

Sentidos de autoria do fazer e saber docente: trama de fios e diálogos na escola

Directions in the authorship of the production and know-how of teaching: the web of threads and dialogues in school

Carla Helena Fernandes*

Guilherme do Val Toledo Prado**

* Doutora em Educação (UNICAMP). Participante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada (GEPEC). E-mail: carlahelenafernandes@yahoo.com.br

** Doutor em Educação. Professor da UNICAMP. Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada (GEPEC). E-mail: gvptoledo@yahoo.com.br

Resumo

Apresentamos neste artigo reflexões sobre o fazer e os saberes dos professores concebidos na autoria e na interlocução com os sujeitos da/na escola. Para tanto, à ideia de autoria, conceito bakhtiniano, foram associados os estudos de Tardif sobre o saber docente, nos quais se enfatiza a concepção do saber construído a partir da prática. Nossa investigação, realizada em escola pública municipal, estudou o Trabalho Docente Coletivo (TDC), reuniões semanais de professores do sexto ao nono ano do Ensino Fundamental, no ano de 2005. Os dizeres dos professores, sobretudo os relativos às Assembleias de Classe, levaram-nos a considerar o fazer e saber docentes no interior de tramas discursivas construídas e desconstruídas na escola, nesse caso, saberes sobre as decisões tomadas para a escola e sala de aula.

Palavras-chave

Autoria. Interlocução. Saber docente.

Abstract

We present here thinking about doing it and the knowledge of teachers designed and written in the dialogue with the subject in school. Therefore, the idea of authorship, bakhtinian concept, the studies were associated Tardif of the professors, of which it emphasizes the concept of knowledge built from the practice. Our study, performed in local public school, studied the Collective Work Teaching (TDC), weekly meetings of teachers from the sixth to ninth year of elementary school, in the year 2005. The words of teachers, especially those relating to the Assemblies of Class, led us to consider how and whether teachers within the discourse constructed and deconstructed in school, in this case, knowledge about the decisions taken to school and classroom.

Key-words

Authorship. Dialogue. Knowledge of teachers.

As reflexões apresentadas neste artigo referem-se à pesquisa¹ realizada em uma escola da rede municipal de ensino de Campinas-SP, que teve como objeto os dizeres de professores do sexto ao nono anos do Ensino Fundamental, buscando, nesses dizeres, reconhecer o professor na autoria do que diz e na autoria de seu fazer e saber construídos no contexto escolar e nas interlocuções estabelecidas com outros professores e alunos.

Neste sentido, indicamos a relação entre o conceito de autoria proposto por Bakhtin (2003a) e as ideias do mesmo autor acerca dos gêneros discursivos² (2003b). Estamos, assim, considerando a autoria no dizer do sujeito-autor em resposta a seus interlocutores, evidenciando o “como” – em forma, estilo e temática - o autor projeta seu dizer ao outro, no caso, dizeres de professores sobre o exercício da profissão construídos-desconstruídos nos diálogos.

Além das ideias de Bakhtin, nossas reflexões têm como referência os estudos de Tardif (2007) acerca dos saberes docentes.

Dos dados coletados e espaços e relações tomados como objetos de investigação na pesquisa anunciada³, focamos neste texto a leitura analítica dos registros das reuniões do TDC – Trabalho Docente Coletivo, reuniões semanais instituídas em 2002 pela Secretaria Municipal de Educação de Campinas, com o objetivo de criar espaço coletivo de reflexão sobre a sala de aula e a escola. Tomar o TDC como objeto da pesquisa implicou concebê-lo como espaço discursivo de ressignificações de concepções e práticas pedagógicas, o que somente é possível na interlocução.

O que aqui apresentamos refere-se aos dizeres dos professores no TDC em um momento específico, o primeiro semestre de 2005, caracterizado tanto pelo movimento pela organização e fortalecimento dos coletivos escolares e das decisões que deles emanavam, bem como por dificuldades na relação professor-alunos, o que levou à busca por outras formas de relacionamentos nas lides do ensinar e do aprender. Como resposta, foi proposta aos professores a realização de Assembleias de Classe⁴, espaço coletivo de discussão sobre assuntos da vivência de todos, alunos e professores. A realização das Assembleias de Classe objetivava a participação e a autonomia de alunos e professores no encaminhamento de propostas e decisões para a sala de aula e para a escola.

Para a produção de um tecido, nos ensinam os artesãos, é preciso conhecer os fios, amaciá-los e esticá-los um pouco, se estiverem emaranhados, para depois dispô-los no tear. Os entrelaçamentos – da trama e da urdidura – darão origem ao tecido.

Fazendo uso desta metáfora, entendemos que, para a compreensão da trama que constrói os sentidos de autoria e do fazer/saber docente, é preciso a apresentação dos fios, reveladores dos primeiros (entre)laços.

Para dizer da ideia de autoria na escola, é preciso, à luz do referencial teórico indicado, dizer dos espaços de ser autor-professor, a saber, a própria escola, o TDC – Trabalho Docente Coletivo, e neste, os dizeres dos professores sobre a realização das Assembleias de Classe, evento que os mobilizou e propiciou as reflexões realizadas.

1 Diálogos e tramas, tecidos da/na escola: a construção da autoria

O **tear** é uma ferramenta simples que permite o entrelaçamento de maneira ordenada de dois conjuntos de fios, denominados trama e urdidura, formando como resultado uma malha denominada tecido. A **urdidura** é formada por um conjunto de fios tensos, paralelos e colocados previamente no sentido do comprimento do tear. A **trama** é o segundo conjunto de fios, passados no sentido transversal do tear com auxílio de uma agulha.⁵

Diferentemente da ideia de autor como aquele que individualmente assina a obra assumindo ser uma produção própria, a autoria ganha outra expressão em Bakhtin (2003b, p. 294), uma vez que, para ele, *'próprio'* é tornar próprias palavras alheias que emergem das tramas discursivas que envolvem e constituem o sujeito.

Para este estudioso, a individualidade de uma obra, a atividade do autor sobre ela, dá-se a partir da relação com outras obras e autores. Neste caso, o excedente de visão do autor (BAKHTIN, 2003a, p. 22) se amplia em relação aos personagens que vão povoando sua obra de *'outros'*: outros discursos, outros contextos e sujeitos. A autoria é, assim, resposta à resposta; o assumir uma posição em relação a um (outro) autor.

Em relação aos professores, a compreensão dos movimentos discursivos por meio dos quais, em uma situação concreta se posicionam como autores, permitem compreender a emergência do sujeito-autor nos contextos de interlocução estabelecidos na organização social das escolas. E

esta ideia relaciona-se à compreensão do sujeito e de sua constituição, em ambientes discursivos formados por um auditório social (BAKHTIN, 2004, p. 125) em que se evidenciam os interlocutores para quem o sujeito responde e as formas discursivas que suas respostas assumem em contextos discursivos comuns.

