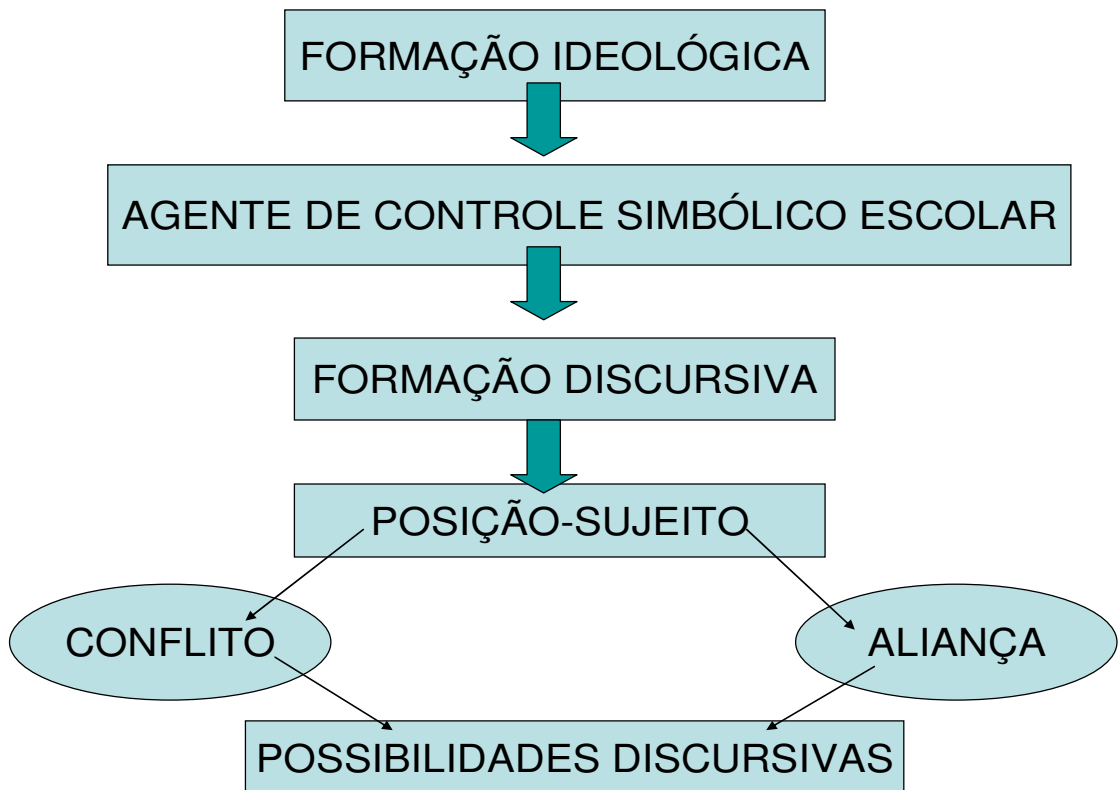


Figura 1 – Posição-sujeito

No entanto, existem formas diferenciadas assumidas pelo sujeito em relação à FD em que se inscreve. A AD refere-se à forma sujeito para situar como ocorre o processo de identificação do sujeito com a FD que constitui seu discurso. Há uma trama de discursos disponíveis na base do interdiscurso na qual o sujeito desenvolve sua produção discursiva, tomando para si alguns dizeres e não outros, conforme as determinações de sua própria FD que, como já dito, irão determinar e situar o discurso em um dado lugar e não em outro.

Nesse sentido, sugere-se que o sujeito-professor assumira a posição de conflito com a FD imposta pela FI do agente de controle simbólico escolar, ampliando-se assim, as possibilidades de resistência na construção do seu DP. Acredita-se que a articulação de tais possibilidades possa ser desenvolvida pelos professores, a partir de um DP produzido com base na autonomia, liberdade e criatividade desses sujeitos no exercício da profissão docente.

Daí cinde a multiplicidade dos sentidos, uma vez dotado da ilusão de unicidade e acabamento de si, o sujeito acaba em uma situação em que não é a

origem do seu dizer, e não tem o controle de seus sentidos, pois os discursos que o atravessam são provenientes de lugares e vozes outras que comportam certo grau da heterogeneidade do sujeito (CORACINI, 2003, p.244).

Na tentativa de atingir a consciência do uso social da linguagem, tomada como dimensão discursiva da comunicação, o professor inserido no interior de uma agência de controle simbólico, irá produzir seu DP através das sanções deste agente, no sentido de que hoje não se pode conceber um ensino autoritário, mas se tona preciso, por outros meios, garantir que o estudante realize o que se deseja sob pena de reprovação, camuflando a autoridade, servindo-se dos imperativos da linguagem do livro didático, ou dos meios repressivos da própria estrutura escolar.

A seguir, tratarei especificamente da análise de excertos que evidenciam o tom autoritário do DP, haja vista ter esclarecido sobre as influências do agente do controle simbólico escolar e as manipulações ideológicas na tomada de posição-sujeito, que se constitui em um processo em que os sujeitos ocupam determinados lugares sociais no evento discursivo. Nessa perspectiva, nega-se a univocidade do sujeito, pois este assumirá uma determinada posição- sujeito que estará atrelada com determinadas formações discursivas e estas, com determinadas formações ideológicas.

### 3.3.1 Efeito de autoritarismo

Eni Orlandi, em seus estudos sobre o DP, desenvolve um conceito que muito bem o define: “procurando caracterizar o DP, pudemos observar que tal qual ele se mostra atualmente em um formação social como a nossa, ele se apresenta como um discurso autoritário, logo, sem nenhuma neutralidade” (1987, p. 29). A autora acrescenta que “não é abstrata essa vontade da autoridade, ela é claramente marcada na relação de ensino” (Idem, p. 36). Diante dessas considerações, a seguir, será desenvolvida uma análise de excertos extraídos do *corpus*, os quais revelam, às vezes de maneira mais sutil, e outras vezes mais explicitamente, o autoritarismo que grassa a produção do DP dos professores em aula.

A organização autoritária do DP vai além das ações do professor de informar, explicar, influenciar ou até mesmo de persuadir. Orlandi esclarece que nesses

termos, o ato de ensinar aparece como inculcar. O processo de inculcação age através de vários fatores próprios ao discurso, fazendo parte da ordem social em que vivemos<sup>59</sup>. Observa-se que a inculcação afirma-se na produção do DP principalmente quando

[...] temos sempre a anulação do conteúdo referencial do ensino e a sua substituição por conteúdos ideológicos mascarando as razões do sistema com palavras que merecem ser ditas por si mesmas: isto é o conhecimento legítimo. As mediações são sempre preenchidas pela ideologia. (ORLANDI, 1987, p. 18)

Tal mascaramento pode ser constatado no uso recorrente da linguagem do livro didático. Nesse sentido, o DP do professor é atravessado pelo discurso deste material, o qual não apresenta características de neutralidade, pelo contrário, serve como meio de inculcação da cultura legítima que segundo Bourdieu (1974), constitui-se na única cultura universalmente válida sob aspecto de neutralidade. Trata-se, portanto da cultura clássica ocidental, que se impõe no DP, dissimuladamente, através de certo tipo de violência simbólica.

Nessas condições, o objetivo da aula de língua materna é o de fixar as regras necessárias para proporcionar ao estudante o acesso à cultura legítima e conseqüente inserção no mercado de trabalho. Não obstante, o DP do professor serve-se de instrumentos previamente legitimados pela estrutura social para desenvolver a aprendizagem do estudante nesses termos:

**P1:** *“ali diz // leia com atenção / é para ler e depois fazer isso daqui // A letra a e a letra b // Não entendeu nada? // Não foi suficiente aquilo?”* (S-51)

**P1:** *“já estão conversando / é porque acabaram.”* (S-52)

Como instrumentos legitimados pela estrutura social tem-se, nesse excerto, o uso do imperativo para modalizar o tom autoritário. Observa-se ainda que o enunciado *“leia com atenção”*, é extraído da leitura da ordem do exercício, o qual foi extraído do livro didático, recurso comumente empregado nas aulas de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental da rede municipal. Após oferecer uma explicação, reproduzindo o enunciado do livro didático, a professora demonstra certo

---

<sup>59</sup> Ibid., p.17

grau de indignação com a falta de compreensão do estudante em relação à ordem do exercício: “*Não entendeu nada?*”

De fato, pode-se perceber que o estudante solicitava uma explicação sobre a atividade com o uso de uma linguagem mais próxima de sua realidade, isto é, esperava-se do professor a produção de um DP que levasse em consideração as reais necessidades de aprendizagem do estudante em um dada conjuntura sócio-histórica e não a repetição da leitura da ordem do exercício. A professora prossegue com a indagação: “*Não foi suficiente aquilo?*”. Nessa fala, percebe-se o papel da suficiência e inscontestabilidade do livro didático. A professora não entende como pode não ter sido suficiente a leitura do enunciado do livro didático para sanar a dúvida do estudante.

O estudante, por sua vez, baixa a cabeça e continua olhando para o caderno, silenciando sua dúvida e, provavelmente atribuindo a si a culpa de não ter compreendido o enunciado da atividade. A esse tempo, ainda se observava um silêncio na sala de aula e os estudantes estavam todos copiando os exercícios do quadro, no momento em que alguns começaram a conversar entre si, às vezes sobre os próprios exercícios, outras vezes, sobre outros assuntos, a professora julgou terem concluído as atividades propostas, pois conversa em aula significa “já estar com tudo pronto”.

A esse respeito, concordo com Coracini quando a autora afirma que o “professor fala como se só houvesse a sua verdade e como se o que diz fosse conclusivo, completo, não deixando espaço nem lugar para a dúvida, para o conflito, para a contradição, para a falta que o habitam e constituem toda subjetividade.” (CORACINI, 2003, p. 333). Assim, como a verdade do professor está não em seu próprio discurso, mas no discurso do livro didático, tem-se a garantia de se manter, segundo Orlandi,

[...] A regulamentação para o ato de interrogar e de ordenar - uma vez que o professor é uma autoridade na sala de aula e não só mantém, como serve dessa garantia dada pelo seu lugar na hierarquia -, o recurso didático, para mascarar a quebra das leis de interesse e de utilidade, é a chamada motivação no sentido pedagógico. Essa motivação aparece no DP como motivação que cria interesse, que cria uma visão de utilidade, fazendo com que o DP apresente as razões do sistema como razões de fato. (ORLANDI, 1987, p.18)

O recurso didático estabelece as regras do jogo discursivo na sala de aula, atuando na quebra da lei do interesse<sup>60</sup>, que segundo Orlandi, é uma das leis do discurso. O DP, através dessa quebra, veicula discursos formatados da própria instituição que não correspondem àquilo que os estudantes querem saber, ou tenham interesse em aprender. O espaço-tempo da aula torna-se “um fazer por fazer” e não um “fazer por querer”. Nesse sentido, a linguagem do livro didático tende a atender a motivação no sentido pedagógico, fazendo com que o DP imponha as razões do sistema escolar como razões inquestionáveis.

Um bom exemplo desta situação - prova de que o saber instituído não permite que a produção de sentidos dos estudantes circule na voz da sala de aula, sendo este um espaço restrito para a circularidade da voz do professor, - expressa-se numa atitude em que a professora propõe-se a repetir a apresentação de um filme para que os estudantes possam, nessa segunda vez, captar os sentidos que ela espera que sejam atribuídos à mensagem da narrativa fílmica:

**P1:** *“daí é bom que vocês prestam bem atenção nos detalhes / fica mais fácil pra entender // E agora vê se vocês prestam atenção / naquilo que tem que prestar atenção né.” (S-53)*

Para atingir os resultados esperados nesta atividade de interpretação, a professora pede para que, desta vez, os estudantes “prestem atenção naquilo que se tem que prestar atenção”. Isto me leva a crer que, já que na primeira vez em que o filme foi apresentado a professora, na ilusão de ser a origem do seu dizer, não conseguiu controlar todos os sentidos necessários para o desenvolvimento dos exercícios, partiu para uma segunda tentativa de controle, o que também pode ser referido ao uso de certo tipo de violência simbólica.

Em outro momento de observação pode-se registrar uma cena de autoritarismo mais explícita: a aplicação de castigo. Obviamente, não se tratava de uma punição física, mas era uma atitude em que o professor procurava mascarar sua autoridade por meio de uma “pena” aparentemente leve: como castigo, o estudante indisciplinado precisou refazer uma série de exercícios propostos em aulas anteriores:

---

<sup>60</sup> Entende-se por lei do interesse, segundo Orlandi, “a lei geral do discurso segundo a qual não se pode falar legitimamente a outrem senão daquilo que possa interessar-lhe.” (ORLANDI, 1987, p.17)



**P1** (ao estudante de castigo): “*desce lá / para fazer esta aqui.*”

Estudante: “*ah / esta eu já fiz.*”

**P1**: “*vai fazer de novo então.*” (S-54)

A análise deste excerto remete a questão da “quebra da lei da utilidade<sup>61</sup>”, em que a professora demonstra sua intenção em punir o estudante de maneira a ocupar o seu tempo na resolução de exercícios, o que para ela seria puni-lo com algo que causasse efeito de utilidade. No entanto, a resposta do estudante evidencia, que do seu ponto de vista, a atividade usada para puni-lo além de não lhe ser útil, criava nele uma certa repulsa ao conteúdo de Língua Portuguesa, esvaziando de sentido a proposta de desenvolvimento da competência linguística dos estudantes apontada nos PCNs.

Nessa relação de posse da palavra, de único autorizado pela instituição para selecionar os assuntos úteis e interessantes na formulação do DP, os professores assumem-se como um depósito de todos os saberes necessários para o desenvolvimento da competência linguística, geralmente de forma isolada do momento histórico-social e da negação de qualquer interferência ideológica. Nessas circunstâncias, em acordo com Coracini,

[...] O saber científico torna-se inquestionável, buscando a estabilização ou o congelamento, para não dizer a morte, daquilo que, por sua própria natureza, está em constante movimento, transformando o ser vivo, o sujeito, enfim tudo o que é humano em objeto de conhecimento. (CORACINI, 2003, p.333)

Além disso, para controlar o grau de assimilação do saber científico, dando conta da própria imagem de professor que se formou no imaginário social, esses profissionais, por fim último do processo educativo, servem-se da avaliação, a fim de constatar se realmente os conhecimentos provenientes do arcabouço científico foram fielmente reproduzidos, revertendo-se em resultados (notas) através da aplicação de provas, testes, exames, trabalhos, conforme pode ser observado nos excertos abaixo:

---

<sup>61</sup> A lei da utilidade, por sua vez, refere-se à “lei psicológica segundo a qual não se fala somente por falar, mas porque há uma utilidade em fazê-lo. Em virtude dessa concepção utilitarista da linguagem considera-se razoável indagar, para cada ato de fala, os motivos que poderiam tê-lo suscitado. (ORLANDI, 1987, p. 18)

**Camila:** “*sora / a senhora já marcou a prova?*”

**P3:** “*ainda não / mas já vão estudando porque é no dia onze // Onze ou doze / valendo 70.*” (S-55)

**Rafaela:** “*o meu trabalho teve que ser daquele jeito / porque a biografia que eu achei era muito pobre.*”

**P4:** “*mas tu sabe / tu sabe que...*”

**Rafaela:** “*eu sei que vale dois pontos // Eu vou fazer outro pra amanhã.*” (S-56)

Em S-55, a estudante, ao copiar a matéria do quadro-negro, indaga a professora sobre a data da prova. A professora, por sua vez, já esclarece que apesar de ainda não haver uma data prevista, é necessário que comecem a estudar o conteúdo e, por fim, destaca o peso que esse instrumento avaliativo terá no somatório das notas, comprovando o mascaramento do autoritarismo, através do DP da avaliação, o qual na realidade serve para medir, controlar, testar e, finalmente julgar o desempenho dos estudantes em relação à assimilação dos conteúdos. A esse respeito, Coracini esclarece ser este um dos motivos da

[...] ausência de valoração, a presença constante de enunciados assertivos, a certeza que emana do dizer e fazer pedagógicos, certeza essa que pertence indubitavelmente ao professor, a quem parece ser proibido ter dúvidas, ou melhor, expressar suas dúvidas diante dos aprendizes sob pena de ver sua confiabilidade abalada (CORACINI, 2003, p.334)

Nesses termos, aos estudantes cabe a postura de se submeterem às regras do jogo discursivo, haja vista a certeza que emana do DP e as consequências que decorrem do fato de não se sujeitarem às regras institucionalmente autorizadas, entre elas a reprovação - um dos maiores instrumentos de punição e mascaramento do autoritarismo. Em S-56, há uma demonstração dessa relação de poder em torno da avaliação em que a estudante, na tentativa de fazer valer sua voz na aula, aborda a professora em um tom explicativo “meu trabalho teve que ser daquele jeito, porque...”, pois reconhece o risco de sua intervenção no DP da professora ser rejeitada ou refutada.

Atestando a rejeição do discurso da estudante, na sequência, a professora a interrompe e fala num tom de ameaça: “mas tu sabe, tu sabe que...” Pronto, não é preciso que se diga mais nada. Assim como num jogo de perguntas e respostas, em

que as respostas são óbvias, pois foram previamente estabelecidas em outras situações de interação dada às condições de produção de cada discurso, a estudante imediatamente completa a fala da professora, respondendo de maneira enfática: “eu sei, eu sei que vale dois pontos”, esclarecendo, antes de qualquer tipo de punição, - nesse caso, configurando-se como desconto da nota integral do trabalho avaliativo, - que fará uma nova atividade, desta vez de maneira mais atenta às exigências do DP da professora.

Encaminho o desfecho da discussão desenvolvida neste tópico, apresentando algumas considerações no intuito de provocar uma reflexão, partindo da análise dos dois excertos abaixo:

**P4:** *“eu espero não ser interrompida / mais uma vez.”* (S-57)

**P4:** *“estão com o livro/ agora tem lápis / e estão conversando pessoal?”* (S-58)

Acredito que esses excertos evidenciam o processo pelo qual o professor, através da produção de um DP autoritário, consiga estabelecer e aplicar as regras de um jogo de forças em sala de aula. Já se pôde observar que o DP é formatado pelas exigências do agente de controle simbólico escolar, também que essa relação dá-se dentro de uma manipulação ideológica que tende a mascarar, ocultar, inverter os interesses da ideologia dominante sob o aspecto da falsa neutralidade do DP.

Não raro, no decorrer do *corpus* são encontradas marcas discursivas que apontam para a tentativa de conter, regular, sancionar e manipular os discursos produzidos pela voz dos estudantes. Para que o controle das regras discursivas se efetive é necessário, além da regulação institucional, a intervenção do professor por meio da utilização de uma linguagem que exerça certo tipo de autoritarismo, mesmo que não evidente, para garantir o silenciamento dos aprendizes.

Assim, conforme Orlandi, a “política do silêncio se define pelo fato de que ao dizer algo apagamos necessariamente outros sentidos possíveis, mas indesejáveis, em uma situação discursiva dada” (1992, p.75). Entretanto, a sala de aula exige um comportamento verbal e não-verbal, coibindo outros. Por isso pelo tom autoritário do DP, o professor tende a preencher o vazio desenvolvido pelo silêncio dos estudantes o qual é provocado pelo próprio professor, quando este domina os recursos discursivos, detendo o poder sobre o uso da palavra.

Assim, é que em S-57, a professora enfatiza que “espera não ser interrompida mais uma vez”, isto é, nega-se ao aluno a possibilidade de construção de significado, com base em suas próprias experiências e possibilidades, sobre aquilo que o professor fala. P4 precisa reafirmar de várias maneiras o seu papel de detentora dos recursos discursivos, demarcando seu lugar de autoridade.

A mesma atitude é percebida em relação às conversas paralelas que ocorrem na sala de aula. Em S-58, a professora ao indagar os estudantes: “*estão com o livro/ agora têm lápis/ e estão conversando pessoal?*”, está articulando hipóteses que evidenciam a tentativa de provocar o silenciamento: se os estudantes têm livro e lápis, do que mais eles precisam para atingir a competência linguística almejada pela aula de Língua Portuguesa? Não há necessidade de conversar, apenas de resolver os exercícios de maneira silenciosa.

No caso da análise deste excerto, percebe-se que P4 luta pelo controle e monopólio dos discursos, esclarecendo que eles tem lápis, tem livro, reservando aos estudantes participações marginais ou não permitindo nenhum tipo de participação. A professora, em suma, luta pelo controle da disciplina, é ela que determina quando e de que forma os estudantes têm que se manifestar. Luta também pelo controle do significado e manutenção do mesmo a fim de que seu saber seja reconhecido como inquestionável, para isto insiste que os estudantes detenham sua atenção na cópia do exercício:

**P4:** “*Regina / tu terminou de copiar? // A Caroline também? // Vira pra frente / começa a copiar o exercício // Por que que a Alícia continua conversando? // E eu não consigo ver se a Vitória tá conversando / mas acho que não.*” (S-59)

Nesse sentido, não há uma dinâmica que concretize o diálogo, visto que a professora, além de ter o controle sobre que deve e tem que ser ensinado, monopoliza a posse da voz em sala de aula, exigindo postura, gestos e comportamentos adequados para o exercício da cópia do conteúdo. A professora está atenta, vigiando todas as ações, na tentativa, mesmo que ilusória, de controlar todos os sentidos que circulam em aula, através da manutenção de um DP autoritário que designe funções e papéis na sala de aula.

### 3.4 Análise das marcas linguístico-discursivas “*tem que copiar*” e “*não dá tempo*”

*“O sujeito da pulsão, também denominado pelos psicanalistas sujeito do imaginário ou sujeito do gozo, resultante da ideologia capitalista, da mercantilização de tudo e de todos, da objetificação do ser humano, da perda dos valores simbólicos: sujeito que acredita tudo poder, tudo realizar e que, em troca vive na angústia da depressão que não sabe nomear; sujeito, enfim, do consumo que, ao consumir é consumido; sujeito que é o próprio consumo.”*

*Maria José Coracini*

Pretendo, no decorrer deste texto, direcionar a análise especificamente em torno do funcionamento das marcas linguístico-discursivas “*tem que copiar*” e “*não dá tempo*”, pela relevância que estas comportam haja vista a produção do DP dos professores de língua materna em aula. Além de serem marcas presentes nos discursos de todas as professoras observadas, são expressões que veiculam efeitos de sentidos que retomam outros aspectos já analisados neste estudo, enfatizando a presença dos valores da sociedade capitalista na construção do DP da escola.

