

A LINGUAGEM NO/SOBRE O TRABALHO DOCENTE COMO ATIVIDADE CONSTITUTIVA

Hadson José Gomes de Sousa
Fátima Cristina da Costa Pessoa

1. Perspectivas iniciais

Com o projeto de pesquisa *A dramática dos usos do corpo-si (si por si e/ou pelo(s) outro(s)) e a constituição identitária no trabalho docente*¹, que este artigo integra, objetivamos descrever e interpretar o agir – linguagem no/sobre o trabalho e linguagem no/como trabalho (Nouroudine, 2002) – no trabalho de professore(a)s², que consideramos uma atividade constitutiva. Num movimento de tentar evidenciar os fios discursivos que intercambiam relações (in)disciplinares – percebidos por nós, analistas do discurso, desde o primeiro contato com a literatura da Ergologia –, pretendemos nessa interface problematizar processos identitários pessoal-profissional, identidade (mesmidade) e momentos de identificação (diferença constitutiva) nas situações de trabalho (ST).

Dito isso, neste espaço, objetivamos refletir sobre o estatuto da linguagem como atividade constitutiva na ST (Franchi, 2002; Geraldí, 1997; Boutet, 2016). Nesse processo, o(a)s sujeito(a)s, a identidade pessoal-profissional e os sentidos sobre o trabalho estão em constituição também. Mais ainda por tratar-se de um contexto de trabalho, o docente, em que diferentes linguagens são vetores de interações e de experiências que produzem saberes laborais

¹ Estudo em andamento, vinculado à Área de Estudos Linguísticos do PPGL-UFPA; linha de pesquisa: Análise, Descrição e Documentação das Línguas Naturais.

² Professore(a)s que atuam em diferentes disciplinas curriculares no Ensino Médio de uma escola pública, no Estado do Pará, Brasil.

(intradiscursividade), sempre em conexão com saberes alheios (interdiscursividade). Queremos, dessa maneira, dar relevo a uma perspectiva de linguagem na situação global do trabalho docente que, de acordo com Abdallah Nouroudine (2002), consideramos como linguagem no/sobre o trabalho. Esse autor, fundamentado em Michèle Lacoste (1995), por questões demandadas pelas abordagens analíticas nas ST, considera uma tripartição de aspectos da linguagem: linguagem no trabalho, sobre o trabalho e como trabalho.

A linguagem no trabalho, na tradução desse autor, é “[...] *uma das realidades constitutivas da situação de trabalho global na qual se desenrola a atividade.*” (Nouroudine, 2002, p. 22). Ela pode estar diretamente relacionada ou não à situação real de trabalho. A linguagem no e como trabalho podem se coadunar em algum momento, por essa razão, Nouroudine adverte que “[...] *nem toda palavra, gesto, escrita, ou imagem encontradas no trabalho será necessariamente útil à realização imediata da atividade exercida pelo coletivo de trabalho de um determinado serviço.*” (2002, p. 24).

Nesse sentido, emerge dessa relação outra perspectiva da linguagem: a linguagem sobre o trabalho. Essa modalidade, para o autor, pode constituir-se a partir de uma demanda exterior, do pesquisador (a entrevista, por exemplo, apesar das críticas do universo ergológico), ou do interior mesmo da atividade (reuniões pedagógicas e outros momentos coletivos, quiçá, não destinados para esse fim, como observamos no momento do intervalo entre as aulas de um turno, que seria a cessação temporária da atividade de trabalho). Isso pode evidenciar as dimensões gestionárias, gestões dos usos de si – heteronomias, usos de si por outros, e autonomias relativas, usos de si por si (Schwartz, 2004; 2011; 2014; Nouroudine, 2004). No último caso, a linguagem sobre o trabalho imbrica-se na linguagem no e como trabalho. A dissociação, de fato, atende diferentes demandas analíticas e sistematizações de pesquisas.

Nouroudine explica que

Isso não compromete a distinção dos três aspectos da linguagem. Ao contrário, partindo do pressuposto da existência de uma linguagem que faz (linguagem como trabalho), uma linguagem circundante (a linguagem no trabalho) e uma linguagem que interpreta (a linguagem sobre o trabalho), conduzir a análise das

práticas de linguagem tendo em mente, ao mesmo tempo, suas distinções e suas imbricações revela-se adequada a uma melhor disponibilização do conhecimento a serviço da ação sobre o trabalho (2002, p. 26).

Com relação à linguagem sobre o trabalho, esse autor, ancorado em Josiane Boutet (1995) e Yves Schwartz (1996), adverte que dissociar as duas facetas (interior e exterior) dessa linguagem tem localizado, historicamente, o poder no polo da linguagem exterior (da atividade de pesquisa) e provocado o apagamento de protagonismos do(a)s trabalhadore(a)s, da experiência que produz saberes (Schwartz, 2010), às vezes, fugidios à superficialidade das materializações da linguagem científica. O que da perspectiva dos valores investidos consubstancia a “[...] *negação da postura de sujeito dos atores do trabalho e das singularidades que eles produzem no trabalho, logrando-se apreender tão somente propriedades gerais (a tarefa, o cargo, o programa, as instruções etc.)*.” (Nouroudine, 2002, p. 28).

Reforçando ainda mais essa crítica, Nouroudine propõe

[...] uma necessária inversão, senão de um equilíbrio, das relações de força dentro das práticas languageiras, no seio da formação languageira no campo social do trabalho. Trata-se de uma linguagem sobre o trabalho emitida pelos atores do trabalho (tal linguagem já existe), mas para que ela se desenvolva e provoque o reconhecimento dos conhecimentos que comporta. Porém, como avançar para uma reconfiguração social da formação languageira que reconheça as práticas languageiras oriundas da experiência? (2002, p. 27).

Outro questionamento, tecido por Nouroudine (2002, p. 26-27), sobrevoou o momento de proposição e composição dos *textos* escolhidos para nossa investigação e suscitou a discussão da seção seguinte: “[...] *como ter acesso à “linguagem sobre a atividade” expressa pelos atores do trabalho acerca de sua própria atividade?*”.

2. Imbricações entre situação de trabalho, atividade de trabalho, de linguagem e de pesquisa

Amparados com esses modos de contemplar a atividade humana, expostos na seção anterior, para a constituição dos dados, que consideramos *textos* (Faïta, 2002; França, 2004), pois foram

produzidos e têm sentido(s) na relação com um *contexto transverbal* específico (Bakhtin, 1997), situação real de comunicação, Situação Global de Trabalho, no caso, depois de um período observando o mundo do trabalho docente, iniciamos ouvindo individualmente o(a)s professore(a)s, a história de vida profissional, sem desconsiderar que a história de vida pessoal, inevitavelmente, incide nesse processo (Nóvoa,1992); recorreremos ao instrumento entrevista, munidos das críticas do universo antropológico e ergológico, que se tornou um espaço de diálogo, envolto de afetividade e, às vezes, regado a lágrimas. Depois o(a)s acompanhamos nos momentos nos quais o coletivo do/no trabalho reúne-se, nomeados por nós de espaços coletivos.

