

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP**

WILLIAN MARCIO BARBOSA VIEIRA

**DISCURSOS E IDENTIDADES: VOZES DOCENTES DE ESCOLA PÚBLICA DE
PERIFERIA NA PERSPECTIVA DIALÓGICA E DA CIÊNCIA ABERTA**

Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem

São Paulo

2024

WILLIAN MARCIO BARBOSA VIEIRA

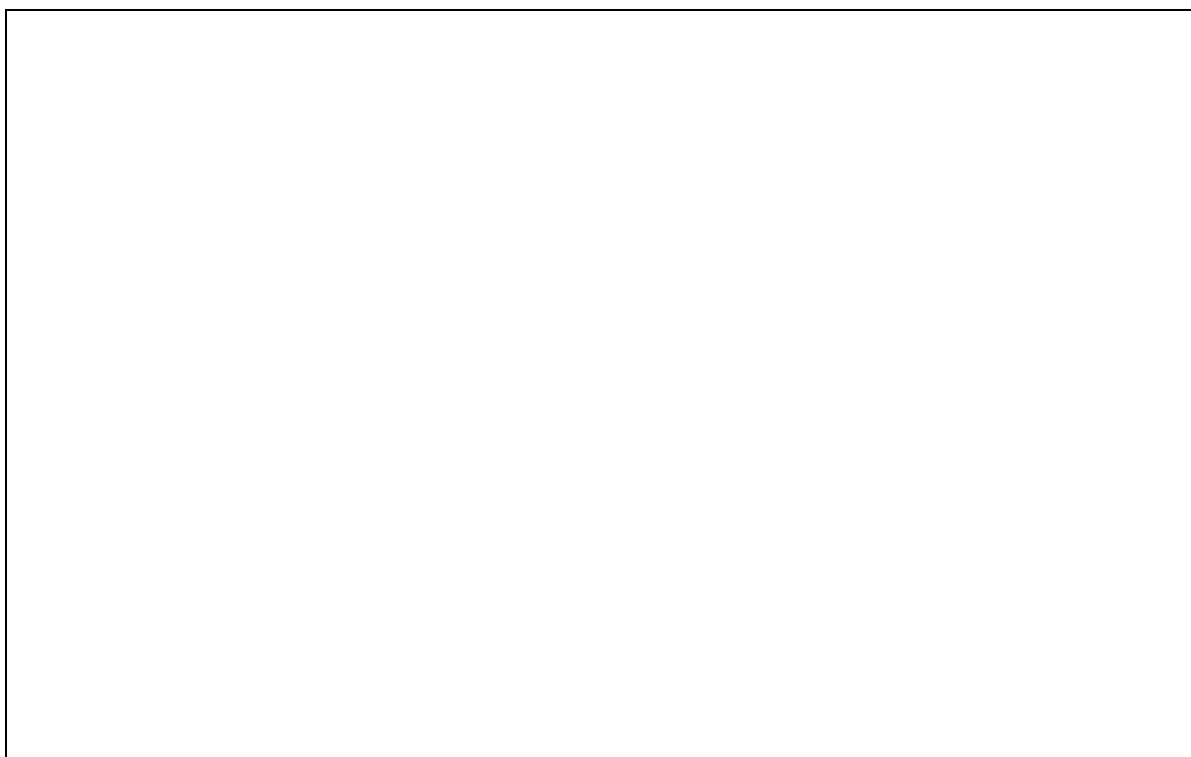
**DISCURSOS E IDENTIDADES: VOZES DOCENTES DE ESCOLA PÚBLICA DE
PERIFERIA NA PERSPECTIVA DIALÓGICA E DA CIÊNCIA ABERTA**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, área de concentração: Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Elisabeth Brait (Assinatura Beth Brait).

São Paulo

2024

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta Dissertação de Mestrado por processos de fotocopiadoras ou eletrônicos, desde que citada a fonte.



VIEIRA, W. M. B. **Discursos e identidades: vozes docentes de escola pública de periferia na perspectiva dialógica e da ciência aberta.** Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem.

Aprovado em: ____/____/____.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dr.^a Elisabeth Brait (Assinatura Beth Brait)
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP
Orientadora e Presidenta da Banca

Prof.^a Dr.^a Maria Cecília Camargo Magalhães
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP
Membro examinador interno

Prof. Dr. Paulo Rogério Stella
Universidade Federal de Alagoas – UFAL
Membro examinador externo

Prof.^a Dr.^a Fernanda Coelho Liberali
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP
Membro examinador interno – suplente

Prof.^a Dr.^a Maria Helena Cruz Pistori
Pesquisadora Independente
Membro examinador externo – suplente

O presente trabalho foi realizado com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) – Brasil. Processo n. 130096/2022-9.

The present study was financed in part by the Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) – Brazil. Case n. 130096/2022-9.

Ao meu melhor amigo, **Wanderley Leandro Nascimento Costa** (*in memoriam*), pela amizade inigualável, companheirismo sincero, apoio afetivo e suporte a minha família enquanto da minha ausência de Cuiabá/MT.

AGRADECIMENTOS

A Deus e a minha ancestralidade que resistiu e teceu o meu caminho, pela imensidão dos seus sonhos que, de alguma forma, são hoje a minha realidade.

A minha família pela superação do medo, pela paciência e compreensão em meio à distância e ausência.

A minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Beth Brait, profissional que admiro muito, pelo olhar sensível, pelos ensinamentos, apoio e parceria, fundamentais para a materialidade desta pesquisa.

Ao Prof. Dr. Paulo Rogério Stella (UFAL) e à Prof.^a Dr.^a Maria Cecília Camargo Magalhães (PUC/SP) pelas contribuições ao longo da jornada e titularidade na Banca de Qualificação e Defesa, bem como à Prof.^a Dr.^a Regina Godinho Alcântara (UFES) pela suplência na qualificação; e também às professoras Doutoras Fernanda Coelho Liberali (PUC-SP) e Maria Helena Cruz Pistori, pelas suplências na formação da Banca de Defesa.

Às professoras “Amanda” e “Beatriz”, participantes da pesquisa, que se dispuseram, gentilmente, a colaborar e proporcionar a materialização desse estudo.

À professora Doutora Eliana Moraes de Almeida Alencar por toda orientação, apoio e crença no meu potencial durante a graduação, e por me apresentar o universo da pesquisa científica, cujo incentivo trouxe-me até aqui.

Aos amigos Nadja Honarra, Soraya Bagio e Gyan Ribeiro pelo incentivo e apoio essenciais nos momentos de tensão, ansiedade e “bloqueio de escrita”, mas também nos momentos alegres e de comemoração das conquistas de cada etapa.

Ao professor Wilson Santos, deputado estadual de Mato Grosso, grande líder e exemplo, pelo incentivo e apoio durante esta jornada.

À Luana Manini Genari de Souza Ramos, colega do LAEL, “braitiana”, pelas conversas e apoio sempre tão assertivos e necessários.

Aos professores do LAEL e aos professores convidados nas disciplinas, pelos importantes ensinamentos e contribuições nesse percurso e a todos os colegas pós-graduandos com os quais dividi experiências e realizei trocas importantes, especialmente aos “Braitianos”.

À PUC-SP e seus colaboradores, em especial à Maria Lucia dos Reis, pelo suporte acadêmico relacionados às burocracias estudantis.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pelo importante apoio financeiro nessa pesquisa.

Muleque de vila

“Eu falei que era uma questão de tempo
E tudo ia mudar, e eu lutei
Vários me disseram que eu nunca ia chegar, duvidei
Lembra da ladeira, meu?
Toda Sexta-feira meu melhor amigo é Deus e o segundo melhor sou eu
Eu tanto quis, tanto fiz, tanto fui feliz
(...)
Prosperarei com o suor do meu trabalho
Me guardei, lutei sem buscar atalho
Ou sem pisar em ninguém
Sem roubar também, então sei
Que hoje o meu nome é Foda e meu sobrenome é Pra Caralho
Deus olhou pra mim, disse assim, escuta neguin
Pegue esse caderno e escreve em cada folha até o fim
Eu disse Senhor, sou tão tímido, sinto mó pavor
(...)
Minha cor não me atrapalhou, só me abençoou
Quem falou que era moda, hoje felizmente se calou
Vai, vai lá, não tenha medo do pior
Eu sei que tudo vai mudar
Você vai transformar o mundo ao seu redor
Mas não vacila, moleque de vila, moleque de vila, moleque de vila
Não vacila, moleque de vila, moleque de vila, moleque de vila
Já fui vaiado, já fui humilhado, já fui atacado
Fui xingado, ameaçado, nunca amedrontado
Aplaudido, reverenciado, homenageado
Premiado pelos homens, por Deus abençoado
(...)
Vou cantar, vou seguir
Vou tentar, conseguir
Se quer falar mal, fala daí
Mas meu público grita tão alto que já nem consigo te ouvir
Olha lá o outdoor com o meu nome
Me emocionar não me faz ser menos homem
Se o diabo amassa o pão, você morre ou você come?
Eu não morri e nem comi, eu fiz amizade com a fome”.

(Projota, 2006)

RESUMO

O fazer do professor e a constituição de sua/s identidade/s interligam-se à sua condição de sujeito social e afetivo, atuando na esfera escolar, integrante de comunidade/s com condições econômicas e sociais específicas. Incluem-se aí as políticas oficiais para o ensino. A compreensão da complexidade alteridades-identidades do professor será o principal objetivo desta pesquisa, que se insere no projeto institucional “Portal multimodal/multilíngue para o avanço da ciência aberta nas Humanidades” para constituir o segmento voltado para as relações linguagem e trabalho. O foco recairá no trabalho docente de Língua Portuguesa do ensino médio em escola pública situada na periferia do município de Cuiabá, estado de Mato Grosso, na região centro-oeste do Brasil. A questão de pesquisa que nos orienta é: Que concepções identitárias são construídas por professores cujas atividades se desenvolvem em comunidades caracterizadas pela diversidade sociocultural e pelas adversidades econômicas, tendo de cumprir as prescrições dos documentos oficiais? Nossa hipótese é a de que o trabalho real do professor o leva a envolver-se de forma criativa, ética e responsiva em sua atividade. Para atingir o objetivo e comprovar essa hipótese, aliaremos duas perspectivas teórico-metodológicas: a Análise Dialógica do Discurso (ADD), advinda de Bakhtin e o Círculo, centrada nos discursos que circulam em situações de interação, seus sujeitos protagonistas, as esferas de atuação e as especificidades do contexto maior; e os estudos da Ergonomia da atividade, na qual o agir educacional é considerado como trabalho ressignificável, e que nos oferece a Autoconfrontação Simples (ACS) como método de análise do trabalho. O *corpus* será constituído de entrevistas com docentes gravadas em áudio e suas transcrições, videogravações de docentes em sua atividade de trabalho, submetidas à ASC, e documentos oficiais escolares. O procedimento da autoconfrontação possibilitou a obtenção dos enunciados para análise e as relações dialógicas produzidas a partir deles. As análises demonstraram que os terceiros participantes da atividade de trabalho das professoras influenciam muito os seus planejamentos. Essa influência é percebida desde a situação de trabalho prescrita, mas, principalmente, no trabalho real das docentes, mobilizando sua criatividade e modificando suas estratégias pedagógicas para darem conta de sua missão de ensinar. As análises também demonstram os atravessamentos identitários sofridos pelas docentes, os quais, não apenas constituem e reconstituem suas identidades, mas (res)significam-nas. Os dados também evidenciaram que as interações professora-coordenação e professora-servidor foram aquelas que mais causaram frustrações à atividade de trabalho das professoras. Finalmente, considerando os princípios da ciência aberta e o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da educação de qualidade, definidos pela ONU, aos quais essa pesquisa se vincula, serão disponibilizados, além da íntegra dessa dissertação, todos os dados permissíveis da pesquisa, no Portal de Ciência Aberta do LAEL/PUC-SP, no intuito de colaborar com estudos futuros e com a construção de uma ciência cidadã.

Palavras-chave: Escola de periferia; Alteridades e identidades; Atividade de trabalho; Análise dialógica do discurso; Ciência Aberta.

ABSTRACT

Teachers' work and the constitution of their identity/s are linked to their condition as a social and affective subject, working in the school sphere, part of a community/s with specific economic and social conditions. This includes official teaching policies. Understanding the complexity of the teacher's alterities-identities will be the main objective of this research, which is part of the institutional project "Multimodal/multilingual portal for the advancement of open science in the Humanities" to constitute the segment focused on the relationship between language and work. The focus will be on the work of secondary school Portuguese language teachers in a public school located on the outskirts of the municipality of Cuiabá, in the state of Mato Grosso, in the central-western region of Brazil. The research question that guides us is: What conceptions of identity are constructed by teachers whose activities are carried out in communities characterized by socio-cultural diversity and economic adversity, while having to comply with the prescriptions of official documents? Our hypothesis is that teachers' real work leads them to engage creatively, ethically and responsively in their activity. In order to achieve the objective and prove this hypothesis, we will combine two theoretical-methodological perspectives: Dialogical Discourse Analysis (DDA), derived from Bakhtin and the Circle, which focuses on the discourses that circulate in situations of interaction, their protagonists, the spheres of action and the specificities of the larger context; and the studies of Activity Ergonomics, in which educational action is considered to be resignifiable work, and which offers us Simple Self-Confrontation (SCA) as a method of analyzing work. The corpus will consist of audio-recorded interviews with teachers and their transcripts, video recordings of teachers at work, submitted to SCA, and official school documents. The self-confrontation procedure made it possible to obtain the statements for analysis and the dialogic relationships produced from them. The analysis showed that the third parties involved in the teachers' work have a great influence on their planning. This influence is perceived in the prescribed work situation, but above all in the teachers' actual work, mobilizing their creativity and modifying their pedagogical strategies to fulfill their teaching mission. The analysis also shows the identity crossings suffered by the teachers, which not only constitute and reconstitute their identities, but also (re)signify them. The data also showed that the teacher-coordination and teacher-server interactions were the ones that caused the most frustration in the teachers' work activity. Finally, considering the principles of open science and the Sustainable Development Goal (SDG) of quality education, defined by the UN, to which this research is linked, in addition to the full text of this dissertation, all the permissible data from the research will be made available on the LAEL/PUC-SP Open Science Portal, in order to collaborate with future studies and with the construction of a citizen science.

Keywords: School on the outskirts; Alterities and identities; Work activity; Dialogical discourse analysis; Open Science.

SUMÁRIO

PRÓLOGO: “A PERIFERIA É O NOVO CENTRO!”	11
INTRODUÇÃO	16
1. O CONTEXTO DA PERIFERIA COMO ESPAÇO DE (RES)SIGNIFICAÇÃO DE IDENTIDADES ..	25
1.1 A PERIFERIA COMO ESPAÇO DE DIVERSIDADES E CONHECIMENTOS	25
1.2 A ESCOLA PÚBLICA E SUA ATUAÇÃO NO CONTEXTO DA PERIFERIA.....	30
1.3 AS PRÁTICAS DOCENTES DAS PROFESSORAS NA PERIFERIA	33
2. PERCURSO METODOLÓGICO: UMA SISTEMATIZAÇÃO NÃO-MODELIZANTE DE DIÁLOGOS	41
2.1 QUESTÕES TEÓRICAS GERAIS	42
2.2 A CLÍNICA DA ATIVIDADE E A AUTOCONFRONTAÇÃO	47
2.3 AS PROFESSORAS, A ESCOLA E OS INSTRUMENTOS DE COLETA	50
3. LINGUAGEM E TRABALHO: NOÇÕES TEÓRICAS E OS DOCUMENTOS PRESCRITIVOS	56
3.1 ALGUMAS NOÇÕES TEÓRICAS DA METALINGUISTICA E DA ERGONOMIA DA ATIVIDADE	57
3.1.1 Trabalho prescrito: a tarefa	60
4. ALTERIDADES-IDENTIDADES: INTERAÇÕES DISCURSIVAS E RELAÇÕES DIALÓGICAS EM ANÁLISE	66
4.1 QUAL INTERAÇÃO DISCURSIVA E QUE RELAÇÕES DIALÓGICAS?	67
4.2 A SALA DE AULA: UMA ARENA DE DISCURSOS E IDENTIDADES	70
4.2.1 Trabalho real: a atividade de trabalho	71
4.2.2 Trabalho não realizado: as atividades suspendidas ou impedidas	78
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	81
REFERÊNCIAS	86
ANEXOS.....	96
APÊNDICES.....	99

PRÓLOGO:

“A PERIFERIA É O NOVO CENTRO!”

Este texto inicial discorre sobre algumas questões que perpassam minha trajetória pessoal e acadêmica, mobilizando concepções que refletem em minha decisão de escolher a escola pública de áreas sensíveis, repletas de diversidades socioculturais e adversidades econômicas como contexto de desenvolvimento de minha pesquisa. Dada essa particularidade, optei por utilizar no texto a primeira pessoa do singular, diferentemente do restante da dissertação.

Sou um homem gay, preto e o primeiro de minha família a conquistar um diploma de graduação. Alcancei tal feito contrariando as estatísticas, por meio do Programa Universidade Para Todos (PROUNI), concluindo a graduação de bacharelado em Administração, no ano de 2012. Foram momentos de intensa realização e felicidade. Rompi estigmas me inserindo no mercado de trabalho em posições dificilmente ocupadas por pessoas com minhas características. Nesse meio tempo, percebi que, embora estivesse contente com o que tinha alcançado, eu desejava mais.

Sempre acreditei que, apesar de não investir nenhum valor em mensalidades na universidade, o povo brasileiro investiu em mim por meio do pagamento de seus impostos, principalmente a população das classes não-dominantes do sistema econômico no qual vivemos. Nesse sentido, sentia-me na obrigação de devolver à sociedade esse investimento. Entretanto, a área administrativa não conseguiria ajudar-me a alcançar esse objetivo.

Com esse intuito e com a paixão pela Língua Portuguesa, ingressei na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), no curso de licenciatura em Letras – Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa, por meio de Políticas de Ações Afirmativas, e vi, na sala de aula, durante o estágio de regência, a possibilidade e oportunidade de colaborar com a melhoria da educação pública naquilo que me fosse possível. Afinal de contas, embora o custo de cursar graduação numa universidade pública seja gratuito, é a sociedade quem custeia esse investimento.

O estágio supervisionado ocorreu em uma escola pública, periférica e que ofertava o ensino básico através da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Eram trabalhadores, de diferentes idades, que trabalhavam o dia todo, mas encontravam

motivação para ir à escola à noite, acreditando que a conclusão dos estudos poderia ajudá-los em melhorar suas condições de vida e de sua família.

Existem sonhos na periferia! Ainda que distantes, eles motivam e servem de horizonte para as pessoas que nela vivem. Eu sou um fruto desses sonhos, não apenas meu, mas também da minha família. Apesar de todas as adversidades e enquadrando-se numa imensa diversidade, existem muitos casos de sucesso que enfrentaram os estigmas cristalizados a respeito da periferia e estão tentando colaborar, nas mais diversas áreas, para romper os preconceitos e mostrar o valor que a periferia tem para toda a sociedade. E é justamente neste quesito que irei me concentrar: nas reflexões e exemplos oriundos da transposição das adversidades, assim como da diversidade sociocultural da periferia.

Com objetivos distintos, mas com o mesmo olhar a respeito das adversidades e diversidades presentes nas periferias, o jornalista canadense Douglas Saunders, por meio do seu livro *Cidade de chegada: a migração final e o futuro do mundo* (2013), fruto de um trabalho de três anos, realizado nas periferias de quatro países – Brasil, China, Turquia e Egito –, afirma que esses espaços são o novo centro do mundo. É daí a inspiração para o título desse prólogo.

Em entrevista ao jornalista Danilo Thomaz, da Revista *Época*, em abril de 2011, Saunders (2011) disse que, ao desembarcar no Brasil, esperava ver todos aqueles clichês que “qualificam” as periferias. E realmente viu garotos de 14 anos armados com rifles e pessoas usando drogas no meio da rua. No entanto, também encontrou comunidades preocupadas em melhorar a vida de suas crianças, migrantes que continuam a enviar dinheiro a seus familiares 50 anos depois de saírem da terra natal e dinâmicos microempreendedores. Segundo Thomaz, a missão de Saunders com o lançamento de seu livro era justamente explicar as causas e os desdobramentos dessa contradição das periferias.

Acredito que a periferia é um espaço genuíno de diversidades e de superação de adversidades. Por essa razão, vejo que a escola pública de periferia possa ser também um local que pode oferecer reflexões importantes a respeito do ensino de língua portuguesa, entendendo que, ao se deparar com essas questões, o professor mobiliza e (res)significa suas identidades, e consequentemente sua atividade de trabalho, a partir dessas experiências.

A periferia evidencia-se, portanto, como um campo rico de pesquisa para que se obtenha estratégias que, didaticamente, possam ser mobilizadas em outros

contextos, justamente por ser um centro de diversidades e adversidades que reflete a sociedade brasileira atual e, para ela, pode se materializar num espaço de reflexão e exemplo.

A palavra periferia remete a “extremidade marginal”, nos seus mais diversos contextos, seja como conjunto de países pouco desenvolvidos ou como região afastada do centro urbano na qual residem população de baixa renda. Tanto em uma quanto em outra imagem, o termo periferia está carregado de fobias e de preconceitos. No entanto, o conceito de periferia não pode ser imobilizado apenas pela noção espacial ou local caracterizado negativamente pelas questões simbólicas e econômicas.

Pode-se dizer, então, que “periferia” não é apenas uma palavra usada para designar espaços habitáveis das camadas populares, nem tampouco uma noção criada para denominar locais distantes dos centros urbanos, como nos fazem crer os discursos oficiais. Na realidade, para Bourdieu (2009), os que dela participam podem lutar para alterar sua definição, invertendo o sentido e o valor das categorias estigmatizadas. Essa imagem da periferia urbana como retrato de trabalhadores com baixos salários, condições de vida precárias e pouco acesso a serviços e equipamentos públicos vive tempos de renovação. Atravessam esses pensamentos a emergência de projetos formulados e articulados por protagonistas das próprias “periferias”, ligados à criação de produtos e serviços com diferentes linguagens artísticas, como música, teatro, cinema, artes plásticas e literatura.

Como qualquer expressão, a palavra *periferia* ganha sentido no campo linguístico quando posto em relação. Dessa forma, faz-se necessário analisarmos outras duas palavras: áreas centrais e áreas nobres, as quais possuem uma significação altamente positiva. Para o dicionário Houaiss, “centro” é definido como parte principal, tal como o cerne e o âmago de alguma questão, e “nobre”, como fino, distinto, elegante, excelente, magnânimo e honroso. Enquanto nos espaços urbanos, a palavra “centro” remete à ideia de área movimentada, marcada pela presença de diversificados tipos de comércio e prestações de serviços. Já o termo “nobre” designa áreas residenciais marcadas por ruas e avenidas largas e arborizadas, com presenças de moradias suntuosas e por refinadas empresas prestadoras de serviços (Oliveira, H.; Oliveira, E., 2019).

Cabe sublinhar, no entanto, que, nas últimas décadas, observa-se a emergência de uma nova identidade periférica. As pessoas que residem nesses

espaços se apresentam em contexto de luta por afirmação, por demarcação de diferença e por disputa pelo direito à cidade. Embora os conceitos e modos de percepção estejam em constante mudança, o que permanece é a diversidade sociocultural presente na periferia e a superação das adversidades econômicas.

Nessa perspectiva, concentrando-me no ambiente escolar, considero de fundamental importância tais aspectos, principalmente aqueles relacionados às identidades que são constituídas e (res)significadas nesse espaço. A sala de aula é, na verdade, uma arena de discursos e identidades, constantemente em diálogo com as práticas sociais, culturais e linguageiras de seus interlocutores.

A sala de aula de escola pública de periferia será o centro desta dissertação, acompanhada de suas especificidades. As identidades do professor serão o foco, pois considero que a partir delas é que ocorrem as transformações no processo de ensino-aprendizagem da educação do nosso país, as quais perpassam pelo desenvolvimento das atividades docentes.

O sistema educacional constitui uma das estruturas de Estado que precisa tratar as diversidades integrando-as às suas práticas pedagógicas, considerando todos os seus tipos que frequentam a escola e estão presentes no cotidiano da sala de aula. Em educação, é fundamental que os profissionais tenham condições para reconhecer a heterogeneidade social e o direito que todos têm, mediante a equidade no tratamento dos diferentes grupos sociais.

Tenho certeza de que essas constatações não tocam apenas a mim, mas transparecem uma busca que encarna outras vozes que se questionam em relação à temática. Uma vez imerso nesse pensamento, vejo que a experiência do estágio e do que ela me fez refletir, trouxe-me até aqui. Além, é claro, do olhar muito atento e sensível de minha orientadora, Professora Doutora Elisabeth Brait (assinatura Beth Brait), que viu em nossa pesquisa uma questão importante e necessária para os estudos linguístico-discursivos e para a sociedade.

Considero que essas reflexões são emergentes e contribuem para os estudos sobre a atividade/trabalho docente, dentro da perspectiva dialógica de linguagem, a partir de um olhar atento e voltado para o processo de constituição e (res)significação de suas identidades, frutos das especificidades do contexto em que se encontram.

Portanto, creio que, com essa pesquisa, esteja atingindo uma das etapas de vida que considero essencial, cujo objetivo consiste em devolver à sociedade, de maneira concreta, o seu investimento em minha qualificação acadêmico-profissional.

Destarte, para além do aspecto moral, implico-me eticamente com a função social da pesquisa científica, que, em minha concepção, precisa ser um meio pelo qual, utilizando-se de seus recursos, forme professores e profissionais que se engajem ativamente na busca pela verdade, justiça e igualdade, nas suas mais variadas formas.

INTRODUÇÃO

“A periferia não é apenas um lugar, mas um sentimento e uma identidade. A gente quer ser feliz também. Antes a gente só queria, mas agora estamos sonhando com as mãos”.

(Sérgio Vaz, 2016, grifo nosso)

São inúmeras as situações reais de dificuldades vivenciadas por professores na atualidade, as quais envolvem diferentes graus de complexidade que precisam ser constantemente superados, tais como baixos salários e carga horária exaustiva, além de tantos outros desafios relacionados ao cotidiano escolar, que incluem as diversidades socioculturais e adversidades econômicas com as quais se deparam ao adentrar nas unidades escolares. Além disso, precisam lidar com o fato de a sociedade atribuir grande responsabilidade sobre eles, transferindo-os o dever de atrair seus alunos ao aprendizado e transformar a sociedade.

Nesse cenário, além das orientações prescritas nos documentos oficiais educacionais¹ do país e das escolas, é comum discutir-se sobre a necessidade de o professor reinventar-se no desenvolvimento de seu trabalho e tornar atrativo o processo de ensino-aprendizagem num ambiente de constantes mudanças contextuais, evidenciando mecanismos que se refletem no planejamento e desenvolvimento de suas atividades profissionais.

Ao longo do tempo, percebemos que o trabalho docente tem sofrido muitas e grandes transformações desencadeadas por fatores que envolvem os âmbitos histórico, social, cultural, político e econômico, tendo de adequar-se às novas realidades e exigências que são impostas ao professor, às vezes até inconscientemente. No entanto, entendemos que, reconhecendo sua importância para a construção da sociedade, o professor não aceita passivamente a desvalorização de sua profissão, pelo contrário, luta e busca, constantemente, por reconhecimento, formação e atualização para deixar seu processo de ensinar cada vez melhor.

Em sala de aula, o professor se defronta com fatores que o desafiam permanentemente: turmas cheias, estrutura física inadequada, além do fato de

¹ A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNs) e os Projetos Político-Pedagógicos (PPP), por exemplo.

receber uma diversidade de alunos cujas particularidades são trazidas consigo, oriundas de suas vivências na sociedade e no ambiente familiar. Tais particularidades influem, também, na constituição de suas identidades. Essas características recaem sobre a realização das atividades docentes que, no processo de ensino-aprendizagem, acabam mobilizando e, em muitos casos, transformando as estratégias de ensino, atuando também sobre as identidades dos professores.

Stuart Hall (2014, p. 109), afirma que "as identidades são construídas dentro e não fora dos discursos, que nós precisamos compreendê-las como produzidas em lugares históricos e institucionais específicos". Nesse panorama, pode-se afirmar, assim como Vânia Musachi (2019), que numa sociedade na qual a linguagem e a cultura denotam o significado daquilo que somos, nossa identidade é adaptável, pois, na maioria das vezes, é a sociedade que dita regras e conseqüentemente determina nossa identidade, tanto no âmbito pessoal quanto cultural, político e profissional.

Acerca da identidade docente e suas relações com as diversas esferas sociais, sob o ponto de vista educacional, dentre elas a do trabalho/atividade profissional, Almeida, Penso e Freitas (2019), apresentaram, numa revisão sistemática, um estudo bibliográfico em que estabeleceram quantidade de pesquisas sobre o tema, os objetivos e seus referenciais teóricos. A delimitação realizada correspondeu ao período de 2006 até a submissão e publicação do artigo em 2019. Muitos dos estudos tratam sobre o processo de constituição das identidades docentes, oriundas de diversas correntes teóricas. No entanto, não conseguimos identificar aquelas que, além da constituição das identidades, apresentassem estudos sobre o processo que denominamos de (res)significação e suas relações com os vários interlocutores.

Almeida, Penso e Freitas (2019), ao elencar seus autores, expuseram vários estudos científicos, dentre os quais destacamos alguns cujos objetivos eram: a constituição do ser e fazer-se professor; discutir possíveis relações entre a temática das identidades docentes e o fenômeno da sindicalização do professorado; compreender como o conceito de identidade tem sido apropriado nas pesquisas sobre formação de professores e sua contribuição para a compreensão do processo de constituição da identidade docente; relacionar a noção de identidade e de profissionalidade à macroestrutura e suas repercussões na profissionalização docente; problematizar as questões relativas aos processos de formação e de construção da identidade docente e ao papel que as experiências vividas em suas trajetórias pessoais e profissionais desempenham neste contexto, e discorrer sobre a

identidade profissional docente com enfoque na identidade do professor de Educação Física (Almeida; Penso; Freitas, 2019).

No campo das linguagens, muitos estudos em linguística aplicada e estudos enunciativos discursivos, com grande reflexo na educação, também têm sido realizados ao longo das últimas décadas, sob diferentes orientações teóricas e metodológicas, entendendo o ensino como trabalho e considerando a relação constitutiva entre linguagens-identidades-trabalho. Dentre diversos objetivos, destacamos o de se conhecer as causas de suas dificuldades e desafios a fim de se propor estratégias colaborativas para a constituição de práticas de ensino ditas inovadoras ou transformadoras (Aparício, 1999; Signorini, 2007; Silva; Pilati; Dias, 2010).

Diversas revisões de literatura denotam a necessidade de estudos voltados para as questões de identidade docente e suas relações com a tematização da função social e política da educação linguística numa sociedade economicamente desigual como a brasileira. Alguns desses estudos nos permitem compreender como as identidades são (re)construídas, percebendo a identidade como um processo contínuo (Bohn, 2005; Beijgaard; Meijer; Verloop, 2011; Reis; van Veen; Gimenez, 2011).

Outras reflexões têm apontando para o desenvolvimento de práticas mais autorais ou mais agentivas dos professores como recursos para se alterar as condições do ensino de língua portuguesa na escola e os modos como esses professores se constituem profissionalmente nessas condições (Oliveira, 2006; Benevides, 2006) e que perceberam também a necessidade de se conhecer seus alunos e saber quais suas necessidades de aprendizagem em função das diversidades sociocultural e econômica de seu grupo social (Kleiman, 2007). Afinal de contas, a atividade do professor “consiste, antes de tudo, em dirigir-se aos outros, aos alunos, mas também aos outros membros do ‘meio de trabalho’, assim como à sociedade, por intermédio da instituição” (Faïta, 2021, p. 214).

É na relação com a alteridade que o professor se constitui enquanto identidade. A partir do momento em que ele se constitui, ele também se modifica, constantemente. As identidades do professor, cujo fundamento é a alteridade, constantemente construídas e reconstruídas, são o que direcionam e fomentam suas práticas e seu percurso profissional, penetrando em todas as vivências e dando o tom das experiências, dotando de sentidos e significados seu ato, consubstanciando tanto a

compreensão do profissional acerca de sua individualidade, quanto de seu pertencimento à categoria docente (Melo; Silva; Farias, 2021).

Alinhamo-nos à Faïta (2021) ao afirmarmos que os pensamentos, opiniões, visões de mundo, consciência etc. dos professores se constituem e se formam por meio de relações dialógicas e valorativas com diversos interlocutores (sujeitos, opiniões, dizeres, comunidades, cultura). Nesse processo, portanto, o professor não só faz constantes alterações em seu planejamento, mas também modifica pontos de vista, valores identitários, a partir das interações estabelecidas com os documentos prescritivos oficiais, com seus alunos, com o ambiente e comunidade escolar e social etc.

É na compreensão desse processo, com intuito de delimitar e denominar reflexões dele advindas, visando a situação do professor de língua portuguesa em escolas públicas de ensino médio localizadas em áreas sensíveis, do ponto de vista econômico, sociocultural, étnico e geográfico, que esta pesquisa se situa e se justifica.

Se a análise do *ensino como trabalho* (Machado, 2004; Magalhães, 2004; Clot, Faïta, 2016) tem uma tradição nacional e internacionalmente confirmada por inúmeros livros, capítulos de livro, dissertações, teses e artigos, esta pesquisa pretende somar-se a esses trabalhos, focalizando a relação linguagens-identidades-trabalho em comunidades socioeconomicamente sensíveis e, mais especificamente, na realidade do professor de Língua Portuguesa do ensino médio em escolas públicas situadas na periferia da cidade de Cuiabá, capital do estado de Mato Grosso, na região centro-oeste do Brasil.

O agir do professor e a constituição de suas identidades estão diretamente ligados à sua condição de sujeito social, cultural e afetivo, profissional da esfera de atividade caracterizada pelo ensino-aprendizagem e pela relação identitária-alteritária entre escola, comunidade, professor-alunos, professor-famílias, professor e condições econômicas, sociais e afetivas que marcam a esfera escolar. Incluem-se aí, ainda, as políticas oficiais para o ensino.

Os sujeitos de análise são duas docentes de Língua Portuguesa da Escola Estadual Dr. Estevão Alves Corrêa, situada no bairro periférico chamado Tijucal, na região sul do município de Cuiabá, estado de Mato Grosso, e foi selecionada a partir de sua localização socioespacial, por receber alunos de bairros circunvizinhos, também periféricos, os quais trazem mais diversidade para dentro da escola, e, por

consequência, da sala de aula, tornando esse ambiente ainda mais interessante no ponto de vista da nossa pesquisa.

“A atividade profissional docente é inalcançável fora de uma abordagem histórico-cultural” (Faïta, 2021). Nesse sentido, compreender a complexidade alteridades-identidades na atividade de trabalho de duas professoras de Língua Portuguesa em uma escola pública da periferia de Cuiabá/MT é o principal objetivo desta pesquisa. Os objetivos específicos estão assim definidos: (i) identificar, na perspectiva dialógica, os participantes/interlocutores direto, visado, previsto das professoras; (ii) analisar as possíveis construções identitárias das professoras em diálogo com seus interlocutores; (iii) refletir sobre os valores visados pelo processo identitário com vistas à valorização do trabalho do professor no contexto periférico; e (iv) disponibilizar, atendendo aos princípios da Ciência Aberta e ao Objetivo de Desenvolvimento Sustentável da Educação de Qualidade da Organização das Nações Unidas (ONU), os dados permissíveis deste estudo no Portal de Ciência Aberta do LAEL da PUC-SP.

Diante dessa finalidade, a questão de pesquisa que nos orienta é: “Que concepções alteritárias-identitárias são (res)significadas pelas professoras cujas atividades se desenvolvem em comunidades caracterizadas pela diversidade sociocultural e pelas adversidades econômicas, tendo de cumprir as prescrições de documentos oficiais?”. A esta questão maior estão acopladas algumas outras que auxiliam ao encaminhamento de respostas: Como as práticas sociais, culturais e linguageiras se manifestam no trabalho e na atuação do professor? Entre o trabalho prescrito pelos documentos oficiais e o trabalho real possível nesse contexto específico, o ensinar-aprender pode ser (res)significado? O professor se dá conta da complexidade de sua intervenção para levar seu trabalho à frente dialogando com todos os seus interlocutores?

Nossa hipótese é a de que o trabalho real do professor o leva a envolver-se de forma criativa, ética e responsiva em sua atuação. Ele reinventa estratégias pedagógicas para cumprir seu papel, para realizar seu trabalho de ensinar-aprender, explorando a interação discursiva com os alunos, reconhecendo e abrindo espaços para si mesmo e para o outro, numa via de mão dupla (Amorim, 2004), a partir do embate entre o prescrito oficial e a realidade com a qual se defronta, num processo de regulação da atividade que é mediado na e pela linguagem (Lima, 2013). Tal afirmação se dá pelo fato de que essa relação dialógica nem sempre é simétrica e

harmoniosa (Brait, 2005). Entretanto, são essas relações, esse diálogo com seus *outros*, que possibilitam ao professor refletir e determinar seus atos, e assim constituir suas identidades.

Da perspectiva metodológica, iniciaremos com uma pesquisa de campo qualitativa, realizada por meio de entrevistas semiestruturadas (Minayo, 2009), a partir de questionário também semiestruturado, no intuito de obter, além dos perfis pessoal e profissional, uma avaliação inicial dos docentes acerca da maneira como enxergam sua atividade e como os documentos prescritivos oficiais atuam sobre ela. Essas entrevistas serão gravadas em áudio e transcritas. Posteriormente, faremos a gravação de atividades (aulas) das docentes, as quais serão submetidas ao método da autoconfrontação simples – ACS (Clot *et al.*, 2001).

Nesse percurso, realizaremos a análise das entrevistas; análise dos resultados da autoconfrontação; estudo comparativo entre os resultados das entrevistas, da autoconfrontação e dos documentos oficiais, cujos resultados obtidos estarão disponíveis e acessíveis no *Portal multimodal/multilíngue para o avanço da ciência aberta nas Humanidades*, o “Portal de Ciência Aberta”, do Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (LAEL/PUC-SP)².

Esse Portal está sendo desenvolvido pelo Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, em conjunto com o Laboratório Integrado de Análise Acústica de Cognição (LIAAC-LAEL/PUC-SP) e o Centro de Pesquisa, Recursos e Informação (CEPRIL). O projeto de desenvolvimento teve início no primeiro semestre de 2021, cuja versão beta do Portal foi lançada no primeiro semestre de 2022. Trata-se de um projeto apoiado financeiramente pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq (Sardinha *et al.*, 2021).

Segundo Sardinha *et al.* (2021), o objetivo geral do Portal

² Disponível em: <https://cienciaaberta.org/>.

é colaborar para a ciência aberta, constituindo um portal multimodal e multilíngue, de grande alcance nas Humanidades, que reúna e disponibilize, do ponto da tecnologia e da inovação, um amplo conjunto de dados verbais, visuais, verbovisuais e verbo-gestuais, por meio dos quais possam ser desenvolvidas pesquisas, nacionais e internacionais, que atinjam pessoas em diferentes situações de trabalho e/ou em situação de vulnerabilidade, quer do ponto de vista físico, psicológico ou social (Sardinha *et al.*, 2021, p. 3).

Além do Portal, é importante destacar também a adesão à Ciência Aberta da *Bakhtiniana. Revista de Estudos do Discurso*³, cujo grande propulsor para tal feito foi a SciELO (*Scientific Electronic Library Online*)⁴. A revista, em formato eletrônico, é um periódico bilíngue (português e inglês), criada no ano de 2008 pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (PPG em LAEL-PUC-SP) e pelo Grupo de Pesquisa/CNPq Linguagem, Identidade e Memória, com o objetivo de promover e divulgar pesquisas produzidas no campo dos estudos do discurso.

Segundo Brait *et. al* (2021),

As principais dimensões da Ciência Aberta são acesso aberto, dados abertos, pesquisa e inovação aberta, ciência cidadã. No entanto, desenvolvemos a seguir apenas alguns desses aspectos, seguindo as diretrizes do SciELO e as adesões preliminares de *Bakhtiniana* à Ciência Aberta. A ideia não é simplesmente o livre acesso a artigos e dados de pesquisa, mas uma concepção de transparência que envolve toda forma do fazer científico; embora haja especificidades em diferentes áreas, ressaltamos a participação social e a contribuição que a ciência pode oferecer à sociedade (Brait *et al.*, 2021).

