

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS  
CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA APLICADA  
MESTRADO EM LINGÜÍSTICA APLICADA

**RAFAELA FETZNER DREY**

*“EU NUNCA ME VI, ASSIM, DE FORA”*: REPRESENTAÇÕES SOBRE O AGIR  
DOCENTE ATRAVÉS DA AUTOCONFRONTAÇÃO

São Leopoldo

2008

Rafaela Fetzner Drey

*“EU NUNCA ME VI, ASSIM, DE FORA”*: REPRESENTAÇÕES SOBRE O AGIR  
DOCENTE ATRAVÉS DA AUTOCONFRONTAÇÃO

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos.

Orientadora: Prof. Dra. Ana Maria de Mattos  
Guimarães

São Leopoldo

2008

## Ficha catalográfica

D778e Drey, Rafaela Fetzner  
Eu nunca me vi, assim, de fora. Representações sobre  
o agir docente através da autoconfrontação / por Rafaela Fetzner  
Drey. – 2008.  
162 f.

Dissertação (mestrado) — Universidade do Vale do Rio dos  
Sinos, Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada,  
2008.  
“Orientação: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ana Maria de Mattos Guimarães,  
Ciências da Comunicação”.

1. Produção textual. 2. Metodologia. 3. Docentes – Língua  
Portuguesa 4. Ensino médio público 5. Autoconfrontação. I.Título.

CDU 806.90:37.02

Catálogo na Publicação:

Bibliotecária Carla Inês Costa dos Santos - CRB 10/973

*A todos os professores cujo amor ao ensino  
lhes permite não apenas exercer uma profissão,  
mas cumprir com o chamado de sua vocação.*

Esta dissertação não somente apresenta diversas vozes, como também foi construída com a ajuda de diversas mãos.

Neste momento de entusiasmo pelo cumprimento de mais esta etapa em minha vida acadêmica, não posso esquecer de agradecer imensamente...

à CAPES, pela disponibilização da bolsa de estudos que permitiu a continuidade de meus estudos a nível de Mestrado;

à Unisinos, pela disponibilização, durante 3 anos, de uma bolsa UNIBIC de iniciação científica que possibilitou o início de minha jornada nos caminhos da pesquisa científica;

à Professora Ana Guimarães, minha orientadora e com quem venho desenvolvendo uma caminhada contínua que se transforma e se renova a cada novo projeto de pesquisa, tornando-se mais bela, agradável e frutífera. Ana tem sido orientadora, conselheira, psicóloga e amiga, realizando com energia e tranquilidade todos estes papéis;

às professoras doutoras Terezinha Marlene Teixeira e Dinorá Fraga, presentes na banca de qualificação, cujos valiosos apontamentos foram de extrema importância na definição dos rumos deste trabalho;

às professoras Cátia Fronza, Ana Cristina Ostermann, Dinorá Fraga e Rove Chishman, do PPG em Lingüística Aplicada, que, em suas disciplinas, oportunizaram aprendizados e descobertas inestimáveis, além de debates instigantes que só fermentaram ainda mais meu amor pela Lingüística;

à professora Ana Maria Stahl Zilles, cujos profissionalismo, conhecimento e brilhantismo me intrigam ao mesmo tempo que me encantam, e com quem cada momento de conversa, seja nos vários cafés, almoços, nas esperas na parada de ônibus ou no trajeto Unisinos/Porto Alegre, significou uma oportunidade de aprendizado, inspiração e “construção de conhecimento” que jamais vou esquecer;

à Cris, Dani e Tai, colegas do gabinete de pesquisa, sempre pacientes e empenhadas nas discussões e realização dos projetos; e, em especial, à Angélica, sempre doce e atenciosa, cuja ajuda e profissionalismo com as transcrições dos dados foram fundamentais para a concretização desta pesquisa;

à equipe diretiva da Escola Boaventura Ramos Pacheco, em especial à diretora Cláudia Petersen-Sartori, que sempre abriu-me as portas para a realização de minhas pesquisas e que compreendeu, com paciência, os momentos em que não pude estar presente ou que a fiz trocar todo o horário para cumprir os objetivos da pesquisa;

às colegas professoras e amigas Cleusa Tissiani e Mareli Fraga, que aceitaram, com interesse, solicitude e empenho, participarem deste projeto;

à Tatiana Silva, minha amiga cujos cuidados e preocupações comigo são quase maternos;

à minha vó, que sempre compreendeu, pacientemente, quando eu não podia mais visitá-la com tanta frequência porque estava “ainda fazendo aquele trabalho enorme”;

aos meus pais, Sérgio e Luci, que muitas vezes abdicaram de seus próprios sonhos para que eu realizasse os meus, sempre orgulhosos de minhas conquistas;

ao meu irmão, Ramiro, que se privou de seus estudos musicais em diversos momentos, ficando em silêncio quando eu “estava terminando a pesquisa do Mestrado”;

à tia Zi, que em diversos momentos de tormentas e alegrias “na metrópole”, revelou-se uma “mãe”, amorosa e sensível sempre;

ao Vagner, que, dentre todas as surpresas que já tive, foi, sem dúvida, a melhor! Seu amor, sua força, sua paciência, atenção e cuidado comigo não deixam nenhuma dúvida que chegaste para ficar.

## RESUMO

O objetivo principal deste estudo é caracterizar como duas docentes de Língua Portuguesa, atuantes no Ensino Médio público, representam o próprio agir como profissionais do ensino. Este trabalho foi desenvolvido a partir da experimentação de uma nova metodologia para a produção textual – organização de uma seqüência didática a partir da perspectiva dos gêneros textuais (Schneuwly & Dolz, 2004)– que serviu como motivação para uma auto-reflexão do docente sobre sua atuação durante sessão de autoconfrontação (Clot, 1999/2006).

A conjugação de duas perspectivas firma a base teórica deste projeto: o quadro epistemológico do ISD; e os estudos ergonômicos propostos pela Clínica da Atividade (Clot, 1999/2006; Clot e Faïta, 2000). A escolha do interacionismo sociodiscursivo (ISD) como base teórico-filosófica principal se consolida com o objetivo de mudar o conceito sobre o texto na sala de aula de língua materna, além de aprofundar o foco de estudo do agir docente como trabalho através das dimensões que o constituem. Enquanto isso, os conceitos da Clínica da Atividade se aproximam da proposta do ISD no sentido de tentarem explicar melhor a questão do trabalho, através da metodologia de autoconfrontação (Clot, 1999/2006; Clot e Faïta, 1999) - utilizada para geração dos dados, que consistem nos comentários das próprias professoras sobre seu agir durante a sessão. Nestes comentários, foram analisadas as representações do agir de duas docentes de língua materna de uma escola pública de Ensino Médio na região serrana do RS enquanto desenvolveram uma seqüência didática com seus alunos.

Apoiadas em elementos lingüísticos pré-determinados, as análises buscaram, nestas falas, revelar como as pesquisadas concebem seu trabalho e de que forma assumem (ou não) seu agir, com base nas perspectivas de análise do agir docente em textos desenvolvidos em estudos do interacionismo sociodiscursivo (Bronckart, 2008b; Bronckart & Machado, 2004; Bulea & Fristalon, 2004; Lousada, 2006; Bueno, 2007).

Os dados revelam as diferentes representações que cada docente constrói a partir das reflexões proporcionadas pelas imagens de seu próprio agir como profissionais do ensino. Estas reflexões contidas na fala das pesquisadas incluem questões quanto ao estranhamento da própria imagem – analisada, aqui, sob a ótica dos fenômenos da exotopia e alteridade (Bakhtin1953/2003; Souza, 2003; Clot, 2004) – a relação com os alunos, as discrepâncias entre o trabalho planejado e o realizado (Bronckart, 2006) e, principalmente, o que a fala de cada professora revela sobre a forma como cada uma assume seu agir docente.

**PALAVRAS-CHAVE:** Agir docente; Trabalho representado; Autoconfrontação; Interacionismo sociodiscursivo.

## ABSTRACT

The main aim of this study is characterize how two teachers of Portuguese who work in a public High School represent their own acting as teaching professionals. This research was developed from the experiment of a new writing methodology – the organization of a didactic sequence from the text genre perspective (Schneuwly & Dolz, 2004) – which enrolled a motivation a motivation for a teacher's self-reflection during the self-confrontation mode (Clot, 1999/2006).

The conjugation of two perspectives compounds the theoretical basis for this project. The Socio-discursive Interactionism (ISD) epistemological frame; and the ergonomical studies proposed by The Activity Clinic (Clot, 1999/2006; Clot e Faïta, 1999). The choice of the Socio-discursive Interactionism as the main philosophical and theoretical basis is justified by the goal of changing the current text concept in Portuguese as a Native Language classrooms, besides deepen the focus on studies which consider the teaching acting as an occupation through its constitutive dimensions. At the same time, the Activity Clinic ideas approach to the ISD proposal when both try to explain better the working questions through the self-confrontation methodology – used to conceive the data which consist on comments of the teacher (who took part in the research as volunteers) about their professional acting while watching their own classes on the video session. In these comments, the acting representation of two Portuguese as a Native Language teachers from a public High School in the mountain region of Rio Grande do Sul were analyzed while they were developing a didactic sequence with their students.

The analyses were supported by linguistic elements previously determined and were concerned in revealing, in the teachers' speech, how they realize their occupation and in which ways they take their acting on (or not) within the teaching acting analyzing perspectives in texts developed by the Socio-discursive Interacionism studies (Bronckart, 2008b; Bronckart & Machado, 2004; Bulea & Fristalon, 2004; Lousada, 2006; Bueno, 2007).

The data come up with the different representations built up by each teacher from the reflections offered by their own acting images as teaching workers. These reflections emerged in the teachers' speech and include questions related to the *strangeness* of their own images – which were analyzed, in this context, from the viewpoint of the phenomena named *exotopia and alterity* (Bakhtin1953/2003; Souza, 2003; Clot, 2004) – to their relationship with the group of students, the contradictions between the planned work and the work done (Bronckart, 2006) and mainly to what aspects each teachers' speech can show up about the way each one take her teaching acting on.

**KEY WORDS:** Teaching acting; Represented work; Self-confrontation; Socio-discursive Interactionism (ISD).

## LISTA DE FIGURAS

|  |    |
|--|----|
| Figura 1: Os planos constitutivos do agir-referente..... | 63 |
|--|----|

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Segmentos de orientação e tratamento temáticos nas interações de C.105

Quadro 2: Segmentos de orientação e tratamento temáticos nas interações de M.  
..... 126

## LISTA DE TABELAS

|   |     |
|---|-----|
| Tabela 1: As operações constitutivas dos mundos discursivos e os tipos de discurso deles derivados. ....                            | 67  |
| Tabela 2: Elementos reguladores dos planos de ação constitutivos do curso do agir-referente nas dimensões coletiva e singular. .... | 93  |
| Tabela 3: Introdução dos tópicos nas interações de C. ....  | 107 |
| Tabela 4: Os tipos discursivos nos STTs da professora C. ....   | 111 |
| Tabela 5: Os tipos de modalização nos STTs da professora C. ....  | 111 |
| Tabela 6: Elementos constitutivos do agir em C. ....  | 116 |
| Tabela 7: Introdução dos tópicos nas interações de M. ....  | 129 |
| Tabela 8: Os tipos discursivos nos STTs da professora M. ....   | 133 |
| Tabela 9: Os tipos de modalização nos STTs da professora M. ....  | 134 |
| Tabela 10: Elementos constitutivos do agir em M. ....   | 140 |

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

- ALTER – Análise de Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações
- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CNAM – Conservatoire National des Arts et Métiers
- GRAFE – Grupo Romando de Análise do Francês Ensinado
- ISD – Interacionismo Sócio-Discursivo
- LAEL – Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem (PUC-SP)
- LAF – Langage, Action et Formation
- MEC – Ministério de Educação e Cultura
- PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais
- PPP – Projeto Político-Pedagógico
- TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

## SUMÁRIO

|   |           |
|---|-----------|
| <i>PARTE I - Introdução</i> .....   | 13        |
| <b>1 PRIMEIROS PASSOS</b> .....   | <b>15</b> |
| <b>2 CADA COISA EM SEU LUGAR</b> .....  | <b>18</b> |
| 2.1 ONDE QUEREMOS CHEGAR .....  | 18        |
| 2.2 COMO CHEGAREMOS LÁ .....  | 19        |
| <i>PARTE II - As Bases Teóricas</i> .....   | 21        |
| <b>1 O QUADRO INTERACIONISTA SOCIODISCURSIVO</b> .....  | <b>23</b> |
| 1.1 O ISD E UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO DIDÁTICA .....  | 32        |
| 1.1.1 Os gêneros textuais .....   | 33        |
| 1.1.2 A seqüência didática.....   | 36        |
| <b>2 TEORIZANDO SOBRE ENSINO E TRABALHO</b> .....   | <b>38</b> |
| 2.1 O ISD E AS DIMENSÕES CONSTITUTIVAS DO TRABALHO DOCENTE .....                                | 42        |
| <b>3 A CLÍNICA DA ATIVIDADE: APROXIMAÇÕES ENTRE ERGONOMIA,<br/>PSICOLOGIA E LINGUAGEM</b> ..... | <b>48</b> |
| 3.1 A AUTOCONFRONTAÇÃO NA ANÁLISE DO TRABALHO DOCENTE .....                                     | 52        |
| <b>4 O AGIR HUMANO EM TEXTOS</b> .....  | <b>61</b> |
| 4.1 O MODELO DE ARQUITETURA TEXTUAL.....  | 64        |
| 4.1.1 Os tipos discursivos .....  | 67        |
| 4.1.2 Os recursos anafóricos.....   | 68        |
| 4.1.3 As vozes e modalizações .....   | 70        |
| <i>PARTE III - Os Métodos</i> .....   | 74        |
| <b>1 MODUS OPERANDI: A PROPOSTA METODOLÓGICA DE TRABALHO</b> .....                              | <b>75</b> |
| 1.1 AS PARTICIPANTES DA PESQUISA .....  | 76        |
| 1.1.1 A professora C.....   | 76        |
| 1.1.2 A professora M. ....  | 77        |
| <b>2 GERANDO OS DADOS</b> .....   | <b>78</b> |
| 2.1 AS FILMAGENS .....  | 78        |
| 2.2 A SEQÜÊNCIA DIDÁTICA.....   | 79        |
| 2.3 O PROCEDIMENTO DE AUTOCONFRONTAÇÃO.....   | 87        |
| <b>3 COLHENDO O TRIGO: A METODOLOGIA DE ANÁLISE DE DADOS</b> .....                              | <b>90</b> |
| 3.1 COMO ANALISAR O TRABALHO DOCENTE?.....  | 90        |

|   |            |
|---|------------|
| <b>3.1.1 Os espaços entre as dimensões do trabalho real e do trabalho prescrito/planejado .....</b>   | <b>90</b>  |
| <b>3.1.2 Elementos da arquitetura textual: os tipos de discurso, as cadeias anafóricas, as modalizações e as vozes presentes no texto .....</b> | <b>91</b>  |
| <b>3.1.3 Os elementos dos planos constitutivos do agir-referente .....</b>  | <b>93</b>  |
| <i>PARTE IV - Resultados.....</i>   | <i>95</i>  |
| <b>1 ORGANIZANDO A CASA: A DINÂMICA GERAL DA SESSÃO DA AUTOCONFRONTAÇÃO.....</b>  | <b>96</b>  |
| <b>2 RESULTADOS DA ANÁLISE LINGÜÍSTICA DAS INTERAÇÕES DA PROFESSORA C. ....</b>   | <b>98</b>  |
| 2.1 A ORIENTAÇÃO TEMÁTICA NA SESSÃO DE AUTOCONFRONTAÇÃO.....  | 98         |
| 2.2 O CONTEÚDO TEMÁTICO NA REPRESENTAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE .....  | 105        |
| 2.3 A TESSITURA DO TRABALHO REPRESENTADO DAS DOCENTES.....  | 108        |
| 2.4 VOZES ENUNCIATIVAS E ELEMENTOS DOS CURSOS DO AGIR-REFERENTE: CONCEPÇÕES COLETIVAS E SINGULARES NA PRÁTICA DOCENTE .....                     | 113        |
| <b>3 RESULTADOS DA ANÁLISE LINGÜÍSTICA DAS INTERAÇÕES DA PROFESSORA M. ....</b>   | <b>121</b> |
| 3.1 A ORIENTAÇÃO TEMÁTICA NA SESSÃO DE AUTOCONFRONTAÇÃO.....  | 121        |
| 3.2 O CONTEÚDO TEMÁTICO NA REPRESENTAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE .....  | 127        |
| 3.3 A TESSITURA DO TRABALHO REPRESENTADO DAS DOCENTES.....  | 130        |
| 3.4 VOZES ENUNCIATIVAS E ELEMENTOS DOS CURSOS DO AGIR-REFERENTE: CONCEPÇÕES COLETIVAS E SINGULARES NA PRÁTICA DOCENTE .....                     | 136        |
| <i>PARTE V - As Conclusões – Alguns apontamentos, muitos caminhos.....</i>  | <i>145</i> |
| <b>REFERÊNCIAS.....</b>   | <b>158</b> |
| <b>APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) .....</b>   | <b>166</b> |
| <b>APÊNDICE B – MARCAÇÕES DE CODIFICAÇÃO DE DADOS SELECIONADAS DO PROJETO “CHILDES” E ADAPTADAS PARA AS TRANSCRIÇÕES DESTE ESTUDO.....</b>      | <b>168</b> |

## PARTE I - *Introdução*

“ (...) às vezes querem dizer: “não, eu sei o que trabalhar com meus alunos, eu vou trabalhar o que eu sei, não preciso de mais nada”. Pensam assim, mas às vezes pra não te da(r) oportunidade, e talvez por medo de serem observadas, (...) é porque o trabalho, né, sabe que sempre tem. A gente procura fazer o melhor, mas nunca se faz o melhor. O professor é cheio de aula, tu sabe, né? Sobrecarregado de aulas, de avaliações e tudo, então não sobra tempo pra trabalhar, pra fazer esse, esse trabalho. “

(Professora C.)