Após ter apontado os efeitos de sentidos sobre trabalho, organização curricular, políticas educacionais e agente de controle simbólico escolar em relação ao trabalho dos professores de língua materna, a partir daqui, ainda pautada na noção de recorte, irei desenvolver a análise das marcas linguístico-discursivas mencionadas acima, pois são expressões que perpassam todos os aspectos analisados até o momento, direcionando a pesquisa para seu desfecho através do encontro com algumas respostas e com o surgimento de novas indagações.

Em acordo com Orlandi (2005), analisar o discurso consiste em demonstrar como esta manifestação pode inscrever-se no quadro social das instituições sob a forma de uma etiqueta, de uma rubrica, de um nome. No caso do discurso da escola, torna-se relevante analisar o discurso dos professores, isto é, a construção social do DP que, se constituindo como um “discurso institucionalizado sobre as coisas”, revela através da sua análise o suporte ideológico discursivo da instituição escola.

Todavia, torna-se necessário partir para análise das marcas linguístico-discursivas, levando em consideração as condições de produção dos discursos e a FD em que se inscrevem os sujeitos observados. Dentre as condições de produção do DP das professoras observadas, revela-se, ao mesmo tempo em que se ocultam, imagens do que seja ser professora de língua materna, que se articulam dentro de uma imagem mais ampla daquilo que é ser professora no Brasil, no Rio Grande Sul, na rede municipal de ensino de Santa Maria, na era da globalização e implementação do ideário neoliberal nas ações cotidianas, momento histórico em que, segundo Coracini, “o ensino engajado politicamente comprometido, tende a ser desvalorizado para se valorizar cada vez mais a técnica, resultante das pesquisas científicas”. Ainda conforme a autora, todas essas imagens “são parte constitutiva do dizer do professor, atravessado por vozes, muitas vezes dissonantes, que compõem a partitura de suas significações.” (Coracini, 2003, p.335).

Assim é que julgo interessante usar da estratégia de análise das expressões mencionadas anteriormente, tomando-as como acontecimentos enunciativos, que pelo seu grau de recorrência na produção do DP das professoras, visam a estabelecer sentidos restritos que possam garantir uma certa estabilidade, ainda que provisória, aos discursos (Pêcheux, 1990).

A recorrência de “*tem que copiar*” e “*não dá tempo*” no DP das professoras remete-se a uma repetição de dizeres, mas não a uma repetição de discursos. Nesse entendimento há outra(s) voz(es) que constitui(em) esses dizeres, pois são compostos de discursos outros que comprovam a heterogeneidade constitutiva do sujeito. Ambas as expressões, demonstram a relação de controle estipulada pelo discurso da instituição que autoriza o sujeito-professor a ter acesso ao seu uso recorrente em diversas situações discursivas. Nesse caso, é a própria voz do interdiscurso ecoando no discurso dos professores. Nessa perspectiva, a seguir, deter-me-ei na análise do funcionamento discursivo de cada uma das expressões destacadas.

### 3.4.1 Funcionamento discursivo da expressão “*tem que copiar*”

No decorrer do *corpus*, não raro, percebe-se a recorrência do uso da expressão “*tem que copiar*”. Tal uso pode inferir uma série de sentidos atribuídos ao trabalho das professoras observadas. Para tanto é necessário partir da análise desta unidade linguística, levando em consideração seu caráter parafrástico o qual, segundo Orlandi, sempre revela algo que se mantém em todo o dizer, isto é, o dizível, a memória. Assim, percebe-se que a paráfrase representa o “retorno aos mesmos espaços do dizer”, estando ao lado da estabilização (2005, p.36). A estabilização, neste viés de compreensão, implica o sentido da repetição enfática estipulada por uma ordem: “tem que”.

O que corrobora, mais uma vez, com a ideia de que o DP é um discurso autoritário que se serve da paráfrase para produzir seu sentido de ordem que tende a submeter à ação dos estudantes à vontade do professor. Ao dizer para o estudante que ele tem que copiar, não há espaço para que ele desenvolva outra ação a não ser a de copiar: o que o professor dita, o que passa no quadro-negro ou o que está no livro didático.

A cópia é uma ação mecanicista e reprodutivista. Em acordo com a definição do dicionário de Língua Portuguesa Aurélio, o vocábulo é definido através da descrição:

Copiar: v.t. 1.fazer a cópia de. 2. reproduzir, imitando. 3. imitar (1). (FERREIRA, 1993).

O dicionário estende a definição ao ato de imitar. Nessas condições, encaminha-se a interpretação de que as professoras, ao utilizarem a expressão, estão solicitando que os estudantes imitem suas ações, tendo por modelo ou forma o discurso do material didático o qual orienta o DP das professoras. Essa imposição evidencia uma relação de forças na qual o professor é o agente autorizado para estipular ordens. Assim, pode-se afirmar com Orlandi, que o lugar a partir do qual fala o sujeito é constitutivo do que ele diz. Nesse sentido, a autora considera que “se o sujeito fala do lugar de professor, suas palavras significam de modo diferente do que se falasse do lugar do aluno” (2005, p.39).

Dessa maneira, “*tem que copiar*” é um dizer permitido ao professor, pois ele representa, dentro da posição hierárquica do agente de controle simbólico escolar, um lugar de liderança. São essas relações de autoridade que se fazem valer no DP, estipulando que a fala do professor vale (significa) mais do que a dos estudantes, conforme pode ser observado nos excertos abaixo:

**P1:** “*então: nós lavamos / vós lavais / eles lavam // Agora / copie as terminações destacadas // É só pra copiar as terminações né / tem que copiar só isso // Primeira pessoa do singular?*”

**Estudantes:** “o” (S-60)

**P3:** “*a partir de agora / tem que copiar / depois vocês podem cantar de novo.*” (S-61)

Nos discursos acima, há a recorrência do uso da expressão “tem que copiar”, embora em condições de produção diferenciadas, pois cada escola, cada sala de aula, enfim, cada discurso possui suas próprias condições de produção que refletem a conjuntura sócio-histórica na qual os sujeitos inserem-se. Cada escola possui suas próprias características que as diferem das demais e cada sujeito é composto da heterogeneidade discursiva que o constitui.

Assim é que em S-60, a professora durante a resolução dos exercícios, conjuga o verbo lavar para os estudantes e, em seguida, pede para que copiem no caderno somente as terminações, neste caso específico, ela ordenava que copiassem a desinências verbais de modo. Para isso, estabeleceu que a cópia fosse apenas da partícula desinencial, não levando em consideração questões contextuais da linguagem em que o estudante é levado a desenvolver, a partir de um exercício mecânico, a extração de sílabas ou letras isoladas de seu funcionamento discursivo, evidenciando-se, dessa maneira, a fragmentação do saber.

Observa-se ainda que a resposta dos estudantes é objetiva, eles respondem “indo direto ao ponto”. A professora pergunta qual é a desinência correspondente à primeira pessoa do singular, os estudantes atentos à ordem específica de apenas copiarem a partícula, prontamente respondem: “o”, deixando claro que entenderam a proposta do exercício, dando a resposta esperada pela professora. Nesse sentido, percebe-se também o grau de silenciamento dos estudantes que, sem espaço para participação, conformam-se à condição de ouvintes e reprodutores, sem ao menos



indagar, questionar, resistir. Isso prova a sustentação da infalibilidade do saber do professor, que representa a imagem social de dono absoluto do saber e dos modos de sua distribuição em sala de aula.

Já em S-61, percebe-se o tom autoritário do DP da professora ao estipular quando se tem que copiar, sendo um momento em que é preciso estar em silêncio. É como se adentrássemos o contexto de uma fábrica, em que os operários são designados a realizar um tipo de tarefa, geralmente parcelarizada e repetitiva, típica da organização de produção fordista, em que é preciso total concentração e isolamento para que nenhum movimento seja desperdiçado. Ter que copiar é demonstrar desempenho, reproduzindo as regras gramaticais a fim de que seja desenvolvida a competência linguística.

A esse respeito tem-se ainda o papel do professor enquanto profissional competente, conforme designado nas leis educacionais. Os cursos de formação de professores, em sua maioria, estão preocupados em formar profissionais competentes para o exercício da docência, o que implica uma imagem de professor como dono do saber, responsável pelos sucessos e fracassos do processo ensino-aprendizagem. A esse respeito os PCNs declaram:

[...] Ao professor cabe planejar, implementar e dirigir as atividades didáticas, com o objetivo de desencadear, apoiar e orientar o esforço de ação e reflexão do aluno, procurando garantir aprendizagem efetiva. Cabe também assumir o papel de informante e de interlocutor privilegiado, que tematiza aspectos prioritários em função das necessidades dos alunos e de suas possibilidades de aprendizagem. (PCN's, 1998, p. 22)

A aprendizagem efetiva infere a responsabilidade do professor competente, o qual baseado nas orientações dos PCN's e no uso de um aporte didático que subsidie o desenvolvimento da competência linguística nesses moldes, irá servir-se do uso recorrente da expressão *“tem que copiar”*, enfatizando a necessidade desta ação para o alcance dos objetivos e metas de aprendizagem a fim de serem revertidos em índices e resultados através das avaliações. Para tanto, P4 explica aos estudantes:

**P4:** *“Então vocês tem que copiar do livro porque a teoria está muito boa / então vocês vão copiar a teoria da conjunção e eu já vou dizer o que que é para copiar e o que não é para copiar.”* (S-62)

Este excerto demonstra o esforço pela garantia da aprendizagem efetiva, conforme proposto nos PCN's. Aqui, tem-se a imagem do professor competente que determina, planeja e implementa seu dizer estipulando o que tem e o que não tem que ser copiado pelos estudantes. Com o uso do livro didático, a professora, tematiza aspectos prioritários para o processo de aprendizagem, só que não de acordo com as reais necessidades dos estudantes e sim com as imposições curriculares expressas através do livro didático. Ela justifica sua determinação enfatizando que os estudantes “*tem que copiar*”, porque a teoria está muito boa.

O tom apelativo de “*tem que copiar*”, tende a estabilizar o significado desta ação, articulando-se na forma de um discurso competente, pois veicula a voz daquele que detém a competência para selecionar, segmentar e, finalmente, impor a reprodução das regras gramaticais através do exercício da cópia. Entende-se por discurso competente em acordo com Chauí:

[...] o discurso competente é o discurso instituído. É aquele no qual a linguagem sofre uma restrição que poderia ser assim resumida: não é qualquer um que pode dizer a qualquer outro qualquer coisa em qualquer lugar em qualquer circunstância. O discurso competente confunde-se, pois, com a linguagem institucionalmente permitida ou autorizada, isto é, com um discurso no qual os interlocutores já foram previamente reconhecidos como tendo o direito de falar e ouvir, no qual os lugares e as circunstâncias já foram pré-determinados para que seja permitido falar e ouvir e, enfim, no qual o conteúdo e a forma já foram autorizados segundo os cânones da esfera de sua própria competência. (CHAUÍ, 1993, p.7)

Nessa perspectiva, deduz-se que o uso recorrente de “*tem que copiar*” insere-se em uma trama discursiva cuja forma e conteúdo foram previamente autorizados pela instituição escolar que, ao atuar como agente de controle simbólico, restringe os modos e os usos da linguagem. Trata-se, portanto do uso de uma linguagem institucionalmente autorizada que pode ser usada pelo professor dada sua posição de autoridade na sala de aula. Assim, observa-se, em diferentes condições de produção, o uso da expressão mencionada acima com uma certa regularidade de sentidos, atendendo assim ao seu caráter parafrástico, sob o controle do DP através da voz das professoras:

**P2:** “*nós temos que cuidar aqui pessoal // Conseguiram? // Tem que copiar e depois colar no caderno tá? // Ta / na próxima aula.*” (S-63)

**P4:** “*olha aqui / o grupinho aqui tem que copiar de boca fechada.*” (S-64)

*“Alguma dúvida quanto ao que é para copiar / me chamem que eu vou ao grupo.” (S-65)*

**P5:** *“tem muito pronome aqui que a gente já estudou / é cheio de pronome // Então a gente vai escuta / vocês vão tira os pronomes /tem que copia no caderno.” (S-66)*

**P6:** *“oh eu vou ditar / copiem aí a continuação.” (S-67)*

**P6:** *“Vira pra frente / copiando tudinho aí.” (S-68)*

**P6:** *“mas antes vocês tem que copiar a tarefa.” (S-69)*

A recorrência do uso de *“tem que copiar”* ao longo do *corpus*, reafirma-se nos excertos acima se relacionando com a forma de como as professoras organizam a aula em torno da ação de copiar. Reitera-se, nesse sentido, a preocupação com a imagem de professor competente, que controla, regula e impõe as atividades aos estudantes sempre em busca da estabilização dos sentidos, pois o que realmente importa, nessas circunstâncias, é a legitimação do saber proveniente do livro didático, instrumento que media a relação professor-estudante em sala de aula através da imposição da cópia como garantia da aprendizagem eficaz.

Finalmente, gostaria de salientar que *“tem que copiar”* revela, sobremaneira, o impacto das políticas neoliberais sobre o trabalho das professoras observadas. Segundo Hypólito, “os processos de reformas educativas e a implantação de novas políticas para o sistema educacional trazem modificações para o trabalho docente em termos de maior ou menor controle e maior ou menor autonomia dos professores sobre o seu trabalho” (HYPÓLITO, 2002, p.272). Esse processo interfere na produção do DP o qual tende a produzir sentidos ora de subordinação ora de contestação em relação ao agente de controle simbólico escolar.

Interessa a este estudo, propor aos professores que optem pela autonomia através da contestação das regras impostas pelo currículo cuja manifestação se dá no uso do livro didático, o qual detém a voz do saber inquestionável e absoluto, transferindo para o DP a estabilidade dos sentidos, o que pode ser observado ao longo da reprodução da expressão *“tem que copiar”*. Nesse sentido, ainda conforme Hypólito:

[...] as políticas neoconservadoras e neoliberais têm buscado níveis crescentes de cooptação e conformação dos agente e agências educacionais às demandas, cada vez mais especializadas, do mercado de trabalho, o que implica na eliminação de posturas autônomas e

independentes na definição do “como” ensinar e do “quê” ensinar. (HYPÓLITO, 2002, p.273)

Assim, a insistência do uso de “tem que copiar”, anula qualquer possibilidade de autonomia, formatando o trabalho dos professores aos interesses mercadológicos alimentados pela lógica do capital, o que prevê que o Ensino Fundamental seja lócus prioritário de formação de mão de obra barata. Assim, “tem que copiar” refere-se à máxima de Adam Smith<sup>62</sup> declarada em relação à educação daqueles que, supostamente, iriam oferecer, a médio ou curto prazo, sua força de trabalho em troca de salário a fim de garantirem os meios de sobrevivência: “instrução para os trabalhadores, porém, em doses homeopáticas”.

“Tem que copiar” revela, em última instância, a veiculação da ideologia dominante, que objetiva dar suporte à maquinaria produtiva através da oferta de uma educação que não oferece condições de emancipação dos sujeitos, pelo contrário, tangencia a criatividade e a capacidade de interpretação capaz de desenvolver a consciência crítica dos estudantes, subjugando-os à manipulação ideológica do capital sob aparência da construção de um DP neutro em sala de aula.

Conforme já dito, não há neutralidade no DP. O professor ao organizar a sua aula, sendo esta uma prática social imersa nas esferas histórica, ideológica e econômica, portanto, política por excelência, não estará imune das influências da formação discursiva em que se inscreve enquanto sujeito. Dessa forma, “tem que copiar” demonstra um movimento de identificação plena do professor com a FD atribuída pela formação ideológica do agente de controle simbólico escolar, que reserva a este profissional o lugar social de funcionário público municipal, responsável pelo componente curricular Língua Portuguesa, em cinco turmas nos Anos Finais do Ensino Fundamental, nas quais precisa garantir o desenvolvimento da competência linguística dos estudantes.

Encarregado por desenvolver as ações citadas acima, os professores de língua materna, marcados pela gradativa desvalorização profissional do magistério, sendo, na maioria das vezes, alvo da responsabilização do fracasso escolar tanto pelo Estado quanto pela sociedade, acabam por naturalizar algumas práticas, as quais são evidenciadas na circularidade do DP através do processo de identificação com sua FD.

---

<sup>62</sup> SMITH, Adam. **A Riqueza das nações**. São Paulo; Abril Cultural, 1983. v.II, l. 2

Nesse sentido, este estudo propõe a desestabilização de “tem que copiar”, sugerindo uma mudança de rumo em que o uso da expressão seja desatrelado de seu caráter parafrástico e movimente-se em direção ao efeito de sentidos a partir da polissemia. Para tanto, há a necessidade de desarticular o funcionamento discursivo de “tem que” através da luta por novos significados, que possibilitem a circulação de novas formas de partilha do controle das regras discursivas e da estrutura curricular.

Para isso, entende-se ser necessário o desenvolvimento de uma postura de contra-identificação<sup>63</sup> com a FD estipulada de acordo com os moldes estereotipados do imaginário social que atribui ao professor uma imagem de dono do saber, o que na realidade o embrutece, pois ao exercer o domínio absoluto sobre esse saber, está anulando a possibilidade da produção do conhecimento. Esse movimento de contra-identificação apresenta-se como uma forma de resistência ao controle simbólico exercido pela escola.

Além do que, essa sensação de posse do saber é contingente e provisória, pois boa parte das bases teóricas e didáticas dos professores está depositada no livro didático e, ao segui-lo, os professores estão, mesmo que inconscientemente, subjugados ao currículo que, por sua vez, irá atender aos interesses da ideologia dominante. Nesse processo, anulam qualquer possibilidade do exercício de autonomia profissional.

Por fim, acredita-se que através do movimento de contra-identificação com sua FD, os professores estarão contribuindo com a construção de espaços contra-hegemônicos, desconstruindo assim, conceitos pré-estabelecidos pela ordem vigente, através do seu trabalho na escola, agindo de maneira sistemática e contínua para que o DP desses profissionais efetive-se como trabalho enquanto ação realizadora da condição humana. É dessa maneira que se torna possível falar sobre formação de sujeitos críticos, autônomos, emancipados aptos ao exercício da cidadania.

---

<sup>63</sup> A esse respeito, Indursky (2007) declara que o sujeito está exposto às falhas do processo de interpelação ideológica, podendo se contra-identificar com os saberes de sua formação discursiva e passar a questioná-los.

### 3.4.2 Funcionamento discursivo da expressão “*não dá tempo*”

O tempo configura-se como um instrumento regulador de todo o trabalho pedagógico. Em torno de uma noção temporal, geralmente cronológica, os professores organizam seu DP, através do uso de uma linguagem persuasiva que intenciona, embora através da ilusão de autonomia do sujeito, regular os sentidos produzidos em aula, utilizando-se da expressão “*não dá tempo*” para atingir as “metas” traçadas para cada aula, tornando-a um evento “produtivo”. A esse respeito, Ferreira declara:

[...] existe uma relação direta entre o tempo dos professores e o do estudante. Se a educação é interativa, quanto mais tempo for utilizado, mais se produz. E, ao contrário, quanto menos tempo se utiliza, diferente pode ser a produção do conhecimento. [...] todo o controle do trabalho acontece sustentado no tempo que os professores convivem com os estudantes, no tempo que se dedicam ao trabalho pedagógico, no tempo da aula. Tanto é que a escola e o sistema educacional controlam a aula pelo estabelecimento de tempos: quatro horas de aula diária, oitocentas horas de aula no ano. Neste período determinado, medido pelo relógio, os profissionais necessitam realizar sua ação, produzir conhecimento com seus estudantes, os quais terão, normalmente, aulas e avaliações, “provar” que aprenderam e “provar” a realização do trabalho pelos professores. (FERREIRA, 2010, p. 214, 215).

Nessas condições, a questão da organização do tempo torna-se crucial ao ponto de ser marcada pelo uso recorrente da expressão “*não dá tempo*” ao longo do *corpus*. Porém esta expressão não se relaciona apenas com a designação de tempos da aula. Ela infere efeitos de sentidos diferenciados quando proferida ao lado de uma palavra cuja significação é de negação. Ao se dizer que não vai dar tempo, percebe-se uma tensão entre os estudantes e a professora, o que evidencia que a expressão funciona como ameaça, atuando como um meio de garantir o autoritarismo do DP. No excerto abaixo, essa relação autoritária pode ser observada:

**P1:** “*rapidinho / falta cinco minutos para terminar // Ela diz: Gabriel / Gabriel / depois não sabe por que não dá tempo para copiar.*” (S-70)

**P3:** “*Vamo Camila / vamo Camila / tu não copiou nada ainda / deixa eu dá uma olhada / depois reclama que não dá tempo.*” (S-71)

**P4:** “Arrumem as classes rapidinho pessoal, senão depois não dá tempo. Rápido, tão esperando o quê? Rapidinho, grupos de três pessoal!” (S-72)

**P5:** “não / eu já te dei / Deixa eu ver no teu caderno / Era tema gente / era tema / Eu não tenho tempo!” (S-73)

**P6:** “descansar? / E depois se não dá tempo? / Eu preciso terminar!” (S-74)

Os excertos acima demonstram o uso da expressão “*não dá tempo*” vinculada, na maioria das vezes, ao exercício de copiar que produz efeitos de sentidos da regulação do tempo em relação àquilo que deve ser copiado, reiterando, dessa forma, o funcionamento discursivo da expressão “*tem que copiar*”, analisada no tópico anterior. A relação das duas marcas linguístico-discursivas em análise atestam e reforçam os sentidos de controle e reprodução amplamente discutidos no decorrer desta dissertação, encaminhando para o desfecho do estudo em que me detive a discorrer sobre a questão da influência do tempo no trabalho das professoras observadas.

As professoras, de forma consensual, reclamam do tempo, ou melhor, da falta dele. Assim, o DP organiza-se para regular as atividades dos estudantes em função do tempo. Expressões como “vamo”, “rapidinho”, revelam a tensão que ocorre em sala de aula entre o instituído e a vontade de resistir. Os estudantes, de várias maneiras, tentam contestar: através de conversas paralelas, indo ao banheiro, à biblioteca, ao bebedouro. Todas essas ações revelam o mal estar que se instala na sala de aula através das imposições de controle do tempo.