Temos consciência de que rememorar o passado pessoal-profissional, especificamente nas entrevistas, num movimento de objetivação, possibilitado exclusivamente pela linguagem, é, além de suspender a singularidade laboral do momento presente, construir uma imagem perdida, sempre inacabada, produzida com uma imagem do presente. Logo, nesse movimento narrativo, o “*que fica diluído, portanto, não é o sujeito que compõem o texto, mas a identidade através do tempo, do objeto, do espaço.*” (Kramer, 2007, p. 64). Assim como essas narrativas podem dizer muito sobre a história de vida pessoal-professoral, os momentos de identificação, a identidade esfacelada, outrossim, podem ajudar na *interincompreensão*³ sobre o obscurecido agir coletivo do(a)s professore(a)s imerso(a)s na atividade, o *hic et nunc* – linguagem como trabalho, análise que faremos *a posteriori*.

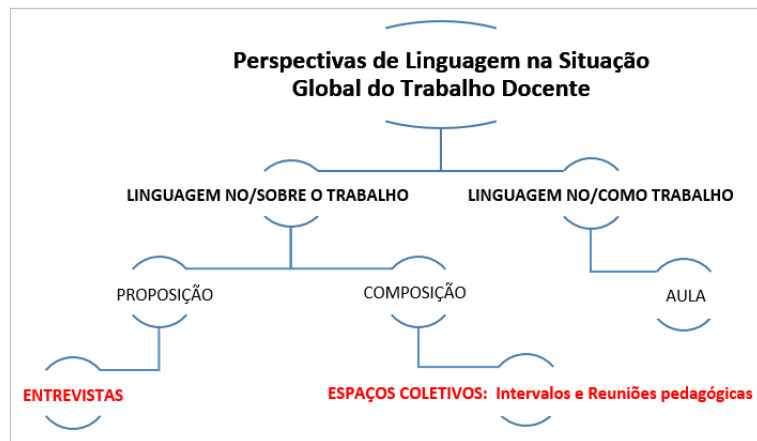
Por conseguinte, com base na tripartição da linguagem de Nouroudine (2002) e por questões metodológicas, dividimos a constituição dos *textos* objetivando duas perspectivas analíticas que imbricam duas facetas da linguagem do trabalhador na Situação Global do Trabalho: uma em que consideramos a linguagem no/sobre trabalho e outra, a linguagem no/como trabalho (não que a linguagem

³ A interincompreensão discursiva, para Dominique Maingueneau (1997), evidencia a instabilidade do sentido, que se constrói, somente, na interação entre discursos. O sentido não está, ele constitui-se no intervalo entre posições enunciativas. Dessa forma, tanto os discursos quanto os sentidos e os lugares – em que eles se relacionam – são provenientes do processo de interdiscursividade.

no trabalho, de modo isolado, não aconteça, conforme observado em poucos intervalos gravados; ver Gráfico 2).

Neste artigo nosso investimento analítico voltar-se-á para a primeira. Para ela, adotamos uma subdivisão que levou em conta um momento de proposição e um de composição, como expusemos no início desta seção. Em ambos objetivamos tanto constituir quanto integrar a comunidade dialógica do trabalho, que passou a ser da pesquisa também, longe de uma postura exclusivamente cientificista, que representasse apenas um olhar exógeno. Na sequência, apresentamos um organograma que ajuda a visualizar o modo como concebemos as perspectivas de linguagem na situação global do trabalho docente; em vermelho destacamos as que serão discutidas aqui.

Gráfico 1: Perspectivas de linguagem na Situação Global do Trabalho Docente



Concomitantemente às idas à escola, contatamos com a crítica de Daniel Faïta (2002), no texto *Análise das práticas languageiras e situações de trabalho: uma renovação metodológica imposta pelo objeto*, na qual esse autor reflete sobre o estatuto da linguagem enquanto viés/recurso para pensar/analisar a(s) ST. Faïta (2002), para problematizar o que considera *Os paradoxos da linguagem e de seu*

estudo, no que diz respeito às pesquisas que se ocupam do trabalho, abordando-o de uma perspectiva ergológica, referencia os estudos do grupo francês *Linguagem e Trabalho* e menciona questionamentos que consubstanciam a crítica relacionada ao

[...] sentido que a referência à linguagem pode adquirir nos estudos relacionados ao trabalho: “Se a linguagem é um elemento essencial na construção da ação e da significação, na afirmação das identidades profissionais, no planejamento, na coordenação, na negociação das atividades e das tomadas de decisão, como explorar suas formas, orais e escritas, como descrever seus efeitos, como construir a enquete de modo a garantir à linguagem o seu lugar dentre outros recursos, mas também como restituir sua especificidade? (Cahier Langage et travail, n. 5, apresentação). (Faïta, 2002, p. 47) (Grifo do autor).

Daí, Faïta (2002, p. 47) elenca indagações que considera de suma importância acerca do verdadeiro objeto das pesquisas que se situam nessa interface. Com elas, esse autor apresenta certa polaridade entre linguagem e trabalho, como se os objetos e objetivos desses campos não pudessem se entrecruzar. No polo da linguagem, de um escopo objetivista abstrato, o objeto seria o “próprio funcionamento da linguagem” e um “restituir a especificidade da própria linguagem”. No polo do trabalho, “as condutas dos atores e seus efeitos e as atividades de trabalho, espaço no qual a linguagem constitui um dos recursos”. Em resposta às indagações, ele destaca duas como prioritárias, pelo fato de estarem primariamente ligadas à problemática em pauta:

Trata-se do estatuto dos dados submetidos à análise e da postura do lingüista, uma das consequências do paradoxo da linguagem e de seu estudo: expediente obrigatório do pensamento e da ação, seu uso está vinculado, de modo indissociável, às atividades humanas em todos os campos. (Faïta, 2002, p. 47) (Grifo do auto).

Para reforçar a crítica à postura do linguista, que é o X do paradoxo da linguagem nas pesquisas sobre as ST, Faïta menciona, citando Bange (1993), a linguística das atividades verbais que, por aliar atividade (linguagem) à estrutura (língua), rechaçaria o problema. Desse modo, “[...] trata-se das situações de trabalho em que o aspecto prático, instrumental e físico parece predominar nas trocas *linguageiras*.” (Faïta, 2002, p. 48). O não linguístico, pois, ganha relevo, embora seja determinado pelo linguístico e versa e vice. Ambos marcados por uma estabilidade instável, mesmo no caso em

que pertençam a uma mesma ST: “Por conseguinte, é difícil, até mesmo impossível, procurar correlações regulares entre situações, contextos e características dos enunciados.” (Faïta, 2002, 48).

Para dirimir essa dissociação entre os dados coletados e as ST, no sentido de ampliar as concepções de objeto e redimensionar a postura do(a) linguista, Faïta (2002) propõe que a análise deve considerar a interação situada. Sugere uma distinção entre *Corpus*, texto ou relação dialógica e com isso transcende uma abordagem e/ou postura linguística exclusivamente estruturalista, que privilegiasse uma única dimensão da ST. Para tal, direciona a discussão para o campo do dialogismo bakhtiniano:

Esse reconhecimento é provavelmente o melhor meio de transpor os limites de uma sujeição excessivamente estreita do texto à situação: mesmo quando a situação é estendida ao passado, ao “desencadeamento dos atos da cooperação”, ela cede lugar à relação com os referentes dos enunciados e com o discurso do outro, com o lugar dos interlocutores [...]. (Faïta, 2002, p. 54) (Grifo do autor).