Nesse contexto, então, a revista inova ao colocar em prática as dimensões: i) acesso aberto, dados abertos e fontes abertas, compreendendo, pois, que “todos os dados de uma pesquisa devem estar disponíveis, para que possam ser acessados por qualquer um que por eles tenha interesse” (Brait *et.al*, 2021, p. 7); e ii) a revisão por pares aberta que compreende, segundo o SciELO, a publicação do nome(s) do(s) editor(es) responsável(is) pela avaliação ao final do artigo; a opção de os pareceristas dialogarem diretamente com o autor correspondente, com abertura ou não das identidades; e a opção de publicar os pareceres de aprovação de artigos com ou sem a identificação dos pareceristas (Brait *et.al*, 2021).

³ Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/index>.

⁴ Disponível em: <https://www.scielo.br/>.

Nosso trabalho, portanto, vinculado à linha de pesquisa Linguagem e Trabalho, do PPG em LAEL-PUC-SP, vertente Análise Dialógica do Discurso (ADD)⁵, e ao projeto de pesquisa/CNPq “Discursos de resistência: tradição e ruptura” (Processo 307028/2018-6), coordenado por Beth Brait e do qual sou integrante, insere-se na Ciência Aberta e contribui para a construção do Portal, na medida em que divulga as etapas do nosso processo de pesquisa e compartilha seus resultados, sempre em observância aos princípios éticos da pesquisa científica no Brasil. Além disso, uma versão de nossa dissertação será compartilhada no portal vislumbrando contribuir com pesquisas que desdobrem os apontamentos trazidos até então. Sendo assim, atende ao objetivo do portal em compartilhar dados, propostas e procedimentos, por meio dos quais outras e novas pesquisas possam ser realizadas a fim de colaborar com a sociedade nas suas diversas esferas, a partir desse novo conceito de produção e divulgação científica.

Destarte, além desta “Introdução” e do “Prólogo” pelo qual perpassamos, esta dissertação se organiza em 04 capítulos. O primeiro capítulo, intitulado “O contexto da periferia como espaço de (re)significação de identidades”, busca situar o contexto no qual os sujeitos de pesquisa desenvolvem sua atividade de trabalho, cujas particularidades inferem no seu agir profissional e no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, considerando a diversidade e adversidades, nos seus vários eixos, provenientes desse universo.

No segundo capítulo, cujo título é “Percurso metodológico: uma sistematização não-modelizante de diálogos”, delinearemos a metodologia traçada por nós na realização desta pesquisa, explorando o “diálogo” entre a Análise Dialógica do Discurso (ADD) e alguns princípios da Ergonomia da atividade. No terceiro capítulo, denominado “Linguagem e trabalho: noções teóricas e os documentos prescritivos”, discutiremos as orientações presentes nos documentos oficiais para o ensino de Língua Portuguesa para o Ensino médio no Brasil e também aqueles específicos do contexto escolar, objetivando estabelecer os indícios prescritivos para a atuação do professor em sala de aula.

No capítulo quarto, de nome “Alteridades-identidades: interações discursivas e relações dialógicas em análise”, apresentaremos uma análise reflexiva dos processos de construção de sentidos nas salas de aula de escola periférica e as

⁵ Disponível em: <https://www.pucsp.br/pos-graduacao/mestrado-e-doutorado/linguistica-aplicada-e-estudos-da-linguagem#areas-de-concentracao-e-linhas-de-pesquisa>.

(res)significações oriundas desse processo por meio das interações discursivas e, a partir delas, apresentaremos os atravessamentos que ocorrem nas relações das professoras com seus vários “outros”. Por fim, nas considerações finais apontaremos nossas conclusões acerca do estudo desenvolvido.

Trata-se, portanto, do ponto de vista acadêmico, científico e social, de um percurso de pesquisa pelo qual docentes de LP do ensino médio em escolas periféricas poderão refletir sobre sua alteridade-identidade existencial, emotiva e profissional, a partir da relação específica e única de sua prática que interliga alteridades-identidades/linguagens/trabalho, compreendendo, que partindo dos documentos oficiais e do uso que fazem deles, assim como da maneira como conduzem a interação discursiva com alunos e suas condições socioculturais e étnicas, promovem ressignificações em meio às ações esperadas e as possíveis.

Entendemos ainda que, para além da contribuição para os estudos linguísticos, enunciativos, discursivos e didáticos, colaboraremos para o cumprimento do papel social da pesquisa científica, o qual consiste na ampliação da compreensão da realidade social e, desta forma, fornecer subsídios para uma produção científica mais comprometida e propositiva com as demandas postas pela sociedade.

1. O CONTEXTO DA PERIFERIA COMO ESPAÇO DE RESSIGNIFICAÇÃO DE IDENTIDADES

“[...] Pode, porventura, vir coisa boa de Nazaré? [...] Vem e vê.”

(João 1, 46)

1.1 A PERIFERIA COMO ESPAÇO DE DIVERSIDADES E CONHECIMENTOS

A noção de periferia é frequentemente associada a uma imagem de marginalização, pobreza, carência de oportunidades, precariedade e distância em relação ao centro. Para Tiaraju D’Andrea (2020), essa acepção deriva de debates econômicos ocorridos nas décadas de 1950 e 1960 nos países mais ricos na época, nos quais se discutia a relação dos países da periferia do capitalismo com as economias centrais deste regime político-econômico.

No prospecto brasileiro, os pensamentos sobre países da periferia do capitalismo iniciaram nas décadas de 1980 e 1990, caracterizada pela ascensão do movimento de massa e da mobilização popular, marcada também pela implantação do neoliberalismo e pelo aumento da pobreza e da violência. Segundo ele, os processos históricos e sociais citados anteriormente “incidiram diretamente nos modos de vida e nas formulações políticas e teóricas da periferia e sobre a periferia” (D’Andrea, 2020, p. 20).

Consoante a essa ótica histórica, Kopper e Richmond (2020) também compreendem que o fenômeno sócio-histórico e a problemática teórica da periferia no Brasil surgiram em sintonia com processos de urbanização, industrialização e migração em grande escala, assim como com a proliferação de novas moradias, edificadas ou não pelo Estado. Segundo eles, a literatura nacional e internacional definiu periferias como locais geograficamente isolados e distantes dos centros urbanos, marcados por escassez econômica e infraestrutura precária.

Contudo, ao longo dos anos, parece que esse ponto de vista tem sido questionado em virtude da complexidade e da diversidade presente nas comunidades sensíveis, como as quilombolas, indígenas e periféricas, por exemplo. Para D’Andrea (2020), o motivo principal desse embate consiste no fato de que, em determinado momento histórico, os próprios habitantes dessas regiões sensíveis passaram a sistematizar os significados do conceito de periferia. Caminhamos na mesma direção enxergando a periferia como um espaço rico de identidades e valores, com sentidos

e sujeitos particulares, na tentativa de que se estabeleça uma narrativa própria, sem a necessidade de mediadores.

Essas (res)significações não são construídas de maneira isolada dentro da comunidade periférica, mas a partir da sensibilidade de seus habitantes, de como interagem e captam anseios compartilhados entre seus integrantes, os quais experienciam vivências e produzem conhecimentos. Assim, passam a reconhecer entre eles pessoas que se destacam e que melhor formulam uma narrativa de suas histórias (D'Andrea, 2020).

Resultante de uma perspectiva geográfica de conceitualização, como já discutimos no prólogo deste trabalho, a palavra periferia remete à extremidade marginal, um espaço em que a exposição à vulnerabilidade social é maior, pois, comumente apresentam, nas dimensões de infraestrutura urbana, capital humano, renda e trabalho, indicadores abaixo da média esperada. Essa vulnerabilidade revela-se como uma fragilidade, cuja impressão é desencadeada por fatores como a renda, o trabalho, a saúde, a moradia, o transporte, dentre outros, inclusive a educação, geralmente produzida por um contexto socioeconômico estreitamente relacionado à discriminação e à exclusão social, ao tempo em que também está ligada à discriminação e estigmas nela ocasionados.

Ainda que o termo não tenha um significado único, periferia é uma região afastada do centro, embora saibamos que esta concepção carrega, de certa maneira, fobias e preconceitos. Uma população que se define apenas por fenômenos estigmatizantes como pobreza e violência coloca a totalidade de suas trajetórias em terrenos de discussões superficiais. Isso porque não é apenas mais uma palavra utilizada para designar espaços habitáveis das camadas populares, como nos fazem crer os discursos oficiais. Pelo contrário, Bourdieu (2006) já dizia que os que dela participam podem lutar para alterar sua definição, invertendo o sentido e o valor das categorias estigmatizadas. Contudo, sob planos diferentes, isto é, visão local ou regional, micro ou macro, sobretudo com o advento das tecnologias de comunicação, desde o movimento denominado de globalização, já emergem sentidos diferentes daqueles tradicionalmente estabelecidos para significar a periferia e as suas especificidades.

Assim, os significados passam a englobar também cultura e potência, alargando o conceito e inserindo, portanto, aspectos positivos, saindo do estigma ao orgulho. Na realidade, o conceito se coaduna ao processo de multiplicidade de usos

e transforma-se em categorias de representação que se combinam com outras. Logo, para que se possa definir um conceito, faz-se necessário considerar experiências individuais e coletivas internas, dados momentos díspares, em outros, comuns (D'Andrea, 2020).

Stella e Brait (2022), ao discutirem sobre contexto, visualizando-o como espaço de criação e cocriação na produção de sentidos, advindo do olhar sobre obras do filósofo russo, Bakhtin, e do Círculo, apresentam uma reflexão cujos resultados demonstraram quatro tipos de contextos: “o contexto do enunciado; o contexto único e singular; o contexto estético; e o contexto extraverbal” (Stella; Brait, 2022, p. 69).

Segundo os autores, o contexto do enunciado na comunicação discursiva possui como fronteiras o locutor e o interlocutor; o contexto único e singular na comunicação sónica tem como fronteiras a compreensão ativa e a entonação avaliativa; o contexto estético presente na comunicação artística apresentam como fronteiras a relação autor e contemplador de uma obra de arte, autor e personagens no romance e herói lírico e seu outro na poesia; e o contexto extraverbal, por sua vez, na comunicação cultural contam com um “eu-nós” e o acontecimento da existência como fronteiras (Stella; Brait, 2022, p. 58, *aspas no original*).

Nessa perspectiva, entendendo que “os contextos não se encontram lado a lado, como se não percebessem um ao outro, mas estão em estado de interação e embate tenso e ininterrupto” (Volóchinov, 2021, p. 197), no âmbito do nosso trabalho, consideramos o contexto da periferia como um contexto extraverbal, pois acreditamos que as concepções que dele surgem e as situações que o integram evidenciam elementos sobre os quais o ouvinte e o falante exercem um juízo de valor, mesmo sabendo que “o contexto extraverbal está inserido em quaisquer tipos de comunicação situada e orientada a um interlocutor” (Stella; Brait, 2022, p. 79).

Percebemos, então, que tal posicionamento mantém-se coerente ao visualizarmos o contexto da periferia como um espaço/campo/esfera repleto de diversidade, identidades que se manifestam nas interações discursivas, neste caso em particular, no ambiente escolar, e mais especificamente na sala de aula. Assim, acreditamos que a valoração da interação como o todo orienta a maneira de pensar e agir na atividade de trabalho das professoras, considerando no processo a questão da responsividade ou atitude responsiva ativa (Bakhtin, 2021).

O contexto da escola de periferia é repleto de diversidade, traduzidas em seus diversos aspectos como o social, cultural, econômico etc. Essa diversidade,

materializada no cotidiano dos sujeitos, constitui suas identidades e, de uma maneira ou outra, são incorporadas na atividade de trabalho das professoras, nas estratégias e práticas pedagógicas utilizadas por elas. Ocorre que, muitas das vezes, por se tratar de um contexto de pouco prestígio social, suas manifestações são consideradas desqualificadas ou como de pouca qualidade. No entanto, a inserção desses elementos traz benefícios nas relações escola-aluno, professor-aluno, pois promove interesse e proporciona a participação, de maneira que contribui para o desenvolvimento da atividade de trabalho do professor e para a consolidação das identidades dos sujeitos envolvidos.

Nessa perspectiva, o contexto da periferia se afasta de concepções do senso comum que a compreendem apenas e simplesmente como uma região delimitada geograficamente em relação a um centro, bem como em cuja visão qualificam-na como local desfavorecido economicamente. Pelo contrário, transpondo os limites dessas compreensões, a periferia é vista por nós, como um espaço em que sujeitos, individuais e coletivos, criam e recriam, significam e (res)significam permanentemente suas conjunturas de existência a partir das desigualdades que a cercam.

O conceito comum de periferia, o qual desejamos subverter, não visualiza o contexto que a define como componente de valor, de diversidade, o que interfere diretamente na constituição e representação social dos sujeitos que a integram. Não queremos, com isso, ignorar as sujeições às quais os sujeitos inseridos nesse contexto são expostos, vinculando o termo apenas à ordem social e ao poder. Acreditamos que essa conceituação é insuficiente, pois a periferia não se resume em precariedade na prestação de serviços públicos ou pobreza. Além e apesar disso, existe uma busca por respeito, dignidade e honra na construção dos valores e identidades de seus habitantes, afinal de contas, as representações estigmatizantes e estereotipadas não são exclusivas dos territórios periféricos.

A periferia existe também “pela intensa produção artística que passou a ser produzida e a circular pela cidade” (Almeida; Jesus, 2021, p. 46). Se antes eram vistas normalmente pelos amontoados de casas em territórios precários, atualmente “é por meio da música, literatura, cinema, teatro, dança e de outras linguagens artísticas que o povo pobre dos fundões da metrópole vem dando um novo significado à expressão periferia” (LEITE, 2008 *apud* TOMMASI, 2013, p. 15).

Para D’andrea (2020, p. 33, *itálico no original*),

Nos últimos trinta anos, houve uma explosão de atividades culturais na periferia. São saraus, *slams*, cineclubes, posses de hip-hop, comunidades do samba, grupos teatrais, grupos de dança, literatura marginal, entre outras manifestações. Cinco foram os indutores principais dessa movimentação: a produção artística como (i) forma de pacificar contextos tomados pela violência; (ii) forma de sobrevivência material alternativa ao trabalho capitalista e às atividades ilícitas; (iii) forma de melhorar o bairro; (iv) maneira de fazer política; e (v) tentativa de humanização em um contexto violento.

Essas produções culturais, que constroem também conhecimentos, eram realizadas, sobretudo, por produtores independentes há algumas décadas. Atualmente, “as produções são desenvolvidas por coletivos culturais, os quais consistem em grupos que valorizam os processos democráticos, as estruturas menos hierarquizadas, cujas ações culturais compartilham de uma leitura crítica da realidade” (Raimundo, 2017, p. 3). Isso porque as regras, as leis e os discursos que regem a vida nas periferias determinam uma diretriz complexa, disjunta da normatividade que rege a sociedade civil, compondo uma multiplicidade de formas de existir (Feltran, 2011).

Entendemos que cultura é tudo aquilo que é resultado da vida social, das aprendizagens. Tudo que se aprende e adquire da sociedade é cultura. Portanto, cultura não se restringe à arte, pelo contrário, abarca diversos campos sociais. Isto nos mostra que a periferia não pode ser caracterizada apenas pelas suas ausências (infraestrutura, política e etc.), mas como um espaço que constitui a sociedade sob outras perspectivas.

Deste modo, as produções culturais e de conhecimento oriundas das periferias passam pelo reconhecimento de que aqueles que nelas vivem desenvolvem formas ativas e contrastantes para enfrentarem suas dificuldades do dia a dia, a partir de suas trajetórias pessoais e coletivas, das características socioculturais e geográficas do seu território e da postura assumida pelas lideranças e pelas instituições locais, dentre outras questões.

Portanto, as produções de cultura e conhecimento tornam-se ação política à medida que, nas suas práticas, não se pode produzi-la sem relacioná-la à sua inserção social, ao seu “jeito de estar no mundo”, às suas identidades. A escola pública, presentes nesses territórios, também expressam suas contribuições, afinal, a maioria de seus componentes residem e vivenciam nesse contexto. “As periferias se tornaram construtos teóricos cada vez mais sofisticados e diversificados” (Kopper;

Richmond, 2020, p. 11) e uma das possibilidades de se constatar isso pode ser visualizada a partir da relação que estabeleceremos a seguir.

1.2 A ESCOLA PÚBLICA E SUA ATUAÇÃO NO CONTEXTO DA PERIFERIA

Com o aumento da população periférica ao longo do tempo (presente até os dias atuais), muitos prédios escolares foram construídos próximos ou mesmo dentro da periferia. Para o campo da educação, esse é um marco importante, pois o ingresso de milhares de crianças das camadas populares, grande parte delas moradoras de periferia, impôs às escolas novos desafios que ainda hoje se encontram vivos e abertos (Diniz, 2013).

Considerada como uma das dimensões do capital humano, a educação é elemento fundamental no desenvolvimento do indivíduo. É um direito público subjetivo, cujo acesso acontece por meio das escolas públicas, as quais, além de estarem atentas às demandas de um contexto de mundo globalizado, de atender sujeitos em situação de riscos e vulnerabilidades, devem ainda seguir obrigatoriamente as normatizações que regulamentam o sistema educacional no país. Nesse papel social e legal das escolas, a presença do professor é necessária e intransferível no processo de mediação do conhecimento na interação dialógica com seus alunos, com a comunidade escolar e outros sujeitos.

Quando nos referimos à escola de periferia, entendemos que há por trás da expressão certa problemática complexa e específica, a qual vimos discutindo durante o desenvolvimento de nosso estudo. Nessas escolas, o contexto social, econômico e cultural interfere no trabalho do professor e no processo de aprendizagem dos alunos. A professora Amanda, por exemplo, acerca do contexto sociocultural e econômico de sus alunos exercerem influência em suas aulas, afirmou na entrevista inicial que

influenciam éh... de uma certa forma... acho que nas [preparações das] aulas ainda é pouco, mas... me fazem construir novos conhecimentos, tendo que pesquisar aquilo que desconheço e ver se tem como utilizar nas aulas, mas influenciam sim, os aspectos sociais e culturais (Professora Amanda, Entrevista Inicial, 2023).

Na maioria dos territórios mais vulneráveis, diferentemente daqueles mais amparados pelas políticas públicas, principalmente no âmbito educacional,

a escola está isolada no território. A escola é um dos poucos, senão o único, equipamento da área social presente (...). Tende a ser por isso, tomada como o equipamento público de referência para a população. A escola acaba, assim, recebendo uma forte demanda para a resolução de diferentes problemas da vizinhança, como nas áreas de saúde, segurança, assistência social, por exemplo, e termina por encontrar fortes dificuldades para realizar suas tarefas específicas: educar e ensinar (Batista *et al.*, 2013, p. 20).

Moreira e Candau (2003) afirmam que a escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende, na verdade, a silenciá-las e neutralizá-las. Os professores sentem-se mais confortáveis com a homogeneização e a padronização. Entretanto, os autores também expõem que se faz necessário abrir espaço para a diversidade, para a diferença e para o cruzamento de culturas, entendendo tal necessidade como um desafio a se enfrentar.

Nessa perspectiva, a professora Beatriz apontou a necessidade de um olhar diferente para com a escola e alunos periféricos. Vejamos:

a escola de periferia, assim, acho que todo professor deve ter um olhar bem humano para o aluno, mas na escola de periferia, ele tem que ser maior... às vezes aquele aluno que está ali, ele não está fazendo uma birra, ou ele tá, né ele é muito:: mal-educado, por isso não quer fazer a atividade, ele tá de cara feia... não, ele pode ter um problema em casa que a gente não noção, a gente que é adulto, às vezes o nosso problema fica pequenininho diante daquele problema daquele aluno adolescente... os professores tem que considerar né, e::: eu, eu vim de uma escola aonde tinha bastante ensino fundamental, da escola que eu vim, então a gente já tinha um pouco mais esse olhar né, aqui eu ainda percebo que tem professor que fica "meu papel é conteúdo, eu não tenho que saber... do aluno né"... é só no conteúdo, você fez? meu papel é avaliar se você sabe esse conteúdo, pronto e acabou, não quero saber mais da sua vida né, a gente vê que já são poucos, vem diminuindo bastante né, vem diminuindo bastante, mas ainda existe (Professora Beatriz, Entrevista Inicial, 2023).

Essa observação vai ao encontro daquilo que Edson Diniz (2013) aponta quando afirma que existe uma contradição entre o vivido em casa e o vivido no espaço escolar, a qual acaba por afetar o desenvolvimento do aluno de periferia na escola. Essa consequência se dá em virtude de o espaço escolar privilegiar um determinado modo de ser e comportar-se que não é dominado pelas crianças das famílias populares. Além disso, haverá uma dificuldade grande dos pais dessas crianças para acompanhar a vida escolar de seus filhos devido a diversos fatores.

Segundo Diniz (2013), o reconhecimento desse fato instaura uma perspectiva interessante para todos aqueles que discutem o papel da escola no contexto da periferia, pois possibilita o entendimento de uma lógica própria do contexto periférico,

valorizando os alunos, sem discriminá-los ou enxergá-los como incapazes de se apropriarem da instituição escolar e do que ela pode lhes oferecer.

No nosso ponto de vista, o reconhecimento da necessidade de se ter um olhar mais profundo, específico, dito pela professora Beatriz, é o primeiro passo para alcançar a abertura à diversidade, para as diferenças culturais, como apontaram Moreira e Candau (2003). Ainda que a atitude responsiva das professoras seja de reconhecer tais particularidades, segundo Diniz (2013), a maioria dos professores, mesmo enfatizando o “drama” e os problemas dos alunos, desconhecem quase por completo a realidade fora da sua sala de aula e dos muros da escola. Eles não conhecem a periferia onde trabalham e, em muitos casos, são professores que trabalham na mesma escola de periferia há anos.

Ainda segundo Diniz (2013), para entendermos o papel da escola pública localizada na periferia precisamos refletir como professores e profissionais da educação podem se aproximar do universo sociocultural dos seus alunos, linha de pensamento para a qual esse estudo visa contribuir. Além disso, segundo o autor, outro fator importante é o de refletir sobre o que fazer para superar uma série de preconceitos arraigados na sociedade e repetidos em sala de aula acerca do contexto periférico. Deste modo, esses dois movimentos estão interligados e precisam fazer parte de um esforço maior, que precisa localizar a escola dentro do contexto da periferia. A partir daí, pensar junto com todos os agentes envolvidos, o que, de fato, essa instituição deve fazer em termos de melhoria do aprendizado e também quais mudanças podem apoiar, e mesmo suscitar, na vida de seus alunos e de suas famílias (Diniz, 2013).

A escola Dr. Estevão Alves Corrêa apresentou algumas formas de enxergar essas necessidades, de considerar esses elementos, principalmente durante os intervalos das aulas, quando são colocadas músicas de todos os gêneros e gostos, abarcando a diversidade musical dos alunos e da comunidade escolar como um todo. Mas, não só isso. As observações realizadas por meio dos procedimentos metodológicos permitiram verificar que as professoras também introduzem elementos do dia a dia dos alunos em suas aulas, seja com exemplos nos conteúdos teóricos, com músicas, com filmes, no intuito de utilizar esses fatores como componentes que auxiliam no alcance dos objetivos determinados quando da preparação de seus roteiros de aula.

Percebemos, a partir das reflexões depreendidas, que o processo alteritário envolvido, faz com que as identidades das professoras se entrecruzem, se modifiquem e se (res)signifiquem na interação com seus terceiros participantes (Volóchinov, 2019), com seus outros. E são vários os outros presentes na relação entre professor, aluno e objeto de conhecimento (Novaes *et al.*, 2017).

Esses outros, tais como os alunos, a direção, a coordenação pedagógica, os documentos prescritivos e até mesmo as próprias docentes, embora muito pouco contemplados nos cursos de formação de docentes ou nas políticas públicas educacionais, como temos discutido ao longo desse trabalho, não deixam de influenciar a sala de aula, a preparação das aulas, a atividade trabalho das professoras, refletindo, *a posteriori*, nas suas práticas docentes, as quais discutiremos brevemente a seguir.

1.3 AS PRÁTICAS DOCENTES DAS PROFESSORAS NA PERIFERIA

Do lugar concreto e único, conforme Amorim (2018, p. 24, *itálicos no original*), os sujeitos, “o pensamento e o ser que ele exprime adquirem um valor, uma entonação e deixam de ser uma mera abstração. O conteúdo de um pensamento tem uma *significação* estável que é dada pela identidade do ser que ele revela”. Segundo a autora, “esse mesmo pensamento somente adquire *sentido*” quando o sujeito o assume e o valora.

Nesse sentido, entendemos que as especificidades da escola de periferia refletem-se nas identidades do professor, na sua atividade de trabalho, nas suas práticas pedagógicas nesse contexto. Assim sendo, discutiremos adiante algumas reflexões sobre este espaço diverso, para, junto às professoras participantes de nossa pesquisa, identificarmos em suas atividades de trabalho modificações nas estratégias pedagógicas, considerando como fronteira aquilo que os documentos prescritivos que orientam o ensino no Brasil estabelecem materializado no seu planejamento da atividade de trabalho e as situações reais vivenciadas com as quais se defrontam.

Podemos afirmar que o contexto é constituído por um conjunto de circunstâncias que cerca uma palavra, frase ou situação e ajuda a dar significado a ela. Ao pensar os diferentes contextos do campo da vida, as práticas do professor tornam-se mais específicas e transformadas, podendo ser observadas precisamente no campo das relações dialógicas, ou seja, no campo da vida do discurso. Afinal de

contas, “a palavra (o discurso) não é um objeto, mas um meio constantemente ativo, constantemente mutável de comunicação dialógica. Sua vida está na passagem de boca em boca, de um contexto para o outro [...]” (Bakhtin, 2018, p. 232).

Durante a entrevista com as professoras, na fase inicial dos procedimentos metodológicos, perguntamos a elas se consideravam a escola em que lecionam uma escola de periferia. Ambas responderam que sim. Posto isso, acreditamos que as afirmações das docentes convergiram com a nossa compreensão, ao escolher e entender a escola em que essa pesquisa se realizou como uma escola pública de periferia.

De início, por mais simples que pareça, esse entendimento reforça o que Bakhtin afirma ao dizer que o posicionamento responsivo ativo do outro é “traço essencial (constitutivo)” (Bakhtin, 2016, p. 62) para estabelecimento do contexto em determinada comunicação discursiva. Essa convergência confirma ainda o que Stella e Brait (2022, p. 80) denotam quando dizem que “o ponto de vista dos indivíduos acerca de seu mundo aponta e responde a valores coletivos válidos para uma coletividade”.

Nesse ponto de conceitualização, existe um horizonte comum de valores, ou seja, um conhecimento compartilhado entre os sujeitos, situados em seus tempos e espaços, inferindo, desta maneira, que nossa compreensão se situa em um mesmo espaço de produção de sentidos (Volóchinov, 2019).

Na nossa perspectiva, esse processo interacional acontece também durante a realização da atividade de trabalho do professor e, quando no “acontecimento da existência” (Bakhtin, 2011b, p. 89), os valores que circulam no horizonte comum da sala de aula, onde se situam as professoras e seus alunos, isto é, locutores e interlocutores, são (res)significados e retornam para as interações, instaurando um movimento contínuo de alterações de sentidos, de significação e ressignificação (Stella; Brait, 2022). Logo, entendemos como o contexto de escola pública de periferia esse “espaço no qual se dão as interações entre os sujeitos” (Geraldi, 1997, p. 13).

Aprofundando esta reflexão, Stella e Brait (2022) afirmam que o contexto extraverbal

implica o direcionamento dos enunciados para um outro, situado fora da relação direta de interlocução, isto é, fora da relação entre locutor e interlocutor. Esse outro de fora participa diretamente da produção de sentidos, porque se relaciona aos valores que circulam na existência comum. Esses valores garantem não somente percepções comuns entre interlocutores acerca do acontecimento em que a interação ocorre, mas garantem o devir da existência, a continuidade da própria existência, da vida em comum, porque é por meio desse outro, mediador de fora das interações, que os valores são percebidos e ao mesmo tempo retrabalhados pelos tons valorativos (Stella; Brait, 2022, p. 86).

Ao observar e analisar essas interações discursivas nos seus contextos (pois, na análise específica da atividade das professoras, o contexto compreendido é o do enunciado, mas também o extraverbal que se faz presente como já dissemos), localizamo-nos numa posição axiológica, fora do acontecimento, ou seja, num lugar “*exotópico*” (Amorim, 2004, p. 31, *itálicos no original*), tal como Stella e Brait (2022, p. 87) entendem quando dizem que os “contextos e as suas fronteiras somente são possíveis de serem observados por meio de um observador posicionado fora do acontecimento”. Para esses autores, “o observador distanciado percebe os contextos a partir da própria relação que observa”, a qual possibilita “espaço para outras e novas percepções de fronteiras e valores”, ou seja, possibilitam sua ressignificação.

Até aqui, então, podemos dizer que a (res)significação acontece no processo interacional, no acontecimento da existência, com a presença dos sujeitos e seus interlocutores, isto é, as ressignificações são frutos da mudança de pontos de vistas, valores e sentidos dos indivíduos, de suas identidades.

A partir disso, introduzido o entendimento do contexto em que a periferia se situa, sob a ótica das reflexões advindas de Bakhtin e o Círculo, direcionamo-nos para a questão das identidades das professoras e seus alunos. Assim como Brait (2006a), entendemos que, as identidades, cujo fundamento é a alteridade, constantemente construídas e reconstruídas, é o que direciona e fomenta as práticas e o percurso profissional das professoras, penetrando em todas as suas vivências e dando o tom das experiências, dotando de sentidos e significados suas atividades de trabalho.

Nesse sentido, portanto, como já adiantamos em outro momento, a concepção de identidade por nós adotada é entendida como um movimento pelo qual “o Outro se coloca como componente do mesmo” (Amorim, 2004, p. 55). Isso quer dizer que, no processo de constituição pelo qual o sujeito passa, na medida em que ele se constitui a partir do outro, também se constitui (Santana, 2018). Sendo assim, as identidades

podem ser continuamente (res)significadas por meio das interações discursivas entre vários polos.

Ao entender identidade sob esse ponto de vista, incluímo-nos no processo, pois o pesquisador, a partir de sua posição exotópica, conseqüentemente interage, haja vista que “não há trabalho de campo que não vise ao encontro com um *outro*”, sabendo, contudo, que nos processos interacionais (pesquisador-professor, professor-alunos, professor-sociedade, por exemplo) não há inversão de papéis, “não implica nunca inversão dos termos”, na realidade, trata-se de “uma tradução do que é estranho para algo familiar” (Amorim, 2004, p. 25-26).

Os traços culturais, sociais, econômicos, constituintes das identidades dos alunos, refletem-se nas situações reais vivenciadas pelos professores durante a realização de sua atividade de trabalho. Fazem parte de seus modos de ser e agir. Assim, precisam ser utilizadas como elementos estratégicos no desenvolvimento das atividades dos professores. Ou seja, eles não podem se limitar e fechar-se para práticas que se restrinjam ao currículo das orientações formais delimitadas pelos documentos prescritivos educacionais.

Os professores precisam considerar esses elementos. Para Antônio Silva Neto (1996, p. 111), “o ideal no ato educativo seria o professor ter em conta a multiplicidade de estilos motivacionais existente na sala de aula e ser capaz de adaptar as características dos procedimentos didáticos a essa multiplicidade”. Corroborando com essa afirmação, Geraldi (2015, p. 101) afirma que “admitir a variedade não é admitir o espontaneísmo (...). Não admitir a variedade em nome da uniformidade é tratar de forma igual questões diferentes e sujeitos diferentes”.

Imersos nessa ótica, acreditamos que, nesse movimento de fechamento, esses elementos de diversidade entram em embate com os planejamentos/estratégias didáticas das professoras, mobilizando-as a modificá-las criativamente, nesse contexto de escola de periferia, espaço privilegiado de criação na produção de sentidos, sobretudo diante das situações reais de tensão/confrontos vivenciadas.

Beth Brait (2019), a partir da análise de um *corpus* constituído por duas obras integrantes de uma trilogia, as quais evidenciam discursos de resistência e enfrentamento à ditadura militar ocorrida no Brasil, apresentou-nos uma linha de reflexão ao sentido de tensão, sob o enfoque dialógico, observando-o a partir de duas dimensões discursivas. Stella e Brait (2021) descreveram a primeira como sendo a dos discursos oficiais que, de uma maneira ou de outra, promovem o apagamento das

identidades dos sujeitos. Já a segunda dimensão, “que se opõe discursivamente à anterior, diz respeito aos discursos não-oficiais, de resistência, (...) por meio de algum escape, desarticular os discursos oficiais circulantes” (Stella; Brait, 2021, p. 158).

Esse embate apresentado por Brait (2019), pode ser visualizado também quando as professoras participantes interagem com seus vários outros (BNCC, apostila didática, alunos, servidores, consigo mesmas). Nota-se que os documentos oficiais promovem, a nosso ver, essa apagamento das identidades das professoras na medida em que, de certa maneira, prendem-nas no rito prescrito para sua atividade de trabalho. Opondo-se a tal observação, quando em interação com os terceiros participantes, que não os documentos oficiais, mobilizam discursos de resistência que desarticulam aquele caminho único prescrito e oferecem novas rotas para o desenvolvimento da sua atividade de trabalho.

Ao passo em que essas tensões, esses embates acontecem, novos sentidos e significados se atualizam no contexto no qual as professoras e seus terceiros participantes se inserem, o da periferia, considerado neste estudo como um contexto extraverbal. Isso quer dizer que esses sentidos são materializados nas condições reais do contexto, nas interações discursivas, na atividade de trabalho, no diálogo entre os vários polos.

Quando falamos em situações reais, além do sentido comum empregado à expressão, incluímos aí as reflexões de Volóchinov (2019) que considera essas situações como as condições sociais reais produtoras dos enunciados, que compõem as interações discursivas. São essas condições sociais que, segundo o autor, além do ambiente mais próximo, determinam a produção de sentidos. Para ele, “*a diferença nas situações determina também a diferença nos sentidos...*” (Volóchinov, 2019, p. 285, *itálicos no original*). Não fossem essas situações, as quais fornecem uma compreensão, ou um horizonte de valores comum como vimos, os resultados mobilizados pela interação seriam incompreensíveis, sem sentido e desnecessárias. Aprofundaremos nessa questão mais tarde, na análise dos nossos enunciados obtidos por meio do nosso *corpora* de pesquisa.

O que se vislumbra até então é que o contexto da periferia é capaz de traduzir perfeitamente situações específicas do campo da vida educacional, inseridas no cotidiano escolar. Das reflexões advindas desse contexto, das identidades (res)significadas a partir das interações estabelecidas, emergem constatações significativas para a compreensão das nossas questões de pesquisa.

Segundo Geraldi (2015), a identidade profissional do professor também se constitui, histórica e essencialmente, pela sua relação com o conhecimento. Cury (2003) afirma que os professores têm o poder de transformar as experiências em conhecimento, de acordo com determinadas especificidades, e que essas experiências trazem informações para o campo da vida, as quais possuem potencial de transformação, e, por que não dizer, de (re)significação.

Nessa perspectiva, considerando que “a *concordância* é uma das formas mais importantes de relações dialógicas” (Bakhtin, 2011, p. 331, *italico no original*), a professora Amanda⁶, uma de nossas sujeitas de pesquisa, inclusive, concorda com tal assertiva afirmando, na entrevista inicial, que

atingir os objetivos [do planejamento da atividade de trabalho/aula] é bom para o aluno e para o professor. agora quando a gente não atinge esse objetivo, eu vejo isso como uma contribuição muito positiva para mim, enquanto professora... e aí quando esse planejamento não dá certo, todas as vezes existem coisas que me motivam... tem que ser nessa minha perca de estrutura que eu preciso agregar valor. se eu não viver isso na minha vida eu não serei mais professora... vê o vinho... ele precisa ser amassado... pisado... para que saia todas as impurezas, aquilo que não presta, e aí, talvez, quando esse planejamento não dá certo... é a hora que estou sendo amassada, restruturada... você tem que persistir. as pessoas [outros professores] saem correndo da sala [de aula] porque elas não têm essa paciência de sair testando ali e acolá, onde ela vai se encontrar (Professora Amanda, Entrevista Inicial, 2023).

Os motivos que nos levaram a escolher o contexto da periferia traduzem-se a partir da consideração única que temos em relação aos professores de escolas periféricas, os quais precisam, além de enfrentar os desafios previstos no campo da educação e do trabalho docente no Brasil, especialmente em comunidades sensíveis, ainda necessitam ultrapassar as fronteiras de sua criatividade, do seu fazer e agir, para atingirem seus planejamentos e cumprirem sua missão de ensinar.

Consideramos o espaço periférico um retrato sociocultural dos sujeitos que o compõe, que reflete o mundo social e cultural em que vivem, e que precisam ser considerados pelo professor no processo de ensino-aprendizagem, no acontecimento da existência. Oswaldo Rays (2000, p. 1) afirma que o professor considerar “esta variável constitui-se numa etapa indispensável da atividade educativa e política, que fornecerá elementos concretos para o desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem”. Para ele, “a realidade sociocultural construída pelos seres humanos

⁶ Nome fictício de uma das professoras participantes de nossa pesquisa; mais detalhes serão fornecidos no capítulo 2, o qual dispõe acerca da metodologia.

será o ponto de referência inicial, o ponto de partida, para o planejamento do trabalho docente e do trabalho discente” (Rays, 2000, p. 1).

É de conhecimento comum que a aprendizagem é, em grande parte, subjetiva e faz parte do processo cognitivo do ser humano, mas também se faz necessário considerar os retratos sociais individuais e do grupo, os quais são múltiplos e diversos, para o desenvolvimento da atividade de trabalho docente. Essa prática é, portanto,

essencial para a determinação das demais etapas do planejamento da ação pedagógica. Esses momentos iniciais exigem tempo e paciência por parte do educador, mas o tempo dedicado a eles não será em vão, uma vez que fornecerão elementos significativos para uma prática pedagógica coerente e correta, comprometida com a realidade educativa e social (Rays, 2000, p. 2).

Isso quer dizer que o professor precisa ter como pressuposto de sua atividade de trabalho a realidade de vida e de aprendizagem de cada aluno individual e coletivamente, pois, na verdade, “(...) os professores são produto e produtores de seus contextos profissionais” (Novaes, 2020, p. 60). Logo, pode-se empreender a necessidade de considerar as subjetividades dos sujeitos envolvidos, dos seus outros e de si próprio, até porque entendemos a periferia como um fenômeno constituidor de subjetividades, tal como apontam Telles (2015) e Feltran (2012).

O fato é que a complexidade do saber docente, que pode se materializar nas suas práticas, é constituída a partir do processo relacional do professor com os seus variados outros (Novaes, 2020), ou seja, num processo alteritário que se desenvolve em suas interações. Geraldi (2015) afirma que os saberes são constituídos pelas práticas sociais, as quais não chegam à sistematização, mas orientam os juízos de valores e muitas das ações cotidianas do sujeito. Segundo ele, o saber é produto das práticas sociais.

A dinâmica da (res)significação, portanto, é alteritária e constante, não perpassando apenas pela prática pedagógica desenvolvida pelo professor, mas, sobretudo, pelas suas identidades, em ser “(...) capaz de considerar o seu vivido, de olhar para o aluno como um sujeito que também já tem um vivido” (Geraldi, 2015, p. 95).

Conscientes da responsabilidade que lhes cabe no desenvolvimento de sua atividade de trabalho, observado os requisitos minimamente exigidos para que se alcance aquilo que preconiza as políticas educacionais, é preciso deixar claro, portanto, que o professor não é agente isolado para a qualidade da educação. No

contexto da periferia, caso deste trabalho, é impossível ignorar a vulnerabilidade social desse território em que as escolas se localizam. O que se discutiu é a possibilidade real, prática e teórica, da (res)significação, não apenas do conceito, mas dos pontos de vista dos sujeitos, dos significados que ali circulam, de valores, através das identidades dos sujeitos.

Por fim, apesar de nos esforçarmos para subverter certos conceitos, valores e significados enraizados acerca do contexto da periferia, é inegável que eles expressam fundamentalmente uma desigualdade na distribuição da riqueza no espaço. Ocorre que, quando se aplacarem os contrastes sociais entre centralidade e periferia, essa dicotomia terá um sentido apenas geográfico, esgotando, desse modo, a necessidade de afirmação política, social e subjetiva oriunda de seu conceito tradicional. Enquanto isso perdurar, as (res)significações serão necessárias. Não e simplesmente apenas no ambiente escolar, mas em todo campo da vida, onde os sujeitos presentes na escola materializarem seus discursos, seus valores, suas trajetórias e suas identidades.

2. PERCURSO METODOLÓGICO: UMA SISTEMATIZAÇÃO NÃO-MODELIZANTE DE DIÁLOGOS

“[...] nunca seria demais dizer que o que temos de melhor para aprender com Bakhtin é o método [...]”.