Para expressar-se, o sujeito-autor lança mão de um conjunto de formas de dizer "relativamente estáveis" (BAKHTIN, 2003b, p. 262) ao universo do qual participa como autor, formas essas que são reelaboradas à medida que se ampliam as relações entre este e outros contextos, discursos e sujeitos. É o sentido de gêneros discursivos na perspectiva bakhtiniana.

A vontade discursiva do falante se realiza antes de tudo na escolha de um certo gênero de discurso. Essa escolha é determinada pela especificidade de um dado campo da comunicação discursiva, por considerações semântico-objetais (temáticas), pela situação concreta da comunicação discursiva, pela comunicação pessoal dos seus participantes etc. A intenção discursiva do falante, com toda a sua individualidade e subjetividade, é em seguida aplicada e adaptada ao gênero escolhido, constitui-se e desenvolve-se em uma determinada forma de gênero. (BAKHTIN, 2003b, p. 282).

A construção do enunciado - em estilo, forma e temática - está relacionada à escolha do gênero em um determinado campo da atividade humana, mas sendo essa escolha da atuação do sujeito do discurso, ou autor, ela não se dá sem sua "posição ativa nesse ou naquele campo do objeto e do sentido" (BAKHTIN, 2003b, p. 289).

Participantes de contextos educacionais e escolares, não há somente uma formatação ou assujeitamento do dizer do professor ao gênero, uma vez que não há somente o professor de um lado e uma série de gêneros discursivos de outro como algo pronto e acabado. A participação de outros sujeitos – no caso do TDC, outros professores e demais profissionais da escola – que trazem dizeres e relações construídas em amplas redes discursivas, promovem a reelaboração do gênero de que fazem uso.

Nos espaços discursivos, nas trocas que os diálogos podem propiciar, é que o saber dos professores sobre seu fazer é mobilizado à mudança, à contínua construção-desconstrução que temos indicado como movimento necessário à docência.

As interações que se dão nos coletivos escolares⁶, no caso estudado, no TDC, são situações em que os saberes dos professores são partilhados, objetivados e retraduzidos, como nos indica Tardif (2007). Para este autor, são relações construídas em um jogo de reconhecimentos que, no discurso, no diálogo, são, por isso, continuamente reconstruídas, como o são os saberes dos professores.

2 O contexto discursivo em questão

A escola é viva e seu cotidiano é marcado pela complexidade e pelas contradições produzidas entre o micro e o macro, entre o fazer dos professores e as políticas públicas educacionais, entre diferentes esferas, como as famílias, a comunidade, a Secretaria de Educação, as univer-

sidades. Nesses contextos convivem diferentes sujeitos que produzem seu fazer e saberes. Seus discursos e ações estão em constante atrito (próprio do que está em contato), do que decorrem outras ações e discursos. O sujeito-professor se constitui nesse ambiente complexo.

Tendo como referência esta perspectiva, para a leitura dos Diálogos⁷ que serão apresentados, é preciso que se compreenda o contexto discursivo ou enunciativo do qual participam os professores. Além disso, é necessário que se reconheça o espaço-tempo dessa produção, espaço de revelação do professor-autor.

A escola na qual a pesquisa foi realizada situa-se no Jardim Londres, em Campinas-SP e atendia, em 2005, a cerca de quinhentos alunos, organizados em três períodos: matutino, intermediário e vespertino.

Naquele momento, decidir pela realização da pesquisa nessa escola justificou-se, por um lado, pelo que de universal tem com outras escolas das redes públicas: localizada em bairro periférico bastante populoso, tendo como principal dificuldade para o exercício de sua função educativa o atendimento à diversidade presente nas salas de aula e as relações com as famílias dos alunos e comunidade externa. Outra característica comum, justamente por estar na periferia urbana, é a da precariedade das condições de vida da população, com o agravamento dos problemas econômicos e sociais. Por outro, nossa opção também levava em conta alguns de seus aspectos particulares, entre eles, a disposição de seus profissionais à produção coletiva do fazer docente.

A atuação coletiva dos professores era observada no envolvimento com as metas e projetos da escola, também em relação à defesa desses projetos junto à própria Secretaria Municipal de Educação, o que se caracterizou, sobretudo, pelo fortalecimento dos coletivos já existentes e pela organização de outros.

Entre **os coletivos escolares** citamos aqueles organizados pelo Projeto “Escola Singular: Ações Plurais”, projeto coletivo de estudos e pesquisas desenvolvido entre os anos de 2003 e 2008, em parceria com professores da Faculdade de Educação da UNICAMP. Este projeto era apoiado pela FAPESP – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo e visava ao desenvolvimento de propostas (coletivas) que atendessem às principais necessidades didático-pedagógicas dos profissionais e da escola como um todo.

Entre as ações do Projeto estava a organização de grupos de estudo e pesquisa – o GT e os chamados “GTzinhos” -, formados pelos professores participantes a partir de seus objetos de pesquisa.

O que se produziu nesses grupos se estendeu a toda a escola, enquanto metas a serem seguidas; como exemplo, o movimento dos professores à produção coletiva, ao que nos referimos antes, tinha como provável origem o envolvimento dos mesmos no Projeto “Escola Singular: Ações Plurais”.

O TDC - Trabalho Docente Coletivo, outro coletivo escolar, foi instituído para todas as escolas da rede municipal de ensino objetivando o trabalho pedagógico além da sala de aula e as ações cole-

tivas como meio de reflexão e de tomada de decisões. Nossas observações⁸ do TDC apontam como suas principais características: construíram-se na interlocução entre os participantes, os professores e um coordenador, função que nessa escola era assumida pela Orientadora Pedagógica⁹; apresentavam organização que era estruturada em uma pauta; eram identificadas relações sociais estabelecidas na organização hierárquica da escola; tinham registro escrito, entre outros aspectos. Nos TDC(s) se discutiam sobre diferentes conteúdos relacionados ao cotidiano escolar. Neste artigo damos ênfase aos dizeres dos professores sobre a realização das primeiras Assembleias de Classe.

As Assembleias de Classe foram introduzidas na escola no primeiro semestre de 2005, objetivando promover, por meio do diálogo, maior participação dos alunos na escola e sala de aula e o estabelecimento de outras formas de relação com os professores, também no que se refere às relações implicadas no fazer docente. Assim, a realização das Assembleias de Classe solicitou mudanças e novas aprendizagens para todos, alunos e professores.

Fruto de processo histórico em que o ensino esteve centralizado no professor e as decisões cabiam exclusivamente a ele, o fazer/saber docente também carregam consigo as marcas dessa hierarquização nas relações entre aluno e professor. Romper com esse modelo implica repensar a própria atuação profissional.

Se o sentido era o da mudança, a ressignificação dos saberes dos professores a partir das Assembleias de Classe se

anunciava como necessária, mas essa percepção não se dava sem as contradições inerentes a todo processo de mudança.