As professoras justificam sua atitude de cobrança, afirmando que o tempo não será suficiente, como pode ser observado em S-72 e S-74. O tempo funciona como uma ameaça constante e não como um momento de trabalho efetivador da condição humana. Nesse contexto, o trabalho escolar, especificamente o trabalho dos professores, esvazia-se de seu sentido humano, aliando-se à lógica do capital em que o tempo é visto como mercadoria dado o valor que pode ser produzido através da utilização dele.

Nessa lógica, os professores, ao adentrarem à escola na condição de funcionários públicos municipais, são responsáveis por desenvolver um trabalho de acordo com as normas de rendimento, previamente estabelecidas nas políticas educacionais cuja aplicação dá-se através do currículo. A relação tempo/trabalho na escola pode ser atrelada, segundo Ferreira, com o

[...] impulso industrial, no início do século XX, e a criação e implementação do modelo taylorista-fordista, alicerçado no rígido controle do tempo para gerar mais produção, muito oportuno no período pós-guerra para recuperar a economia, expandindo-se pelas instituições sociais atingindo diretamente a escola. (FERREIRA, 2010, p. 215)

Nessa perspectiva, foram criados calendários organizados em horas-aulas para estipular o tempo adequado para trabalhar os conteúdos programados pelo currículo. Assim, gera-se a ideia de que quanto mais sobrecarregados estiverem os professores, mais produzirão conhecimento, pois através da medida de tempo horas/aula, esses profissionais são encarregados pelo “vencimento da matéria”. Tal exigência não provém apenas dos pais, coordenadores e diretores, mas principalmente de instrumentos de avaliação externos utilizados para medir a eficácia do trabalho dos professores, em que ocorre um rígido controle do trabalho pedagógico, bastante centralizado que se materializa na aplicação de provas de avaliação do sistema com ênfase na proposta de um currículo nacional.

Obviamente tais instrumentos avaliativos procuram adequar o trabalho dos professores ao uso de um pacote didático com a justificativa de se obter um maior aproveitamento do tempo. Tanto através do pacote didático ou das demais atividades planejadas para os estudantes, a preocupação é centralizada na questão do tempo:

**P2:** *“Nós vamos ter que começar a produção do livro / porque senão depois vai chegar dezembro / aí já não dá tempo de nada // E lá pelo dia dez de dezembro nós vamos fazer a apresentação e exposição para os pais / também das produções dos livros de vocês // Então nós temos que andar também nesse trabalho // Quem é que já está fazendo? // A Iohana e a Catieli // quem mais?” (S-75)*

Como pode ser observado em S-75, o mês de dezembro, na cultura escolar, representa o fim da carga horária letiva, funcionando como uma espécie de limite do tempo. É geralmente nesta época que o trabalho docente sofre uma sobrecarga. É o momento que se tem para dar o fechamento de todas as atividades desenvolvidas no decorrer do ano, também é momento de prestar contas ao Estado, através de índices de aprovação que atestem a competência desses profissionais. P2 enfatiza sua preocupação com a conclusão das atividades propostas e como precisa “correr



contra o tempo”, estipula datas para alcançar as metas do sistema escolar. Dada essa conjuntura, ainda em acordo com Ferreira,

[...] se o trabalho é produção e autoprodução, o não-trabalho é reprodução. Se o trabalho é possibilidade de os sujeitos contribuírem com o social, o não-trabalho é a mera aceitação da condição de empregado, de funcionários do Estado, uma condição utilizada para se justificarem, e manterem-se empregados, temendo, por vezes, o enfrentamento de um desemprego. Nesse processo, o tempo é fatal. (FERREIRA, 2010, p.217)

Demasiadamente preocupados com o tempo, os professores para manterem seu emprego, embarcam na jogada discursiva das políticas neoliberais que, segundo Dejours, “preocupam-se em desqualificar as preocupações com o trabalho” (2001, p.41). Uma característica do tempo que realiza o emprego é marcada pela exagerada atenção voltada para o cumprimento de prazos. Para Zarifian (2002), trata-se de um tempo espacializado, que “permanece em si mesmo sempre desprovido de sentido, desprovido de valor ético” (ZARIFIAN, 2002, p. 13). Nesse sentido, “não há fruição, há mecanização de movimentos, e o trabalho permanece uma pura relação calculada entre dois movimentos, o puro sustentáculo de uma computação de tempo econômico, mas dotado de funções sociais de grande utilidade” (ZARIFIAN, 2002, p. 13).

Essa relação de controle entre tempos e prazos pode ser evidenciada no *corpus* a partir dos exemplos dos excertos abaixo. Devido a grande recorrência de situações que marcaram a produção do DP em torno da questão do tempo, os excertos foram organizados em quadros, levando-se em consideração as condições de produção de cada professora em cada aula de Língua Portuguesa:

**SITUAÇÃO 1:**

**P1:** “*acabaram?*”

**Estudante C:** “*eu acabei ‘sora.*”

**P1:** “*ótimo! // fez tudo!*” (S-75)

**P1:** “*tu não terminou / então o que tu veio fazer aqui?*” (S-76)

**SITUAÇÃO 2:**

**P2:** “*Vamos gente / e vocês? // São os últimos? // Por que estão tão demorados // é só ler pessoal.*” (S-77)

**P2:** “*Pronto / agora vamos começar // Só mais um segundo / senão não vai dar tempo.*” (S-78)

**SITUAÇÃO 3:**

**P3:** “*Vamos trabalhando / hoje precisa render / vamos pra dá tempo // Respondendo e trabalhando.*” (S-79)

**P3:** “*Então vamo / perdeu muito tempo hoje / tem que copiar // Depois tu reclama que é muita coisa.*” (S-80)

**P3:** “*claro / pra dar tempo de fazer a recuperação ainda // Vamo Camila / vamo Camila / tá parada Camila / tão desocupada!*” (S-81)

**SITUAÇÃO 4:**

**P4:** “*Alícia / já se organizou?*”

**Alicia:** “*não / ainda não*”

**P4:** “*rápido então*” (S-82)

**SITUAÇÃO 5:**

**P5:** “*Eu acho que não dá tempo / falta menos de dez minutos.*” (S-83)

**SITUAÇÃO 6:**

**P6:** “*tem alguém atrasado?*” (S-84)

Em todos esses discursos, percebe-se a atuação reguladora do tempo nas atividades propostas aos estudantes, em que se observa uma pequena margem de independência e de influência do DP das professoras na produção de conhecimento socialmente significativo. Dessa maneira, a autonomia conferida ao trabalho docente fica prejudicada, tornando-se totalmente atrelada a uma lógica mecanicista que visa à produtividade acima de qualquer necessidade de aprendizagem ou interação entre os sujeitos.

Isso pode ser demonstrado através do uso de perguntas retóricas como: “acabaram?”, “atrasado?”, “por que estão tão demorados?” ou no uso de expressões coercitivas: “não terminou?”; “vamos gente”; “perdeu muito tempo hoje”; “tá parada?”; “falta menos de dez minutos”; “rápido então”. Mais uma vez, pode-se inferir que termos usados no campo da produção são introduzidos no DP, o que confirma uma conformação à lógica mercadológica na organização do trabalho docente.

Nesse sentido, a fim de esclarecer um pouco sobre essa conformação cabe então indagar de que maneira a relação tempo/trabalho tem confluído para essa lógica mercadológica na própria produção do DP das professoras observadas, partindo de uma explicação sobre a autonomia no viés do discurso empresarial. Em acordo com Bernardo

[...] podemos dizer que, de modo geral, os autores da área de gestão empresarial preconizam a autonomia como uma condição fundamental para o bom funcionamento da organização flexível. Assim, conforme afirma Shatzis<sup>64</sup>, a autonomia “nunca esteve tão abundante no discurso dos porta-vozes da organização produtiva. (1999, p.28) como nos tempos atuais. (BERNARDO, 2009, p.112)

Desse modo, observa-se que a palavra autonomia não só está abundante no discurso dos porta-vozes da organização produtiva, como nos dispositivos legais que apontam as diretrizes para a educação brasileira o que, em princípio, poderia significar um fortalecimento do trabalho docente e seu poder sobre o trabalho pedagógico mas que, no entanto, revela a própria negação da autonomia, já que nessas condições, esses profissionais estão enfadados a buscarem, continuamente, a melhoria da qualidade e a eficiência do sistema escolar público. Nesse sentido, as condições do trabalho docente em relação às condições dos outros trabalhadores assalariados em geral apresentam as mesmas marcas de precarização. A esse respeito, Linhart declara que

[...] de uma maneira um pouco paradoxal, poder-se-ia dizer que o assalariado moderno sofre de uma falta de escapatória das coerções as quais está submetido na organização do trabalho (...) o trabalho moderno não se caracteriza somente por uma autonomia enquadrada e controlada,

---

<sup>64</sup> SHATZIS, K. De l'autonomie par l'indépendance à l'autonomie dans l'interaction? In: SHATZIS, K. et al. L'autonomie des lés organisations. Quoi de neuf? Paris, Montreal: L'Harmattan, 1999.

como anunciam alguns, mas sim por uma ação contraditória das formas de autonomia e das formas de controle. (LINHART, 2000, p.33)

Nesses termos, pode-se afirmar que esta autonomia é enquadrada e controlada pela Teoria do Gerenciamento da Qualidade Total (GQT) na qual, segundo Chiavenato, a obrigação de alcançar qualidade está nas pessoas que a produzem. (...) Nesses termos, o objetivo é fazer com que cada pessoa seja responsável pelo seu próprio desempenho e que todos se comprometam a atingir a qualidade de maneira altamente motivada (2000, p. 664, 665). No âmbito escolar essa lógica implica no aumento da autonomia escolar visando o fortalecimento do trabalho docente e de seu poder sobre o trabalho pedagógico (...) que define muito mais o conteúdo e a forma do processo do trabalho docente, ou seja, daquilo que deve ser ensinado e revertido em índices (HYPÓLITO, 2002, p. 279) que explicitem a noção de qualidade de forma quantitativa.

Para tanto, reproduzem-se na escola, sorrateiramente, os valores da sociedade capitalista que estabelecem o modo de viver neste tipo de organização social, cujo motor das decisões é o capital. São nessas condições de produção, que os professores incluem no DP expressões como: “são os últimos?”; “hoje precisa render”; “tá parada Camila? Tão desocupada!”; “tem alguém atrasado?” . Nas quais se observa o estímulo à competição e à produtividade em detrimento da possibilidade de abertura à cooperação, humanização e conseqüente emancipação dos sujeitos.

As palavras “desocupada, atrasado, últimos e parada” são as marcas de controle que o tempo exerce sobre o trabalho docente, evidenciando a competição que é travada através da produção do DP. O objetivo principal da aula é o seu rendimento. Para que essa meta não seja frustrada, os estudantes não podem ficar parados, desocupados ou atrasados, pois isto poderá situá-los na condição de “últimos” o que, no modo de produção capitalista, pode ser considerado motivo para exclusão, pois só há lugar para os mais ágeis, rápidos e eficientes.

Esse *ranking* estipulado para o desenvolvimento das atividades pedagógicas, demonstra a perversidade que é gerada em função do tempo. Sobre isto, Ferreira declara que “cada ser humano tem características diferenciadas e exige mais ou menos tempo para produzir conhecimento o tempo de produzir conhecimento é a própria produção desse conhecimento” (2010, p.207). Portanto, a pressão exercida

sobre o tempo no desenvolvimento do trabalho pedagógico não é garantia de que esteja acontecendo, nesse processo, a produção do conhecimento.

Com o que foi exposto até o momento, acredita-se ser necessário uma superação do estágio de automatização do trabalho docente. O Ensino Fundamental precisa deixar de ser o *lócus* prioritário de mão de obra barata, rompendo assim, com os interesses imediatos do capital. Para isso é preciso que ocorra, antes de tudo, uma mudança estrutural que parta da recuperação do(s) papel(eis) social dos professores na escola e da consciência de que este pode contribuir para a transformação da sociedade, tornando o tempo-espço da aula um momento menos atrelado à estabilização de regras, no qual possa ser expressada a capacidade que estes profissionais tem de planejar, criar, interpretar, dialogar.

É a partir dessas considerações que se acredita que o tempo produzirá diferentes efeitos de sentidos sobre o trabalho desses profissionais. Contudo, isso exigirá dos professores o exercício de práticas de contestação às formas de controle sobre o trabalho de ensinar e de atitudes que favoreçam o fortalecimento da autonomia do trabalho docente, a fim de que se aumente o poder das decisões dos professores sobre o próprio processo pedagógico através da produção do DP que seja caracterizado pela concretização de ações efetivamente autônomas.

## **CAPÍTULO IV**

### **CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS**

Ao chegar às (in)conclusões do trabalho de escritura, encontro-me com uma série de respostas provisórias e inacabadas aos questionamentos propostos no decorrer desta pesquisa. Tratam-se de constatações provenientes de manifestações discursivas diversas, que abarcam vozes de diferentes lugares e tempos da conjuntura histórico-social na qual se inscreve o momento desta produção. Por isso, prefiro não definir que irei discorrer sobre a finalização (embora pretenda produzir este efeito) do processo investigativo, optando apenas pela socialização de algumas considerações acerca do que foi exposto até o momento.

A partir disso, a minha proposta é desenvolver, nos próximos parágrafos, uma reflexão sobre as etapas do estudo que agora se encontra em vias de conclusão, e que, no entanto, estende-se a um leque de possibilidades e releituras que surgirão cada vez que for submetido a um novo gesto de interpretação, tanto da parte de quem o escreve, quanto da parte daqueles que o lerem. Pois assim acredito funcionarem os efeitos de sentidos: como que num jogo discursivo em que ninguém se assume como único detentor de uma visão privilegiada da realidade, já que o real constitui-se no não-dito. Como pode ter sido observado, esta dissertação foi desenvolvida em quatro partes complementares:

- Na parte introdutória, apresentou-se a proposta do estudo, sua justificativa, e, em seguida, a problemática central do estudo, o objetivo geral e, por fim, os objetivos específicos;

- No capítulo I, desenvolveu-se a construção dos referenciais teóricos, ou seja, foram traçadas as bases teóricas que orientaram as análises que foram construídas posteriormente. Nesta parte do estudo, foram selecionados três temáticas centrais que nortearam as discussões desenvolvidas até então: trabalho, linguagem e discurso que encaminharam as considerações acerca do discurso pedagógico;

- No capítulo II, teceram-se os dispositivos metodológicos em que foram previamente delimitados os procedimentos de análise do *corpus*. Nesta etapa, a atenção esteve voltada à apresentação do aporte teórico-metodológico, firmando-se a escolha de embasar este estudo nos pressupostos da AD da Escola Francesa. Ainda foram apresentados os instrumentos de coleta de dados, encerrando-se este capítulo pelo mapeamento das condições de produção e participantes da pesquisa;

- No capítulo III, deu-se início à análise do *corpus*, o qual foi constituído da gravação e posterior transcrição dos discursos de seis professoras dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Nesta etapa da pesquisa, subdividiu-se a interpretação dos dados com base nos efeitos de sentidos produzidos a partir do DP das professoras observadas, encerrando-se na análise de duas marcas linguístico-discursivas sobremaneira recorrentes ao longo do *corpus*.

Considerando, dessa forma, as etapas de análise do *corpus*, especificamente a análise do DP das professoras, tem-se, inicialmente, os efeitos de sentidos que foram produzidos sobre trabalho. Nessa perspectiva, através de um gesto de interpretação, observou-se que o DP das professoras pesquisadas apresentaram, principalmente, dois efeitos de sentidos sobre trabalho conforme designado por Marx (2008): efeito de trabalho (im)produtivo e efeito de negação do trabalho, respectivamente.

O primeiro efeito remete-se à questão das condições de produção do DP analisado. Tratava-se da análise de uma modalidade de serviço público. Os sujeitos da pesquisa são professoras da rede municipal de ensino de Santa Maria-RS, por isso seus discursos produziram sentidos de funcionalismo público. Nessa perspectiva, observou-se que o trabalho na escola pública não se destina a atuar na produção de mais-valia para um capitalista (ao contrário do trabalho dos professores das escolas privadas), mas é um trabalho que está a serviço do Estado que se organiza sob a égide da economia de mercado, assim sendo, pode-se afirmar que está atrelado à produtividade.

Em relação ao efeito de negação do trabalho, analisou-se que assim como na fábrica, o trabalho na escola tende a ser movido pela lógica do capital, excluindo as propriedades qualitativas do trabalhador, pela precarização cada vez maior do processo de trabalho em atividades parcelarizadas, mecanicistas e descontextualizadas da realidade dos estudantes. Conforme Antunes, “tem-se no

plano da consciência, a coisificação, a reificação; o trabalho estranhado converte-se num forte obstáculo à busca do omnilateralidade e plenitude do ser.” (1995, p.130).

O tópico seguinte deteve-se na análise dos efeitos de sentidos sobre a regulação do currículo e das políticas educacionais relacionados ao ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental. Destacou-se, nesta parte da análise, a aplicabilidade dos dispositivos legais no DP. Trata-se da influência, embora articulada de maneira sutil, de determinações advindas dos interesses do projeto neoliberal, que através da lógica da performatividade obscurecem as reais intenções de tais exigências, atuando na desestruturação do trabalho docente e consequente reprodução de valores da cultura-empresa nos discursos que atravessam a sala de aula.

Os efeitos de alinhamento ao currículo produziram-se em torno do desempenho da performatividade na elaboração do currículo de Língua Portuguesa para os Anos Finais do Ensino Fundamental. Nesse sentido, detive-me na análise do funcionamento da performatividade no DP das professoras que, segundo Ball (2004), “funciona de diversas maneiras para “atar as coisas” e reelaborá-las, facilitando o papel de monitoramento do Estado, que governa a distância – permitindo sua inserção nas instituições do setor público e de seus trabalhadores”. Observou-se que uma das formas mais eficazes de o Estado garantir seu controle sobre o trabalho pedagógico é através da adesão dos professores ao uso do pacote didático que é elaborado a partir das diretrizes curriculares firmadas na proposta de um currículo nacional e homogêneo.

Em seguida, discorreu-se sobre os efeitos de sentidos do agente de controle simbólico escolar em relação ao trabalho docente. Nesta etapa da análise minha preocupação foi investigar como os discursos dos sujeitos provenientes de uma determinada formação ideológica em uma dada condição de produção discursiva, inscrevem-se numa formação discursiva que pode ser desenvolvida em relações de conflito ou aliança, constituindo-se num conjunto de articulações entre língua e discurso, atuando na regulação daquilo que pode e deve ser dito pelos sujeitos, conforme as possibilidades discursivas que comportam o lugar social que os sujeitos ocupam.

De acordo com as possibilidades de produção discursiva, pode-se perceber, em acordo com Orlandi, que tal como o DP se mostra atualmente, em uma formação social como a nossa, ele se apresenta como um discurso autoritário, logo, sem



nenhuma neutralidade” (1987, p. 29). Além disso, considera-se que “não é abstrata essa vontade da autoridade, ela é claramente marcada na relação de ensino”, evidenciando-se fortemente no DP das professoras observadas.

Por fim, apresentei a análise das marcas linguístico-discursivas “*tem que copiar*” e “*não dá tempo*”. Considerei de grande valia para este estudo, a recorrência do uso dessas expressões, pelo fato de terem me oferecido pistas, possibilitando a articulação entre os tópicos construídos anteriormente, reforçando alguns aspectos já apontados e encaminhando outros para se chegar ao desfecho da investigação. Essas marcas reuniram a produção efeitos, em acordo com as condições de produção de cada professora, manifestando sentidos sobre trabalho, sobre a regulação do currículo e das políticas educacionais, bem como sobre o agente de controle simbólico escolar em relação ao trabalho docente.

Observou-se que a insistência do uso de “tem que copiar”, anula qualquer possibilidade autonomia, formatando o trabalho dos professores aos interesses mercadológicos alimentados pela lógica do capital, o que prevê que o Ensino Fundamental seja lócus prioritário de formação de mão de obra barata. Revela-se ainda, através da repetição desta expressão, a veiculação da ideologia dominante, que objetiva dar suporte à maquinaria produtiva através da oferta de uma educação que não ofereça condições de emancipação dos sujeitos, pelo contrário, tangencia a criatividade e a capacidade de interpretação capaz de desenvolver a consciência crítica dos estudantes, subjugando-os à manipulação ideológica do capital sob aparência da construção de um DP neutro em sala de aula.

Em relação ao uso recorrente de “não vai dá tempo”, pode-se observar que o tempo configura-se como um instrumento regulador que permeia todo o trabalho pedagógico. Em torno de uma noção temporal, geralmente cronológica, os professores organizam seu DP, através do uso de uma linguagem persuasiva que intenciona, embora através da ilusão de autonomia dos sujeitos, regular os sentidos produzidos em aula, utilizando-se da expressão “*não dá tempo*” para atingir as “metas” traçadas para cada aula, tornando-a um evento “produtivo”.

Do exposto até aqui, as análises levaram-me a concluir que a linguagem discursivizada em aula pelos professores constitui-se em seu próprio trabalho. Entendo-se este trabalho como a produção e condução da aula em si, sendo uma prática social imersa nas esferas política, histórica e social, cujo acontecimento discursivo dá-se no interior da formação ideológica do agente de controle simbólico

escolar tem-se, nessas caracterizações, não somente a linguagem como veículo de todas essas questões, mas como a produção discursiva que acontece nas condições de produção estipuladas aos professores da escola.

Daí surge a definição de DP, pautada em Orlandi: “[...] um dizer institucionalizado sobre as coisas, que se garante, garantindo a instituição em que se origina e para qual tende: a escola” (1987, p.28). o DP, portanto, constitui-se no trabalho dos professores, produzindo e reproduzindo valores da conjuntura sócio-histórica na qual se insere esta pesquisa.

Dito isto, pode-se perceber que o trabalho dos professores, atrelado ao ideário do modo de produção capitalista, vem produzindo efeitos de conformação e consequente reprodução da lógica do capital através da submissão aos interesses da ideologia dominante. Sabe-se que atualmente, conforme Harvey (2008), o neoliberalismo tornou-se hegemônico como modalidade de discurso, portanto a escola como instituição do Estado acaba por naturalizar práticas de controle e regulação através de seus dispositivos legais que são elaborados a fim de organizar o trabalho docente, no entanto, acabam por automatizá-lo, fazendo com que este profissional depre-se em um crescente processo de precarização de seu trabalho.