## 1 PRIMEIROS PASSOS

Durante o desenvolvimento da monografia de conclusão da graduação, veio-me a indagação de por que o trabalho com seqüências didáticas e gêneros textuais dificilmente chega às salas de aula da escola de nossos dias, mesmo tendo sido tão priorizado pela legislação brasileira, desde os Parâmetros Curriculares Nacionais, de 1998. Entendi, então, que a resposta a esta questão envolveria dar voz ao docente de Língua Portuguesa do Ensino Médio, em uma situação que lhe permitisse trabalhar com uma seqüência didática e lhe desse a oportunidade de confrontar sua prática habitual com esta nova possibilidade. Poucas pesquisas, na verdade, têm se dedicado não somente a analisar a produção textual dos alunos como decorrência do trabalho docente, mas também a produzir uma reflexão sobre o trabalho do professor de língua portuguesa com a produção textual, assegurando-lhe voz para entender sua visão da própria prática. O título desta dissertação, que se inicia com a transcrição de um trecho de fala da professora M. (uma das pesquisadas voluntárias deste estudo), aponta a possibilidade oferecida neste trabalho para que o professor “se veja”, gerando comentários e reflexões sobre seu agir docente, confrontando-se consigo mesmo.

A oportunidade de conhecer a teoria do interacionismo sociodiscursivo (Bronckart, 1997/2003), que se constitui no principal aporte teórico deste trabalho, surgiu durante minha participação em dois projetos de pesquisa, coordenados pela Profa. Dra. Ana Maria Guimarães entre 2003 e 2006. O primeiro deles, denominado *Desenvolvimento de narrativas e o processo de construção social da escrita*, voltou-se à aplicação de seqüências didáticas e à análise de produções textuais decorrentes delas. O segundo projeto, intitulado *Diversidade social e identidade do Português Brasileiro nas interações de sala de aula de Língua Portuguesa*, ainda está em andamento e propõe uma análise do trabalho real, prescrito e representado (a partir da perspectiva de Bronckart, 2006) de duas docentes do Ensino Fundamental, atuantes em duas escolas situadas na região metropolitana de Porto Alegre. As leituras realizadas e as análises iniciadas também me apontaram à necessidade e à importância de um estudo mais aprofundado acerca do trabalho do professor de Língua Portuguesa. A proposta atual representa uma possibilidade de conjugar esses focos de pesquisa.

Na verdade, a perspectiva de análise do “ensino como trabalho” (Machado, 2004), da profissão professor, começou a ser abordada muito recentemente, como em Clot e Faïta, 1999; Magalhães, 2004; Machado, 2004; Bronckart, 2006. Há, portanto, poucos estudos disponíveis no Brasil, e nenhum deles trata da realidade da atividade do professor de Língua Portuguesa do Ensino Médio na escola pública brasileira.

Pretendo analisar, neste trabalho, se a experimentação de uma nova metodologia para a produção textual – organizada em seqüências didáticas a partir da perspectiva dos gêneros textuais delineada pelo interacionismo sociodiscursivo – aliada à auto-reflexão do docente acerca de sua atuação, através do momento de autoconfrontação (Clot, 2006), podem oportunizar transformações no sentido que os docentes dão à sua própria prática na sala de aula de Língua Portuguesa.

Entendo que a reflexão sobre a própria prática, aliada à etapa de planejamento da seqüência didática, pode ajudar as professoras a buscarem subsídios específicos que sustentem o planejamento de novas atividades de produção textual que se constituam relevantes na sala de aula de língua materna.

A voz de Faraco (2007, p.50) ilustra, de forma sumária, um dos objetivos que norteia esta pesquisa:

Ao trabalharmos como educadores temos, portanto, um desafio imenso (...) de romper com o teoreticismo em nossas práticas e obter o envolvimento existencial dos educandos (como pessoas concretas) na experiência de ser autor e de ser leitor ativamente partícipe do vasto diálogo cultural. (Faraco, 2007, p.50)

O principal apoio teórico desta pesquisa encontra-se, como dito anteriormente, no quadro epistemológico proposto pelo ISD – interacionismo sociodiscursivo – que concebe a linguagem, em qualquer representação, como uma forma de interação social. Essa escolha do ISD se consolida com o objetivo de mudar a perspectiva sobre o texto presente na sala de aula de língua materna. A produção textual passa a ser percebida não como atividade escolar, mas como prática social languageira, através da qual os alunos se constituem como sujeitos sociais, que assumem diferentes papéis sociais a partir da esfera de comunicação

na qual seus textos transitam, incitando outros agentes sociais a partir do local de circulação do texto e do(s) interlocutor(es) ao(s) qual(is) o texto se destina.

Para melhor explicar o trabalho do professor, busquei ainda aportes teóricos na área da ergonomia da atividade de linha francesa, especialmente nos estudos da Clínica da Atividade de Clot (1999/2006) e Faïta (2000).

## 2 CADA COISA EM SEU LUGAR

### 2.1 ONDE QUEREMOS CHEGAR

Conforme já explicitarei no capítulo anterior, o objetivo central desta proposta é verificar se a experimentação de uma nova metodologia para a produção textual, aliada à auto-reflexão do docente acerca de sua atuação, podem ser fatores que oportunizem transformações no modo como as professoras participantes da pesquisa representam sua prática como docentes na sala de aula de Língua Portuguesa.

Em torno deste objetivo central, constituem-se como objetivos secundários:

- a) planejar, em conjunto com professores de Língua Portuguesa da rede de Ensino Médio estadual, uma seqüência didática sobre o gênero de texto artigo de opinião;
- b) proporcionar, às docentes participantes da pesquisa, uma auto-reflexão de sua prática docente, através do procedimento denominado autoconfrontação (Clot, 2006), durante o qual os comentários destas reflexões serão gravados em áudio e constituirão o *corpus* de dados a serem analisados neste estudo;
- c) observar como as pesquisadas representam o trabalho que realizaram – a partir do planejamento que, supostamente, deve guiar a realização de sua prática – com o auxílio de alguns elementos lingüísticos previamente selecionados que podem apontar de que forma as professoras percebem seu próprio trabalho.

Entendo que a reflexão das docentes sobre a própria prática, aliada à etapa de planejamento da seqüência didática, pode ajudar as professoras a buscarem subsídios específicos que sustentem o planejamento de novas atividades de produção textual que se constituam relevantes na sala de aula de língua materna, embora reconheça que a possibilidade de “ver-se” e refletir sobre o próprio trabalho, reconhecendo aspectos relevantes e também outros que possam ser aprimorados, não assegura que haja mudanças efetivas no trabalho realizado posteriormente pelas professoras.

## 2.2 COMO CHEGAREMOS LÁ

Optei por organizar este estudo em partes, com seus capítulos em subseqüência, por entender que facilita, ao leitor, uma compreensão globalizada da pesquisa. O conteúdo resumido de cada parte desta pesquisa está a seguir.

Na **Parte I**, de *Introdução*, apresento minha caminhada como pesquisadora e profissional do ensino desde a graduação em Letras até minha chegada no ao Mestrado, apontando as razões que me motivaram a desenvolver esta dissertação e justificando a escolha dos objetivos deste trabalho. Também introduzo estes objetivos e apresento de que forma pretendo alcançá-los durante o desenvolvimento deste estudo.

A **Parte II** traz *As Bases Teóricas* que servem de alicerce à minha pesquisa. O primeiro capítulo apresenta os aportes do *interacionismo sociodiscursivo* (doravante ISD), do qual tomo a concepção humana filosófica, psicológica e social, e com a qual também compartilho a mesma concepção de linguagem e texto. No segundo capítulo, trago os aportes teóricos do ISD que interligam os estudos lingüísticos à análise do trabalho, mais especificamente, neste caso, do trabalho docente. Já no terceiro capítulo, apresento os pressupostos teóricos da chamada Clínica da Atividade, que constitui a linha teórica da área da ergonomia da atividade escolhida por mim para refletir sobre as teorias do trabalho. Neste mesmo capítulo, são apresentados os pressupostos que constituem a metodologia de *autoconfrontação*, procedimento bastante utilizado no método clínico da ergonomia e do qual também faço uso, neste estudo, como procedimento metodológico para geração de dados. No quarto e último capítulo desta segunda parte, apresento os conceitos teóricos que sustentam as perspectivas de análise do agir docente, em sua maioria, contribuições do recorte interacionista sociodiscursivo.

Na **Parte III** deste estudo, denominada *Os Métodos*, são especificados os procedimentos metodológicos de geração e análise dos dados que constituem o *corpus* analisado no trabalho. Seu primeiro capítulo caracteriza, em linhas gerais, o modo como a pesquisa está organizada, onde os dados foram gerados e quem são as participantes da pesquisa. No segundo capítulo, são revelados os procedimentos de geração dos dados; e o terceiro capítulo indica os métodos de análise a serem utilizados para a construção dos resultados do estudo.

A **Parte IV**, intitulada *Resultados*, apresenta as análises dos comentários das docentes gerados no momento da autoconfrontação, amparadas em elementos lingüísticos presentes nas interações das sujeitas de pesquisa no momento da autoconfrontação. O capítulo 1 apresenta a organização geral e seleção dos dados a serem analisados. Já o capítulo 2 apresenta a análise das interações da professora C., da mesma forma que o capítulo 3 traz a análise das interações da professora M.

Na **Parte V**, a última desta pesquisa, são apontadas as *Conclusões* delineadas pelas análises realizadas na parte anterior (Parte IV) deste estudo, relacionadas às concepções teóricas adotadas e à realidade das docentes pesquisadas. Outrossim, são apresentados os caminhos apontados nestas reflexões para estudos e realizações posteriores.

## PARTE II - *As Bases Teóricas*

" (...) eu pesquisei metodologias utilizadas no ensino de Inglês na oitava série e o que aconteceu é isso, um dos fatos da minha pesquisa foi esse que eu até botei. Que é muito bom pesquisar, mas que a pesquisa tem que sair do papel, que o que não falta no Brasil são pesquisas. Mas que essas pesquisas (...) se tu vai ver, mostram a realidade e mostram o problema, só que pára na pesquisa do mestrando ali, do professor. Parou, chegou no final da pesquisa, parou. Ela não sai do papel e não vai adiante. Isso já constatei, já vi, né.

"Então que uma pesquisa, ela só é boa (...) só é interessante no momento que ela sai do papel e vai pra prática. No momento que ela mostra resultados".

*(Professora C.)*



## 1 O QUADRO INTERACIONISTA SOCIODISCURSIVO

As idéias interacionistas sociodiscursivas surgiram na década de 80, a partir de um grupo estabelecido na Universidade de Genebra<sup>1</sup>, que se baseou, principalmente, nos preceitos filosóficos de Vygotsky (1939/1993) – no campo do desenvolvimento; e de Saussure (1916/1997), Volochínov (1929/2006) e Bakhtin (1953/2003) – no campo da linguagem - para fundamentar sua teoria. Dessa forma, o interacionismo sociodiscursivo (ISD) é concebido, antes de tudo, como “um projeto” (Bronckart, 2007, p. 38), “uma corrente da ciência do humano” (Bronckart, 2006, p.10), que fundamenta as práticas languageiras como instrumentos do desenvolvimento humano.

As práticas de linguagem são entendidas como formas de ação a partir das condutas verbais. Desse modo, as práticas languageiras, através dos textos, se constituem os principais instrumentos do desenvolvimento humano. De acordo com Bronckart, principal epistemólogo das idéias do ISD, “o quadro interacionista social leva a analisar as condutas humanas como *ações significantes*, ou como *ações situadas*, cujas propriedades estruturais e funcionais são, antes de mais nada, um produto da socialização” (1997/2003, p.13). Esta fundamentação foi desenvolvida a partir dos trabalhos sobre o interacionismo social de Vygotsky; da perspectiva do desenvolvimento cognitivo de Piaget; da tradição monista de Spinoza; e também das teorias sociofilosóficas da ação comunicativa de Habermas; da compreensão das ações humanas através das narrativas, proposta por Paul Ricoeur; além da proposta de estudo do discurso como prática social, na perspectiva de Michel Foucault. Tentarei, a seguir, resumir como este leque de influências se reflete no ISD.

A epistemologia monista spinoziana influenciou decisivamente o pensamento de Vygotsky ao estabelecer um contraponto ao dualismo cartesiano. Enquanto Descartes concebia o *Eu material* e o *Eu espiritual* como duas formas autônomas, separadas, a filosofia monista considera matéria e pensamento como um todo indivisível e homogêneo (Bronckart, 2006). Esse é também um dos pilares do ISD.

---

<sup>1</sup> Os trabalhos empíricos que deram origem ao ISD foram publicados em 1985, sob o título de “O funcionamento dos discursos” (Bronckart, JP, Bain, D, Schneuwly, B, Davaus, C. e Pasquier, A. *Le fonctionnement des discours: un modele psychologique et une methode d'analyse*. Paris: Delachaux et Niestle, 1985) .

Lev S. Vygotsky desenvolveu a idéia da cognição como uma atividade interacional interna (que se constitui do exterior para o interior, isto é, através da interação com o meio social, o indivíduo se constitui, subjetivamente, e constitui seus conhecimentos), originando o chamado *interacionismo<sup>2</sup> social*. Vygotsky considera as condutas humanas como ações significantes e, em conseqüência, as condutas verbais (linguageiras) como formas de ação, gerando as ações de linguagem. O fundamento básico de sua teoria é que os processos psicológicos superiores humanos são mediados pela linguagem e estruturados não em localizações anatômicas fixas no *cérebro*, mas em sistemas funcionais, dinâmicos e historicamente mutáveis, a *mente*. O projeto vygotskyano, de acordo com Bronckart (2008b, p.64), “buscava instaurar uma unidade da ordem do agir significativa como unidade central das Ciências Humanas”. Essa tese tem como principal proposta, a partir da influência das teorias de Marx,

que os conhecimentos e as obras dos seres humanos não são simples reflexos da organização preexistente do mundo (empirismo) nem resultados do funcionamento de capacidades mentais inatas (racionalismo); mas são, antes de mais nada, o produto de suas práticas, que, por sua vez, são sociohistoricamente determinadas: é o agir socializado o motor do desenvolvimento humano, porque é por meio dele que se realiza qualquer reencontro entre os indivíduos e o seu meio ambiente. (Bronckart, 2008b, p.64/65)

Além das idéias de Spinoza, a teoria marxista da sociedade (também conhecida como materialismo histórico) – que acredita que as mudanças históricas na sociedade e na vida material produzem mudanças na natureza humana, ou seja, na consciência e no comportamento - constitui uma das bases do pensamento vygotskyano. As idéias marxistas de F. Engels – que concebia a transformação da natureza pelo homem através do uso de instrumentos – também têm seu espaço na obra de Vygotsky, que concluiu que os signos representam os “instrumentos” engelianos de mediação na interação homem-ambiente.

---

<sup>2</sup> O termo *interação* reflete vários recortes teóricos que podem estar contidos em uma única palavra, pensando que seu sentido não é fechado, mas sim redefinido de acordo com a perspectiva e o objeto de análise pretendido. De acordo com Morato (2005, p.311, 312), os domínios da lingüística que tomam a interação como objeto de estudo consideram a condição externa da linguagem, ou seja, não somente a linguagem como uma estrutura – visão tida como internalista – mas também a relação deste sistema com o que lhe é exterior.