(Roncari, 1994, p. XI, grifo nosso)

Muito tem se discutido, ainda, em torno do emprego do termo “metodologia” quando se tem por base teórica os escritos de Bakhtin e o Círculo. Acreditar no fato de que análises realizadas a partir dos aportes bakhtinianos carecem de uma base metodológica, possivelmente, é oriundo das reflexões de alguns comentadores das obras bakhtinianas que frequentemente postulam uma suposta ausência de metodologia nos escritos do Círculo (Maciel, 2014).

Sobre as postulações que acreditam que nos escritos de Bakhtin faltam decisões metodológicas, Possenti (2003) reforça a ideia de que o autor russo foi um filósofo da linguagem e não um cientista, não estando em suas prioridades solucionar todos os problemas teóricos e metodológicos. Na verdade, o autor enfatiza que “quem sentir falta delas que as elabore” (Possenti, 2003, p. 9). Realmente, tentar reduzir as reflexões do Círculo a uma espécie de manual seria, ainda segundo ele, totalmente antibakhtiniano, tal como pensa Beth Brait (2006b), afirmando que essas reflexões “não podem ser reduzidas a categorias fechadas, prontas para serem aplicadas” (2006b, p. 48), pois, não há “na perspectiva teórico-metodológica bakhtiniana, categorias, *a priori*, aplicáveis de forma mecânica a textos e discursos” (2006b, p. 60).

Desse modo, entendemos, assim como Brait (2006b), que

As contribuições teórico-metodológicas do pensamento bakhtiniano não configuram, efetivamente, uma proposta fechada e linearmente organizada. Constituem, no entanto, um corpo de conceitos, noções e categorias que especificam a postura dialógica diante de corpus discursivo, da metodologia e do pesquisador (Brait, 2006b, p. 61).

A partir de um trabalho fundamental para a teoria dialógica, Queijo (2022, p. 28-29) aponta que as dificuldades envolvidas em evidenciar um método em obras de Bakhtin e o Círculo “não correspondem à não existência de um método, à abstração de rigores, ao reducionismo ou à impossibilidade de se aproximar do empreendimento bakhtiniano para além de suas contribuições teóricas”. Para autora, assim como para

Faraco (2009), reconhece-se a não sistematização/formalização explícita de um método científico – “ao menos não no sentido de redução de uma teoria genérica aplicável a casos particulares, tampouco uma série de princípios sistematicamente organizados ou procedimentos que orientem uma pesquisa” (Queijo, 2022, p. 41).

Queijo (2022, p. 203, *itálico no original*) afirma que nos “estudos inspirados pelo pensamento dialógico do *Círculo*, a indispensabilidade dos rigores proporcionados por um método é, quando não questionada, confusa”. Para ela, o equívoco encontra-se na visão simplista e redutora que enxerga uma falsa ausência de procedimentos metodológicos explicitamente descritos por Bakhtin e pelos demais membros do *Círculo*. Na realidade, a partir de sua pesquisa bibliográfica, do cotejamento, análise, interpretação e discussão de algumas obras de Bakhtin, o que se revela é existência de um método cujas particularidades permitem designá-lo como dialógico, “em toda sua essência” (Queijo, 2022, p. 204).

Na realidade, o que Queijo (2022) aponta é que Bakhtin se afasta “de uma postura que pudesse coisificar sua própria palavra, **dando espaço para o diálogo**, revelando a consideração de outros sujeitos” (Queijo, 2022, p. 204, grifo nosso), ressaltando que essa dialogicidade se consubstancia entre posições axiológicas, situadas a partir de uma identidade que se constitui nas relações dialógicas com o outro, isto é, na relação com a alteridade. A autora afirma que a possibilidade de designar como método dialógico advém do “exame do *corpus*, posto em relação com a reflexão teórica e com os diversos diálogos estabelecidos” (Queijo, 2022, p. 205) no decorrer do fazer investigativo.

Acreditamos, também, estar aí uma orientação fundamental para análises a partir das contribuições do *Círculo*: a possibilidade de definição de métodos ao considerar as especificidades do *corpus* e do(s) objeto(s) de pesquisa, ou seja, quando se considera as reflexões que surgem do diálogo entre as especificidades e a teoria.

2.1 QUESTÕES TEÓRICAS GERAIS

A partir da perspectiva de considerar as especificidades do *corpus* e do objeto é que organizamos o nosso percurso metodológico, considerando-o, para tanto, uma

sistematização sem formalização modelizante⁷. No desenvolvimento deste trabalho, a Análise Dialógica do Discurso foi aliada à Ergonomia, “uma ciência do trabalho” (Guérin *et al.*, 2001, p. 7), unindo aparatos teórico-metodológicos que, em nossa concepção, são capazes de produzir resultados satisfatórios em pesquisas cuja linha incorpore linguagem e trabalho, e podem dar conta dos objetivos instaurados para realização dessa pesquisa.

Estudar o trabalho dos profissionais da educação implica intervir em seu ambiente de trabalho, imprimir a estas transformações mais ou menos sensíveis, dar um retorno aos interessados (Sau-Jat; Félix, 2018 *apud* Faïta, 2021). Assim, para atingir os objetivos propostos e comprovar (ou não) nossa hipótese, aliaremos duas perspectivas teórico-metodológicas que dialogam entre si e que se complementam. De um lado, a Análise Dialógica do Discurso, advinda de Bakhtin e o Círculo, centrada nos discursos que são produzidos, circulam e são recebidos em situações de interação; os sujeitos/interlocutores que protagonizam essas interações; as esferas de atuação e os gêneros aí implicados, assim como as especificidades do contexto maior, bem como as questões oriundas da alteridade, das quais os indivíduos tomam consciência de si e produzem sentidos, nem tranquilos nem cômodos, a partir das relações de tensão presentes nas interações discursivas com os vários interlocutores. De outro, a Ergonomia da atividade, na qual o agir educacional é considerado como trabalho ressignificável e que nos oferece a autoconfrontação simples (ACS) como um dos métodos de análise de trabalho (Clot *et al.*, 2001).

Ambas serão mobilizadas a partir da compreensão “de que os estudos de Bakhtin e do Círculo constituem contribuições para uma *teoria da linguagem em geral* e não somente para uma teoria da linguagem verbal, quer oral ou escrita” (Brait, 2013, p. 44, *itálico no original*), os quais são “organizados num único plano de expressão, numa combinatória de materialidades, numa expressão material estruturada” (Brait, 2013, p. 50). Isso porque, dentre outros elementos, compõem o *corpora* desse estudo as gravações das entrevistas e das aulas das professoras, submetidas ao procedimento da autoconfrontação simples, as quais apresentam aspectos verbovisuais/multimodais para análise. Afinal, na perspectiva dessa pesquisa, trata-

⁷ Expressão utilizada pelo Prof. Dr. Anderson Salvaterra Magalhães (UNIFESP) durante as aulas que lecionou como convidado, cujo tema foi “Historicização como princípio fundante da interação discursiva (Enunciado e Discurso)”, no curso Seminário de Pesquisa, ofertado pela Prof.^a Dr.^a Beth Brait (PUC-SP), no PPG em LAEL da PUC-SP, em 23 e 30 ago. 2022.

se também, na realidade, de “relações mais ou menos tensas, entretecidas pelo face a face, promovido entre verbal e visual, os quais se apresentam como alteridades que, ao se defrontarem, convocam memórias de sujeitos e de objetos, promovendo novas identidades” (Brait, 2013, p. 62).

Nesse caminho, sabemos que os estudos que envolvem identidades desempenham um papel cada vez mais urgente nas pesquisas científicas e estudar identidades sob a perspectiva bakhtiniana significa pôr a alteridade em cena e compreender que o sujeito toma consciência de si mesmo por meio da interdiscursividade (Rodrigues, 2021), compreendendo que tudo o que é dito e expresso não pertence somente ao falante, narrador, autor ou sujeito discursivo. Logo, percebemos que a interdiscursividade está diretamente implicada com as práticas sociais que colocam em funcionamento os discursos. Sob essa égide, nossa pesquisa pretende, a partir dos diálogos em tensão num encontro e/ou confronto, significar os discursos já ditos, apreendê-los numa rede discursiva de sentidos, situá-los em seu contexto e (res)significá-los.

A concepção de identidade por nós adotada é entendida como um movimento pelo qual “o Outro se coloca como componente do mesmo” (Amorim, 2004, p. 55). Isso quer dizer que, no processo de constituição pelo qual o sujeito passa, na medida em que ele se constitui a partir do outro, também se constitui (Santana, 2018). Portanto, as identidades podem ser continuamente (res)significadas por meio das interações discursivas entre vários polos.

Nessa perspectiva, entendemos, portanto, que a identidade do sujeito “se processa por meio da linguagem, na relação com a alteridade” (Brait, 2006a, p. 123). A alteridade, mediante a interação dialógica, assume importância central na formação da consciência. Neste processo compreende-se o diálogo como local de conflito entre ideologias, visões de mundo e conhecimentos. Este diálogo mediado pelo conflito passa a ser percebido discursivamente como uma forma de reflexão dos atores sociais sobre suas próprias ações (Volóchinov, 2021). É pelo discurso que o sujeito interage com o outro, avalia a si mesmo e avalia os demais, precipita a pensar de que maneira o outro pensa dele, provocando um processo ininterrupto de construção e reconstrução de identidades (Cardoso; Sousa, 2012).

A análise dialógica do discurso (ADD), segundo Brait (2012a), instaura-se a partir da maneira como as obras escritas por Bakhtin e Volóchinov foram sendo conhecidas, lidas e interpretadas nas últimas décadas, particularmente no Brasil. De

acordo com a perspectiva dialógica, cada ser humano, cada sujeito é único, mas é eticamente responsável por seus atos (Bakhtin, 2020), justamente porque vive em sociedade, participando de comunidades, de culturas. Dessa forma, todas as atividades, as interações das quais participa, são também únicas e irrepetíveis, incluindo interlocutores, situações, esferas, contextos específicos. Toda relação do sujeito com a sociedade e com outros sujeitos se dá pela linguagem, nas linguagens (Volóchinov, 2021). O trabalho docente não foge a essas características: ele se constrói por meio de eventos concretos, de enunciados concretos, social e axiologicamente marcados. Desta maneira, os sujeitos participantes interagem discursivamente (verbal, visual e corporalmente) fazendo circular suas crenças, seus valores.

A concepção dialógica da linguagem oferece conceitos que serão mobilizados nesta pesquisa para a análise da atividade do professor, de seu trabalho e da forma como ele se constitui enquanto identidades, na relação com o outro, com suas alteridades. Esse é o caso de esfera de atividade, interação discursiva, enunciado concreto, ato ético, alteridade/ identidade, dentre outros, como verbovisualidade, audiovisualidade, dimensões semiótico-ideológicas, consideradas as exigências das especificidades do *corpus*.

Brait (2012b) considera que a perspectiva dialógica da linguagem, articulando linguística e metalinguística, pode dar conta dos estudos da linguagem e do discurso. Enquanto a linguística encontra o significado nas capacidades previstas na língua, a metalinguística se defronta com sentidos “dependentes da situação, dos contextos, dos sujeitos produtores e receptores, das esferas de comunicação, dos discursos em confronto, das relações dialógicas” (Brait, 2012b, p. 17).

Bakhtin (2008) propõe como um dos procedimentos para a metalinguística, a análise de formas e tipos de interação discursiva em sua relação com as condições concretas. Partindo-se do princípio de que os pressupostos de Bakhtin e o Círculo oferecem subsídios para o nascimento de uma análise/teoria dialógica do discurso, associaremos a proposta da interação discursiva (Volóchinov, 2021) com a metalinguística (Bakhtin, 2018), porque a metalinguística compreende como objeto de estudo “as relações dialógicas (inclusive as relações dialógicas do falante com sua própria fala)” (Bakhtin, 2018, p. 208). O coração da metalinguística bakhtiniana reside na possibilidade de articular o discurso verbal, o visual e o verbo-visual com sociedade e cultura (Brait, 2006a).

Brait (2006a) afirma que Bakhtin fundamentou relações dialógicas com uma dimensão extralinguística, afirmando literalmente isso em *Problemas da poética de Dostoiévski* (2008). Segundo a autora, isso demonstra a especificidade da abordagem bakhtiniana do discurso, a qual consiste em encontrar caminhos teóricos, metodológicos e analíticos para desvendar a articulação constitutiva do que há de interno/externo na linguagem, levando em conta as particularidades discursivas que apontam para contextos mais amplos, para um extralinguístico incluído na situação e que, necessariamente, constitui a linguagem.

Portanto,

A pertinência de uma perspectiva dialógica se dá pela análise das especificidades discursivas constitutivas de situações em que a linguagem e determinadas atividades se interpenetram e se interdefinem e do compromisso ético do pesquisador com o objeto que, dessa perspectiva, é um sujeito histórico (Brait, 2006b, p. 61).

Associada à perspectiva dialógica estará a Ergologia em uma de suas vertentes: a ergonomia da atividade. A articulação de ambas nos ajudará a conhecer, analisar e fazer compreender o trabalho docente na escola periférica escolhida por nós, assim como a perceber como os professores concebem suas identidades. O conceito de *ressignificação* da atividade, do fazer, pela linguagem se define como um movimento ininterrupto de transformação, de desenvolvimento de diferentes níveis, através das trocas entre os sujeitos participantes por meio de seus atos, dirigidos a outrem ao mesmo tempo que aos objetos de suas ações (Faïta, 2021). No contexto de ensino em escolas públicas de comunidades periféricas, mobilizaremos, também, as contribuições da Clínica da Atividade, especificamente no tocante ao agir educacional como trabalho, sendo este o objeto central de análise e intervenção; o ponto de conexão social, histórico, material, objetivo (Clot, 2010) e, por consequência, linguístico-discursivo.

A metodologia oferecida pela vertente Clínica da Atividade busca possibilitar que “os trabalhadores sejam capazes de transformar seu ofício, aumentando assim seu poder de agir” (Batista; Rabelo, 2013, p. 2). Segundo Yves Clot (2010, p. 144), “qualquer trabalho é uma atividade dirigida, ao mesmo tempo, pelo sujeito, pela tarefa e para os outros”. Assim, fica evidente o caráter dinâmico e heterogêneo do sujeito e da atividade (Faïta, 2005).

Segundo Faïta (2021), a autoconfrontação, escolhida por nós para analisar a atividade de trabalho docente, incide particularmente na atividade linguageira dos trabalhadores, na maneira como os trabalhadores verbalizam sua própria atividade profissional, admitindo-se as atividades suspendidas, contrariadas e impedidas (Clot, 2016). O trabalho de reflexão, desenvolvido durante a autoconfrontação, permite ao trabalhador tomar consciência de seu potencial, da maneira como se investe em sua atividade. Do mesmo modo, permite também descobrir e eventualmente modificar a relação que ele estabelece com o objeto de sua própria atividade e de seus modos operatórios (Faïta, 2010).

Faïta (2021) afirma que

Considerar a “tarefa” à qual se dedica o professor no curso de sua atividade é reconhecer o “cruzamento” da pesquisa e do domínio dos meios de aprendizagem a propor aos alunos, melhores meios para ensinar o que temos a ensinar em termos de saberes. Mas, é também a busca de uma segurança e de um “conforto” profissional suficientes para exercer o ofício de modo eficaz e satisfatório (Faïta, 2021, p. 214).

Faïta (2021, p. 214) complementa afirmando que, para se conseguir isso, é preciso provocar o desenvolvimento da atividade para compreendê-la, “criar um meio de trabalho” sobre a atividade de cada um dentro de um processo próprio para colocá-la em movimento. Dentro desse escopo, o quadro das autoconfrontações permite essa instauração de movimento, o qual permite aos professores participantes orientarem suas ações em direção ao objeto do trabalho, à atividade dos alunos, a seus colegas, mas também aos destinatários não visíveis, tais como à hierarquia e à sociedade.

Nesse sentido, definimos como modo operatório específico de análise do trabalho do professor as reflexões fornecidas por Guérin *et. al* (2001) em sua obra, cujo título é *Compreender o trabalho para transformá-lo: a prática da ergonomia*. Para tanto, consideraremos os métodos e possibilidades por eles apresentados, tais como a importância de se conhecer o funcionamento da atividade de trabalho e da escola, a maneira de abordagem da situação de trabalho, a necessidade do pré-diagnóstico e o planejamento das observações, as modalidades práticas da observação, as verbalizações dos sujeitos, assim como, o diagnóstico e as reflexões transformadoras de todo o processo (Guérin *et. al*, 2001).

2.2 A CLÍNICA DA ATIVIDADE E A AUTOCONFRONTAÇÃO

A autoconfrontação, um dos métodos de análise das situações de trabalho na Clínica da atividade, foi inicialmente utilizada na análise de problemas do trabalho na indústria ou setor de serviços, sob encomenda (ou demanda) de empresas ou sindicatos. O método tem como ponto de partida um período de observação (filmagem) do meio profissional para produzir concepções partilhadas com e pelos trabalhadores (Clot *et al.*, 2001).

Após a filmagem, na Autoconfrontação simples (ACS) um participante (P1) é convidado a confrontar-se com sua imagem filmada numa sequência de trabalho e a fazer comentários sobre sua atividade na presença do pesquisador. Cabe ressaltar que, os participantes da pesquisa podem participar da escolha das imagens a serem analisadas. Entretanto, o pesquisador não deve negligenciar seu papel dialógico na seleção das imagens (Vieira; Faïta, 2003). Assim sendo, as docentes foram questionadas acerca das imagens que, porventura, não quisessem compartilhar, não havendo nenhuma restrição quanto a isso.

Importante frisar que, durante os procedimentos de autoconfrontação, o papel do pesquisador é o de mediador, mas os analistas, ou seja, os participantes, são os protagonistas da atividade (Vieira; Faïta, 2003).

Deste modo, o investigador não deve julgar as ações dos participantes, mas estimular o diálogo e o esclarecimento das atividades realizadas ou impedidas. Durante a análise dos vídeos, tanto os participantes quanto o pesquisador podem solicitar pausas no vídeo para fazer perguntas ou comentários. É possível também retornar o vídeo e visualizar os episódios mais de uma vez. Recomenda-se que não se passe muito tempo sem fazer pausas e que o pesquisador esteja atento aos comentários que fujam do foco do debate. [...] Em relação às perguntas do pesquisador na Autoconfrontação, devem ser aquelas que suscitem o diálogo, como, por exemplo: “O que você está fazendo?”, “O que está acontecendo lá?”, “Tinha alguma coisa que você gostaria de ter feito ou dito, mas que não foi possível?” “Por quê?”, “Tinha algo que não estava planejado e que foi acrescentado?”. [...] O pesquisador precisa estar atento à dinâmica do diálogo para conduzi-lo da melhor forma possível, inclusive chamando a atenção para determinadas ações e acontecimentos que se passam no vídeo, buscando estimular o diálogo sobre aquilo que se deseja analisar (Godoi; Benites; Borges, 2019, p. 04).

É preciso, por fim, deixar registrado que, na Clínica da atividade, não basta compreender a experiência profissional, é preciso transformá-la. Nesta abordagem de análise do trabalho, os trabalhadores podem servir-se da análise da sua experiência profissional para ampliar o seu poder de ação, e assim, viver outras experiências de trabalho futuras, assim como na ADD, onde também é possível dizer que se ocorrem

as transformações, nas quais as alteridades-identidades são constantemente (res)significadas nas relações dialógicas estabelecidas em meio às interações discursivas preenchidas por discursos em tensão na rede discursiva.

Analisar discursos sob a perspectiva dialógica implica em rastrear o processo de fazer sentido, projetar valor e não o decodificar a partir da forma. É imperioso portanto, ter em mente que “a análise dialógica do discurso não é análise do que uma pessoa diz; não se ocupa de dados, mas de relações; não se presta à aplicação de conceitos” (Magalhães, Kogawa, 2019, p. 69-71).

Para Magalhães e Kogawa (2019), a ADD não consiste em analisar o que uma pessoa diz porque

O valor não está dado, não está ali, mas resulta daquilo que o sujeito faz dos índices materiais e históricos (ou, dialogicamente, semióticos). A análise do discurso de orientação dialógica, portanto, não é a análise do que se diz, posto que o sentido não é encapsulado pela forma. A análise dialógica envolve o reconhecimento de valores atribuídos ao conteúdo. Isso porque o valor sobre o conteúdo não está dado; resulta do ato que o enforma, e isso implica outros atos que precederam aquele e os atos que resultam de sua compreensão. Isso nos leva a considerar outro aspecto relevante: a relação (Magalhães; Kogawa, 2019, p. 70).

A análise dialógica do discurso não se ocupa de dados porque o discurso não está na forma da linguagem, não está dado, mas realiza-se nas relações entre os atos, para os quais o sujeito não tem alibi. Segundo eles, as palavras não são apenas palavras, mas manifestações do lugar único do qual o sujeito significa o universo em que se inscreve. Por fim, também não consiste na aplicação de conceitos, pois os conceitos descrevem condições para o desempenho da tarefa analítica, não configurando necessariamente categoriais de análise. Sendo assim, “o que a análise dialógica do discurso requer é posicionamento”. Seus fundamentos “devem funcionar como bússola, e não como meio de transporte” (Magalhães; Kogawa, 2019, p. 72).

Diante do exposto, no próximo capítulo trataremos das análises empreendidas no que diz respeito aos discursos que demonstram o caráter prescritivo dos documentos oficiais que influenciam no trabalho do professor, considerando, principalmente, as noções/conceitos da ADD oriundos de Bakhtin e o Círculo que conduzem a análise, tais como enunciado concreto, relações dialógicas e interação discursiva, além das categorias de análise temática que estabelecemos com base na Clínica da atividade.

2.3 AS PROFESSORAS, A ESCOLA E OS INSTRUMENTOS DE COLETA

A primeira etapa dos nossos procedimentos metodológicos consistiu na constituição do *corpora*, delimitado a partir da necessidade de atingir os objetivos e confirmar nossa hipótese em relação ao fazer do professor e sua alteridade/identidade na interação linguagem-trabalho em escola pública de periferia. Assim sendo, o *corpora* da pesquisa são (i) questionário/entrevistas com duas professoras de Língua Portuguesa do ensino médio, obtidas a partir de gravações e suas transcrições, estas últimas a partir das normas do Projeto NURC/SP; (ii) videogravações das aulas (das professoras em atividade de trabalho) e do procedimento da autoconfrontação das docentes de LP. Além disso, integram o *corpora*, o documento legal prescritivo que orienta o trabalho docente no Brasil, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), especificamente da área de LP na etapa do ensino médio; a apostila didática – manual do professor (Gonçalves, 2018), de nome *Sistema Maxi de Ensino: ensino médio – língua portuguesa 3º ano – cadernos 1 e 2; cadernos 3 e 4* (Anexo II, p. 97-98), utilizada pelas professoras; e o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola. Nesses documentos, buscamos evidenciar os discursos que influenciam o desenvolvimento da atividade de trabalho presentes nos documentos e que configuram uma prescrição do trabalho das professoras, ou seja, apresenta-nos suas tarefas.

Os sujeitos de análise são duas docentes efetivas de Língua Portuguesa em escola pública da rede estadual de ensino do estado de Mato Grosso, ambas com carga horária de trinta horas semanais contratuais (embora a professora Amanda tenha assumido mais oito horas de uma colega que está de licença). As duas também trabalham os dois períodos (matutino e vespertino) na mesma escola. A primeira docente é a professora Amanda, mulher parda, graduada em Licenciatura em Letras – Português e Espanhol (2006) pelo Centro Universitário de Adamantina (UniFAI) em São Paulo, e também em Letras – Português e Inglês (2010) pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), *campus* Sinop. É mestra em Educação (2013) pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Doutora em Educação (2019) pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e possui planos de realizar seu pós-doutoramento nos próximos anos. A segunda docente é a professora Beatriz, mulher branca, graduada em Licenciatura em Letras Português e Literatura (2002) pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), especialista em Linguística Aplicada (2004) pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) e com Mestrado

em Educação (2023) em andamento na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT).

A escola foi selecionada a partir de sua localização socioespacial por receber alunos de bairros circunvizinhos, também periféricos. Acreditamos que, no ponto de vista da pesquisa, ela oferece mais diversidade para o contexto escolar, e, por consequência, para a sala de aula, tornando esse ambiente ainda mais interessante.

A instituição escolar se chama Escola Estadual Dr. Estevão Alves Corrêa e está localizada na Rua 230, Quadra 66, N° 51, Setor 02, Bairro Tijucal, na cidade de Cuiabá, estado de Mato Grosso. É mantida pela Secretaria do Estado de Educação (SEDUC). Segundo o PPP, conforme último levantamento feito junto à comunidade escolar, no ensino fundamental (não constavam dados sobre os estudantes do ensino médio) cerca 73% residem no Tijucal, mesmo bairro da escola, e 27% residem em outros bairros, mostrando que a escola é importante para a comunidade em geral, sendo requisitada por alunos de diversas localidades. Cerca de 88% dos alunos ainda não trabalham, enquanto 12% alegam estar trabalhando e compreendem, principalmente, alunos do ensino médio. Dentro do grupo de alunos que estão trabalhando, 53% alegam ter começado a trabalhar antes de 14 anos de idade, e 47% alegam ter começado a trabalhar entre 14 e 16 anos de idade (PPP, 2023).

Conforme seu PPP (2023), a escola possui 09 técnicos administrativos educacionais, 26 apoios administrativos educacionais, 61 professores efetivos e 54 professores temporários. Numa área construída de 2699 m², existem 16 salas de aulas em boas condições, com quadros brancos e ar-condicionados. Uma “sala que foi dividida para adaptar a Sala de Recurso Multifuncional e uma sala de hora-atividade para os professores” (PPP, 2023, p. 03), mas que antes era um laboratório de informática que deixou de funcionar. Possui cantina, quadra de esportes coberta, banheiros para servidores e para alunos (feminino e masculino separados), cozinha, sala de coordenação, sala de professores, sala de depósito, 02 laboratórios de aprendizagem, laboratório de ciências, pátio coberto, sala da direção, despensa, sala da secretaria, uma pequena biblioteca e o refeitório onde é servida a merenda. A escola funciona nos três períodos (matutino, vespertino e noturno) e, levando isso em consideração possui 219 alunos matriculados no ensino fundamental, 1.215 alunos matriculados no ensino médio, 44 alunos matriculados na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e 59 alunos matriculados em disciplinas optativas/atividades complementares, as quais o PPP não especifica quais são, mas

acreditamos se tratar de alunos reprovados em disciplinas em anos anteriores que retomam o aprendizado numa espécie de recuperação.

Na execução dos procedimentos metodológicos, iniciamos pela construção do questionário, do tipo semiestruturado, destinado à entrevista inicial com as docentes, no intuito de obter, além dos perfis pessoal e profissional, uma avaliação inicial das docentes acerca da maneira como enxergam e como os documentos prescritivos oficiais atuam sobre suas atividades de trabalho. O questionário (Apêndice A, p. 99) possui 18 perguntas, permitindo o acréscimo de novas questões, considerando o desenvolvimento de sua aplicação, já que é do tipo semiestruturado.

Posteriormente, no intuito de se evitar causar influências nas respostas das professoras participantes, ocupando um lugar exotópico na pesquisa, submetemos o questionário à professora Doutora Maria Cecília Camargo Magalhães, do PPG em LAEL, da PUC-SP, que desenvolve pesquisas na linha Linguagem e Educação, dentro e fora do Grupo de Pesquisa Linguagem em Atividades no Contexto Escolar (LACE). O objetivo também foi, portanto, buscar contribuições de pesquisadores que desenvolvem pesquisas em contextos escolares para solidificar nossas estratégias metodológicas.

Elaborado o questionário, procedemos à realização das entrevistas com as professoras em dias e horários pré-determinados pelas docentes, na sala de hora-atividade destinada aos professores, nas dependências da escola. As entrevistas foram individuais, utilizando-se o mesmo questionário para ambas, e gravadas em áudio com a utilização de um telefone celular. Posteriormente, as gravações foram transcritas segundo as normas de transcrição de entrevistas gravadas do Projeto Norma Urbana Linguística Culta – NURC (Anexo I, p. 96), exemplificados nos inquéritos NURC/SP nº 338 EF e nº 331 D² (Preti, 1999). As transcrições das entrevistas constam nos Apêndices D e E (p. 107 e 122, respectivamente) deste trabalho.

Antes das entrevistas, é claro, foram coletadas as assinaturas nos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndice B, p. 101) das docentes. Ao final das entrevistas, entregamos às professoras os TCLEs direcionados aos alunos (Apêndice C, p. 104) das turmas de terceiro ano do ensino médio escolhidas por elas, sem critérios específicos, visto que na próxima fase dos procedimentos metodológicos os alunos participaram da pesquisa, ainda que indiretamente.

O conteúdo obtido das entrevistas foi utilizado ao longo desse trabalho e confirmou inicialmente as primeiras hipóteses e argumentos que justificaram a realização do estudo. Na realidade, as docentes foram muito receptivas e colaborativas. Esse primeiro contato indica, conforme Guérin *et al.* (2001), que as relações que se estabelecem inicialmente ditam a qualidade da análise da atividade.

A próxima etapa consistiu na gravação das professoras em atividade de trabalho, ou seja, lecionando as aulas. É preciso ressaltar que as sequências de gravação não foram em dias previamente determinados para que as docentes não modificassem, de alguma maneira, suas estratégias definidas em razão da nossa presença. Os dias escolhidos para gravações foram aleatórios, compreendidos no período de julho a início de outubro de 2023. Para essa etapa, consoante à parte técnica, foi utilizado um suporte para câmera/celular, com 2,10 metros de altura, direcionados para as docentes, e um aparelho celular que permitia a gravação de imagens com resolução 4K.

As professoras Amanda e Beatriz, nomes fictícios escolhidos para preservar suas identidades civis, a partir dos critérios antecipadamente aprovados pelo Comitê de Ética em Pesquisa da PUC-SP sob o parecer número 5.787.258, aceitaram ter suas aulas observadas, filmadas e a participar ativamente da análise de suas práticas, consubstanciado pela concordância com as assinaturas no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE. Para escolha das docentes, utilizamos o critério de que elas atuassem na mesma disciplina (Língua Portuguesa), lecionassem para turmas de ensino médio da mesma faixa escolar (3º ano do ensino médio) e utilizassem o mesmo material didático base exigido pela Secretaria de Educação do estado. Essa escolha apoia-se na orientação de que as situações de trabalho filmadas devem ser o mais próximo possível umas das outras (por exemplo, o mesmo conteúdo de ensino, a mesma etapa escolar), de modo que os participantes possam trocar ideias sobre as maneiras de agir na situação de trabalho analisada, favorecendo o diálogo entre eles (Clot *et al.*, 2001; Vieira; Faïta, 2003).

A filmagem das duas professoras totalizou aproximadamente oito horas de gravações, considerando que cada aula tem cinquenta minutos. Cabe ressaltar que a quantidade de horas-aula gravadas poderia ser maior, no entanto, houve alguns empecilhos que atrasaram o início das gravações: a troca de direção da escola, o que nos levou a solicitar novamente a autorização para realização das pesquisas e a fazer o primeiro contato com as professoras, e a demora, por parte de alguns alunos, nos

limites de seus direitos, em concordar com a participação indireta na pesquisa, implicando no atraso da entrega dos TCLEs assinados por eles.

Após as gravações, passamos à etapa de assisti-las. Escolhemos alguns recortes nos quais identificamos questões relevantes dentro do escopo da pesquisa, recolocando-as no contexto da situação de trabalho a analisar (Guérin *et al.*, p. 131). Esses recortes, passaram, neste momento, a serem considerados enunciados concretos (Bakhtin, 2016). Recortados e selecionados os primeiros enunciados concretos específicos de cada professora, primeiro da professora Beatriz e depois da professora Amanda, seguindo a ordem de realização dos procedimentos de autoconfrontação com as docentes. Os enunciados foram levados para exibição e análise de cada uma, para comentários e também para responder a indagações feitas por nós a partir das constatações que tivemos das situações das docentes em atividade, nos moldes do procedimento de autoconfrontação simples (ACS), cujas sessões duraram aproximadamente uma hora, com cada docente.

Esses recortes, oriundos do procedimento da ACS, foram realizados a partir dos objetivos e hipóteses iniciais, considerando o escopo teórico-metodológico da ADD, mas, também, algumas categorias observáveis da ergonomia da atividade (Guérin *et al.*, 2001), tais como: i) os deslocamentos, que consistem no registro das localizações das professoras levadas a se deslocarem para desenvolver sua atividade trabalho, pois “o encadeamento dos locais frequentados pode revelar estratégias usadas para atingir seus objetivos” (Guérin *et al.*, 2001, p. 153); ii) as comunicações, que consistem em registrar as formas de comunicação entre os envolvidos, a qual pode ser verbal, visual, ou verbovisual; iii) as posturas, que constituem um indicador complexo da atividade de trabalho e dos constrangimentos que pesam sobre ela.

Além dessas categorias observáveis, foram estabelecidas outras oriundas da literatura da Clínica da Atividade, as quais preveem a possibilidade de inserção de novos temas (categorias emergentes), conforme o quadro a seguir:

Quadro 1 – Categorias de análise temática

Categorias conceituais	
Razão de agir:	ou motivos que justificam a ação. O participante coloca em dialeto a sua atividade, fazendo a tradução desta para o pesquisador ou outro participante do método (Clot, 2010).
Atividades impedidas, suspendidas ou contrariadas:	que estavam planejadas, mas não foram realizadas (Clot, 1999; 2010).
O discurso em “eu”:	num primeiro momento da autoconfrontação o sujeito descobre sua qualidade de sujeito de sua própria atividade. Pode ser um indicador de criações de estilo pessoal (Clot, 2010). Às vezes é usado para exprimir as preferências e crenças dos participantes “eu prefiro”, “eu gosto”, “eu acredito que”.
Criação de novas metas:	no momento da ação no trabalho ou durante as sessões de autoconfrontação, o participante pode criar novas metas ou objetivos, ou indicar suas intenções de mudanças futuras, abrindo caminho para o desenvolvimento potencial (Clot, 2010).
Categorias emergentes	
Indicador temporal do trabalho curricular:	quando os professores justificam e contextualizam o ensino do currículo, dizendo o que estão abordando no momento, o que já ensinaram no passado ou que vão tratar no futuro.
A busca da eficiência no trabalho:	pode voltar-se tanto para a atividade relativa a si mesmo (dinâmica centrípeta), destacando o que funciona ou não na sua ação, quanto para o objeto da atividade, no caso do ensino, os alunos (dinâmica centrífuga), quando o professor julga o que funciona ou não na ação de seus alunos (Saujat, 2010).

Fonte: Godoi; Benites; Borges, 2019.

As discussões a partir das análises empreendidas e seus resultados serão tratadas no capítulo 4 deste trabalho, no qual realizaremos uma análise reflexiva dos processos de construção de sentidos nas salas de aula de escola periférica e as (res)significações oriundas desse processo por meio das interações discursivas. Nesse fio, apontaremos questões que perpassam pela construção das identidades do professor, as quais são mediadas e constituídas na e pela linguagem.

3. LINGUAGEM E TRABALHO: NOÇÕES TEÓRICAS E OS DOCUMENTOS PRESCRITIVOS

“O nosso discurso da vida prática está cheio de palavras de outros. Com algumas delas fundimos inteiramente a nossa voz, esquecendo-nos de quem são; com outras, reforçamos as nossas próprias palavras, aceitando aquelas como autorizada para nós; por último, revestimos terceiras das nossas próprias intenções, que são estranhas e hostis a elas”.

(Bakhtin, 2018, p. 223, grifo nosso)

Linguagem e trabalho, como todas as atividades humanas, produzem signos – enunciados/textos –, que se materializam como um processo de interação, os quais refletem e refratam características histórico-sociais dos indivíduos e da esfera de atividade em que atuam (Alves, 2013). Desse modo, pode-se afirmar que o ser humano trabalha e usa a linguagem como meio de comunicação e de produção dos conhecimentos que vão se acumulando ao longo da história e fomentando o surgimento de outros (Bakhtin, 2021). Neste sentido, acreditamos que a atividade de trabalho necessita de recorrência a outras áreas do conhecimento, além do da origem do pesquisador, para ser estudada, compreendida e transformada.

Segundo Di Fanti (2012), se, por um lado, exista um consenso nas ciências humanas de que uma disciplina é incapaz de evidenciar a complexidade dos fenômenos sócio-históricos, por outro, é certo de que as análises variarão considerando o campo disciplinar de base do pesquisador e do tratamento dado ao objeto de investigação. Assim sendo, segundo a autora, faz-se necessário discorrer sobre a área em que nos situamos. No nosso caso, compomos o universo dos estudos da linguagem, especificamente os enunciativo-discursivos com abordagem dialógica, baseados em Bakhtin e o Círculo.

Para tanto, neste capítulo, discutiremos a noção de metalinguística bakhtiniana como nossa escolha ética-responsiva, justificando sua utilização para analisar a atividade de trabalho das professoras de LP, aliadas a noções oriundas da Clínica da atividade, mais especificamente de sua propedêutica, a ergonomia da atividade. No entanto, é importante ressaltar que outras noções e categorias teóricas de Bakhtin e o Círculo serão tratadas em momentos nos quais as análises fazem com que elas sejam trazidas para a discussão.

3.1 ALGUMAS NOÇÕES TEÓRICAS DA METALINGUÍSTICA E DA ERGONOMIA DA ATIVIDADE

Dentre as noções, conceitos e/ou categorias inseridas na análise dialógica do discurso, as quais têm sido incorporadas, subsidiariamente, pelas mais variadas “tendências de estudo do discurso, do texto e do enunciado, sobretudo sob a forma de um conjunto de conceitos operatórios, às quais se articulam categorias descritivas produzidas em outras disciplinas” (Grillo, 2006, p. 121), encontra-se a metalinguística, disciplina formulada por Mikhail Bakhtin (Bakhtin, 2018), que tem por objeto as relações dialógicas e a palavra bivocal, que é o “discurso orientado para o discurso do outro” (Bakhtin, 2018, p. 228).

Bakhtin (2018, p. 207), em *Problemas da Poética de Dostoiévski*, afirma que se subentende a metalinguística “como um estudo – ainda não constituído em disciplinas particulares definidas – daqueles aspectos da vida e do discurso que ultrapassam – de modo absolutamente legítimo – os limites da linguística”.

Nessa perspectiva, Maria da Glória Di Fanti (2012, p. 310) expõe que a metalinguística se preocupa em observar a vida da linguagem, sua dinamicidade e caráter de novidade, o acontecimento, que permite a circulação de valores de sujeitos situados sócio-historicamente e a permanente renovação de sentidos, os quais aparecem sempre como produzidos no diálogo. Desse modo, os elementos constitutivos indicam que a metalinguística tem método de investigação de natureza dialógica, constituído pelo diálogo entre o sujeito-pesquisador e o sujeito-autor do texto estudado (Grillo, 2006).

Na busca por contribuir com reflexões no campo dos estudos da linguagem que se dedicam à análise de práticas laborais e questões que a envolvam, assim como já apontou Di Fanti (2012), esta pesquisa também objetiva demonstrar a importância do reconhecimento da função do estudioso da linguagem nessas práticas científicas, a partir de sua área de conhecimento.

Entendendo o processo investigatório como uma construção dialógica, responsável e ética, seguimos um caminho que, assim como a outros pesquisadores e pesquisas, levou-nos a fazer escolhas e propor procedimentos teórico-analíticos que respondam às especificidades do objeto (Amorim, 2004). Nessa perspectiva, Di Fanti (2012) aponta que se uma pesquisa tem como objeto de reflexão a atividade de trabalho, faz-se necessário buscar subsídios em áreas especializadas.

Ao considerarmos a metalinguística como um construto teórico que se constitui a cada interação discursiva na “comunicação dialógica”, “verdadeiro campo da vida da linguagem”, do discurso, do enunciado concreto, e que esse construto se materializa nas interações entre sujeitos situados em um determinado momento social e histórico, constituindo-se como uma resposta a uma realidade concreta (Bakhtin, 2018, p. 209; Di Fanti, 2012), podemos dizer que o trabalho se insere na realidade social do homem, tratando-se, portanto, de uma atividade social, do campo da vida.

Bakhtin (2018, p. 208-209) afirma que as relações dialógicas “se situam no campo do discurso, pois este é por natureza dialógico”. Sendo assim, a metalinguística não estuda a palavra no sistema da língua e nem num “texto” tirado da comunicação dialógica, mas no campo da vida autêntica da palavra (Bakhtin, 2018). As relações dialógicas “devem personificar-se na linguagem, tornar-se enunciados, converter-se em posições de diferentes sujeitos expressas na linguagem” (Bakhtin, 2018, p. 209). Essa materialização em enunciados dá às relações dialógicas um “*autor*, cuja posição elas expressam” (Bakhtin, 2018, p. 210, *italico no original*).