O novo trazido pelas Assembleias de Classe com a ampliação da participação dos alunos e a valorização de suas opiniões sobre assuntos antes sujeitos às decisões dos professores, mobilizava os saberes desses profissionais sobre a sala de aula e a escola, especialmente, sobre as decisões a serem tomadas: a quem caberiam? À direção, ao coletivo escolar reunido no TDC, aos professores em seu fazer cotidiano ou aos alunos? Questionamentos e saberes mobilizados pelas Assembleias de Classe.

A apresentação da Trama e Diálogos que se seguem tem como objetivo evidenciar as temáticas e formas de dizer dos autores-professores produzidas em posicionamentos que dizem das relações entre coletivo escolar e a autonomia de professores e alunos.

3 Diálogos

A urdidura é colocada através do pente, e seus fios são mantidos com uma tensão constante. O movimento vertical do pente faz surgir a abertura denominada cala, por onde é passada a trama, sucessivamente de um lado para outro, entrelaçando desta maneira os dois conjuntos de fios.

Sincronia perfeita entre os liçaróis, o sobe-e-desce dos liços, para a formação das calas e passagem dos navetes e das lançadeiras, rematada pelo batimento do pente. [...] A vida não seguiria também um debuxo? Seu fluxo não teria linhas predefinidas, como regras imutáveis, leis, assemelhando-se aos fios da teia, da

urdidura? O tecido da vida não se faria por ação voluntária? Teceríamos as nossas próprias tramas, em livre arbítrio [...]?¹⁰

A construção deste texto, e especificamente deste subitem, tem como foco Diálogos - os fios - que se deram no período de apresentação, no TDC, das primeiras Assembleias de Classe e, por isso, evidenciam um momento específico do ano de 2005.

Para tal construção foram selecionadas reuniões realizadas no primeiro semestre de 2005 e, num segundo momento, a partir de uma leitura perpendicular das transcrições das gravações, escolhidos dizeres dos professores - os Diálogos - representativos do que buscávamos discutir e refletir, a saber, a autoria do professor. Neste caso em especial, destacamos as reflexões sobre a construção do fazer e saber docente, especificamente quanto ao papel dos professores perante os encaminhamentos para a escola e também para a sala de aula.

A leitura dos Diálogos, tomando como aporte as reflexões de Bakhtin (2003b), promove a formação de uma Trama em que temáticas são emergentes das interlocuções estabelecidas. A Trama apresentada é formada por três Diálogos que estabelecem relações entre si capazes de expressar o sentido de autoria.

Diálogo 1:

O Diálogo 1 [DL1]¹¹ indica, nos dizeres dos professores, como a Assembleia de Classe foi acolhida por eles. Sua escolha se justifica por evidenciar a mobilização dos professores diante do novo que a Assembleia trazia para eles e para a escola.

Beth¹²: Quem fez [a Assembleia] na quinta B?

Rafael: A pauta né, o número de questões era muito grande então eu fiz uma eleição do que ia ser. Eu dividi se eles queriam discutir os porquês, se queriam discutir os 'eu crítico' ou se queriam discutir as propostas. Daí decidiram por votação discutirem as propostas. Mas aí, em 'as propostas'¹³, tinha um monte também, então eu os dividi em grupo e falei: Entre estas, o que a gente vai discutir?

Beth: Rafael, por que eles vibravam tanto, batiam palmas?

Rafael: Ah, aquela coisa, né. Quando é alguma coisa que eles criticavam ou alguma proposta que eles achavam interessante, todo mundo batia palmas. Mas correu bem.

Marilúcia: Rafael, vocês conversaram sobre o painel?

Rafael: Uma das alunas falou: "Eu quero saber por que sumiu os papéis de lá". Eu expliquei tudo, fui meio, assim, acadêmico. As regras da Assembleia, a ordem, né.

Marilúcia: É. É um processo...

Ângela: Vocês fizeram como a gente fez, primeiro tira um papel depois pergunta? Você achou que demorou muito? Porque, depois, com a Marilúcia e a Fátima eu fiz diferente e rendeu mais.

Rafael: É, eu até pensei de só colocar em vez de deixar essa abertura deles estarem falando, porque na hora que tiravam os papéis,

você já imaginou. Trinta e poucos... [...] Começamos por elogios e o que surgiu lá é que eles nomearam, eles não foram tão imparciais assim. Então, nessas salas, a gente parava e comentava: isso que é um elogio é, mas é algo pessoal.

Beth: Acho que a gente precisava fazer essa discussão e fazer uma intervenção aí, para eles aprenderem a fundamentar, o que é inclusive um elogio. [...] Discutir com eles, elogiar uma pessoa por que ela é 'gostosona' ou 'elegante', o que é que para o grupo vai contribuir com o trabalho. Essa relação é que eles têm que fazer: a Assembleia como um instrumento de fazer avançar o trabalho de um grupo, a relação com as pessoas, porque dizer que o professor é legal eu posso estar fazendo isso pessoalmente. Agora dizer: eu gosto, ou elogio, os professores que utilizam vídeo nas suas aulas, é outra coisa. Então, talvez dar esse retorno...

Rafael: Então, o que eu lembrava eu intervinha com eles, mas eles são... Acho que é a idade...

Beth: Não, acho que é a falta de prática... [O trecho entre colchetes é nosso]¹⁴.

A Assembleia de Classe representava o novo naquele contexto; para a professora Marilúcia, 'um processo' de aprendizagens, tanto para alunos como para professores. E nós, os professores, aprendemos, sobretudo nos cursos de formação inicial

(talvez com alguns interlocutores), que a (boa) forma de lidar com o novo - o novo aluno, turma, conteúdo de ensino, colega professor - é planejar sua realização, como se fosse possível o controle do inédito, do acontecimento único.

A leitura que fazemos desse Diálogo sugere que para os professores, em relação às Assembleias de Classe, era necessário realizar essa preparação. Algumas falas explicitam os encaminhamentos pensados por eles para que seus alunos, e eles próprios, ‘*aprendessem*’ sobre como proceder, como em: “Acho que a gente precisava fazer essa discussão e fazer uma intervenção aí, para eles aprenderem a fundamentar [...]” [DL1].

Percebe-se também que os alunos eram questionados e participavam da organização da Assembleia, mas as falas dos professores também mostram que as decisões cabiam a eles. Embora os professores tivessem acolhido a ideia da realização da Assembleia de Classe, sobretudo objetivando minimizar os problemas na relação com os alunos com base em seus posicionamentos, a participação deles neste espaço era concedida, ou autorizada, pelo professor, como indica: “É, eu até pensei de só colocar em vez de deixar essa abertura deles estarem falando [...]”. Eis um exemplo, no Diálogo, das contradições que envolvem os processos de mudança, e que são constitutivas dos discursos e dos fazeres.

Naquele primeiro momento, a Assembleia de Classe foi levada aos alunos como ordem e regra a ser seguida, o que parece reafirmar fenômeno comum nos

contextos escolares da transformação de objetivos e metas em conteúdos escolares.