A questão dialógica, para Vygotsky, está estreitamente ligada à questão do desenvolvimento. De acordo com o psicólogo, “o desenvolvimento se caracteriza por um complexo processo dialógico” (Vygotsky, 1988, p.137), sendo este dialogismo estabelecido entre o indivíduo e a sociedade e mediado pela linguagem, através dos signos (os instrumentos). Nesse sentido, a aprendizagem não é desenvolvimento, mas, quando adequadamente organizada, gera desenvolvimento. Bronckart (2008a, p.5) afirma, em relação à teoria vygotskyana, que a linguagem exerce o caráter formativo do pensamento consciente, pois, durante sua aquisição, na primeira infância, a criança a utiliza para atuar em diferentes situações sociais. Citando Vygotsky, Bronckart (2008a, p.6) aponta que “ao se transformar em linguagem, o pensamento se reorganiza e se modifica. Ele não se exprime, portanto, através da palavra, mas se realiza através dela”.<sup>3</sup>

Jean Piaget, psicólogo suíço que desenvolveu estudos sobre a *gênese do conhecimento*, constitui outra fonte teórica influente da reflexão nos aportes interacionistas sociodiscursivos. Na década de 70, suas pesquisas despertaram o interesse de Bronckart - já naquela época um entusiasta das idéias vygotskyanas - que, trabalhando junto ao Centro Internacional de Epistemologia Genética, dirigido por Piaget em Genebra, pôde confrontar seus estudos sobre o desenvolvimento humano a partir das idéias vygotskyanas com as recentes pesquisas piagetianas sobre a construção do conhecimento.

Um das questões centrais que levam o quadro interacionista sociodiscursivo a refletir sobre as idéias de Piaget refere-se à rejeição da influência do caráter social na linguagem por essa teoria. Nesta perspectiva, as interações verbais seriam apenas um produto secundário do desenvolvimento geral das coordenações de ação. Assim, a ação é apenas um acontecimento, pois o interacionismo piagetiano desconsidera o papel mediador das avaliações sociais, entendendo ser a constituição de sistemas estruturais a chave do desenvolvimento da inteligência.

A interação, na concepção de Piaget, se desenvolve entre um organismo solitário e o mundo simplesmente objetivo. Para Vygotsky, ao contrário, qualquer ação é mediada pelos signos, pelo mundo e também pelo outro, e através dessa mediação o conhecimento é gerado. A psicologia piagetiana concebe a origem do

---

<sup>3</sup> Tradução minha do original em francês.

conhecimento através de uma interiorização (sem a mediação do fator social) e de uma reconstrução dos sistemas causais no plano mental. Nesse sentido, o conhecimento é produto do desenvolvimento, proporcionado pela maturação das estruturas mentais do indivíduo – que já nasce com uma propensão genética para desenvolver os conhecimentos. Os indivíduos, assim, “constroem” o conhecimento a partir de suas próprias experiências com os objetos, na medida em que suas estruturas mentais estão maduras. Por essa razão, a teoria piagetiana de desenvolvimento da aprendizagem é também conhecida como “construtivista”. Ainda que o SD se manifeste de forma contrária aos posicionamentos piagetianos arrolados, não há rejeição aos dados empíricos. O ISD herdou o respeito e o cuidado com os dados gerados em pesquisas empíricas sobre o desenvolvimento, no sentido de aprimorar seu rigor na análise das ações significantes.

No campo do estudo das ações humanas, o ISD busca contribuição do pensamento do filósofo Paul Ricœur (1995-1997). O conceito de *ação significativa* é decorrente deste autor. Segundo ele, a ação significativa se estabelece a partir das narrações intertextuais constituídas como obras abertas, através das quais os sujeitos constroem sua compreensão das ações humanas. Esta é a base da chamada *semântica da ação*, desenvolvida por Ricœur (op.cit.), que tem como objetivo principal a determinação de parâmetros que possam diferenciar a *ação* de um *simples acontecimento*. O mesmo autor deu seguimento aos estudos sobre a relação entre ação e linguagem através da chamada *hermenêutica textual*, em que apresenta uma proposta de *reconfiguração do agir humano através dos discursos*. Para ele, qualquer texto, oral ou escrito, pode contribuir para reconfigurar a ação humana. No contexto interacionista sociodiscursivo, as idéias de Ricœur trazem à tona uma forma de análise e compreensão do agir humano através dos textos – pois, segundo sua tese, interpretar um texto é interpretar as figuras de ação que o constituem, o que estabelece, por conseqüência, como uma interpretação da ação humana.

O sociofilósofo Habermas (apud Bronckart, 1997/2003, p. 32) aponta que “a cooperação dos indivíduos na atividade é regulada e mediada por verdadeiras interações verbais”. Neste sentido, a atividade caracteriza-se por um *agir comunicativo*, pois a comunicação verbal é uma forma privilegiada do agir social, isto é, a ação humana em sociedade é comunicação. O discurso, assim, é constitutivo,

efetivo, produto do social. As relações entre a atividade (produto da ação humana no âmbito social), o agir (a ação do homem no âmbito social) e o discurso (a ação humana de linguagem no mundo social) nascem, portanto, das idéias de Habermas.

Foucault apresenta o discurso como pilar fundamental das práticas sociais, através de seus estudos sobre as formações discursivas. Para ele, é através do discurso, do uso dos signos verbais, que os objetos, as coisas e as pessoas passam a existir, a fazer sentido. Assim, o enunciado traduz a existência. A base de seu pensamento consiste

(...) em não mais tratar os discursos como conjuntos de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam. Certamente, os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse *mais* que os torna irreduzíveis à língua e ao ato de fala. É esse “mais” que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever. (Foucault, 1995, p.56)

A fala de Foucault, acima, ilustra sua concepção de linguagem como lugar de constituição do sujeito e do discurso como prática – não se limitando apenas à função unicamente designadora. Sobre isso, Araújo (2004, p. 215) sustenta que, na perspectiva foucaultiana, “a complexidade da linguagem mostra que ela não se reduz a um sistema ou código, de modo que um procedimento puramente estrutural não basta. Tratá-la como atividade situada representa um esforço teórico necessário e produtivo”. Foucault também aprofunda seus estudos em questões como o poder, a sociedade e a história humana, e, para ele, o lugar das práticas discursivas é uma espécie de “lugar epistêmico”, onde a história das lutas e embates capazes de transformar a sociedade supera as regras da estrutura lingüística (Araújo, op. cit, p.244). A concepção de linguagem de Foucault é retomada pelo ISD, que passa a falar em formações sociodiscursivas e trata o que chama de formas variadas de discurso como gêneros de texto (Bronckart,1997/2003, p. 37).

Além destes, dentro dos aportes filosóficos que embasam o ISD, também estão a dialética do desenvolvimento da atividade e do psiquismo humano prevista por Hegel; a denominada “virada de perspectiva” conceituada por Marx e Engels, pela qual os instrumentos, a linguagem e o trabalho, através da cooperação social, são fundamentais na construção da consciência; a *teoria dos fatos sociais* prevista

por Émile Durkheim, na qual se articulam as representações coletivas, sociais e individuais; e as contribuições das correntes filosóficas neokantianas, da antropologia e da socioantropologia, representadas, principalmente, pelo pensador francês pós-moderno Edgar Morin.

No campo específico da teoria lingüística clássica, de acordo com Bronckart (1999/2003, p. 23), “a abordagem interacionista não pode se apoiar senão na análise saussureana do *arbitrário radical* do signo (...)”, no sentido de embasar, em termos teóricos, a compreensão das relações entre a linguagem, as línguas e o pensamento humano.

A dimensão sistêmica da linguagem, a partir de Saussure, se estabelece na realidade ou diversidade das línguas naturais – como sistemas, compostos de regras lexicais, fonológicas e sintáticas relativamente estáveis – cujos signos são produzidos por uma sistemática de operações psíquicas e lhes é atribuído um caráter não-substancial. Neste sentido, interpõe-se a arbitrariedade do signo estabelecida em Saussure. Para Bronckart (2008a), o conteúdo do signo é integralmente social, como se seu significado fosse definido por elementos produzidos nas trocas sociais. Tendo em vista que essas trocas se modificam, conseqüentemente, o mesmo se dá com o conteúdo ou significado do signo – o que se configura como um ponto de aproximação entre a teoria de Saussure a respeito do caráter *arbitrário* do signo e a interpretação interacionista sociodiscursiva que Bronckart realiza sobre este ponto fundamental do estruturalismo.

Sobre a dialética saussureana *língua-discurso*, Bronckart (2008a), em seu recorte interacionista sociodiscursivo, argumenta que as significações (valores) dos signos são elaboradas, portanto, no *discurso (parole)* - seja através dos textos ou da fala - e organizadas sob outra forma lógica, na *língua (langue)*, vista como estrutura, que passa a ser um recurso para a produção de novos discursos. O ISD tenta estabelecer uma relação dialógica entre as teorias da ação comunicativa, enraizadas na filosofia, na sociologia e na antropologia, e o estudo da linguagem, a partir da perspectiva saussureana.

Tendo Saussure se dedicado preferencialmente à abordagem da língua como sistema, considerando a fala (ou o discurso, na leitura de Bronckart) um mistério e excluindo-a de sua análise, os estudos do ISD tentam, justamente, incluir a fala como fator de constituição e co-construção do sistema da língua, através da ação

social do discurso. Essa tentativa concretizou-se através da descoberta de novos escritos do lingüista suíço, discutidos em Saussure (2004), Komatsu & Wolf (1996) e Constantin (2005). Bronckart (2008, p.8), afirma, a partir destas discussões, que Saussure compreendia a língua como um tesouro, um “reservatório” de valores significantes implícitos em textos produzidos na atividade languageira, depositados no cérebro do sujeito falante. Para ele, há duas ordens de relação em cada esfera da linguagem (a língua e a fala): a *ordem discursiva* (da palavra); e a *ordem intuitiva* (das associações de significados). Haveria, ainda, um “primeiro nível” de estado da língua, em cada falante, denominado *língua internalizada*, que apontaria, dentro da teoria saussuriana, a presença de um sistema de uso das ações de linguagem concomitante a um sistema homogêneo de estrutura da língua, pois, para o uso desta língua internalizada, se faz necessário o estabelecimento de acordos ou convenções de uso, ambos de ordem *social*. Assim, a língua seria um conjunto de convenções necessárias adotadas por um determinado corpo social para permitir o uso da linguagem, que é virtual dentro de cada indivíduo (Bronckart, 2008a, p.8).

No campo da filosofia da linguagem, Volochínov - filósofo da linguagem russo da era stalinista cujos escritos, segundo Bronckart (2008a), foram atribuídos por muitos anos a Mikhail Bakhtin – se constitui como a principal fonte teórica do ISD. Valentín Volochínov, um dos participantes do denominado “círculo de Bakhtin” (grupo de lingüistas e filólogos russos que discutia, no âmbito acadêmico socialista da década de 20, a relação entre sociedade e linguagem, e incluía também Mikhail Bakhtin, Marc Chagall e P. Medviédiev), após a revolução bolchevique, tentava, através de seus estudos, reconstruir as ciências humanas a partir das idéias marxistas para auxiliar na formação e no desenvolvimento do “homem novo” almejado pelo socialismo soviético. Partindo dos princípios filosóficos de Marx e Engels, Volochínov, especialmente quanto ao caráter fundamentalmente sócio-histórico do desenvolvimento humano, conclui que o processo de socialização é operado historicamente através da elaboração e da organização das atividades coletivas dos grupos humanos, sendo resultado das propriedades comportamentais e mentais especificamente humanas. Volochínov também foi o pioneiro, a partir das idéias de Humboldt, a prever a linguagem como atividade, mudando, porém, seu eixo articulatório ao atribuir-lhe um caráter inerentemente social. De acordo com o mesmo (1929/2006, p.107), “O centro organizador de toda enunciação, de toda

expressão, não é interior, mas exterior: está situado no meio social que envolve o indivíduo (...). A interação, então, é *primordial*, e não *acessória*, como previu anteriormente o filósofo alemão.

Esse processo de análise social leva Volochínov a verificar que os fenômenos linguageiros se estabelecem, materialmente, através de *enunciados* ou *discursos*, que são, na verdade, a materialização da psicologia de corpo social. O mesmo autor (1929/2006, p.132) afirma ainda que a estrutura da enunciação é puramente social, e que a mesma só se torna efetiva entre falantes, sendo seu tema [da enunciação] determinado não somente pelas formas lingüísticas, mas pelos elementos não verbais da situação.

As interações verbais seriam as representações maiores das representações coletivas. Para Volochínov (apud Bronckart, 2008a, p.2) "os fenômenos lingüísticos se apresentam concretamente sobre a forma de *enunciados* e ou *discursos*". Sabendo-se que as condições sobre as quais as interações verbais se constituem apresentam possibilidades infinitamente variáveis, são estabelecidos quadros sociais determinados, dentro dos quais as interações se agrupam, formando os "modos" ou "gêneros" do discurso. Nas palavras de Bakhtin (1953/2003, p.262), esse agrupamento ocorre, pois "cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*."

Deste modo, o pensador russo parte da concepção da linguagem como *atividade*, como ação intersubjetiva, para fundamentar a subjetividade como emergente do social, sendo que a interação constitui e sustenta a condição humana, através de relações dialógicas, nas quais o conflito de vozes constrói o processo discursivo (Volochínov, 1929/2006). O interacionismo sociodiscursivo, visando analisar as condições de organização e desenvolvimento das condutas humanas em uma perspectiva que considere as dimensões da linguagem, da psicologia e da sociologia, inclui, portanto, em seu foco de estudos, o estatuto e os efeitos de desenvolvimento da linguagem, ocupando-se das atividades materializadas através dos gêneros de texto, cuja contribuição teórica é creditada a Volochínov.

No sentido metodológico adotado pelo ISD, há um alinhamento entre o *interacionismo lógico* e o *interacionismo social*. O primeiro dá conta do construtivismo piagetiano a partir da análise do conhecimento natural, através da

riqueza dos dados empíricos e de análises rigorosas. Já o segundo é o responsável pela pertinência das questões e da posição vygotskyana, que prevê a análise da ação significativa pela abordagem psicológica de Vygotsky. Segundo as idéias deste autor, o funcionamento dos signos depende do social, que é objeto de negociações e/ou aprendizagens, considerando, assim, a importância da interação entre o meio. Contudo, é inegável, para o ISD, a preferência pelas idéias vygotskianas para explicação do complexo processo de desenvolvimento humano, visto que os construtos de Vygotsky prevêem que o desenvolvimento é estabelecido através de um processo de interação do sujeito com o mundo, com o outro e consigo mesmo, mediado pela linguagem. Segundo o próprio Bronckart (2006, p. 55),

(...) o desenvolvimento do homem está intrinsecamente relacionado ao efeito que permanentemente exercem sobre ele uma atividade social e significações de linguagem já existentes e em permanente evolução. Portanto, é na própria construção do social e do semiótico que se situam, em última instância, os princípios explicativos do humano.

Assim, dado o caráter fundamentalmente social da proposta teórica interacionista sociodiscursiva, Vygotsky constitui-se na principal influência no campo da psicologia do desenvolvimento às idéias do ISD. Além das teorias contemporâneas da ação de Habermas e Ricœur, os princípios psicológicos de Leontiev - que prevê a atividade como modo de organização funcional do comportamento dos organismos vivos, através da *linguagem* como modo de comunicação - e Luria também são apontados como influências importantes dentro deste quadro epistemológico.

A questão do discurso dentro do ISD vem demonstrar que as práticas languageiras situadas através dos textos-discursos são os instrumentos principais do desenvolvimento humano (Bronckart, 2006), tanto em relação aos conhecimentos e saberes quanto em relação às capacidades do agir e da identidade das pessoas. Essa noção esclarece a posição logocêntrica do ISD, que nega qualquer determinismo sociolinguageiro, no sentido de que o discurso é (co)construído nas relações sociais através das ações de linguagem estabelecidas nestas mesmas relações. A linguagem, assim, só existe em *práticas (ou jogos de linguagem)*, que se encontram em permanente transformação e nas quais são elaborados os conhecimentos humanos.

O ISD (Bronckart e seguidores, 1997, 2004, 2006, 2007), portanto, não é apresentado de forma acabada, mas como um *projeto de desenvolvimento de uma teoria*, que pretende realizar parte do projeto do interacionismo social, desenvolvido, sobretudo, por Vygotsky, considerando a questão da linguagem como instrumento mediador das ações sociais, através das quais os indivíduos se constituem. Assim, o projeto interacionista sociodiscursivo avança no sentido de tentar reformular a abordagem pragmática vygotskyana de ação da linguagem.