Nessa perspectiva, Maristela França (2004), também com base na concepção bakhtiniana de linguagem e diante de questionamentos referentes à colaboração que linguistas podem trazer aos estudos das ST, além das empreendidas da perspectiva da linguagem por ergonomistas, elimina esse escopo binário, evidencia o estatuto multifacetado do objeto da ergologia e tece, do mesmo modo, uma distinção entre *corpus* e texto nas análises. Nesse percurso, *Homo loquens* (máquina falante) e *Homo executantes* (ser humano industrial), dissecados e dissociados por abordagens positivistas, saussuriana e ergonômica (taylorista-fordista), reencontram-se no coletivo do trabalho:

Compreendendo o Homo loquens como uma das faces do ser industrial, na perspectiva da concepção dialógica da linguagem, a atividade de linguagem é definida como sendo ao mesmo tempo subjetiva e coletiva, desenvolvimental e dinâmica, sempre reinventada em cada momento da vida de um sujeito e de um coletivo. (França, 2004, p. 128) (Grifo da autora).

Faïta e França apresentam, com essas perspectivas, uma postura de linguista com a qual estamos alinhados, não obstante ele e

ela não se refiram à atividade que investigamos. Ademais, com França (2004), acreditamos que

Em situação de trabalho, o objetivo primeiro do lingüista é ocupar um lugar de interlocutor ativo na esfera da comunidade dialógica de pesquisa que se estabelece (França, 2002). No lugar de visar à constituição de um corpus, visa a participar do desenvolvimento da história do sujeito no trabalho e, com ele(s), propor textos. (França, 2004, p. 129) (Grifo da autora).

Nessa via, fortalecendo essa abordagem e refinando o olhar sobre a *parte linguageira do trabalho*, asseveramos com Josiane Boutet que “*Em situação de trabalho, e quaisquer que sejam os ofícios, a parte linguageira do trabalho e o contexto de ação são interdependentes. As verbalizações, assim como os escritos, permitem a ação, permitem prever a ação.*” (2016, p. 93). Por conseguinte, consideramos que

[...] a contextualização de dados em situação de trabalho implica considerar, tanto no plano metodológico como no teórico, a dimensão do trabalho humano. O trabalho, desse modo, não é considerado como um simples conjunto de verbalizações a coletar e a analisar. É exatamente o contrário, a relação entre o trabalho humano e os dados linguageiros é o que embasa as interrogações teóricas: como pensar as relações entre a linguagem, as línguas e o trabalho? Em que e como a atividade de linguagem contribui para a atividade de trabalho? (Boutet, 2016, p. 91).

Então, refletimos: e quando se investiga o trabalho docente, “ofício de linguagem” (Boutet, 2016) propriamente dito, em que a atividade se concretiza por meio de ações que se dão com a linguagem, sobre a linguagem e, também, com ações da própria linguagem? Consoante com João Geraldí (1997), essa última ação determina formas sígnicas (raciocínio linguístico) e significações do mundo (raciocínio discursivo-ideológico) que se estabilizam em espaços sócio-históricos; é ação quase sempre naturalizada (inconsciente). Enquanto as primeiras, especificamente no trabalho docente, são operações discursivas que produzem algo novo e evidenciam que essa estabilidade é instável.

Recorrendo ao campo da educação, estamos em consonância, também, com as críticas que Sonia Kramer (2007) tece, com base em Benjamin (1987) *et al.*, em relação ao alijamento do caráter histórico-

narrativo da linguagem, do(a)s sujeito(a)s, em detrimento de uma razão instrumental, racionalização/artificialização/uniformização da linguagem, dos falares na escola. Dito isso,

Opera-se, na escola, um processo de cristalização da linguagem, na medida em que os sujeitos são arremessados para fora; tudo se passa como se a escola expulsasse de si os sujeitos que fazem a prática educativa, ao invés de permitir os diálogos de uns com os outros, com os textos e os autores, com diferentes vozes desdobradas na história. (Kramer, 2007, p. 71).

No diálogo que tecemos com o(a)s professore(a)s fica nítido, em vários momentos, esse “arremessar para fora” e o esfacelamento da identidade pessoal-profissional. Em especial, a Profa. L., ao discorrer sobre algumas pautas sugeridas por nós, como quando inquirimos sobre a relação com as bases legais que heterodeterminam o trabalho – mais especificamente, ao mencionar sobre o Projeto Político Pedagógico (PPP) –, desvela uma política que cerceia uma linguagem no/sobre o trabalho.

[1]

⁴PROFA. L.: [...] a questão do Projeto Político Pedagógico... em que deveria ser uma construção coletiva... e também uma atuação coletiva... na sala/não na sala de aula... mas na escola... como um todo... eu sinto falta... dessa/dessa interação... é do coletivo... hoje se/eu acho que a dificuldade de que o professor... tem em FRENTE... tem: é/permite do um isolamento... eu me limito a fazer aquilo que é determinado a ser feito dentro da minha área de atuação... então:

⁴ Os excertos incorporados ao texto foram recortados de uma entrevista que realizamos com umas das professoras colaboradoras da pesquisa e de um dos intervalos que gravamos. Para transcrição tomamos como base as seguintes normas: () (incompreensão de palavras ou segmentos); / (truncamento); MAIÚSCULA (entoação enfática); ::: (prolongamento de vogal); ... (pausa de qualquer extensão); (()) (comentários do transcritor ou do analista); - - - (Comentários que quebram a sequência temática da exposição; desvio temático); “ ” (Citações literais durante a gravação); (Preti, 1999 (Org.)). O código numérico, no caso dos Intervalos, diz respeito ao controle de armazenamento, adotado por nós. Se houver necessidade de revisitar a transcrição na totalidade, facilitará a localização. Os turnos de fala de professore(a)s nas entrevistas são identificados pela siglas Prof. e Profa. seguidas da abreviação dos nomes fictícios dele(a)s; nos intervalos, adotamos P. independentemente do gênero. Usamos DIR. para Diretora e para Vice diretora VICE-DIR.

eu/eu::/eu:: ACABO::... é/ven::do:: isso... vivenciando isso::... presenciando inúmeros colegas terem essa atitu::de::... em não::... é::/pensar::... de forma coletiva::... de não pensar::... de for::-ma:: que::... a escola é um TO::DO::... é um mundo integra::do::... aonde nós temos vários pensamen::tos::... onde nós/onde nós temos várias atitudes::... e eu sinto essa dificulda::de::... em seguir uma linha::... o Projeto... Político Pedagógico nas escolas::... em todas as escolas que eu traba::lho::... que eu já tive atuação::... você não tem um projeto/o projeto ele é construí::do::... é::... pode até... ter:: a participação::... dos diversos profissionais da esco::la::... mas você não consegue VI-SU-A-LI-ZAR::... esse seguimento do Proje::to::... dentro da unidade escolar::... e aí::... muitas vezes me perguntaram::... "L. o que que é::... quais são as metas do Projeto Político Pedagógico da escola (que você) trabalha hoje?::..." não sei::... não sei::... ((Declara isso com um tom de voz sereno)) FALTA:: É::/É:: essa TRO-ca::... essa COI-sa de::... de trazer:: o professor::... de trazer O PRO-FI-ssio-nal:: da educação::... mes::mo de fato:: pra dentro da esco::la::... pra conhecer::... pra vivenciar:: a realida::de da escola::...