A ergonomia, por sua vez, tem por objeto o trabalho. No entanto, é necessário destacar que o termo “trabalho” abarca várias realidades. Utiliza-se para designar condições de trabalho (penoso, pesado...), o resultado do trabalho (malfeito, de primeira...) ou a própria atividade de trabalho (fazer seu trabalho, um trabalho metódico, estar sobrecarregado de trabalho...). Isso demonstra a fundamental unidade de emprego do termo. A atividade, as condições e o resultado da atividade não existem de forma independente. O trabalho é a unidade dessas três realidades (Guérin *et al.*, 2001).

Observa-se, no entanto, que as realidades que compõem o trabalho são consideradas separadamente em diversos âmbitos e organizações, bem como em disciplinas científicas constituídas nesse campo. O trabalho constitui um objeto de abordagens diferenciadas, a partir de pontos de vista específicos: o economista o aborda a partir do valor produzido; o sociólogo a partir das relações que se estabelecem entre os diferentes atores; o fisiologista e o psicólogo se interessam pelos componentes físicos e mentais da atividade etc. (Guérin *et al.*, 2001); os linguistas se interessam pelo trabalho na sua relação na, com e pela linguagem. Contudo, é preciso fazer constar que nenhum campo científico pode abordar o trabalho apenas com sua competência, faz-se necessário um recorte do campo de conhecimento e de ação, mas sem ignorar sua dimensão total (Guérin *et al.*, 2001).

No âmbito desta pesquisa, o trabalho é considerado como unidade da atividade de trabalho, das condições reais e dos resultados efetivos dessa atividade. Antes, porém, compreendemos a tarefa como o resultado antecipado da atividade de trabalho fixado em condições determinadas. E, por fim, a atividade de trabalho é entendida como a realização da tarefa.

A análise do trabalho, portanto, compreende rigorosamente a análise desse conjunto, desse sistema (Guérin *et al.*, 2001), isto é, da tarefa, da atividade de trabalho, das condições reais e dos resultados dessa atividade. Esse conjunto de conceitos são aqueles que mobilizaremos em nossa pesquisa para analisar o trabalho das professoras de LP em escola de comunidade periférica.

Neste sentido, é preciso salientar que a tarefa não é o trabalho, mas o que é prescrito a ser executado pelo trabalhador, no nosso caso, as professoras. Essa prescrição é imposta ao trabalhador, lhe é exterior, determina e constrange sua atividade. Mas, ao mesmo tempo, ela é indispensável para o processo, pois ao determinar a atividade, ela o autoriza. A atividade de trabalho, por sua vez, é uma estratégia de adaptação à situação real de trabalho, objeto da prescrição. A distância entre o prescrito e o real é a manifestação presente no ato do trabalho. A análise ergonômica da atividade é a análise das estratégias (regulação, antecipação etc.) usadas pelo trabalhador para administrar essa distância (Guérin *et al.*, 2001).

Segundo Guérin *et al.* (2001), o objeto real da análise ergonômica da atividade são as estratégias utilizadas pelos trabalhadores para realizar sua tarefa, expressas a partir da dimensão pessoal do trabalho. Consiste em questionar quais características pessoais particulares eles utilizam para atingir os objetivos que fixam em função da tarefa que lhes foi confiada. Segundo o autor, a “matéria-prima” do trabalho não é uma página em branco para o trabalhador. O resultado da atividade é sempre uma “obra (*ergon*) pessoal”, sinal da habilidade, personalidade, daquele que a produziu (Guérin *et al.*, 2001, p. 18), ou seja, implica em questões identitárias, pois impregna de sentido sua relação com o mundo, fator determinante da construção de sua personalidade e de sua socialização.

É preciso evidenciar, nos resultados, o esforço do trabalhador para dar sentido à sua tarefa. A relação pessoal da atividade com o resultado procurado é mediada pelas condições (espaciais e temporais, técnicas e organizacionais, relacionais...) nas quais a atividade se desenvolve (Guérin *et al.*, 2001), ou seja, aquelas e outras mais com as quais iniciamos nossas reflexões na introdução.

Além da dimensão pessoal, existe o caráter socioeconômico do trabalho que transforma a atividade humana em atividade de trabalho. Assim, as dificuldades encontradas pelos trabalhadores residem na articulação desses dois termos na situação de trabalho, lugar onde se dá essa articulação. Não são realidades diferentes, trata-se, na verdade, de duas dimensões de uma mesma realidade, pelas quais se deve realizar a análise. Contudo, é sabido que a dimensão socioeconômica domina a pessoal, devido a diversos fatores. Essa dominação toma a forma do trabalho prescrito. A distância sempre constatada entre o trabalho prescrito e o real é que revela essa dominação e seus limites (Guérin *et al.*, 2001).

Portanto, ao mobilizar as noções de tarefa, atividade e trabalho, focalizaremos nossa análise nas estratégias utilizadas pelas professoras para alcançar seus objetivos; sua missão de ensinar. Essas estratégias, essas ações ergonômicas (Guérin *et al.*, 2001), têm traços pessoais, de cada de professora, os quais explicitam atributos identitários que refletem e refratam nos significados que estabelecem nas relações dialógicas.

3.1.1 Trabalho prescrito: a tarefa

Guérin *et al.* (2001, p. 14) define tarefa como “um resultado antecipado, fixado dentro de condições determinadas”. Entretanto, o autor ressalta que as condições determinadas não são as condições reais, e o resultado antecipado não é o resultado efetivo. E é por isso que a tarefa não deve ser confundida com o trabalho, pois, como vimos anteriormente, o trabalho é considerado uma unidade da atividade de trabalho, das condições reais e dos resultados efetivos dessa atividade.

A nosso ver, os documentos prescritivos nessa pesquisa – a BNCC e a apostila didática etc. – estabelecem a tarefa das professoras. Eles determinam o conteúdo a ser ministrado e as competências que precisam ser desenvolvidas pelos alunos e as formas de avaliação. Essas prescrições atuam diretamente no desenvolvimento da atividade de trabalho das professoras, no seu modo de agir. Ambas as professoras apontam para a confirmação dessa questão, quando questionadas sobre qual o papel prescritivo dos documentos prescritivos em sua atividade de trabalho:

sim, a BNCC, a influência dela é muito visível no momento em que vou preparar os roteiros de aula, que são uma espécie de planejamentos mensais. então, sempre você precisa voltar ao documento para verificar as habilidades e competências que combinam com seu conteúdo. Então, exerce sim, uma influência... os objetivos do PPP também estão, de uma certa forma, preenchidos implicitamente de elementos da BNCC. por exemplo, quando a gente vê ‘forMAR cidadãos CRíticos’, eu me sinto mal um pouco com isso porque... quando a gente faz o PPP na semana pedagógica, quando a gente revisita ele, aí eu fico/ tá, eu posso contribuir para formar esse cidadão crítico, né? então exerce uma influência na minha aula, porque quando eu pego... por exemplo lá o Cruz e Souza - quando a gente trabalhou simbolismo... aquela obsessão dele pela cor branca... e... e todas as questões raciais que estão dentro daquele poeta e a gente olhar para seus poemas... para aquela obra de forma crítica e chegar até o dia de hoje... eu estou contribuindo para a formação desse cidadão crítico. Não estou formando. mas eu contribuo. daí a gente vê a influência dos documentos diretamente ali no acontecimento da nossa aula (Professora Amanda, Entrevista Inicial, 2023).

É o PPP né, o PPP porque pra poder saber as questões das avaliações, dos trabalhos, da divisão dos trabalhos deles, prova, agora a gente ainda tem com essa plataforma pra gente estar usando, então agora tem, está acrescentando algumas coisas ainda né, tudo isso daí pra poder né contemplar tudo na hora de elaborar as atividades. E a BNCC porque já vem na, na própria atividade que a gente usa, nas formações, que agora o estado está fornecendo formações, então já vem tudo com base na BNCC...

[...] porque a gente tem que cumprir o que tá ali na apostila que veio do governo, precisa cumprir (Professora Beatriz, Entrevista Inicial, 2023).

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018), documento prescritivo também para o ensino de Língua Portuguesa no Brasil, dá continuidade à proposta apresentada por seus precursores: os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (Brasil, 1998). A Base estimula a abordagem da Língua Portuguesa por meio dos contextos de uso dos elementos linguísticos a serem abordados por alunos e professores. Seu “**caráter normativo** que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” é estabelecido pelo próprio documento (Brasil, 2018, p. 7, grifo nosso).

Conforme definido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (1996), a BNCC deve nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil. Ela estabelece conhecimentos, competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica. Orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, a Base soma-se aos propósitos que

direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva⁸.

As orientações para o ensino de Língua Portuguesa na BNCC trazem consigo, além das competências gerais que fundamentam o documento, as competências específicas para o componente, as quais se desencadeiam nos eixos de integração (Eixo da Leitura, da Produção de Textos, da Oralidade e da Análise Linguística/Semiótica) que, por sua vez, compreendem as habilidades articuladas às práticas de uso e reflexão para a linguagem, também considerando os campos de atuação (Mota; Veiga; Rocha, 2019).

Nesse sentido, como já adiantamos, procuraremos evidenciar os discursos que influenciam o desenvolvimento da atividade de trabalho presentes no documento que apontam para uma prescrição do trabalho do professor em relação ao seu trabalho real. O que se busca basicamente é identificar elementos que nos apresenta a tarefa, aquilo que é prescrito. Nossos apontamentos, entretanto, se limitarão às orientações para o ensino de Língua Portuguesa no âmbito do ensino médio, tendo em vista que as turmas definidas para os procedimentos de pesquisa são do terceiro ano dessa etapa escolar.

Bento e Ritter (2023) afirmam que a educação brasileira em nível nacional e estadual é permeada de documentos oficiais. No entanto, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) é o único deles que não é mais normativo (outrora foi antes da BNCC). A BNCC tem por objetivo maior, em suma, “[...] diminuir a desigualdade que existe no Brasil, garantindo a equidade de oportunidades para todas as crianças” (Brasil, 2018, p. 5). Especificamente, no que se refere às orientações para o ensino de LP no ensino médio, logo em sua introdução, o documento aponta que os estudantes que chegaram a essa etapa “já têm condições de participar de forma significativa de diversas práticas sociais que envolvem a linguagem”; já dominam “certos gêneros textuais/discursivos que circulam nos diferentes campos de atuação social considerados no Ensino Fundamental” e já “desenvolveram várias habilidades relativas aos usos das linguagens” (Brasil, 2018, p. 490).

Percebe-se que o tempo verbal utilizado no documento faz com que esteja subentendido que os estudantes já possuem as qualidades esperadas para ingressar no ensino médio, adquiridas quando estavam no ensino fundamental, afirmando que

⁸ Disponível no Portal da BNCC, no endereço <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>.

Cabe ao Ensino Médio aprofundar a análise sobre as linguagens e seus funcionamentos, intensificando a perspectiva analítica e crítica da leitura, escuta e produção de textos verbais e multissemióticos, e alargar as referências estéticas, éticas e políticas que cercam a produção e recepção de discursos, ampliando as possibilidades de fruição, de construção e produção de conhecimentos, de compreensão crítica e intervenção na realidade e de participação social dos jovens, nos âmbitos da cidadania, do trabalho e dos estudos (Brasil, 2018, p. 490, grifo nosso).

Assim, ainda na introdução da parte dedicada ao ensino de LP para o ensino médio, é visível que a BNCC já incumbe quais características são esperadas que os alunos obtenham nesta etapa de ensino. O que nos parece é que essa imperatividade verbal atribui, de certa maneira, responsabilidade ao sistema educacional, sobretudo, ao professor. É claro que, quando generalizamos apontando o sistema educacional, modalizamos o discurso para não proceder a uma análise tão prematura, embora seja essa a percepção desenvolvida.

Verifica-se que esse direcionamento é recorrente nessa parte do texto. A Base apresenta concepções que determinam uma continuidade no processo de ensino desde a educação fundamental, como se este fosse linear, desprovido de diferenças que envolvem os mais diversos aspectos. Constata-se na BNCC, quando ela se refere às Diretrizes Nacionais Curriculares (Brasil, 2011, p. 167, grifo nosso), que a base visualiza “a perspectiva de um imenso contingente de adolescentes, jovens e adultos que se diferenciam por condições de existência e perspectivas de futuro desiguais”, apontando a prospecção pela qual “o Ensino Médio **deve** trabalhar”. Segundo o documento, o que “está em jogo [é] a recriação da escola que, embora não possa por si só resolver as desigualdades sociais, pode ampliar as condições de inclusão social, ao possibilitar o acesso à ciência, à tecnologia, à cultura e ao trabalho” (Brasil, 2011, p. 167).

Ainda que nossa atenção se direcione para a questão da temporalidade verbal, é preciso ressaltar que essa percepção se encontra no campo do discurso, pois a “metalinguística estuda a palavra não no sistema da língua...”, “mas precisamente no campo propriamente dito da comunicação dialógica, ou seja, no campo da vida autêntica da palavra” (Bakhtin, 2018, p. 231-232).

Neste sentido, confirma-se aquilo que Bakhtin (2019, p. 210) aponta quando afirma que “o enfoque dialógico é possível a qualquer parte significativa do enunciado, inclusive a uma palavra isolada”, compreendendo-a não como palavra impessoal da língua, mas como signo da posição semântica de um outro, como representante do

enunciado de um outro, ou seja, quando ouvimos nela a voz do outro. E ainda, tal como aponta Amorim (2004, p. 123) afirmando que “a presença do outro no discurso pode ser rastreada linguisticamente, isto é, através de formas gramaticais”, embora “ela pode também não estar marcada no nível da frase e só ser identificável no nível do enunciado”.

Portanto, a nosso ver, as prescrições se materializam de maneira clara na exigência das competências específicas e nas habilidades que os estudantes precisam obter refletindo diretamente no planejamento de aulas das professoras, denominado por elas de roteiros de aula. Desse modo, para que essas metas sejam atingidas, as professoras precisam incorporar estratégias de ensino durante o desenvolvimento de sua atividade de trabalho que vão ao encontro daquilo que é estabelecido pelo documento. A BNCC, portanto, insere-se naquilo que a ergonomia compreende como tarefa, ou seja, naquilo é prescrito a ser executado pelas professoras.

Bento e Ritter (2023) afirmam que há questões que comprometem a implementação das diretrizes estabelecidas no documento e a qualidade do ensino. Nessa perspectiva, como já adiantamos no primeiro capítulo, acreditamos que uma dessas questões consiste no fato de a BNCC não considerar o contexto e a diversidade das experiências socioculturais que os alunos trazem consigo e que constituem suas identidades, ainda que orientem a aplicação das competências específicas e habilidades nos mais diversos campos da atuação social. Isso sem contar os aspectos estruturais, de organização escolar, das exigências dos governos estaduais e de outras questões que influenciam o processo de ensino-aprendizagem.

Além disso, no caso da escola dessa pesquisa, por exemplo, o Projeto Político-Pedagógico (PPP) afirma que

A organização curricular é disciplinar e **está sujeita à Base Nacional Comum**, porém o momento histórico que passa a educação mato-grossense, exige um rompimento com a estrutura linear dos conteúdos, e uma nova estrutura toma o seu lugar. Essa estrutura curricular está sendo elaborada pelo coletivo da Escola por meio da reformulação da Proposta Pedagógica, núcleo do Projeto Político Pedagógico, que se concretizará com base nas Diretrizes Curriculares de Mato Grosso (PPP, 2023, p. 21, grifo nosso).

Veja que, além dos documentos orientativos nacionais, existe um outro que está sendo elaborado pelo governo estadual, justificando sua necessidade em virtude das mudanças históricas que aconteceram e que perpassam a educação no estado.

Também no PPP, se apresentam questões linguísticas que se materializam no campo da vida das professoras evidenciando discursos prescritivos, tal como na BNCC, principalmente com a utilização do verbo “dever”, como o disposto no excerto a seguir: “Na elaboração de diferentes modalidades de avaliação, o professor **deverá** considerar o desenvolvimento do raciocínio e da consciência crítica do aluno, através da resolução de questão objetivas e subjetivas” (PPP, 2023, p. 33, grifo nosso). Para se ter uma ideia, nas 47 páginas do documento em questão, o verbo “dever”, em diferentes formas conjugadas, aparece 66 vezes.

No nosso ponto de vista, as orientações da BNCC e os específicos da unidade escolar, vislumbram um futuro almejado, que tem de ser alcançado, desprezando, de certa maneira, as bagagens trazidas tanto pelo professor quanto pelos alunos, assim como aquelas que são preenchidas durante as interações discursivas que acontecem no decorrer do ano letivo. O que queremos dizer é que as prescrições ignoram as identidades dos sujeitos na escola, especialmente a das professoras, as quais têm sobre si a responsabilidade de educação dos alunos.

Isso poderá ser visto com mais clareza durante as análises empreendidas no capítulo seguinte, no qual discutiremos as constatações verificadas nos enunciados concretos postos em debate durante os procedimentos de autoconfrontação e com base nos aportes teóricos definidos nesse estudo, buscando estabelecer aquilo que foi prescrito em relação ao real na atividade de trabalho das professoras.

4. ALTERIDADES-IDENTIDADES: INTERAÇÕES DISCURSIVAS E RELAÇÕES DIALÓGICAS EM ANÁLISE

“Que o papo é reto na favela
Não tira onda com a favela, pai
 Não sabe nada de favela
Não é você que vive nela
 (...)

Eu quero o sorriso da criança na escola
 Eu quero mais saúde e mais educação
 Eu quero ver brilhar mais uma estrela da bola
 E outras Rafaelas de quimono na mão
 (...)

No baile funk ou no samba
 Comunidade vem na palma da mão
 E eu não perco a esperança
 De um futuro bem melhor pra nação”.

(Delacruz, 2019, grifos nossos)

Para Bakhtin (2011b, p. 35, *itálicos no original*), “o modo como eu vivencio o *eu* do outro difere inteiramente do modo como vivencio o meu próprio *eu*; isso entra na categoria do *outro* como elemento integrante”. Para o autor, “essa diferença tem importância fundamental tanto para a estética quanto para a ética”, para o ato ético-responsivo do sujeito (Bakhtin, 2020). Essa diferença é conhecida como alteridade.

Essa relação, como aponta Amorim (2004, p. 24), é uma “espécie de ‘mise en abîme’ de alteridades constitutivas de identidades”. Para a autora, “a alteridade é formulada como um elemento inerente à linguagem humana e um dos mais importantes traços distintivos em relação à comunicação animal” (Amorim, 2004, p. 95).

Nesse capítulo, no qual procederemos às análises de enunciados concretos oriundos das gravações das professora no desenvolvimento de suas atividades de trabalho e também dos procedimentos de autoconfrontação, trabalharemos a partir da hipótese de que os elementos influenciadores extraverbais na atividade das professoras levam-nas a envolver-se criativamente para desempenhar seu trabalho de ensinar-aprender.

Nesses enunciados, algumas interações discursivas e relações dialógicas serão analisadas a partir de reflexões advindas dos aportes teóricos mobilizados para o estudo: a análise dialógica do discurso e a ergonomia da atividade. Ao final do estudo, busca-se demonstrar por meio das reflexões empreendidas, dentro dos princípios da ciência aberta, os vários “outros”, os terceiros participantes, que

influenciam a atividade de trabalho das professoras e as maneiras pelas quais essa influência se materializa, considerando o contexto da periferia.

Não há como se falar daquilo que não se experencia. Para falar sobre e da periferia é preciso experienciá-la, desde que não se tenha vivido nela, encontrando-se com os sujeitos, com as particularidades, com os outros que lá vivem. Bakhtin nos remete a isso quando afirma que “Eu não posso passar sem o outro, não posso me tornar eu mesmo sem o outro; **eu devo encontrar a mim mesmo no outro, encontrar o outro em mim (...)** Do outro eu recebo meu nome, e este existe para os outros...” (Bakhtin, 2018, p. 323, grifo nosso).

Trata-se, portanto, de uma oportunidade científica reflexiva de considerar alguns aspectos que envolvem o trabalho dos professores e as diversas relações que nele acontecem, especialmente em comunidades periféricas, para que sua atividade de trabalho possa ser desenvolvida de maneira cada vez mais próxima das realidades com as quais se deparam nas escolas.

4.1 QUAL INTERAÇÃO DISCURSIVA E QUE RELAÇÕES DIALÓGICAS?

Para Bakhtin (2021), a interação discursiva é a realidade fundamental da língua, que se materializa na comunicação discursiva por meio do enunciado concreto, que é concreto por ocorrer entre sujeitos reais e sócio-historicamente situados e por ser um evento único e irrepetível, “definido pelas condições reais e, antes de tudo, pela *situação social mais próxima*” (Bakhtin, 2021, p. 204, itálicos no original).

Bakhtin (2019, p. 272, itálico no original) afirma que “toda interação discursiva ocorre na forma de uma troca de *enunciados*”. Os enunciados, portanto, são produtos das interações. As situações mais próximas e os participantes imediatos da interação determinam a forma e o estilo dos enunciados. É a situação também que sempre determina qual será a imagem, a metáfora e a forma de enunciar (Bakhtin, 2021). É na interação discursiva “que são elaborados os mais variados tipos de enunciados” (Bakhtin, 2019, p. 267).

Bakhtin (2021, p. 204-205, itálico no original) afirma que “o enunciado se forma entre dois indivíduos socialmente organizados”, ou seja, o falante e o interlocutor. Para o filósofo russo, na interação discursiva, o discurso é orientado para o interlocutor, ou seja, “é orientado para *quem* é esse interlocutor: se ele é integrante ou não do mesmo

grupo social, se ele se encontra em uma posição superior ou inferior (...), se ele tem ou não laços sociais mais estreitos com o falante”.

Este estudo trata, mais especificamente, das interações que imputam influências no trabalho das professoras participantes de nossa pesquisa. Como já tratamos da interação discursiva das professoras com os documentos prescritivos no capítulo anterior, nesta seção estabeleceremos as outras interações discursivas relacionadas: entre a professora consigo mesma; com os alunos; com a coordenação e direção; com a comunidade escolar, limitando-se, é claro, àquelas que de alguma maneira implicam na sua atividade de trabalho observadas durante a realização do estudo.

Nessas interações é que o processo identitário acontece, com base em similaridades e diferenças, quando o *eu* se aproxima ou se afasta do *outro*. É ele que explica como os sujeitos definem a si mesmos em relação aos outros (MARKÓVA, 2007). A alteridade, portanto, constitui o fundamento das identidades dos sujeitos, uma que vez que a consciência do *eu* só acontece a partir da consciência do *outro*. “Eu sou o que o outro é, mas também sou o que o outro não é. O não ser é condição para o ser” (Bastos; Ribeiro, 2020, p. 817). Ao julgar, perceber, considerar, entender, compreender o outro, o ser constrói, pelo discurso, a si mesmo enquanto sujeito. O outro é a diferença que lhe completa os sentidos do ser (Bastos; Ribeiro, 2020). Isso quer dizer que é nesse movimento indissociável entre locutor, enunciado e interlocutor que as identidades são (res)significadas, num processo que não é fragmentado, mas acontece simultaneamente (Bakhtin, 2011).

Desse modo, entendendo que o processo de (res)significação das identidades acontece nas interações entre os sujeitos das relações e os enunciados produzidos, faz-se necessário estabelecer o entendimento de sujeito para o Círculo de Bakhtin, considerado como um dos três termos-chaves para teorização e análise do discurso (Magalhães; Kogawa, 2019). Compreendendo que as análises empreendidas neste trabalho advêm dos discursos em circulação no campo da vida, e que a partir das reflexões empreendidas à luz dos textos de Bakhtin e o Círculo, podemos dizer, assim como Magalhães e Kogawa (2019, p. 66, *italico no original*) que sujeito se define “a partir dos atos que engaja”, ou seja, a partir de como se posiciona, significa e ocupa no mundo. Segundo os autores, “*sujeito* não se define por si só, mas necessariamente na relação com o outro” ou seus vários outros. Portanto, compele dizer que a noção

de um sujeito implica “no lugar ocupado na relação com o outro, e não ao indivíduo empírico” (Magalhães; Kogawa, 2019, p. 66).

Nesse fio, também se faz necessário ressaltar, tal como aponta Amorim (2004) ao citar Lévi-Strauss, que na situação particular de observação, considerando o caráter intrínseco do objeto de pesquisa nas Ciências Humanas, o nosso objeto é ao mesmo tempo objeto e sujeito. Assim sendo, as interações discursivas que serão mobilizadas em nossa pesquisa, das quais estabelecemos os enunciados concretos para análise, são as que envolvem as professoras participantes com elas mesmas, com os documentos prescritivos, com os alunos, com a comunidade escolar.

No que se refere às relações dialógicas, quando tratamos de algumas noções teóricas principais acerca da metalinguística, vimos que elas se situam no campo do discurso, ou seja, tornam-se enunciados e ganham autor que expressam sua posição (Bakhtin, 2018). Nas relações dialógicas “as palavras do outro, introduzidas na nossa fala, são revestidas de algo novo, da nossa compreensão e da nossa avaliação” (Bakhtin, 2018, p. 223).

Ao longo do nosso estudo vimos tratando de elementos que influenciam na (res)significação das identidades do professor, especialmente aqueles presentes no contexto escolar de escolas periféricas. Isso porque, como afirma Bakhtin (2018, p. 223), “o nosso discurso da vida prática está cheio de palavras de outros”, de vários outros.

Os enunciados analisados aqui serão os mobilizados e obtidos durante as gravações em áudio das entrevistas e dos procedimentos da autoconfrontação. A autoconfrontação é uma abordagem metodológica e interventiva, desenvolvida por Faïta (1997) e aprimorada por Clot (2010), que investiga o agir do trabalhador. Seu principal objetivo é a compreensão do processo de produção, reflexão e transformação da atividade profissional.

Tal procedimento, então, torna possível revelar as relações dialógicas, no sentido bakhtiniano do termo, entre a atividade real (o que as professoras fazem) e a representação das professoras sobre o que fazem (o real da atividade). Os enunciados foram recortados das interações discursivas, produtoras de relações dialógicas entre vários polos no curso da observação, das gravações das entrevistas e dos procedimentos da autoconfrontação, a partir de um lugar para o qual todos são orientados: a sala de aula.

4.2 A SALA DE AULA: UMA ARENA DE DISCURSOS E IDENTIDADES

Para que se possa compreender discursivamente as identidades, é necessário, de fato, colocar as relações dialógicas como o fundamento de seu constructo, resultando em um material simbólico, ressignificadas a todo momento no curso das interações (Bastos; Ribeiro, 2020). Contudo, é preciso ressaltar que as (re)significações são construções culturais que não podem ser reduzidas a componentes ou elementos primitivos de uma metalinguagem, pois elas carregam consigo a memória de textos e contextos em que ocorrem (Amorim, 2004).

Para Rodrigues e Stobäus (2018), pensar em processos identitários acarreta pensar em uma série de fatores que influenciam, transformam e conduzem à formação das identidades do homem. Assim sendo, as identidades das professoras também estão sujeitas aos diversos contextos em que sua atuação está inserida, dentre esses a sua prática profissional e sua formação docente. Para os autores, o indivíduo não pode ser considerado de forma isolada, mas como parte do contexto das relações. A alteração de um indivíduo em particular repercute no contexto social e vice-versa.

Ao compreendermos a identidade como uma construção histórico-social, ou seja, uma singularidade edificada histórica e socialmente nas relações do indivíduo com seus semelhantes, com as identidades das professoras não seria diferente. A sua relação com o aluno, a construção social desta interação, influencia no seu processo identitário e, conseqüentemente, no desenvolvimento de sua atividade de trabalho (Rodrigues; Stobäus, 2018).

As identidades das professoras vão se construindo numa relação entre “trabalho, formação, vida pessoal, história, políticas públicas e o lugar onde cada professor/grupo re-significa a identidade a cada tempo, espaço e projeto coletivo” (Franco; Gentil, 2007, p. 43). Nesse sentido, a sala de aula é uma arena de discursos e identidades, repleta de diversidade, que acolhe um universo heterogêneo e em movimento constante, embora se saiba que cada ser humano é singular e possui sua própria identidade originada do seu grupo social, constituída por valores, crenças, hábitos, saberes, padrões de condutas, trajetórias peculiares e possibilidades cognitivas diversas (Souza; Santos, 2022).

As identidades estão relacionadas a constituição dos sujeitos perante o mundo e às circunstâncias em que eles se encontram inseridos. Para que a compreendamos em toda sua complexidade, é necessário que se considere os aspectos ontológicos,

culturais e sociais que atuam na constituição do indivíduo enquanto sujeito (Rodrigues; Mosquera; Stobäus, 2016).

O entendimento sobre a análise do trabalho a partir da atividade do sujeito é o elo que aproxima a autoconfrontação das pesquisas educacionais voltadas para a (trans)formação, (res)significação das identidades dos professores de língua no campo das Linguística Aplicada (Moraes; Magalhães, 2017).

As sala de aulas das quais trataremos nesse estudo são duas das que a Escola Estadual Dr. Estevão Alves Corrêa possui, ambas composta por uma turma de alunos cursando o 3º ano do ensino médio regular. Desse modo, a partir de agora, iremos proceder às análises empreendidas, a partir dos enunciados concretos mobilizados, sobre a atividade real de trabalho das professoras participantes de nossa pesquisa, assim como das atividades suspendidas ou impedidas, isto é, o trabalho não realizado por elas nas salas de aula da escola.

4.2.1 Trabalho real: a atividade de trabalho

Como já vimos anteriormente, a atividade de trabalho consiste na realização da tarefa (Guérin *et.al*, 2001). Nesse sentido, consideramos as aulas em sala como a atividade de trabalho das professoras participantes de nossa pesquisa. Essa atividade de trabalho é compreendida como o trabalho real.

No caso das professoras participantes da pesquisa, no desenvolvimento do trabalho real, o documento mais utilizado pelas professoras é a apostila didática fornecida a elas e aos alunos utilizarem nas aulas.

No procedimento de autoconfrontação simples, realizados junto às professoras, ambas ficaram admiradas ao se verem gravadas durante o desenvolvimento de sua atividade de trabalho. Como já dissemos anteriormente, os enunciados concretos, então, são a unidade de análise, e as relações dialógicas entre as vozes sociais são os elementos a serem analisados, inclusive aquelas de si mesmas.

Primeiramente, por ordem da realização da ACS, vamos analisar os enunciados que selecionamos da Professora Beatriz. A aula analisada foi de análise linguística, cujo objetivo era diferenciar gêneros discursivos do âmbito da publicidade e propaganda, tais como panfleto e cartaz, evidenciando suas características distintivas. Na apostila, os exemplos gráficos trazidos para atingir esse objetivo não se aproximavam da realidade dos alunos. A professora, então, durante a exposição

do conteúdo, apresenta exemplos do cotidiano dos alunos, como os cartazes afixados nos ônibus, nos postos de saúdes, nos murais da escola e do supermercado. Ela usa de elementos criativos para que o conteúdo lecionado se aproxime do cotidiano dos alunos e os ajudem no processo de aprendizagem. Considerando a categoria conceitual de análise temática, ao ser perguntada sobre essa ação a professora aponta os motivos que justificaram essa ação, isto é, suas razões de agir.

[...] aqueles que a gente vê agora colado lá nos ônibus, nos postos de saúde, nos murais da escola, nos supermercados, aqueles vão se encaixar em que? Em cartaz (Professora Beatriz, Gravação da aula, 2023).

eu penso no que... eu imagino no que eles [os alunos] conhecem mais... na realidade deles né, imagino onde eles frequentam mais, aonde eles vão, porque daí eles conseguem fazer essa relação (Professora Beatriz, Gravação da autoconfrontação, 2023).

A professora Beatriz segue rigorosamente a apostila didática fornecida pela instituição. Denota alguns traços pessoais na organização e quando abordará cada conteúdo, mas não se distancia do que está previsto na apostila. Quando questionada sobre isso, ela disse que as avaliações realizadas pelas entidades educacionais em nível de estado e federal, são com base nas apostilas.

eu sigo porque as avaliações são em cima DEssa apostila, nessa sequência né::: eu trago alguns elementos de fora, mas eu tenho que seguir [a apostila] porque na hora que vem as avaliações [externas, feitas pelo governo] são em cima dessa apostila, pra eles [os alunos] não fiquem né, com avaliação ruim (Professora Beatriz, Gravação da autoconfrontação, 2023).

[...] até as avaliações, às vezes, quando vem a equipe da SEDUC [Secretaria de Estado de Educação] pergunta “o professor tá seguindo a apostila? o professor tá conseguindo terminar a apostila?” né, e a avaliação vem em cima do final daquela unidade [do bimestre] né (Professora Beatriz, Gravação da autoconfrontação, 2023).

Ao considerarmos outra categoria conceitual de análise apresentada no Quadro 1 do percurso metodológico, ela afirmou que segue a apostila para que os alunos possam ter um bom resultado nessas avaliações, idealizando assim a sua eficiência no trabalho. Ela contou, inclusive, que não adota demasiadamente uma linha tangencial à apostila para que consiga concluir todo o conteúdo disponibilizado na apostila durante os bimestres.

Um fator importante com relação ao uso da apostila consiste no efeito que esse recurso didático influi na atividade de trabalho da professora, pois, ainda que se justifique pela busca da eficiência, a professora carrega a apostila no braço. Essa postura revela a coerção que o documento faz sobre ela, um indicador complexo de prescrição do trabalho.

Uma categoria de análise observável (Guérin *et al.*, 2001) muito utilizada pela professora é o seu deslocamento pela sala de aula. A professora aponta que é uma estratégia para não cansar o aluno, além de dividir a leitura da parte teórica entre os alunos para colaborar com a desinibição, pensando adiante nos momentos de apresentação de seminários ou outras atividades em sua ala e em outras disciplinas.

Sim, sim [é uma estratégia didática] porque, aí eles vão na hora de apresentar trabalho, já vão perdendo ali um pouquinho né, de inibição, ajuda eles [os alunos] nas outras aulas [disciplinas] e, eu falo pra eles que ali nós estamos, ali é só nós, é a hora, às vezes, eles tem dificuldade né, uma dificuldade na pronúncia de alguma palavra né, num [verbo] futuro ou num pretérito mais que perfeito lá, que confunde muito, então na hora de ler a gente vai fazendo essas observações né (Professora Beatriz, Gravação da autoconfrontação, 2023).

Trata-se também de uma maneira criativa de incentivar a participação, não permitir que os alunos se dispersem e ela consiga atingir o objetivo da aula. Além disso, há a categoria da comunicação entre a professora e os alunos, a qual fluiu sem interferências, com uso de gestos e de uma linguagem próxima ao cotidiano deles.

Há, também, a presença de uma categoria de análise utilizada como estratégia no desafio que os professores têm atualmente, que se materializa quase que em uma luta da necessidade de ensinar contra o uso do aparelho celular. O uso do celular é constante nas salas de aula das professoras, mas, como estratégia, a professora Beatriz, utilizando-se do discurso em “eu”, afirmou faz um acordo com os alunos para utilizarem o celular nos 5 minutos finais das aulas. Ela crê que esse combinado ajuda no compromisso de ela poder lecionar suas aulas e de os alunos se comprometerem com o aprendizado, tornando-se também mais uma estratégia pedagógica da docente.

sim, sim [é uma estratégia], eles ficam muito né, eles ficam muito no celular, aí essa sala, essa sala é bem produtiva, mas, às vezes, se a gente não chamar a atenção eles se perdem no celular, daí eles vão ver a hora, já passou, e era um aluno que poderia prestar atenção, ter desenvolvido uma atividade, tirado uma dúvida, só que não vai dar tempo porque estava mexendo no celular, então eu procuro fazer esse combinado com eles né, de deixar no final, a gente deixa um tempinho, e aí você pode aí mexer no celular, até jogar se quiser né, mas no final (Professora Beatriz, Gravação da autoconfrontação, 2023).

Conforme Clot (2010), esse fato pode ser visto como um indicador de estilo pessoal da professora para poder desenvolver sua atividade de trabalho e atingir seus objetivos.

Diversos alunos da turma participante da pesquisa são alunos trabalhadores, muitos deles saem da escola e já vão para seus locais de trabalho. Ao levar isso em consideração a professora utiliza a estratégia de evitar deixar dever de casa e realiza as correções de atividade ainda em sala, muitas vezes de maneira individual, sabendo que cada aluno tem seu ritmo, carregam suas particularidades. Tal atitude pode materializar um outro indicador de estilo pessoal da professora.

Nas aulas gravadas da professora Beatriz, não foram utilizados recursos que poderiam agregar ao processo educativo, embora em nenhum momento a qualidade da aula tenha sido insuficiente. Quando questionada sobre isso, a professora afirmou que acreditava que o conteúdo era tranquilo e que a forma de o ministrar foi boa em se tratando de uma turma participativa e produtiva.

É, é dependendo do tema que nós vamos trabalhar, por exemplo, quando é redação aí a gente joga um pouco [a projeção do datashow], por mais que fale eles têm que ter um visual ali, aí a gente trabalha com projeção e tudo, mas como é um conteúdo da apostila né... alguns eu levo, às vezes, só a caixinha de som, quando a gente trabalha com jingle, pra eles ouvirem né, então, mas nesse conteúdo [de análise linguística] aí tava bem tranquilo, eles conseguiram [aprender] só com os exemplos (Professora Beatriz, Gravação da autoconfrontação, 2023).

Essa afirmação reflete um discurso em “eu”, evidenciando uma das categorias de análise determinadas nesse estudo.

A professora Amanda, por sua vez, utiliza frequentemente os diversos recursos disponíveis na escola, como o datashow e caixa de som, podendo contar ainda com os *chromebooks* e a sala de recursos visuais. Ocorre que, numas das aulas gravadas, no momento da autoconfrontação, a professora notou que teve dificuldade de fazer

uso da caixa de som para que os alunos pudessem assistir a um filme ao qual a apostila didática fazia referência.

Além disso, ela verificou que foi uma aula na qual os alunos não se envolveram integralmente para que o objetivo fosse atingido, muitos não prestaram atenção no filme, ficaram no celular, ou mesmo dormiram, ainda que ela circulasse por praticamente toda a sala, no intuito também de atingir o objetivo proposto para aquela atividade. De certo modo, o deslocamento pela sala de aula, outra categoria observável de análise, colaborou para o atingimento parcial do objetivo dessa aula.

A professora Amanda justifica os motivos que a levaram à apresentação desse filme, traduzindo o objetivo da aula dentro daquilo que estava previsto na apostila didática, evidenciando que, apesar de ser uma estratégia didática da docente, ele se conecta ao documento prescritivo. Dessa forma, ela explicitou sua razão de agir, uma das categorias de análise delimitadas para nossa pesquisa. A percepção de que os alunos não se envolveram como esperado, adentra na categoria de busca pela eficiência no trabalho, quando ela afirma que a ação definida não funcionou da maneira como ela havia planejado.

O filme, ele surge da apostila, que realmente tinha lá a parte, se eu não engano é a parte da geração, então quando eu trago o filme é nessa inspiração da apostila né, não foi uma iniciativa da professora isoladamente, nem dos alunos tá, e aí eu notei que, realmente, não houve envolvimento da turma, e daí quando, por exemplo, eu trabalhei macunaíma, embora macunaíma, seja muito mais antigo, eles prestam um pouco mais de atenção, porque ficam curiosos com aquelas coisas assim que acontecem né, por que que ele mergulha e fica branco, por que aquele homem [personagem do livro] sai gritando na parte lá da carne, e ele sai gritando lá, da antropofagia, então assim, eles ficam curiosos, mesmo que eles não gostem do filme, eles ficam mais curiosos, embora a Macabéia, seja muito parecida com Macunaíma né, porque o Macunaíma ele lembra uma identidade nacional, a Macabéia também, mas num outro momento histórico né, embora sejam, tenham essas semelhanças, as personagens, eles não prestaram atenção (Professora Amanda, Gravação da Autoconfrontação, 2023).

Com o não atingimento desse objetivo, ela planejou uma outra atividade para poder dar conta dos objetivos que estavam previstos para a atividade frustrada, a partir da sugestão de um aluno. No momento da ação começou o planejamento que foi executado em aulas seguintes. Na autoconfrontação, momento em que ela indagou sobre o ocorrido, percebeu-se o aparecimento da categoria de criação de novas metas e objetivos para o conteúdo da aula frustrada.