### 1.1 O ISD E UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO DIDÁTICA

Atualmente, o quadro epistemológico do ISD vem desenvolvendo estudos em duas frentes principais. A primeira, liderada pelo grupo LAF (*Langage, Action e Formation*) e coordenada por Jean-Paul Bronckart, se dedica a pesquisas referentes ao agir linguageiro em situações de trabalho. Estes estudos se desenvolvem concomitantemente no sentido de incorporarem novos construtos teórico-epistemológicos ao quadro interacionista sociodiscursivo e novas metodologias de análise e interpretação do agir humano em diferentes ambientes profissionais, estabelecendo relações entre a linguagem e o agir profissional. Dentro desta linhagem do ISD, foram desenvolvidos estudos (Bronckart, 2004; Bulea e Fristalon, 2004; Machado, 2004; Lousada, 2006; Mazzilo, 2006; Guimarães, 2007; entre outros) sobre o agir profissional humano, em diversas áreas, como no ensino e na saúde. Estas pesquisas têm como foco analisar o papel da linguagem e a constituição do agir do trabalhador em relação à sua atividade profissional.

A segunda corrente da linha interacionista sociodiscursiva é coordenada por Bernard Scheuwly e Joaquim Dolz, do grupo GRAFE (Grupo Romando de Análise do Francês Ensinado), e se dedica a pesquisas no campo da didática das línguas. É nesta linha do ISD que se desenvolveram diversos estudos sobre a metodologia das seqüências didáticas organizadas em torno de um gênero textual no trabalho com textos na sala de aula de línguas (como em: Cristóvão, 2001; Guimarães, 2004; Drey, (2006), Gerhardt (2006). Estes estudos preocupam-se com o trabalho didático real, realizando análises dos processos de ensino, desenvolvendo metodologias para o trabalho com línguas em sala de aula, aliando a base teórica e

reorganizando-a através dos resultados apontados em seus diversos estudos empíricos.

É sob o construto teórico do ISD que se articula o estudo das seqüências didáticas (Schneuwly e Dolz, 2004), como uma possibilidade de aplicação pedagógica do conceito de gêneros de texto. O aporte dessa base teórica também abrange o estudo das práticas de linguagem dentro de diferentes esferas de comunicação, como as interações em sala de aula, a fala do docente e as produções textuais concebidas no âmbito escolar.

A escolha do recorte teórico interacionista sociodiscursivo e das idéias de base deste quadro epistemológico no presente trabalho se justifica, dentre outras razões, como uma tentativa de quebra do teoreticismo que se instalou nas academias e que, infelizmente, alastrou-se como tradição escolar “conteudística e com pretensões enciclopédicas” (Faraco, 2007, p. 50). De acordo com esse autor (op.cit.), para que seja rompido este costume enraizado na rotina escolar brasileira, é preciso que as práticas escolares considerem o envolvimento existencial dos alunos como sujeitos autores e leitores que participem ativamente do diálogo cultural da vida em sociedade.

### 1.1.1 Os gêneros textuais

Tomo, aqui, a perspectiva de gênero textual a partir de Bronckart (1997/2003), para quem o *gênero de texto* é equivalente ao *gênero de discurso* de Bakhtin (1953/2003, p. 279). Os gêneros de texto são

tipos relativamente estáveis de enunciados, elaborados sócio-historicamente, por diferentes esferas das atividades humanas, sempre apresentando conteúdo, estruturação, relação entre os interlocutores e estilo específicos. Seu estudo deve, obrigatoriamente, considerar usos e funções numa situação comunicativa. (BRONCKART, 1997/2003, p.101-102)

Para Bakhtin (1953/2003, p. 261) “todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem”. A comunicação humana, assim, é feita em forma de *enunciados*, cujo uso será adaptado às finalidades e às condições

específicas do contexto social em que os indivíduos se encontram. Portanto, estes enunciados devem ser adaptados a um certo *estilo de linguagem*, que inclui a seleção não só de recursos, como gramática e léxico, mas também de conteúdo específico. De acordo com a situação de comunicação onde determinados enunciados – mesmo particulares e individuais – são utilizados, eles se organizam em *tipos relativamente estáveis*, denominados *gêneros do discurso* (idem, p. 262). Os gêneros do discurso estão presentes em todo e qualquer ato de comunicação humana, são ilimitados e organizam nosso discurso, moldando-o de acordo com a situação social e os interlocutores presentes. É justamente essa mobilidade social dos gêneros que os torna tão diversos. Entretanto, apesar de estarem presentes na atividade humana de linguagem, de acordo com Bakhtin (op. cit., p. 284) “é preciso dominar bem os gêneros para empregá-los livremente”. Volochínov (1929) apud Bronckart (2008, p. 3) sublinha o *estado fundamentalmente social dos gêneros*, visto que “cada um dos tipos de comunicação social (...) organiza, constrói e finaliza, de modo específico, o formato gramatical e estilístico do enunciado assim como a estrutura do tipo ao qual ele pertence: nós a designamos, assim, sob o termo de *gênero*.”

Situações de comunicação social podem ser transpostas para a sala de aula através do planejamento de atividades de mediação didática, que pode ser feito pela aplicação de uma seqüência didática (Bronckart, 1997/2003), embasada em um *gênero de texto* (Schneuwly e Dolz, 2004) específico. O ponto de partida desta relação é o fato de que, conhecendo as características específicas do gênero textual em questão, o aluno apropria-se das dimensões deste e é capaz de produzir textos que se enquadram neste mesmo gênero. Em concordância com a definição do gênero textual, o texto é entendido como uma unidade comunicativa (Bronckart, 1997/2003), um meio através do qual o aprendiz pode interagir na esfera de comunicação específica a qual pertence o gênero de texto.

Schneuwly e Dolz (2004) explicam que

em situações semelhantes, escrevemos textos com características semelhantes, que podemos chamar de *gêneros de textos*, conhecidos de e reconhecidos por todos, e que, por isso mesmo, facilitam a comunicação: a conversa em família, a negociação no mercado ou o discurso amoroso. (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p. 97)

Desse modo, é possível repensar a prática de produção de texto em sala de aula. A partir do momento em que são reconhecidos os *gêneros de texto* e que, portanto, o produto-texto é visto como uma unidade comunicativa adequada à esfera social de comunicação na qual o gênero transita, é possível caracterizá-lo e, no âmbito escolar, permitir que os alunos percebam as diferenças entre os gêneros. Nessa perspectiva, os gêneros são considerados *instrumentos (semióticos)*, através dos quais a comunicação – e a aprendizagem – são possíveis, pois são utilizados para “agir lingüisticamente”. Como cada gênero compreende um conjunto articulado de diversos instrumentos utilizados ao mesmo tempo, Schneuwly e Dolz (2004, p.171) referem-se ao gênero como “um *megainstrumento*, uma ferramenta complexa, que contém em seu interior outros instrumentos necessários para a produção textual (...)”.

Exemplificando o uso dos gêneros para o trabalho com práticas de linguagem na escola, Matêncio (2007, p. 58) aponta que “os gêneros seriam artefatos (instrumentos) sociocognitivamente construídos, com base nos quais o sujeito se orienta ao projetar o jogo de imagens entre os interlocutores e o espaço e o tempo da interação (...)”. Para a autora (op.cit., p.61), o uso de textos que apresentem situações efetivas de produção, recepção e circulação, focalizando a relação entre as ações de linguagem e a atividade de interação, seria de extrema importância em procedimentos de ensino e aprendizagem, pois permitiria que os alunos compreendessem melhor o mecanismo de funcionamento das práticas discursivas.

Cordeiro (2007, p. 67) defende a idéia de que os alunos devem ter contato com diferentes práticas de linguagem, através dos diferentes gêneros que as concretizam, para que possam desenvolver a linguagem e a aprendizagem de novas formas sociais de comunicação. Isso se torna possível sabendo-se que cada indivíduo possui uma bagagem de experiências sociais e históricas, constituídas através da linguagem – estruturada, por sua vez, através dos gêneros – o que implica que estas experiências permitem que cada um, de posse de conhecimentos específicos referentes a cada gênero – como suas características estruturais - esteja habilitado a adequar seu uso a determinadas situações de linguagem.

### 1.1.2 A seqüência didática

Embasada no aporte teórico apresentado pelo ISD, a seqüência didática surge como uma unidade de trabalho escolar, constituída por um conjunto de atividades que apresentam um número limitado e preciso de objetivos e que são organizadas a partir de um projeto de apropriação de dimensões constitutivas de um gênero de texto. De maneira mais simples, Schneuwly e Dolz (2004, p. 97) a conceituam como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”.

Partindo das definições teóricas citadas acima, podemos definir a *seqüência didática* como um conjunto de atividades, ou oficinas, que são organizadas a partir de um gênero de texto escolhido e que têm como objetivos primordiais apresentar “um projeto de apropriação das dimensões que constituem o gênero” e propor “uma série de atividades e exercícios que segue uma ordem determinada para resolver, progressivamente, as dificuldades dos alunos” (Azevedo e Cordeiro, 2004, p.74).

Para Schneuwly e Dolz (2004), a estrutura de base da seqüência é a seguinte:

- *Apresentação da situação*: a proposta a ser desenvolvida durante o trabalho de seqüência didática, inclusive o próprio gênero de texto a ser trabalhado, é apresentada ao grupo de alunos;
- *Produção inicial*: é pedido aos alunos que elaborem um texto pertencente ao gênero delimitado para o trabalho, sendo que não são fornecidas informações a respeito do gênero, os alunos apenas fazem uso de seus conhecimentos prévios;
- *Oficinas*: compostas por várias atividades que trabalham de maneira sistemática e aprofundada as características estruturais do gênero e a base de conhecimentos sociais referentes à comunicação propiciada pelo mesmo, oportunizando, aos alunos, a apropriação destas características para uso posterior em diferentes situações enunciativas;
- *Produção final*: na atividade final da seqüência didática, os alunos podem pôr em prática todos os conhecimentos adquiridos durante os módulos acerca do gênero de

texto escolhido, podendo ser medidos os progressos alcançados desde a produção inicial.

Partindo dos aportes do ISD e das diferentes correntes filosóficas que constituem seu quadro epistemológico no sentido de enfatizar o caráter inerentemente social desta corrente do humano, a proposta das seqüências didáticas foi escolhida como a metodologia de trabalho apresentada às participantes desta pesquisa como uma alternativa para atividades de produção textual. Esta escolha se deu justamente porque a metodologia das seqüências está embasada na concepção do texto como unidade de comunicação e interação social. Além disso, a proposta de trabalho das seqüências didáticas pensada a partir da concepção de gêneros textuais pode apontar resultados interessantes no trabalho de prática de linguagem em sala de aula, conforme apontaram estudos como os de Guimarães (2004) e Drey (2006).

Tendo em vista a importância das seqüências didáticas, é essencial, neste momento, enfatizar o caráter arbitrário no qual a proposta das seqüências didáticas é tomada no âmbito desta pesquisa. Assim, esclareço que o caráter de “solução mágica da produção textual” estabelecido à seqüência didática por alguns docentes e pesquisadores foi, desde o início deste estudo, desmistificado e esclarecido por mim, tanto às docentes participantes da pesquisa, quanto aos seus alunos. Enfatizei, portanto, que, embora este formato de trabalho ainda não seja uma constante nas práticas escolares dos docentes, o mesmo não é a sonhada “fórmula mágica” desejada por alguns professores para o trabalho de produção textual na escola, pois essa fórmula nunca existirá.

## 2 TEORIZANDO SOBRE ENSINO E TRABALHO

Neste estudo, com o objetivo de pensar a ação docente como “profissão”, alio duas perspectivas teóricas principais: em primeiro, as idéias propostas pelo quadro interacionista sociodiscursivo quanto ao estudo do agir humano em situações de trabalho através da análise das práticas languageiras das trabalhadoras docentes participantes da pesquisa; em segundo, os estudos da linha da ergonomia da atividade, a partir das concepções da denominada Clínica da Atividade (Clot, 1999/2006), especificamente no tocante ao agir *educacional* como trabalho. Segundo Bronckart (2008b, p.10), as novas demandas sociais surgidas no século XX causaram a emergência de novas *disciplinas de intervenção*, a exemplo da Ergonomia, da Análise do Trabalho e das didáticas profissionais e escolares. Partindo dos estudos centrados na filosofia do agir, o campo das didáticas, após estudar exaustivamente os projetos de ensino, estendeu sua análise à área do trabalho dos professores. Nesse sentido, a análise do trabalho docente se estabelece como uma nova área de estudos transversais, que se preocupa com o estudo do agir em consonância com o estudo das práticas escolares.

Embora ainda recente, o trabalho dos profissionais de ensino como objeto de análise de caráter científico tem ampliado seu foco de estudos no Brasil desde meados da década de 90. Nesta época, iniciaram seus estudos dois grupos de pesquisa<sup>4</sup>: o grupo ATELIER e o grupo ALTER, ambos situados no LAEL – Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem da PUC-SP e organizados no sentido de pensar sobre as atividades do trabalho.

Dentro do quadro interacionista sociodiscursivo, Bronckart (2004, p.87) conceitua, com base no senso comum, o trabalho como constitutivo de uma *forma de agir*, uma *prática* comum à espécie humana.

Os aportes teóricos advindos da Ergonomia da Atividade e da Clínica da Atividade (Clot, 1999/2006), que serão explicitados no próximo capítulo, nos permitem delimitar um conjunto de elementos da atividade do trabalho. Machado (2007, p.91), por exemplo, utiliza esses elementos provenientes dos dois suportes

---

<sup>4</sup> O grupo ATELIER atua sob coordenação da Profa. Dra. Maria Cecília Perez Souza e Silva; enquanto o grupo ALTER é coordenado pela Profa. Dra. Anna Rachel Machado. Ambos estabeleceram acordo internacional com pesquisadores das linhas de Linguagem e Trabalho (na Universidade da Provence) e Linguagem e Educação (na Universidade de Genebra).

teóricos numa tentativa de definir, da forma mais específica possível, o “*trabalho do professor*”.

Pensando na realidade de sala de aula, diversas preocupações se apresentam quanto à atividade docente. Aludindo Machado (2004, p.xiii), “a profissão *professor* encontra-se em jogo e no centro das discussões educacionais”. Nesse sentido, a educação brasileira sofreu intervenções, especialmente através da edição dos Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCNs), no final da década de 90, que se firmaram como referência para a mudança na concepção de outras ações que envolvem a perspectiva do ensino como profissão docente, dentre elas a avaliação, a formação dos professores, o uso dos livros didáticos e as competências a serem desenvolvidas pelos alunos na escola.

Além disso, conforme Esteve (1999), vários pesquisadores em nível internacional vêm detectando fenômenos que originaram o denominado “mal-estar docente”, que inclui uma crise identitária profissional de parte da classe docente. Para o mesmo autor (op.cit.), para enfrentar e reduzir o mal-estar docente é necessário que uma série de medidas sejam tomadas, a exemplo da adequação da formação dos professores às novas exigências do ensino e da revalorização da imagem social da profissão docente. Essas medidas devem ser pensadas pelos professores, pela sociedade e pela administração do ensino, pois “(...) precisamos que nossos professores recuperem o orgulho de serem docentes, e que nossa sociedade reconheça o importante trabalho que realizam.” (Esteve, 1999, p.14).

Segundo Castilho (2002), a classe docente tem se deparado com três crises distintas que coabitam a realização de seu trabalho e que se apresentam de forma entrelaçada: a crise social, a crise científica e a crise do magistério. A primeira dessas crises se refere às mudanças pelas quais a sociedade brasileira vem passando, que não foram acatadas pelos sistemas de ensino que, por sua vez, não modernizou suas práticas e concepções. A segunda crise diz respeito às novas concepções de estudo da linguagem, que consideram a língua não apenas sob o enfoque estrutural, mas também sob seu aspecto funcional, abrindo espaço para perspectivas interdisciplinares de estudo da linguagem, como a Sociolingüística, a Psicolingüística, a Análise do Discurso, o próprio ISD, dentre outras. Nesse sentido, os professores precisam aperfeiçoar-se para que consigam refletir sobre as novas concepções de estudo da linguagem que emergem em uma sociedade em constante

mudança. A terceira crise soma a desvalorização da profissão docente às duas crises retratadas anteriormente. Os professores, constantemente, se deparam com a falta de parâmetros sobre o que, como, para quem e para quê ensinar,<sup>5</sup>. Além disso, a baixa qualidade na formação do magistério, a baixa remuneração e a falta de materiais didáticos adequados e que possam suprir as necessidades heterogêneas do ensino também contribuem para que se instale uma crise entre os professores. Castilho (2002, p.13) conclui: “A tarefa da atual geração de educadores é muito pesada: reciclar-se, reagir contra o círculo de incompetência e de acriticismo que se fechou à volta do ensino brasileiro, e lutar pela valorização da carreira.”

O professor, portanto, precisa mobilizar-se, integralmente, em diferentes situações para possibilitar a aprendizagem de seus alunos. Essas situações incluem planejamento, aulas, avaliações, preparação de outras atividades. Para isso, o professor deve orientar-se por prescrições pré-estabelecidas por diferentes instâncias superiores, além de contar, para a realização de seu trabalho, “com a utilização de instrumentos obtidos do meio social e na interação com diferentes outros que, de forma direta ou indireta, estão envolvidos na situação” (Machado, 2007, p. 93). Todos estes reflexos nos mostram que o trabalho do professor nem sempre depende dele mesmo para sua realização, mas somam-se outras dimensões que também são constituintes de seu trabalho.