Diante desses fatos, acredita-se que os professores, não apenas podem como necessitam superar a condição alienante do trabalho coisificado pela manipulação do capital através da produção de um DP menos autoritário e mecanicista, que seja capaz de romper com os estigmas da sociedade atual através de um trabalho que produza sentidos de criticidade ao projeto social vigente.

Reafirmo essas considerações, reiterando a defesa de um movimento de contra-identificação dos professores em relação a sua FD, pois assim esses profissionais estarão contribuindo com a construção de espaços contra-hegemônicos, desconstruindo assim, conceitos pré-estabelecidos, através do seu trabalho na escola, agindo de maneira sistemática e contínua para que o DP desses profissionais efetive-se como trabalho enquanto ação realizadora da condição humana. É dessa maneira que se torna possível falar sobre formação de sujeitos críticos, autônomos, emancipados aptos ao exercício da cidadania.

Enfim, faz-se urgente recuperar a dimensão humana no processo de educação dos seres humanos. Embora redundante, esta expressão revela uma necessidade existente se o que se almeja é o alcance da emancipação humana para além de qualquer determinismo econômico que aprisione o trabalho pedagógico de

uma forma unidirecional. Nesse sentido, não há repostas prontas, mas impera-se a necessidade de resistir constantemente às formas de controle ideológico, através da ação sistemática e paulatina na desconstrução de conceitos, preceitos e determinações do projeto neoliberal que busca conformar o trabalho docente à mera reprodução da sociedade vigente pautada em valores que desrealizam a condição humana. Para isso, no entanto é preciso buscar a construção de espaços em que ocorra a partilha do controle das regras discursivas entre todos os sujeitos da escola.

## REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**. 2. ed. Trad. de Valter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho**. São Paulo: Cortez, 1995.

\_\_\_\_\_. **Os sentidos do trabalho: Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2007.

APPLE, M. W. **Educação e Poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

BAKHTIN, M. **A estética da criação verbal**. São Paulo, Martins Fontes, 1979.

\_\_\_\_\_. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1988.

BALL, S. Performatividade, privatização e o pós-estado do bem-estar. In: **Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1105-1126, set./dez. 2004. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 02 de outubro 2010.

BENVENISTE, E. **Problemas de lingüística geral II**. Campinas: Pontes, 1989. (trad. brasileira de Problèmes de linguistique générale II, 1974.)

BERENBLUM, A. **A invenção da palavra oficial: identidade, língua nacional e escola em tempos de globalização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

BERNARDO, M. H. **Trabalho duro, discurso flexível: uma análise das contradições do toyotismo a partir da vivência de trabalhadores**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

BERNSTEIN, B. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1990.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1974.

\_\_\_\_\_. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 1989.

BOURDIEU, P.; PASSERON J. C. **A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 3 ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BRASIL, Senado. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, 26 dez. 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério de Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais. 3º e 4º Ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília, MEC/SEF, 1998.

CANCIAN, V. A.; FERREIRA L. S. Gestão do pedagógico e os processos de formação dos professores: uma reflexão sobre o lugar dos estágios e práticas educativas em cursos de licenciaturas. In: **Revista Iberoamericana de Educación**. n.48, 2008. Disponível em <http://www.rieoei.org/rie48a12.pdf>. Acesso em 12 de maio de 2010.

CARDOSO, S. H. B. **Discurso e ensino**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

CASTILHO, M. L. F. **Da pedagogia à escola: sentidos sobre profissão professora**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), 2006.

CAUDURO, M. L. F. **Escrita e ensino: ecos do discurso pedagógico**. Tese de doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), 2007.

CESÁRIO, A. C.; ALMEIDA, A. M. C. Discurso e ideologia: reflexões no campo do Marxismo Estrutural. In: **Acta Scientiarum, Human and Social Sciences**. v.32. Maringá, 2010.

CHAUÍ, Marilena. **O que é ideologia**. São Paulo: Brasiliense, 1980.

\_\_\_\_\_. **Cultura e democracia**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 1993.

CHIAVENATO, I. **Introdução à Teoria Geral da Administração**. 6. ed. Rio de Janeiro: Campos, 2000.

CORACINI, M. J. (org.). **O jogo discursivo na aula de leitura**. 2.ed. Campinas: Pontes, 2002.

\_\_\_\_\_. **Identidade e discurso**. Capinas: Editora da Unicamp, 2003.

COSTA, N. B. Contribuições do Marxismo para uma teoria crítica da linguagem. In: **Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada (D.E.L.T.A.)**. v.16, no 1. São Paulo, 2000.

DEJOURS, C. A banalização da injustiça social. 3. ED. Rio de Janeiro: FGV, 2001.  
ENGELS, F.; MARX, K. **Manifesto do Partido Comunista**. v. 227. São Paulo: L&PM editores, 2001.

ENGUITA, M. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Porto Alegre: ARTMED, 1991.

ÉRNICA, M. O trabalho desterrado. In: MACHADO, A. R. **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004.

FERREIRA, A. B. H. **Minidicionário Aurélio de Língua Portuguesa**. 3 ed. Revista e ampliada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

FERREIRA L. S. O trabalho dos professores na escola: quando o tempo se trai. In: **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas, número especial, ago. 2010. Disponível em: [http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/38e/art13\\_38e.pdf](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/38e/art13_38e.pdf). Acesso em 18 de dezembro de 2010.

\_\_\_\_\_. Gestão do pedagógico, trabalho e profissionalidade de professoras e professores. In: **Revista Ibero Americana**. 2007, n° 45. Disponível em: <http://www.rioei.org/rie45a10.htm>. Acesso em 15 de maio de 2010.

\_\_\_\_\_. **Trabalho dos professores na escola: por que gestão do pedagógico?** In: Educación y Educadores.vol. 12, Universidad de La Sabana Colômbia, 2009.

\_\_\_\_\_. **Profissionalidade, trabalho e educação no discurso de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental**. Tese de Doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), 2006.

FREITAS, L. C. Reflexões sobre a luta de classes no interior da escola pública. In: ORSO, P.; GONÇALVES, S. R.; MATTOS V. M (orgs.). **Educação e luta de classes**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

FRIGOTTO, G. **Trabalho e Educação Face à Crise do Capitalismo: ajuste neoconservador e alternativa democrática**. Tese para Concurso Público de Professor Titular na Disciplina de Economia da Educação. RJ, Faculdade de Educação, UFF, 1994.

\_\_\_\_\_. **Trabalho, não-trabalho e desemprego: problemas na formação do sujeito**. In: Revista Perspectiva. n.10, v.18, 1992.

\_\_\_\_\_. Educação, Crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito. In: FRIGOTTO, G. **Educação e Crise do Trabalho: Perspectivas de final de Século**. Petrópolis: Vozes, 1998.

FÜCHS, Cathérine. A propósito da Análise automática do discurso: atualização e perspectivas. In: GADET, Françoise; HAK, Tony. (Orgs.) **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Trad. Bethânia Mariani [et al.]. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1990.

GEBARA, E., ROMUALDO J. e ALKMIN. A linguística e o ensino de língua materna. In: GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula-leitura e produção**. Cascavel: Assoeste, 1984.

HARVEY, D. **Neoliberalismo: história e implicações**. São Paulo: Edições Loyola, 2008

HYPOLITO, A. M.; PIZZI, L.C.V. **Reestruturação educativa e trabalho docente: autonomia, contestação e controle**. In: HYPOLITO, A. M. Trabalho docente: formação e identidade. Pelotas: Seiva Publicações, 2002.

\_\_\_\_\_. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero**. Campinas: Papirus, 1997.

INDURSKY, Freda. A noção de sujeito em Análise do Discurso: do desdobramento à fragmentação. In: **Anais do XV Encontro da Anpoll de 2000**. Porto Alegre, 2002.

\_\_\_\_\_. Formação discursiva: ela ainda merece que lutemos por ela? *In*: INDURSKY, F.; FERREIRA, M. C. (orgs.). **Análise do discurso no Brasil : mapeando conceitos, confrontando limites**. São Carlos: Claraluz, 2007.

JERUSALINSKY, A; MERLO, A. C.; GIONGO, A.L. **O valor simbólico do trabalho e o sujeito contemporâneo**. Porto Alegre, RS: Artes e Ofícios, 2000.

KONDER, L. **O que é dialética**. São Paulo: brasiliense, 1981.

\_\_\_\_\_. **O futuro da filosofia da práxis: o pensamento de Marx no século XXI**. 3 ed. São Paulo: Paz e terra, 2006.

KUENZER; CALDAS. Trabalho docente: Comprometimento e Desistência. *In*: **IV Simpósio Trabalho e Educação**. ago. 2007.

\_\_\_\_\_. Exclusão includente e inclusão excludente – a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. LOMBARDI, J. C; SAVIANI, D; SANFELICE, J. L. (Orgs.) **Capitalismo, trabalho e educação**. São Paulo: Autores Associados, 2002.

LACAN, Jacques. **O seminário – livro 2 – O eu na teoria de Freud e na técnica da psicanálise**. Texto estabelecido por: Jacques-Alain Miller; 2ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1987.

LINHART, D. O indivíduo no centro da modernização das empresas: um reconhecimento esperado, mas perigoso. *In*: **Trabalho e Educação**, jul./dez., n° 7, 2000.

LÖWY, Michel. **Ideologias e ciência social**: elemento para uma análise marxista. São Paulo: Editora Cortez, 1985.

LUKÁCS, G. **Ontologia do ser social**. São Paulo: Ciências Humanas, 1970.

MAGALHÃES B. Ideologia, sujeito e transformação social. *In*: INDURSKY, F; FERREIRA, M.C.L. (orgs.) **Análise do Discurso no Brasil: mapeando conceitos, confrontando limites**. São Carlos: Claraluz, 2007.

MANACORDA, M. A. **Marx e a Pedagogia Moderna**. São Paulo: Cortez, 1991.



MARQUES, M. O. **Educação/ Interlocução, Aprendizagem/ Reconstrução de saberes.** Ijuí: Editora Unijuí, 1996.

MARX, Karl. Teses sobre Feuerbach. In: **A ideologia alemã.** Lisboa: Edições Avante, 1984. [a]

\_\_\_\_\_. **A miséria da filosofia.** Coleção grandes obras do pensamento universal n° 77. São Paulo: Escala, 2007.

\_\_\_\_\_. **Fetichismo e reificação.** In: IANNI, O. (Org.) *Sociologia.* São Paulo: Ática, 1984. p.159-172. [b]

\_\_\_\_\_. **O Capital: Crítica da Economia Política.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008. Livro 1, v. 1.

MALDIDIER, D. **A inquietação do discurso: (re) ler Michel Pêucheux hoje.** Tradução de Eni Pulcinelli Orlandi. Campinas: Pontes, 2003.

MÉSZAROS, I. **A educação para além do capital.** São Paulo: Boitempo, 2008.

\_\_\_\_\_. **Para além do capital.** Trad. Paulo Cezar Castanheira e Sérgio Lessa. Campinas, São Paulo: Boitempo, 2002.

MINAYO, Maria C. S. (org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis: Vozes, 1999.

MUTTI, R. M. V. **Análise de Discurso e ensino de português: o que interessa ao professor.** In: Revista Entrelinhas. Ano II, n°1. São Leopoldo/ RS, 2005.

NETO, Otávio Cruz. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis: Vozes, 1994.

NOUROUDINE, A. **A linguagem: dispositivo revelador da complexidade do trabalho.** In: SILVA, C. P. S.; FAÍTA, D. (orgs.) *Linguagem e trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França.* São Paulo: Cortez, 2002.

OLIVEIRA, V. F. O. **Imaginário social e a educação: uma aproximação necessária.** In: *Perspectiva.* n. 19, ano 11. Florianópolis, 1993.

OLIVEIRA, D. A. Regulação das políticas públicas na América Latina e suas conseqüências para os trabalhadores docentes. **Educação e Sociedade**, out. 2005. v.26.n.92.

ORLANDI, Eni, P. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. 2° ed. Campinas: Pontes, 1987.

\_\_\_\_\_. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 6° ed. Campinas: Pontes, 2005.

\_\_\_\_\_. **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. 3° Ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

\_\_\_\_\_. **Discurso e texto: formação e circulação de sentidos**. Campinas: Pontes, 2001.

\_\_\_\_\_. **Discurso, imaginário social e conhecimento**. Em Aberto, Brasília, ano 14, n.61, jan./mar. 1994.

\_\_\_\_\_. Segmentar ou recortar? In: GUIMARÃES, Eduardo (org.) **Linguística: Questões e Controvérsias**. Série Estudos, número 10, Uberaba, Fiube, 1984.

\_\_\_\_\_. **As formas do silêncio**. Campinas: Editora da Unicamp, 1992.

\_\_\_\_\_. **Língua Brasileira e outras histórias: discurso sobre a língua e ensino no Brasil**. Campinas, SP: RG, 2009.

ORSO, P.; GONÇALVES, S. R.; MATTOS V. M (orgs.). **Educação e luta de classes**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

OHLWEILER, O. A. **Materialismo Histórico e Crise Contemporânea**. Porto Alegre, RS: Mercado Aberto, 1985.

PETRI, Verli. **Por um acesso fecundo ao arquivo**. In: Corpus: Análise de dados e Cultura Acadêmica. Revista Letras n° 21. Santa Maria- RS, 2000.

\_\_\_\_\_. Michel Pêcheux e a teoria do discurso nos anos 60. In: **Conferência de abertura da Semana Acadêmica de Letras da UFSM: Anos 60: utopias que transformaram a área de letras**. Santa Maria, 2006.

\_\_\_\_\_. Algumas reflexões sobre o sujeito nos estudos da linguagem. In: **Línguas e Instrumentos Lingüísticos**. n° 13/14. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. s/d

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso** – Uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas: Edunicamp, 1988.

\_\_\_\_\_. **Discurso. Estrutura ou acontecimento**. Campinas: Pontes, 1990.

\_\_\_\_\_. Análise Automática do Discurso. In: GADET, Françoise; HAK, Tony. (Orgs.) **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Trad. Bethânia Mariani [et al.]. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1993.

\_\_\_\_\_. A análise do discurso: três épocas. In. GADET, F.; HAK, T. (Orgs.). **Por uma análise automática do discurso. Uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1993.

\_\_\_\_\_. Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, Eni pulcinelli. (Org.) **Gestos de leitura: da história no discurso**. Trad. Bethânia S. Mariani [et al.] Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1994.

PEY, M. O. **A escola e o discurso pedagógico**. São Paulo: Cortez, 1988.  
PISTRAK. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2000. Trad. Daniel Aarão Reis Filho.

ROSSI-LANDI, F. **A linguagem como trabalho e como mercadoria: uma teoria da produção e alienação linguísticas**. São Paulo: Difel, 1985.

SÁ, N. P. O aprofundamento das relações capitalistas no interior da escola. In: **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n° 57, maio, 1986

SANTOS, A. Mundialização, educação, emancipação humana. In: ORSO, P.; GONÇALVES, S. R.; MATTOS V. M (orgs.). **Educação e luta de classes**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. São Paulo, Cultrix, 2006.

SÁVTCHENCO, P. **Que é o trabalho?** Moscovo, URSS: Edições Progresso, 1987.  
Trad. Chaláguina.

SOUZA-E-SILVA, M. C. & FAÏTA, D. **Linguagem e trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França**. São Paulo, Cortez, 2002.

TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2008.

VARGENS, D. P. M.; GIORGI, M. C. **Complexidade do trabalho do professor: linguagem, o elemento especificador**. In: Revista eletrônica de divulgação científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura. n° 5, ano 03, 2006.  
Disponível em: <http://www.letramagna.com/professor.pdf>. acesso em 18 de maio de 2010.

VÁSQUEZ, A. s. **Filosofia da práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

WOOD, Ellen Meiksins. **Democracia contra capitalismo: a renovação do materialismo histórico**. São Paulo: Boitempo, 2003.

ZARIFIAN, P. **O tempo do trabalho: o tempo-devir frente ao tempo especializado**. USP: Tempo Social, 2002. Vol. 16.

## **APÊNDICES**

---

---

## APÊNDICE A – Transcrição da Aula 1

### Transcrição da Aula 1

**P1**

6º Ano do Ensino Fundamental

**P1:** Vamos ver / eu já ia saindo quando tu tava chegando / eu vou sair ali para tirar um xerox / e / nem tinha dado tempo de destacar que nessa semana / semana não / nós vamos começar a trabalhar a Consciência Negra / então nós vamos ter uma semana né / para trabalhar ahn / os assuntos né relacionados / então ontem nós começamos o conteúdo do Nelson Mandela e eles fizeram tipo um relatoriozinho né / e agora a gente vai começar também o Martin Luther King / que uma colega nossa já deu também / então começa agora né / na verdade um mês antes / até chegar naquela semana / eu trouxe uma folhinha / e eles estão trabalhando os verbos né / então eles têm o que fazer / dá uma licencinha um pouquinho oh / gente assim oh não tem dificuldade / a única dificuldade era a de identificar os desenhos / vou lá tirar o Xerox de um outro lá / do mesmo tema fora o do Nelson Mandela que vocês já tem no caderno / **depois eu olho o relatório de vocês.** (S-1)

(P1 sai da sala)

(Os estudantes estavam na sala de aula respondendo os exercícios da folhinha)

(P1 retorna à sala de aula)

**P1: não há dificuldade tá? // Nossa / vocês estão super lentos.** (S-28)

**Estudante A:** 'sora / qué que eu vo lá? // Qué que eu vo lá?

**P1:** não.

Colegas: ih

**P1:** tu começa a passear e não volta mais.

**Estudante A:** daonde 'sora?

**P1: todo mundo tá com a folha pronta?** (S-2)

**Estudante B:** Tem uma coisa ali 'sora / que eu não entendi.

**P1: Ali diz: leia com atenção / é para ler e depois fazer isso daqui // A letra a e a letra b // Não entendeu nada? // Não foi suficiente aquilo?** (S-51)

(Minutos depois)

**P1: acabaram?**

(ela passa entre as filas para observar os cadernos, os estudantes ficam em silêncio e baixam a cabeça para fazer o exercício).

**Estudante C: eu acabei 'sora.**

**P1: ótimo / fez tudo! (S-75)**

**P1: anh? // Que que tu falou? // Tá meio apagado? // Terminou?**

**Estudante D: aham.**

**P1: ótimo! // Fez sozinho? // Quem te ajudou? // Natália / faz um favor para mim?**

(Ela reforça algumas frases de uma das folhas do material distribuído aos estudantes e pede para que a menina vá até ao xerox e tire algumas cópias para dar aos estudantes que não haviam entendido o que estava escrito no material).

(Minutos depois:)

**P1: podemos corrigir? (S-3) // Já estão conversando é porque acabaram. (S-52)**

**Estudante D:** olha ali 'sora, copiando as respostas. (estudante D diz isso em relação ao estudante que estava de castigo e voltou para a sala a pedido da professora. Ela chamou o estudante para que viesse buscar outra atividade que fazia parte do seu castigo. O menino entregou uma folhinha de exercícios e levou outra)

**P1: daqui a pouco tu vai pra lá / para o castigo / fazer companhia para ele!**

**P1 ao estudante de castigo: desce lá para fazer esta aqui.**

**Estudante de castigo: ah / esta eu já fiz.**

**P1: vai fazer de novo então. (S54)**

**Estudante A:** ai 'sora / tô sem lápis.

**P1:** mas faz a caneta.

**Estudante A:** é, e se tiver errado?

**P1:** (balança a cabeça em resposta ao estudante). Não entendeu nada ainda? // E o teu texto melhorou depois daquele dia? // Então pessoal / a primeira está aqui oh / é só pintar né / então se vocês não tem certeza não pintem né / então peguem ou coloquem um sinalzinho a lápis ou pulem né / aqui no texto / só as ações / podem ser outros verbos / mas eu queria só as ações / só aqueles verbos que indicam ações né.

**Estudante E:** e no outro aqui 'sora?

**P1:** é / é para colocar só as terminações // Tão tudo olhando // nunca fizeram exercício de terminações? // Vão fazendo circulando a primeira aí / vamo Shayane.

**Shayane:** peraí deixa eu me lembrar

**P1:** é a terminação / copie as terminações destacadas.

**P1:** **tu não terminou, então o que tu veio fazer aqui?** (S-76) // O mais importante é que coloquem que ele lutou né / pela causa negra.

**Pesquisadora:** eu estava contando, tem 19 alunos presentes, né?

**P1:** **eu nem fiz a chamada ainda / peraí. Tem alguém faltando?** (S-3)

**Estudantes:** não / não / só o Eduardo.

**P1:** tem aquele que veio aqui / que tá de castigo e o Eduardo né // Tem mais alguém? // Tem 20 / 21.

**Pesquisadora:** e evadidos?

**P1:** aqui é a 61 / evadidos / deixa eu ver / não tem nenhum.

(A professora volta a circular na sala de aula e os estudantes começam a se movimentar entre as classes dos colegas).

(Minutos depois):

**P1:** Eu acho assim / quarta / vai pode ir (ela diz a um estudante que pede para ir ao banheiro e prossegue) / quarta não tem aula / vocês não vão no passeio? // Então eu vou passar esse filme daqui pra sexta / peraí / mas sexta também não tem / então é pra semana que vem // Quinta ou sexta então / eu vou passar o filme de novo / só para a turma de vocês.

**Estudante G:** que descanso 'sora.

**P1:** **daí é bom que vocês prestam bem atenção nos detalhes / fica mais fácil pra entender // E agora vê se vocês prestam atenção naquilo que tem que prestar atenção / né.** (S-53)

**Estudante C:** é legendado 'sora?

**P1:** é legendado sim.

(Os estudantes conversam entre si).

(Minutos depois:)

**P1:** vamos corrigir então // (Os estudantes estão bastante agitados) // Leia o verbete e pinte depois os desenhos das ações / ou seja / o verbo que nele aparecem // Então / na segunda tem esse conceito que eu dei pra vocês / do verbo que indica ação / estado ou fenômeno da natureza né / nós temos só o que? // As ações aqui // No dicionário / os verbos vem escrito / digo escritos / com as terminações: primeira conjugação AR / segunda conjugação ER e / terceira conjugação IR // Segunda parte agora // Você já tentou pegar um galinho seco? // Eu não vou ler a leitura / quem é que gostaria de ler?