Conceber a Assembleia de Classe como metodologia a ser ensinada para os alunos pelos professores indica saberes que constroem esta posição. Indica que o fazer e o saber docentes, que a partir deste movimento se constrói (e se institui), são desenvolvidos por um professor em dado contexto escolar, em condições de produção específica e em diálogo com seus pares. Da mesma forma, os discursos sobre esse fazer/ saber são construídos na expressão de posições individuais que respondem a posições de outros sujeitos-autores.

O discurso, portanto, não é neutro. As palavras são escolhidas em um conjunto de enunciados que não se repetem porque cada enunciação é única (BAKHTIN, 2003b), dependente de um contexto e destinada a interlocutores para quem se responde

Bakhtin (2003b, p. 292-293) afirma:

Quando escolhemos as palavras no processo de construção de um enunciado, nem de longe as tomamos sempre do sistema da língua em sua forma neutra, lexicográfica. Costumamos tirá-las de outros enunciados e antes de tudo de enunciados congêneres com o nosso, isto é, pelo tema, pela composição, pelo estilo; consequentemente, selecionamos as palavras segundo a sua especificação do gênero.

Como exemplo do que afirmamos, o uso do termo ‘*acadêmico*’ pelo professor, em “Eu expliquei tudo, fui meio, assim, acadêmico” [DL1], sugere relação com sistematização e rigor se o associarmos, no mesmo Diálogo, à “[...] as regras da Assembleia, a ordem” na mesma sequência discursiva. Se autoria é *posição de autor* (BAKHTIN,

2003 c, p. 385), a quem responde e se posiciona o professor?

A Assembleia de Classe indicava mudanças necessárias, mas também evidenciava aspectos da tradição pedagógica no interior da qual romper com o instituído parecia ameaçador aos professores. O discurso produzido refletia essa situação, indicando um movimento de afirmação e resistência em relação ao novo que a Assembleia de Classe trazia.

Ainda deste Diálogo [DL1], o uso da palavra *'intervenção'*, na fala de Beth Orientadora Pedagógica¹⁵ da escola, em "[...] acho que a gente precisava fazer essa discussão e fazer uma intervenção aí, para eles aprenderem a fundamentar, sobre o que é inclusive um elogio", e de *'intervenha'*, por Rafael em "[...] então, o que eu lembrava eu intervenha com eles, mas eles são...", reforça a ideia de que o discurso dos professores apontava para a necessidade de controle da participação dos alunos.

Também do mesmo Diálogo, a afirmação de Beth de que era a *'falta de prática'* de situações efetivas de interlocução o que promovia a atuação dos alunos nas primeiras Assembleias de Classe, afirma a ausência da participação dos alunos na escola e sala de aula, embora essa profissional, possivelmente, estivesse se referindo a outros espaços de atuação dos alunos, como a família e a sociedade em geral.

Neste contexto discursivo, nossa leitura é da emergência de um autor que dizia sobre o impacto que o novo produzia em si e em seu cotidiano, e é a esse impacto que ele respondia posicionando-se mais ou menos favorável às mudanças e com

maior ou menor resistência à participação dos alunos nas decisões.

Para compreender esse discurso, é preciso *'dispor os fios no tear'* e percebê-los em suas especificidades. É preciso, como afirma Bakhtin (2003b), considerar as condições de produção desse dizer, a saber: a participação de professores e gestores escolares no TDC; a valorização e o reconhecimento desse coletivo como espaço de tomada de decisões; o reconhecimento (coletivo) da necessidade de que essas decisões sejam acatadas e respeitadas por todos, sobretudo em um momento específico da história daquela escola.

O sentido de Assembleia de Classe relacionado a um procedimento ou metodologia a ser apreendida, o que nossa leitura indica, reporta a saberes que podem estar relacionados ao controle e normatização de projetos individuais.

Em outros momentos dos TDC(s) ao longo do ano de 2005, e em relação a outras temáticas, a normatização também pôde ser identificada no estabelecimento e cumprimento das regras da sala de aula e da escola, assim entendiam os professores, como condição necessária à superação das principais dificuldades na relação entre alunos e professores.

Voltar sempre às regras instituídas para todos pode indicar a necessidade de auto e heterocontrole dos sujeitos da escola. Nesse caso, ao afirmar a centralização das decisões em suas mãos, o professor reafirma um saber que diz da sua superioridade sobre os alunos na hierarquia da organização escolar, marcas que, como já afirmamos, resistem a serem substituídas.

No interior da escola coexistem diferentes discursos que parecem, à primeira vista, contraditórios, mas o que se produz, entretanto, é o que é inerente aos processos de mudança: um fazer, e o discurso sobre ele, são construídos em afirmação, negação e resistência.

Reafirmamos que tratar da autoria refere-se à compreensão da emergência do professor-autor no contexto escolar. A autoria é, então, a condição em que o autor projeta seus dizeres.

Diálogo 2:

Ao que disseram os professores no Diálogo 1 [DL1], o Diálogo 2 [DL2] que ora apresentamos tem a função de complementação e indicação da Trama discursiva que se formava.

Este Diálogo [DL2] apresenta as reflexões dos professores a partir das Assembleias de Classe, tendo como evidência a valorização do coletivo escolar, no caso, o TDC.

Beth: Eu acho que essa ideia da Marilúcia de ser observadora é muito interessante¹⁶. Observar mesmo e dar um retorno. Na dupla, acho que a gente vai precisar combinar quem vai falar o quê. Em função do que aconteceu na oitava A, seria interessante fixar esses coordenadores, não sempre, mas inicialmente.

Rafael: Eu penso assim, eu queria fazer um fechamento. Então, eu acho que seria bom a gente pensar alguns itens, votar.

Beth: Eu chego num grupo, começo e tem alguns encaminhamentos que tem que dar prosseguimento. Aí vem um colega, ele não sabe o que rolou, não é?

Marta: Pelo menos uns três momentos.

Marilúcia: Mas, a partir do momento que a gente decide algumas coisas em grupo, essa clareza tem que estar bem forte para o grupo. Qual postura a gente vai tomar, os encaminhamentos, o entendido e o não entendido que as crianças tiveram naquele momento. Eu acho que a gente não pode perder esse processo para que não pare, para que não fique muito banalizado, muito naturalizado. Então se a gente tiver esse acordo com o grupo, essa dinâmica, acho que essa troca vai vir de maneira natural.

Beth: Eu concordo com a Marilúcia e acho que tem que vivenciar outros grupos, sim. Por isso eu coloquei que tem que ser só *'inicialmente'*. Porque é uma proposta nova para todo mundo aqui, não tem ninguém *'expert'* em Assembleia aqui e porque o grupo de adolescentes eles sabem onde entram, se protegem. Aí eu proporia pelo menos em uns dois ou três encontros iniciais a gente fixar que professor vai coordenar a Assembleia, aí a gente revê e dá uma mudada. O que vocês acham? Porque eu também concordo com essa coisa do rodízio.

Fátima: Vamos deixar dois ou três, depois lá pra frente a gente vê.