Lousada (2004, p. 292) aponta que certos “determinantes externos [criam] impedimentos para a ação do professor, impedimentos esses ligados à organização do meio de trabalho coletivo, e que acabam por invalidar qualquer proposta didaticamente construída, [seja] ela boa ou ruim.” Assim, para que o professor consiga realizar seu trabalho de forma efetiva, não conta só com fatores singulares, que dependem, em grande parte, de seu próprio empenho – como uma formação de qualidade; constante atualização através de cursos e aquisição de novos materiais e recursos pedagógicos; reflexão construtiva para transposição das novas teorias e metodologias do ensino à prática de sala de aula. A realização de uma prática docente de qualidade também depende de fatores externos, não controláveis pelo professor e pertencentes às mais diversas esferas do âmbito educacional, como o apoio dos demais setores da instituição educacional (a exemplo do Serviço de

---

<sup>5</sup> Os PCNs, que deveriam constituir o fio condutor da educação brasileira, são conhecidos muito superficialmente pelos professores, conforme mostram diversos trabalhos como de Guimarães (2007). Nesse sentido, parece não ser possível que sejam tomados como a prescrição regente do trabalho do professor.

Orientação Escolar, do Círculo de Pais e Mestres, da coordenação pedagógica, da direção da escola, dentre outros); a boa infra-estrutura no ambiente escolar (salas com condições mínimas de uso, equipadas com classes e cadeiras em número suficiente para receber os alunos); o número não-excessivo de alunos em sala de aula. Enfim, há uma gama de fatores, alheios ao controle do professor, que podem influenciar seu trabalho, tornando-o um fardo gerador de estresse, ao invés de uma atividade profissional estimulante e com objetivo social definido.

Em concordância com esses fatores, Machado (2007, p. 93) afirma que o professor precisa ter recursos simbólicos e materiais diversos, de ordem externa e também interna, para realizar efetivamente as tarefas compreendidas por seu trabalho. Segundo a mesma autora, estes recursos são essenciais porque permitem ao professor

- a) reelaborar continuamente as prescrições, mesmo antes de entrar em sala de aula, readaptando-as de acordo com a situação, com as reações, interesses, motivações, objetivos e capacidades de seus alunos, de acordo com seus próprios objetivos, interesses, capacidades e recursos (...)
- b) escolher, manter ou reorientar o seu agir de acordo com as necessidades de cada momento;
- c) apropriar-se de artefatos, transformando-os em instrumentos *por si e para si*, quando os considera úteis e necessários para seu agir;
- d) selecionar instrumentos adequados a cada situação;
- e) encontrar soluções para conflitos dos mais diversos. (MACHADO, 2007, p.93,94)

Portanto, ao conseguir cumprir com os objetivos listados acima – representativos de seu trabalho – o professor consegue, efetivamente, posicionar-se como *ator* de seu trabalho, que é, na verdade, o seu verdadeiro papel; ao invés de agir somente como “aplicador” das prescrições – função que lhe é geralmente atribuída, atualmente, pela sociedade. Para Bronckart (2006, p. 207), o professor é bem-sucedido em seu ofício quando domina a gestão de uma aula e de seu percurso, considerando as expectativas e os objetivos definidos previamente pela instituição escolar em função das características e reações dos alunos. A definição, de acordo com o mesmo autor, da *profissionalidade do professor*, não se concentra apenas no domínio que o mesmo apresenta sobre o programa e os conteúdos que devem ser ensinados, tampouco apenas sobre o conhecimento das reais capacidades e limitações cognitivas dos alunos; mas, principalmente “(...) na

capacidade de conduzir seu projeto didático, considerando múltiplos aspectos (sociológicos, materiais, afetivos, disciplinares, etc.), freqüentemente subestimados e que, entretanto, constituem o 'real' mais concreto da vida de uma classe", (Bronckart, 2006, p. 227).

## 2.1 O ISD E AS DIMENSÕES CONSTITUTIVAS DO TRABALHO DOCENTE

Jean-Paul Bronckart (2006) justifica a necessidade de se pensar o ensino através da perspectiva do professor devido à "evolução 'natural' dos trabalhos de didática das disciplinas" (p. 204) e, conseqüentemente, dos resultados de aplicação das novas teorias didáticas em sala de aula e da reação de alunos e professores frente às novas tecnologias educacionais. O mesmo autor retoma a conclusão de um estudo de Canelas-Trevisi (*apud* Bronckart, 2006, p.207), que apontou a necessidade de estudos mais específicos sobre a profissão docente, porque verificou um distanciamento entre a prescrição da atividade docente e a realidade (o trabalho real verificado na atuação do professor). Transferindo para o contexto brasileiro, o mesmo distanciamento pode ser sentido entre os PCNs e o trabalho real de sala de aula.

A proposta do ISD (Bronckart, 2006) para análise do trabalho docente é fundamentada em quatro dimensões.

A primeira dimensão compreende o **trabalho real**, que designa a(s) atividade(s) realizada(s) em uma situação concreta, como a atividade do professor em sala de aula, a aula em si. Essa dimensão do agir pode ser analisada posteriormente ao momento de sua ocorrência através de registros em áudio e vídeo das condutas verbais e não-verbais do actante, que possam ser reveladoras do modo como este realiza as tarefas em sua atividade profissional.

A segunda dimensão da análise do trabalho docente é fundamentada pelo **trabalho prescrito**, que subentende os documentos que dão instruções e fundamentam "uma representação do que deve ser o trabalho, que é anterior à sua realização efetiva" (p.208). Estes documentos podem ser elaborados por instituições (como é caso dos PCNs, no Brasil, organizados pelo MEC – Ministério da Educação e Cultura); empresas (como as diretrizes de escolas particulares que trabalham em

redes); grupos de professores e coordenação educacional de instituições de ensino (responsáveis pelos PPPs – Plano Político-Pedagógico – ou pelo programa de conteúdos a serem trabalhados em cada série do ensino; ou, ainda, pelo professor, ao planejar suas atividades com os alunos – como é caso desta pesquisa.

Para Bronckart (2004, p.121), os documentos prescritores são essencialmente constituídos por textos, que definem as tarefas específicas frente ao seu cumprimento, atribuindo-as a determinadas categorias de actantes, e que contêm diversos aspectos que condicionam a realização das tarefas.

A terceira dimensão de análise do trabalho docente compreende o **trabalho representado** (ou *interpretado pelos actantes*), que permite estabelecer uma relação de reflexão entre o planejamento e a prática do trabalhador - neste caso, o docente. É nesta dimensão que aflora a consciência discursiva dos actantes durante a situação específica de reflexão.

A quarta e última dimensão de análise do agir docente considera o **trabalho interpretativo pelos observadores externos**, que compreende a análise da constituição da profissão docente por um pesquisador ou outro professor. Esta análise se materializa através dos dados gerados na terceira dimensão de análise (os textos e/ou comentários dos docentes que constituem o *trabalho representado*). No entanto, segundo Bronckart (op.cit.), esta dimensão constitutiva do agir ainda não foi suficientemente explorada em suas pesquisas em razão da amplitude e complexidade dos dados gerados nos textos que compõem o trabalho interpretativo.

Estas dimensões são constitutivas da profissionalidade do professor, mas em muitos casos, seguindo estes mesmos estudos de Bronckart, justifica-se a análise particularizada de uma ou mais dimensões do trabalho docente para melhor entender o distanciamento entre o trabalho real, o prescrito e o representado no mundo do ensinar. Para Plazaola-Giger & Friedrich (2005, p. 243), o trabalho real difere necessariamente do prescrito porque cada ator (trabalhador) sempre intervém na mesma ação de forma individual, tornando-se, portanto, parte da ação realizada. Assim, cada um recria a ação a partir de sua situação social e de sua história individual. Nesse mesmo sentido, Souza-e-Silva (2004, p. 95) afirma que "(...) a ação do professor consiste não apenas em operacionalizar as prescrições, mas também em colocá-las à prova e delas reapropriar-se para sua experiência pessoal".

O momento da *representação* do próprio trabalho, que consiste na dimensão do *trabalho representado*, poderia ser bastante revelador no sentido de suprir as informações que pudessem explicar o distanciamento entre as prescrições que regem a prática docente e a realidade em si do trabalho do professor. No entanto, segundo Bronckart (2006, p.227), os professores, ao representarem sua atividade, parecem mais preocupados em expressar que sua atividade real segue o modelo ideológico das prescrições que a sustentam a descrever o que ocorre, realmente, em suas aulas. Freqüentemente, estes mesmos professores afirmam suas incapacidades e dificuldades na realização de seu trabalho, o que permite deduzir que a resistência em relatar o trabalho real de sua prática se deve ao fato de que os professores preferem omitir sua falta de *profissionalidade* - que se concretizaria, de acordo com Bronckart (op.cit.), na inaptidão de pilotar um projeto pedagógico e de gerenciar, ao mesmo tempo, as intervenções e as necessidades distintas dos alunos juntamente com as diversas situações que ocorrem na classe.

Vários estudos que tomam os aportes teóricos do ISD como base para a análise do trabalho docente têm se delineado em diferentes recortes. Devido à emergência da problemática do trabalho educacional a partir da evolução dos estudos didáticos, Bronckart e Machado (2004), em uma pesquisa pioneira, passaram a estudar o trabalho do professor. Os autores constataram que a escola tem se adaptado às constantes e complexas mudanças apenas *aplicando*, diretamente, os novos saberes. Assim, com aportes teóricos advindo de áreas como a filosofia da ação, a teoria da atividade e a ergonomia, os autores delimitaram as conhecidas dimensões do trabalho docente (o trabalho real, prescrito, representado e interpretativo), os planos constitutivos do agir (ver Parte II, Capítulo 4) e de que maneira estas dimensões atuam para constituir a imagem e a profissionalidade do professor. Alguns dos resultados deste amplo estudo não apontam resoluções, mas caminhos de discussão que vêm sendo estudados por outros pesquisadores, como o distanciamento entre as prescrições do trabalho do professor e sua prática docente real, e as diferentes formas de representação que o próprio docente tem acerca de seu trabalho.

Guimarães (2007) analisa a dimensão do trabalho representado no agir de duas docentes de língua materna em escolas de diferentes realidades sociais. A pesquisa, através da representação que as próprias participantes fazem sobre seu

trabalho (verificadas através de entrevistas), se propõe a analisar como se organizam as práticas docentes de linguagem em sala de aula frente às novas metodologias e tecnologias que surgem na área do ensino, visando compreender a complexa realidade do trabalho do professor. O estudo tem como objetivo principal trazer à tona as estratégias discursivas utilizadas por duas professoras de língua portuguesa (uma atuante em uma escola municipal, outra em uma escola particular, ambas situadas na região metropolitana de Porto Alegre) para construírem uma ação que possa, ao mesmo tempo, ser compreendida pelos alunos e favorável à aprendizagem pretendida (Guimarães, 2007, p.202). Devido à complexidade do estudo das práticas de linguagem no ambiente do trabalho, a metodologia da pesquisa se concentrou em analisar, através de elementos lingüísticos pré-determinados, como o trabalho real das docentes pesquisadas emerge na fala das próprias professoras em dois momentos: uma entrevista antes da filmagem de seu trabalho, e uma entrevista realizada após as filmagens. Nestas entrevistas, buscou-se, na fala das professoras, encontrar elementos que pudessem revelar como elas se constituem como professoras, de que forma percebem seu agir como docentes. As marcas lingüísticas analisadas foram o tipo de discurso utilizado pelas docentes; os objetos constitutivos do agir propostos por Amigues (2004) – prescrições, coletivos, regras do ofício e ferramentas, mais um quinto objeto, as avaliações, proposto por Guimarães (2007) – as vozes que emergem na fala das professoras e o tipo de modalização presente nas interações.

Os dados analisados apontam que as pesquisadas mantêm diferentes estilos de agir: a professora de uma escola particular utiliza muitos modalizadores deônticos, o que indica que sua ação é regulada pelas prescrições que regem sua prática e sua ação se apóia nas instâncias coletivas; enquanto a professora da escola municipal utiliza muitas modalizações apreciativas, o que implica que a responsabilidade enunciativa de suas ações é, em grande parte, individual. A análise desenvolvida traz

Indícios (...) de que a conclusão da amostra brasileira seja um pouco diferente da realizada pelo grupo de Bronckart com professores suíços, uma vez que os resultados iniciais apontam, quanto ao trabalho representado, uma participação maior da figura do professor, de forma independente do trabalho prescrito pela própria escola (no caso da escola pública) ou pela legislação da educação brasileira (em ambos os exemplos). (GUIMARÃES, 2007, p. 216)

Lousada, Abreu-Tardelli e Mazzillo (2007) apresentam as pesquisas realizadas em suas teses de doutoramento, todas conduzidas em torno do objetivo mais amplo de compreender o trabalho do professor a partir de sua representação nos textos. As pesquisas se desenvolveram através de diferentes conjuntos de dados. Abreu-Tardelli (2006) contrastou textos prescritivos - pertencentes à dimensão do trabalho prescrito – com o trabalho real de professores de EaD (Educação à Distância). Mazzillo (2006) partiu de textos de diários de aprendizagem realizados por pesquisadores que participaram como alunos em aula de língua estrangeira, verificando, através destas unidades textuais e também de entrevistas realizadas com os trabalhadores (docentes do curso de línguas), as dimensões constitutivas do trabalho docente. Lousada (2006), em seu estudo, analisou as dimensões constitutivas do agir docente através de um texto produzido em um momento de autoconfrontação com um docente de língua estrangeira de um curso livre de francês. Os três estudos também compartilham a apresentação de discussões acerca dos conceitos de agir e trabalho, além de suscitarem questões metodológicas a respeito das formas de análise do agir em textos. Os resultados conduzem a uma reflexão sobre vários aspectos que permeiam as dimensões do trabalho. O papel dos trabalhadores da educação passa a ser questionado, assim como os elementos prescritivos que embasam a prática docente, a formação do professor e as formas de agir que o constituem e o caracterizam como um profissional da educação.

Estudos como esses permitem que se façam reflexões sobre o ensino e sobre o agir de seus profissionais, os professores, e várias questões, como as a seguir, se delineiam a partir de seus resultados:

- Como o trabalho do professor é guiado? Quais prescrições intervêm na prática do docente em sala de aula?
- O que o discurso do professor em suas interações pode revelar sobre a representação que este faz de seu trabalho?
- Quais são as necessidades e dificuldades enfrentadas pelo profissional docente em sua atuação?
- Qual é a avaliação que o professor faz de seu trabalho?

- O trabalho do professor é influenciado pela instituição social (escola/estado) na qual o docente atua? De que forma? Quais são as conseqüências desta intervenção?
- Que papel é atribuído ao professor nas prescrições? Este mesmo papel condiz com o trabalho real do professor?

Para que o distanciamento e as diferenças entre o trabalho real e o prescrito no agir dos professores possam ser estudados em toda sua complexidade, uma gama de métodos de análise vem sendo desenvolvida, advinda de outras áreas, como a sociologia, a etnometodologia e a ergonomia da atividade. Para este fim, senti necessidade de ir além dos limites teóricos do ISD, trazendo aportes da ergonomia da atividade (Clot, 1999/2006).

A quarta dimensão constitutiva do agir, denominada por Bronckart *trabalho interpretativo pelos observadores externos*, e ainda não analisada efetivamente por ele, pode ser explorada, a meu ver, a partir das idéias de Clot. Este último preocupa-se, especificamente, com questões que envolvem a interpretação e avaliação desta dimensão do agir, mais especificamente nos textos gerados pelo momento de autoconfrontação. A relação entre o ISD e a clínica de atividade de Clot já foi assinalada por vários autores que seguem o ISD, como Machado (2007) e Lousada (2006), ainda que não no sentido de analisar a quarta dimensão do agir.

### 3 A CLÍNICA DA ATIVIDADE: APROXIMAÇÕES ENTRE ERGONOMIA, PSICOLOGIA E LINGUAGEM

Conforme se deu o avanço dos estudos na área da Ergonomia da Atividade<sup>6</sup> de linha francesa, percebeu-se que a psicologia poderia oferecer contribuições significativas aos estudos da área do trabalho. Nesse sentido, emerge uma subárea de estudos que conjuga as teorias da ergonomia e da psicologia, que se denominou *psicologia ergonômica*. Leplat (1997, p. 3) aponta que a psicologia ergonômica se ocupa justamente dos estudos da aplicação dos conhecimentos da psicologia que podem contribuir com a ergonomia no desenvolvimento de seus conhecimentos, através de intervenções na análise e solução dos problemas ergonômicos. Para o mesmo autor, a ergonomia se constitui não como uma ciência, mas sim como uma *tecnologia*, uma “disciplina que visa transformar o trabalho”. Assim, a análise psicológica da atividade é uma parte da análise ergonômica, o que faz com que a chamada psicologia ergonômica seja um “componente” da ergonomia.