Mesmo com a possibilidade que a escola tem, diante das heteronomias (usos de si pelo outro, pela norma antecipadora), de ser um coletivo e de eleger uma organização viva do trabalho, microgestão das atividades, autonomia relativa (usos de si por si), específica para cada realidade escolar, consubstanciada no PPP, percebemos, na denúncia que a professora faz, um alijamento do(a)s sujeito(a)s, a desprofissionalização, em detrimento da organização abstrata, que leva ao isolamento e ao automatismo.

Essa fala nos remete ao questionamento de Kramer (2007, p. 70): “Como pode nossa escola encontrar sua identidade narrativa?” E digo: como professore(a)s podem voltar a ser sujeito(a)s da experiência, do professor, se é que deixaram de sê-lo algum dia? Essas questões nos ajudaram na operacionalização da pesquisa, ante as observações que fizemos *in situ*, a imergir de fato no mundo do trabalho docente, a integrar o desenvolvimento da história no trabalho e direcionaram a proposição e composição dos textos, levando em consideração a faceta sócio-histórica da atividade com a/sobre a/da linguagem (Geraldi, 1997). Uma vez que é ela que possibilita recriar e

criar essa história, num eterno por vir. Pois, “[...] *assim como é na linguagem que se encontra o poder de rememoração da história, é a linguagem que guarda a possibilidade de se tecer a história a cada dia [...]*” (Kramer, 2007, p. 71).

Em conversa com o(a)s professor(a)s, desde a apresentação do projeto, percebemos que muito(a)s demonstraram bastante interesse pelo diálogo e transpareceram o prazer de falar de si, da profissão. Uma professora que está prestes a aposentar falou em tom de denúncia que se sente muito só, mesmo estando na escola, rodeada de colegas, e que gostaria muito de trocar experiências com o coletivo – “[Profª. M.J.] eu sei que nós:: somos:: um GRU::po::... mas eu me sinto mui::to só::... por isso eu me isolo:: às vezes::...”. Isso confirmou-se em uníssono nas falas do(a)s professor(a)s no decorrer da proposição de textos, mesmo aquele(a)s que não enunciaram diretamente sobre essa questão. Como no caso da prof. L, quando conversávamos sobre a relação com as normas antecipadoras do trabalho.

[2]

((Continuação da discussão do excerto [1]: construção e implementação do PPP))

PESQUISADOR: *pra::... cons::-truir:: né::... em conjun::to::...*

PROFA. L.: *pra construção::... isso::... em conjun::to::... falta muito isso::... eu ainda perce::bo:: o individualis::mo::... muito... em muitas ques::tões::... ou a forma como lidar::... com determinadas situações:: acaba afastan::do:: também::... é::...*

PESQUISADOR: *é como se:: a::/a gente fizesse::/constituísse escola só:: né?::...*

PROFA. L.: *ISSO::...*

PESQUISADOR: *que é difí::cil::... né?::...*

PROFA. L.: *que eu::/que eu vejo::... pra gente poder se:::guir:: de FA::to::... o Projeto Político Pedagó::gico:: numa esco::la::... não::/eu digo assim:: em relação ao professor::... é:::/que/eu digo assim::... com relação AO NOSSO PRÓPRIO sis-TE::-ma::... de lota::ção::... que nos PERMI::te::... é::/ficar::... como diz o ditado... "pulando de galho em galho::..." ((Refere-se à Instrução Normativa,*

lei da lotação, que não preconiza que o professor preferencialmente deva ser lotado (compor a jornada de trabalho) numa única escola da rede) ELE NÃO CONSE::GUE:: SE SENTIR::... I-DEN-TI-DA-DE daquela escola::... [...] porque ele tem que... que compartilhar a sua/a sua:: jornada de traba::lho::... com inúmeras unidades escola::res::... e aí quando você CEN::TRA::liza o professor::... lo::ta:: o professor::... ou o profissional da educação:: naque::la:: unida::de::... você consegue FOCAR:: o seu trabalho::... especificamente praquela unidade escolar::... então hoje eu te di::go::... quando eu trabalhava SÓ AQUI::... era uma outra realidade::... eu conse::guia::... visualizar o meu traba::lho:: aqui na esco::la::... fazer o trabalho de forma mais efeti::va::... QUANDO EU VEJO ASSIM:: QUE TINHAM:: COLEGAS QUE DIZiam... “ah não::... eu prefiro trabalhar em três... quatro escolas::...” aí eu ficava perguntan::do:: “mas:: por quê?::...” e hoje como eu pa::sso:: por isso::... trabalhar em três escolas::... eu digo... “ah:: agora eu entendi::... porquê::...” porque eu não me sinto par::te:: de nenhuma::... então::... o meu COMPROMI::sso::... ele DEIXA:::/ele/ELE SE FIXA APENAS:: NA MINHA DOCÊN::cia::... NAQUELE MOMENTO EM SALA DE AULA::... “ah eu não posso... porque eu tenho aula na escola tal...” então eu não posso participar da atividade dessa escola... porque eu tô na outra escola::... e aí:: eu não consi::go::... CONS::TRUIR::... essa IDENTIDA::de::... de traba::lho::... numa única unidade escolar::... começa por aí::... [...]

Torna-se perceptível, pois, a necessidade de uma política organizacional que propicie um espaço mais frequente e exclusivo para produção de linguagem no/sobre o trabalho, o encontro com o coletivo. Essa pode ser uma das razões que ocasionam a perda da identidade narrativa, o que favorece o mascaramento da experiência, da história, dos saberes docentes acumuláveis, do(a)s sujeito(a)s, a desprofissionalização. “Quanto maior for o controle sobre o encontro dos sujeitos (interações), maior o controle dos discursos e, por esta via, o controle da produção de sentidos.” (Geraldí, 1997, p. 62).

A Profa. L. também menciona, no excerto [2], sobre a política de Lotação de professore(a)s da Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC-PA) que, de alguma maneira, propiciaria a prevalência

de heteronomias, usos de si por outros, pelas normas. Por exemplo, ela era lotada apenas na escola *lôcus* da pesquisa, todavia, teve de dividir a carga horária (CH) com outras três escolas devido à diminuição de turmas, que levou ao fechamento de um dos turnos da escola. Essa mudança na jornada de trabalho asseverou a problemática da instituição identitária, pois, não consegue atender aos diferentes modos de microgestão das atividades, em consequência restringe, como ela diz em [2], “*FIXA*”, *o trabalho nas atribuições de sala de aula e em [1], “eu me limi::to:: a fazer a-qui-lo que:: é de-ter-mi-na-do a ser feito dentro da mi-nha á::rea de atuação:::....”*.