[...] **Beth:** Então, gente, só recuperando: o objetivo das Assembleias é o quê? Fazer com que os meninos participem dos processos de decisão na sala de aula. Não é para o menino resolver problemas; quem faz essa mediação é o professor. A responsabilidade é do professor que está ali. Isso tem que ficar claro também. Paulatinamente a gente vai atribuindo alguns papéis para os meninos, mas nesse primeiro momento é o coordenador.

Rafael: Falei que futuramente vai pegar dois alunos para fazer a ata; falei que futuramente pode ser que não seja mais o professor quem vai coordenar, mas sim, dois alunos. [DL 2]¹⁷.

O que a Assembleia de Classe mobilizava, os estranhamentos, a necessária preparação, indicava aos participantes do TDC a necessidade de negociação, a construção no diálogo de *'um espaço de manobras'*, como indica Ribeiro (2005, p. 62), o que, naquele momento, para os professores, significava *'manobrar'* entre o reconhecimento do coletivo escolar como espaço de decisões e sua própria autonomia e dos pares, tendo como pano de fundo a tradição pedagógica centrada na autoridade docente.

Ribeiro (2005, p. 63) afirma:

Por essa perspectiva, garante-se o espaço de ação do sujeito no interior do próprio gênero discursivo, uma ação que, embora sob as coerções genéricas, revela que o sujeito, orientado por um projeto de di-

zer, recorre a estratégias discursivas porque o outro no processo de interação a ele não é indiferente, pois é em relação ao outro que o locutor assume posições, singularizando modos de encaminhar o seu projeto discursivo.

A compreensão dos recursos¹⁸ ou estratégias discursivas por meio dos quais os autores dizem sobre seus projetos em contextos específicos, como o são as escolas e os coletivos escolares, é importante ferramenta da análise discursiva.

Na fala da professora Marilúcia [DL2], em “mas, a partir do momento que a gente decide algumas coisas em grupo, essa clareza tem que estar bem forte para o grupo”. A verbalização de *'a gente'* produz o sentido de um *'nós'*, uma ideia de coletivo de que a professora lança mão para chamar os demais professores a assumirem as decisões que foram tomadas coletivamente. *'A gente'* e *'tem que'* chama os pares à responsabilidade de manter e preservar esse coletivo, bem como a compreender, a partir de um posicionamento do grupo, os movimentos da escola.

Em trecho seguinte, a professora Marilúcia reafirma a importância desse coletivo, incluindo-se, e aos seus pares, e fazendo uso do mesmo recurso discursivo: “[...] eu acho que a gente não pode perder esse processo para que não pare, para que não fique muito banalizado, muito naturalizado”.

No mesmo sentido, mas de posição diferente, na fala do professor Rafael a palavra *'votar'*, trazida de um outro campo semântico, sugere sentidos diferentes do que teriam, por exemplo, os termos *'planejar'* e/ou *'organizar'*.

Empregada na situação enunciativa apresentada no Diálogo [DL 2], a palavra *'votar'* produz o sentido de algo comum (ou estabelecido pela maioria) e legitimado pelo grupo, o que parece ser a proposta, ou projeto, dos professores naquela situação: reforçar o coletivo e as decisões tomadas coletivamente.

Com a apresentação dos recortes das falas dos professores, queremos evidenciar o *"jogo sutil"* (TARDIF, 2007, p. 13) por meio do qual, em muitos fios, se tece em construção-desconstrução a trama discursiva de nossos dizeres, fazer e saberes. A autoria como prática do/no discurso resulta dessa trama discursiva.

Naquele momento específico dos primeiros meses letivos de 2005, havia um movimento ao compartilhar, ao estar em grupo também para a superação dos problemas comuns relacionados aos alunos, o que mobilizava os professores.

O fortalecimento do coletivo escolar, assim, era motivado pelo momento vivido pela escola e pelas dificuldades vivenciadas pelos professores em relação ao próprio desempenho profissional (dadas as condições de trabalho) e ao relacionamento com alguns alunos e turmas, especificamente. Esse é o contexto de produção dos dizeres dos professores e a negociação com os pares parecia fundamental naquele momento.

O enunciado, como afirma Bakhtin (2003b), é construído para o interlocutor, visando responder a esse outro, numa situação e contexto dados. O conhecimento, ou a representação que tenho do meu interlocutor leva-me a construir o enunciado de tal forma que eu o convença do meu pro-

jeito de dizer. Afirma Bakhtin (2003b, p. 301):

Ao falar, sempre levo em conta o fundo aperceptível da percepção do meu discurso pelo destinatário: até que ponto ele está a par da situação, dispõe de conhecimentos especiais de um dado campo cultural da comunicação; levo em conta as suas concepções e convicções, os seus preconceitos (do meu ponto de vista), as suas simpatias e antipatias – tudo isso irá determinar a ativa compreensão responsiva do meu enunciado por ele.

No Diálogo apresentado [DL 2], as falas nos levam a considerar que se por um lado os professores se mobilizavam em relação à Assembleia de Classe, por outro havia um certo enrijecer em relação ao novo, o que levava a reforçar ainda mais o coletivo escolar.

Os dizeres dos professores parecem indicar a necessidade de se preparar e se proteger do que poderia emergir nas Assembleias de Classe: um aluno desconhecido, porque falante, sujeito de seu dizer; um professor que deveria ensinar (visto que esse sempre foi o seu papel) a esse outro aluno em um novo espaço-tempo escolar uma vez que essa era a proposta da Assembleia. O fortalecimento do coletivo talvez se anunciasse como necessário à travessia de águas desconhecidas.

A escolha das palavras e expressões que constroem o enunciado (BAKHTIN, 2003b) refere-se ao querer dizer do sujeito-autor aos participantes da situação de comunicação discursiva em gêneros que circulam nesse contexto.

Diferentes gêneros - orais e escritos - circulavam no TDC, como o registro da reunião, os informes, o debate e a conver-

sa. Esses gêneros referem-se à forma como o espaço foi apropriado pelos sujeitos-professores.

Ribeiro (2005, p. 114), em estudo sobre o *'entrecruzamento'* de gêneros discursivos indicou a existência de um "gênero que subsume os demais e os coloca em funcionamento em seu interior".

No TDC, a reunião foi concebida como esse gênero, em cujo interior foram elaborados-reelaborados outros gêneros ou discursos. A forma, estilo e conteúdo que constituem um gênero discursivo repercutem nos dizeres dos professores, nesse dado contexto, no que pode e deve ser dito. Em nosso caso, a reunião do TDC.

O sujeito, porém, não é alguém *'sem palavras'* e imprime ao gênero suas próprias construções. *'Próprias'* no sentido dado por Bakhtin (2003b, p. 294) de apropriado, tornado próprio em um espaço-tempo entre a minha palavra e a palavra alheia.

É assim que ao dizer de um conteúdo significativo para si e seus pares - as decisões e encaminhamentos sobre a escola e sala de aula propostas nas Assembleias de Classe - o autor-sujeito se posiciona por meio de palavras como *'futuramente'* e *'paulatinamente'* que parecem indicar o tempo em que as mudanças deveriam se dar e, como afirma Ribeiro (2005), são também manobras do sujeito.