A psicologia ergonômica, dessa forma, encarrega-se de mobilizar os conhecimentos da psicologia cognitiva pertinentes para a solução de problemas ergonômicos. Esses estudos ampliaram-se principalmente na década de 60, quando Jacques Leplat modificou o Laboratório de Psicologia Aplicada que herdara na *École Pratique de Hautes Études*, denominando-o Laboratório de Psicologia do Trabalho. Desde então, diversos estudiosos têm se dedicado a pesquisar as relações entre trabalho, ergonomia e sociedade, o que permitiu o surgimento de diversas correntes teóricas. Uma dessas vertentes é a chamada *clínica da atividade*, dirigida pelo psicólogo e pesquisador francês Yves Clot no CNAM (*Conservatoire National des Arts et Métiers*), em Paris, cujo principal objetivo é estudar e definir qual é a função psicológica do trabalho na vida humana, promovendo uma psicologia da ação através dos construtos psicológicos de Vygotsky e das perspectivas lingüísticas do filósofo da linguagem russo Mikhail Bakhtin. Para Clot (1999/2006, p.24), as teorias vygotkianas estão extremamente vinculadas aos estudos psicológicos realizados

---

<sup>6</sup> A *Ergonomia* é o campo de estudos que visa adaptar o trabalho ao homem através da aplicação de um conjunto de conhecimentos científicos. A *Ergonomia da Atividade* se constitui como a abordagem científica que investiga a inter-relação entre os indivíduos e o contexto de produção de bens e serviços. Esta área das ciências do trabalho analisa as contradições presentes nesta inter-relação e, em consequência, que estratégias de mediação (individuais e/ou coletivas) são construídas pelos indivíduos na tentativa de responder às múltiplas exigências existentes nas situações de trabalho (Ferreira e Mendes, 2003).

através da clínica da atividade, pois unem “na atividade, o pensamento, a linguagem e as emoções do sujeito”. Para Bronckart (2008b, p.100), ainda, abordagem da clínica da atividade ocupa-se em analisar a contribuição da atividade do trabalho para a construção permanente das pessoas, corroborando com o esquema de desenvolvimento de Vygotsky ao considerar as situações de trabalho como lugares coletivos que geram, de forma contínua, *zonas de desenvolvimento proximal*, onde podem ser desenvolvidas múltiplas formas de aprendizagem. O ponto de encontro entre as abordagens interacionista sociodiscursiva, representada por Bronckart, e a clínica da atividade, representada por Clot, se dá justamente na necessidade de um diálogo transversal entre várias disciplinas do humano na tentativa de se compreender melhor a complexidade do agir humano. Ambos os recortes teóricos se amparam na psicologia do desenvolvimento vygotskyana e na idéia de gêneros discursivos de Bakhtin (atribuída, por Bronckart, a Volochínov).

Na análise do trabalho docente, o ISD é o responsável pela base teórico-filosófica mais ampla e pelo amparo lingüístico, especialmente na análise do agir em textos; enquanto a clínica da atividade, por estar mais envolvida com a atividade do trabalho, traz suas contribuições no desenvolvimento de métodos de observação e geração de dados que permitam análises mais específicas do agir, conjugadas com análises lingüísticas amparadas nas idéias interacionistas sociodiscursivas.

A perspectiva clínica, de acordo com Leplat (op. cit., p.74), sempre esteve presente nas práticas da psicologia do trabalho e na ergonomia. Para este autor, o estudo clínico na análise do trabalho cria, automaticamente, uma clínica do trabalho, apresentada, então, como uma tentativa de compreender uma situação em referência aos conhecimentos anteriormente adquiridos. Como estes conhecimentos são sempre variáveis, considerando que a atividade do trabalho se situa, ao mesmo tempo, nas dimensões individual e coletiva, sempre existirão diversos questionamentos quanto à utilização do método clínico para a análise do trabalho sob o enfoque ergonômico.

Atualmente, a clínica da atividade se ocupa em definir a função social e psicológica do trabalho, a partir dos estudos da perspectiva clínica na psicologia ergonômica desenvolvidos por Leplat (idem). Sobre a função da atividade do trabalho na sociedade, Clot afirma que o trabalho “realiza ao mesmo tempo a produção de objetos de serviços e a produção de trocas sociais que dão aos

primeiros seu valor numa determinada sociedade”. Já a respeito da função psicológica do trabalho, o autor defende que “o trabalho não é uma atividade entre outras. Exerce na vida pessoal uma função psicológica específica que se deve chegar a definir (...) em virtude do fato de ser ele uma *atividade dirigida*”. (Clot, 1999/2006, p. 9).

Os estudos de Clot pretendem reformular a questão da subjetividade, revisando o conceito de atividade. Esse objetivo de estudo foi definido pelos estudiosos da clínica da atividade devido ao sofrimento gerado pela atividade do trabalho ao sujeito (o trabalhador), que se depara com recursos e prescrições vagas para realizar suas tarefas. Esses conflitos surgidos na atividade do trabalhador incluem vivências de impotência, ressentimento, melancolia ou euforia profissional, dentre outras, que são interiorizadas psiquicamente pelo sujeito. Estas tensões, segundo Clot (op.cit, p.16), “expõem os sujeitos a inibições, rejeições e sofrimentos que o vocabulário comum designa pelo termo *stress*”. Leplat (op.cit. p.60) explica que a carga de trabalho gera, por consequência, uma *carga mental* no trabalhador, cujos sintomas apontam a fadiga extrema – ou o chamado estresse. O mesmo autor (p.68,69) aponta, ainda, que a carga mental gerada pelo excesso de trabalho depende das características de personalidade do trabalhador, ou seja, do estado geral do sujeito, o que incluiria também fatores como a motivação e o uso das próprias capacidades para realização das tarefas. Seria possível mencionar ainda a existência de uma relação intrínseca entre a fadiga e a carga de trabalho, sendo uma das maneiras eficazes de diminuição da carga mental do sujeito trabalhador a oferta de treinamento adequado às tarefas que o mesmo deve cumprir em sua rotina de trabalho.

Clot afirma que o estresse, na verdade, não se origina na falha do trabalhador ao realizar suas tarefas de trabalho, mas na falta de subsídios teóricos e materiais essenciais ao trabalhador para que desempenhe seu trabalho de forma efetiva; e na falta de apoio e reconhecimento das instituições empregadoras com relação aos trabalhadores e seu trabalho. Neste sentido, pode-se trazer para reflexão o que Bronckart chama de *trabalho prescrito*. Segundo ele, a prescrição deveria orientar o trabalhador nas atividades que ele deveria realizar. No entanto, se pensarmos no âmbito do ensino e tomarmos os PCNs (que deveriam ser a prescrição que guia os professores brasileiros), a prescrição está muito distante da realidade do

trabalhador. Neste sentido, a partir destas prescrições, alguns professores e escolas tomam como prescrição um trabalho planejado, ou seja, a partir dos PCNs ou de outros materiais, como projetos político-pedagógicos ou planos de curso, desenvolvem seu próprio planejamento acerca do que devem ensinar. O fato de não conseguir realizar as prescrições ou de não conseguir planejar seu trabalho adaptando-as pode ser estressante para o trabalhador, não apenas no sentido de que ele não dispõe de conhecimentos e ferramentas necessários para a realização da transposição, mas também porque o professor sofre com uma sobrecarga de trabalho intensa, e, para poder realizar este planejamento, deve abdicar de suas horas de lazer e descanso – o que geraria, em conseqüência, outra carga mental de estresse.

De acordo com Machado e Abreu-Tardelli (2005, p.15), Clot (1999) “concebe o trabalho como uma atividade que é sempre mediada por instrumentos e dirigida a três pólos – ao objeto, ao próprio sujeito e a outrem”. Essa atividade sempre será conflituosa, sendo que vários conflitos podem se estabelecer entre os três pólos, interferindo, assim, na realização da atividade. Tais conflitos, no desenvolvimento do sujeito e de suas atividades, podem ser tanto positivos – permitindo que o trabalhador encontre alternativas para desenvolver e aprimorar seu trabalho - quanto negativos – gerando angústias quando o trabalhador se vê impossibilitado de realizar algo em seu trabalho que deveria, mas não consegue por fatores externos à sua vontade. Assim, o estresse revela o que Clot (1999/2006, p.17) denomina *amputação* da atividade possível, aquilo que o trabalhador gostaria de ter realizado, mas não o fez – por razões que geralmente não dependem somente dele.

Em relação especificamente ao trabalho docente, objeto de estudo e análise desta pesquisa, a clínica da atividade contribui para que se estabeleça um panorama sobre as dificuldades que se interpõem na realidade atual da profissão do professor. Essa visão é proposta na tentativa de compreender e explicar os fatores determinantes da atividade do professor para que possam ser propostas medidas alternativas que auxiliem o trabalhador docente a desempenhar suas funções de forma eficiente e ergonomicamente eficaz. Estudos, a exemplo do de Machado e Abreu-Tardelli (2005, cf. observação anterior), apontam que as prescrições do ensino podem constituir um fator de geração da fadiga e do estresse do professor, no sentido de que se orientam por uma ideologia que sustenta que a

responsabilidade pelo trabalho está centrada principalmente no trabalhador, e não nas próprias prescrições ou nas organizações que propõem estas diretrizes.

Outra contribuição de vital importância que retiramos da clínica da atividade se refere ao uso do procedimento de autoconfrontação (Clot e Faïta, 1999), como metodologia de coleta de dados propulsora de uma reflexão do trabalhador sobre sua atuação. Esta reflexão permitirá, posteriormente, a análise das dimensões constitutivas de sua atividade profissional; e, por conseqüência, a sugestão de práticas efetivas para a realização de seu trabalho.

### 3.1 A AUTOCONFRONTAÇÃO NA ANÁLISE DO TRABALHO DOCENTE

A partir das contribuições teórico-metodológicas propostas pela chamada clínica da atividade (Clot & Faïta, 1999; Clot, 2005; Clot, 2006, dentre outros), para a análise das dimensões constitutivas do trabalho docente, utilizo o conceito de confrontação, que possibilita, como procedimento metodológico, a realização da *autoconfrontação* (Clot e Faïta, 1999), “que consiste em confrontar os agentes do trabalho à imagem e aos comentários de sua própria ação” (Souza-e-Silva, 2002, p.74). De acordo com Clot (2006, p.135),

a autoconfrontação clássica é na verdade orientada por um pesquisador. (...) Ora, trata-se de uma atividade em si em que o trabalhador descreve sua situação de trabalho *para o pesquisador*. Faz-se a prova do poder de um tal fenômeno justamente quando se pratica uma autoconfrontação cruzada, isto é, quando se retoma a análise em comum da mesma gravação em vídeo com um outro especialista do domínio (campo); um colega de trabalho com o mesmo nível de especialização, por exemplo. A mudança de destinatário da análise modifica a análise.

Conforme aponta Lousada (2004, p.278), Clot e Faïta, na tentativa de melhor compreenderem o que se passa entre a prescrição (o trabalho prescrito, cf. Bronckart, 2006) e o trabalho real/realizado<sup>7</sup>, desenvolveram instrumentos através

---

<sup>7</sup> Tanto Clot (1999/2006) quanto Bronckart (2006) tratam do trabalho *real*, embora, para o primeiro, a dimensão do trabalho real inclua também o não-realizado, as suspensões e impedimentos; e, para o segundo, somente a atividade real, ou os “comportamentos verbais e não-verbais que são produzidos durante a realização de uma tarefa” (Bronckart, 2006, p.216) constituem o trabalho real, que Clot (1999/2006), por sua vez, denomina

dos quais fosse possível coletar dados e estabelecer um diálogo sobre a atividade concomitantemente, considerando também os princípios vygotskianos que prevêm o diálogo como motor do desenvolvimento. Assim, surge a perspectiva de uso da autoconfrontação.

No âmbito deste estudo, são conjugados os procedimentos de autoconfrontação e a análise das dimensões constitutivas da profissão docente acerca de sua atuação, para realizar uma análise não somente entre o trabalho prescrito/planejado e o trabalho real (Bronckart, 2006), “mas entre o real pensado, isto é, o modo pelo qual os agentes imaginavam fazer o próprio trabalho, e o real vivido, os procedimentos aos quais recorrem, efetivamente, no cotidiano” (Souza-e-Silva, 2002, p.74).

O procedimento de autoconfrontação, de acordo com Clot (1999/2006), pode ser realizado de duas formas, denominadas **autoconfrontação simples** e **autoconfrontação cruzada**. Na fase da *autoconfrontação simples*, o trabalhador (docente, neste contexto) é filmado atuando em seu trabalho (no caso, em sala de aula). Num segundo momento, posterior às filmagens, o pesquisador seleciona algumas destas imagens e as assiste junto ao trabalhador, com o objetivo de suscitar comentários sobre as ações de sua própria atividade. Durante o procedimento de *autoconfrontação cruzada* são reunidos dois docentes e o pesquisador. Selecionam-se também algumas seqüências de imagens e, desta vez, os dois trabalhadores, juntamente ao pesquisador, tecem comentários sobre sua própria prática e sobre a prática do outro. Desse modo, de acordo com Souza-e-Silva (2004), “estabelece-se, então, um ciclo entre o que os trabalhadores fazem aquilo que eles dizem sobre o que eles fazem e o que eles fazem daquilo que eles mesmos dizem” (p.102).

A escolha do procedimento de autoconfrontação para a análise das dimensões que constituem o agir do professor em situação de trabalho se deu justamente pela possibilidade de que tanto o próprio trabalhador quanto o pesquisador possam fazer apontamentos sobre a prática mostrada no vídeo, discutindo-a e possibilitando sua compreensão.

A partir disso, delinea-se a proposta de recriar e transformar esta atividade, conforme Therborn (apud Bronckart e Machado, 2004, p. 133) aponta: “Se queremos mudar alguma coisa, devemos saber como funciona”. Assim, acredito que o procedimento de autoconfrontação permite o descortinamento das dimensões do trabalho do professor, no sentido de que o real transparece e permite que se estabeleçam relações com o trabalho prescrito e que surja o trabalho representado, através da reflexão do docente sobre sua atuação. Além disso, por ser um procedimento em tempo real, no qual o pesquisado se defronta com as próprias imagens de seu trabalho, a autoconfrontação se institui como uma metodologia para coleta de dados menos passível de manipulação ou omissão por parte do pesquisado<sup>8</sup>. Isso ocorre porque os comentários e apontamentos do pesquisador surgem à medida que as imagens revelam determinados aspectos-chave das dimensões do trabalho docente - ao contrário da entrevista realizada com perguntas diretas, na qual o entrevistado pode utilizar determinadas estratégias discursivas (verbais ou não) para construir sua resposta com base no que ele gostaria de revelar e não, necessariamente, no que se constitui como sua representação da realidade.

Souza (2003, p. 79) afirma que a imagem é um signo. Assim, também se constitui como uma linguagem. Decifrar uma imagem consiste em reconstituir o(s) texto(s) que ela contém, que representam os conceitos abstratos que temos sobre o mundo. A imagem representa a dimensão criativa do virtual, cuja função é proporcionar as transformações através da motivação do processo de questionamentos, ao invés do apontamento de soluções. A mesma autora (op.cit.) aponta que os modos de produção de conhecimento não devem desvincular-se das práticas sociais e culturais cotidianas dos grupos sociais. Desse modo, sabendo que a presença do virtual no mundo atual é uma constante, a utilização da imagem como procedimento de metodologia de pesquisa em ciências humanas e sociais passa a ser uma prática consistentemente legitimada.

Considerando o caráter interacionista social deste estudo, tomo alguns conceitos fundamentais dos estudos de Mikhail Bakhtin – alteridade, exotopia e dialogismo – que creio poderem orientar uma reflexão teórica sobre as questões éticas e metodológicas que regem o uso da imagem como procedimento de

---

<sup>8</sup> É importante lembrar que a autoconfrontação não se constitui como um procedimento metodológico totalmente neutro, pois a seleção de imagens também pode ser manipulada pelo pesquisador para a obtenção de certas informações do pesquisado.

pesquisa. O conceito de *exotopia*, desenvolvido por Bakhtin para explicação da personagem na atividade estética literária, afirma que o sujeito só pode constituir-se através do olhar *externo*, do outro. “Ser” significa “ser para o outro”, e a compreensão que se tem de si mesmo é advinda da compreensão que o outro nos apresenta. É a palavra do outro sobre mim que desperta minha consciência, e minha palavra precisa da palavra do outro para significar. Esse movimento exotópico cria a dimensão de *alteridade*, dentro da qual, segundo Freitas (2003, p. 32) o pesquisador torna-se parte do evento pesquisado ao participar deste, mas, ao mesmo tempo mantém-se numa posição exotópica, ou seja, sua visão é “externa” com relação à atuação do outro, o que lhe permite o encontro com o outro. A alteridade, nesse sentido, se constitui através da linguagem, que permite, portanto, que possamos decifrar tanto a consciência de nós mesmos quanto a do outro, pois ela é criada a partir da construção da consciência de si através do outro.