Acompanhando o(a)s docentes nos espaços coletivos, mesmo no caso daqueles em que a linguagem no/sobre o trabalho é o objetivo fulcral do encontro, as reuniões pedagógicas, pudemos constatar alguns entraves que o embargam. A escola tem um quadro docente composto por trinta e cinco (35) servidore(a)s. A equipe gestora tem muita dificuldade para definir dia e horário desses encontros. Antes, precisa analisar o horário de aula e verificar o dia da semana que tem um número maior de professore(a)s na escola; dificuldade mencionada, também, pela Profa. L., no recorte [2]: “*ah eu não posso... porque eu tenho aula na escola tal...*”. Mesmo assim, na maioria das discussões e tomadas de decisões relativas ao trabalho na unidade escolar, reúnem-se em média quinze (15) professore(a)s. Além disso, mesmo para poder realizar reuniões ordinárias, faz-se necessário interromper as aulas. Razão pela qual o coletivo não costuma reunir, apesar das premências. No ano letivo de 2019 ocorreram três (3) reuniões pedagógicas, uma delas foi extraordinária, para debater sobre o novo ensino médio.

Percebemos essa questão ao acompanhar os momentos do intervalo, no final do 4º bimestre de 2019. Diante da demanda da SEDUC-PA de antecipação do planejamento individual (por disciplina) para o ano letivo de 2020, o(a)s professor(a)s reivindicaram diversas vezes por uma pausa nas atividades para que pudessem reunir e fazer um momento de discussão sobre a planificação do trabalho, em consonância com os descritores do novo Documento Curricular para Educação Infantil e Ensino Fundamental do Estado do Pará (DCP) e com as Habilidades que garantem as competências previstas na nova Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC) (uma vez

que, até aquele momento, o Estado do Pará ainda não formulara o documento para esse nível de ensino).

De fato, o único momento que o coletivo tem um tempo reservado e predefinido pela macrogestão para reunir (levando em consideração o calendário escolar da SEDUC-PA) é a Jornada Pedagógica, realizada em dois dias, dois turnos cada dia; nessa ocasião é feito o planejamento anual. Entretanto, esse evento isolado no calendário segue a logística dos outros encontros. Ou seja, participam o(a)s profissionais que têm maior CH na unidade de ensino.

Num movimento renormalizador, o momento do intervalo, cessação da atividade, em que poderia predominar uma linguagem estritamente circundante, linguagem no trabalho, torna-se um espaço importante de produção de linguagem no/sobre o trabalho. Como consequência, o tempo técnico, que seria de quinze minutos (00h15min00s), sofre variação. Dos intervalos gravados no decorrer da pesquisa, apenas 25% ocorreram dentro do tempo previsto pela organização abstrata do trabalho. 75% extrapolaram essa minutagem (Ver Gráfico 2). Desses últimos, 25% tiveram duração de mais de meia hora (00h30min00s) (Ver Gráfico 3).

Gráfico 2: Cronometragem dos intervalos

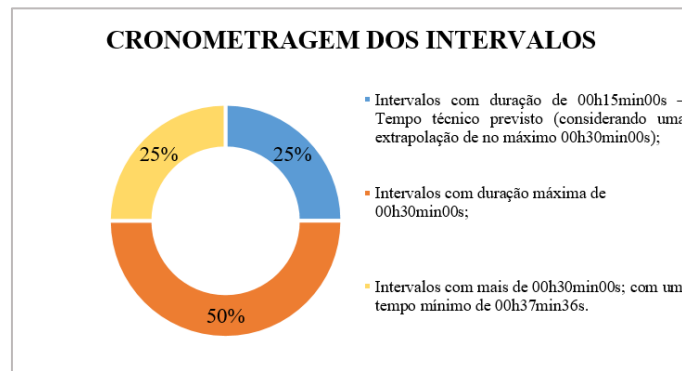
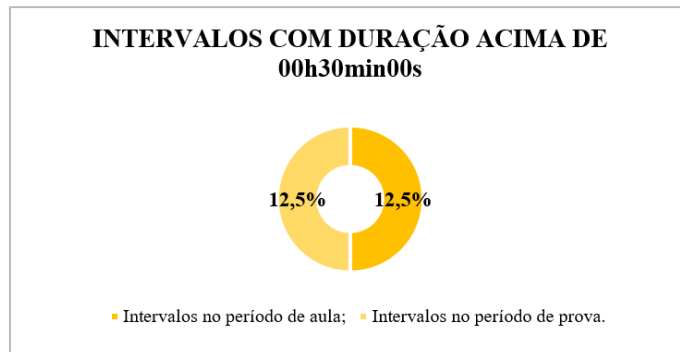
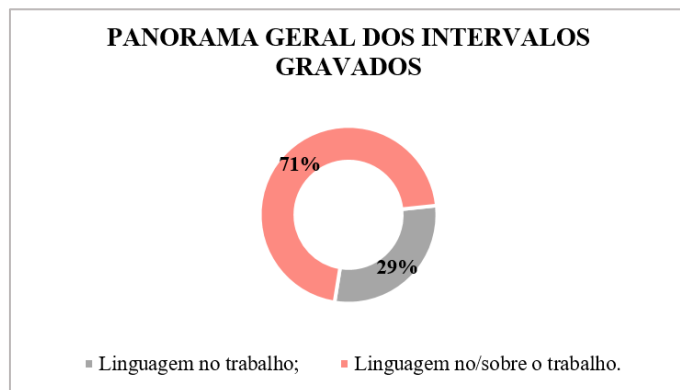


Gráfico 3: Intervalos com duração acima de 00h30min00s



Do total de intervalos gravados, em 71% predominaram a linguagem no/sobre o trabalho (Ver Gráfico 4). Motivo pelo qual o tempo técnico sofreu renormalizações.

Gráfico 4: **Panorama geral dos intervalos gravados**



Os intervalos são sempre preenchidos com uma pauta extensa e diversificada, que se tece, às vezes, no momento mesmo em que a conversa flui e a palavra circula. Nesse espaço, o(a)s professore(a)s empreendem diálogos alinhavando vida profissional e pessoal: políticas públicas para educação; enfraquecimento do movimento sindical; direitos trabalhistas; votações relacionadas a decisões nas quais o coletivo precisa ser consultado (pautas, às vezes, programadas pela equipe gestora) ou quando ele faz alguma reivindicação (como

veremos a seguir no excerto [3] do [Intervalo 121119]); demandas pedagógicas; histórias de vida; problemas psicológicos; uso de medicamentos psiquiátricos; morte; pós-morte etc.

Na sequência, apresentamos recortes de um dos muitos intervalos em que o(a)s professore(a)s precisaram discutir sobre uma demanda da SEDUC-PA: “Planejamento do ano letivo de 2020”. A Secretaria, via Unidade Regional de Educação (URE), determinou que o(a)s professore(a)s enviassem até o dia 10 de dezembro de 2019 o planejamento individual, embasado no DCP, formulado a partir da nova BNCC. Algun(ma)s professore(a)s estavam muito resistentes ao fato de terem de preparar os planos de aula ao final do ano letivo (último bimestre de 2019). Outro(a)s foram sincero(a)s em dizer que não sabiam como fazer; por não terem leitura desses documentos.