O que que eu percebi de lá pra cá né, é que o filme posterior que eu trabalhei... então como eu comparei contigo né, Macunaíma houve um interesse maior e [o filme] A hora da estrela, não. Foi isso daí, e depois daquela experiência, eu fui vivenciar a experiência com filme novamente essa semana, um outro filme, aí como que nasceu esse filme, olha a diferença que a gente pode concluir: no terceiro [ano], eu tenho uns alunos que são bons né, assim, alunos interessados, bem interessados, um desse alunos falou “professora, a senhora não vai levar a gente pra assistir filme” [na sala de multimídia], eu disse, não e tal, aí e falou assim, aí eu brinquei com ele, você tem algum filme pra sugerir? aí ele “Histórias Cruzadas”, e esse aluno sugeriu Histórias Cruzadas, não tá na apostila, não tá nos conteúdos curriculares obrigatórios de literatura, curricular, nada, mas aí estamos chegando próximo a consciência negra [dia]... e aí a história do filme, ela conta, um pano de filme ali do norte-americano, as empregadas das senhoras brancas, a elite, como que elas eram tratadas, quais direitos elas tinham né, e aí eu percebi que quando esse aluno sugeriu o filme, a aceitação foi maior, entende? Só que aí a gente esbarra em várias questões curriculares, por exemplo, como que vou pegar o filme que fulano sugere e fazer esse link com o que tá sendo pedido no nosso currículo, que tá sendo proposto? Então, essa experiência que eu tive de lá pra cá, se o aluno sugerir, a aceitação, pelo menos dessa turma, foi bem melhor... logicamente que, como eu trabalho em vários terceiros anos, não tem como você agradar a todos, e aí nessa nova experiência de filme, nós fomos para a sala de vídeo, e foram juntadas duas turmas para assistir, eu percebi que a sala que sugeriu, eles se interessaram mais e se comportaram melhor... a sala que não sugeriu, eu percebi que... eu percebi não, o coordenador descobriu que alguns alunos voltaram para a sala de aula e se esconderam (Professora Amanda, Gravação da autoconfrontação, 2023).

No nosso ponto de vista, esse fato pode ser considerado um indicador de estilo pessoal, integrante das categorias de análise estabelecidas.

A comunicação da professora Amanda com os alunos da turma selecionada também não tem interferências. Durante a explanação do conteúdo ou em outros momentos, a professora utiliza linguagem que os alunos compreendem e gesticula em exemplos para facilitar a compreensão. Sua voz é altiva e gera respeito por parte da turma. Nessa categoria, as duas professoras obtiveram sucesso, do ponto de vista da nossa análise.

Diante disso, o que se pode afirmar é que, na perspectiva dialógica, a autoconfrontação se apresentou como um recurso que favoreceu a identificação das relações dialógicas entre as vozes que revelaram (res)significações de sentidos que atravessam as identidades das professoras. As diversidades, as adversidades, a bagagem própria das docentes e dos alunos, da comunidade escolar, da vida dos sujeitos atravessam e influem nas identidades das professoras e elas são cientes disso. Fato que confirma nossa hipótese e as reflexões que dela surgiram.

Eu acho que essa questão de identidade, eu professora Amanda, eu me constituo enquanto professora... Lógico né, que, que tem toda uma... é como a gente falou né, a linguagem de uma certa forma, ela manifesta, ela constitui a sua identidade né, o seu modo de falar, o seu modo de vestir, o seu modo de proceder, as pessoas que você [], é... e os alunos não são diferentes né. Essa linguagem da periferia, o modo de vestir, o modo de falar, tá constituído ali na identidade deles né, e de uma certa forma, resumindo tudo que a gente falou, quando eu planejo minha aula, essa identidade desse aluno me atravessa e me altera a todo momento né, e eu dei vários exemplos aí né, quando minha [], quando eu vou lá e tento me motivar de alguma maneira, e é dessa forma aí, no interior dessas identificações aí que eu vou me modificando né, e, pelo menos pra mim, até hoje, e eu espero que não seja diferente, apesar que, com o passar dos anos, você vai perdendo um pouco daquele gás inicial que você tinha, são quinze anos [dando aula] aí né, mas, eu espero que todos esses atravessamentos me constituam uma pessoa melhor né, porque é como você falou, se você passa por aqui, você sobrevive aqui né, você consegue ir pra uma universidade e dar uma contribuição muito maior e muito melhor, porque você não vai ter só uma contribuição teórica, você vai ter uma contribuição muito prática né, de quando eu não consigo lidar com a situação... Abandonar é fácil, se eu falar assim, ó, eu não gostei dessa sala, eu tenho liberdade de abandonar essa sala, porque é uma substituição, mas aí você tem que colocar ali um outro olhar e falar assim, eu tenho que me reinventar, eu tenho que viver essa experiência e agregar pra mim né, e aí eu vou sendo formada, então às vezes o atravessamento desse aluno, da gestão, da secretaria [de educação], e aí que eu me constituo e me transformo continuamente (Professora Amanda, Entrevista Inicial, 2023).

A utilização das ferramentas estruturais (datashow, caixa de som, *chromebooks* etc.) aproximam os alunos do alcance dos objetivos traçados pela professora. Os recursos tecnológicos atraem a atenção dos alunos e os inserem numa realidade com a qual nem todos estão familiarizados. Percebemos que o oferecimento dessa estrutura traz dignidade a eles, afastando a representação convencional de jovens periféricos determinados historicamente por um estereótipo que vem sofrendo modificações ao longo de tempo.

Entretanto, ficou evidenciado que, ao menos no contexto periférico, a questão estrutural e a relação professora-coordenação/servidores atravessam as identidades dos professores de maneira mais profunda. O atravessamento identitário é profundo porque, na maioria absoluta das vezes, não é benéfico para o desenvolvimento da atividade de trabalho das professoras. Pelo contrário, nas aulas observadas, esses terceiros participantes geraram apenas confusão, interrupções, mudanças repentinas, as quais suspenderam ou contrariaram as atividades de trabalho das docentes, resultando em frustrações e novos planejamentos.

No procedimento da autoconfrontação, ao analisar suas próprias atividades de trabalho, as professoras foram instigadas a responder perguntas relacionadas ao conteúdo observado levando em consideração as categorias observáveis, advindas

da Ergonomia da Atividade, e as categorias de análise da Clínica da Atividade, evidenciadas no capítulo do percurso metodológico. As perguntas e os comentários pretenderam colocar as professoras em situação de reflexão sobre sua atividade, (re)interpretando sua prática, (res)significando seu trabalho e suas identidades por meio dos discursos (da/na linguagem) em situação exotópica.

Cada professora foi capaz de olhar para si mesma como um *eu* do passado (res)significado pelo *eu* do presente, antecipando o *eu* do futuro. Na realidade, a autoconfrontação permitiu que as professoras, em interação com sua ação filmada, se percebessem como as outras de si mesmas, ou seja, “tornar-se *outro* em relação a si mesmo” (Bakhtin, 2011b, p. 13), compreendendo que esses processos se tornam plenamente imanentes na consciência e parecem traduzir-se para a sua linguagem (Bakhtin, 2011b).

4.2.2 Trabalho não realizado: as atividades suspendidas ou impedidas

Para Clot (2010, p. 103-104) “as atividades suspensas, contrariadas ou impedidas – até mesmo as contra-atividades – devem ser incluídas na análise” do trabalho. Assim sendo, essas atividades foram incluídas como categorias de análise em nosso estudo, como disposto no Quadro 1 de nossos procedimentos metodológicos. Elas se materializam quando o trabalho não é realizado, naquilo que pode ser feito, mas não se faz.

Assim sendo, a atividade realizada se difere do real da atividade: a primeira é o que se faz e o segundo consiste no que não se pode fazer, no que se gostaria de fazer, no que poderia ter sido feito e mesmo no que se faz para não fazer aquilo que deve ser feito. As reflexões são advindas das gravações das aulas das docentes em atividade de trabalho e também dos procedimentos de autoconfrontação.

As relações professoras-coordenação e professoras-servidores foi a que mais apresentou atividades suspendidas e impedidas ou contrariadas. A que mais nos chamou atenção foi a interrupção de uma aula da professora Amanda pela coordenação e assessoria pedagógica para realizar algumas modificações de lugares onde os alunos se sentavam para garantir mais disciplina nas aulas.

Consideramos essa interrupção uma atividade suspendida. A professora Amanda estava realizando a correção de algumas atividades sobre transitividade verbal quando foi interrompida. Ela e o pesquisador foram convidados a se retirarem

da sala de aula por aproximadamente vinte minutos. O desenvolvimento da aula foi suspenso e ao retornar para a sala de aula, devido ao horário próximo do sinal, a professora foi impossibilitada de terminar o que havia planejado para aquela aula.

Outro caso de interrupção também aconteceu com as duas professoras, Amanda e Beatriz, quando servidores da escola interromperam suas aulas para realizarem a entrega de materiais escolares fornecidos pelo Governo do Estado. Os alunos se ausentaram da sala e se dirigiram para o pátio central para assinarem uma lista de entrega e retirarem seu kit de material escolar. Quando retornaram, foram abris os kits e ver o que continha neles. Esse processo durou aproximadamente trinta minutos, suspendendo a atividade de trabalho das professoras e os seus planejamentos de aula daquele dia. Todas as interrupções – coordenação, entrega de materiais – atrapalharam o andamento da aula, suspenderam as atividades de trabalho das professoras e deixaram atividades que estavam programadas impedidas de se realizarem.

Nesse contexto ainda, houve uma mudança na grade de horários das professoras. Ambas tinham horários duplos com as turmas, proporcionando um planejamento de aulas que abarcasse todo o tempo disponível (que totalizava 110 minutos), considerando que o tempo de cada aula é uma variante prescritiva da atividade de trabalho das professoras. Nesse caso, entendemos que essas atividades foram contrariadas e tiveram de ser novamente planejadas levando em conta o novo horário estabelecido.

Pode-se destacar ainda, com relação à mudança de horário, que as professoras têm o primeiro horário com as turmas e depois só voltam no último horário, por exemplo. Essas questões também influenciam no aspecto organizacional da atividade de trabalho, pois existem outros fatores que acabam por influenciar a relação professora-alunos, como a fadiga e a ansiedade dos alunos de serem dispensados por se tratar de últimas aulas no dia.

Outra mudança repentina aconteceu com a professora Amanda que, devido ao mal comportamento dos alunos, a coordenação trocou a turma de sala (espaço físico), deixando-a mais distante do pátio central como uma punição. Ocorre que, com a troca, a professora que utilizava bastante a estrutura de recursos disponíveis na escola, o datashow da nova sala não estava funcionando. No procedimento de autoconfrontação a professora afirmou que havia preparado sua aula para utilizar o datashow e quando foi usá-lo, percebeu que não estava funcionando e que o prazo

para conserto seria de quinze dias. Segundo ela, nessa aula precisou mudar as estratégias de explanação do conteúdo e teve de readequar mais duas aulas por consequência do não funcionamento do datashow. A atividade de trabalho da professora foi suspensa, e seu planejamento de trabalho futuro foi contrariado, tendo de ser reajustado.

Durante as gravações foi possível observar, repetidas vezes, algumas atividades não realizadas relacionadas a interação entre as professoras e os alunos, como períodos de desatenção e comportamento indisciplinar por parte deles, em que as professoras precisaram pedir pelo silêncio para continuar a explicação, ou mesmo para que eles realizassem a atividade didática que estava planejada para a aula.

Diante disso, verifica-se que a compreensão das atividades didáticas impedidas, suspensas ou contrariadas contribui com o desenvolvimento profissional das professoras, uma vez que permite expandir o poder de agir das docentes, visualizar novas alternativas e possibilidades de ação para tornar o ensino mais assertivo, efetivo e significativo. Esse não é um desafio individual, mas de todos aqueles que buscam uma educação de qualidade (Godói; Borges; Lémonie, 2021).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Tem muita gente importante na quebrada que são referências, mas elas não são conhecidas. Elas não têm likes ou seguidores, mas são pessoas que discutem o asfalto, a segurança. São pessoas que lutam incansavelmente para melhorar a comunidade. São motoristas de ônibus que saem de manhã e voltam à noite; meninas que moram na periferia, trabalham, vão para faculdade e chegam meia-noite na quebrada; esses jovens que querem estudar, mesmo todo mundo dizendo para ele não estudar, e ele vai, estuda, faz o Enem e vai para a faculdade”.

(Sergio Vaz, 2023)

Ao considerar, pois, que o pensamento bakhtiniano, e por consequência, as pesquisas e estudos que dele advém, propõe o inacabamento do sentido e sua reconstrução permanente (Amorim, 2004), as considerações com as quais finalizamos nosso trabalho não determinam o fim do caminho iniciado. Pelo contrário, os deixamos abertos para a (re)construção permanente dos sentidos por ele construídos.

O objetivo principal dessa pesquisa foi a compreensão da complexidade alteridades-identidades do professor, a qual se insere no projeto institucional *Portal multimodal/multilíngue para o avanço da ciência aberta nas Humanidades*, o Portal de Ciência Aberta do LAEL/PUC-SP, para constituir o segmento voltado para as relações linguagem e trabalho. O foco recaiu sobre o trabalho docente de duas professoras de Língua Portuguesa de ensino médio em escola pública situada na periferia do município de Cuiabá, estado de Mato Grosso, na região centro-oeste do Brasil.

Os objetivos específicos definidos foram: (i) identificar, na perspectiva dialógica, os participantes/interlocutores direto, visado, previsto das professoras; (ii) analisar as possíveis construções identitárias das professoras em diálogo com seus interlocutores; (iii) refletir sobre os valores visados pelo processo identitário com vistas à valorização do trabalho do professor no contexto periférico; e, por fim, (iv) disponibilizar, atendendo aos princípios da Ciência Aberta e ao Objetivo de Desenvolvimento Sustentável da Educação de Qualidade da Organização das Nações Unidas (ONU), os dados permissíveis deste estudo no Portal de Ciência Aberta do LAEL da PUC-SP.

Nossa questão de pesquisa investigou que concepções identitárias são construídas por professores cujas atividades se desenvolvem em comunidades

caracterizadas pela diversidade sociocultural e pelas adversidades econômicas, tendo de cumprir as prescrições dos documentos oficiais. A hipótese levantada foi a de que o trabalho real do professor o leva a envolver-se de forma criativa, ética e responsiva em sua atuação para cumprir sua missão de ensinar, sendo ela confirmada e surpreendida, levando em consideração os resultados apresentados.

Nesse sentido, da perspectiva acadêmica, científica e social, nosso estudo se justifica com a construção de um percurso de pesquisa pelo qual docentes de LP do ensino médio em escolas periféricas poderão refletir sobre sua alteridade-identidade existencial, emotiva e profissional, a partir da relação específica e única de sua prática que interliga alteridades-identidades/linguagens/trabalho. Essa reflexão parte daquilo que é prescrito para o trabalho dos professores nos documentos oficiais e do uso que fazem deles, assim como da maneira como conduzem a interação discursiva com alunos e suas condições socioculturais e étnicas, as quais promovem (res)significações em meio às ações esperadas e as realizadas. Para além da contribuição para os estudos linguísticos, enunciativos, discursivos e didáticos, portanto, essa pesquisa colaborará para o cumprimento do papel social da pesquisa científica, que consiste na ampliação da compreensão da realidade social e, desta forma, fornecer subsídios para uma produção científica mais comprometida e propositiva com as demandas postas pela sociedade.

Para alcançar os objetivos e materializar nosso estudo, aliamos duas perspectivas teórico-metodológicas: a análise dialógica do discurso, a qual nos ofereceu conceitos como interação discursiva, enunciado concreto, terceiro participante, produção de sentido etc., e também a Ergonomia da atividade, por meio do procedimento da autoconfrontação simples, pela qual mobilizamos conceitos como tarefa, atividade de trabalho, trabalho prescrito e real, atividades suspendidas e contrariadas, dentre outros. Os dados foram obtidos por meio das entrevistas iniciais gravadas em áudio e suas transcrições e das gravações em vídeo das professoras em atividade de trabalho e nos momentos da autoconfrontação. A partir deles foi que empreendemos as análises, determinando os enunciados concretos, e constatamos nossos resultados.

Esses resultados mostraram que a complexidade da alteridade-identidade de professoras de língua portuguesa em escola pública de comunidade periférica gira em torno, principalmente, dos atravessamentos de terceiros participantes, que ocorrem desde a preparação da atividade das professoras (quando da presença dos

documentos prescritivos educacionais) até a atividade de trabalho real e o real da atividade, quando se deparam com as situações não esperadas e são levadas a ativar sua criatividade e modificar suas estratégias para dar conta dos seus objetivos previamente definidos. Essas observações são claramente verificadas na presença dos terceiros participantes: os alunos, a coordenação, a direção, a escola, a comunidade escolar, o contexto da periferia, inclusive elas mesmas, com todas as diversidades presentes em todos eles.

Esses terceiros participantes possuem características singulares, observando-se dentro do espectro da comunidades periférica, entendido nessa pesquisa como contexto extraverbal. Essas particularidades extrapolam a interação escolar, embora exerçam influência sobre ela, pois carregam traços identitários dos indivíduos provenientes dos mais diversos ambientes.

Na realidade, o contexto periférico tem se transformado nos últimos tempos, principalmente pela agentividade de quem nele reside, participa, integra, constitui. A periferia (ultra)passou (pel)as dimensões da questão geográfica, da sub-humanidade, do seu caráter denunciativo e etc. A periferia agora entendeu, gerou e tem feito respeitar o seu valor, pois a “heterogeneidade interna desse território passou a se expressar de modo cada vez mais evidente (...), denotando tanto uma posição política como um estilo de vida.” (D’andrea, 2020, p. 25).

Os movimentos culturais foram os mais importantes difusores “de uma *consciência periférica*, ao afirmar o pertencimento e denunciar as condições de vida”. Os coletivos culturais também experimentaram “novas formas para o fazer político, tendo como uma de suas principais potências a capilaridade nos territórios periféricos” (D’andrea, 2020, p. 33, *itálico no original*).

Esse estudo pretendeu colaborar para aquilo que D’andrea (2020, p. 34, *itálico no original*) denominou de *epistemologia periférica*, a qual

se constitui por meio de uma vivência que produz identificação com os sujeitos e as sujeitas da pesquisa, oriundos da mesma classe social e com códigos compartilháveis. O cientista, quando lastreado por essa vivência compartilhada com sujeitos e sujeitas da pesquisa, há de compreender escolhas.

é forjada pela moradora da casa pequena, que desde cedo aprendeu os limites de espaço. Trata-se do cientista social que inúmeras vezes viu tolhidos seus anseios quando os pais afirmavam: “Filho, não temos dinheiro”. Essa ciência é produzida por moradoras e moradores das periferias, explicitando sua condição periférica, preta e trabalhadora.

se estrutura também a partir de uma vivência urbana, sendo produzida por sujeitas e sujeitos periféricos que se locomovem em transportes públicos. Induzidos a circular pela cidade, dado que em seus bairros de moradia há escassez de equipamentos, tais sujeitas e sujeitos cognoscentes percorrem diversas periferias, centralidades e bairros ricos. Desse modo, têm uma visão mais alargada que os sujeitos cognoscentes cuja proximidade da tríade moradia-trabalho-lazer fez diminuir seus percursos pela urbe. De fato, entre a elite historicamente frequentadora das universidades e sujeitas e sujeitos periféricos existem classes sociais, cor de pele e bairros de moradia diferentes. As experiências urbanas e sociais são distintas. As infâncias, os gostos e as subjetividades são diferentes. Assim, a ciência produzida será também distinta (D’andrea, 2020, p. 34).

As citações anteriores, na íntegra, revelam a busca em expressar e valorizar a ciência que é produzida na e pela periferia, demonstrando, portanto, que os sujeitos periféricos (professor, aluno, morador, empreendedor, artista, produtor cultural etc.) também são “sujeitas e sujeitos da ciência, assim como nossas sujeitas e sujeitos de pesquisa, com quem compartilhamos a posição social” (D’andrea, 2020, p. 34).

A periferia é o novo centro! É a face mais evidente da classe trabalhadora. Ela materializa a imagem mais próxima e concreta dessa classe com toda sua diversidade, aspectos existenciais, incorporando também as questões territoriais, espaciais. Dar centralidade à periferia consiste, na verdade, um meio de refletir e tensionar as ideias de universalidade, que não releva a diversidade e as particularidades. Trata-se de um modo de agregar novos sentidos, políticos, culturais, simbólicos, e sua capacidade de se renovar, dialogar e se constituir (A PERIFERIA, 2023).

A escola periférica também é esse local de transformação, de (res)significação de sentidos e identidades. É um espaço que transpõe permanentemente os limites das compreensões rasas e comuns sobre a sua realidade. A periferia é vista por nós, como já dito, como um espaço em que sujeitos, individuais e coletivos, criam e recriam, significam e ressignificam permanentemente suas conjunturas de existência a partir das desigualdades e diversidades que a cercam.

É por esse e outros caminhos que vamos continuar fazendo ciência. Uma ciência emancipadora, que valorize o cientista e seus sujeitos. Nessa pesquisa, a escola foi o espaço central dentro do contexto da periferia; as professoras foram as protagonistas junto aos seus terceiros participantes. No entanto, sabemos que a periferia pode oferecer muito mais a todos os campos, sobretudo ao campo científico, e convida-nos a adentrar em suas diversas manifestações, para conhecê-las, estudá-las, divulgá-las, (res)significá-las, transformá-las e, nesse processo, se transformar e transformar a outrem.

Afinal de contas, é a palavra [discurso] o *indicador* mais sensível de todas as transformações sociais, mesmo daquelas que apenas despontam, que ainda não tomaram forma, que ainda não abriram caminho para sistemas ideológicos estruturados e bem formados. É a palavra [discurso] que é capaz de fixar todas as fases das mudanças sociais, por mais delicadas e passageiras que elas sejam (Volóchinov, 2021).

REFERÊNCIAS

- A PERIFERIA é o centro: por um projeto político dos de baixo. **A periferia é o centro**, 2023. Disponível em: <https://aperiferiaeocentro.com.br/>. Acesso em: 26 dez. 2023.
- ALMEIDA, Renato Souza de.; JESUS, Marcello Nascimento de. Desafios para a cultura de periferia na cidade de São Paulo. *In*: D'ANDREA, Tiaraju Pablo. (org.) **Reflexões periféricas**: propostas em movimento para a reinvenção das quebradas. Editora Dandara/Centro de Estudos Periféricos, São Paulo, 2021, p. 45-66.
- ALMEIDA, Sandra Raquel de; PENSO, Maria Aparecida; FREITAS, Leda Gonçalves de. Identidade docente com foco no cenário de pesquisa: uma revisão sistemática. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 35, e204516, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698204516>. Acesso em: 20 ago. 2022.
- ALVES, Shirley Marli. O pesquisador na atividade de trabalho: diálogos entre Bakhtin e a ergologia. **Anais do SILEL**, vol. 3, n. 1. Uberlândia: EDUFU, 2013.
- AMORIM, Marília. **O pesquisador e seu outro**: Bakhtin nas ciências humanas. São Paulo: Musa Editora, 2004.
- AMORIM, Marília. Para uma filosofia do ato: “válido e inserido no contexto”. *In*: BRAIT, B. (org.) **Bakhtin**: dialogismo e polifonia. 1. ed. 5. reimp. São Paulo: Contexto, 2019, p. 17-44.
- APARÍCIO, Ana Silvia Moço. **A renovação do ensino de gramática no primeiro grau no estado de São Paulo**, 1999. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos de Linguagem, Universidade Estadual de Campinas - Unicamp, Campinas, 1999.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. Apontamentos de 1970-1971. *In*: BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da criação verbal**. Prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov. Introdução e tradução do russo Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, p. 367-392, 2011a.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. O autor e a personagem na atividade estética. *In*: BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da criação verbal**. Prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov. Introdução e tradução do russo Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, p. 03-192, 2011b.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução aos cuidados de Valdemir Miotello e Carlos Faraco. 3. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução direta do russo, notas e prefácio de Paulo Bezerra. 5 ed. revista. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2018.
- BASTOS, Rafael Lira Gomes; RIBEIRO, Pollyanne Bicalho. A relação entre linguagem e identidade sob uma perspectiva dialógica. **Domínios de Lingu@gem**,

Uberlândia, v. 14, n. 3, p. 809–829, 2020. DOI: 10.14393/DL43-v14n3a2020-4.

Disponível em:

<https://seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/47468>. Acesso em: 12 out. 2023.

BATISTA, Antônio Augustos Gomes; PADILHA, Frederica; CARVALHO-SILVA, Hamilton H. de; ALVES, Luciana; RIBEIRO, Vanda. A escola e os territórios vulneráveis das grandes cidades. **Salto para o futuro**, Brasília, n. 22, p. 16-23, nov. 2013. Disponível em: <http://ftp.cenpec.org.br/com/portalcenpec/biblioteca/Artigo-SaltoparaoFuturo.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2023.

BATISTA, Matilde; RABELO, Laís. Imagine que eu sou seu sócia... Aspectos técnicos de um método em clínica da atividade. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, vol. 16, n. 1, p. 1-8, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.1981-0490.v16i1p1-8>. Acesso em: 10 jun. 2022.

BEIJARD, Douwe; MEIJER, Paulien; VERLOOP, Nico. Reconsiderando a pesquisa sobre identidade profissional de professores. *In*: REIS, S.; VAN VEEN, K.; GIMENEZ, T. (Orgs.). **Identidades de professores de línguas**. Londrina: EDUEL, 2011. p. 33-45.

BENEVIDES, Araceli Sobreira. A formação de professores do curso de letras: aspectos para uma prática reflexiva. **Revista Letra Magna**, Natal, ano 3, n. 5, p. 1-19, 2006. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/LinguaEspanhola/artigos/art_araceli_benevides.pdf. Acesso em: 09 jun. 2022.

BENTO, Taisa Marla Betelli; RITTER, Lilian Cristina Buzato. A dimensão social de notícia on-line na perspectiva dialógica: uma proposta de atividade pedagógica. *In*: VICENTE, Renata Barbosa; DEFENDI, Cristina Lopomo; SANTOS, Mônica Maria Soares (Orgs.) **Ensino de Língua Portuguesa e suas Tecnologias**. São Paulo, Estige Editorial, 2023.

BÍBLIA. João. Português. *In*: **Bíblia Sagrada Ave-Maria**. 141. ed. São Paulo: Editora Ave-Maria, 1959, (impressão 2001).

BOHN, Hilário Inácio. A formação do professor de línguas: a construção de uma identidade profissional. **Investigações: Linguística Aplicada e Teoria Literária**, v. 17, n. 2, p. 97-113, 2005. Disponível em: http://www.uel.br/pessoal/sreis/pages/arquivos/TEXTOS/IDENTIDADE%20DE%20PROFESSORES%20DE%20LINGUAS/2005_BOHN_Formacao%20do%20Professor%20de%20Linguas_construcao%20identidade%20profisisonal_Investigacoes.pdf. Acesso em: 09 jun. 2022.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

BRAIT, Beth. Análise e teoria do discurso. *In*: BRAIT, Beth. (Org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. Introdução de Beth Brait. São Paulo: Contexto, 2006a, p. 9-31.

BRAIT, Beth. Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem. *In*: BRAIT, Beth. (Org.). **Bakhtin, dialogismo e construção de sentido**. Campinas, SP: Unicamp, 2005, p. 87-98.

BRAIT, Beth. Construção coletiva da perspectiva dialógica: história e alcance teórico-metodológico. *In*: FIGARO, Roseli (Org.). **Comunicação e análise do discurso**: as materialidades do sentido. São Paulo: Contexto, 2012a.

BRAIT, Beth. Discursos de resistência: do paratexto ao texto. Ou vice-versa?. **ALFA: Revista de Linguística**, São Paulo, v. 63, n. 2, 2019. DOI: 10.1590/1981-5794-1909-1. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/11452>. Acesso em: 14 dez. 2023.

BRAIT, Beth. Estilo. *In*: BRAIT, Beth (Org.) **Bakhtin: conceitos-chave**. 5. ed. 6. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2020.

BRAIT, Beth. Introdução: Alguns pilares da arquitetura bakhtiniana. *In*: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2005, p. 7-10.

BRAIT, Beth. Olhar e ler: verbo-visualidade em perspectiva dialógica. **Bakhtiniana. Revista de Estudos do Discurso**, [S. l.], v. 8, n. 2, p. 43-66, 2013. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/16568>. Acesso em: 13 ago. 2022.

BRAIT, Beth. Perspectiva dialógica. *In*: BRAIT, Beth; SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília. **Texto ou discurso?** São Paulo: Contexto, 2012b.

BRAIT, Beth. Uma perspectiva dialógica de teoria, método e análise. **Gragoatá**, Niterói, n. 20, p. 47-62, 1. sem. 2006b. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/gragoata/article/view/33238>. Acesso em: 14 jun. 2021.

BRAIT, Beth; CRUZ PISTORI, Maria Helena; LOPES-DUGNANI, Bruna; STELLA, Paulo Rogério; GONTIJO ROSA, Carlos; STORTO, Letícia Jovelina. Bakhtiniana adere à Ciência Aberta. **Bakhtiniana. Revista de Estudos do Discurso**, [S. l.], v. 17, n. 1, p. 2–15, 2021. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/56035>. Acesso em: 15 set. 2022.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação – Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, SEB, 2018.

BRASIL. Ministérios da Educação – Secretaria da Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Brasília: MEC, SEB, 1998.

CARDOSO, Cássia Eugênia; SOUSA, Avanete Pereira. A formação da identidade social na perspectiva bakhtiniana da linguagem. **Fólio - Revista de Letras**, n. 4, 2018. Recuperado de <https://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/3400>. Acesso em: 14 jun. 2022.

CLOT, Yves. **A função psicológica do trabalho**. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2007.

CLOT, Yves. Entrevista. **Mosaico: Estudos em psicologia**. Belo Horizonte, v. 2, n. 1, p. 65-70, 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/mosaico/article/view/6241>. Acesso em: 10 jun. 2022.

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

CLOT, Yves; FAÏTA, Daniel. Gêneros e estilos em análise do trabalho: conceitos e métodos. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 25, n. 2, p. 33-60, mai-ago. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9555>. Acesso em: 12 jun. 2022.

CLOT, Yves; FAÏTA, Daniel; FERNANDEZ, Gabriel; SCHELLER, Livia. Entrevistas em autoconfrontação cruzada: um método na clínica da atividade. **Pistes**, v. 2, n. 1, p. 1-7, 2001. Disponível em: <https://journals.openedition.org/pistes/3833>. Acesso em: 11 jun. 2022.

CURY, Augusto Jorge. **Pais brilhantes, professores fascinantes**. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

D'ANDREA, Tiaraju Pablo. Contribuições para a definição dos conceitos *periferia* e *sujeitas e sujeitos periféricos*. **Novos Estudos CEBRAP**, v. 39, n. 01, p. 19-36, jan.-abr. 2020. Disponível em: https://novosestudos.com.br/wp-content/uploads/2020/06/02_dandrea_dossie_116_p18a37_b_vale.pdf. Acesso em: 19 jul. 2023.

DELACRUZ. Favela. *In*: DELACRUZ. **Nonsense, vol. 1**. Rio de Janeiro: Delacruz Original, 2019, Spotify.

DI FANTI, Maria da Glória Correa. Linguagem e trabalho: diálogo entre a translinguística e a ergologia. **Revista Desenredo**, [S. l.], v. 8, n. 1, 2012. Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/rd/article/view/2651>. Acesso em: 11 set. 2023.

DINIZ, Edson. O papel da escola pública nas favelas. **Revista Educação On-line PUC-Rio**, nº 12, p. 79-99, 2013. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/21606/21606.PDF>. Acesso em: 10 dez. 2023.

ELICHIRIGOITY, Maria Terezinha Py. A formação do sentido e da identidade na visão bakhtiniana. **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade**, n. 34, p. 181-206, 2008.

ELICHIRIGOITY, Maria Terezinha Py. **Argumentação na monografia: uma questão de polifonia**. 2007. 271 f. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2007.

FAÏTA, Daniel. A linguagem como atividade. *In*: SCHWARTZ, Y.; DURRIVE, L. (Org.). **Trabalho & Ergologia: conversas sobre a atividade humana**. Niterói: EDUFF, 2010.

FAÏTA, Daniel. **Análise dialógica da atividade profissional**. Organização e tradução Maria da Glória di Fanti, Maristela França e Marcos Vieira. Rio de Janeiro: Imprint, 2005.

FAÏTA, Daniel. Autoconfrontação e formação de professores: diálogos e contribuições. [Entrevista concedida a] Elisandra M. Magalhães. Trad. Elisandra M. Magalhães, Aline Leontina G. Farias e Rozania Maria A. de Moraes, **Revista Linguagem em Foco**, Fortaleza, v. 13, n. 3, p. 189-2016, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/6787>. Acesso em: 12 mai. 2022.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & diálogo**: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FELTRAN, Gabriel de Santis. **Fronteiras de tensão**: política e violência nas periferias de São Paulo. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

FELTRAN, Gabriel de Santis. Periferias, direito e diferença: notas de uma etnografia urbana. **Revista de Antropologia**, [S. l.], v. 53, n. 2, p. 565-610, 2012. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ra/article/view/37711>. Acesso em: 26 jul. 2023.

FRANCO, Maria Estela Del Pai; GENTIL, Hélio Salles. Identidades do professor de ensino superior: questões no entrecruzar de caminhos. In: FRANCO, Maria Estela Del Pai; KRAHE, Elizabeth Diefenthaler (Orgs.) **Pedagogia universitária e áreas de conhecimento**. Porto Alegre: Série RIES/PRONEX EdUPucrs, v. 1, p. 39-58, 2007.

GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GODOI, Marcos; BENITES, Larissa Cerignoni; BORGES, Cecília. O uso da autoconfrontação simples e cruzada para analisar o ensino em educação física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 25, e25071, p. 01-14, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/mov/a/BhPmftHgYDKn4NJM7FrPGFq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 29 ago. 2023.

GODOI, Marcos; BORGES, Cecília; LÉMONIE, Yannick. Atividades didáticas impedidas e dilemas de ensino nas aulas de educação física. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 30, n. 2, p. 159–177, 2021. DOI: 10.35699/2238-037X.2021.25380. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/25380>. Acesso em: 29 out. 2023.

GONÇALVES, Heleomar. **Sistema Maxi de Ensino**: ensino médio: língua portuguesa 3º ano: cadernos: manual do professor. 1. ed. São Paulo: Maxiprint Editora, 2018.

GRILLO, Sheila Vieira de Camargo. A metalinguística: por uma ciência dialógica da linguagem. **Horizontes**, v. 24, n. 2, p. 121-128, jul./dez. 2006. Disponível em:

https://lyceumononline.usf.edu.br/webp/portalUSF/edusf/publicacoes/RevistaHorizontes/Volume_08/uploadAddress/Art1%5B6565%5D.pdf. Acesso em: 20 set. 2023.

GUÉRIN, François; LAVILLE, Antoine; DANIELLOU, François; DURAFFOURG, Jacques; KERGUÉLEN, Alain. **Compreender o trabalho para transformá-lo: a prática da ergonomia**. Tradução de Giliane M. J. Ingratta e Marcos Maffei. 1. ed. 9. reimpressão. São Paulo: Blucher/Fundação Vanzolini, 2001.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 12. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

KLEIMAN, Angela Carmen Bustos. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1-25, dez. 2007. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/242>. Acesso em: 10 jun. 2022.

KOPPER, Moisés; RICHMOND, Mateus. Apresentação: situando o sujeito das periferias urbanas. **Novos Estudos CEBRAP**, v. 39, n. 01, p. 09-17, jan.-abr. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/nec/a/B5ZST9NYwDt8x8Cb6tQ4Xhv/?lang=pt>. Acesso em: 24 jul. 2023.

LIMA, Anselmo Pereira de. Dialogismo, argumentação e desenvolvimento humano: uma abordagem de gestos profissionais docentes por meio do método da autoconfrontação. **Bakhtiniana. Revista de Estudos do Discurso**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 59-81, jan./jun. 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S2176-45732013000100005>. Acesso em: 11 jun. 2022.

MACHADO, A. R. **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: EDUEL, 2004.

MACIEL, Lucas Vinício de Carvalho. **Relações dialógicas em narrativas**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2014.

MAGALHÃES, Anderson Salvaterra; KOGAWA, João. **Pensadores da análise do discurso: uma introdução**. 1. ed. Jundiaí/SP: Paco Editorial, 2019.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. **A formação do professor como um profissional crítico – linguagem e reflexão**. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

MELO, Carlos Ian Bezerra de.; SILVA, Silvina Pimentel; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. Identidades sociais, identidades profissionais, identidades docentes: múltiplas representações do eu. **SciELO Preprints**, 2021. DOI: 10.1590/SciELOPreprints.2937. Acesso em: 10 jun. 2022.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28 ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 156-168, ago 2003.

MOTA, Ildenê Freitas da Silva; VEIGA, Pollyanna Cristina Lima; ROCHA, Genylton Odilon Rego da. O currículo prescrito para o componente língua portuguesa na Base Nacional Comum Curricular (BNCC): elementos para discussão. In: **Seminário Nacional de Educação Básica. Anais...** Belém (PA) UFPA, 2019. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/seminarioppeb/215177-o-curriculo-prescrito-para-o-componente-lingua-portuguesa-na-base-nacional-comum-curricular-/>. Acesso em: 22 set. 2023.

MUSACHI, Vânia Romancini. Construindo a identidade docente: significações e perspectivas de uma docente no contexto da Amazônia norte mato-grossense. **EntreLetras**, [S. l.], v. 10, n. 1, p. 59–71, 2019. DOI: 10.20873/uft.2179-3948.2019v10n1p59. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/entreletras/article/view/6249>. Acesso em: 29 jul. 2022.

OLIVEIRA, Heli Sabino de; OLIVEIRA, Elaine Ferreira Rezende de. Juventudes, periferias e o debate teórico acerca dessa temática no campo da educação. **Ensaaios Filosóficos**, vol. XIX, julho/2019. Disponível em: http://www.ensaaiosfilosoficos.com.br/Artigos/Artigo19/04_OLIVEIRA_Ensaaios_Filosoficos_Volume_XIX.pdf. Acesso em: 19 ago. 2022.

OLIVEIRA, Maria Bernadete Fernandes de. Revisitando a formação de professores de língua materna: teoria, prática e construção de identidades. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 6, n. 1, jan./abr. 2006. Disponível em: https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/324/346. Acesso em: 10 jun. 2022.

POSSENTI, Sírio. Prefácio: Intervindo nas leituras de Bakhtin. In: FARACO, C. A. **Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. 2. ed. Curitiba: Criar Edições, 2006, p. 7-9, 2003.

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

PROFESSORA AMANDA. **Entrevista Inicial**. [mai. 2023]. [Entrevista concedida a] Willian Marcio Barbosa Vieira. Cuiabá, 2023. 1 arquivo .mp3 (55 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice C desta dissertação.

PROFESSORA BEATRIZ. **Entrevista Inicial**. [mai. 2023]. [Entrevista concedida a] Willian Marcio Barbosa Vieira. Cuiabá, 2023. 1 arquivo .mp3 (42 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice D desta dissertação.

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO (PPP). Escola Estadual Dr. Estevão Alves Corrêa, Cuiabá/MT, 2023.

PROJOTA. Muleque de vila. In: PROJOTA. **3Fs Ao Vivo**. Rio de Janeiro: Universal Music Group, 2016, Spotify.

QUEIJO, Maria Elizabeth da Silva. **O método dialógico em obras de M. Bakhtin**. 2022. Tese (Doutorado em Linguística Aplicado e Estudos da Linguagem) - – Faculdade de Filosofia, Comunicação, Letras e Artes, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2022.

RAIMUNDO, Silvia Lopes. Salve quebradas: Defendendo óbvio: a lei de Fomento à Cultura das Periferias. **Simpósio Nacional de Geografia Urbana**, XV, 2017, Salvador. Anais... Salvador, 2017, p. 1-24.

RAYS, Oswaldo Alonso. **Trabalho pedagógico**: hipóteses de ação didática. Santa Maria: Pallotti, 2000.

REIS, Simone; VAN VEEN, Klaas; GIMENEZ, Telma (Orgs.). **Identidades de professores de línguas**. Londrina: EDUEL, 2011.

RODRIGUES, Ana Beatriz Garcia Costa. Os processos identitários do professor e as relações com as suas práticas educativas no ensino superior: algumas reflexões. **Interfaces Científicas - Educação**, [S. l.], v. 6, n. 2, p. 71–78, 2018. DOI: 10.17564/2316-3828.2018v6n2p71–78. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/4311>. Acesso em: 24 out. 2023.

RODRIGUES, Ana Beatriz Garcia Costa; STOUBAUS, Claus Dieter; MOSQUERA, Juan José Mouriño. Identity as Study Object of Positive. **Psychology. Creative Education**, v. 7, n. 8, p. 1119-1125, 2016. DOI: 10.4236/ce.2016.78116. Disponível em: https://www.scirp.org/pdf/CE_2016060314425379.pdf. Acesso em: 25 out. 2023.