A chamada ao compromisso e fidelidade com as decisões do coletivo escolar, o que o Diálogo [DL 2] evidencia, parece ser um dos conteúdos centrais de um gênero - as reuniões do TDC - que construído no cotidiano escolar traz as marcas da

complexidade e as tensões próprias a esse contexto e aos seus sujeitos.

A expressão é a possibilidade de ser autor no interior de instituições e discursos, como o escolar/educacional, caracterizado por gêneros discursivos que circulam nestes contextos. Ao sujeito-autor cabe a entonação própria do que lhe é individual.

Diálogo 03:

O Diálogo 3 [DL 3] é construído pelas falas dos professores sobre as decisões e encaminhamentos da Assembleia de Classe que, poderíamos afirmar, projetam essa discussão sobre as decisões tomadas para a escola e para as salas de aula.

Ellen: Eu quero apresentar agora [o relato da Assembleia] porque eu fiz completamente diferente do Rafael. Fui eu e a Raquel. Nós íamos abrindo os papéis e anotando no quadro um elogio, por exemplo, quantas vezes apareceu. Aí a menina ia anotando. O *"eu crítico"* também foi assim.

Beth: Uma tabulação?

Ellen: Quantas vezes a Ester foi elogiada, quantas vezes cada professor foi elogiado. O que os incomodava no *"eu crítico"* eram os apelidos e a gente abriu para a discussão. Eles propuseram ter toda semana um rodízio do representante, comemoração de aniversários...

Beth: Espera um pouquinho. Sobre o rodízio de representantes de sala, como é que eles discutiram isso?

Ellen: A gente falou que a sala é que ia decidir isso e abriu para a discussão. Mas a maioria decidiu que não queria. Sobre a comemoração dos aniversários, eu também conversei com eles que a escola é muito grande... Falei, então, que iria trazer as questões e que o professor que coordenasse a próxima Assembleia irá levar as respostas para eles.

Nádia: É o professor que coordena que vai responder ao “*eu quero saber*”?

Beth: Deixa eu pegar aí. Então, teve uma proposta dos aniversários e você explicou para eles porque não. Aí votou?

Ellen: Não, aí ficou assim: a proposta não foi adiante porque eles viram que era inviável e que tinha uma hierarquia na escola.

Marta: Mas vamos supor que eles tivessem decidido o contrário, de comemorar todos os aniversários. Isso é uma decisão que cabe a eles?

Ellen: Mas eu coloquei que não.

Beth: Isso é importante. Eles levantam e daí qual seria o encaminhamento: isso está submetido a uma regra maior que não é a regra da classe¹⁹. Então, tá. Vamos organizar um documento para direção, não sei. Então é importante que se a coisa não parou aí. Se não é do âmbito da sala de aula, que sempre saia um encaminhamento, porque nem sempre vai se esgotar ali.

Ellen: E aí outra pessoa retoma com eles? Porque é difícil, viu?, cansativo. Para a de hoje, eu me organizei melhor, tirei ‘xerox’. Nós já vamos discutindo, anotando... Eu não tinha embasamento e foi de certa forma tirado deles. Vocês querem discutir isso, querem resolver isso? Agora, quanto aos encaminhamentos, estou angustiada: Quem manda na sala de aula? Eu fiz uma discussão com eles sobre o que é mandar. Nós somos um grupo, cada um precisa saber sua atitude, se está adequada àquela hora, à discussão. [...]

Beth: É bacana porque tem umas questões do “*eu quero saber*” que a própria professora que está na sala pode responder, tem outras que tem que buscar subsídios. E tem outras, esta “*quem manda na sala?*”, acho que é uma questão muito legal para ser discutida com o grupo e devolver com outra pergunta, para depois ir construindo conceitos de o que é mandar, do que é gerenciar aquele espaço. Acho que a gente tem que entender o que está por trás dessa questão.

Ângela: Para a gente também aprender a discutir, é um exercício.

Ellen: E por que eles usam a expressão “*manda*” e não “*organiza*” coordena, conduz...

Beth: Pra mim está muito nessa coisa de medição de força mesmo, quem tem autoridade.

Ellen: Aí eu falei pra eles: Olha, vou dizer enquanto pessoa. Vou responder por mim. Eu estou gerenciando este grupo, então quando tem alguma coisa eu sempre procuro resolver. Hoje eu tive um problema sério logo na entrada. A Ester não queria sair do lugar e o Cristiano queria. Aí, eu, Ellen, coloquei para eles o seguinte. Eu chamei os dois representantes e perguntei: Como é que vamos gerenciar essa discórdia. A aluna chorando. Aí um *“eu acho tal coisa”*, o outro *“eu acho num sei lá o quê”*. Aí eu falei: Cristiano porque você não pode ficar onde você está? Aí ele sentou.

Beth: Você negociou o lugar dele.

Ellen: Aí eu perguntei: Ficou bom para você? Então vamos ter a aula. [DL 3: O acréscimo entre colchetes é nosso]²⁰.

A partir da apresentação da professora Ellen – professora de Geografia do sexto ao nono ano do Ensino Fundamental – sobre a realização da Assembleia de Classe em uma das suas turmas e de algumas decisões estabelecidas com os alunos, Nádia, a diretora da escola, questionou a professora e o grupo sobre a quem caberia a tomada de decisão: “É o professor que coordena que vai responder ao *‘eu quero saber?’*”, perguntou Nádia.

Em resposta, Ellen afirmou sobre a hierarquia existente na escola: “A proposta não foi adiante porque eles viram que era inviável, e que tinha uma hierarquia na escola”, respondendo não somente a esse

interlocutor, mas a muitos outros enunciados e posições que negam a autonomia dos professores ao afirmarem sobre uma pseudoautonomia. Por exemplo, discursos que negam a existência e influência de um poder centralizado nos organismos produtores e executores de políticas para a escola em detrimento da autonomia da própria escola e de seus sujeitos.

Na sequência, fazendo uso do recurso da correção²¹, Beth alterou o enunciado da professora Ellen: “tinha uma hierarquia na escola”, com “[...] isso está submetido a uma regra maior que não é a regra da classe”, minimizando ou atenuando a afirmação da professora Ellen de que essa relação de poder hierarquizada dentro da escola era reconhecida por ela em seu fazer cotidiano.

As falas dos professores indicam suas posições em uma situação discursiva e uma temática vai sendo organizada: se no Diálogo 1 [DL 1] os sentidos produzidos diziam do estranhamento em relação à participação dos alunos, o que, para os professores, precisava ser ensinado, e de certa forma controlado, no diálogo 3 [DL 3] era a autonomia do professor o que estava em questão, em função da hierarquia existente na escola, discurso que indicava que as decisões coletivas eram mais importantes do que as do professor individualmente, o que foi o mote do Diálogo 2 [DL 2].