**Estudante E:** eu.

**P1:** começa Leonardo.

**Estudante C:** o Leonardo não sabe lê.

(Leonardo inicia a leitura)

**Estudante C:** não dá pra entende nada 'sora.

**P1:** psiu! (S5)

**Estudante C:** mas não dá pra entender.

**P1:** pode continuar Leonardo.

(Leonardo continua até concluir a sua parte)

**P1:** pode continuar Natália

(Natália realiza a leitura)

**P1:** então um alerta né / é um texto informativo / pois tem bichinhos que possuem a cor da madeira da árvore / então tem que tomar cuidado / que tem aqueles lagartos né / que são bem perigosos né // Podem queimar né / podem queimar a pele / e eles têm veneno e se agente for atingido e não for atendido na hora / isso pode até matar // A professora continua: ah, vamos lá, primeira frase então // Você já tentou pegar um galhinho seco e ao abrir as asas ele virou um bicho e voou?

**Estudantes:** pegar

**P1:** que mais?

**Estudantes:** virou bicho // voou / abriu / sentou.

**P1:** que mais / sentou não / nem tem.

**Estudantes:** abriu / voou.

**P1:** se isso aconteceu / é por que o graveto era um inseto conhecido como bicho-pau / e daí?

**Estudante C:** conhecido

**P1:** aconteceu e? // Qual tu falou? // Só esses dois aí né // Depois eu vou dar as terminações ido / ado e ndo que são as formas nominais né? // Ele é tão parecido com o galhinho que pode ser confundido com o graveto / quais são aí?

**Estudante C:** parecido?

**P1:** é / pode ser também // Depois eu vou dar a diferença pra vocês na frase.

**Estudante C:** confundido.

**P1:** confundido / com a terminação ido / e ali tem o verbo ser oh / pode ser / eu sou / tu és / ele é / mas esse não indica ação né // Indica estado / no caso né // existem lagartas que se parecem com raminhos de plantas.

**Estudantes:** parecem

**P1:** parecem não / tem outro aí

**Estudantes:** existem

**P1:** existem / o parece também é um verbo que indica estado né / o parecer // Então / existem né / há bichos que imitam folha.

**Estudantes:** imitam.

**P1:** imitam // E o há // com h // Então: há e imitam // coloquem aí // A professora continua: muitos animais ficam com a cor e a forma?

**Estudantes:** ficam / profe.

**P1:** esse eu também deixaria de fora.

**Estudante C:** qual / o ficam?

**P1:** é // Eles fazem isso para se defender dos inimigos ou capturar outros bichos que servem de alimento.

**Estudantes:** fazem.

**P1:** que mais?

**Estudantes:** capturar // servem.

**P1:** isto

**Estudante B:** tem que pintar isso?

**P1:** sim // Esses truques são chamados de mimetismo / isto é /imitação.

**Estudantes:** chamados / imitação.

**P1:** não // Tem um verbo aqui que é o são né / o verbo ser // Eu sou / tu és / ele é / nós somos / vós sois / eles são / né // Que indica estado / estado / é estado // Só que assim // nós não temos nenhum aqui ta // Walter Bates foi quem descobriu o mimetismo.

**Estudante C:** descobriu?

**P1:** é / só o descobriu / muito bem.

**Estudante B:** eu acho que eu marquei coisa pra mais aqui.

(Os estudantes discutem sobre a última resposta).

**P1:** calma / calma // Ele passou muitos anos na Selva Amazônica estudando os animais.

**Estudantes:** passou.

**P1:** PAS-SOU / é.

**Estudante B:** eu marquei tudo isso 'sora.

**P1:** agora passamos pra questão adiante // Escreva verbos que indicam fenômenos da natureza // No primeiro o que que vocês botaram?

**Estudante C:** ensolarar

**P1:** ensolarado né / que mais? // Qual que vocês botaram no primeiro desenho?

**Estudante B:** eu coloquei ensolarar.

**P1:** no segundo?

**Estudantes:** relampejar / trovejar.

**P1:** quem colocou trovejar? // E o quarto?

**Estudante B:** relampejar.

**P1:** não / é ventar.

**Estudante B:** ventará?

**P1:** não é pra conjugar / é pra por no infinitivo // O quarto / quer dizer / o quinto agora / chover / né / aham //E o último?

**Estudantes:** nevar.

**P1:** isto! // (Ela prossegue): leia com atenção // Aline lavou toda a louça // Nessa primeira coluna estão os verbos no singular / na segunda / no plural né // Primeira pessoa/ eu lavo / segunda pessoa / tu lavas / né. Terceira pessoa ele/ela lava / né // Quando eu falar assim oh / conjugue os verbos na primeira pessoa do singular né / to falando de eu né // Na segunda pessoa do singular no tu / na terceira no ele ou ela ou até mesmo você // Depois vem o plural // A primeira pessoa do plural é o?

**Estudantes:** nós.

**P1:** a segunda pessoa do plural?

**Estudantes:** nós / vós.

**P1:** Vós // E a terceira pessoa do plural?

**Estudantes:** eles e elas.

**P1:** então / nós lavamos / vós lavais e eles lavam. Agora copie as terminações destacadas // É só pra copiar as terminações né / tem que copiar só isso //

**Primeira pessoa do singular?**

**Estudantes:** o (S-60)

**P1:** primeira pessoa do plural?

**Estudantes:** mo

**P1:** amos né / A-M-O-S // É só a terminação / é só o que ta lá sublinhadinho de cor diferente né.

**Estudante B:** primeira d singular?

**P1:** primeira pessoa do singular é o.

**Estudante B:** o?

**P1:** é, só coloca o o // Conseguiu?

**Estudante B:** (não responde).

**P1:** prossegue a leitura: como vimos o verbo é conjugado em inúmeras pessoas // O que quer dizer em número /ou seja /singular ou plural né // Os verbos podem ser / conjugados precedidos dos pronomes pessoais / tanto eu / tu / ele / ela / nós / vós / eles ou elas // Então para não se confundirem é bem melhor colocar um pronome pessoal antes // pra saber qual é a terminação do verbo // Essas terminações são sempre iguais ou sofrem mudanças?

**Estudante C:** sofrem mudanças

**P1:** elas sofrem mudanças / olhem lá o que está escrito lá embaixo // Dependendo da terminação / os verbos se reúnem em grupos diferentes // Por isso que eu dei todos eles conjugados né / dependendo da conjugação / primeira conjugação todos os verbos terminados em AR / segunda conjugação / todos os verbos terminados em ER e / terceira conjugação todos os verbos terminados em IR // Porque cada verbo segue um desses modelos // Cada um segue um daqueles modelos que eu dei pra vocês no caderno // Então agora tem que colocar alguns verbos da primeira // da segunda e da terceira conjugação // Então / o que é que vocês colocaram?

(Os estudantes listaram todos os verbos encontrados nos textos trabalhados de acordo com as suas respectivas conjugações verbais e, em seguida ficaram conversando sobre diversos assuntos)

**P1:** rapidinho / falta cinco minutos para terminar // Ela diz: Gabriel, Gabriel, depois não sabe por que não dá tempo para copiar. (S-64)

(A Professora pede para os estudantes colarem a folhinha de exercícios no caderno e vai até o quadro-negro passar o tema para casa. Ela pega o livro didático e escolhe o exercício. Coloca a data no quadro e escreve: temas. O trecho abaixo foi copiado pela pesquisadora para manter o relato da aula em sua integralidade)

Temas:

Reescrever os verbos no presente do indicativo:

Pisei na pedrinha

Pedrinha rolou  
Olhei pro mocinho  
Mocinho piscou  
Cantei para mamãe  
Mamãe não se importou  
Cantei pro papai  
Chinelinha cantou  
(Folclore)

(Comentários finais antes de a sirene tocar):

**Estudante B:** o que é isso professora?

**P1:** é do folclore.

**Estudante B:** que massa / a chinelinha do pai dela canta.

**P1:** quem vai me ajudar com o material?

**Estudantes:** eu. (todos querem ajudar)

## APÊNDICE B – Transcrição da Aula 2

### Transcrição Aula 2

**P2**

7º ano do Ensino Fundamental

**P2:** começamos com os contadores de história / (a professora aumenta o tom da voz) / começamos pelos contadores de história. **Vamos ver a tarefa / hum / muito bem.** (S-6) Alguém ajudou você?

**Alexandre:** a senhora já fez a chamada 'sora?

**P2:** **ah / a chamada.** (S-7). Alguém gostaria de começar com a sua história? // Quem é que está faltando? // Quem quer começar?

**P2:** Alexandre / Luana / a Eliana / hein Eliana?

**Eliana:** mentira 'sora / eu nem terminei (responde a um colega que sugere seu nome para contar a história).

**P2:** Jesus / o Jesus / não conseguiu também? // Bom então vamo lá // Anderson? // Pega teu caderno nós vamos anotar para / segunda que vem / pois tem que dar tempo de apresentar.

**Anderson:** o que?

**P2:** os contadores de história.

**Anderson:** dá pra fazê dupla com outro? // A paródia?

**P2:** pode.

(A professora dá uma volta na sala para observar o andamento dos trabalhos)

**P2:** ah / muito bem // Alessandro vamos lá / vamos colocar para segunda então.

**Estudante A:** ah / Alessandro?

**P2:** o Clodoaldo pra segunda? // Tá / o Clodoaldo.

**Alexandre:** o Clodoaldo e o negão.

**P2:** tá / e a Luana e a Ana // A Ana consegue terminar até segunda? // Hein Ana? // Tá / e a Ana // são esses para segunda // E terça? // Quem é que está faltando ainda? // **Vamos gente / e vocês? // São os últimos? // Por que estão tão demorados / é só ler pessoal.** (S-77)

**Estudante B:** o 'sora / dá pra ser uma redação?

**P2:** ahn / dá para ser // Segunda e terça então // Terça o Davidson termina de contar a história / terça // Jesus / terça-feira / pode ser? // Jesus / terça-feira // Só? // É isso aí Anderson / só ouvir o dos outros não adianta / tem que colocar aí o teu nome // Aí depois a gente começa // Bom esse foi o primeiro item / a produção dos livros para serem apresentados aos pais e a comunidade escolar em geral. ( O trabalho de produção do livro ficou para a próxima aula, pois os alunos ainda estavam escolhendo as temáticas). Segundo item / como estão as músicas para as paródias? // Já escolheram gurias?

**Estudantes:** já escolhemo 'sora.

(Estudantes discutem sobre a escolha das músicas)

**P2:** gente / o colega já tem uma pronta! // Cantem aí um pouco.

**Estudantes:** ih

**P2: serve para modelo para o pessoal ir se inspirando e fazendo a deles //**

**Rápido meninos! (S-29)**

**Estudantes:** espera aí 'sora / deixa a gente ensaia aqui um pouco.

**P2:** isso vai / desde o começo

**Alexandre:** mas a senhora sabe o ritmo? // Vocês sabem o ritmo?

**P2:** então vocês ensaiam e cantam um pouco // Vai saí ou não vai? // Gurias // vamos ouvir os colegas agora // Foi / um / dois / três e já!

**Estudantes:** peraí né 'sora / tem que ter um tempo pra decorar né.

**P2:** não vai sair agora o show?

**Estudantes:** não / né.

**P2:** Alison / deixa ele ensaiar pra eles cantarem // Viu Davidson // isso será um incentivo vocês cantarem // Lembra quando vocês saíram daqui e foram na outra turma contar as história de livros / cantar cantigas para incentivar?

**Davidson:** aham 'sora.

**P2:** então eu sei que na turma vocês também vão participar e vão começar pela primeira paródia.// **Pronto / agora vamos começar // Só mais um segundo / senão não vai dar tempo. (S-78)**

(Estudantes começam a cantar)

Oh, oh, oh, oh, oh, oh

Oh, oh, oh, oh, oh, oh

**Tô pagando imposto / Ninguém pode me prender**

**Estou me esforçando / um salário eu vou ter**

**Tudo dando certo / mas eu estou esperto / 13° eu vou ter. (S-24)**

**Estou cansado/ com vontade descansar,**

**Logo, logo / minhas férias vou tirar.**

**O jeito é / ter os meus direitos / a defender,**

**O jeito é / ter os direitos a defender / se você quer**

**Saber o que vai acontecer / primeiro a gente lê / depois a gente vê (S-25)**

Oh, oh, oh, oh, oh, oh.

Turma: ah ê // Aplausos.

**P2:** valeu! // De quem é a música?

**Alexandre:** é minha 'sora.

**P2:** muito bom / gostaram? // Dia primeiro hein / dia primeiro quero ver vocês apresentarem.

**Pesquisadora:** professora / tem como eles me darem uma cópia da letra da música para eu anexar no meu trabalho?

**P2:** ai que chique / a profe vai fazer

**Pesquisadora:** vocês podem me dar uma cópia?

**Alexandre:** dessa aqui? // Ir lá no xerox?

**Pesquisadora:** Não, pode ser passado a limpo.

**Pesquisadora aos estudantes:** vocês já devem ter notado que eu estou aqui hoje para observar a aula da professora // Eu prefiro esclarecer para eles saberem o motivo de eu estar aqui.

**P2:** eu só deixei começar a aula porque dava a impressão que se eu fosse explicar que tu tava observando / poderia assim oh / nós querer organizar a aula de uma maneira diferente / e daí agora eu ia falar.

**Pesquisadora:** claro professora.

**P2:** mas pode te apresentar.

**Pesquisadora:** só para avisar vocês que hoje eu estou aqui observando a aula da professora / mas como tudo o que vocês trazem faz parte da aula também / porque



a aula é um evento que todos nós construímos / se vocês deixarem eu usar letra da música de vocês para o meu trabalho / eu agradeço // Aí depois vocês passem uma versão a limpo para me entregar no final da aula.

**P2:** podem ir passando a limpo // então daí você anota na sua observação / que este trabalho foi desenvolvido a partir de um curso / oferecido pela Associação Nacional dos Magistrados da justiça do trabalho / que se chama Cidadania, Justiça e Trabalho // E dia 25 / o pessoal da Justiça do Trabalho vem para as escolas municipais / para ouvir eles / alguns trabalhos feitos por eles // E nós do português estamos fazendo as paródias // Alguém tem a cartilha que nós usamos na aula // Alguém tem? // Só pra mostrar pra profe daonde surgiu a ideia das paródias // A gente trabalhou esses temas da cartilha / tem outros professores trabalhando também / para reproduzir o aprendizado através das paródias. (S-23)

**Natália:** 'sora eu não ganhei desse.

**P2:** será que eu consigo um desses? // Tem na escola?

**P2:** sim / a gente consegue um na escola // Viu Natália vai lá e busca um pra ti e um pra profe. e vocês vão passando a limpo / e o outro grupo das gurias que tinha começado / como é que tá?

**Estudante C:** é muito difícil 'sora.

**Alexandre:** mas é só tu entrar no ritmo da música.

**P2:** mas já terminaram / então vão poder apresentar hoje.

**Estudantes:** não ainda não

**P2:** então vai ter que ser na segunda / pode ser né? // E vocês aqui como é que estão? (professora pergunta a outro grupo de estudantes)

**Estudantes:** a gente fez só a primeira parte / agora ainda tem que decorar a música.

**P2:** eu estou colocando no quadro os itens porque vocês sabem que nós temos vários trabalhos começados e que nós temos que dar andamento em todos // Aquele de contar as histórias / faltam só esses alunos que a menina anotou ali? // Daí nós chegamos às atividades / as paródias então / segunda vocês já vem com elas prontas // Daí nós vamos usar a semana que vem toda para preparar esses trabalhos / e terá um dia só para vocês ensaiarem as paródias // que bom / daí a gente vai construir / vamos vendo nossos trabalhos assim // Bom / agora nós vamos pensar no livro gente! O livro / a produção do livro // Como vocês estão

organizados? // Então a aula de hoje também é para isso // **Nós vamos ter que começar a produção do livro / porque senão depois vai chegar dezembro / aí já não dá tempo de nada // E lá pelo dia dez de dezembro nós vamos fazer a apresentação e exposição para os pais / também das produções dos livros de vocês a professora Beatriz também me pediu / quando é que ela vai trabalhar o livro com vocês? // Então nós temos que andar também nesse trabalho // Quem é que já está fazendo? // A Iohana e a Catieli / quem mais? (S-75)**

**Iohana:** é nós estamos fazendo a construção dos personagens.

**P2:** isso / tá bom. Vamos ver // E vocês aí? // Ah / também já estão realizando a construção do livro.

**Estudante D:** nós nem fizemos nada ainda 'sora.

**P2:** como está a construção do livro?

**Estudante D:** nós temos desenrolando 'sora.

**P2:** mas não podem contar só um pedacinho?

**Estudante D:** mas tá em casa no outro caderno.

**P2:** sobre qual é o tema?

**Estudante D:** sobre os mistérios.

**P2:** ah / sobre os mistérios.

**Estudante D:** é uma história que não tem nada a ver.

**P2:** e daí gente / vamos trabalhar hoje na produção do livro ou ainda não podemos começar as apresentações? // Preparados? // Ah / tá bom então.

**Estudante E:** mas tem essa folha pra corrigir também.

**P2:** mas essa folha era só se nós não fôssemos trabalhar com a construção dos livros // O livro fica para dez de dezembro então.

**Alexandre:** a senhora disse que era pra fazer e agora todo mundo vai entregar dia dez de dezembro? // Todo mundo vai trazer dia dez de dezembro então.

**P2:** Alexandre você não está entendendo / era pra novembro / mas como nós temos o outro das paródias / deixamos este para dez de dezembro // (professora está indo nas classes atender aos alunos individualmente) O vermelho é só uma ameaça / porque vocês não estão trazendo o material // Se não trouxeram eu não vou recolher só alguns // Tá / esta folha então agora gente / deixamos o livro para depois e vamos para esta folha // Vamos fazer nosso semi-círculo.

(os estudantes se organizam em um semi-círculo)

**Alguns estudantes:** eu não tenho a folha.

**P2:** para quê arrastar as classes?

(Alguns minutos depois:)

**P2:** quem não tem senta com o colega // Quem não tem a folha vai responder algumas coisas que nós vamos falar aqui no caderno // Ô Lucas / senta aí.

**Lucas:** eu não tenho caderno.

**P2:** mas vai responder aí / acha aí // Tá / podemos começar? (S-7)

P2 inicia a leitura do texto: Tudo ao mesmo tempo – e agora?

**P2:** Pelo computador e pelo celular as crianças e adolescentes conversam / jogam vídeo game e ainda discutem com os pais // Agora vocês primeiro dizem o nome disto // Como é que se chama?

**Estudante B:** multitarefas

**P2:** multitarefas / isto / são os multitarefas // Então gente será que vocês fazem isso também?

**Alexandre:** aham

**P2:** vamos ver no texto então // Quem é que lê o primeiro parágrafo? // Leia Bárbara.

Bárbara: (realiza a leitura do primeiro parágrafo do texto).

**P2:** ei / ei / ei! // **Os colegas terminaram ali? // Então vamos prestar atenção!** (S-8) // O segundo parágrafo quem é que lê?

**Alexandre:** eu leio / eu leio.

**Estudante E:** (procede a leitura do segundo parágrafo).

**P2:** (bate com o lápis na mesa para pedir silêncio e atenção dos estudantes).

Segundo parágrafo de desenvolvimento / quem é de vocês que lê?

**Alexandre:** eu.

(O estudante prossegue a leitura).

**P2:** conclusão do texto // Bárbara? // Já leu // Luana? / Você.

**Luana:** (realiza a leitura do parágrafo de conclusão do texto).

**P2:** qual é que é a última frase aí Luana?

(Luana repete a leitura da última frase).

**P2:** estamos sim vivendo um outro tempo // Agora vamos para a primeira linha do último parágrafo / vocês estão vendo ali a palavra consequência? // O que é que tem de errado ali / quer dizer de errado não // O que é que tem de estranho ali? // Errado não / porque vale até 2012 / mas já tirem o trema ali.

(Alexandre vai entregar a letra da música que passou a limpo para a pesquisadora).

**P2:** colocou os nomes aí? // E o nome da escola?

Gente / as três primeiras questões / deixamos aqueles dois que ainda estão terminando o texto e vamos destacar aqui oh // As três primeiras questões é para vocês responderem no caderno // A primeira então / qual o assunto principal desenvolvido no texto / Tudo ao mesmo tempo e agora?

**Bárbara:** eles estão falando de todos os que fazem as coisas ao mesmo tempo.

**P2:** quem já respondeu para complementar a resposta da Barbara? // Falta alguma coisa? // Alexandre / cadê tua folha?

**Alexandre:** que são multitarefas.

**P2:** e você é multitarefas?

**Alexandre:** não.

**P2:** quem é que acha que está nesta época? // Quem é que se acha um multitarefa? // O Rafael? // Quem mais? // Tu também Mateus? // Quem mais? // Vocês se acham multitarefas que fazem tudo ao mesmo tempo? // Assistem televisão / ouvem rádio / almoça / discute com o pai vendo TV / faz de conta que estuda? // Nós vivemos nesta fase // A fase dos multitarefas // Quem de vocês aqui tem tempo só para conversar com o pai ou com a mãe? // Vocês almoçam / tiram um tempo para almoçar só vocês e a família?

**Estudantes:** não

**P2:** não? // Olha o que a Bárbara tá dizendo / que não consegue fazer os temas se a televisão não estiver ligada // Olha aí / multitarefas // Duas coisas ao mesmo tempo // E são estiver com um pacotinho de salgadinho do lado / fazendo três coisas ao mesmo tempo // A pergunta número 2 / o que foi exposto sobre o assunto para desenvolver a temática? // A gente / aqui nós vamos para a introdução do texto // Olhem bem a introdução / leiam de novo // Bárbara / lê de novo bem alto a introdução.

**Bárbara:** (lê o primeiro parágrafo novamente).

**P2:** e aí mais uma vez o sequencial com trema / tem que tirar o trema // Olha bem aqui a ideia principal para desenvolver o texto // Guris / agora vamos prestar atenção na correção para depois no final vocês cantarem a música de vocês de novo // A professora prossegue / a tecnologia deu outro rumo para os afazeres dos filhos // Aí esta uma ideia que foi utilizada para desenvolver todo o texto // Se nós vivemos na era do que?

**Barbara:** da informação / das novas tecnologias.

**P2:** então / na número dois vocês vão colocar isso aí / dessa ideia que foi utilizada para desenvolver o texto / E a três / a partir da análise do texto / quanto sua estrutura temática / pode-se concluir que ele é predominantemente argumentativo/afirmativo / descritivo ou narrativo? // Que tipo de texto é este? // Diante dos gêneros textuais?