RODRIGUES, Tania Regina Barreira. **Análise dialógica dos discursos de mulheres negras em eventos de leitura**: construção de sentidos e identidades. 2021. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Faculdade de Filosofia, Comunicação, Letras e Artes, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021.

RONCARI, Luiz. Prefácio. In: BARROS, Diana Luz Pessoa de; FIORIN, José Luís (Orgs.) **Dialogismo, polifonia e intertextualidade**: em torno de Bakhtin. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, p. IX-XII, 1994.

SANTANA, Wilder Kleber Fernandes de. O princípio dialógico da linguagem e a identidade alteritária do sujeito. **Revista Interfaces**, v. 9, n. 4, 2018. Disponível em: https://revistas.unicentro.br/index.php/revista_interfaces/article/view/5505. Acesso em: 23 ago. 2022.

SARDINHA, Tony Berber; MADUREIRA, Sandra; BRAIT, Beth; SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília Perez de; CAMARGO, Zuleica; SPAGNUOLO, Renata Lamberti; BRAZ, Arianne Alfonso Brogini. Portal multimodal/multilíngue para o avanço da Ciência Aberta nas Humanidades. **Cadernos de Linguística**, v. 2, n. 4, e406, 2021. Disponível em: <https://cadernos.abralin.org/index.php/cadernos/article/view/406/533>. Acesso em: 28 abr. 2022.

SAUNDERS, Douglas. **Douglas Saunders**: A periferia é o novo centro do mundo. [Entrevista concedida a] Danilo Thomaz. Revista Época, São Paulo, 15 abr. 2011. Disponível em: <https://blog.dvseditora.com.br/douglas-saunders-a-periferia-e-o-novo-centro-do-mundo/>. Acesso em: 12 jun. 2022.

SIGNORINI, Inês (Org.). **Significados da inovação no ensino de língua portuguesa e na formação de professores**. 1. ed. Campinas: Mercado das Letras, 2007.

SILVA NETO, António J. **Estilos cognitivos**. Texto não publicado. Évora: Universidade de Évora. Departamento de Pedagogia e Educação, 1996.

SILVA, Denize Dinamarque da. **A formação da identidade do professor de línguas**: experiências, comunidades imaginadas e investimento. 2019. 148 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2019.

SILVA, Kléber Aparecido da; PILATI, Eloisa; DIAS, Juliana de Freitas. O ensino de gramática na contemporaneidade: delimitando e atravessando as fronteiras na formação inicial de professores de língua portuguesa. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada - RBLA**, Belo Horizonte, v. 10, n. 4, p. 975-994, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/zkx9bkQNJv7rHWNKPjKDYfK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 09 jun. 2022.

SOUZA, José Clécio Silva de; SANTOS, Décio Oliveira dos. A construção da identidade docente na escola. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 23, jun. 2022. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/22/23/a-construcao-da-identidade-docente-na-escola>. Acesso em: 25 out. 2023.

STELLA, Paulo Rogério; BRAIT, Beth. Contexto como espaço de criação e cocriação: um olhar sobre obras de Bakhtin e o Círculo. **Bakhtiniana. Revista de Estudos do Discurso**, [S. l.], v. 17, n. 2, p. 58–88, 2022. DOI: 10.1590/2176-4573p54384. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/54384>. Acesso em: 22 abr. 2023.

STELLA, Paulo Rogério; BRAIT, Beth. Tensão e produção de sentidos em Bakhtin e o Círculo. **Linguagem em (Dis)curso** – LemD, Tubarão, SC, v. 21, n. 1, p. 151-169, jan./abr. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ld/a/Vgpz5tcH8pPkqR3p3BGfHVy/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 13 dez. 2023.

TELLES, Vera da Silva. Cidade: produção de espaços, formas de controle e conflitos. **Revista de Ciências Sociais**, v. 46, n. 1, p. 15-41, 20 jan. 2016. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/revcienso/article/view/2423/1899>. Acesso em: 25 jul. 2023.

TOMMASI, Livia de. Culturas de periferia: entre o mercado, os dispositivos de gestão e o agir político. **Política & Sociedade**, Florianópolis, vol. 12, n. 23, p. 1134, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2175-7984.2013v12n23p11>.

VAZ, Sergio. Conheça Sergio Vaz, o poeta que acende sonhos nas periferias. [Entrevista concedida a] Jennifer Mendonça, da Ponte. **Portal Terra**, Coluna Visão do Corre, São Paulo, 2023. Disponível em: <https://www.terra.com.br/visao-do-corre/pega-a-visao/conheca-sergio-vaz-o-poeta-que-acende-sonhos-nas-periferias,bc0775cd81f9cf2cf71a40d4464f6618kqwgj5fs.html>. Acesso em: 17 dez. 2023.

VAZ, Sergio. Para nós, periferia é um país. [Entrevista concedida a] Sarah Fernandes. **RBA – Rede Brasil Atual**, São Paulo, 2016. Disponível em: <https://www.redebrasilatual.com.br/cultura/2018e-hora-da-caca-contar-um-pouco-da-historia2019-diz-sergio-vaz-sobre-cultura-na-periferia-934/>. Acesso em: 14 dez. 2023.

VIEIRA, Marcos; FAÏTA, Daniel. Quando os outros olham outros de si mesmo: reflexões metodológicas sobre a autoconfrontação cruzada. **Polifonia**, [S. l.], v. 7, n. 07, 2003. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/1137>. Acesso em: 10 dez. 2022.

VOLÓCHINOV, Valentin (Círculo de Bakhtin). **A palavra na vida e a palavra na poesia**: ensaios, artigos, resenhas e poemas. Organização, tradução, ensaio introdutório e notas Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2019.

VOLÓCHINOV, Valentin (Círculo de Bakhtin). **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo; ensaio introdutório de Sheila Grillo. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2021.

VYGOTSKY, Lev Semiónovich. La conciencia como problema de la psicología de comportamiento. *In*: VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas** (Tomo I, pp. 39-61). Madrid: Visor, 1991.

ANEXOS

ANEXO I - Normas para Transcrição de Entrevistas Gravadas

Normas para transcrição de entrevistas gravadas

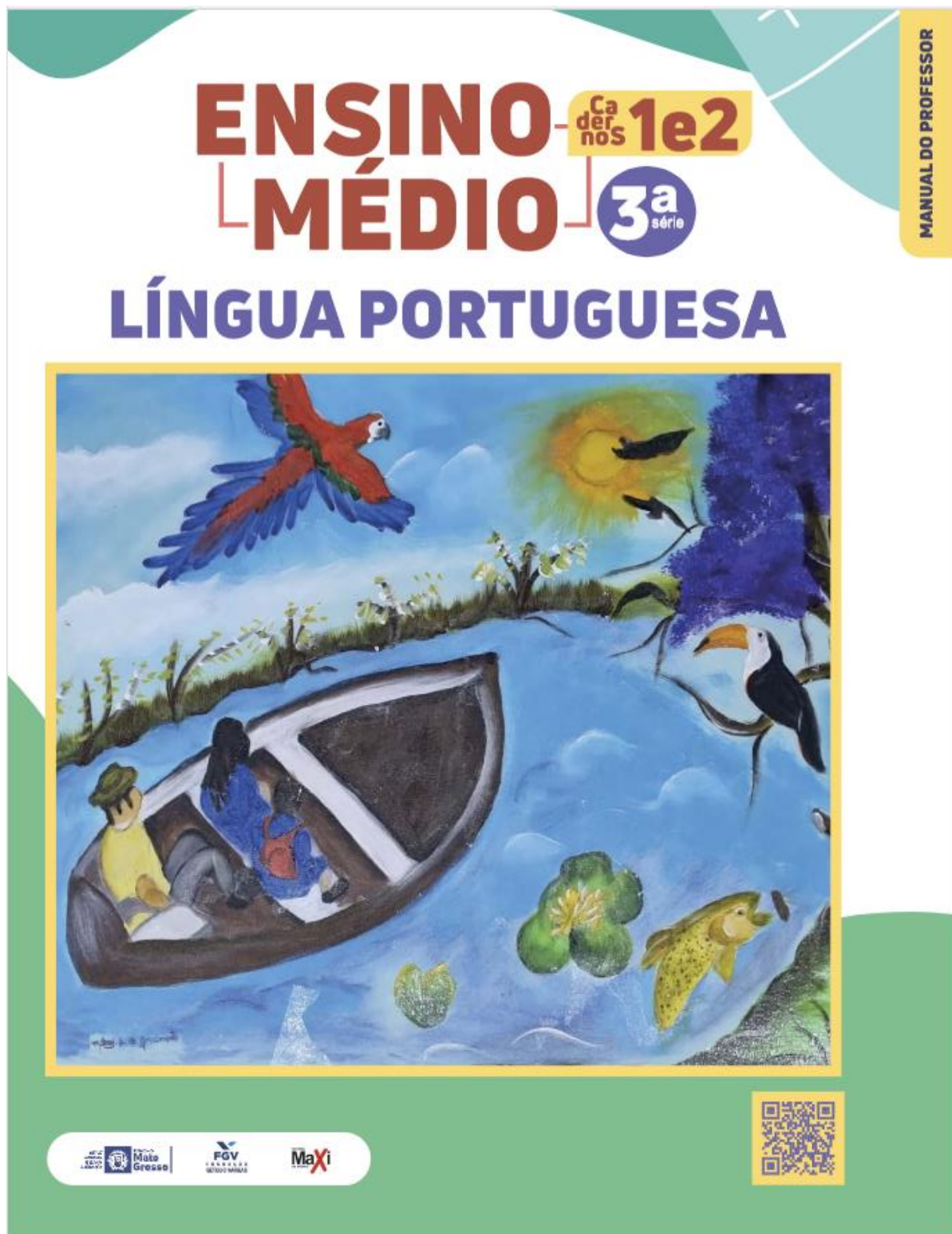
Ocorrências	Sinais	Exemplificação
Incompreensão de palavras ou segmentos	()	Do nives de rensa () nível de renda nominal
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)	(estou) meio preocupado (com o gravador)
Truncamento (havendo homografia, usa-se acento indicativo da tônica e/ou timbre)	/	E comé/e reinicia
Entonação enfática	Maiúscula	Porque as pessoas reTÊM moeda
Prolongamento de vogal e consoante (como s, r)	:: podendo aumentar para :::: ou mais	Ao emprestarmos éh::: ... dinheiro
Silabação	-	Por motivo tran-sa-ção
Interrogação	?	E o Banco... Central... certo?
Qualquer pausa	...	São três motivos... ou três razões ... que fazem com que se retenha moeda ... existe uma ... retenção
Comentários descritivos do transcritor	((minúscula))	((tossiu))
Comentários que quebram a sequência temática da exposição: desvio temático	- - - -	... a demanda de moeda - - vamos dar casa essa notação - - demanda de moeda por motivo ...
Superposição, simultaneidade de vozes	Ligando as linhas	a. na casa de sua irmã b. [sexta-feira? a. fazem LÁ b. [cozinham lá
Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto. Não no seu início, por exemplo.	(...)	(...) nós vimos que existem...
Citações literais de textos, durante a gravação	“entre aspas”	Pedro Lima ... ah escreve na ocasião.. “ O cinema falado em língua estrangeira não precisa de nenhuma baRRElra entre nós”...
1. Iniciais maiúsculas : só para nomes próprios ou para siglas (USP etc) 2. Fáticos: ah, éh, ahn, ehn, uhn, tá (não por <i>está</i> : tá? Você <i>está</i> brava?) 3. Nomes de obras ou nomes comuns estrangeiros são grifados. 4. Números por extenso. 5. Não se indica o ponto de exclamação (frase exclamativa) 6. Não se anota o <i>cadenciamento da frase</i> . 7. Podem-se combinar sinais. Por exemplo: oh::::... (alongamento e pausa) 8. Não se utilizam sinais de pausa, típicas da língua escrita, como ponto e vírgula, ponto final, dois pontos, vírgula. As reticências marcam qualquer tipo de pausa.		

Exemplos retirados dos inquéritos NURC/SP no. 338 EF e 331 D2.

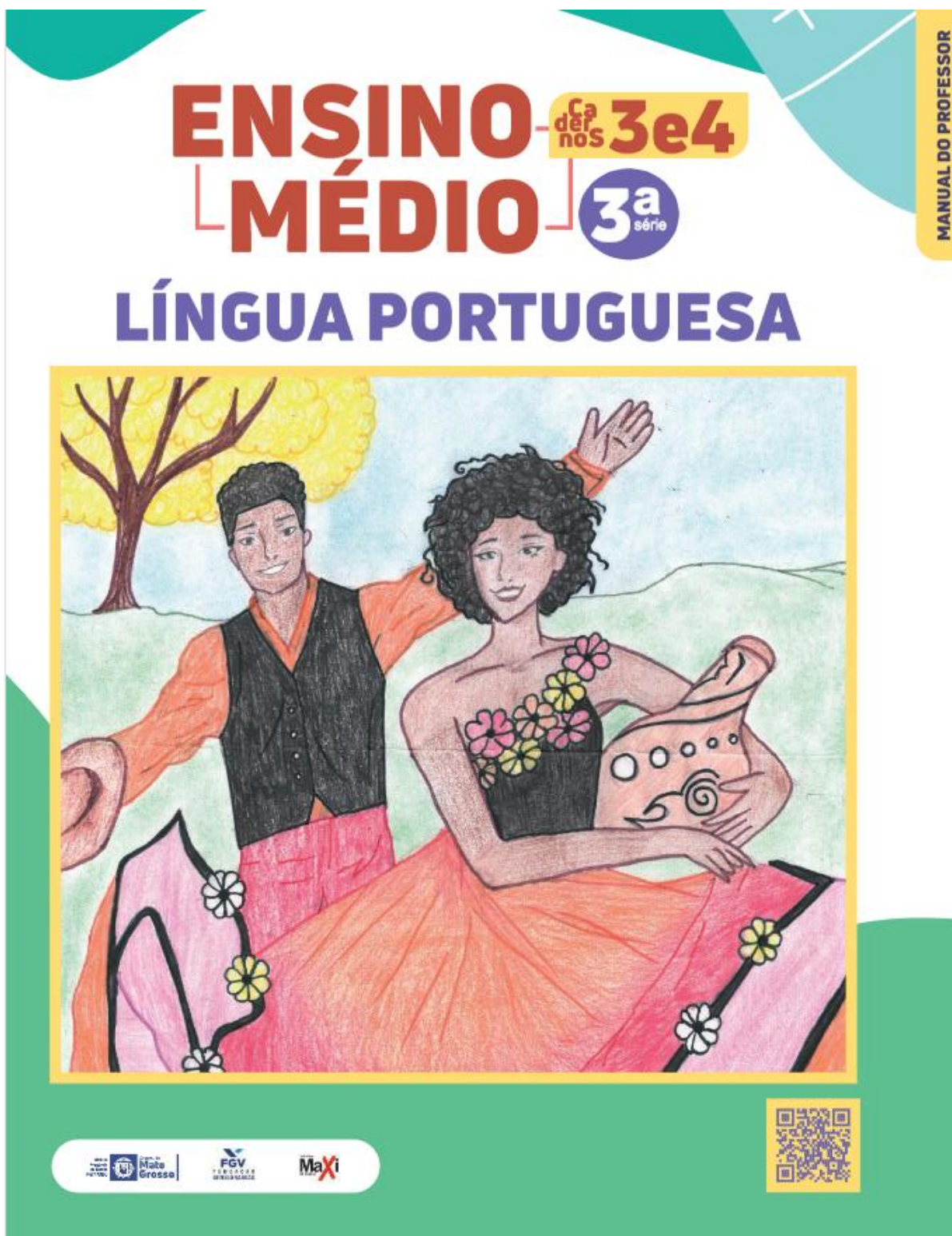
PRETI D. (org) **O discurso oral culto** 2ª. ed. São Paulo: Humanitas Publicações – FFLCH/USP, 1999 – (Projetos Paralelos. V.2) 224p.

ANEXO II – Imagens da capa das apostilas didáticas utilizadas pelas professoras

Cadernos 1 e 2 – Manual do Professor



Cadernos 3 e 4 – Manual do Professor



APÊNDICES

APÊNDICE A – Questionário Semiestruturado de Entrevista

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Faculdade de Filosofia, Comunicação, Letras e Artes
Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem

QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO DE ENTREVISTA

Projeto de Pesquisa	Identities de professores de Língua Portuguesa em escola pública de comunidade periférica na perspectiva dialógica e da ciência aberta
Nome do orientador	Prof. ^a Dr. ^a Elisabeth Brait (assinatura Beth Brait)
E-mail:	
Pesquisador responsável	Willian Marcio Barbosa Vieira
E-mail	

Cara(o) Professora(o),

Venho convidá-la(o) a participar da pesquisa “**Identities de professores de Língua Portuguesa em escola pública de comunidade periférica na perspectiva dialógica e da ciência aberta**”. O presente questionário faz parte da etapa preliminar do trabalho, cujo objetivo é ter um conhecimento inicial acerca de sua relação com o seu trabalho, ambiente escolar, documentos oficiais etc. Ou seja, fazer uma reflexão conjunta sobre suas atividades e sobre seu o seu agir. Vamos lá!?

IDADE:		SEXO: () M () F () Outro: _____.
FORMAÇÃO		
GRADUAÇÃO	Curso:	
	Instituição:	
	Ano:	
ESPECIALIZAÇÃO	Curso:	
	Instituição:	
	Ano:	
MESTRADO	Curso:	
	Instituição:	
	Ano:	
DOUTORADO	Curso:	
	Instituição:	
	Ano:	
ESCOLA/S EM QUE TRABALHA E HORÁRIO/S		() MAT () VESP () NOT
		() MAT () VESP () NOT
		() MAT () VESP () NOT
Autoriza a gravação em áudio desta entrevista? () SIM () NÃO		

QUESTÕES

1. Há quanto tempo é professor(a) de língua portuguesa?
2. Há quanto tempo leciona nessa escola? O que acha dessa escola? Por quê?
3. Você considera essa escola como uma escola de periferia? Por quê?
4. Para você, qual a diferença entre região central (centro) e região periférica (periferia)?
5. Muitos pensadores e estudiosos afirmam existir uma diferença entre o professor de “escola de centro” e professor de “escola de periferia”. Você concorda com essa colocação? Qual a sua visão sobre esse tema?
6. Como você descreveria seus alunos? Como eles são/agem durante as aulas?
7. Você leva em consideração seus alunos para desenvolver sua atividade/trabalho? De que maneira? Como você enxerga essa influência (positiva, negativa, necessária etc.)?
8. Quais documentos oficiais (BNCC, PPP) são mobilizados em sua atividade/trabalho/planejamento de aulas? Que papel eles exercem? Você os segue inteiramente? Sim/não, por quê?
9. Seu planejamento se realiza de forma completa com relação àquilo que é esperado pelos documentos oficiais (BNCC, PPP)? Ou àquilo que você desejava? Se sim/não, consegue dizer o motivo?
10. Já se deparou com situações em que teve que modificar seus planos de ensino/planejamento de aula? Se sim, quais situações foram essas; por quais razões?
11. Já fez/faz pesquisas científicas? Se sim, como elas exercem influência em sua atividade/trabalho/planejamento de aulas?
12. A direção, coordenação, servidores educacionais exercem influência no desenvolvimento de sua atividade/trabalho? De que maneira? Como você enxerga essa influência (positiva, negativa, necessária etc.)?
13. O ambiente escolar estrutural (sala de aula, biblioteca, estrutura física) exerce influência no desenvolvimento de sua atividade/trabalho? De que maneira? Como você enxerga essa influência (positiva, negativa, necessária etc.)?
14. A realização (ou não) de forma completa do seu planejamento (pensando nas diversas interferências) influencia sua autovisão enquanto professor(a) ou da sua atividade/trabalho?
15. Como você enxerga sua atividade/trabalho?
16. De que maneira você se vê como professor(a) dentro e fora da escola?
17. Como se vê enquanto ser humano, cidadão, membro da sociedade?
18. Como você acredita que a sociedade enxerga sua atividade/trabalho?

Ressalto que nossa intenção é de que a entrevista seja presencial e gravada em áudio, preservando a confidencialidade das respostas apenas para o eixo da pesquisa, assim como o anonimato da sua participação.

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) – professoras



PROGRAMA DE ESTUDOS PÓS-GRADUADOS EM LINGUÍSTICA APLICADA E ESTUDOS DA LINGUAGEM

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Título do Projeto de Pesquisa	Identities de professor no ensino de Língua Portuguesa em escolas públicas de comunidades periféricas
Nome do orientador	Prof.ª Dr.ª Elisabeth Brait (assinatura Beth Brait)
E-mail:	[REDACTED]
Comitê de Ética em Pesquisa – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) Endereço: Rua Ministro de Godói, nº 969, sala 63-C, Edifício Reitor Bandeira de Mello (Prédio Novo) Perdizes, São Paulo/SP - CEP: 05015-001 Tel./FAX: (11) 3670-8466 E-mail: cometica@pucsp.br	
Pesquisador responsável	Willian Marcio Barbosa Vieira
E-mail	[REDACTED]

O(A) Senhor(a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa **“Identities de professor no ensino de Língua Portuguesa em escolas públicas de comunidades periféricas”**. Antes de decidir, é importante que você entenda por que esta pesquisa está sendo realizada, além de conhecer e concordar com os procedimentos envolvidos, os quais serão descritos e explicados abaixo.

Justificativa para realização da pesquisa: Ao longo do tempo, o trabalho docente tem sofrido muitas e grandes transformações desencadeadas por fatores que envolvem os âmbitos histórico, social, cultural, político e econômico, tendo de adequar-se às novas realidades e exigências que lhe são impostas, às vezes até inconscientemente. No entanto, reconhecendo sua importância para a construção da sociedade, o professor não aceita passivamente a desvalorização de sua profissão, pelo contrário, luta e busca, constantemente, por reconhecimento, formação e atualização para deixar seu processo de ensinar cada vez melhor. Em sala de aula, o professor se defronta com fatores que o desafiam permanentemente: turmas cheias, estrutura física inadequada, além do fato de receber uma diversidade de alunos cujas particularidades são trazidas consigo, oriundas de suas vivências na sociedade e no ambiente familiar. Essas características recaem sobre a realização das atividades docentes que, no processo de ensino-aprendizagem, acabam mobilizando e, em muitos casos, transformando as estratégias de ensino do professor. Ocorre que, com o intuito de concretizar sua ação em relação ao que é planejado por ele e esperado pelo sistema educacional, o professor modifica seu planejamento, adequando-o à situação real vivenciada na prática em sala de aula. Nesse processo, o professor não só altera o seu planejamento, mas também modifica pontos de vista, valores e identidades, a partir das interações estabelecidas com seus alunos, com os diversos ambientes. É na compreensão desse processo, com intuito de delimitar e nomear reflexões dele advindas, visando a situação do professor de língua portuguesa em escolas públicas de ensino médio situadas em áreas sensíveis, do ponto de vista econômico, sociocultural, étnico e geográfico, que esta pesquisa se situa e se justifica.

Objetivos da pesquisa e benefícios em participar: Pretendemos promover a possibilidade de o professor olhar para si mesmo e refletir sobre suas identidades, individual e coletiva, por meio do encontro consigo mesmo, com seu trabalho e com sua criatividade, a fim de nomear, cientificamente, esse processo, compreendendo essa complexidade a partir dos aportes teórico-metodológicos definidos. Em nossa concepção e hipótese, acreditamos que esse complexo processo ultrapassa os limites de criatividade e adequação, ele reinventa estratégias pedagógicas para cumprir seu papel, para realizar seu trabalho de ensinar-aprender, explorando a interação com os alunos. Sob risco mínimo, com essa reflexão proporemos uma proposta didática para que mais professores possam refletir sobre o tema, entender e se familiarizar com a discussão, de maneira a colaborar com o desenvolvimento de suas atividades docentes, cuja realização se dá em meio ao tenso diálogo existente entre o que é prescrito pelos documentos oficiais e a realidade da atuação em escola periférica. Logo, um dos benefícios deste trabalho é construir um percurso de pesquisa em que docentes de LP do ensino médio em escolas periféricas refletirão sobre sua identidade existencial, emotiva e profissional, a partir da relação específica e única de sua prática que interliga identidade, linguagens e trabalho. Partindo dos documentos oficiais e do uso que fazem deles, assim como da maneira como conduzem a interação com alunos e suas condições socioculturais e étnicas, promovem ressignificações em meio às ações esperadas e as possíveis. Entendemos ainda que, para além da contribuição para os estudos linguísticos, enunciativos, discursivos e didáticos, colaboraremos para o cumprimento do papel social da pesquisa científica, o qual consiste na ampliação da compreensão da realidade social e, desta forma, fornecer subsídios para uma produção científica mais comprometida e propositiva com as demandas postas pela sociedade.

População da pesquisa: Os participantes da pesquisa compreendem 02 (duas) professoras de Língua Portuguesa de uma escola pública situada numa região periférica da cidade de Cuiabá, estado de Mato Grosso, região centro-oeste do país, bem como, indiretamente, uma turma de alunos do ensino médio de cada uma das professoras, considerando os procedimentos metodológicos a serem desenvolvidos, como descreveremos adiante.

INFORMAÇÕES IMPORTANTES QUE VOCÊ PRECISA SABER SOBRE A PESQUISA

Procedimentos ao quais será submetido(a): Para analisarmos e compreender a complexidade do processo, em sala de aula, a partir dos diálogos em tensão num encontro e/ou confronto, significando os discursos já ditos, apreendendo-os numa rede discursiva de sentidos, situando-os em seu contexto e ressignificando-os, realizaremos uma entrevista semiestruturada (presencial ou remota), por meio de um questionário também semiestruturado, a qual será gravada para posterior transcrição. Posteriormente, faremos a gravação de atividades (aulas), as quais serão submetidas aos procedimentos da autoconfrontação simples (ACS). Após a filmagem das aulas, na Autoconfrontação simples (ACS) você (P1) será convidado a confrontar-se com sua imagem filmada numa sequência de trabalho e a fazer comentários sobre sua atividade na presença do pesquisador. Essa confrontação (a ACS), por sua vez, também será filmada. Dessa maneira, o quadro da autoconfrontação permite essa instauração de movimento, o qual permitirá orientar suas ações em direção ao objeto do trabalho, à atividade dos alunos, a seus colegas, mas também aos destinatários não visíveis, à hierarquia, à sociedade. Importante ressaltar que nenhuma imagem (sua ou de seus alunos) ou gravação sonora serão divulgadas ou fornecidas e seus dados serão mantidos em absoluto sigilo e tratados com responsabilidade, compreendendo apenas o escopo ou objetivos dessa pesquisa. Ao assinar este termo, você concorda e autoriza esse procedimento a ser utilizado na dissertação de mestrado do pesquisador, bem como em eventos acadêmico-científicos, revistas científicas e no “Portal multimodal/multilíngue para o avanço da Ciência Aberta nas Humanidades” (site: cienciaaberta.org), da instituição (LAEL/PUC-SP) ao qual o pesquisador está vinculado.

Custos envolvidos pela participação na pesquisa: A participação na pesquisa não envolve custos, tampouco compensações financeiras. Trata-se de um ato voluntário, de compartilhamento de suas

vivências como professor de Língua Portuguesa em escola pública de comunidade periféricas. A qualquer momento, antes, durante e depois da pesquisa, você poderá solicitar maiores esclarecimentos ou retirar a autorização, sem prejuízo ou responsabilização a sua imagem ou a sua integridade. Este estudo foi analisado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), que tem como finalidade avaliar e acompanhar os aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos, visando garantir a dignidade, os direitos, a segurança e o bem-estar dos participantes da pesquisa.

Caso o Senhor(a) tenha considerações ou dúvidas quanto aos procedimentos desta pesquisa, em qualquer fase, poderá entrar em contato com o pesquisador, conforme os dados disponíveis no início deste termo.

Após as informações apresentadas e os esclarecimentos a respeito da pesquisa, você voluntariamente deverá rubricar todas as páginas e assinar ao final deste documento, elaborado em duas vias, sendo uma cópia fornecida para seu arquivo.

Eu, ...
(letra de forma), concordo em participar do estudo **“Identidades de professor no ensino de Língua Portuguesa em escolas públicas de comunidades periféricas”** e declaro ter sido convenientemente esclarecido e informado quanto aos procedimentos a serem adotados, aceitando voluntariamente contribuir para a pesquisa.

Nome do(a) participante:

Assinatura: _____

Local e Data: _____

Declaro que obtive, de forma apropriada e voluntária, o Consentimento Livre e Esclarecido deste participante para a participação neste estudo. Declaro ainda que me comprometo a cumprir todos os termos aqui descritos.

Nome de pesquisador: Willian Marcio Barbosa Vieira

Assinatura: _____

Local/Data: _____

APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) – alunos



PROGRAMA DE ESTUDOS PÓS-GRADUADOS EM LINGUÍSTICA APLICADA E ESTUDOS DA LINGUAGEM

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Título do Projeto de Pesquisa	Identidades de professor no ensino de Língua Portuguesa em escolas públicas de comunidades periféricas
Nome do orientador	Prof.ª Dr.ª Elisabeth Brait (assinatura Beth Brait)
E-mail:	[REDACTED]
Comitê de Ética em Pesquisa – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) Endereço: Rua Ministro de Godói, nº 969, sala 63-C, Edifício Reitor Bandeira de Mello (Prédio Novo) Perdizes, São Paulo/SP - CEP: 05015-001 Tel./FAX: (11) 3670-8466 E-mail: cometica@pucsp.br	
Pesquisador responsável	Willian Marcio Barbosa Vieira
E-mail	[REDACTED]

O Senhor(a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa **“Identidades de professor no ensino de Língua Portuguesa em escolas públicas de comunidades periféricas”**. Antes de decidir, é importante que você entenda por que esta pesquisa está sendo realizada, além de conhecer e concordar com os procedimentos envolvidos, os quais serão descritos e explicados abaixo.

Justificativa para realização da pesquisa: Ao longo do tempo, o trabalho docente tem sofrido muitas e grandes transformações desencadeadas por fatores que envolvem os âmbitos histórico, social, cultural, político e econômico, tendo de adequar-se às novas realidades e exigências que lhe são impostas, às vezes até inconscientemente. No entanto, reconhecendo sua importância para a construção da sociedade, o professor não aceita passivamente a desvalorização de sua profissão, pelo contrário, luta e busca, constantemente, por reconhecimento, formação e atualização para deixar seu processo de ensinar cada vez melhor. Em sala de aula, o professor se defronta com fatores que o desafiam permanentemente: turmas cheias, estrutura física inadequada, além do fato de receber uma diversidade de alunos cujas particularidades são trazidas consigo, oriundas de suas vivências na sociedade e no ambiente familiar. Essas características recaem sobre a realização das atividades docentes que, no processo de ensino-aprendizagem, acabam mobilizando e, em muitos casos, transformando as estratégias de ensino do professor. Ocorre que, com o intuito de concretizar sua ação em relação ao que é planejado por ele e esperado pelo sistema educacional, o professor modifica seu planejamento, adequando-o à situação real vivenciada na prática em sala de aula. Nesse processo, o professor não só altera o seu planejamento, mas também modifica pontos de vista, valores e identidades, a partir das interações estabelecidas com seus alunos, com os diversos ambientes. É na compreensão desse processo, com intuito de delimitar e nomear reflexões dele advindas, visando a situação do professor de língua portuguesa em escolas públicas de ensino médio situadas em áreas sensíveis, do ponto de vista econômico, sociocultural, étnico e geográfico, que esta pesquisa se situa e se justifica.

Objetivos da pesquisa e benefícios em participar: Pretendemos promover a possibilidade de o

professor olhar para si mesmo e refletir sobre suas identidades, individual e coletiva, por meio do encontro consigo mesmo, com seu trabalho e com sua criatividade, a fim de nomear, cientificamente, esse processo, compreendendo essa complexidade a partir dos aportes teórico-metodológicos definidos. Em nossa concepção e hipótese, acreditamos que esse complexo processo ultrapassa os limites de criatividade e adequação, ele reinventa estratégias pedagógicas para cumprir seu papel, para realizar seu trabalho de ensinar-aprender, explorando a interação com os alunos. Sob risco mínimo, com essa reflexão proporemos uma proposta didática para que mais professores possam refletir sobre o tema, entender e se familiarizar com a discussão, de maneira a colaborar com o desenvolvimento de suas atividades docentes, cuja realização se dá em meio ao tenso diálogo existente entre o que é prescrito pelos documentos oficiais e a realidade da atuação em escola periférica. Logo, um dos benefícios deste trabalho é construir um percurso de pesquisa em que docentes de LP do ensino médio em escolas periféricas refletirão sobre sua identidade existencial, emotiva e profissional, a partir da relação específica e única de sua prática que interliga identidade, linguagens e trabalho. Partindo dos documentos oficiais e do uso que fazem deles, assim como da maneira como conduzem a interação com alunos e suas condições socioculturais e étnicas, promovemos ressignificações em meio às ações esperadas e as possíveis. Entendemos ainda que, para além da contribuição para os estudos linguísticos, enunciativos, discursivos e didáticos, colaboraremos para o cumprimento do papel social da pesquisa científica, o qual consiste na ampliação da compreensão da realidade social e, desta forma, fornecer subsídios para uma produção científica mais comprometida e propositiva com as demandas postas pela sociedade.

População da pesquisa: Os participantes da pesquisa compreendem 02 (dois) professores de Língua Portuguesa de uma escola pública situada numa região periférica da cidade de Cuiabá, estado de Mato Grosso, região centro-oeste do país. Você, na posição de aluno, participará indiretamente, considerando os procedimentos metodológicos a serem desenvolvidos, como descreveremos adiante.

INFORMAÇÕES IMPORTANTES QUE VOCÊ PRECISA SABER SOBRE A PESQUISA

Procedimentos ao quais será submetido(a): Dentre outros procedimentos, faremos a gravação de atividades (das aulas) das professoras de Língua Portuguesa. Sua participação se realizará de maneira indireta apenas durante essas gravações. As imagens obtidas pelas gravações serão utilizadas única e exclusivamente para fins de análise do desenvolvimento das atividades do professor. Elas não serão compartilhadas fora do escopo dessa pesquisa. Ao assinar este termo, você concorda e autoriza esse procedimento a ser utilizado na dissertação de mestrado do pesquisador, bem como em eventos acadêmico-científicos, revistas científicas e no “Portal multimodal/multilíngue para o avanço da Ciência Aberta nas Humanidades” (site: cienciaaberta.org), da instituição (LAEL/PUC-SP) ao qual o pesquisador está vinculado.

Custos envolvidos pela participação na pesquisa: A participação na pesquisa não envolve custos, tampouco compensações financeiras. Trata-se de um ato voluntário, de compartilhamento de suas vivências em sala de aula com o seu professor de Língua Portuguesa em escola pública de comunidade periférica. A qualquer momento, antes, durante e depois da pesquisa, você poderá solicitar maiores esclarecimentos ou retirar a autorização, sem prejuízo ou responsabilização a sua imagem ou a sua integridade. Este estudo foi analisado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), que tem como finalidade avaliar e acompanhar os aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos, visando garantir a dignidade, os direitos, a segurança e o bem-estar dos participantes da pesquisa.

Caso o Senhor(a) tenha considerações ou dúvidas quanto aos procedimentos desta pesquisa, em qualquer fase, poderá entrar em contato com o pesquisador, conforme os dados disponíveis no início deste termo.

Após as informações apresentadas e os esclarecimentos a respeito da pesquisa, você voluntariamente deverá rubricar todas as páginas e assinar ao final deste documento, elaborado em duas vias, sendo uma cópia fornecida para seu arquivo.

Eu, ...
.....(letra de forma), concordo
em participar do estudo **“Identities de professor no ensino de Língua Portuguesa em escolas públicas de comunidades periféricas”** e declaro ter sido convenientemente esclarecido e informado quanto aos procedimentos a serem adotados, aceitando voluntariamente contribuir para a pesquisa.

Nome do(a) participante:

Nome do responsável legal (em caso de menor de idade):

Assinatura do participante/responsável legal:

Local e Data: _____

Declaro que obtive, de forma apropriada e voluntária, o Consentimento Livre e Esclarecido deste participante para a participação neste estudo. Declaro ainda que me comprometo a cumprir todos os termos aqui descritos.

Nome de pesquisador: Willian Marcio Barbosa Vieira

Assinatura: _____

Local/Data: _____

APÊNDICE D – Transcrição de Entrevista nº 1

Entrevistada: Professora “Amanda”

Data: 06/05/2023

Local: Sala de hora-atividade da Escola Dr. Estevão Alves Corrêa

Pesquisador: Bom dia! Primeiramente, professora, gostaria de agradecer pela participação em nossa pesquisa e pela disponibilidade hoje. Professora, há quanto a senhora é professora de língua portuguesa?

Professora Amanda: Bom dia, Willian, éh::: oficialmente eu comecei em 2007, e lecionei por três anos até o final de dois mil e dez, aí eu saí, parei um pouco de trabalhar pra fazer mestrado e::: trabalhei um pouco com formação de professores, e aí eu retornei como professora de língua portuguesa em dois mil e:: e vinte, aí eu trabalhei dois mil e vinte, vinte e um, vinte e dois e vinte e três, então éh::: essa é a minha experiência como professora de língua portuguesa, apesar que eu sou efetiva do estado desde o ano de dois mil e sete.

Pesquisador: Há quanto tempo leciona aqui nessa escola? O que acha dessa escola?

Professora Amanda: Sobre essa escola, eu::: comecei em dois mil e dezesesseis, porém eu me afastei pra fazer o doutorado e fiquei afastada até dois mil e dezanove e::: e de dois mil e dezesesseis, tirando esse período de afastamento, eu tô aqui até o momento, éh::: a escola, eu acredito que ela é referência aqui no nosso bairro, na nossa região e::: pelo corpo de profissionais, éh::: pela localização. Dela éh::: eu acredito que é uma boa escola né, não é uma escola ruim, temos alunos, prova disso, de outros bairros vizinhos que vem... pra cá... é uma escola bem vista pela comunidade de professores, tanto que quando eu vim pra cá, uma amiga falou bem daqui pra mim, uma::: professora que na época era formadora do CEFAP que é o atual DRE e::: era uma escola bem vista também pela comunidade de professores não só por alunos, foi por esse motivo que eu escolhi, quando tinha outras escolas lá pra atribuir aulas, eu escolhi essa daqui, porque ela também é bem vista pelos professores.

Pesquisador: A senhora considera essa escola... uma escola de periferia?

Professora Amanda: Eu considero sim, uma escola de periferia, porque eu entendo que periferia ()/ fica na periferia todos aqueles que não acompanham determinado movimento, então:: éh::: por exemplo, quem não acompanha o movimento do capitalismo, acaba ficando à margem, e::: nesse caso também, eu acredito que ela (a escola) é periferia pela localização dela fora do centro e sim num outro bairro, então por esses dois motivos né, eu considero periferia, por/ talvez a gente, que nós estamos aqui... eu não acompanho o movimento acadêmico e tô aqui ((sorrindo)) como professora, não de uma universidade, mas de uma escola básica, muitos alunos estão aqui porque os pais não acompanharam esse movimento do capitalismo, logo não tiveram dinheiro para morar no centro e periferia TAMbém pela localização geográfica, então por esses três motivos é que tô considerando a::: que::: tanto a escola quanto nós professores somos seres periféricos tá?

Pesquisador: Como a senhora vê essa diferença entre centro e periferia, região central e região periférica?

Professora Amanda: Acho que vai muito ao encontro do que eu falei pra você, éh:: a diferença entra a região central e a:: periférica éh:: eu acredito que a localização geográfica e a questão do:: movimento, quem tá ali no centro éh:: é porque consegui acompanhar o movimento ou chegou antes e quem tá na periferia éh:: como eu já falei anteriormente, éh::/ na verdade, existe essa questão da geografia e do movimento, aquele que não acompanha o movimento vai pra margem, vai pra periferia, mas eu acredito assim, que:: é muito difícil elencar diferenças, acredito que:: o que eu vejo muito demarcado aí pro centro e a periferia é a questão econômica... Agora, eu tenho um pouco de dificuldade de definir entre periferia e centro porque assim, eu NUNCA fui, curiosamente, professora numa escola aqui no centro de cuiabá, então eu, eu tenho um pouco de dificuldade por conta disso, mas eu vejo sim uma diferença socioeconômica né, social e econômica entre aqueles que moram e estudam no centro, ou que pelo menos estudam no centro e aqueles que vivem na periferia, agora, essa questão de cor, por exemplo, eu não consigo demarcar pra você porque eu nunca fui professora de uma escola particular aqui no centro de cuiabá.

Pesquisador: A senhora concorda com a afirmação de alguns estudiosos que acreditam que haja diferença entre o professor de escola de centro e o professor de escola de periferia?