Na sua fala, é possível perceber o incômodo da professora Ellen a partir do questionamento dos alunos: “*Quem manda na sala de aula?*”, que parece ser revelador de relações estabelecidas não somente na sala de aula, mas na escola como um todo.

No mesmo recorte, a fala da orientadora pedagógica Beth reafirma nossa leitura sobre a ausência de autonomia dos professores. Beth afirma sobre os diferentes graus de decisão do professor e do coletivo. Em “[...] tem umas questões do “eu quero saber” que a própria professora que está na sala pode responder, tem outras que tem que buscar subsídios”. O uso do verbo *‘pode’* e da modalização *‘tem que’* indica as normas e regras decididas pelo coletivo sobre a atuação do professor.

Diante do que vinha se construindo no Diálogo, e diante do constrangimento de seus dizeres e ações pelo outro, Ellen toma a palavra ainda em relação ao *‘mandar’*. A professora afirma: “Olha, vou dizer enquanto pessoa. Vou responder por mim. Eu estou gerenciando este grupo, então quando tem alguma coisa, eu sempre procuro resolver”. Fazendo uso de uma intercalação²² – “[...] vou dizer enquanto pessoa. Vou responder por mim”, Ellen afirma a posição do individual, posição de onde poderia (talvez somente de onde) dizer da autonomia necessária ao exercício docente.

Em o “[...] eu estou gerenciando este grupo e então quando tem alguma coisa eu sempre procuro resolver”, em nossa compreensão, responde à orientação de que algumas decisões – talvez as de maior peso – teriam que ser encaminhadas para outras instâncias, além da Assembleia de Classe.

O termo *‘gerenciamento’* aparece na fala da professora Ellen: “*Eu estou gerenciando este grupo*” – e também da orientadora pedagógica Beth: “[...] para depois ir construindo conceitos de o que é mandar, do que é gerenciar aquele espaço” – e su-

gerem uma posição possível para, de outra forma, dizer do *‘mandar’*, termo que também aparece nesse trecho e que dizia das relações estabelecidas na escola, naquele momento, entre seus sujeitos, alunos, professores, demais profissionais e direção. Se gerencia (grupos de alunos, a sala de aula, a escola, a Assembleia de Classe) ou se manda, tendo como base a relação hierarquizada dos sujeitos da escola?

Remetendo mais uma vez à ideia de autor como “posição de autor” (BAKHTIN, 2003c, p. 385), à afirmação de que “é impossível alguém definir sua posição sem correlacioná-la com outras posições” (2003c, p. 297), e tendo ainda em perspectiva os dizeres da professora Ellen nesse Diálogo 3 [DL 3], podemos afirmar que a emergência do sujeito se dá entre:

- a expressão (valorativa) de seu querer-dizer, nesse caso, construir relações com os alunos que substituíssem o controle e o autoritarismo do *‘mandar’* pelo *‘gerenciar’*, o que, para a professora Ellen, implicava tomada de decisões com o grupo;

- a inserção desse projeto na escola - escola representada pelo grupo constituído no TDC - que, naquele contexto e momento, se dirigia por um maior controle dos espaços-tempos escolares e da própria atuação dos sujeitos na escola, professores e alunos, e da valorização, nesse processo, do que se decidia no TDC.

Assim é que afirmamos, com Bakhtin, a emergência do sujeito-autor nas tensões do eu/outro e nos discursos produzidos em contextos discursivos, nesse caso, em um contexto coletivo, o TDC, e nas formas de dizer - relativamente estáveis -

que se produziram e/ou foram elaboradas-reelaboradas naquele contexto.

Considerações: na tecedura de diálogos possíveis, a trama do fazer e saber docente

Ao evidenciar, nos dizeres dos professores no TDC, o que se estabelecia a partir da Assembleia de Classe, nosso objetivo foi refletir sobre essa situação discursiva na relação entre autoria e fazer/saber docente.

Quisemos enfatizar o modo como o professor se expressa e produz seu fazer/saber, estando inserido na escola, em relação a outras posições (discursivas) assumidas no “âmbito da hierarquia social e das convenções sociais” (BAKHTIN, 2003b/2003, p. 303).

Para nós, na perspectiva teórica empregada, os discursos indicam o posicionamento autoral que se construiu e se pôde evidenciar nos Diálogos apresentados, isto é, nas formas discursivas como cada sujeito marcou sua posição em relação a um dito e a um fazer.

Naquele momento histórico, o fortalecimento do coletivo escolar foi resultado do que se construía na escola, seja a motivação dos professores para o trabalho coletivo, temática tratada também no Projeto “Escola Singular, Ações Plurais” do qual a maior parte dos profissionais participava, sejam as dificuldades enfrentadas pelos professores quanto à interação em sala de aula com os alunos.

O coletivo foi reforçado naquele contexto, em sua função de espaço de tomada de decisões. Tais decisões foram enten-

tidas como superiores às da esfera individual, por outro lado, a valorização das decisões coletivas tomadas no TDC se confrontava com o papel do professor como mediador, ou *‘gerenciador’* de situações em que se exigia o encaminhamento de ações da esfera da sala de aula, como também daquelas promovidas pelas Assembleias de Classe.

A realização das Assembleias de Classe solicitou mudanças quando revelou o aluno como partícipe das decisões a serem tomadas, o que transformou, não somente a organização hierárquica da escola, como também o poder constituído do coletivo de docentes. Essas foram vivências que propiciaram a construção-desconstrução de saberes e, como vimos nos Diálogos apresentados, para alguns professores essas mudanças eram entendidas como necessárias; para outros, questionáveis.

Os dizeres dos professores sobre seu fazer indicam escolhas e negociações que se fizeram necessárias à expressão do querer dizer em gêneros discursivos que circulavam naquele contexto. É no interior de outros dizeres que o sujeito-autor se expressa, seja por meio de uma intercalação, uma *‘brecha’* discursiva no gênero, potencializadora da evidência do sujeito-autor, seja pelo uso de termos e expressões significativos ao sentido que se quer produzir.

Os Diálogos apresentados revelam o autor-professor na forma, estilo e temáticas de uma reunião pedagógica com os impedimentos desse gênero discursivo. Revelam ainda, no entrecruzamento (RIBEIRO, 2005) com outros gêneros e situações, as possibilidades de um dizer e fazer outro.

Ao compreender e localizar como na interlocução com os pares e demais profissionais, ao assumir uma posição, o professor vai construindo-desconstruindo seus saberes, lembramos Tardif (2007), salientando a necessária tradução dos saberes docentes a partir da interação e da prática. Nesse contexto, relacionamos a autoria a situações em que ocorrem deslocamentos de posições, o que se dá na interlocução, na expressão de projetos individuais em contextos discursivos que são sempre coletivos.

O sujeito-professor, conhecido e reconhecido enquanto autor, no exercício de autoria, realiza-se enquanto professor que diz de si para outros em situações, como no TDC, em que outros professores também dizem de si. Ao dizerem de projetos individuais voltados ao fazer coletivo - a construção da escola e dos processos de ensinar e aprender - esse fazer/saber é ressignificado. A autoria é feixe de muitos fios, é trama que se constitui no encontro, como explicitado nos dizeres dos professores.