Dentro de um evento de pesquisa, como o momento da autoconfrontação, o pesquisador é participante e também torna-se parte do evento, construindo uma relação exotópica que lhe permite atuar como o “olho externo” da situação. Bakhtin denomina o fenômeno da exotopia como *excedente de visão*. Para ele, o que excede a *nossa* visão é o que não podemos enxergar sobre nós mesmos, somente uma outra pessoa pode fazê-lo e, através das palavras do outro, podemos imaginar como somos. Esta excedência de visão refere-se ao plano físico (como partes do corpo que são inacessíveis a nosso próprio olhar) e, principalmente, ao plano do imaginário, das idéias. Geraldi (2003, p. 44) afirma que o outro tem um excedente de visão, como relação a nós, porque possui “uma experiência de mim que eu próprio não tenho, mas que posso, por meu turno, ter a respeito dele”, o que mostra nossa incompletude e o outro como único lugar de completude possível. Com o olhar do outro, olhamos e regressamos para nós mesmos, o que nos faz cientes de nossa incompletude e da necessidade do movimento desta alteridade para a compreensão do “Eu”.

A partir do estabelecimento da alteridade nas relações exotópicas entre mim e o outro, se fundamenta a relação dialógica, caracterizada por uma relação de sentidos. Bakhtin considera a vida dialógica por natureza, sendo o dialogismo, portanto, o princípio que constitui a linguagem e a condição de sentido do discurso. Clot, em obra de 2005, retoma este conceito, salientando que “o diálogo não é um

procedimento para descobrir um sujeito pré-existente. Ele é *constitutivo* deste sujeito”<sup>9</sup> (p. 37), pois, segundo Bakhtin, tudo se acaba quando o diálogo termina. Para Clot (1999/2006, p.140), o diálogo, segundo a perspectiva bakhtiniana, não se refere apenas à interação face-a-face, mas à realização de “uma ação sobre a ação que transforma a experiência vivida em meio de viver outra experiência”.

Conforme Clot (2004), o sujeito, ao se “auto-observar” ou ao “autoconfrontar-se” com sua prática, cria um *diálogo interno*, onde esse mesmo sujeito é afetado e, conseqüentemente, modificado. Com base nos pressupostos de Bakhtin (1953/2003) – que aponta que a compreensão de um novo contexto leva à **recriação** do objeto compreendido, e essa recriação, por sua vez, altera o sentido do objeto - Clot (1999/2006) afirma que o procedimento de autoconfrontação é concebido como uma relação dialógica. O dialogismo a que se refere Clot tem um sentido polifônico, compreendendo, aqui, diálogo como a multiplicidade de vozes presentes nos textos e enunciados. A autoconfrontação é tomada pelo mesmo autor como um procedimento dialógico porque relaciona, em si mesma, o confronto entre as vozes internas e externas constitutivas do objeto de estudo, da atividade filmada e do outro. Seguindo esta linha de pensamento, a compreensão do objeto *agir docente*, pelo próprio trabalhador, o conduziria a uma *recriação* do seu objeto (seu trabalho, neste caso), alterando, assim, seu sentido. Lousada (2004) complementa que “os momentos de diálogo criados por esses métodos de produção de dados são o local em que o trabalho real poderá emergir, fruto das constatações do trabalhador sobre o que quis fazer, mas não fez.” (p.280).

Nesse sentido, a autoconfrontação se estabelece como um processo de construção de sentidos – dialógico, portanto – através do uso da imagem para a confrontação e ressignificação do *eu* através do *outro* – o que se explica através da exotopia e da alteridade. Assim, o uso das imagens em vídeo dentro do momento de autoconfrontação se caracterizaria não somente como instrumento de coleta de dados, mas principalmente pela possibilidade de construção de conhecimento sobre as representações e as práticas sociais das docentes. As imagens, nesse processo, atuariam “como desencadeadoras de trocas interpessoais, que vão sendo construídas pelo pesquisador e pelo pesquisado e negociadas a cada momento”

---

<sup>9</sup> Tradução minha do original em francês: “Le dialogue n’est pas un procédé pour découvrir un homme préexistant. Il le constitue. » (Clot, 2005, p.37).

(Souza, 2003, p.88). A relação com o outro define o tipo de conhecimento gerado através do procedimento. No caso da autoconfrontação, a produção do conhecimento não está do lado do pesquisador – que representa o saber acadêmico - ou do pesquisado – que representaria, aqui, a prática - mas sim, na interação entre ambos.

A experiência de ver e de “ver-se” no vídeo torna-se também tema de investigação, pois a questão do uso de imagens como procedimento de pesquisa gera a sensação de *estranhamento* quando o pesquisado observa sua imagem na tela. Souza (2003, p.85) afirma que o pesquisado sente-se diante de um *eu* que é, ao mesmo tempo, um *outro*; e isto gera uma tomada de consciência da dimensão alteritária do sujeito consigo mesmo. O sentimento desencadeado pela experiência da mediação da imagem por um instrumento técnico (a câmera) é paradoxal, pois, ao mesmo tempo, há o estranhamento de algo que é familiar – a própria imagem. Para a mesma autora (Souza, op.cit.), “o sujeito se dá conta daquilo que nele é diferente, não reconhecível como parte de si próprio” (p.85) e que, posteriormente, lhe permite assimilar como própria essa nova visão de si e incorporá-la em sua consciência, fazendo dela uma visão familiar, portanto.

De acordo com Clot (1999/2006), a autoconfrontação atua por meio da *verbalização*, que se constitui como um instrumento de ação social e interpsicológico, dentro da análise do trabalho. É através da verbalização sobre sua atividade profissional que o trabalhador expõe a realidade de seu agir. Conforme assinala o mesmo autor (op.cit), “a verbalização é em si mesma uma legítima atividade do sujeito, e não apenas um meio de acesso a outra atividade” (p.135). Isso implica que os sujeitos participantes do procedimento de autoconfrontação, no próprio dizer que fazem de seu agir, estão se afirmando, primeiramente, como sujeitos, retomando a ação de sua prática. Na perspectiva enunciativo-discursiva bakhtiniana, é através da ação de linguagem que os seres humanos se constituem como *sujeitos*, como seres que *atuam* dentro de uma esfera social.

Ao pensar sobre a análise de um trabalho tão complexo e abrangente como o do professor, é preciso, portanto, fazer uso de um instrumento de análise que permita verificar não somente a atividade real do trabalho, mas também o que ele realmente faz em sua prática de trabalho. Faïta (2005) conclui que

constituir o trabalho de ensino como objeto oferece um duplo desconforto: menos ainda do que qualquer outro, esse trabalho real não se deixa ver, além disso, a transformação de sua própria atividade em “objeto de pensamento” requer a associação dos interessados num processo que está sempre por ser reiniciado. (p.118)

Faïta (2000, p.1) também salienta a necessidade de se estabelecer um processo de contradição para que apareçam a ação e a atividade<sup>10</sup>, através da troca verbal, processo este que é desencadeado através do procedimento de autoconfrontação, quando a atividade incorporada sobre saberes anteriores e a ação visam transformar uma situação, um agir, num determinado momento.

A metodologia de autoconfrontação, segundo Faïta (2005), também se caracteriza por imprimir um movimento denominado *motricidade*. O mesmo é responsável pela “sucessão de planos dialógicos que oferece o terreno para o redobramento de relações entre as dimensões concretas e languageiras dos enunciados (...) de onde se pode ter uma idéia das dimensões que articulam “o real ao realizado da atividade” (p.121). Neste sentido, o mesmo autor (op.cit) afirma que, no momento da autoconfrontação, se abre um “espaço-tempo” (Clot e Faïta, 1999) delineado pelas relações dialógicas, que vai definir novos espaços próprios – inicialmente semióticos. Os sujeitos participantes deste “espaço semiótico” proporcionado pela autoconfrontação se defrontam com uma postura que implica a busca não somente do que dizer daquilo que eles fazem (enquanto assistem sua prática), mas também do que fazer com aquilo que estão dizendo, pois, retomando Clot (2004), “o diálogo não é apenas um troca entre as pessoas, mas é uma troca entre as pessoas e o real” (p.23). O *diálogo*, assim, é muito importante, mas deve não somente *dizer*, como também *fazer*, ou seja, ele opera alguma coisa com relação ao sujeito, em relação ao real e com o real, daí o seu sentido ser mais amplo e abstrato do que o conceito do termo “diálogo” tomado como interação verbal direta. O pesquisador, para tanto, deve regular o “conflito” gerado na

---

<sup>10</sup> No âmbito das ciências do trabalho, o trabalhador sempre se depara com uma *tarefa*, que compreende o que deve ser feito pelo trabalhador, enquanto a *atividade* compreende o que o mesmo trabalhador faz mentalmente na tentativa de realizar essa tarefa – cuja realização efetiva constitui-se na *ação*. É importante, ainda, ressaltar que conceitos como este recebem diferentes interpretações de acordo com o recorte teórico adotado. Para o ISD, por exemplo, esses conceitos não detêm o mesmo sentido, assim como para Clot (também pesquisador da área da psicologia ergonômica), que afirma que a atividade engloba o que o trabalhador queria ter feito, ou deixou de fazer (Amigues, 2004). No âmbito deste estudo, valemo-nos dos conceitos do ISD.

autoconfrontação entre o que o trabalhador diz e o que ele ainda não consegue dizer, retomando o fenômeno da alteridade estabelecido por Bakhtin, que explica a relação de interação Eu/Outro.

Neste sentido, através de seus comentários interventivos na sessão de autoconfrontação, o pesquisador pode focar a atenção do pesquisado para certos aspectos de sua atuação que lhe passaram despercebidos. Naturalmente, nenhum procedimento metodológico é totalmente neutro – Bakhtin afirma que nada na vida é neutro, a começar pela linguagem, pois, através dos enunciados, estamos sempre fazendo escolhas discursivas e tomando posições semioticamente. Do mesmo modo, o pesquisador, durante o momento de autoconfrontação, pode estar agindo de forma manipulativa ao selecionar imagens para estimular o trabalhador a comentar determinados aspectos de sua prática que o mesmo, talvez, preferisse não comentar. Em virtude disso, o pesquisador deve sempre ter em mente que a interação entre a tríade *imagem-pesquisado-pesquisador* é o fio condutor da possibilidade de (re)construção de conhecimento durante a sessão de autoconfrontação. Esse pensamento deve agir como “guia” do pesquisador no momento de conduzir o procedimento da autoconfrontação, o que implica que o mesmo reflita sobre sua fala durante a sessão, de forma a agir da maneira mais ética e imparcial possível.

Além disso, segundo Clot et. al., 2001, a autoconfrontação é responsável por produzir desenvolvimento, de acordo com os aportes vygotskianos, pois a ação pensada passa a se transformar em outra ação, sobre a qual é possível refletir e também agir de forma diferente. A linguagem, nesse sentido, não serviria apenas para explicar o que o sujeito faz, mas também o levaria a pensar, sentir e agir, ou seja, o diálogo estabelecido durante o procedimento metodológico funcionaria como um “motor” do desenvolvimento.

O movimento cíclico de reflexão, proporcionado pelo momento de autoconfrontação, pode ser visto nas palavras de Bakhtin (1953/2003), quando este afirma que a compreensão gera o pensamento em outro contexto, ou seja, compreender é *re-pensar*, realocando a atividade-alvo sobre a qual se está refletindo – neste caso, o agir docente. Vygotsky (1939/1993) também se vale da questão da reflexão como transformadora da ação, ao afirmar que “a ação passada pelo crivo do pensamento se transforma noutra ação, sobre a qual se reflete”. A linguagem,

portanto, modifica o pensamento, pois este não se expressa, mas sim, realiza-se na linguagem, reestruturando-se e modificando-se. Assim, aludindo Clot (1999/2006, p.230), para quem “a análise do trabalho é inseparável de sua transformação”, reafirmo o caráter reflexivo da proposta desta pesquisa, lançando mão do processo de autoconfrontação para permitir que as participantes deste estudo sejam ouvidas e também possam ouvir a si mesmas, refletindo e questionando sua própria atividade como trabalhadoras. Este movimento reflexivo permite, segundo Clot (1999/2006, p.149), a subjetivação da ação, que consiste em proporcionar que o trabalhador perceba-se como sujeito do próprio trabalho, o *seu* trabalho.

#### 4 O AGIR HUMANO EM TEXTOS

Para Bronckart (2006, p.209), “o trabalho se constitui como um tipo de atividade ou de *prática*”. Numa tentativa de conceituar, teoricamente, *atividade, agir e ação* sob a perspectiva do ISD, Bronckart (op.cit) toma como principais construtos a *filosofia da ação* – proposta por Wittgenstein e reformulada por Ricoeur sob o nome de *semântica da ação* – e a *teoria da atividade*, representada, principalmente, por Leontiev, que enfatiza as dimensões coletivas do agir humano. A retomada dos estudos realizados por Vygotsky, segundo Bronckart (2008b, p.9), é responsável pela instauração do agir como unidade de análise do funcionamento humano, partindo da análise da linguagem e de seu efeito nas condições deste mesmo funcionamento.

Bronckart (op.cit.) refere-se ao *agir* – também denominado *agir-referente* – como “qualquer forma de intervenção orientada no mundo, de um ou vários seres humanos” (p.213), que traz à tona os “dados” observáveis, a exemplo da prática (ou agir) docente. O estudo do agir dentro das atividades de trabalho, conforme estabelece o grupo LAF (*Langage, Action et Formation*) da Universidade de Genebra, visa analisar as relações entre as ações observáveis dos agentes no trabalho e as diferentes produções de linguagem associadas a estas ações (Plazaola-Giger, 2005, p.245).

Na difícil tarefa de tentar definir o uso de termos como ação e atividade no contexto da análise do agir, Bronckart conceitua **atividade** como uma leitura do agir nos planos motivacional, intencional e de recursos mobilizados por um *coletivo* de trabalho; enquanto a **ação** constitui a leitura do agir nestes mesmos planos, porém realizada por um *indivíduo* (trabalhador) em particular. Estas definições regem os dois pólos principais que constituem o agir-referente: o coletivo, e o individual, respectivamente.

Para que fosse possível materializar os diferentes registros do agir humano em diferentes textos, Bronckart e Machado (2004) identificaram o agir-prescritivo, o agir-fonte e o agir-decorrente. O agir-prescritivo refere-se a segmentos que tratam das prescrições propriamente ditas; o agir-fonte trata dos segmentos em que se fala

do agir passado; e o agir-decorrente se refere a um agir futuro, um agir posterior a ser desenvolvido pelo trabalhador.

Já Bulea e Fristalon (2004), em textos produzidos pelos próprios trabalhadores participantes de seu estudo (enfermeiras), identificaram outras formas de registrar o agir, denominadas figuras ou registros do agir, que designam como o agir é representado nos textos: o agir-situado, o agir-evento passado, o agir-experiência e o agir-canônico<sup>11</sup>. Cada um destes registros do agir é constituído por características lingüísticas específicas que o fazem distinto de outro agir, seja o tipo discursivo, o tempo verbal, as modalizações empregadas, as manifestações de implicação da situação de produção, além de outras marcas. O agir-situado é aquele que se desenvolve durante o momento de entrevista; o agir-evento passado ilustra ou explicita o agir, sendo caracterizado como uma história; o agir-experiência se constitui como aquele que apresenta experiências vividas cristalizadas pelo enunciador ou experiências realizadas por outras pessoas, mas reapropriadas pelo enunciador; e o agir-canônico é aquele baseado em regras pré-estabelecidas.

Devido às proporções deste estudo, serão analisados, nos textos gerados no momento de autoconfrontação com as participantes da pesquisa, apenas as figuras interpretativas do agir que compõem o agir-referente. Estas figuras (determinantes externos e motivos; finalidades e intenções; instrumentos e capacidades) são também chamadas *elementos constitutivos do agir*, sendo definidas adiante, dentro dos planos de atos que constituem o *curso do agir*. A análise destes elementos será conjugada com a análise de outros elementos lingüísticos que podem revelar a representação do agir docente: o tipo de discurso, as vozes, mecanismos de referenciação (cadeias anafóricas) e modalizações empregadas.

O agir-referente pode se constituir como um trabalho, que implica diversos tipos de profissionais e que pode ser decomposto em *tarefas*. Esse agir se desenvolve de forma temporal (seqüencial), no que Bronckart (2006, p.213) denomina *curso do agir*, onde se distinguem planos de atos que ocorrem dentro do agir. Cada plano é constituído por dois elementos, sendo o primeiro, de origem coletiva e pertencente à ordem das representações sociais; e o segundo, referente a um indivíduo em singular.