**Alexandre:** argumentativo/afirmativo

**P2:** isso / argumentativo/afirmativo // É esse aí // Descrição / nós pegaríamos um computador / por exemplo / uma televisão e descreveríamos sobre ela // Depois então gente / fica o argumentativo / para o descritivo nós teríamos que descrever sobre um computador / uma televisão // Narrativo é como se nós fôssemos contar uma história // Então fica aqui o argumentativo. Número quatro / conforme o que foi exposto no texto / indique V para as alternativas verdadeiras e F para as?

**Estudantes:** falsas.

**P2:** alguém gostaria de ler A / B e C? // quem é que gostaria de ler bem alto?

**Bárbara:** pode-se afirmar que é extremamente positivo ser uma criança ou um jovem multitarefas.

**P2:** verdadeira ou falsa?

**Alexandre:** falsa

**Estudante F:** verdadeira

**P2:** falsa / extremamente falsa // Olha a palavra extremamente // Esta / bah / tira nós da real // Oh / pode-se afirmar que / tá mas e por que isto? // Por que na conclusão vocês podem ir vendo que as pesquisas ainda estão sendo feitas / não se sabe ainda o que vai dar quanto à capacidade de produção do conhecimento dessas pessoas multitarefas // Por isso nós não podemos colocar a A como verdadeira?

**Estudantes:** verdadeira

**P2:** verdadeira // Ainda está em pesquisa // Bárbara / a B.

**Bárbara:** a cada geração / devido à imensa quantidade de informações / a criança torna-se mais inteligente.

**P2:** verdadeira ou falsa?

**Alexandre:** verdadeira

**P2:** verdadeira // Vai desenvolvendo a sua capacidade de inteligência // Letra C.

**Bárbara:** um dos efeitos preocupantes do comportamento dos multitarefas é a dificuldade de fazer amigos.

**Estudantes:** falsa

**P2:** falsa? // Quem mais acha que é falsa? // É falsa de que no sentido / assim / de que vocês fazem bastante amigos pela internet / pela própria internet / mas pessoalmente / eis a questão né // Tá / mas como nós estamos vendo o contexto / ela é falsa / mas vocês fazem muitos amigos pela internet // A letra D.

**Barbara:** no passado / as crianças desenvolviam menos a sua inteligência / porque as atividades eram realizadas de uma a uma e não todas ao mesmo tempo como assim fazem hoje.

(Toca a sirene)

**P2:** a última pessoal / quanto ao estudo / ao aprendizado / há benefícios em ser multitarefa.

**Alexandre:** é verdadeira ou falsa?

**P2:** nós temos que cuidar aqui pessoal // Conseguiram? // Tem que copiar e depois colar no caderno tá? // Ta / na próxima aula. (S-63)

## APÊNDICE C – Transcrição da Aula 3

### Transcrição Aula 3

**P3**

8º ano do Ensino Fundamental

**P3:** vamos

(Estudantes conversam em frente à porta da sala de aula)

**P3:** hoje propriamente dito / tinha uma redação e era para fazer a leitura de alguns dos responsáveis // **Hoje / nós vamos fazer a continuação daquele exercício.**

(S-9)

**Estudante A:** qual?

**P3:** aula retrasada nos começamos / Que caderno é este? // (a professora pergunta a um estudante) De matemática? // Mas nós estamos no português agora //

**Continua a conversa aí?** (S-10)

**Estudante B:** brincadeira

**P3:** brincadeira? // **Hoje nós vamos continuar esse exercício aqui / de adjuntos adnominais / Nada tão difícil / não há por que reclamar / Vocês têm que seguir o exemplo / ler o exemplo.** (S-30) **Vamos trabalhando / hoje precisa render / vamos pra dá tempo / Respondendo e trabalhando.** (S-79)

(Minutos depois:)

**P3:** a piada / olhem aqui oh / a Camila lembrou // Tu vai contar a piada eu vou observar em ti a tua apresentação // Como é que tu conta uma piada / tu lê a piada?

// Tem que saber contar.

**Camila:** a apresentação da piada vai ter que ser para quarta-feira / porque segunda não tem aula // Ai e eu não sei contar piada.

**Bianca:** eu vou contar a piada do piu-piu.

**P3:** tá Bianca / vai ser surpresa o tema das piadas // Vamos lá querido / já copiou? Bruno / já copiou?

**Bianca:** não 'sora / eu to copiando pra ele.

**P3:** eu só quero ver o caderno dele depois // **Eu vou passar para olhar.** (S-11)

**Estudante C:** já acabei 'sora.

**P3:** tá vira pra frente / e tu? // Tá fazendo para três pessoas // Vamo Bruno / vamo Bruno / tô de olho em ti.

(A professora retorna para a frente da sala de aula, vai até o quadro-negro)

**P3:** pra quem não tava em aula aquele dia / quando se fala em adjunto lembra que palavra? // Adjunto / lembra o quê? // É a coisa mais querida do mundo / é o adjetivo // Quando se fala em adjunto a palavra lembra junto // Junto do que? // Junto do nome // Que que é o nome dentro da do do português? // Substantivo // Palavras que ficam juntas de um substantivo // Aí que vocês vão me dizer / que tipo de palavra vocês vão colocar perto de um nome de um substantivo?

**Camila:** verbo

**P3:** verbo jamais / tem alguma relação com o substantivo / é como se fosse / hum / faz de conta que eu seja um substantivo / um produto maravilhoso e uma coisa querida gruda em mim // E o que está neste gruda em mim? // Os artigos / são os artigos // Só existe artigo por que surgiu um substantivo // Só existe adjetivo por que surgiu referente a um substantivo // Numeral // Ele pode se sentir sozinho / mas quando ele está perto de um substantivo ele também vai ser chamado de adjunto adnominal e também as locuções // Vocês têm no caderno / quem veio à aula // Adjetiva / quando você tem um substantivo / uma preposição e um substantivo / o substantivo está presente / e os pronomes indefinidos que eu vou chamar de adjetivo indefinido / porque tá grudadão / eu digo assim oh / alguém / não / algum homem me agarrou.

**Estudantes:** risos

**P3:** só pensam nesse homem agora?

**Estudantes:** (risos)

**P3:** algum homem me agarrou // Esse algum por mais que eu não saiba quem seja em específico / al-gum-ho-mem // Esse algum quando tá grudadinho no substantivo / eu vou chamar de pronome adjetivo indefinido // Vamos supor que seja algum Claiton.

**Estudantes:** anh

**P3:** algum se refere ao substantivo Claiton / ou meu Claiton // Meu / pronome possessivo / perto do substantivo nome de um ser / logicamente eu vou chamar de pronome adjetivo possessivo // E se fosse esse Claiton? // Ou este Claiton me agarrou?

**Estudantes:** risos



**P3:** outra coisa que eu tenho que falar para vocês hoje / como vocês estão engraçados hoje / estão me deixando até envergonhada.

**Camila:** 'sora / a senhora tá vermelha

**P3:** eu não tô me enxergando / mas eu tô com vergonha // Tá / vamo volta aqui / chega dessa bobageira // Chega Bruno / tu te contenha! // Copia Camila.

**Estudantes:** (cantam) louca / louca / louca / louca que menina louca!

**P3: a partir de agora / tem que copiar / depois vocês podem cantar de novo. (S-61)**

**Estudantes:** pode ser qualquer música / 'sora?

**P3:** pode / mas desde que com modos // Agora eu vou olhar o caderno do Bruno // Escrevam / que eu vou ficar aqui cuidando.

(professora passa nas classes para ver os cadernos)

**Estudantes:** continuam cantando

**P3:** ai meu Deus / chega dessa brincadeira boba.

**Camila:** a senhora que deu corda.

(alguns estudantes continuam rindo e cantando a música, outros estão copiando a matéria do quadro, a professora senta à mesa ao lado da pesquisadora)

**Pesquisadora:** quantos alunos tem nessa turma?

**P3:** eu vou ver na chamada

**Pesquisadora:** tem evadidos?

**P3:** tem / são três / Mas evadidos não / só três transferidos.

**Pesquisadora:** ah tá.

**P3:** aqui é oitavo B.

**Bianca:** posso ir no banheiro?

**P3:** vai // **Vamo Camila / vamo Camila / tu não copiou nada ainda / deixa eu dá uma olhada / depois reclama que não dá tempo. (S-71)**

**Camila:** 'sora que vai cair na prova?

Professora: só o que vocês trabalharam.

Bruno: posso ir no banheiro / 'sora?

Professora: rapidinho pode.

**Estudante D:** (folheia o caderno para ver o que vai cair na prova e pergunta para a professora) **Esses troço dos verbo aqui / vai caí?(S-47)**

**P3:** **tá no caderno / vai // (S-48)** No infinitivo o verbo termina com AR / com ER e com IR / não esqueçam disto // Tu não tem aí porque tava no quadro / daí eu

apaguei / então tu não te reclama // Tu qué agrada tu viu? // **Então vamo / perdeu muito tempo hoje / tem que copiar // Depois tu reclama que é muita coisa.** (S-80)

**Bruno:** não copia / né 'sora

**P3:** exatamente // Isto / ado / ido / ato / e o ndo também / isso cai também // Dúvida?

**Estudante E:** oh 'sora / aqui tem que colocar que nem naquele / que tipo de verbo?

**P3:** fez a pergunta pro teu verbo? // Faz a pergunta pro verbo / a resposta tem que ser completa.

**Estudante F:** (vai até a mesa da professora e pergunta) 'sora / aqui tem que colocar só o r?

**P3:** tu vai tirar só a conjugação que é o ER / daí sobra só o radical.

**Estudante G:** cabei tudo 'sora.

**P3:** tudo? // Vamo?

(Professora continua na sua mesa, esperando que os estudantes concluem os exercícios)

**Estudante E:** quando o predicado é verbal não tem núcleo?

**P3:** claro que tem // Qual é a palavra mais importante? // Núcleo do predicado / palavra mais importante / se é verbal lembra o quê? // Verbo // A palavra mais importante do predicado verbal é o verbo.

**Camila:** 'sora / a senhora já marcou a prova?

**P3:** ainda não / mas já vão estudando porque é no dia onze / Onze ou doze / valendo 70. (S-55)

**Estudantes:** ah não 'sora

**P3:** claro / pra dar tempo de fazer a recuperação ainda. Vamo Camila / vamo Camila / tá parada Camila / tão desocupada! (S-81)

**Camila:** risos / posso i lá compra um sacolé?

**P3:** (balança a cabeça em resposta negativa à estudante)

**Camila:** que que tem comer sacolé essa hora?

(os estudantes conversam entre si sobre comer fora do horário das refeições)

(Alguns minutos depois):

**P3:** eu tô te vendo / hein Bruno.

**Estudante E:** 'sora vem cá.

(Professora vai até a classe do estudante E, não foi possível registrar o que falaram pela distância em que estava posicionado o gravador).

(Alguns estudantes conversam sobre diversos assuntos, outros cantam, outros guardam o material)

**P3: eu quero só a palavra que ta perto / não precisa disso / Na prova / eu vou te cobrar só a função desta palavrinha. (S-49)**

(Minutos depois: toca a sirene. Fim da aula).

**P3: amanhã eu passo para ver os cadernos // (S-12) E redações que eu ainda não corriji e não ouvi amanhã eu vou chamar. (S-13)**

## APÊNDICE D – Transcrição da Aula 4

### Transcrição Aula 4

**P4**

7º ano do Ensino Fundamental

**P4:** vê uma classe para ti Letícia / de repente lá no fundo tu pode sentar / ou aqui tanto faz.

**Pesquisadora:** ou eu coloco uma classe aqui do teu lado.

**P4:** pode ser / pode ser // E ela vai fazer observação // Pode se apresentar Letícia / eu vou deixar tu te apresentar.

(Pesquisadora se apresenta aos estudantes, explicando o motivo de estar ali, que era o de coletar dados para uma pesquisa desenvolvida no âmbito da Universidade Federal de Santa Maria).

**P4: pessoal / hoje nós temos assim / é o último dia para vocês me entregarem o trabalho de literatura. (S-14)**

**Estudante A:** eu já entreguei.

**P4:** só um pouquinho // Vou pedir para a Vitória // Vitória / por favor recolhe o trabalho de literatura / os que não foram entregues ontem / a Vitória vai recolher para mim // Oh / deixa aqui no cantinho da nossa mesa.

**Rafaela:** professora / oh 'sora.

**P4:** oi?

**Rafaela:** hein professora

**P4:** fala Rafaela

**Rafaela: o meu trabalho teve que ser daquele jeito porque a biografia que eu achei era muito pobre.**

**Professora: mas tu sabe / tu sabe que/**

**Rafaela: eu sei que vale dois pontos // Eu vou fazer outro pra amanhã. (S-56)**

**P4:** e o teu Rafaela / vai valendo dois pelo motivo aquele que tu não me entregou o outro / lembra?

(Os estudantes conversam sobre seus trabalhos de literatura)

**P4:** assim oh / só seguinte / eu vi quando vocês me entregaram os trabalhos eu já dei uma olhadinha ontem em casa e eu vi o seguinte / teve gente / teve alguns

alunos que colocaram o quê? // Só sobre a biografia do autor certo? // Por quê? // Porque / porque não acharam // O que que foi solicitado para vocês? // Fizesse a pesquisa sobre a biografia e logo após / fizessem o quê? // Algum comentário a respeito da obra // Características /

**Estudantes:** ah

**P4:** comentários / ah / curiosidades // Lembram que eu falei pra vocês / que tem / só um pouquinho que eu vou completar // O seguinte pessoal / existem algumas obras que vocês leram e às vezes não são muito conhecidas / ou não são muito faladas / por isso que não dá / eu acredito que vocês não vão achar muita coisa na internet // Então não tem problema quem me entregou só a biografia / vou avaliar somente a biografia / quem conseguiu os dois tópicos do trabalho / melhor // Que era as características ou algum comentário crítico / feito sobre a obra e a biografia do autor. (professora atende a estudante que estava com a mão levantada)

**P4:** que Laura?

**Laura:** 'sora / o / o / o nome do meu autor é bem estranho / tu pode ver aqui

**P4:** sim / é Erick

**Laura:** ah ta / daí eu achei algumas coisas nesse livro / mas foi só também.

**P4:** mas não tem problema / não precisaria colocar outro subtítulo / poderia na sequência mesmo do texto / falar do autor e já continuaria ali / falando sobre a obra escrita pelo autor / características / algum comentário // Sim?

**Estudante B:** agora lembrei / tá e quem já fez os dois tópicos / ou quem fez só um vai muda alguma coisa?

**P4:** olha / eu vou ver a obra / se for uma obra conhecida com certeza aí eu sei que não foi procurada // Se é uma obra que não é muito conhecida e que talvez vocês tiveram dificuldades / com certeza eu avaliar só o tópico dois.

**Estudante B:** e uma curiosidade 'sora / tipo assim / o livro que eu peguei tá ali atrás tudo do autor / daí eu fui procurar na internet / sendo que nesse meu livro que eu peguei agora / falava da mesma coisa que fala da biografia atrás do outro livro / mas daí eu já tinha pesquisado também.

**P4:** ah não / se tu pesquisou na internet / ali tá bem resumidinho / o que ta só atrás do livro ali.

**Estudante B:** sim

**P4:** só um pouquinho

**Larissa:** e o que eu fui procurar da biografia da autor / era tudo em espanhol / porque ele era espanhol.

**P4:** é o que falei / dependendo da obra / vocês não iam encontrar muita coisa.

**Cássio:** 'sora era a bibliografia do autor?

**P4:** não / é da biografia // Bi-o-gra-fia // E as obras do autor.

**Estudante C:** eu pesquisei três livros.

**P4:** é / mas não tem necessidade.

**Estudante D:** eu procurei a biografia e escrevi o que tava na Wikipédia.

**P4:** o que é Alicia?

**Só um pouquinho / agora eu vou fazer a chamada / depois a gente vê isso aí.**

**(S-15)**

(professora faz a chamada)

**P4:** deu / já foram dados todos os recados para vocês // **Pessoal seguinte / eu tava pensando aqui / nós terminamos / fizemos ontem a recuperação dos conteúdos para a prova / ta / tá tudo recuperado / a gente já reviu a prova / senta direito Alicia / vira pra frente** // (S-26) E terminamos interjeição / mais uma classe de palavras que a gente não tinha / não reconhecia e que agora vocês já sabem o que é uma interjeição // E agora pessoal nós vamos começar a / o que foi que eu falei aquele dia? // Con-jun-ção // Certo? // Então essa é a última classe de palavras que a gente vai ver esse ano né.

**Estudante C:** e depois disso?

**P4:** depois disto / meu querido termina o ano / eu acredito vamos ver se vai dar pra gente revisar mais alguma coisa / acentuação ou ortografia né / mas o que não der tempo de a gente revisar esse ano a gente vai reiniciar no ano que vem / revisando esses aspectos que não foram bem vistos esse ano / no caso alguma / eu queria revisar com vocês acentuação pessoal / que no ano passado vocês tiveram todas regras / conforme a nova ortografia / lembram?

**Estudantes:** sim!

**P4:** é eu vejo pelas provas e redações corrigidas de vocês / vocês esquecendo dos acentos.

**Estudante C:** mas a minha até que não tá tão mal.

**P4:** ta / então agora o seguinte pessoal / vamos ver se hoje vocês / fazem direitinho e bonito / sem arrastarem as classes / grupos de / deixa eu ver / tenho 10 livros / grupos de três / se sobrar vocês podem fazer em dois // **Arrumem as classes**

**rapidinho pessoal / senão depois não dá tempo // Rápido / tão esperando o quê? // Rapidinho / grupos de três pessoal! (S-72)**

(os alunos se organizam em grupos, há um momento de bastante conversa e agitação)

**P4: Alicia / já se organizou?**

**Alicia: não / ainda não**

**P4: rápido / então (S-82)**

**Alicia: é pra copiar ou pra fazer exercício?**

(minutos depois ao momento de organização dos grupo)

**P4: Rafael senta direito! // Atenção pessoal / seguinte // Posso Rafael? // Pessoal? // (S-16) Tiago / olha pra mim // Página 181 // Henrique / com licença?**

**Bom / pessoal seguinte / então 181 // Então vocês tem que copiar do livro / porque a teoria está muito boa / então vocês vão copiar a teoria da conjunção e eu já vou dizer o que que é para copiar e o que não é para copiar / (S-62)**

**depois nós vamos trabalhar em textos / vamos fazer exercícios / mas antes a gente vai copiar a teoria da conjunção // Então o seguinte aqui oh / olha pra mim que eu vou dizer o que não precisa copiar e o que precisa // Olhem aqui // Na página 181 / é só o título / tá? // Tá prestando atenção Fabrício? // O que que é pra copiar desta página 181? (S-46)**

**Fabrício: (silêncio)**

**P4: não sabe porque estava conversando // Então presta atenção! // Na página 181 / somente o título // Vou repetir / tá pessoal // Página 181 / o título que diz o seguinte / elementos de ligação / conjunção // Logo após / diz assim / número um / conceito de conjunção // Só isso aí.**

**Alicia: aonde?**

**P4: aqui minha querida / presta atenção!**

**Fabrício: é só isso? // É só pra copiar o conceito ali?**

**P4: é / e na 182 / página 182 / vamo comigo pessoal // Esse quadrinho aqui / põe um x do ladinho / oh Alícia e Rafaela! // Esse quadrinho / este aqui do lado / certo? // Depois / o título classificação das conjunções // Deu? // Logo após o título / o quadrinho bem abaixo.**

**Rafael: o amarelo?**

**P4: isso // E o vermelhinho ao lado e o verde // Deu? // Agora / 183 // Vocês vão levar o livro porque eu vou ficar com os nomes de quem levar os livros para casa // E**

vão tirar Xerox // Porque daí tem os exercícios vocês já ficam e tem um textinho também // Tem um poeminha para trabalhar as conjunções dentro do poema e vocês já ficam com o exercício / não precisa eu deixar o livro com vocês na próxima aula // Então / mãos à obra!

**Henrique:** professora / mas dá pra levar pra casa e tirar xerox de tudo / daí não precisa copiar agora.

**P4:** não senhor / somente da 183! // O resto tem que copiar // Agora pessoal / psiu / Alícia? // Vítor? // Boca fechada! // Eu vou passar por aí agora.

(Minutos depois:)

**P4:** pessoal / eu vou passar nas duplas / e vou pegar o nome de quem vai devolver o livro semana que vem // Érico / faz favor! // João Pedro / hoje tu leva o livro e tem o compromisso de trazer para o colega amanhã.

(A professora passa em cada uma das duplas e agenda a troca dos livros entre os estudantes)

**P4:** olha aqui / o grupinho aqui tem que copiar de boca fechada // (S-64) Olha aqui pessoal / somente da página 183 vocês podem tirar xerox.

**João Pedro:** de toda?

**P4:** é / de toda / porque já tem os textinhos ali e os exercícios também // Andressa / eu posso continuar falando? // O restante vocês vão copiar / porque é pouquinha coisa pessoal // Então vocês se organizem quem ficou em trio / pra / para trazerem pro colega amanhã / tem que ter responsabilidade / não pode esquecer / fazer a troca e o colega me traz na semana que vem o livro // Bom / vocês tem dez livros // Tiago? // Lembram que no início do ano eram 14 / 15? // Então muito bem, parabéns / agora tem que aparecer mais quatro! // Por isso que eu estou ficando com o nome de vocês e terça-feira eu vou de um por um / eu fiquei com o nome de quem tem que devolver o livro / porque se eu não fizer isso vão acabar sumindo os livros / que nem sumiu que agora faltam quatro livros // Tá pessoal? // **Alguma dúvida quanto ao que é para copiar / me chamem que eu vou ao grupo** // (S-70) Pessoal / assim também / depois da cópia da teoria eu vou começar a explicar para vocês o conteúdo na próxima aula // Certo?

**Estudantes:** certo.

**P4:** quem puder já dá uma lida e quem sabe pode tentar fazer algum exercício // Mas não tem problema se não conseguir / porque hoje eu ainda nem expliquei pra vocês // Tá?