Notas:

¹ Apoio: CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

² Relação que será aprofundada no decorrer do artigo.

³ Além das reuniões do TDC analisamos os Relatórios de Pesquisa dos professores participantes do Projeto "Escola Singular, Ações Plurais".

⁴ Sobre o assunto ver: PUIG, J. M.; X.; ESCARDIBUL, S.; NOVELLA, A. M. *Democracia e participação escolar*: propostas de atividades. São Paulo: Moderna, 2000. Este texto foi utilizado pelos professores para estudos sobre as Assembleias de Classe.

⁵ Disponível em: <<http://www.tecelagemanual.com.br/paginal4.htm>>. Acesso em: 8 set. 2009.

⁶ Sobre o assunto, sugerimos a leitura de Mota (2005), Varani (2005) e Vicentini (2006).

⁷ Com o termo 'Diálogo' - iniciado por maiúscula - nos referimos a um conjunto de enunciações, fruto de um contexto no qual os interlocutores se constituíram pelas relações estabelecidas entre si. Cada um dos 'Diálogos' apresentados, embora de pequena extensão se comparados à quantificação dos dizeres dos professores nas reuniões do TDC, podem ser representativos, em seus limites, de um momento e situação específicos sem, contudo, deixar de representar elos e ligações com outros momentos e dizeres.

⁸ Referimo-nos ao ano de 2005.

⁹ Atualmente, nas escolas da Secretaria Municipal de Educação de Campinas-SP, a equipe gestora é constituída pela diretora, vice-diretora e orientadora pedagógica, esta última responsável pela coordenação das ações no âmbito pedagógico.

¹⁰ Disponível em: <<http://www.tecelagemanual.com.br/paginal4.htm>> e <<http://www.campograndems.net/fazbal/rocaetear.htm>>. Acesso em: 8 set. 2009.

¹¹ Para efeito de organização os Diálogos serão identificados ao longo do texto por DL1 (Diálogo 1), DL2 (Diálogo 2) e DL3 (Diálogo 3).

¹² Todos os nomes usados neste artigo são fictícios.

¹³ PUIG *et al* (2000) indicam, na dinâmica das Assembleias, a construção de um Painel - espaço de expressão dos alunos - com as opções e indicações "eu elogio", "crítico", "proponho", "quero saber" e "encaminhamentos". As etapas da Assembleia e das funções e elementos necessários à sua realização se explicitam na descrição que fazemos: após discussão sobre o assunto, os alunos se expressavam a respeito e também escreviam suas opiniões que eram colocadas no Painel. O coordenador da Assembleia (papel assumido por um dos professores que atuavam naquela turma específica), lia cada uma dessas indicações que eram anotadas pelo relator. Ao final dessa parte da Assembleia, os participantes (alunos e dois professores, sendo um deles o coordenador e o outro um observador que, na maioria das vezes, desempenhava o papel de relator) davam os encaminhamentos necessários ao que tinha sido apontado.

¹⁴ Registro da reunião do TDC de 15 de abril de 2005.

¹⁵ A opção por fazer referência também à função exercida pelo profissional diz respeito à organização social hierarquizada da escola, contexto de produção desses discursos. Os próprios professores, em diferentes momentos do TDC, também reportaram a essa organização social, o que nos motivou a explicitá-la.

¹⁶ Beth, orientadora pedagógica da escola, responde à sugestão da professora Marilúcia de que participassem da Assembleias de Classe dois professores que atuavam na turma.

¹⁷ Reunião do dia 8 de abril de 2009.

¹⁸ Entre os recursos discursivos está o uso de termos que produzem o sentido de um *'nós inclusivo'*, como o *'à gente'* dos Diálogos. Outro recurso é a modalização, expressões que modalizam, nesse caso intensificando, o dizer do autor. A observação dos turnos de fala, das relações de assimetria/simetria entre os participantes também foi importante para a compreensão dos movimentos discursivos que se estabeleceram.

¹⁹ Já fizemos referência a este enunciado, recorrente nas falas dos professores, quando afirmamos, nas discussões feitas no Diálogo 1, que em diferentes situações os professores recorriam às regras e normas da escola.

²⁰ Reunião do TDC de 8 de abril de 2009.

²¹ A correção é "um ato de reformulação cujo objetivo, ao consertar 'erros' e inadequações, é assegurar a intercompreensão no diálogo" (BARROS, 1993, p. 143). TRASK, R. L. *Dicionário de linguagem e lingüística*. Trad. Rodolfo Ilari. São Paulo: Contexto, 2004. TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. VARANI, A. *A constituição do trabalho docente coletivo: re-existência docente na descontinuidade das políticas educacionais*. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2005. VICENTINI, A. A. F. *O trabalho coletivo docente: contribuições para o desenvolvimento profissional dos professores*. 2006. 250p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

Referências

BAKHTIN, M. O autor e a personagem na atividade estética. In: _____. *Estética da criação verbal*. 4. ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003a. p. 3-194.

_____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 11. ed. Trad. Michel Lahud e Yara F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 2004.

_____. Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da criação verbal*. 4. ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003b. p. 261-306.

_____. Apontamentos de 1970-1971. In: _____. *Estética da criação verbal*. 4. ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003c. p. 367-392.

BARROS, D. L. P. Procedimentos de reformulação: a correção. In: PRETI, D. (Org.). *Análise de textos orais*. São Paulo: Humanitas, FFLCH/USP, 1993. p. 129-156.

_____. Interação em anúncios publicitários. In: PRETI, D. (Org.). *Interação na fala e na escrita*. São Paulo: Humanitas, FFLCH/USP, 2002. p. 17-44.

CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. *Dicionário de análise do discurso*. Trad. Fabiana Komesu. São Paulo: Contexto, 2004.

- DUBOIS, J. et al. *Dicionário de Lingüística*. 6. ed. São Paulo: Cultura, 1978.
- MOTA, E. A. D. *Saberes e conhecimentos docentes: experiências da formação e experiências da profissão*. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.
- PUIG, J. M.; X; ESCARDIBUL, S.; NOVELLA, A. M. *Democracia e participação escolar: propostas de atividades*. São Paulo: Moderna, 2000.
- RIBEIRO, N. B. *Entrecruzamentos de gêneros discursivos na universidade: esferas do político, do científico e do ensino*. 2005. 396f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.
- TRASK, R. L. *Dicionário de linguagem e lingüística*. Trad. Rodolfo Ilari. São Paulo: Contexto, 2004.
- TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.
- VARANI, A. *A constituição do trabalho docente coletivo: re-existência docente na descontinuidade das políticas educacionais*. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2005.
- VICENTINI, A. A. F. *O trabalho coletivo docente: contribuições para o desenvolvimento profissional dos professores*. 2006. 250p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

Recebido em março de 2010.

Aprovado para publicação em maio de 2010.