A exigência de ser individual foi bastante questionada pelo(a)s professore(a)s, visto que há anos (mais de cinco anos) o planejamento é feito de forma coletiva. Todo(a)s da jurisprudência da URE reúnem-se no município sede e dividem-se por disciplina curricular para discutir e produzir o planejamento anual. Ao final do evento, enviam o planejamento para a pessoa responsável na URE, que compartilha o arquivo com o(a)s Direto(a)s de todas as escolas. 91,4% do(a)s professore(a)s colaboradore(a)s da pesquisa utilizam essa planificação do trabalho como norte para o trabalho realizado. Essa práxis, além do fato de não terem recebido orientação/formação nenhuma, apenas o DCP com os descritores correspondentes às disciplinas curriculares, é uma das razões dos protestos também.

[3]

[3.1]

[INTERVALO 121119]

[...]

[P. MAR. 121119] *é pra entregar dia dez?::...*

[P. EL. 121119] *É:::...*

[Prof(a).s 121119] ((Comentários))

((A Diretora entra na sala.))

[P. EL. 121119] *olha::... tá inflamado aqui o negó::cio::... ((Refere-se à reivindicação do(a)s colegas para interromper as aulas para fazer o planejamento))*

[DIR. 121119] *BO:::RA::... (qual é) a conspiração de hoje?::... ((Direciona-se para a profa. ED., que sempre faz o papel de porta-voz do grupo quando necessitam discutir algo com a equipe gestora etc.))*
[...]

[P. ED. 121119] *Ne:::... Ne:::... ((Dirige-se à Diretora)) o problema é que lá::... ((No áudio que a Diretora da URE enviou para todo(a)s gestore(a)s)) ela deixa claro::... que é pra fazer de acordo com a BNCC::... ela fala lá::... se ninguém nem (entendeu) a BNCC direito Ne:::... ME CONTA::...*

[Prof(a)s 121119] ((Comentários. A Diretora menciona o nome de uma professora que participou de uma formação e já faz o planejamento embasado na nova BNCC)) [...]

[P. DIR. 121119] *BEM::... o que eu tô repassan::do::... é o que me:: foi repassa::do::... e eu tenho obrigação de repassar pra vocês::... agora o descontentamen::to::... É UM FATO:: que acontece::... tu tá entendem::do?::... aí o que tem que fazer?::... questionar lá com a coordenação pedagó::gica da URE::... porque ISSO AÍ É SEDUC::... URE::... E NE... ((Diz o próprio nome)) pobre Ne:::... (repassa::...)*
[...]

[Prof(a)s 121119] ((Tecem críticas quanto à obrigatoriedade de ter de fazer o planejamento individual))

[P. DIR. 121119] *PORQUE NA VERDADE O PLANEJAMENTO INDIVIDUAL::... NÃO ERA PRA EXISTIR GENTE?:::...* [...]

[P. ED. 121119] *LÁ NO ÁUDIO::... [...] ela diz::... que não é pra PARAR:: AULA::... PRA:: FA::zer:: planejamento::... só que pelo que eu tô percebendo::... é que muitos professores tão em dúvida::... é justamente devido essa questão de fazer planejamento já basea::do:: na BNCC::... A BNCC ELA CHEGOU::... E ELA ASSUSTOU::... E ELA ESPANTOU MUITA GENTE::... [...]*

[Prof(a)s 121119] ((Comentários. Logo em seguida, a Diretora distribui por área do conhecimento e disciplina curricular o DCP)) [...]

[P. ED. 121119] [...] *a gente tem que pensar sempre em ser obedien::te::... mas às vezes não dá::... porque às vezes a gente é obediente... dá errado as coisas::... tem que ser (desobedien::te::) então::... É::... TÁ UMA/UMA DÚVI::DA:: DANA::DA:: SOBRE ESSE PLANEJAMENTO... COM RELAÇÃO A BNCC... A GENTE SA::BE::... não deveria::... mas de-ve-rí-amos es::tar::... ((Fala com relação ao conhecimento sobre a nova BNCC)) *a gente sabia que isso ia acontecer::... né::... mas::... (a base do brasileiro é empurrar com a barriga::...)* CHEGOU O MOMEN::TO::... E AÍ TÁ ASSIM::... PORQUE DIA DEZ JÁ TÁ BEM AÍ::... NÊ?::...*

[DIR. 121119] *sim::...*

[P. ED. 121119] *A GENTE PAGANDO CONTEÚ::DO::... PROVA:: E TAL::... eu disse no grupo::... ((Grupo do Whatsapp)) qual foi a minha sugestão::... não custava NADA::... a escola parar sim::: um momento::... não precisa ser um di::a::... nem [...] uma tar::de toda::... uma manhã toda::... mas por exemplo... se tivesse aula até nove e quize::... ou então até::... três e quaren::ta e cin::co... e reuniria os professo::res... marcaria um momento com os professores pra discutir::... como::/como PLANEJAR::... DE ACORDO COM A BNCC::... alguém falaria::... alguém daria algu::ma::/algum norte pra gente::... (porque tem gente que não tá conseguindo::...) [...] ninguém vai dizer assim... "ah não vai ter aula na escola por isso... por isso... por isso..." NÃO::... [...]*

[P. JUC. 121119] ((Comenta sobre a profa. L. que participou da formação sobre a nova BNCC no início do ano))

[DIR. 121119] *E-XA-TA-MEN-TE::... aí ela ((Profa. L.)) já tem NOR::TE PRA PASSAR::... entendeu?::... por mim não tem PROBLEMA NENHUM::...*

[P. ED. 121119] *é só vê um::/um horário... um dia aí pra::...*

[DIR. 121119] [...] *mas não tem problema::... A GENTE PARA::... FAZ UMA ATA DO/DO QUE a gente tá fazendo na escola::... entendeu?::... não tem problema algum::... [...]*

[Prof(a)s 121119] ((Comentam que no áudio a Diretora da URE diz que tanto o Fundamental quanto o Médio devem fazer o planejamento)) [...]

[P. ED. 121119] [...] *NO ÁUDIO ELA CITA O MÉDIO::... NÉ?::...*

[Prof(a).s 121119] ((Comentários))

[DIR. 121119] *ENTÃO PA::RA TU::DO::... e a gente vê::... vem o fundamental::... vem o médio::... vem todo MUN::DO::... [...] é pra fazer o médio?::... bora fazer::... OLHA::... MAS É BOM::... PORQUE AÍ VOCÊS JÁ TRO::CAM::... A EXPERIÊNCIA::... JÁ VÃO/JÁ VÃO SE PREPARANDO NÉ?::...*

[3.2]

[VICE-DIR. 121119] *porque o que eu entendi dela falando::... é um planejamem:::to/não é aquele planejamem:::to:: ain:::da do ano leti::vo::... ((Faz menção ao evento “Jornada Pedagógica” que costuma acontecer uma semana depois do início das aulas. Preocupa-se, pois essa renorma de parar no decorrer de um bimestre, pode gerar um problema para a equipe gestora, que acatou a reivindicação do corpo docente)) [...]*

[Prof(a).s 121119] ((Concordam)) [...]

[P. ED. 121119] *SIM::... A GENTE SÓ QUER UMA ORIENTAÇÃO::... assim alguém::/no caso a L::... (que já fez::...)* [...]