Professora Amanda: Olha, eu acho que diferença entre o que você ensina não EXISTE né, você é o mesmo lá e o mesmo aqui (ensinando o conteúdo), porém, às vezes pra você se apresentar na região central, você tem que usar uma determinada roupa, você precisa se impor, porque é uma região onde as pessoas né:: éh:: cobram isso, a:: o centro, quando você assume:: por exemplo, um/ você vai com uma determinada roupa e um saltinho alto e tal, porque a escola particular ela tem esse perfil, mas não existe uma diferença, eu vejo que às vezes, a diferença ela reside éh:: na aula, no decorrer da aula, porque você vai passar talvez o mesmo conteúdo lá e o mesmo conteúdo aqui, talvez você vai chegar a um resultado lá diferente do resultado daqui, a diferença ela vai residir nesse momento que é:: o, o resultado daquela mesma aula que você deu lá no centro e você deu aqui né, éh:: ministrou aqui, então:: vai ter uma diferença, talvez, e:: e eu concordo nesse ponto, no resultado dessa aula né, porque muitas vezes, eu vejo que os alunos aqui, eles tem uma visão “ah, eu não estou pagando” né, e às vezes o pai não cobra tanto quanto da região central, então a diferença vai tá no resultado, no final... do produto final ((sorrindo)) tá.

Pesquisador: Como a senhora descreveria seus alunos? Durante ou não as aulas...

Professora Amanda: Willian, é:: eu diria que eles são, éh:: assim como um jardim de corais, sabe, éh:: um arco-íris, eles são muito diversos, éh:: atender a todos, contemplar a todos é quase impossível, então eu descreveria dessa forma, éh:: as identidades são diferentes, mas de um modo geral:: eles gostam da internet, eles gostam do tiktok, eles gostam do celular, eles querem ler aquilo que tá, éh:: lá na rede social, às vezes eles não querem ler o livro de machado de assis, eles são:: éh:: de uma certa forma, éh::/ às vezes tem certo desinteresse pelos conteúdos que são impostos pelo currículo escolar, que estão prescritos ali... NÃO CONSIDERO os nossos alunos como alunos violentos, eu considero os nossos alunos como pessoas

honestas, e:: enfim, são essas descrições, e de um certo modo.../ apesar que, vou encerrar com um parêntese, existe uma diferença entre os alunos do período diurno e do noturno, eu já fui coordenadora do noturno tá, eles continuam sendo um jardim de corais tá, éh:: porém, éh::/ a gente fala que aqui estevão alves corrêa, é porque estevão é os (alunos) da manhã, o alves é o período da tard, e o Corrêa é período da noite, então existem MUltas diferenças, éh:: DE UM PERÍODO PARA O OUTRO aqui da escola, Willian, então assim, éh:: é muito diferente descrevê-los, se eu for descrever, por exemplo, um alunos do, dos anos finais do ensino fundamental, eles são muito entusiasmados pra produzir um texto, por exemplo, o que não vai acontecer com os anos finais do ensino médio, eles já estão MUlto desmotivados, e:: até mesmo, enquanto os (alunos) do final do ensino fundamental vai querer apresentar esse texto para outra sala, o do ensino médio vai escrever reclamando porque tem muitas linhas pra escrever ((sorrindo)), então assim, éh:: é muito difícil descrevê-los porque:: éh:: eu lido aí com o final do ensino fundamental e o final do ensino médio e eu vejo que:: éh:: é, eu vou voltar a frase inicial, é um jardim de corais, são diferentes, são coloridos.

Pesquisador: Professora, como seus alunos são, como eles agem durante as aulas?

Professora Amanda: () Eu tava falando também da cobrança por parte do governo né... Éh:: como seria essa cobrança, como ela tá sendo e como ela deveria... bom, ela tá sendo o seguinte/ assim... precisamos melhorar os nossos índices educacionais, essa é a cobrança, e aí como que isso começa, através das avaliações externas que vêm pra escola, aí vem () vem não sei o quê, e chegam essas avaliações... só que elas::/ aí os alunos, eles.../ falta... a questão da conscientização desses alunos, porque essa avaliação se transforma numa cultura escolar né:: então faltou uma campanha de conscientização pra esses alunos sobre a importância dessas avaliações externas, porque eu enquanto professora/ santo de casa não faz milagre, eu já tentei conscientizá-los, e aí quando eu falei da importância de responder as QUEstões, da importância de ler com ATEnção, com profundidade, um aluno falou assim pra mim “a senhora tá falando isso porque vocês ganham dinheiro quando os índices aumentam”... aí eu fiquei.... digo POXA:: TÁ, existe uma promessa de um décimo quarto salário, não tô sabendo de nada oficializado no papel, independentemente do índice dessa avaliação, o meu trabalho como educadora, eu tô ganhando a mesma coisa todo mês... não há uma diferenciação, o que há é... uma realização profissional, se a nossa escola subir o índice, e pro aluno também é bom dizer “eu estudo numa escola de bom índice” né, então:: a questão do dinheiro, eu nunca recebi um dinheiro a mais por conta de avaliação não, mas a::, a, o entendimento deles é esse, então quando eles olham pra gente eles dizem ah, tem mais uma avaliação?” me respondem (a avaliação) em dez minutos, jogam a avaliação e tem professor que tá há uma semana aí lançando avaliação no sistema, super difícil de lançar aquilo, e acaba sendo um trabalho, meio que quase em vão, e aí que que tá faltando nessa questão da cobrança desses alunos, eles estão sendo cobrados por meio de avaliação, mas essa avaliação não pode ser externa, eles precisam pensar num processo de internalização dessas avaliações, e como a gente tá falando de professor de língua portuguesa, essas avaliações focam língua portuguesa e matemática, sobra pra nós que somos professores de língua portuguesa né...

Pesquisador: Como se vocês:: não estivessem executando...

Professora Amanda: O nosso trabalho, e isso, no momento, tem sido um dos meus maiores desafios né, de um lado, como que já te falei, o desinteresse, muitas vezes, pelos conteúdos que são apresentados no nosso currículo, mas por outro, essa questão dessas avaliações, a única forma, a única saída que eu vejo pra resolver é tá repensando, pra que essa avaliação não seja tão externa assim, primeiro uma campanha de conscientização, que venha alguém de fora (da escola) falar isso porque senão () não vai resolver ((sorrindo)) né, e num segundo momento, que essa avaliação não seja externa, mas que seja pensado um processo em que essa externa, seja um externa-interna, que nós professores também tenhamos acesso a esse resultado pra que nós também possamos utilizar esse resultado pra tá/ pra avaliar esse aluno também internamente, porque se esses resultados saem dois meses depois e meu bimestre já foi, eu não tenho como anexar essa avaliação externa na minha avaliação processual que tá acontecendo aqui a todo momento, formativa né, então é isso, eu acho que o maior des.../ os dois maiores desafios de língua portuguesa nesse ano é::: estar repensando aí essa questão da avaliação e, anteriormente, essa questão aí do interesse deles, ou desinteresse né ((risos)) devido a essas questões aí que eu já falei...

Pesquisador: Professora, os alunos da senhora exercem influência na sua atividade de trabalho, na, na....hã... na organização, na preparação?

Professora Amanda: Sim, com certeza, um exemplo disso daí é... pra mim é muito mais fácil discorrer a apostila e fazer vinte slides ((sorrindo)), mas eles vão ficar dispersos ((sorrindo)) e não vão prestar atenção, aí um exemplo de como acontece essa influência, eu já penso logo, olha se eu fizer dez slides eles vão cansar e não vão prestar atenção, eu tenho que transformar isso em palavras-chaves, em::: fotos, em imagens, transformar isso de uma forma um pouco menos cansativa e mais resumida, sistematizar esse conhecimento de uma forma mais resumida pra melhorar o interesse deles ou pra envolvê-los um pouco mais...

Pesquisador: A maioria dessas influências, a senhora considera como positiva ou negativa... ou é:: natural do processo?

Professora Amanda: Entendo elas como positivas, é, faz você se refazer como professor a todo momento né, até a sala mais difícil ((sorrindo)) te faz, é:, me faz é:::/ esse processo de refazer a todo momento, porque a sala mais difícil fala assim, olha o slide tá sendo cansativo, vou ter que passar um pouco o escrito, depois eu tenho que voltar pra explicações, a explicação tem que ser mais curta, então::: até a bagunça deles vai influenciar a gente de uma forma positiva, da gente procurar meios e novas formas de trabalho né

Pesquisador: Entendi, ah::: o aspecto social dos alunos, da identidade, da diversidade, influencia também?

Professora Amanda: Social?

Pesquisador: Éh::: o que eles trazem consigo, as suas experiências, nem aluno é igual, nenhuma pessoa é igual né? Existem pessoas que colaboram, existem aqueles que gostam de Fernando Pessoa, por exemplo, mas pode existir uma maioria que prefere o Cabelinho (MC) né, enfim, isso influencia na preparação das aulas, na organização do conteúdo?

Professora Amanda: ... influenciam, éh:: de uma certa forma, acho que nas aulas ainda::..... pouco, mas... me faz, eu, eu:: construir novos conhecimentos, por exemplo, acabei de te falar, eu vou pesquisar esse Cabelinho (MC) ((sorrindo)) pra eu ver se tem como pegar alguma música de MC né, ou se dá pra trabalhar alguma coisa na sala de aula com isso, então, influencia sim, esse social, esse plural, sim...

Pesquisador: Então os alunos, de certa forma, influenciam, e os documentos oficiais exercem influência? A BNCC::: o Projeto Político Pedagógico da escola... Segui-los à risca, a senhora tem que segui-los à risca, ou a senhora::: de acordo com as influências que a senhora tem, do meio, das escolas, dos alunos, da coordenação a senhora modifica alguma coisa?

Professora Amanda: Sim, a BNCC, a influência dela é muito visível no momento em que vou preparar os roteiros de aula, que são uma espécie de planejamentos mensais. então, sempre você precisa voltar ao documento para verificar as habilidades e competências que combinam com seu conteúdo. Então, exerce sim, uma influência (...) em relação ao PPP, a gente observa assim que::: logicamente os objetivos do PPP também estão, de uma certa forma, implicitamente de elementos da BNCC. por exemplo, quando a gente vê 'forMAR cidaDÃOS CRíticos', eu me sinto mal um pouco com isso porque... quando a gente faz o PPP na semana pedagógica, quando a gente revisita ele, aí eu fico/ tá, eu posso contribuir para formar esse cidadão crítico, né? então exerce uma influência na minha aula, porque quando eu pego... por exemplo lá o Cruz e Souza, quando a gente trabalhou simbolismo... aquela obsessão dele pela cor branca... éh:::.... e todas as questões raciais que estão dentro daquele poeta e a gente olhar para seus poemas... para aquela obra de forma crítica e chegar até o dia de hoje... eu estou contribuindo para a formação desse cidadão crítico. Não estou formando um cidadão crítico, mas eu contribuo. daí a gente vê a influência dos documentos diretamente ali no acontecimento da nossa aula...

Pesquisador: A gente considera, éh::: no meio acadêmico a gente considera eles como prescritivos... esses documentos influência negativa, positiva, ou necessária, na sua organização, no seu trabalho?

Professora Amanda: ... acho que necessária e positiva, apesar que alguns documentos são meio que::: modismos né, primeiro veio o PCN, aí disseram que o PCN era um frankenstein ((sorrindo)) e ((risos)) agora, e aí tem livros sobre os PCNs e tal, e agora nós temos a BNCC e::: vamos ver aí/ ah::: e temos DRCs (Documento de Referência Curricular) de mato grosso::: né, éh::: tivemos aquele tipo uns livrinhos que eu não lembro como que eram::: tivemos orientações curriculares de mato grosso, nós tivemos esses livrinhos, já não tô lembrando tanto disso daí, mas de uma certa forma eles influenciam sim positivamente

Pesquisador: E::: no planejamento da aula da senhora, ele (o planejamento) se realiza de forma completa, com relação àquilo que é esperado pelos documentos oficiais? Ou não, de acordo com a turma, com os alunos:::?

Professora Amanda: ... deixa eu pensar... de uma certa forma ele são feitos né, de acordo com os documentos oficiais::: o que você, que é professor, você tem que ter muito cuidado com o que você vai chegar lá e falar né... acho que/ repete a pergunta

Pesquisador: Se o planejamento da atividade, a aula se realiza de forma completa com relação àquilo que é esperado pelos documentos oficiais? Certo conteúdo:: tem um roteiro lá no livro didático e:: ele/ há... ele realiza/ o planejamento, de forma completa em sala de aula? Ou ele é interrompido, ou ele é alterado?

Professora Amanda: Tá, então vamos lá, deixa tentar voltar de novo, tentar construir de novo o raciocínio sobre essa pergunta... Tá, eu faço o planejamento... Ok, ele está baseado nos documentos oficiais, eles foram inspirados nesses documentos oficiais, eu não posso chegar lá como professor e fazer o que eu quiser né... mas, entre planejar e realizar há um:: um (sorrindo) buraco no meio do caminho, um abismo... e aí no meio do caminho sofre, é de uma certa forma, aquilo que foi planejado, eu realizar alterações, não tem como, por exemplo, espera-se que ao final:: deste mês que os meus alunos do oitavo ano consigam localizar informações implícitas nos textos... é... isso aí foi a:: meu sonho como professora eles adquirirem esse conhecimento, mas nem todos os alunos irão conseguir, então eu, eu:: tenho essa inspiração, estou pautada nesses documentos, PORÉM:: vamos chegar ao final de mês e não conseguimos alcançar isso no cem por cento, na totalidade, porque teve aluno que não fez a tarefa, teve aluno que não trouxe o livro, ou teve aluno que não entendeu a matéria e não abriu a boca e falou que não entendeu, isso aconteceu na minha última aula, que eu comecei a observar que tinha alguns alunos lá:: no fundo que não tinham feito a atividade, aí eu comecei a ficar incomoda e fui lá incomodar também ((sorrindo)), nisso eu descubro que as três meninas lá do lado esquerdo, que elas não tinham feito, e não tinham feito porque não estavam afim e queriam conversar... só que o menino que tava sentado ali próximo ao fundo ali da sala, ele não tinha feito porque ele não tinha entendido, então assim, pro nosso:/ então nem sempre a culpa é do aluno, pode ter acontecido aí um problema nessa comunicação com esse professor e ele não entendeu, então o meu planejamento ele vai ser atravessado por tudo isso né, o:: tem alunos que ele tem horas que ele tá dormindo na sala e você não sabe o porquê/ ontem eu perguntei porque ele tava dormindo, então olha aí coisas que interferem naquilo que foi planejado em relação a um resultado com sucesso, por exemplo, eu cheguei lá e o aluno tava dormindo, aí eu fui né e disse o que foi né, o que que tá acontecendo aí? Ele “aí, professora eu tomei um remédio”, aí eu, e aquele menino não era de dormir, mas ele continuou dormindo... noutra sala o mesmo fenômeno aconteceu ((sorrindo)) aí eu falei assim, gente que isso aqui ah, “ele é um belo adormecido, dorme em toda aula”, aí porque eu já tinha perguntado, fiquei muito incomodada com aquilo e num determinado momento da aula eu fui discretamente pra perto do aluno e falei assim, mas por que que você dorme tanto assim nas aulas?, ah, professora, porque eu saio daqui/” então olha aí um atravessamento que impede que eu chegue lá:: no final com cem por cento de aproveitamento, com sucesso, ele disse pra mim que ele saía correndo, ia em casa, ele almoçava e ia trabalhar no atacadão aqui do bairro, e quando chegava lá no atacadão ela ia até onze horas da noite, aí até chegar em casa, se trocar, banhar, fazer o processo pra você dormir já era meia noite né, e o menino dormia na sala, então nem tudo é culpa deles né, são vários processos que acontecem e que impedem, com que aquilo que eu planejo se realize da forma como eu planejei

Pesquisador: Eu vi que a senhora descreveu algumas situações que faz com que a senhora modifique seu planejamento, o roteiro, o plano de aula né... mas, por exemplo, de uma aula pra outra a senhora muda metodologia, a abordagem, pra fazer com que ele se realize?

Professora Amanda: Sim, essas:: éh:: eles influenciam, por exemplo, eu tô percebendo que eu tô falando muito, expondo muito, então/ eu estou fazendo MAIS:: éh:: ações na aula, e eles estão recebendo muito essas ações, então, pensando nisso, quando você chegou eu tava planejando duas atividades pra eles, uma pra última semana de maio, onde eles vão apresentar o primeiro seminário deles neste ano, e UMA outra:: atividade que tu tava planejando pra que eles justamente se coloquem mais nesse processo de ensino-aprendizagem, pra que eles resumissem lá uma parte da apostila, porque muitas vezes/ porque quem faz esse serviço (o resumo do conteúdo) sou eu como professora quando eu trago nos slides, então essas duas atividades já é um replanejamento porque eu tô vendo que eles precisam ter um espaço maior pra desenvolver esse::, pra construir esse conhecimento né, e:: eu tô ali.../ fiz um balanço e eu preciso colocar atividades que possibilitem isso, que é o que o povo (educadores e estudiosos da educação) sobre o protagonismo, ((sorrindo)) eles serem o personagem principal... é diFícil, não é fácil né, mas tô tentando

Pesquisador: E a direção, a coordenação, os servidores, eles exercem influência no planejamento da sua aula, na:: sua atividade de trabalho?

Professora Amanda: bom, a questão dos servidores, às vezes, assim, um papo na hora do café né, às vezes você pergunta, ah:: o que você tá trabalhando? “ah, tô trabalhando as habilidades que a SEDUC (Secretaria de Estado de Educação) enviou”, então, de uma certa forma, é PEQUEna, mas exerce, outro dia eu tava em casa e não era horário de aula e a professora me mandou um vídeo e falou assim “olha...”, eu acho que fala dos casos de estupros que cresceram nos últimos meses e que o número elevou muito rápido e ela mandou e falou o seguinte “olha, eu vou trabalhar com os alunos” e ela é professora de matemática, “e dá pra você discutir algumas questões com seus alunos também”, então, de uma certa forma, a influência é muito pequena, mas existe... em relação à coordenação, existe sim porque a coordenação, de uma certa forma, ela é regida pela SEDUC, que é nossa secretaria de estado, então se eles falam lá “olha, éh:: você tem que trabalhar as habilidades x, x, x pra cada ano, tem um documento sobre isso”, o coordenador vai passar pra gente e nós vamos ter que dançar conforme a música, é mais ou menos isso, então a coordenação, por exemplo, tivemos uma situação aqui que tinha que ter um SIMULado do bimestre anterior (do conteúdo dado no bimestre anterior), e:: sempre cai/ e eu fico brava com isso, eu até falei por que cada disciplina não coloca ali três, quatro questões no simulado, aí língua portuguesa tem que mandar duas e se encerra em língua portuguesa e matemática o negócio? como se no ENEM só caísse português e matemática, então:: isso é um exemplo claro de influência da coordenação que também, com certeza, está sendo influenciada pelo nosso órgão maior que é a secretaria de educação do estado de mato grosso né

Pesquisador: Eu posso classificar então a influência dos servidores como colaborativa e a da coordenação é mais prescritiva, poderíamos dizer assim?

Professora Amanda: Sim, a do servidor ela é colaborativa e a da coordenação é prescritiva, sim, pelos documentos oficiais e ordens oficiais, mas é colaborativa também porque:: se a gente:: for lá e pedir uma ajuda, eles estão prontos pra ajudar, isso aí nos três períodos

Pesquisador: Tá, o ambiente:: estrutural, tipo a presença de ar-condicionado, do datashow, influencia:: na atividade de trabalho da::, no planejamento de aula da senhora?

Professora Amanda: Totalmente

Pesquisador: De que maneira? Positiva?

Professora Amanda: Muito positiva, né:: porque eu não gosto muito das novas tecnologias ((risos)), mas eu já peguei uma prática pra fazer os slides, eu tenho:: buscado vídeos na internet, então é positiva, tanto pra construção do meu conhecimento, pra minha formação enquanto professora, éh:: porque eu TENHO:: quer eu queira ou não, a lidar com essa situação nova aí (das tecnologias), logicamente que/ então, veja bem, eu até comprei um sonzinho, desses sonzinhos (caixinha de som JBL), paguei quase oitocentos reais na caixinha, que eles acham bonitinha e eu também acho, então influencia né, até a bolsinha que eu carrego tem a caixinha dentro pra que eu/ o cabo do datashow, tudo, então:: é uma influência positiva, PORÉM, todo planejado nem sempre sai como esperado, então/ na última aula, por exemplo, cheguei no terceiro D:: raras vezes isso acontece, eu fui tentar projetar o datashow e a janelinha tava fechada, não sei quem fechou, aí o aluno mais alto da sala me ajudou a:: a abrir a janelinha ((sorrindo)) e eu vi que não deu jeito, então eu disse, não vou deixar esse aluno mexer (voz séria) porque:: pode dar qualquer problema né/ abrir a:: a:: aquela janelinha do datashow tudo bem, aí eu fui até à biblioteca/ (chamar o responsável) mas aí resolveram rapidamente né, aí eu fui lá e como tinha duas aulas, eu acho que era a terceira/ hã:: era a segunda e a última, aí na última aula já estava resolvida a situação, então pode acontecer imprevistos, esses dias eu levei, por exemplo, um vídeo do youtube, e eu descobri que esse vídeo/ na hora da aula/ que esse vídeo, ele era muito baixo ((sorrindo)) e a caixa (de som) não foi suficiente, então, às vezes, o que você planejou vai por água abaixo e isso aconteceu em uma das minhas aulas ((sorrindo))

Pesquisador: Então quer dizer que, éh:: que no planejamento de aula da senhora, a utilização desses recursos são utilizados como estratégia pedagógica?

Professora Amanda: Sim, uma das estratégias

Pesquisador: Tá, a realização ou não de forma completa do seu planejamento de aula da senhora, éh:: pensando nas diversas influências, influencia sua autovisão enquanto professora, ou influencia sua autovisão sobre sua atividade de trabalho?

Professora Amanda: ... repete a pergunta, por favor...

Pesquisador: A:: realização ou não né:: de forma completa do seu planejamento, pensando que ele sofre éh:: diversas influências como a gente já:: já discutiu, tem alguma influência naquilo que a senhora considera como éh:: no seu, na sua visão como professora, como profissional, e na sua atividade de trabalho?

Professora Amanda: Tá, vamos ver se eu entendi, na realização ou não do meu planejamento, se tem alguma influência...

Pesquisador: Na sua concepção enquanto profissional, enquanto professora, naquilo que a senhora entende ser professor... Por exemplo, isso frustra/ tipo se a atividade

não sai conforme o esperado, se a estrutura não colabora, se a coordenação ela não é:: colaborativa, né, pensando nessas diversas influências, éh::: isso influencia no conceito, na concepção que a senhora tem de professor, de executar seu trabalho, sua atividade?

Professora Amanda: HUUUUUM... tem que pensar em exemplo, pensei aí... olha, quando esse planejamento é realizado ou não realizado, ou:: vamos supor/ se a gente atingiu ou não o objetivo, vamos falar isso, do nosso planejamento, certo? quando você atinge o seu objetivo/... eu acho que o não atingir o objetivo... é melhor do que atingir, no quesito da minha reflexão enquanto professora tá... então vamos/ eu inverti a coisa, então, atingir o objetivo é bom para o aluno e para o professor, agora quando a gente não atinge esse objetivo... eu vejo isso... como uma contribuição muito positiva pra mim enquanto professora, vou dar um exemplo, ((risos)) alguns exemplos ((sorrindo)), esses dias eu falei que eu não me encontrei como professora no ensino fundamental, eu tava saindo assim da sala do fundamental aRRASAda... () ((sorrindo)) e de repente/ aquilo tá doendo até hoje no meu coração, eu vim assim xingando aqueles alunos né::: em pensamento, e quando eu olhei pro corredor eu encontro um professor... e::: esse professor de história... eu gosto muito dele, por quê? ele foi meu pesquisado de doutorado, segundo, ele tem um problema sério com dislexia, terceiro, ele é um excelente professor, EXCELENTE, o que ele tem de dificuldade pra escrever ele tem facilidade pra falar e ensinar né... e aí, no doutorado/ isso já mexeu muito comigo, por ele ser um dos pesquisados, porque o governo fala tanto da inclusão do aluno, mas e a inclusão do professor né, com as suas:: singularidades... né, e o zeus (o professor de história) éh::: ele foi um né/ se a gente tá falando de periferia/ que foi pra periferia sem.../ por não acompanhar o, o movimento da escrita necessária pra um concurso... porque ele tem potencial pra esse concurso, então eu gosto muito desse professor por eu ser uma das poucas pessoas TOda essa éh::: é, é... essa:: riqueza que existe na vida dele, de história, e aí quando eu saí arrasada da sala de aula, eu olho, tá ele ali no, no pátio, fazendo um tempo, aí eu saí correndo, eu dei abraço nele e eu falei assim, você vai demorar aqui né/ porque eu não podia deixar os alunos né/ aí ele, não eu vou ficar um porquinho, então tá, me espera que eu quero falar contigo, quando eu voltei ele não tava mais... e aí nesse rapidamente, eu falei assim, onde é que você tá dando aula? ele disse, eu não consegui pegar aula... aí:::... até hoje eu me arrepio quando fala isso, primeiro, eu não sei::: eu suspeito/ porque eu não tive tempo de falar com ele né/ mas, provavelmente, essa nova reforma do ensino médio, eu suspeito que, talvez, tenha diminuído algumas disciplinas de hisTÓria, talvez isso seja o motivo, outro problema, houve um seletivo no governo do estado que tá valendo por dois anos, então o ano passado ele consegue aula, esse ano ele não conseguiu mesmo estando classificado nesse seletivo, então aquilo/ poxa... mexeu muito comigo né... tipo enquanto eu reclamo que eu tenho aula (com uma turma problemática) né, e o meu colega naquela situação né... e aí::: quando esse planejamento não dá certo, todas as vezes, existem coisas que me motivam né, como no caso desse professor né, e uma outra questão que eu vejo, tem que ser nessa minha perca de estrutura que eu preciso agregar valor... se eu não viver disso, se eu não viver isso na minha vida, eu não serei mais professora... é::: porque/ vê o vinho... o vinho tem que ser amassado né... pisado, para que saia todas as impurezas, aquilo que não presta... e aí, talvez, quando esse planejamento não dá certo, é a hora que estou sendo amassada, reestruturada... se um dia eu for na universidade, eu vou dizer, ó gente, tem tal processo, tal processo ((sorrindo)) você vai se descobrir como professor de algo, de alguma coisa, de alguém, mas você tem

que persistir né, porque o que::/ as pessoas (outros professores) saem correndo da sala (de aula) porque elas não têm essa paciência de sair testando ali e acolá, onde que ela vai se encontrar né, então é isso aí

Pesquisador: Éh::: como a senhora enxerga a sua atividade de trabalho?

Professora Amanda: Como eu enxergo?

Pesquisador: É... nesse contexto, no contexto dessa escola né?

Professora Amanda: Tá, como eu enxergo o meu trabalho aqui (na escola de periferia)? seria o trabalho de um modo geral?

Pesquisador: É, a sua atividade de trabalho né::: a:: realização prática, digamos assim, porque nessa pesquisa, trabalho é diferente de atividade de trabalho, atividade é a realização do trabalho...

Professora Amanda: É tão difícil falar sobre isso, porque:::.... ai, é difícil, hein... (longa pausa)

Pesquisador: Éh::: é valorizado? não é valorizado? hã::: é respeitado ou não é?

Professora Amanda: Ele é valorizado até um certo ponto né... nós/ vamos falar aí que tem o lado positivo e o lado negativo, né/ nós enquanto professores efetivos do estado, a gente tem um plano de carreira, então, você fez o doutorado, você eleva (o salário) né, éh::: classes, níveis né, então eu acho que isso é um processo de valorização do servidor, é valorizado quando você quer estudar e eles te dão uma licença pra qualificação, então tá tendo uma valorização e o reconhecimento aí né... por (parte de) alguns alunos, eu vejo uma valorização né, mas muitas vezes essa valorização ela não se manifesta, porque, por exemplo, às vezes, você faz um trabalho e você considerou que naquela você conseguiu, exemplo, fizemos um café da manhã aqui (com uma turma), e a alunos especial (com transtorno cognitivo) fez um bolo, e ela trouxe para os colegas aquele bolo, eu vi ali::: naquele - - atividade do café é do mêsversário que acontece uma vez por bimestre - - algo muito positivo, e a mãe auxiliou essa menina, e ela mesmo (a aluna) fez o bolo... no outro mêsversário também, eu observei que uma aluna especial que não interagia, ela estava::: com a bandejinha servindo os colegas, mesmo sem falar, mas ela andava pela sala com a bandeja, então a gente vê aí um, um, avanço né, vamos falar que hoje a gente foi além do nosso objetivo né, só que essa valorização enquanto minha realização nem sempre ela é reconhecida pelos pais por exemplo, então, por exemplo, eu vi um pai - - não sei se a terminologia de hoje é aluno especial né, não como é que tão falando - - eu gosto de fala alunos com necessidades educativas específicas, porque especiais todos nós somos, o que é especial, é particular, é singular, então todos nós somos ((risos)), mas esses alunos com necessidades educacionais específicas ou diferenciadas, e aí logo nesses dias que estava acontecendo isso, eu entro na secretaria e tem uma dessas mães de alunos, mas não era aluno meu, mas aluno da nossa escola, na mesma condição, e ela estava muito brava com a secretária, dizendo que não trocaram uma fralda do filho dela com frequência, então quando você tá fazendo um trabalho que você viu que é positivo, o pai não manda um bilhete pra te elogiar ou pra agradecer, quando chega num dia que ele considerou que não foi bom, ele aparece aqui (na escola) esse pai, então, é valorizAdo até um certo ponto né, e:::

teve um dia desses, por exemplo, que um aluno olhou pra mim e falou assim, “ah mas professor ganha dez mil (reais)”, porque eu tava reclamando, eu falei assim, gente - - tem horas que eles escrevem o texto de qualquer jeito, copiam uma coisa nada a ver, achando que eu não vou ler, aí eu:: gente, eu li os textos no final de semana em casa, parará, e tal, fazendo todo um trabalho de conscientização pra não escreverem qualquer coisa, eles não escrevem, aí ele “ mas professora, professor ganha dez mil”, tipo assim, não faz mais que obrigação, não retruquei, mas a gente sabe que aqui em cuiabá tem gente ganhando vinte (mil reais)... e aí se o professor ganha dez? se ele se qualificou pra isso? então, os próprios alunos, ele veem como um trabalho:: - - alguns alunos, é claro - - é::... que não é tão árduo assim, mas você (), pra finalizar essa questão, eu vejo o reconhecimento quando eu vou ali e eu ganho um salgado, ganho um chocolate, éh:: e aí vai, quando tô em outra sala e aparece um aluninho “vai ter aula hoje, professora, com a senhora?” aí já, eu já entendo que a pergunta dele é que ele tá querendo ter aula de português, então, existe um, um reconhecimento até um certo ponto né

Pesquisador: Professora, éh:: de que maneira a senhora se vê como professora dentro e fora da escola? no seu círculo social, dizer que é professora?

Professora Amanda: Eu vejo que quando a gente tá fora da escola, quando você tem um cargo, você é mais valorizado... “ai, eu estou na secretaria de educação”, “ai, eu estou trabalhando com formação de professores”, “ai, eu estou fazendo doutorado na UFSCar”, você é mais valorizada, não tem pra onde correr,

Pesquisador: Agora em sala de aula, “ah, eu tô em sala de aula”

Professora Amanda: É quase que você estar:: - - é, já não é tão reconhecido assim, estar na sala de aula () - - é mais ou menos assim, você é um peão da educação ((risos)), que come a marmita na hora do almoço ((sorrindo)), e que tá ali na linha de montagem fazendo o trabalho braçal, e, e:: existe, não tem como... você... o, esse reconhecimento, ele passa por isso, então, eu tô vivendo isso daí agora né, eu ter ocupado cargo, em alguns momentos, de formação de professor tal, em outros espaços, você vê que:: o olhar das pessoas já muda em relação a você

Pesquisador: E isso influencia na visão que a senhora tem de ser humano, de cidadã, membro da sociedade? Como a senhora se enxerga, sendo professora mas também compartilhando esse ser social?

Professora Amanda: ... é que, na verdade, o professor - - é que nós tivemos uma formação pra isso, mas - - quando a gente está em sociedade todos nós somos professores, não só os professores em si, porque as pessoas elas estão aprendendo e ensinando a todo momento, é só a gente:: dar um espaço pra isso, ou parar pra pensar sobre isso, ou observar sobre, então:: a diferença é que o professor ele em esse:: essa formalidade de ensinar né, e talvez - - assim, não é só no espaço da escola que a gente tá aprendendo né, não só como professor, mas como ser humano, então aí a gente vai entrar naquele campo né, o que que é educação escolar e o que que é educação não escolar né, isso aí... talvez esteja aí um dos motivos desses alunos se desinteressarem, porque os nossos documentos oficiais, eles dizem “TODOS tem direito à educação, a saúde” ((sorrindo)) - - esses dias eu vi uma redação que tava plano de saúde ((sorrindo bastante)), aí eu peguei a constituição e leve pra ele no slide, plano de saúde você não vai ganhar - - éh, e:: tá, voltando, a educação

escolar ela tem seu bojo no conjunto de normas e regras, do que pode, do que não pode, do que deve ser aprendido e do que se não deve, é algo muito engessado, e a educação que acontece na vida, as pessoas estão aprendendo e eles nem tão se dando conta de que estão aprendendo né, então, ela é muito mais gostosa, muito mais prazerosa né, todo espaço EDUca né, mas aí quando chega nessa questão da educação escolar... na lei ela é pra todos, mas na minha opinião ela não é pra todos, porque nem todos se enquadram a viver dentro da caixinha,

Pesquisador: Nesse engessamento da educação formal exige...

Professora Amanda: Exatamente, então quer dizer que, talvez aí, esteja mais um dos pontos de desinteresse desses alunos, viver dentro dessa caixa proposta aqui né (na escola, com a educação escolar), é quase a questão da ética né, o que pode e o que não pode dentro da nossa sociedade, o que pode e o que não pode no processo educacional daqui (da educação escolar), e aí:: por isso que a educação da vida né, ela é muito mais gostosa, e todos se encaixam ((risos)) do que essa educação que é proposta aqui PARA:: a vida entende? o negócio é isso aí, então eu como professora aí, fora do espaço (escolar), o que eu mais gosto como professora é olhar para o que as pessoas aprendem, o que elas aprendem e como elas aprendem né, e você tá proporcionando isso a todo momento, sendo professora ou não, até quando você tá compartilhando a receita de bolo com a tua colega lá no churrasco do final de semana, é você continua sendo professora e não sendo ao mesmo tempo, é isso aí

Pesquisador: Professora, a senhora falou éh:: meio que engessamento, regra, éh:: em sala de aula, a situação real ali vivenciada, a senhora modifica, a partir dessa visão, éh:: dessas influências, o seu planejamento de aula? ali no momento da aula, talvez, muda as estratégias ali, no exercício da atividade? não de uma aula pra outra, na mesma aula? Existe aquele rito, uma regra, a senhora fez um planejamento de aula, mas chegou ali ele não deu muito certo, éh:: observando essa situação real vivenciada, éh: pelo planejamento a senhora uma situação esperada, na sala de aula é uma situação real, isso faz com que a senhora modifique sua atividade de trabalho?

Professora Amanda: às vezes acontece, não a questão de eu modificar, mas a coisa toma outro rumo, por exemplo, ah, você tá comentando ali a questão da dor de cotovelo né (numa aula de literatura), lógico que não vem como esses termos né, o amor que não certo, o augusto dos anjos, aquela visão pessimista do amor, aí eles (os alunos) acabam trazendo situações do dia a dia, tal, que deu certo, que não deu, ou:: contando acontecimentos do cotidiano, então eu acho que aí que entra um pouco dessas vivências desses alunos, quando você vê que você tá falando de uma coisa, mas você faz uma pergunta assim, como foi seu fim de semana, que que você leu lá na sua rede social, aí num instante a coisa ganha outro rumo e aí eles olham pra você e prestam atenção ((sorrindo)), é nesse momento que:: você não fugiu tanto do planejamento, mas você teve que abrir um espaço pra que essas vivências deles entrem ali (), por exemplo, lá no, no:: augusto dos anjos, ah “a mesma boca que beija é a que escarra”, eles “nossa, que nojento”, eles não estão entendendo nada, mas gente e nos dias atuais, vocês acreditam que isso continua? né:: e aí quando eles vêm com aquela contação de história ((sorrindo))

Pesquisador: as experiências né?

Professora Amanda: Éh::: apesar que aluno do ensino médio fala pouco, a do ensino fundamental fala mais, os do ensino médio fala pouco

Pesquisador: Deveriam né, porque eles viveram mais...

Professora Amanda: Deveriam falar, mas falam pouco, mas quando você pergunta assim - - mas aí é o que eu vejo, é nesse momento (da aula) que entram as situações que eles vivenciaram no dia a dia deles, que dá um pouco uma modificada no rumo da aula

Pesquisador: A senhora tem alunos diversos? Diria que tem um diversidade de alunos em sala de aula?

Professora Amanda: A sala de aula é um jardim de corais::: ((risos))

Pesquisador: E isso influencia na preparação das aulas? A senhora pensa nessa diversidade no planejamento das aulas::: é porque tem coisas específicas de cada turma né, imagine a turma que a gente vai fazer as observações:::

Professora Amanda: Peraí, deixa eu lembrar de alguma atividade que isso aconteceu:: fizemos deBAta:: deixa eu lembrar qual era o tema do debate... ahh::: nessa manifestou a diversidade ((risos)) eu acho que isso vai acontecer no debate, debate dá trabalho, dá até medo de fazer, éh::: o tema da nossa apostila - - nós estávamos ali conversando sobre a questão dos fakenews, do universo digital, tinha alguma coisa na apostila sobre isso... e::: essas comunicações novas, da mídia, tal, e aí eu peguei, levei a situação, e aí tinha na apostila também a questão do juízo de valor, o que é o juízo de valor::: a questão dos perigos das redes sociais, quando as pessoas se suicidam e tinha tudo isso aí, as novas comunicações, os vídeos, fakenews e daí por diante, mas daí o que estava acontecendo naquela semana era o deputado nikolas com aquele pronunciamento que ele fez né, sobre o dia da MULHER:: aí depois passei esse vídeo aí no fim da aula, já tamo falando de novos meios de comunicação, novas formas de comunicação, o que que é o juízo de valor::: e aí tava isso daí lá no final do slide, no final::: ((sorrindo)) eu aPRESEntei:: todo conteúdo da apostila, e dei uma::: pontinha fora da reta e digo vamos lá pra nikolas, que esse daí é o assunto da vez, coloquei, aí trouxe um pouquinho o que que era o juízo de valor anteriormente e tal, e aí vamos assistir ao vídeo do deputado nikolas, aí assistimos... próxima aula vocês vão se organizar em quatro pessoas aí, ou::: vamos fazer um grupo, e nós vamos debater nikolas, a fala desse deputado, aah::: mas aí deu o que FALAR... teve sala que foi tranquila, mas TEve sala... que eu não sabia o que eu fazia, tive que mandar cala a boca, tinha hora, porque... mas teve MOmentos que eu achei muito positivo né, porque a questão ali, o que que pegou foram os alunos... éh::: a orientação sexual de alguns alunos né, e aí às vezes, eu vi, teve um momento que um aluno não falou por maldade, daí virou pro aluno e disse assim “infelizmente você é...” ele falou quase assim “você é gay”, quando ele terminou de falar ele disse “desculpa, desculpa, eu me expressei mal”, ele mesmo pediu desculpa, porque ele viu né - - mas a fala dele era “você é gay, mas você não se veste como gay”, “você é gay, mas você corta o cabelo curto”, “quem olha não sabe, mas infelizmente você é gay”, quando ele terminou de falar, ele mesmo... parou assim e pediu desculpa, ele já tava dentro dele - - lógico, a gente sabe que ninguém nasce preconceituoso, vai formando dessa forma, e aí ele pede desculpas pro colega né, e

aí naquele dia foi um debate muito caloroso na sala de aula, eu já não sabia o que fazer e::: ((sorrindo))

Pesquisador: É temeroso, mas é necessário né?

Professora Amanda: Foi necessário, porque eu tenho certeza que aquele menino repensou assim o que ele falou, naquele momento mesmo em que ele falou, né, com o coleguinha e o coleguinha muito querido né, então é nesse momento aí que se manifesta - - é uma atividade que dá possibilidade de manifestação dessa diversidade, PORÉM não é uma atividade que eu faço com muita frequência, eu tenho que me preparar agora pra fazer o próximo ((sorrindo))

Pesquisador: Tem todo um planejamento...