(Professora senta-se ao lado da pesquisadora)

**P4:** ai a gente tem que ser meio chata às vezes / porque senão não dá / vão surgindo assuntos que não tem nada a ver com o conteúdo / mas é que se tu não for um pouco assim / senão vem aqueles tipos de comentários / que não vem ao caso no momento // (S-50) Alguém me chamou pessoal? // Ah / sim eu estou vendo // Alícia porque tu não está copiando? // Tô só esperando.

**Alícia:** ai professora / eu to sem lápis.

**P4:** ah / então eu vou te emprestar o meu lápis / já que é este o problema // Certo Alícia / melhorou?

(Minutos depois:)

**P4:** estão com o livro / agora tem lápis e estão conversando pessoal? (S-58)

**Tiago:** 'sora eu já copieei / posso continuar ali na 183?

**P4:** já terminou? // Sim / claro / eu falei para tirarem xerox para agilizar / era só uma sugestão / mas quem quiser / pode copiar se já terminou // Porque é toda a página / por isso que eu sugeri que pode tirar xerox da última folha // Mas não tem problema quem quiser copiar // Isto / com certeza // E vocês já exercem / já praticam a ortografia // Tá / então quem não quer tirar xerox pode copiar / melhor ainda se copiar.

(Minutos depois:)

**P4:** quem tem livro da biblioteca pessoal e não entregou / pode ir lá devolver para a professora Vânia agora // E quem tem multa tem que pagar a multa.

**Vitória:** 'sora a gente foi lá / eu entreguei o meu livro / mas ela não deixou pegar outro.

**P4:** não? // Por quê? // Só se tu tivesse alguma multa // Tu tem multa?

**Vitória:** tenho / mas amanhã eu posso pagar / eu queria pegar o livro.

**P4:** ah / então foi isso / vocês sabem que a professora Vânia não troca / eu só mandei vocês porque de repente né / tá / daí.

(Professora aguarda os alunos copiarem a matéria do livro didático)

**P4:** que que isso?

**Estudantes:** é a Alícia.

**P4:** Regina / tu terminou de copiar? // A Caroline também? // Vira pra frente / começa a copiar o exercício // Por que que a Alícia continua conversando? // E eu não consigo ver se a Vitória tá conversando / mas acho que não. (S-59)

(professora volta para sua mesa)

(Minutos depois:)

**P4: acho que vou ter que circular um pouquinho nos grupos! // (S-17) Pessoal só levanta o dedo quem já terminou aquela parte / a primeira aquela?**

(Dois ou três estudantes levantam a mão)

**P4: então / por que é que os outros estão conversando?**

(Minutos depois:)

**P4: ta / agora cada um coloca a sua classe no lugar para a próxima aula.**

P4 para a pesquisadora: **aqui é a melhor turma em relação a conhecimento / eles fazem tudo que a gente pede / eles estudam / é bem bom. (S-27)**

**P4: cada um no seu lugar / vamos encerrar a nossa aula de forma organizada.**

(Sirene toca, fim da aula).

## APÊNDICE E – Transcrição da Aula 5

### Transcrição Aula 5

**P5**

7º ano do Ensino Fundamental

**P5:** ta / vamos entrar.

**Estudante A:** 'sora a senhora tem uma folha daquelas pra me dá?

**P5:** não / eu já te dei // **Deixa eu ver no teu caderno / Era tema gente / era tema // Eu não tenho tempo!** // (S-73) Vamos começar pelo menos / alguma coisa vocês devem ter feito / era pra discussão / tá?

Cadê o caderno Henrique? // Vão pegando a folhinha e já vão pensando na primeira.  
(Professora faz a chamada)

**P5:** amanhã eu falei aqui / oh / eu vo dá um trabalhinho pra fazer / eu tenho um livro ali na biblioteca / se alguém quiser // Os livros de vocês estão em casa?

**Estudantes:** sim.

**P5:** os livros de português / **eu vou dar uma tarefa pra vocês amanhã** (S-18) que é período reduzido pra vocês traze terça feira // Ah / a Luana / a Milena / a Marília / o Gabriel e o Renato eu vô dá uma outra avaliaçãozinha ainda / eu mandei eles estuda se tem mais alguma dúvida / tira amanhã naquela meia hora de aula // E o teu trabalhinho avaliativo eu vou refazer pra ver se tu entendeu / tá Renato // Amanhã vocês já vem sem dúvida / trazem as dúvida pra professora tira // Faz mais um exercício assim assado ali / tá, pra gente tira as dúvida // Tá essa folhinha aqui gente / último dia era isso aqui né / a folhinha? // Tu ganhou já Gabriel? // Era sobre - o que que era? // Era sobre as relações né? // Tá?

**Robson:** o 'sora/ eu quero fazer uma pergunta (S-36)

**P5:** ahn?

**Robson:** o que quer dizer exatamente independente? (S-37)

**P5:** independente? // Ô Robson / vamo comenta isso // Ta / vamo lê de novo / porque tem muitos que não vieram na aula // (S-38) Djenifer tu que lê? // Quem é que que lê? // Lê de novo pra gente situa o problema / tem três alunos que faltaram.

**Juliana:** (realiza a leitura do texto) As meninas de doze ou treze anos querem ficar com os meninos de 15 ou 16 porque acham que os meninos da mesma idade só

querem saber de futebol e de videogame // Mas os meninos mais velhos acham elas jovem demais.

**P5:** continua Juliana

**Juliana:** com a entrada na adolescência / ao redor dos doze anos / o organismo recebe uma carga enorme de hormônios // Além de transformarem os corpos / os hormônios mexem com a cabeça da moçada // É a época em que meninos e meninas descobrem que existe o sexo oposto.

**Estudante B continua:** a fase não é muito fácil / especialmente porque meninos e meninas têm expectativas diferentes // As amigas Renata / de doze anos / Laura / de treze / e Maria Clara / também de treze preferem namorar os rapazes mais velhos do primeiro colegial // “Os meninos da nossa idade querem ficar com a gente quando não tem mais nada a fazer” / explica Renata // “Os mais velhos só ficam com a gente porque gostam mesmo” / complementa // “O problema é que é raro os mais velhos darem bolas pra gente” / reclama Maria Clara.

**P5:** reclama Maria Clara / aham / vamos lá.

**Estudante B prossegue:** sorte dos mais novos // Ao contrário do que Renata pensa seu colega de escola / Luís Otávio / de treze anos / gostaria de namorá-la // Ele não diz que esteja apaixonado / mas confessa que se Renata quisesse ele “ficaria” com ela umas “vinte” vezes.

**Estudante C:** antes de começar a namorar o lance é “ficar” // As pessoas se encontram // conversam e se beijam // mas sem compromisso // No dia seguinte.

**P5:** devagarinho / olha o ponto.

**Estudante C:** no dia seguinte / a história é outra: uns continuam amigos / outros nem se olham mais / Hermano / de treze anos ainda não namorou ninguém // “Só fiquei umas cinco vezes com a mesma menina” / diz // A receita de sucesso de Hermano é simples // Depois de uma conversinha ele pergunta se a garota quer dar uma volta e / se ela topa vão para “um lugar mais escondido” / conta // Hermano é discreto e não gosta de beijar em público.

**Estudante D:** mas Hermano diz que a primeira vez que se “fica” exige coragem // Ele lembra que contou com os amigos que perguntaram à garota se ela queria ficar com ele // Ela topou e ele não se esquece que foi para o encontro tremendo.

**Estudante E:** Paulo / de quatorze anos / já “ficou” com uma colega da escola / Carolina / de treze anos / mas acha que namorar na escola é complicado // “Pinta

ciúmes” / explica // Carolina é mais romântica e gostaria de namorá-lo // “A gente sente mais segurança namorando do que ficando” / diz.

**P5:** diz ela / são opiniões né gente / agora é pra você discutirem // Quem é que lê a primeira aqui e vamos fazer os comentários.

**Estudante C:** eu!

Como é a relação entre os adultos de sua casa?

**P5:** quem quer falar / ergue a mão e fala.

Fala aí Felipe / a tua mãe / como é contigo? // Ela é boa? // Faz perguntas? // Dá abertura pra ti falar ou não? // Tu conta coisas de quando tu sai?

**Felipe:** quando eu saio ela não sabe de nada // Ela fica dizendo - por que que tu voltou agora e não voltou outra hora?

**Marcela:** a minha mãe pergunta tudo pra mim / que horas eu saí / com quem que eu saí / tudo // Por que essa hora? // Essa hora não é hora de ficar na rua // Perdeu a vergonha // Uma vez eu fui sair com a Djenifer sabe ‘sora e nós voltemo às 8 da noite.

**P5:** e a tua mãe tava esperando? // Eu ajo da mesma maneira com os meus filhos né gente // Olha depois que vocês ficarem mais velhos / só para entender mesmo é depois que vocês tiverem os de vocês // Daí vocês vão ver que essa preocupação aí / às vezes é exagerada demais.

**Djenifer:** a mãe da Marcela liga / a minha liga também / passam só ligando.

**P5:** e a mãe de vocês pergunta assim o que aconteceu?

**Felipe:** aí ‘sora pergunta / chega dá nojo / é toda hora.

**P5:** ta / per aí / um de cada vez // (S19)

(Os estudantes continuam a discussão sobre o relacionamento com os pais)

**P5:** Gabriel / o Gabriel que fala alguma coisa! // Gente / mas assim oh / é bom também essa preocupação // Vocês acham ruim?

**Clara:** a Aline fica reclamando que a mão dela fica só ligando / mas imagina se ela não ligasse?

**P5:** todo mundo tem vez / cada um coloca sua opinião / um de cada vez //

Essa preocupação é também uma questão de carinho / é sinal que tem alguém que gosta de vocês / que zela por vocês // Isso é muito importante também / sei que as vez / pegam no pé / se torna chato / mas é né.

**Renato:** ela diz que é questão de preocupação.

**P5:** e vocês viram essa função de internet / que tem gente que passa o dia na internet? // Vocês viram de duas mocinhas ontem no Jornal do Almoço? // Dos encontro na internet?

**Marcela:** mas não podiam ir nesses encontros.

**P5:** oh / viram que aconteceu? // Conta Felipe pra elas.

**Felipe:** não / é que ficaram desaparecidas duas gurias / depois de encontrar um cara.

**P5:** as duas viram? // As duas amigas marcaram um encontro // Psiu / oh Robson / depois tu coloca // Gente assim oh / a internet ta um problema seríssimo // E andam marcando encontro // Imagina / duas guria bem nova / qual é a idade delas?

**Felipe:** uma de 16 e 15.

**P5:** é uma de 15 / outra de 16 / as duas eram amigas e marcaram um encontro pela internet / foram parar noutra lugar e sumiram // Agora os pais tão entrando um pouco nos emails e apagaram um pouco e eles não conseguem identificar / onde é que foi mesmo // Os pais tão lá desesperados // E encontraram elas duas mortas gente // Tem que cuidar com quem vocês falam // As pessoas tão falando / e às vezes falam até coisas pessoais // Você não podem expor tudo // Isto é um problema // Às vezes os pais deixam dentro de casa e tão lá horas e horas na internet // Outra coisa da internet também é que as pessoas colocam um perfil / que é aquele perfil do namoro que as pessoas colocam isso e aquilo // Daí teve uma amiga de uma conhecida que foi até Porto Alegre pra se encontrar com um rapaz // E ele era totalmente diferente do perfil dele // A guria chegou lá e não era nada daquilo que ela esperava // Foi lá conversar e viu que não tinha nada a ver / eles fazem no *photo shop* / mas nem a foto não era a dele // O *photo shop* tá assim / eles vão lá e colocam uma foto de uma pessoa perfeita // Oh / gente / só um pouquinho // Todo mundo pode coloca a opinião só não podem tudo junto // Tá agora a 2 / essa aqui é aquela que o Robson tava perguntando no começo da aula // Como é ser independente? // Explique // **O que é que é ser independente pra vocês / tem a ver com ser adulto também né?** // (S-39) Mas a independência pelo lado de vocês // O que que vocês já conseguem fazer sozinhos? // O Robson tava encucado com essa pergunta aqui // Sabe que ela pode dizer assim / ah eu não sou independente / eu não sou uma pessoa adulta // **O que vocês já podem fazer / no sentido de ser independente / para assumir algum compromisso?** // (S-40) **Aquilo que podem fazer / assumindo um compromisso / naquilo que vocês podem ser independentes com ações né /**

**bem concretas / com ações que podem ser realizadas por vocês mesmo? // O que que é ser independente Henrique / o que tu acha? // Como que tu acha que pode ser independente / através de que ações? (S-41)**

**Henrique:** eu acho que ia ser legal / poder ser independente. (S-42)

**P5:** é porque é um sonho / quando a gente tá na idade de vocês / a gente quer né. (S-43)

**Henrique:** é / a gente quer ser um adulto de verdade. (S-44)

**P5:** mas ainda não dá né/ mas a gente que se libera/ saí de casa/ se manda/ queria já te o próprio dinheiro / a gente pensa muitas coisas / mas agora. (S-45)

**Marcela:** mas a gente tem que ter responsabilidade né?

**P5:** é sim / Felipe / fala Felipe / coloca.

**Renato:** mas é que também a gente tem que vê que ta numa fase boa de não te que se preocupa com o próprio dinheiro / porque o pai e a mãe dá né.

**P5:** ah / vocês tão numa fase que não precisa se esforçar né / pelo dinheiro / de ter que sustentar família / pensar em filhos // No que que vocês são independentes em casa? // O que que vocês já podem realizar?

**Henrique:** lá em casa minha mãe que faz tudo / eu e o pai não fizemo nada.

**P5:** mas por que Henrique? // Por que que tu não pode fazer? //

O que que vocês já fazem / que compromissos já dá pra vocês terem?

**Renato:** eu já consigo dizer pra mãe o que ta faltando / do que tem que pegar no mercado / e as vez eu vo no mercado também.

**P5:** e em casa quem é que ajuda?

**Marcela:** eu ajudo em tudo e já to aprendendo a faz comida.

**P5:** já ajuda em tudo? //

E vocês já fazem o lanche de vocês? // Oh / aqui oh / a Marcela vai fala.

**Marcela:** quando o pai vai viaja e a mãe vai trabalha / eu faço a comida.

**P5:** tu te vira então? //

É hoje em dia a grande maioria dos pais trabalham fora // E os filhos já tem que saber os horários das coisas e tomar algumas providências // Entenderam o que é ser independente em ações? // São aquelas coisas que vocês já conseguem cumprir / e que as vez começa desde criança. Alan / Alan / pode falar aí / quem quise coloca coloca / mas espera a sua vez / porque tem gente conversando muito aí // A três / lê Alexandre.

**Alexandre:** você sente solidão ao ficar sozinho?

**Estudantes:** (a maioria) Não.

**P5:** o que que tu faz? // Por que que tu gosta de ficar sozinho?

**Marcela:** eu gosto de fica sozinha porque é legal.

**P5:** ta e o que que tu faz?

**Luana:** ai eu não gosto de fica sozinha.

**P5:** ta mas e o que que vocês fazem sozinhos?

**Estudantes:** internet / T.V / come bastante.

**Djenifer:** a gente vai na geladeira mil vezes catar uma porcaria.

**P5:** depois tu coloca // A Djenifer pediu primeiro // Fala Djenifer.

**Djenifer:** ai eu não gosto de fica sozinha.

**P5:** por quê?

**Djenifer:** ai porque eu não gosto de fica sozinha // Não tem nada pra faze.

**P5:** mas não tem nada pra faze? // Quando teus pais saem eles não te deixam uma tarefa?

**Djenifer:** não.

**Robson:** a Djenifer vai se uma péssima dona de casa.

**Estudantes:** (risos)

**Djenifer:** ai nada a ver / e se eu for e daí?

**Robson:** eu gosto de ficar sozinho / eu pego o controle do D.V.D e faço de microfone e fico cantando.

**Professora:** ah é?

**Estudantes:** (risos)

**P5:** que que tu faz Gabriel?

**Gabriel:** eu ligo o som bem alto / porque o meu pai não deixa.

**P5:** ah / não deixa?

**Gabriel:** ou eu ligo a T.V bem alta.

**Professora:** (risos) Tu fica por conta! //

E tu Luana / gosta de fica sozinha Luana?

**Luana:** (não responde)

**P5:** mais alguém que coloca? / A maioria de vocês gostam / poucos não gostam // E a hora que vocês podem faze o que quer né? //

Ta / a quatro aqui / A quatro é meio pessoal.

**Marcela:** Você namoraria um(a) menino(a) da sua idade? // Por quê?



**Djenifer:** ai essa quatro é aquela / bem dos guri mesmo / aqueles que gostam de ficar com a guria e jogar fora depois.

**Gabriel:** não / não / oh Djenifer / não é todo mundo que é assim // Isso aí é uma questão de maturidade // Tem gente que a idade mental não é a mesma que a idade-

**Estudantes:** (risos)

**P5:** oh, oh. Olhem o que ele disse.

**Henrique:** eu namoraria.

**P5:** coloca tua posição / coloca / o Gabriel já te deu uma resposta //

Tem gente que tem quarenta ano de idade e uma cabecinha né // Agora / tem gente que tem a idade de vocês e é super maduro e responsável // Coloca aí a tua opinião / fala direitinho.

**Marcela:** eu namoraria / com certeza.

**P5:** se conhecendo bem né / qual o problema? // Eu não tô falando de namoro / namoro // Tô falando de paquerinha // Isso tem a vê com a mentalidade / oh o que a Luana vai fala.

**Luana:** (não responde)

**P5:** a outra agora tá? // Na sua opinião os meninos de sua idade gostam de namorar? // Ó gente / não equeçam de ir copiando aí né? //

Henrique / por que que tu acha estranho namorar uma menina da mesma idade?

**Henrique:** ai porque eu acho / porque é estranho mesmo 'sora.

**P5:** tu acha que tem que ser da mesma idade ou tem que ser mais nova que tu?

**Henrique:** ai 'sora eu não sei de nada.

**Luana:** ai depende da maturidade.

**P5:** na sua opinião / os meninos da sua idade pensam em namorar?

**Meninas:** (a maioria) não!

**P5:** (risos)

**Djenifer:** eles só pensam em beija.

**Gabriel:** é que a gente só pensa em computador e coisas diferentes.

**Henrique:** é só por que nós joguemo futebol / tu já percebeu isso?

**Gabriel:** elas não entendem / a gente não pode praticar um esporte.

**P5:** oh / peraí oh / a Marcela que fala.

**Marcela:** gente eu já fiquei esperando um guri duas horas / porque fico lá jogando // Que invente que tá doente / que invente alguma coisa / mas não isso né?

**P5:** olha só aqui oh / é que as meninas crescem / amadurecem mais rápido né?

**Henrique:** é os guri é bem mais devagar.

**Gabriel:** depende da guria 'sora!

**P5:** outra agora // Ah / fala Débora // Cópia essa daí.

**Débora:** é que os guri pegam uma pra fica e ficam e depois já pegam outra.

**P5:** oh / a Luana vai fala sobre a sete - por que pinta ciúmes?

**Luana:** assim oh / minha melhor amiga gosta dele / daí quando eu tô com ele ela fica com ciúmes / e isso estraga a amizade / esses namoro só estraga as amizade.

**P5:** oh a oito - por que ocorre o desencontro de corações? // Por que que vocês acham que isso ocorre / hein Gabriel? // O que tu entende por isso daqui / por essa expressão "por que ocorre desencontro de corações?" // Vê na folha aí / a número oito // Eu quero ver / o que que é?

**Gabriel:** olha...

**P5:** eu quero saber se ocorre o desencontro de corações? // Será que sempre dá certo? // Vocês conversam / o encontro dá certo ou não?

**Meninas:** (a maioria) não!

**Marcela:** ai na maioria dá mais encontro.

**Gabriel:** na maioria das vezes dá certo / pelo menos comigo.

**P5:** será que sempre dá certo / o encontro dá certo / a guria gosta de vocês?

**Gabriel:** depende das pessoas.

**Estudantes:** (alguns meninos) é / depende das pessoa.

**P5:** se vai ser correspondido / se a pessoa ta correspondendo a vocês? // Muitas vezes vocês gostam das pessoas e a pessoa não gosta de ti né? // Não acontece isso? // Oh / Alan / Alan / Alan / oh uma pessoa se sente segura ao namorar ou paquerar?

**Marcela:** eu me sinto segura em namorar.

**Djenifer:** tu já namoro?

**Gabriel:** já.

**Djenifer:** ah / que tu já namoro?

**Gabriel:** já.

**Djenifer:** fica tu já fico / mas namora não / ah não mente.

**P5:** qual que é a opinião sobre namorar e ficar / qual que vocês acham mais correto? // Que que é melhor?

**Djenifer:** ai namora é bom / mas fica tu pode fica com um / pode fica com outro / não enjoa sabe? // É um dia / um dia só.

**Marcela:** ai mas tem tipo uma amigo meu / ou uma amiga minha que tipo namorou com uma pessoa uns quatro / cinco meses e depois largou só para ficar um dia com outra / Troca todo o namoro por um dia.

**Luana:** tem que aproveita bem essa fase / não dá pra se prender.

**P5:** conta essa Henrique.

Henrique: meu pai dis -

**Rafael:** ai eu acho que a gente tem que aproveita bem a adolescência e a infância / porque esse negócio de ficar e ficar é só para arrumar complicação.

**Luana:** o Henrique que fala 'sora

**Gabriel:** minha opinião é que tu pode aproveitar os dois / a parte da infância e da adolescência e namora também / aproveita bem os dois.

**Professora:** se conhece bem / uma paquerinha essas coisas faz bem.

**Henrique:** casa 'sora, o problema é casa / daí estraga a vida!

**Gabriel:** mas como é que vai namora até os 70 anos?

**P5:** tá fala então Henrique.

**Henrique:** meu pai disse que casa é pra loco.

**P5:** eu acho que tá correto o que o pai do Henrique diz / porque agora é uma fase de conhecimento // A gente pode gostar de uma pessoa / mas não precisa ir lá corre e casa // Porque tem que ter tempo para um compromisso / pra uma gravidez / tem que planeja // Tem gente que faz loucura né? // E até que estraga a vida né? // Teve até um caso duma guria aquela do livro que tu leu que engravidado / que idade mesmo ela tinha?

**Marcela:** dezessete.

**P5:** viu / daí ela relato / fez um relato da dificuldade pra estuda agora // Vocês são mais novas / que idade vocês tem?