[VICE-DIR. 121119] *a BNCC é muita informação::... só falta ficar doi:::da::...*

[DIR. 121119] *tem que crivar:: né?::...*

[VICE-DIR. 121119] *É MUITA INFORMAÇÃO::... [...] EU JÁ LI::... [...] é muita/muita/muita::: coisa::... não é pouca coisa não::... porque daqueles SEIS EIXOS:: e cada disciplina vai trabalhar pelo SEIS EIXOS daquele::... ainda tem ensino MÉDIO:: que é diferente/é/é/ainda é diferenciado:: ainda::...*

[DIR. 121119] *eu não escuto o áudio até o final::... ((Refere-se ao áudio do Whatsapp)) ela fala do ensino médio?::...*

[VICE-DIR. 121119] *fala::... [...]*

[DIR. 121119] *o negócio é que a gente não tem uma coordenação pedagó::gi::ca:: de responsa::... ((Refere-se às especialistas em*

educação)) *que aju::de::... porque a obrigação É TODO MUNDO saber::... a obrigação é essa::... como professor a gente tem obrigação de saber::... [...]*

Diante da heterodeterminação, o(a)s professore(a)s, no recorte [3.1], discutem sobre a nova norma prescritora do trabalho planejado. Como na escola, apenas as professoras de Biologia e uma de Física participaram da formação sobre a nova BNCC, ele(a)s reivindicam e argumentam no sentido de parar as aulas de um turno, mesmo ante a ordem expressa de que não deveriam. A Profa. L. é tomada como referência para colaborar com o(a)s colegas, pelo fato de já ter planejado o trabalho à luz dos documentos, Ensino Fundamental e Médio. Esses gestos podem desvelar pelo menos duas facetas do trabalho docente. Uma que diz respeito ao desconhecimento das bases legais por parte do(a)s trabalhador(a)s docente. Outra que denuncia, no recorte [3.2], certa (des)organização do/no trabalho.

Nessa parte do excerto, fica evidente que mesmo não sendo um trabalho específico da equipe gestora (direção e vice direção) há um investimento tanto para atender uma demanda da SEDUC-PA quanto para ajudar o coletivo do trabalho; inclusive, noutros intervalos a Diretora solicitou ao(à)s professore(a)s que leram as orientações que ajudassem um grupo de professoras mais velhas, que não sabem como fazer o planejamento. Quando usamos o signo “(des)organização”, a luta pelo sentido, nesse caso, é a de que, diante de uma possível dificuldade no trabalho, não cumprimento de uma demanda exterior necessária, o(a)s sujeito(a)s organizam-se a *motu proprio* e investem em movimentos que excedem o que é esperado pelas prescrições – o que seria de responsabilidade do Estado, talvez, da coordenação pedagógica, propor momentos de discussão, orientar e acompanhar essa questão didático-pedagógica, torna-se um compromisso de todo(a)s em prol do coletivo. Longe de apenas cumprir uma tarefa, nesses movimentos, percebemos um teor responsivo, responsável e ético com o/do coletivo. O intervalo, assim, torna-se o lugar de inscrição do(a)s professore(a)s, de tomadas de decisões/posições, as quais evidenciam o caráter agentivo e as singularidades que podem irromper ao falar no/sobre o trabalho entre os pares.

A pauta planejamento foi discutida em muitos intervalos (15). Nesses encontros o(a)s professor(a)s tentaram de todas as formas parar, por um momento, as atividades do cotidiano escolar e reunir para discutir, trocar experiências, compartilhar saberes etc., mas, sem obter sucesso; restou-lhes apenas o momento do intervalo. A Diretora NE., no [Intervalo 141119], diante de uma discussão tensa, resistência de uma professora quanto ao planejamento, informa que a Diretora da URE não acatou a reivindicação, “*que não era situação de parar:::...*”. E reitera, “*até porque nós temos a situação to::-da:: aí né:::...*”, o que foi exposto como defesa para parar pela Profa. ED. no excerto [3.1]: “*A GENTE PAGANDO CONTEÚ:::DO:::... PROVA:: E TAL:::...*”. As duas últimas falas dizem respeito à reforma que seria realizada na escola, devido a problemas na estrutura do telhado, no mês de julho, mas a empresa responsável atrasou os serviços. Por esse motivo, as aulas só recomeçaram na segunda metade do mês de setembro e o calendário escolar teve de sofrer ajustes.

Ademais, diante dessa organização controladora, que tenta silenciar a linguagem no/sobre o trabalho, reivindicamos com Kramer (2007) que

(...) não é de uma fala qualquer que a escola necessita: não se restringe essa identidade a um perene tagarelar ou a um papaguear repetitivo. Pois não é de palavras apenas que a linguagem está esvaziada, mas de história. Encontrar a identidade narrativa requer que se puxem os fios não só das experiências enraizadas nos sujeitos que fazem imediatamente a prática, mas também os fios do conhecimento construído por múltiplos sujeitos ao longo da história. (Kramer, 2007, p. 71).

Nessas duas facetas da identidade narrativa (entendo que nelas a identidade pessoal-professoral está subsumida), a escola pode encontrar os saberes de experiência, acumuláveis, resultantes das relações daquele(a)s que trabalham com o coletivo. Esses saberes coletivos, decorrentes de experiências alheias, do encontro de encontros, perfazem a atividade, a história (Schwartz, 2011). Reitero, nessa perspectiva, outros questionamentos de Kramer (2007, p. 54, grifo da autora): “*Que tipo de produtor é o professor? É autor do seu trabalho, ou passou simplesmente a ocupar um lugar ‘na linha de montagem da escola’, não só graças à divisão social do trabalho, mas também devido à perda de sua experiência e de seus elos culturais com o coletivo?*”.

Essas inquietações, na nossa atividade de pesquisa, dão luz à problemática da instituição identitária, execução de uma existência pré-forjada, alheia, que deve ser vivida inalteradamente do início ao fim. Deixa, dessa maneira, de ser um processo de constituição, identidade profissional como uma construção que não descarta o porvir, inconclusa, portanto, *ad infinitum*, nas relações tecidas ao longo da vida profissional (Geraldi 2015); sem, obviamente, eliminar a vida pessoal.

Com António Nóvoa (1992), auferimos que essa crise da identidade profissional docente, a desprofissionalização, ocasionada pela intensificação das formas de controle sobre o(a)s trabalhadore(a)s docentes, tem que ver com a valorização de normas antecipadoras que consideram o trabalho docente exclusivamente da perspectiva de uma dimensão técnica da acção pedagógica. Consequentemente, num lugar que é visto quase que unicamente do horizonte das heterodeterminações, desconectadas das singularidades do acontecimento, que concebem de forma binária (dicotômica) que a teoria, trabalho abstrato, suplanta a prática, ação (Schwartz, 2011). Por isso, por último, o(a)s sujeito(a)s não seriam agente(s), responsáveis por suas práxis, organização viva do trabalho.

Apesar de que

O fundamento do real centro de atividade, da real mediação histórica entre espírito e matéria, cultura e natureza, homem e cosmos, teoria e ação, é a práxis, “revelação do segredo” do homem que cria a realidade humano-social e que, portanto, compreende a realidade humana e não-humana. A práxis não é atividade prática contraposta à teoria: é atividade que se produz historicamente, é unidade do sujeito e do objeto, da produção e do produto. Pela práxis o homem ultrapassa a animalidade. (Kramer, 2007, p. 36) (Grifos da autora).