Professora Amanda: Éh::: o psicológico também... porque::: você não sabe o que eles vão dizer naquele momento né

Pesquisador: Professora, pra finalizar então esse momento da nossa pesquisa, como a senhora acha que a sociedade enxerga a sua atividade de trabalho? Lá em sala de aula, dando aula, como a senhora acredita que a sociedade enxerga a sua atividade de trabalho?

Professora Amanda: ... ó, alguns alunos, como eu já falei anteriormente, reconhecem né, seja pelo docinho que eu ganho, seja por aquele aluno que chega lá e pergunta se vai ter sua aula hoje ou quando é a próxima aula... alguns reconhecem quando falam assim “nossa, professora, a senhora tão organizadinha” né, mas é uma minoria que reconhece... de um modo geral, o professor ele tem a sua identidade destituída, sei lá o que eu posso/ se é essa a palavra correta, atravessada, quebrada ((sorrindo)), por todos esses discursos que percorrem a sociedade, por exemplo, mataram uma professora na escola, eles (a mídia) fala dois dias no jornal e encerra o assunto... ah mas morreram alunos na escola, você pode ver que::: com certeza a comoção será maior né, porque agora foram os alunos, não foram os professores, então::: de um modo geral... a sociedade::: a maioria, ela não reconhece o trabalho do professor, tem professor aqui na escola que fala assim que se pudessem já teriam extinto a gente (a profissão de professor), não vai não::: não vai, porque os alunos precisam dessa interação social, senão vai ser uma geração aí que vai ficar lá no divã do psicólogo, do psiquiatra, e aí não vai ter com quem conversar, e nós um agente de conversa, mas de uma forma geral, não reconhecem e você vai perceber isso no discurso do aluno que você ganha dez mil (reais), você vai perceber isso no discurso midiático da televisão quando acontece uma desgraça com a professora, quando acontece com o aluno, você vai perceber isso quando os pais vêm na escola e não reconhecem a ação positiva e só vem pra reclamar da negativa:::... de um modo geral, INFELIZMENTE, o professor ele é desvalorizado, extremamente

Pesquisador: Eu não tive ainda éh::: experiência em sala de aula, terminei (a graduação) e fui pro mestrado, mas eu não vejo a hora sabe, aí viver essas coisas sabe, passar por essa experiência, embora meu foco seja a universidade

Professora Amanda: Ahh::: você quer () Ah sim, você quer viver () quem sabe, mas é justamente isso aí a questão da valorização né... um professor universitário, ele é valorizado um pouco MAIS em relação ao professor de educação BÁSICA... lá

vem o professor fulano da universidade tararan... as pessoas valorizam um pouco mais né, éh::... a minha própria professora (da pós-graduação) uma vez falou isso, a gente chega na loja aponta que é professor de universidade e todo mundo trata com MUITO carinho e respeito... e muita atenção, infelizmente... a sociedade não valoriza (o professor de educação básica)

Pesquisador: Professora, considerando toda temática que a gente discutiu, a senhora quer fazer a sua consideração final, a respeito da prescrição, da atividade de trabalho, dos documentos, da coordenação, das influências que tem... acerca da atividade de trabalho da senhora?

Professora Amanda: Peraí, deixa eu pensar... ((pausa longa)) A gente tá falando de periferias e identidades né::... ((outra pausa longa)) Peraí, deixa eu pensar aqui... é tanta coisa pra falar que você tá tentando pensar aqui né, éh::: que a gente pode falar né... mas, assim, eu acho que essa questão de identidade, eu professora amanda, eu me constituo enquanto professora - - lógico né, que, que tem toda uma::: é como a gente falou né, é::: a linGUAgem de uma certa forma ela manifesta, ela constitui a sua identidade né, o seu modo de falar, o seu modo de vestir, éh::: o seu modo de proceder, as pessoas que você (), éh::... e os alunos não são diferentes né, é::: essa linguagem da periferia, o modo de vestir, o modo de falar, éh::: tá constituído ali na identidade deles né, e de uma certa forma, foi - - resumindo tudo que a gente falou, quando eu planejo minha aula... essa identidade desse aluno me atravessa e me altera a todo momento né, e eu dei vários exemplos aí né, quando minha (), quando eu vou lá e tento me motivar de alguma maneira, e é dessa forma aí, no interior dessas identificações aí que eu vou me modificando né, e:::... pelo menos, pra mim, até hoje, e eu espero que não seja diferente, apesar que, com o passar dos anos, você vai perdendo um pouco daquele gás inicial que você tinha, são quinze anos (dando aula) aí né, mas::: eu espero que::: todos esses atravessamentos me constituam uma pessoa melhor né, porque é como você falou, se você passa por aqui, você sobrevive aqui ((sorrindo)) né, você consegue ir pra uma universidade e dar uma contribuição muito maior e muito melhor, porque você não vai ter só uma contribuição teórica, você vai ter uma contribuição muito prática né, de::: quando eu não consigo lidar com a situação - - abandonar é fácil, se eu falar assim, ó, eu não gostei dessa sala - - eu tenho liberdade de abandonar essa sala, porque é uma substituição, mas aí você tem que colocar ali um outro olhar e falar assim, eu tenho que me reinventar, eu tenho que viver essa experiência e agregar pra mim né, e aí eu vou sendo formada, então às vezes o atravessamento desse aluno, da gestão::, da secretaria, e aí que eu me constituo e me transformo continuamente

Pesquisador: Muito obrigado, professora

Professora Amanda: De nada

APÊNDICE E – Transcrição de Entrevista nº 2

Entrevistada: Professora “Beatriz”

Data: 06/05/2023

Local: Sala de hora-atividade da Escola Dr. Estevão Alves Corrêa

Pesquisador: Professora, já está gravando, primeiramente quero agradecer né, mais uma vez, pela disponibilidade de tudo que tá acontecendo. Fiquei muito feliz, em abril fui pra São Paulo, conversei com minha orientadora e ela ficou muito feliz também, principalmente por termos duas mulheres participando, isso a deixou muito contente. A primeira pergunta do questionário, professora, é há quanto tempo a senhora é professora de língua portuguesa?

Professora Beatriz: Éh... eu agradeço também primeiro, por estar participando da pesquisa, a gente sabe o quanto que contribui né, pra nossa, pra nossa formação, éh:: pra nossa prática. Eu:: sou professora de::: de língua portuguesa há vinte e um anos.

Pesquisador: Éh:: e nesse meio tempo, éh::... há quanto tempo éh... a senhora leciona aqui nessa escola?

Professora Beatriz: Nessa escola:: éh... vai fazer agora dois anos que estou nessa escola.

Pesquisador: E o que que a senhora acha da escola, questão de estrutura, éh... se é uma boa escola, acha que é um local bom para trabalho, o que a senhora acha assim de forma geral sobre a escola?

Professora Beatriz: Eu acho um bom local pra trabalho, um bom local pra trabalhar, uma escola boa, tem uma infraestrutura boa, a gente vê que precisa de algumas coisas, mas em comparação com outras escolas que temos na cidade é uma escola que tem uma boa estrutura né. Na questão de:::... alguns materiais novos chegar né, formações novas que estão chegando, mas em relação a outras escolas, é uma escola boa.

Pesquisador: Éh::, a senhora entende que haja diferença entre centro e periferia ou região central e região periférica?

Professora Beatriz: Sim... éh::..., eu creio que as escolas centrais, elas já:: já vão aqueles alunos que têm mais condição de se locomover né, éh:: tem mais condição de se manter naquele local:: ele, ele tem um padrão diferente ali, a, a nossa escola aqui, por exemplo, a gente tem aluno que chega aqui de carro, que tá/ tem uma situação diferente, que o pai vem deixar num carrão bonito e tudo, mas nós temos muito alunos que vêm aqui do Osmar Cabral né, que vêm dessa região toda aqui::, e:: e são alunos que a, a gente vê, éh... esses dias tinha uma aluna, ela queria um grampeador, aí ela falou “a senhora tem um grampeador?” eu falei, eu não tento, mas eu tenho um clips, aí ela falou “o que que é um clips?”, aí eu entreguei o clips ela falou “”como que usa isso aqui?”, ela não sabia usar um clips, e:: daí eu fui numa outra turma e tinha um rapazinho também que não sabia usar um clips, então nós temos/ aqui a gente tem essa::, essa diferença não é tão grande né, a gente vê esses alunos

que chega assim/ um até ri do outro, “como que cê não sabe o que é um clips?”, mas você vê que aquele lá, numa outra coisa ele também já vai ter dificuldade de identificar né, os alunos/ eu acho que os alunos de escolas centrais ele já::, eles já têm/ o fato deles saírem dali né, esse dinamismo já é diferente né.

Pesquisador: E:: a senhora considera que exista, éh:: diferença entre professor de escola de centro e escola de periferia?

Professora Beatriz: Eu acho que existe. EU, a:::... a escola de periferia, assim eu acho que todo professor ele tinha que ter um olhar bem humano pro aluno né... mas a escola de periferia, ele tem que ser maior. Às vezes aquele aluno que tá ali, ele não tá fazendo numa birra, ou ele tá, né, é muito mal-educado, por isso que ele não quer fazer atividade, ele tá de cara feia, tá de mal humor. Não, ele pode ter um problema em casa que a gente não tem noção. A gente que é adulto, às vezes o nosso problema fica pequenininho diante do problema daquele problema, daquele adolescente.

Pesquisador: E o professor também né, tem certas particularidades que devem se considerar...

Professora Beatriz: Tem que considerar né, e::: eu, eu vim de uma escola, onde tinha bastante ensino fundamental, a escola que eu vim, então a gente tinha um pouco mais esse olhar né. Aqui eu ainda percebo, que ainda tem professor que fica “meu papel é conteúdo, eu não tenho que saber do aluno”, é só no conteúdo.” “Você fez?”, meu papel é avaliar se você sabe esse conteúdo, pronto e acabou, eu não quero saber mais da sua vida né, a gente vê que já são poucos, vem diminuindo bastante né, vem diminuindo bastante né, mas ainda existe.

Pesquisador: E como que a senhora descreveria seus alunos? Como eles são, como eles agem na sala de aula, pensando na turma com a qual faremos a pesquisa?

Professora Beatriz: Éh::: é uma turma boa, uma turma bem interessada, são bem preocupados, são jovens, assim, interessados, são bem agitados, eu acho eles até imaturos pra idade deles, eles ama joguinho, amam uma brincadeira, éh:::, mas a hora que tem que focar numa atividades, eles, eles têm o foco. Eles focam na atividade, às vezes é::: a gente vi até fazer uma correção oral, eles até falam: “professora não dá a resposta que a gente tá terminando, a gente tá terminando”. Então não é uma turma que fica:: assim, éh... uma grande parte né, tem aqueles que ficam esperando sair a resposta pra copiar ((sorrindo)), mas essa é uma turma que dá pra trabalhar bem tranquilo com eles né, são só assim bem agitados, eu acho assim eles às vezes imaturos, brinca demais.

Pesquisador: Éh... porque eu lembro quando fiz terceiro e os alunos eram quase jovens, hoje tem muito adolescente fazendo terceiro ano...

Professora Beatriz: Sim::: e a cabeça, até o que trabalha, eles têm uma cabeça muito de criança, aí as conversas “o Superman tem o poder de tal, de o que, não sei o quê”... “ah, mas tem um herói tal né ((risos))

Pesquisador: Éh:: eu, eu terminei minha graduação e eu não fui pra sala de aula, mas meus colegas já estão em sala de aula, eu ganhei a bolsa e fui fazer o mestrado, então eu estou bastante supreso, bastante surpreso.

Professora Beatriz: Ah, que legal...

Pesquisador: Professora, éh::... eles são diversos? A questão de identidade, de relação, da bagagem, além dessa questão da imaturidade pela idade, avaliando o aspecto social, eles são muito diversos, existe uma diversidade de, de posicionamento, éh...

Professora Beatriz: Existe, mas ela não, não fica/ Às vezes eles têm uns debates, () ali entre eles, tudo, mas algumas coisas eu percebo nas atividades, eu nem converso essa parte, às vezes eu vou corrigir uma atividade, daí uma aluna, por exemplo, tá faltando, eu vou conversar um pouquinho com ela, aí voc/ aí eu percebo que, tipo, ela estava faltando, mas a vida dela é bem complicada, mora com a mãe, éh... o padrasto, daí não consegue ir pra tal lugar, tem que trabalhar pra poder né, éh:: ter as/ éh, comprar a parte dela né, e::: tem alunos com algumas visões que a gente às vezes discute na sala, discutimos um tema, ele não fala tanto, mas quando ele vai fazer uma redação, aí você vai ver que ele têm uma opinião bastante diferente da, da turma, mas ele não expõe, ele coloca aqui na, na redação, é particular, ele não, não expõe né, mas eles têm ideias diferentes.

Pesquisador: A senhora considera então essa turma, uma turma... diversa?

Professora Beatriz: Sim, sim, personalidades diferentes, sim.

Pesquisador: Professora, éh, quais os documentos oficiais, tipo BNCC, ah:::, o, o novo ensino médio né que ainda está em validade, o Projeto Político Pedagógico da escola, éh:: a senhora mobiliza durante o planejamento da aula, da atividade de trabalho da senhora?

Professora Beatriz: Éh::: o PPP né, o PPP porque::/ pra poder saber as questões das avaliações, dos trabalhos, da divisão dos trabalhos deles, prova, agora a gente ainda tem com essa:: plataforma pra gente estar usando, então agora tem/ está acrescentando algumas coisas ainda né, tudo isso daí pra poder né contemplar tudo na hora de elaborar as atividades. E a BNCC porque já vem na, na própria atividade que a gente usa, nas formações, que agora o estado está fornecendo formações, então já vem tudo com base na BNCC.

Pesquisador: Entendi. Éh::: Eles exercem/ que tipo de influência a senhora acha que esses documentos exercem quando a senhora vai preparar a aula? É muito prescritivo, ah::: ela não é flexível?

Professora Beatriz: Éh::: eu acho assim, pelo PPP a gente tem aquela divisão, tantos pontos por fazer atividade em sala, tantos pontos por trabalho, éh::: e tantos pontos por uma avaliação formal, né, eu acho isso que isso daí, às vezes, fica muito fechado, daí agora chegou a plataforma que eles (os alunos) têm que usar, e a gente está com dificuldade em como encaixar esse ponto (na nota final) de plataforma aí dentro, aí vem as avaliações externas, tem que encaixar ponto das avaliações externas dentro aí, aí vão ter que tirar da atividade em sala, aí de repente se a gente tira da atividade em sala, dependendo da turma eles falam “pra que que eu vou fazer essa coisa aqui se isso aqui não está valendo, então eu vou deixar pra fazer só em casa mesmo na plataforma”, então isso aí já tá/ não tá definindo ainda né, mas é algo que a gente

sabe que tem que fazer, mas o PPP ainda não tá contemplando isso daí, tá meio fechado.

Pesquisador: Então quer dizer que a senhora considera que essa influência, é:::, moderada, negativa, positiva...

Professora Beatriz: É moderada (tossiu) é moderada.

Pesquisador: Éh, então de certa forma exerce algum tipo de influência, né, na elaboração das atividades?

Pesquisador: E o planejamento das aulas, quando a senhora realiza esse planejamento, então, no planejamento da senhora em relação àquilo que é esperado, ou seja, aquilo que é prescrito, ele (o planejamento) ele sofre alteração ali na, na sala de aula, no trabalho real?

Professora Beatriz: Sofre, sofre alteração sim. Éh::: às vezes até pra::: vem alguma proposta/ igual eu trabalhei uma atividade recente que era sobre fanzine, era pra gente trabalhar e os alunos tavam/ pra eles era algo que eles nunca visto e não estavam entendendo, então eles/ aí a gente:: fez/ lá não tinha a proposta, mas a gente pegou um pouquinho mais de tempo pra eles produzirem um fanzine, né, criarem os seus textos em grupos, suas histórias lá, pra entender melhor, então já fugiu, porque era pra gente já tá indo pra um outro tema né, era já/ aí conforme eu percebi que eles tavam com essa dificuldade, eu achei que era interessante eles produzirem pra compreender um pouco melhor né, então ocorre, ocorre isso também, pretendo até semana que vem a gente pegar os fanzines e a gente colocar ali no/ expor né, socializar, porque eles acharam muito interessante né.

Pesquisador: Interessante professora. E, e às vezes acontece o contrário? Quando a senhora planeja alguma coisa e, e tem que demorar também um pouco mais, ou é mais rápido, porque é um conteúdo que eles dominam, por exemplo?

Professora Beatriz: Sim, sim, às vezes...

Pesquisador: Com mais frequência, menos frequência?

Professora Beatriz: Com menos frequência.

Pesquisador: Por que quando a senhora prepara, na verdade, já prepara pensando na turma da senhora

Professora Beatriz: Aham, eu já preparo pensando na turma, e como é um turma de terceiro (ano), e tem uns (alunos) que estão fazendo o cursinho que é fornecido pelo, pelo Estado, tem uns (alunos) que não trabalham ainda, então eles estudam, tem mais tempo né, então aqueles que trabalham, por exemplo, aqueles que trabalham precisam, às vezes, sair um pouquinho mais cedo, e também por conta do cansaço, chegam um pouco mais tarde e acabam perdendo uma aula ou outra, aí, às vezes, por conta disso a gente acaba estendendo mais, revisando, mas é uma turma que consegue acompanhar.

Pesquisador: Entendi. Professora, a divisão das turmas, ela é padrão, é pelas notas do histórico escolar...?

Professora Beatriz: Não, ela não é pela nota não, é pela matrícula mesmo, éh::: é aleatória né, o pessoal procura, às vezes, misturar um pouquinho uma turma com a outra quando::/ mas éh::: quando começa, tipo o A, às vezes, até o pessoal (outros professores) pensa “ah, eu vou pegar a turma A, são as melhores (turmas) né::”. Não, aqui não tem isso, não. É bem/ eles, eles dão uma boa mistuRAda nas turmas.

Pesquisador: Então, éh::, a escolha (das turmas) não interfere na formulação das salas, fazendo uma divisão (alunos bons e com desempenho insatisfatório)...

Professora Beatriz: Não, não faz essa divisão, de repente quando surge “tal sala é agitada”, “tal sala é terrível”, é porque ocorreu de ela ser, não foi proposital ((risos)).

Pesquisador: Professora, éh:: a senhora falou uma situação né, que a senhora teve que alterar, modificar o plano de aula, o plano de ensino, éh:::, houve outras (situações)? A senhora sabe dizer as razões? A primeira, a senhora disse que os alunos desconheciam o assunto que a senhora trabalhou, a senhora já chegou de verificar outras (situações)? Pode abrir também para outras turmas...

Professora Beatriz: Ah sim, éh::: às vezes na produção de texto, às vezes demora, eu já programei pra um tempo assim, deixar duas aulas né, aí eles não::: não conseguem, tive que dar uma outra aula ainda, aí então eu já tenho um pouco de dificuldade. O terceiro ano, um pouco menos né, mas, éh::: os primeiros anos eles têm mais dificuldade ainda pra manter o TEma né, então, ah::, vai um tempo maior, tive que reprogramar isso daí, porque eles fogem do tema e a pesquisa na internet, a cópia, o plágio é campeão né

Pesquisador: ChatGPT ((sorrindo))

Professora Beatriz: ((risos))

Pesquisador: Entendi, então a:: maioria da:: das modificações que a senhora tem de fazer, éh::: em atividades que demandam produção de textos, a senhora confirmaria isso?

Professora Beatriz: Éh::: sim, produção de texto.

Pesquisador: Professora, éh::: a senhora já fez ou faz pesquisa científica, formações () e essas atividades extratrabalho, digamos assim, elas exercem influência na atividade de trabalho da senhora?

Professora Beatriz: Sim, exercem sim. A pesquisa eu:::/ eu fazendo a pesquisa Willian?

Pesquisador: Sim.

Professora Beatriz: Não, não iniciei ainda né, mas eu pretendo iniciar ano que vem. As formações influenciam bastante, né, as formações influenciam bastante, principalmente agora que a gente tá fazendo uma de atividades, conectadas né, então pra trabalhar de formas diferentes/ chegaram os chromebooks aqui na escola, então pra gente levar pra sala de aula, trabalhar com eles, então já tá/ já ajuda né, éh:::

Pesquisador: É uma influência positiva::?

Professora Beatriz: Uma influência positiva, né, da gente trabalhar, quando fica () éh:: tem a questão da plataforma do plural, por exemplo, assim, quando chegou, ficou uma coisa assim, tipo “tem que entrar”, quando não entra na plataforma do plural, depois é falado “olha, fulano não tá entrando na plataforma do plural”, é obriGAdo a entrar na plataforma do plural, e:: no começo a::, a gente ainda tinha um pouquinho de dificuldade pra entrar né, postar atividade, e:: eu:: trabalho com a plataforma, mas eu não trabalho com tanta frequência, né, porque a gente tem uma material que á a apostila, a gente tem, por exemplo, de trabalhar com uma produção de texto e ainda, éh::, colocar atividade na plataforma né...

Pesquisador: É tipo lição de casa, tipo um dever de casa?

Professora Beatriz: Isso, aham::, né::

Pesquisador: E isso é tipo, uma obrigação? ()

Professora Beatriz: Isso, é uma o-bri-Gação, aham, desse ano, entra dentro das atividades que a gente tem que fazer.

Pesquisador: Começou esse ano?

Professora Beatriz: Sim, começou esse ano. Então a gente tem que:: tá colocando, mas é algo assim que é novo, a gente ainda tá aprendendo, igual, eu aprendi essa semana colocar jogos, pra algumas turmas trabalhar com alguns jogos de acentuação gráfica né, essa semana que eu fui ver como que conseguia colocar os jogos lá () é novo e a gente, mesmo a gente fazendo as horas-atividades, como é muita coisa pra gente fazer/ a gente tá tendo avaliações externas que, por exemplo, pro ensino médio éh:: uma delas não vem pronta, do simulado, pro fundamental vem pronta, do médio não vem, aí tem que juntar, igual eu e a professora “Amanda”, pra gente fazer ainda as questões, fazer gabarito, fazer correção, as (avaliações) que vem externa, depois a gente tem que lançar esse gabarito no sistema, é mais de três horas lançando, então nossa hora-atividade tá bem::, bem puxado, então pra você ficar, às vezes, buscando uma atividade ali (tossiu)

Pesquisador: Então a hora atividade agora não é só pra preparar as aulas, notas, () tem que produzir outras coisas, simulados, avaliações?

Professora Beatriz: Sim, aham, as avaliações, lançar gabaritos das avaliações externas né, então a demanda ficou bem grande e pras formações obrigatórias que a gente tem também né, que os professores de língua portuguesa, matemática e a unidocência, nós somos obrigados a participar das formações, às vezes elas são presenciais e, às vezes né, à distância, mas são obrigatórias, então a gente tá com uma demanda BEm grande de trabalho né, e isso:: interfere no nosso planejamento...

Pesquisador: Às vezes a senhora quer desenvolver algo diferente...

Professora Beatriz: Isso::, ou até pesquisar/ porque de acordo com a turma, eu vou pesquisar pra ver uma outra forma de trabalhar aquilo (conteúdo) né, ver o que dá pra gente trabalhar de acordo com/ uma coisa até que eu percebi, que a demanda tá tão grande, que às vezes éh::, eu já tava ficando só pra dar (o conteúdo) da própria apostila ali e pronto, em alguns momentos, mas eu gosto de buscar outras coisas ()

Pesquisador: A senhora disse lá no início que considera a escola com uma boa estrutura. E::: então essa estrutura exerce algum tipo de influência na atividade de trabalho da senhora, e de que maneira, professora, ela ajuda, auxilia, na maioria das vezes, ou se é::: ou às vezes é pra aperfeiçoar uma dificuldade que o aluno tem?

Professora Beatriz: Éh::: auxilia bastante, as salas aqui, todas elas tem datashow... todas tem datashow, aí às vezes eu vejo alguém falando “ah, tal datashow não tá muito bom o foco” ou “a caixinha de som não tá boa”, quer dizer/ eu vim/ da escola que eu vim né, aqui é o céu né, nós tínhamos pra escola toda dois (datashow), às vezes um estragava, até conseguir mandar arrumar né, então aqui nós temos um em cada sala, então eu, pra mim eu acho isso perfeito ((sorrindo)) e se não ti/ ah não tá bom, mas tem uma sala de vídeo aqui, que dá também pra, pra utilizar. Éh::: aqui essa sala, por exemplo, é da::: multifuncional, então o::: os alunos que são PCD’s né, a gente tem uma professora que pode ajudar a gente a preparar uma atividade, se agente tiver dificuldade, se::: a gente preparar, por exemplo, um joguinho pra esse aluno, a gente poder vir aqui com ela, ela tem quatro tablets, às vezes ela tá usando dois, no máximo três, a gente pode pegar um pra deixar reservado pra trabalhar com esse aluno lá na sala de aula na hora né. Então::, eu acho a estrutura daqui:: boa, comparada/ eu trabalha numa escola que era nOssa:: () quase um céu né...

Pesquisador: Isso é bom né professora? Isso ajuda no trabalho...

Professora Beatriz: Ajuda, ajuda bastante.

Pesquisador: Professora, até que ponto a direção, coordenação, servidores, éh:: agente de pátio né, exercem influência no planejamento da atividade de trabalho da senhora?

Professora Beatriz: Éh:::... comigo assim, do, do período que eu estou aqui, eu sinto só essa parte da:: da exigência do plural (plataforma on-line) mesmo (tossiu) de ver que tá/ a coordenação cobra porque vem uma cobrança pra eles né, tem até um::: éh, um, um... não sei se seria um gráfico, um RANKING, saiu um ranking de escolas que estão usando o plural, então a gente fica sabendo quais escolas com índice baixo (de acesso) do plural né, então nossa escola tem que::: nossa escola tá bem no plural, ela tá bem, mas assim, a gente vê que, às vezes, alguns colegas (professores) são chamados porque, tipo, ah “você não acessou” né, você/ éh::: é:: tem colegas que já se adaptaram, geralmente os professores mais jovens ((risos)) consegue:: éh::: usar tecnologias, vou falar pra mim, não é algo assim tão tranquilo, comigo não é algo tão tranquilo, às vezes eu faço e vou tentando me adaptando...

Pesquisador: É muito específico, não é como o word ou uma planilha de excel, tem um sistema próprio né...

Professora Beatriz: Sim, tem, tem lá:::/ se você tiver dúvidas, você manda, eles respondem, eles são bem ágeis, assim pra isso, mas é, é muito coisinha, às vezes você manda atividade e aí/ eu, no começo eu não conseguia achar essa atividade depois (), aí eu via onde ficava essas atividades né, mas pra você lembrar de ficar entrando nele/ porque antes nós tínhamos o trabalho de fazer pesquisa, igual esse horário, eu estaria fazendo pesquisa, pra levar algo diferente pra sala, o que tá na apostila, porque a gente tem que cumprir o que tá ali na apostila que veio do governo, precisa cumprir, então procurava colocar coisas ali (na plataforma), éh::: acrescenta

coisas diferentes, contextualizar com a nossa realidade que a gente vive aqui, aí agora a gente ainda tem que encaixar um tempo pra alimentar essa plataforma ((risos))... e, éh:: uma observação Willian, a plataforma é plural, aí o final dela é com eles (plural) e na hora de produzir texto, tudo onde vai a palavra plural os alunos estão colocando com dois eles. Eu falo, aqui não é a plataforma plural, não é com dois eles ((risos))...

Pesquisador: Até na vida deles isso influencia né?

Professora Beatriz: Aham:::, porque eles estão usando bastante, aí pra eles/ eu acho que às vezes sobrecarrega eles, porque são de todas as disciplinas, esses dias uma aluna pegou o celular e disse “professora, olha o tanto de coisa ()” aí tinha quadrinho, quadrinho, quadrinho, quadrinho, quadrinho de várias disciplinas né, tipo tem deZOito disciplinas, aí por exemplo, se dez (disciplinas) mandar atividades, eles já tem a da sala de aula () né, então, eu acho que, às vezes, é puxado pra eles.

Pesquisador: Principalmente pra aquele aluno que é trabalhador...

Professora Beatriz: Sim, esses/ nós temos alunos também, por exemplo, que ele não tem a internet em casa, eu já/ já teve vez de eu passar uma atividade e eles falarem professora, vai ficar aberta até que dia essa atividade? Porque cortou minha internet em casa e meu pai disse que::: ele vai pagar só segunda-feira”, aí eu falei, não vai ficar aberta até segunda né, só que às vezes a gente já programou pra fechar (o recebimento da atividade) né, aí ela vai fechar, aí eu falo, faz um print aí do seu colega e você faz aí no seu caderno, escreve no seu caderno, não tem problema né...

Pesquisador: Professora, éh:::... a realização, por exemplo, dessas questões que acontecem, as influências, no momento que a senhora tem de mudar alguma atividade, ou mesmo quando éh::: devido à atividade extra, a senhora não muda né, por cauda disso (da atividade extra), influencia na visão, na sua autovisão enquanto professora?

Professora Beatriz: Influencia, às vezes eu acho que::: é::: as vezes a gente fica com aquela sensação assim, que tipo, eu não fiz tudo que era pra ter feito né, então, de repente se esse aluno não tiver indo bem né, então eu fico com essa sensação (de que ela tenha responsabilidade nisso).

Pesquisador: Professora, e::: em situações que deixam a senhora é::: influenciam na identidade da senhora? Porque (a professora Beatriz) não é apenas professora, ela também vive na sociedade... De que maneira a senhora acha que essas influências, é::: os pais dos alunos, é::: tem a visão do trabalho da senhora?

Professora Beatriz: Eu::: eu vejo muito aluno, por exemplo, e alguns pais falando “ah, eu não quero que meu filho seja:... professor” ou “nossa, eu admiro porque eu jamais seria” (uma professora também), aquela admiração do tipo eu admiro porque eu jamais seria né, eu não tenho essa paciência, eu não teria, e::: às vezes eu acho que a visão que eles têm/ igual não é uma profissão FÁCil né, mas, éh::: eu vejo que, às vezes, eles têm uma ideia de coiTAdos também da gente né, sofredores, “nossa, aí eu tendo dó de vocês” “ai, coitados de vocês”, não, também né, não é assim, porque/ mas, eu, eu não me passa uma sensação boa de achar que eu sou uma coitada né, porque:::/ eu falei não, eu estudei e fiz uma escolha fazer isso, e não é um peso pra mim fazer isso. Não faço só por amor, porque eu preciso do meu/ trabalhar

porque eu preciso do meu sustento, mas eu faço o meu melhor e GOSTo do que eu faço, eu não tô aqui porque eu não tenho outra opção, eu falo muito isso pros alunos do terceiro ano que vão fazer ENEM, vocês tem que pensar bem né, porque às vezes tem aluno que fala assim/ eu falo que que você já pensou que vai fazer? “ah, meu primo falou que::: agronomia disque dá dinheiro”, mas nem::: eu falei, mas dá dinheiro? Mas, você sabe o que você vai fazer? Você gosta, como que você/ vai ter que ir pro interior, você vai ter que/, eles “ah, professora, dando dinheiro”, eu falei você vai que na vida não é só isso, você estar feliz, você ter dinheiro, mas não estar feliz né...

Pesquisador: Professora, e::: a opinião da senhora enquanto professora, isso tudo influencia na visão da senhora enquanto cidadã...?

Professora Beatriz: Influencia, influencia muito, eu:::, eu vejo muito pelo lado humano, a gente passa muito tempo com eles né, e::: e agente vê que às vezes, é::: algumas pessoas que a gente::: vê na sociedade, que acaba indo pra um caminho errado né::: é::: a gente fala assim, ah, alguns são escolhas, mas a gente luta (bate o alarme da escola), a gente vê que tem uma vida totalmente diferente da nossa né, então era uma coisa assim que::: seria difícil ele não ir naquele caminho né, porque ele::: não tinha né, muitas opções ali, ele não tinha uma orientação, não tinha né, e o nosso (poder de ajudar) é aqui (na escola) e agente não tem como abraçar, não tem como abraçar né::: eu tento assim, não me envolver tanto, mas eu procuro saber pra eu ter que olhar porque, às vezes, o aluno perdeu alguma prova né, “ah, porque eu dormi muito, professora”, então eu não vou aplicar de novo não, agora se falar “não, professora, eu não tava bem, aconteceu isso (problema delicado) e eu não tenho atestado”, eu falo não beleza, vamos fazer né::: é caso a caso, então, e eu levo isso, eu, eu coloco isso em qualquer lugar que eu vá, então pode não ser aluno meu, mas, de repente, até uma resposta que a pessoa dá, você fala/ né, de repente aconteceu alguma coisa pra essa pessoa tá me dando essa resposta, esse atendimento que eu recebi aqui::: que que aconteceu, né? ((risos)) né, e não é culpa, assim, falar que é do professor não, a gente vê na escola que a gente não consegue resolver todas as coisas né, é claro, mas éh::: a gente consegue ter esse olhar, às vezes até assim/ algumas coisas eu procuro não carregar né, essas coisas, algumas coisas assim, pra casa, quando é uma coisa muito pesada, alguma coisa assim, mas já teve situação de aluno, por exemplo, um aluno de nono ano que eu tive, teve uma certa vez que ele não::: ele falou/ ele escreveu o nome dele na folha, me entregou, eu falei como é seu nome? Ele falou fulano, aí eu falei assim, coloca o nome completo, ele disse éh::: “eu escrevo outro dia porque eu aprendi só escrever o primeiro, tá?” e ele era um rapazinho que você olhava e ele ficava quietinho no canto, ficava no fone (no ouvido) que eu acho que era pra evitar alguém e aí eu descobri que ele não conseguia ler nem escrever né, eu tinha recém-chegado na:::, na escola né, daí eu passei o caso pra coordenação, mas éh::: isso daí eu levei pra casa e eu fiquei::: que que esse rapazinho vai fazer? Que que vai ser da vida dele se alguém não intervir aqui? Já era pra ter intervindo antes, ele já tava com quatorze anos né, que que ele vai fazer? Como que ele vai pro mercado de trabalho que vai cobrar dele? Ainda logo de um homem, que cobra bastante pra trabalho né, então, eu fiquei pensando, às vezes, () né...

Pesquisador: Professora, de todos esses elementos que a gente::: conversou, como um todo, éh::: influencia, Éh::: quais desses elementos influenciam mais no trabalho da senhora, na atividade de trabalho? Estrutura, o meio social, os pais, a sociedade, éh, a questão dos alunos com toda sua diferença, a senhora já consegue assim, definir

o que mais te influencia, éh:: no momento em que a senhora prepara a aula, da identidade, que consegue determinar o seu trabalho da senhora?

Professora Beatriz: Éh:: eu penso na turma, a questão da, da turma mesmo né, eles ali que vão::/ a partir deles que eu vou organizar a atividade, eu perceber o que eles conseguem entender né, éh:: o que que eles vão conseGUIR entender daquilo que eu vou explicar pra eles, que ligações eles vão conseguir fazer com aquilo (a atividade) né, que tipo de linguagem que eu vou usar com eles né, então eu faço isso sempre pensando nas turmas, na realidade da turma, daquela turma que eu tô dando aula.

Pesquisador: Como a senhora descreveria éh:: pensando nessa realidade da turma, em que aspecto a senhora fala acerca de realidade? Eles são mais dedicados, são menos, são alunos muito diferentes...

Professora Beatriz: Então, do::: em outras turmas eu tenho a questão, às vezes, de eles, éh::... ver que o conhecimento deles não tá ainda no nível, por exemplo, que era pra estar naquela turma, então às vezes algumas coisas eu tenho que reduzir um pouquinho, voltar bastante coisa. No terceiro (ano) e, não, é uma turma::/ tem uma parte da turma que é super curiosa, eles pesquisam bastante né, sabe bastante coisa, bastante curiosidades né, e tem parte que::, de repente, não tem toda essa curiosidade fora da sala de aula e esses aí eu percebo que/ fora de sala de aula a curiosidade também, mas ali dentro da sala, tipo eu quero, eu vim aqui pra estudar, eu vou estudar, tem uma preocupação muito em, tipo, éh:: em fazer atividade, “quero fazer”, “vou fazer essa atividade”, “eu vou entregar, vou fazer as coisas em dia”, eles têm essa preocupação, são poucos os que não têm. A, a maioria da turma tem essa preocupação.

Pesquisador: Quando a senhora fala terceiro E, eu vim, tipo, Hum deve ser uma turma ruim, porque não é o A. O que a senhora acha disso?

Professora Beatriz: Aqui nessa escola eu percebi muito isso, não tem nada a ver, não tem essa história de terceiro A, terceiro B ser melhor, não tem essa classificação, mas a gente vê que ocorre (esse pensamento), até quando nós vamos fazer atribuição de aula, em outras escolas quem quer pegar éh:: oitavo a, né, primeiro a, b, c, no máximo, vai até o d, porque o e, já imagina, “nossa, esses aí, né::”, a gente percebe em algumas escolas, eu já percebi que em algumas escolas eles fazem essa organização de ir colocando os melhora ali, depois separam uma, uma, aqueles alunos já que não tem bom desempenho numa última turma e os que forem chegando transferidos vão entrando naquela (turma) também né, e aí muda, às vezes, um pouquinho, mas aqui (na escola da pesquisa) não, aqui é bem misturado e eu percebo que:: sempre que muda de ano, eles (direção/coordenação/secretaria) misturam as turmas, não mantém aquelas turmas todinha, pra ir::/ eu, eu acho legal, principalmente na idade deles, eles têm/ porque o colega, ele pode conversar com o amigo dele na hora do recreio, hora que chega (na escola), na hora de ir embora, daí ele constrói outras amizades ali, éh::, conhece pessoas diferentes, pra pensar diferente do que aquele grupinho que ele já tava acostumado né, e eles fazem amizade super rápido, eles fazem amizade super rápido.

Pesquisador: Professora, e as diferenças dos alunos, o modo como eles se veem, agem, influencia na sua personalidade, ou melhor, na sua identidade? Ou não, é fixa

(a identidade), não sofre alteração, é só uma experiência mesmo? Como que a senhora acha que:::

Professora Beatriz: Eu::: aí eu não sei se tem como a gente passar por algumas situações e ter a que a gente não muda. A gente muda, o olhar nosso muda em algumas coisas, mesmo que minimamente, mas ele muda, porque às vezes acha que, ah, eu já vi tudo, já vivi tudo, já conheço todo tipo de aluno... não:::, então você percebe que tem alunos que têm ideias bem diferentes ali né:: tem bons argumentos e, e era bem diferente do que você tava ali acostumado né:::

Pesquisador: Professora, a última pergunta, éh::: tem uma pergunta no questionário que fala se a senhora trabalha em mais escolas... mas eu senti porque éh::: eu tenho um amigo né, que formou comigo na UFMT e ele tá dando aula no Estado, e agora a hora-atividade, antigamente era em casa, mas agora tem que ir na escola, tem que bater ponto, e como fica os professores, por exemplo, que poderiam dar aula de manhã, tarde e noite né? Essa situação (ir à escola, ponto), isso influencia na atividade de trabalho da senhora

Professora Beatriz: Ah, influencia, eu, eu, por exemplo, eu tenho aula só de manhã e à tarde, mas aqui, por exemplo, tem colegas que trabalham em cinco escolas, e às vezes a disciplina que é uma aula na semana só, sociologia, por exemplo né, então, tem cinco aulas aqui, cinco aulas em outra (escola), cinco aulas noutra, e, e, pouquinho, mas aí a hora-atividade eles têm que ir dividindo em cada escola, em cada escola um pouquinho né...

Pesquisador: A senhora dá aula só aqui? Nos dois períodos?

Professora Beatriz: Só aqui, nos dois períodos, éh::: mas aí de quarta/ segunda e terça que eu não tenho aulas, aí de quarta a sexta, aí eu consigo encaixar (no período vago) as minhas horas-atividades e a de regência, nesses horários que vai até meio-dia de manhã, e à tarde até as dezoito (horas), pra hora-atividade encaixar aí...

Pesquisador: E é uma regra que influencia no trabalho né professora?

Professora Beatriz: Influencia, influencia porque/ igual hoje, eu estava aguardando ali o sistema (da rede estadual de educação) pra eu inserir (informações) o diário eletrônico, ele tá fora do ar, né:::, então você faz todo um planejamento para sua hora-atividade né, e, e não acontece, só que você não pode ir embora, você tem que ficar aqui, então, mesmo que o sistema não estiver funcionando, aí você vai fazer alguma outra coisa, deixa (de lado) o planejamento, aí você vai fazer uma leitura né.

Pesquisador: Professora, brigado, éh::: e, brigado mesmo, gostei muito da conversa, éh::: só pra deixar claro né, ela é gravada, ninguém vai ouvir (para que não se reconheça a voz) só eu e minha orientadora ().