**Marcela:** treze

**P5:** umas tem quatorze / umas doze / tem treze também.

**Gabriel:** oh / Djenifer tu vai faze dezesseis né?

**Djenifer:** aham.

**Gabriel:** é mais veia que eu.

**P5:** olha aqui oh / agora todo mundo colando a folhinha // Deu? (S-20) Mais alguém que coloca? // Gostaram do assunto? // É bom pra pensa né? // Aproveitem

essa fase / é maravilhosa // Curtem / fiquem / se aparecer um amor né - daí assumam com compromisso / com responsabilidade // Tem tanta coisa pra se previni né? // É isso aí / aproveitem / aproveitem // Eu sempre digo pra vocês que vocês estão na melhor fase // Gente agora eu tenho um textinho // Vocês sabem quem vai vir aqui no final de semana né? // Ahn? // Quem é que vai fazer um *show* aqui?

**Meninas:** (a maioria) Luan Santana!

**P5:** bom / agora que copiaram e colaram a folhinha / eu peguei / já olharam o Diário / quem aqui já viu no Diário?

**Débora:** ai 'sora eu não acredito!

**Djenifer:** ai que lindo!

**P5:** tão aqui atrás as músicas oh // Eu pedi pra Elaine tira a da Adrenalina aqui oh / psssiu / eu trouxe a letra / mas não tinha o cd / daí amanhã a gente escuta.

**Luana:** eu tenho o *cd* 'sora!

**P5:** ai eu pedi pra Elaine pega a adrenalina

**Henrique:** me empresta a cola aí

**P5:** oh / Henrique // Daí eu peguei a Adrenalina aqui oh

**Luana:** oh a 'sora que fala!

**P5:** que que é adrenalina? // Eu vo deixa pro Alan e o Gabriel dá aula / se vocês continuarem com a conversa paralela o Alan eu já falei / ele é teimoso e faz tempo que eu já encaminhei pra secretaria / eu já avisei // Henrique traz o *cd* então?

**Henrique:** mas o meu não tem a música da adrenalina.

**P5:** quem é que tem? // Traz amanhã que é só meia hora de aula.

**Luana:** eu tenho no meu celular.

**Marcela:** 'sora ela tem no celular.

**P5:** o que que é adrenalina oh? // Ela tem a música no celular.

**Gabriel:** adrenalina é o hormônio da /

**P5:** **tem muito pronome aqui que a gente já estudou / é cheio de pronome // Então a gente vai escuta / vocês vão tira os pronomes / tem que copia no caderno / (S-66) vão procura o que é adrenalina / vocês vão dizer o que acham que é adrenalina // O que é ser inconseqüente / a gente vai faze alguns comentários de algumas palavrinhas que aparece aqui // Ela vai tira xerox e amanhã a gente vai vê // Tu tem adrenalina aí? // Ah é? // **Eu acho que não dá tempo / falta menos de dez minutos // (S-83)****

Vamo lê ali / quem é que sabe?

(Luana coloca a música para tocar no celular e os estudantes acompanham com o xerox da letra da música. A maioria deles canta junto)

**P5:** amanhã eu vou trazer o *cd* / vou conseguir na outra turma // Vão tirando os pronomes pra amanhã.

Toca a sirene. Fim da aula.

## APÊNDICE F – Transcrição da Aula 6

### Transcrição Aula 6

**P6**

9º ano do Ensino Fundamental

**P6:** oh eu vou ditar / copiem aí a continuação // (S-67) As oxítonas com terminação em EM / com terminação em EM // Vírgula.

**Estudante A:** ai eu to perdida aqui.

**P6:** Para se diferenciarem dos verbos / para se diferenciarem dos verbos na terceira pessoa do singular.

**Estudante B:** singular?

**P6:** é / na terceira pessoa do singular / vírgula / que levam acento agudo // Do ladinho vocês vão acrescentar os exemplos.

(professora vai até o quadro-negro escrever os exemplos)

**P6:** Antes tinha a forma aguda / agora no plural vai ficar com acento circunflexo // Ta? // Ele contém / eles contêm // Tá? // Exemplo.

**Estudante B:** peraí 'sora.

**P6:** a dez eu já vou dá ela modificada // O trema / o trema // O tre-ma o que que é o trema? // O trema desaparece em todas as palavras / essa aí foi modificada tá // Antigamente tinha né: lingüiça / ambigüidade / tranqüilo / agora não tem mais o trema // O trema desaparece em todas as palavras.

**Estudante C:** graças a Deus / eu nunca usava mesmo.

**P6:** exemplo: conseqüência / tranqüilo / não tem mais / freqüente / lingüiça / não tem mais // Então a dez foi alterada / não tem mais // Agora vocês falhem uma linha e coloquem lá: alterações // alterações // alterações com a reforma ortográfica // Alterações com a reforma ortográfica // Número um.

**Estudante C:** calma aí 'sora.

**P6:** desaparece o acento no i e no u / **tem alguém atrasado?** (S-84) No i e no u hiato // Hiato / o que que é um hiato? // Olha aqui oh / vi-ú-va, isso daqui é um hiato oh / vai uma pra cá e outra pra lá // Que que é ditongo?

**Estudante C:** duas vogais na mesma sílaba.

**P6: isto / e tritongo? // Três vogais né // Entenderam até aqui? // Fábio / Fábio / Fábio / Fábio / eu não acredito! // Tu sabe as tuas notinhas. (S-32)**

**Fábio:** minhas notinhas vão bem obrigado.

**P6:** exemplo aqui // Feiúra oh / não tem mais / caiu o acento agudo // Aqui oh querida oh / não tem mais // Então não tem mais // O que que é hiato / ficou pra cá uma e pra lá outra // Deu? // Número dois // Vou ditar // Desaparece o acento agudo / desaparece o acento agudo no u tônico / que que é hiato? // E átona? // É a sílaba mais fraca // E tônica? // A sílaba mais forte tá? // Então desaparece o acento agudo no u tônico de verbos como averiguar / a-ve-ri-guar / vírgula / argüir.

**Estudante B:** como?

**P6:** argüir.

**Estudante B:** nossa!

**P6:** enxaguar com x // Então como é que fica? // Nessas palavras não tem mais tá? // Averigúe / eu coloco aqui exemplos // Tá?

Exemplos / fica assim oh: argüir / enxaguar / não tem agora / não tem mais // Qual é o número agora?

**Estudantes:** três.

**P6:** três // Desaparece o acento / desaparece o acento circunflexo de hiatos ee e oo / dois pontos / exemplo // Se aparecer desses aqui como eu já tinha dito pra você antes.

**Estudante D:** aparece o que 'sora?

**P6:** lêem // Antigamente tinha o chapéu aqui // Lêem / agora não tem mais / tá? // Vôo né? // Vôo / antes era assim / agora não tem mais // Ta? // Ficou assim oh: vôo.

**Vira pra frente / copiando tudinho aí. (S-68)**

Quatro ou cinco agora?

**Estudantes:** quatro.

**Estudante E:** posso i toma água 'sora?

**P6:** vai e volta em dois minutos / tu vai perder aqui / mas te esconde // A quatro agora // Coisa feia o Rafael.

Diferencial / tá quase no fim / Álvaro e Luís sentem // Desaparecem os acentos diferenciais / Aqueles que vocês usavam pra diferenciar / por exemplo / para verbo / para preposição // Por verbo / por preposição / né // São acentos que são usados para palavras iguais / são usados para diferenciar / mas permanecem / o dos verbos

permanece // Desaparecem os acentos diferenciais / ponto e vírgula / mantêm-se / com chapéu né? // Mantém / mantém / mantêm-se / vírgula / porém / vírgula.

**Estudante C:** ai eu não agüento mais copia 'sora / peraí.

**P6:** desaparecem os acentos diferenciais / ponto e vírgula / mantêm-se / vírgula / porém / vírgula / os que diferenciam singular e plural // Deu? // Bem como /

**Estudante C:** calma aí 'sora!

**P6:** então o por vai permanecer / por verbo acentuado e por preposição / esse a gente mantém / Tá? // Qual é o outro? // Pôde e pode // Ponto na mesma linha // Deu até aí // O acento circunflexo de fôrma / fôr-ma de fazer bolo / não é forma / é fôrma // Esse aqui permanece / quer dizer / é facultativo / quem quiser usar pode usar quem não quiser não usa / é facultativo / fôrma // Tem forma / então se eu coloca vai ficar fôrma / melhor pra distinguir // Então esse aqui é facultativo // Cópia aí / daí usa se quiser tá? // E a última então coloca número cinco // Desaparece.

**Estudante C:** calma aí / 'sora // Desaparece?

**P6:** desaparece o acento em ditongos abertos // Quais são eles? // Oi / ei / eu // Então desaparece o acento nos ditongos abertos de palavras paroxítonas / não esqueçam / de paroxítonas / as oxítonas permanecem com acento / somente nas pa / tá? // Dois pontos / coloquem ideia // Ideia é paroxítona ou oxítona? // Hein? // Ideia é pa ou o? // Ideia / então é paroxítona / então não tem mais // Tá? // I-dei-a / ta? // Então ela é paroxítona / não permanece // Ideia / assembléia / não tem mais / tá? // Heróico / não tem mais / joia não tem mais acento / ta? // Jiboia também não // Todas as paroxítonas com esse ditongo tônico aberto ei / oi caíram // As oxítonas permanecem // Todas as palavras oxítonas permanecem acentuadas // tá? // Exemplo de uma oxítona que permanece acentuada / vamos ver? // Anéis / no plural né // Exemplo / anéis / ela é oxítona / tá? // Papéis / quem mais sabe outra? // Caracóis // Só permanecem nas oxítonas // Caracóis / troféu / etc / tá? // Entenderam? // Alguma dúvida até aí? // Não?

**Estudante B:** vamo descansa um pouquinho 'sora!

**P6:** descansar? // E depois se não dá tempo? // **Eu preciso terminar!** (S-33); (S-74)

**Estudante A:** tá loco 'sora.

**P6:** vamo faze o seguinte / eu tenho um livro ali / e vocês / cada um vai passando e vai lendo um pedacinho // **Prestem bem atenção** // (S-21) **Mas antes vocês tem que copiar a tarefa** // (S-22); (S-69) Tarefa! // Recortar /



**Estudante C:** recorta 'sora / ah não!

**P6:** calma aí um pouquinho que tu não é confiável // É sério // Ta me devendo nota / fica bem quietinho // (S34)

**Estudante C:** mas eu to quieto aqui 'sora.

**P6:** é / é / mas tenha postura na sala de aula!

**Estudante C:** tá loco!

**P6:** tarefa - recortar de revistas ou jornais velhos palavras acentuadas e justificar o acento // Trinta palavras / pra vocês justificarem.

**Estudantes:** não!

**P6:** ta / deixa eu ver / 20 / 20 palavras então.

**Estudante C:** 19 então 'sora / 19 e não se fala mais nisso!

Professora: não / 20.

**Estudante B:** ai 15 / 15 'sora / por favor!

**P6:** não / é 20 // Álvaro / eu tô falando.

**Álvaro:** é o Alberto 'sora / é o Alberto.

**P6:** 20 palavrinhas // Vão recortar / colar no caderno e justificar // Por exemplo / acharam a palavrinha lá / tem que ter acento / eu não quero sem acento / café / recorta / cola / e coloca lá / é acentuada / porque é uma oxítone terminada em e / é só justificar assim / 20 palavrinhas / eu vou olhar / tá? // Procurem assim oh / dentro de todas as regrinhas / não vão pegar todas da mesma regra // Não vão pegar só as oxítonas // Etenderam? // Então agora eu vou deixar esse xerox aqui / *O Colecionador de Estrelas* / a linguagem é bem fácil / a letra é bem grande // Vamos ver então / vamos fazer a leitura // Depois eu vou mandar fazer um trabalho disso aqui / prestem bem atenção // Deu? // Silêncio agora!

**Estudante A:** (começa a leitura do livro)

**Estudante D:** (prossegue a leitura)

(Aproximadamente 6 minutos depois):

**Estudante D:** dá pra parar agora?

**P6:** a Daniele agora.

**Daniele:** (continua a leitura)

**P6:** mais alto!

**Daniele:** (aumenta o tom da voz e prossegue a leitura do livro).

**P6:** (interrompe a leitura de Daniele e se dirige a um grupo de alunos que estava sentado no fundo da sala de aula) Quero só ver / depois vou escolher dois de vocês para contarem a história // Continua Daniele.

(Minutos depois):

**P6:** já deu / passa pro Peterson.

**Peterson:** ah não 'sora.

**Peterson:** (prossegue a leitura)

**P6:** mais alto agora / tá muito baixo.

**P6:** (durante a leitura de Peterson) viu / tu tava rindo / olha o ânimo que tu tem pra ler.

**Peterson:** que 'sora? // Eu tô lendo aqui 'sora // Tô loco pra i embora né.

**P6:** e eu não tenho nada a ver com isso // Passa pro Guilherme // Vamos testar os bem avançadinhos da sala de aula / vamo só vê // Se acham que tão podendo // (S-35)

**Peterson:** ah / 'sora não é assim.

**Guilherme:** onde é que parou isso daqui?

**Peterson:** ali no a partir de hoje.

**P6:** (durante a leitura de Guilherme) mais alto eu não tô entendendo nada.

(Minutos depois):

**P6:** qual é o problema?

**Guilherme:** eu tô caindo de sono.

**P6:** chama o Felipe ali / passa pro Felipe.

**Felipe:** (prossegue a leitura do livro)

(Minutos depois):

**P6:** quem sabe endireita mais a tua coluna / ergue mais a folhinha / postura pra leitura! // (Felipe prossegue a leitura)

(Minutos depois):

**P6:** passa pra Richeli // Primeiro ajeita tua coluna / esse encosto da cadeira foi feito para a gente encostar as costas / tem que ter postura // Tu também né / vai rindo!

**Richeli:** (prossegue a leitura)

**P6:** não estou ouvindo / me perdi na história! // Mais alto / chega mais pra frente / senta nessa classe aqui da frente.

**Richeli:** ah não 'sora.

**Estudantes:** (reclamam da leitura, dizem que estão cansados)

**P6:** não / peraí um pouquinho / agora a Richi vai ler só mais esse pedacinho.

**Richeli:** me perdi 'sora.

(Richeli retoma a leitura)

**P6:** acha um ponto aí / daí tu para.

**P6:** ta bom / todos que leram hoje / cada um vai chegar em casa vai fazer o seu resumo / vai trazer a sua parte resumida // Senta Amanda / não terminou a aula ainda / tudo o que vocês entenderam do pedacinho dos leitores de hoje / vão escrever um parágrafo tá? // Aí depois a gente vai montar a história / cada um com seu pedacinho // Agora sim vão descansar / mas não levantar do lugar.

Toca a sirene. Fim da aula.

**P6 para a pesquisadora:** uma pena que hoje foi muita teoria.

## **ANEXOS**

---

---

## ANEXO A – Autorização Institucional



ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL  
 PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTA MARIA  
 SECRETARIA DE MUNICÍPIO DA EDUCAÇÃO  
 Rua Coronel Niederauer, Nº 1221 – CEP: 97.015-121  
 Tel. 3223-3770

Santa Maria, 27 setembro de 2010

OF. Nº. 2349/10

Senhor(a) Presidente:

A Secretaria de Município de Educação vem firmando parcerias com as Instituições de Ensino Superior (IES) e uma dessas Instituições é a Universidade Federal de Santa Maria. A principal atividade que se efetiva a parceria é através de ações voltadas à Pesquisa que vem mostrando as possibilidades de uma articulação cada vez maior da Universidade com a Comunidade.

Neste sentido, autorizamos a mestrande Letícia Ramalho Brittes – vinculada ao Programa de Pós Graduação em Educação – UFSM, sob orientação do prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Liliana Soares Ferreira, a desenvolver a Pesquisa: Efeitos de sentidos sobre trabalho: uma abordagem sobre a produção do discurso pedagógico dos professores de Língua Materna, sob registro no GAP/CE/UFSM/ 027103. A investigação tem por objetivo: discernir, através da análise de discurso, os efeitos de sentidos sobre o trabalho dos professores a partir da produção do discurso pedagógico em aula, observando em que medida esse trabalho é regulado por políticas educacionais e curriculares, expressando valores da sociedade capitalista.

Sendo o que tínhamos para o momento.

Atenciosamente,

  
 Arlei Peripolli  
 Coordenador da Educação Inclusiva

  
 Prof. João Luiz de Oliveira Roth  
 Secretário de Município da Educação Interino  
 Portaria 0747/2010

Comitê de Ética Em Pesquisa  
 Universidade Federal de Santa Maria  
 Santa Maria/RS



## ANEXO B – Termo de Confidencialidade

### TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

**Título do estudo:** Efeitos de sentidos sobre trabalho: uma abordagem sobre a produção do discurso pedagógico dos professores de língua materna.

**Pesquisadora Responsável:** Liliana Soares Ferreira  
**Telefone para contato:** 55 9963 3248

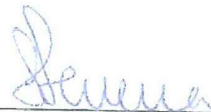
**Instituição:** Universidade Federal de Santa Maria/ Programa de Pós-Graduação em Educação

**Local da coleta de dados:** três escolas da rede pública municipal de ensino  
 Escola Municipal de Ensino Fundamental Júlio do Canto  
 Escola Municipal de Ensino Fundamental Antônio Gonçalves do Amaral  
 Escola Municipal de Ensino Fundamental Fontoura Ilha

---

A pesquisadora responsável pela investigação, Liliana Soares Ferreira, acadêmica do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, sob nº de matrícula 1559576, se compromete a preservar a privacidade dos dados coletados através da observação e gravação das aulas de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental. Concorde, igualmente, que as informações serão utilizadas única e exclusivamente para a realização da presente pesquisa. As informações serão mantidas anonimamente durante três anos, na secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação (prédio 16), da Universidade Federal de Santa Maria, para fins de análise e possíveis verificações sem restrição do tempo, a contar da data de defesa final da dissertação. Após este período, os dados serão destruídos. Este projeto de pesquisa foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM em ...../...../....., com o número do CAAE .....

Santa Maria, 25 de agosto de 2010




---

Liliana Soares Ferreira,  
 RG: 7023945351  
 Pesquisadora responsável

## ANEXO C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**Título:** Efeitos de sentidos sobre o trabalho dos professores de língua materna: uma abordagem sobre a produção do discurso pedagógico.

**Pesquisadora Responsável:** Letícia Ramalho Brittes

**Instituição:** Universidade Federal de Santa Maria – Programa de Pós-Graduação em Educação

**Telefone para contato:** 55 91368223

**Local de coleta de dados:** Escola Estadual de Educação Básica Professora Margarida Lopes

---

Prezado (a) Senhor (a) Professor (a):

Você está sendo convidado (a) a participar deste projeto de forma totalmente voluntária. Antes de concordar em participar desta pesquisa, aceitando a observação e gravação de suas aulas é importante que você compreenda as informações contidas neste documento. Você tem o direito de desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sob nenhuma penalidade.

**Objetivo do estudo:** O objetivo geral desta pesquisa é discernir, através da análise de discurso, os efeitos de sentidos do trabalho dos professores a partir da produção do discurso pedagógico em sala de aula, observando em que medida esse trabalho produz e reproduz os valores da sociedade imersa no contexto do modo de produção capitalista.

**Procedimentos:** Observar e gravar aulas de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental.

**Riscos:** A presente pesquisa não apresenta danos físicos e psicológicos, no entanto, você poderá sentir desconforto ao se expor durante a gravação e observação de suas aulas.

**Benefícios:** Você poderá contribuir para uma pesquisa no campo educacional, que visa a contribuir com o trabalho dos professores em sala de aula, envidando esforços para o efetivo desenvolvimento da autonomia profissional, através de um processo de resistência às políticas educacionais que tendem a regular nosso trabalho enquanto professores.

**Sigilos:** As informações fornecidas por você terão sua privacidade garantida pelos pesquisadores responsáveis. Os participantes da pesquisa não serão identificados em nenhum momento, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados em qualquer forma.

Ciente e de acordo com o que anteriormente foi exposto, eu \_\_\_\_\_ estou de acordo em participar desta pesquisa, assinando este consentimento em duas vias, ficando com a posse de uma delas.

Santa Maria, 25 de agosto de 2010.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante da pesquisa

\_\_\_\_\_  
RG:

Eu, Letícia Ramalho Brittes, declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste participante de pesquisa ou representante legal para a participação neste estudo.



\_\_\_\_\_  
Local, dia, mês e ano

\_\_\_\_\_  
Assinatura da pesquisadora responsável

Avenida Roraima, 1000 - Prédio da Reitoria - 2º andar - Sala Comitê de Ética  
Cidade Universitária - Bairro Camobi  
97105-900 - Santa Maria - RS  
Tel.: (55)32209362 - Fax: (55)32208009  
e-mail: comiteeticapesquisa@mail.ufsm.br



## ANEXO D – Carta de Aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM

 <p>MINISTÉRIO DA SAÚDE Conselho Nacional de Saúde Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP)</p>	<p>UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa Comitê de Ética em Pesquisa - CEP- UFSM REGISTRO CONEP: 243</p> 
--	---

### CARTA DE APROVAÇÃO

O Comitê de Ética em Pesquisa – UFSM, reconhecido pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – (CONEP/MS) analisou o protocolo de pesquisa:

**Título:** Efeito de sentidos sobre trabalho: uma abordagem sobre a produção do discurso pedagógico dos professores de língua materna  
**Número do processo:** 23081.016795/2010 -10  
**CAAE (Certificado de Apresentação para Apreciação Ética):** 0297.0.243.000-10  
**Pesquisador Responsável:** Liliana Soares Ferreira

Este projeto foi APROVADO em seus aspectos éticos e metodológicos de acordo com as Diretrizes estabelecidas na Resolução 196/96 e complementares do Conselho Nacional de Saúde. Toda e qualquer alteração do Projeto, assim como os eventos adversos graves, deverão ser comunicados imediatamente a este Comitê. O pesquisador deve apresentar ao CEP:

#### Julho/ 2011- Relatório final

Os membros do CEP-UFSM não participaram do processo de avaliação dos projetos onde constam como pesquisadores.

**DATA DA REUNIÃO DE APROVAÇÃO:** 09/11/2010

Santa Maria, 11 de Novembro de 2010.



Félix A. Antunes Soares  
Coordenador do Comitê de Ética em Pesquisa-UFSM  
Registro CONEP N. 243.