Assim, na contramão do discurso da macrogestão, a linguagem no/sobre o trabalho docente pode nos dizer muito sobre as experiências, seus liames com o coletivo, que ancoram fazeres, às vezes, naturalizados e vistos apenas do escopo da execução. Pelo contrário, o *motu próprio*, a *segunda pele profissional*, do fazer docente “[...] obriga a evocar essa mistura de vontades, de gostos, de experiências, de acasos até, que foram consolidando gestos, rotinas,

comportamentos com os quais nos identificamos como professores.” (Nóvoa, 1992, p. 16).

3. Perspectivas finais

Descrever e analisar, nesse artigo, as falas do(a)s docentes, linguagem no/sobre o trabalho, os momentos de identificação, do novo, que se imbrica no mesmo (identidade) (Eckert-Hoff, 2008), ajudou a discutir a tentativa de privação da experiência, sufocamento da *práxis* pela organização técnica do trabalho educativo. A tentativa de silenciamento dessa linguagem nos desvela os gestos microgestionários, renormalizações, tomadas de decisões/posições, os elos com o coletivo, o trabalho como encontro de encontros etc.

Logo, em consonância com Kramer (2007),

[...] cabe dizer que uma recomposição dos estilhaços da prática pedagógica pode apenas me levar a entender o trabalho do professor tal qual o do homem privado de experiência, tornado eterno jogador condenado – como operário na linha de montagem – a recomeçar de novo. Embriagado no seu cotidiano repetitivo, inebriado com as modas (pedagógicas), esse professor teria sido transformado (e teria se transformado) em autômato. Mas essa montagem de fragmentos pode, contrariamente, me permitir enxergar o novo presente no sempre-igual, favorecendo falar com e para esse professor e, ainda, me permitindo dele falar como de alguém que tem buscado construir uma prática, uma experiência coletiva [...], narrando-a, desconstruindo e reconstruindo sua (e a) história. Dando-lhe novo sentido. (Kramer, 2007, p. 107).

Isto posto, concebemos que falar é agir, mesmo nas situações de entrevistas. Pois, numa determinada esfera de atividade humana, histórico-social, operações discursivas, verbalizações, na interação Eu-Tu, são efetuadas na língua/linguagem, influenciadas pelo contexto mais amplo (social e ideológico), ST, no caso, apesar da insuficiência dos recursos expressivos, em prol de alcançar propósitos, significações compartilhadas pelos interlocutores – nós, pesquisadores, e o(a)s professore(a)s, na comunidade dialógica de pesquisa que se constitui. Assim, nessas interlocuções, o(a)s sujeito(a)s, as ST, a atividade de trabalho, a identidade pessoal-profissional e a própria linguagem constituem-se numa incompletude histórica e fundante.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail (1997) *Estética da criação verbal*. Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes.
- BOUTET, Josiane (2016) Atividades de linguagem em situações de trabalho. *Parágrafo*. Jan/Jun. V. 4, N. 1 (2016), ISSN: 2317-4919, p. 91-97.
- ECKERT-HOFF, Beatriz Matria (2008) *Escritura de si e identidade: o sujeito-professor em formação*. Campinas, SP: Mercado de letras.
- FAÏTA, Daniel (2002) Análise das práticas languageiras e situações de trabalho: uma renovação metodológica imposta pelo objeto In: SOUZA-e-SILVA, Maria Cecília; FAÏTA, Daniel (Orgs.). *Linguagem e Trabalho*. São Paulo: Cortez, p. 45-60.
- FRANÇA, Maristela (2004) No princípio dialógico da linguagem, o encontro do *Homo loquens* com o ser humano industrial. In: FIGUEIREDO, Marcelo; ATHAYDE, Milton; BRITO, Jussara; ALVAREZ, Denise (Orgs.). *Labirintos do trabalho: interrogações e olhares sobre o trabalho vivo*. Rio de Janeiro: DP&A, p. 115-131.
- FRANCHI, Carlos (2002) Linguagem: atividade constitutiva. *Revista do Gel*, n. especial, p. 37-74.
- GERALDI, J.W. (1997) *Portos de Passagem*. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes.
- GERALDI, J.W. (2015) *A Aula como Acontecimento*. São Paulo: Pedro & João Editores.
- KRAMER, Sonia (2007) *Por entre as pedras: arma e sonho na escola – leitura, escrita e formação de professores*. 3ª Edição e 5ª impressão. São Paulo: Ed. Ática.
- MAINGUENEAU, Dominique (1997) *Novas tendências em análise do discurso*. 3. ed. Tradução de Freda Indursky. Campinas, SP: Pontes: Editora da Universidade Estadual de Campinas.
- NÓVOA, António (1992) Os professores e as histórias da sua vida In: NÓVOA, António (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, p. 11-30.

NOUROUDINE, Abdallah (2002) A linguagem: dispositivo revelador da complexidade do trabalho In: SOUZA-E-SILVA, M. C.P. ; FAÍTA, D. (Orgs.). *Linguagem e trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França*. Tradução de Inês Polegatto, Décio Rocha. Revisão Técnica de Décio Rocha. São Paulo: Cortez, p. 17-30.

NOUROUDINE, Abdallah (2004) Risco e atividades humanas: acerca da possível positividade aí presente. In: FIGUEIREDO, Marcelo; ATHAYDE, Milton; BRITO, Jussara; ALVAREZ, Denise (Orgs.). *Labirintos do trabalho: interrogações e olhares sobre o trabalho vivo*. Rio de Janeiro: DP&A, p. 37-62.

PRETI, Dino (1999) Normas para transcrição dos exemplos. In: PRETI, Dino (org.). *Análise de textos orais*. 4ª ed. São Paulo: Humanitas Publicações FFLCH/USP.

SCHWARTZ, Y.; DUC, M.; DURRIVE, L. (2010) A linguagem em trabalho In: SCHWARTZ, Y.; DURRIVE, L. (Orgs.). *Trabalho & Ergologia: conversas sobre a atividade humana*. 2. ed. Niterói: EdUFF, p. 131-148.

SCHWARTZ, Yves (2004) Trabalho e gestão: níveis, critérios, instâncias In: FIGUEIREDO, Marcelo; ATHAYDE, Milton; BRITO, Jussara; ALVAREZ, Denise (Orgs.). *Labirintos do trabalho: interrogações e olhares sobre o trabalho vivo*. Rio de Janeiro: DP&A, p. 23-33.

SCHWARTZ, Yves (2010) A experiência é formadora?. *Revista Educação & Realidade*. Campinas, 35(1) jan/abr, p. 35-48.

SCHWARTZ, Yves (2011) Intervenção, Experiência e Produção de Saberes. *Revista Serviço Social & Saúde*. v. X, n. 12, Campinas: UNICAMP, dez, p. 19-43.

SCHWARTZ, Yves (2014) Motivações do conceito de corpo-si: corpo-si, atividade, experiência. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 49, n. 3 jul/set, p. 259-274.