---

<sup>11</sup> Dadas as dimensões deste estudo, optei por não fazer uso das formas de agir definidas por Bulea e Fristalon (2004) para analisar os textos que constituem o corpus desta pesquisa.

Os planos que congregam os *elementos constituintes do agir* – foco da análise do agir docente proposta nesta pesquisa - podem ser vistos como:

- **plano motivacional:** compreende os determinantes externos que motivam o agir-referente (de ordem coletiva e social) e os motivos, as razões de agir (de ordem singular);
- **plano intencional:** é composto pelas finalidades (de ordem coletiva) e pelas intenções, ou seja, os fins do agir interiorizados individualmente;
- **plano dos recursos para o agir:** onde se distinguem os instrumentos, que são tanto os artefatos concretos quanto os “modelos de agir” apresentados no meio social coletivo; e as capacidades, que são os recursos mentais e comportamentos de um indivíduo singular.

Bueno (2007, p.67) aponta, ainda, como elemento constitutivo do agir, um quarto plano, denominado **plano do actante**, no qual o **agente** surge como um representante de um *coletivo*, não possuindo intenções, motivos, nem capacidade; enquanto o **ator**, representando um ser singular, constitui um agir-referente através dos elementos pertencentes aos três primeiros planos: intenções, motivos e capacidades.

A constituição do agir-referente nas dimensões coletiva (da atividade) e singular (da ação) e os elementos que constituem os planos do agir estão resumidos no esquema abaixo:

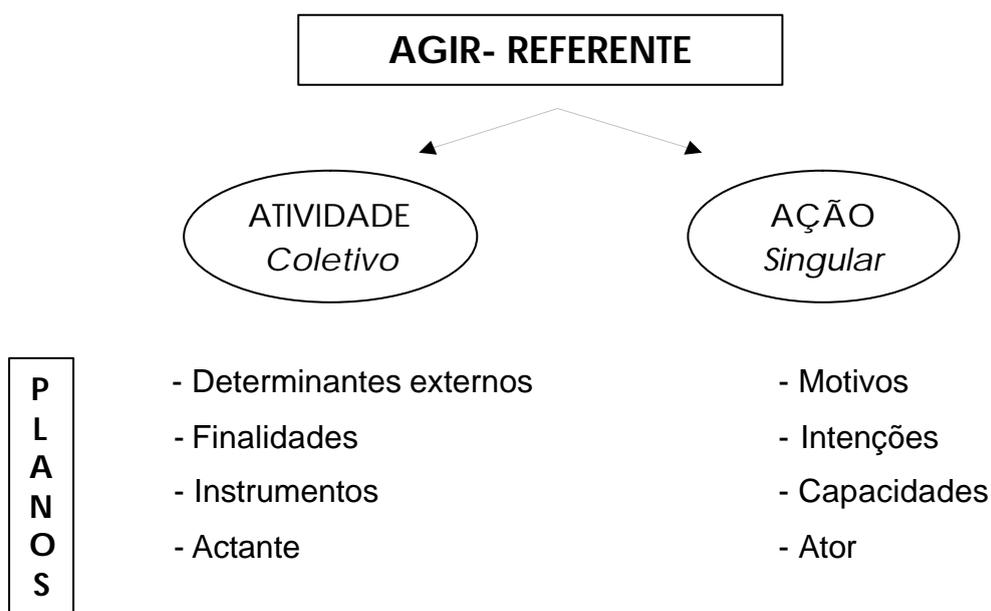


Figura 1: Os planos constitutivos do agir-referente.

Um esboço da constituição destes elementos que constituem os planos do agir pode ser conferido nas teses de Ricoeur (1995-1997), que propôs a chamada *semântica da ação*, cujo objetivo principal visava identificar e definir os parâmetros que possibilitam a distinção entre uma *ação* e um *simples acontecimento*. Segundo Bronckart (2008b, p.19), a ação implica um *agente*, que intervém no mundo através da mobilização de *capacidades* (que ele sabe que tem); de *motivos ou razões* (que ele assume ao fazer determinada intervenção); e de *intenções* (efeitos que ele espera ter) que, juntos, revelam a *responsabilidade* que o agente assume em sua ação.

Com base em Bakhtin (2003, p.261), “todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem”. A comunicação humana, assim, é feita em forma de *enunciados*, cujo uso será adaptado às finalidades e condições específicas do contexto social, no qual os indivíduos se encontram. Estes enunciados formam textos ou, na perspectiva bronckartiana do ISD, *unidades de comunicação*. Os textos, de acordo com essa concepção, podem ser escritos ou orais. Assim, o agir docente será analisado a partir da voz das próprias sujeitas de pesquisa, nos textos formados por suas falas na sessão de autoconfrontação.

Ao optar pela análise do agir docente através dos elementos constitutivos dos planos do agir, percebi ser necessária a definição de procedimentos de análise válidos para que pudesse buscar, consistentemente, estes elementos nos textos. Para isso, busquei a delimitação de aportes lingüísticos que possibilitassem a emergência destes elementos reveladores do agir docente.

Portanto, considereei adequada a análise dos textos do momento da autoconfrontação a partir da concepção textual proposta por Bronckart (1997/2003), com base no seu modelo de arquitetura textual.

#### 4.1 O MODELO DE ARQUITETURA TEXTUAL

A abordagem interacionista sociodiscursiva sobre a produção e estrutura dos textos convencionou a expressão *agir languageiro* para denominar o que outros recortes teóricos dos estudos da linguagem chamam “atividade discursiva”. Nessa perspectiva, o agir languageiro se configura num *texto*, definido em Bronckart (2008b,

p.87) como “*toda unidade de produção verbal* que veicula uma mensagem organizada”, que também pode ser chamada *unidade comunicativa*. Dentro dos diferentes “modos de agir linguageiro”, o mesmo autor (op.cit.) destaca a noção de *gêneros de textos* (ver Parte II, Capítulo 1, item 1.1.1), que dão conta da imensa variedade das produções verbais.

A partir desta concepção de texto, Bronckart (1997/2003) elaborou um *modelo de arquitetura textual*. Este formato de estruturação organiza o produto-texto como um **folhado**, organizado em três camadas constitutivas. Cada uma das camadas trata de aspectos textuais que desempenham funções específicas dentro da trama da organização textual: *a infra-estrutura geral, os mecanismos de conexão e textualização e os mecanismos de responsabilização enunciativa* (Bronckart, 2008b, p.89/90). Nesta pesquisa, serão analisados, nos textos, determinados elementos lingüísticos componentes de cada uma das camadas do folhado que revelam os elementos constitutivos do agir buscados no texto das docentes participantes do projeto.

A **primeira camada** do folhado textual, denominada *infra-estrutura geral do texto*, é também o nível mais profundo de análise. De acordo com Bronckart (1997/2003; 2008b, p.89), este nível é composto por dois regimes de organização diferentes: o primeiro é chamado de *planificação geral*, onde se verifica a organização de seu conteúdo temático; já o segundo modo de organização é o dos *tipos de discurso*, que se configuram como os segmentos que mobilizam conjuntos de recursos lingüísticos, que, por sua vez, revelam a construção dos mundos discursivos. Os tipos de discurso serão tratados em seção especial a seguir.

A **segunda camada** é constituída pelos *mecanismos de textualização*, que atuam no nível intermediário do folhado com a função de contribuir para “o estabelecimento da coerência temática” (Bronckart, 1997/2003, p. 122), explicitando as articulações lógicas e/ou temporais do texto. Os mecanismos de textualização podem ser distinguidos em: conexão, coesão nominal e coesão verbal.

- *conexão*: são responsáveis pela marcação das articulações da progressão temática, realizada através dos *organizadores textuais*. Os organizadores podem marcar as fases de uma seqüência, as transições entre os diferentes tipos de discurso utilizados no texto ou as articulações entre frases sintáticas.

- *coesão nominal*: compreende os denominados *mecanismos de referenciação*, compostos por unidades chamadas *anáforas*, que exercem não somente a função de apresentar temas e pessoas, mas também de retomá-los ou substituí-los ao longo do texto. Seu objetivo primordial consiste em manter os efeitos de estabilidade e continuidade dentro da organização da coerência da unidade textual.
- *coesão verbal*: os mecanismos de coesão verbal são constituídos essencialmente pelos tempos verbais e também por unidades como os advérbios e os organizadores textuais que possuam valor temporal, no sentido de assegurar a organização temporal e/ou hierárquica dos processos compreendidos, neste contexto, como todas as espécies de relações expressas pela semântica do verbo (Bronckart, 1997/2003, p.127).

No último nível do folhado textual, na **terceira camada**, portanto, situam-se os *mecanismos de responsabilização enunciativa*, responsáveis pela “manutenção da coerência pragmática (ou interativa) do texto” (Bronckart, 1997/2003, p.130). Tais mecanismos devem esclarecer os posicionamentos enunciativos; as diferentes vozes presentes em um texto (do autor empírico; sociais; de personagens), mesmo que implícitas; e também as modalizações, que são “*avaliações* formuladas sobre alguns aspectos do conteúdo temático” (Bronckart, 1997/2003, p.131).

Cada unidade textual pode ser analisada de acordo com a arquitetura textual do folhado prevista por Bronckart (op.cit.)<sup>12</sup>. Entretanto, no âmbito dos textos que formam o corpus deste estudo, a análise lingüística, a partir do esquema do folhado textual, se concentrará apenas em um aspecto de cada camada: os tipos de discurso (pertencentes à primeira camada do folhado); as unidades de referenciação representadas pelas cadeias anafóricas (referentes à segunda camada do folhado);

---

<sup>12</sup> Dentro do quadro teórico da perspectiva enunciativa do discurso, pesquisadores como Ducrot (1987; 1998) e Mondada & Dubois (2003) desenvolveram estudos acerca da polifonia da enunciação sobre as categorias dos conectores, operadores argumentativos e mecanismos de enunciação. Se tomarmos esta base teórica, a divisão dos mecanismos de textualização e enunciativos em dois planos diferentes no texto, conforme proposta por Bronckart (1997/2003) não se aplicaria. No entanto, este estudo toma como base o quadro teórico proposto pelo ISD, o que inclui a concepção de arquitetura textual proposta pelo mesmo autor (op.cit.). Ressalto, ainda, que o próprio Bronckart (1997/2003, p. 119,120) afirma que a categorização das estruturas lingüísticas do texto nos três níveis do folhado textual “responde à necessidade metodológica de desvendar a trama complexa da organização textual”, mas que, a exemplo de qualquer definição metodológica, este esquema também pode ser imperfeito, pois há “múltiplas interações existentes entre os três níveis”.

e as vozes do texto que representam as modalizações enunciativas (componentes da terceira camada do folhado).

#### 4.1.1 Os tipos discursivos

Sob a perspectiva bronckartiana de análise textual, os tipos de discurso são “segmentos” que não se constituem textos por si mesmos, mas que entram na composição dos textos em modalidades variáveis” (Bronckart, 2006, p.151).

Os tipos de discurso, neste enfoque, são resultado da expressão dos mundos discursivos, que, por sua vez, se constituem no cruzamento das operações que os subjazem: as coordenadas organizadoras do conteúdo temático, colocadas à distância das coordenadas gerais da situação de produção (ordem disjuntiva do NARRAR) ou não (ordem conjuntiva do EXPOR); e a relação do agente produtor com a situação de ação de linguagem (implicação) ou não (autonomia). Conforme aponta a Tabela 1<sup>13</sup>, esse cruzamento dá origem a quatro “atitudes de locução” (cf. Bronckart, op.cit), chamados de *mundos discursivos* (destacados em vermelho na tabela), cada qual identificando um tipo de discurso (destacado em verde).

|                            |                   | Coordenadas gerais dos mundos                        |   |
|----------------------------|-------------------|--|---|
|                            |                   | Conjunção  | Disjunção   |
|                            |                   | EXPOR  | NARRAR  |
| Relação ao ato de produção | <i>Implicação</i> | <b>Expor implicado</b><br><i>DISCURSO INTERATIVO</i> | <b>Narrar implicado</b><br><i>RELATO INTERATIVO</i> |
|                            | <i>Autonomia</i>  | <b>Expor autônomo</b><br><i>DISCURSO TEÓRICO</i>     | <b>Narrar autônomo</b><br><i>NARRAÇÃO</i>           |

Tabela 1: As operações constitutivas dos mundos discursivos e os tipos de discurso deles derivados.

<sup>13</sup> Tomando o ISD como um quadro teórico “aberto”, ou seja, que não se caracteriza por apresentar delimitações estanques a respeito de seus objetos de estudo, Bronckart (1997/2003, p.187) considera que pode haver problemas quanto à classificação dos tipos discursivos. Estes referem-se a variantes na situação de produção, variações internas nos próprios tipos e questões referentes à permeabilidade/impermeabilidade das fronteiras entre os tipos pré-delimitados. Assim, o mesmo autor denomina alguns *tipos mistos* de discurso, que se formam a partir de variantes, fusões e sobreposições entre os quatro principais tipos discursivos. Um exemplo de um tipo misto de discurso é o *discurso interativo teórico misto*.

Cada tipo de discurso emerge do cruzamento entre as coordenadas gerais dos mundos discursivos e a relação do agente e sua ação de linguagem com relação ao ato de produção. Assim, os discursos *interativo* e *teórico* caracterizam-se por serem **conjuntos** ao mundo ordinário do agente. No entanto, o primeiro remete diretamente aos agentes da interação, pois **implica** certos parâmetros físicos da ação, enquanto o segundo tem como característica a **autonomia** completa destes parâmetros. Nesta mesma linha, o *relato interativo* e a *narração* caracterizam-se, ambos, por serem **disjuntos** das coordenadas do mundo ordinário do agente-produtor e dos agentes leitores. Porém, o narrar do relato interativo **implica** personagens, acontecimentos e também ações que **implicam**, ou seja, relacionam-se com a realidade da ação de linguagem ocorrente, ao passo que, na narração, há uma **autonomia** em relação aos parâmetros físicos, reais, da ação narrada, com a ausência de referências ao agente-produtor e aos personagens do texto.

Sumarizando, os tipos de discurso, no recorte teórico interacionista sociodiscursivo, são segmentos de um texto, nos quais se configuram unidades lingüísticas que trazem à tona as relações que o produtor estabelece entre as representações da situação de produção e as representações sociais e coletivas desta mesma situação (Cordeiro, 2007, p.68).

Na perspectiva de análise do trabalho docente, a constatação do tipo de discurso utilizado pelo professor em duas das dimensões que constituem seu trabalho – no *real* e no *representado* – pode ser bastante reveladora do modo como o professor atua em seu agir e, posteriormente, o representa. Pois, de acordo com Bronckart (2006, p.154) “esses tipos e os mundos discursivos que [os] exprimem contribuem (...) para colocar em interface representações individuais (...) e representações coletivas (...)”. Assim, neste estudo, serão analisados os tipos de discurso dos quais as duas docentes participantes desta pesquisa fazem uso durante o momento de autoconfrontação, quando representam seu trabalho, e com que frequência e em que instâncias esses tipos são acionados.

#### 4.1.2 Os recursos anafóricos

Dentro do segundo nível do plano arquitetônico do folhado textual, encontram-se os chamados mecanismos de textualização, recursos lingüísticos responsáveis pela manutenção da coerência temática do texto. Dentro do grupo dos mecanismos de textualização, encontram-se três subgrupos: os mecanismos de conexão, de coesão nominal e de coesão verbal.

Os mecanismos de coesão nominal são também chamados *mecanismos de referenciação*. Segundo Mondada e Dubois (2003), a referenciação consiste em uma prática simbólica que estrutura o mundo através das atividades humanas. A referência, portanto, resulta da interação dos indivíduos entre si e com o mundo, através das chamadas “mediações semióticas complexas”. Assim, as relações entre as palavras e as coisas são *instáveis*, podendo variar de forma *sincrônica* e *diacrônica*, pois o *contexto* é o fator-chave nesta caracterização.

Os estudos de Mondada e Dubois (op.cit.) quebram a dicotomia clássica estabelecida nos estudos da semântica e da pragmática, que propunham que a primeira dava conta da estabilização das palavras e categorias em um território neutro, enquanto a segunda se encarregava da relação com o contexto. De acordo com as autoras, não há um modo estável e um modo móvel de se referir, visto que a cognição obedece a padrões adaptáveis, instáveis e dependentes, sempre, do contexto. Com isso, estes padrões deixam clara a flexibilidade da linguagem, por permitir a adequação contextual para a construção do sentido. Assim, a *referência* representa a propriedade da linguagem de remeter à realidade – sendo a língua, portanto, o reflexo das representações possíveis do mundo.

Os mecanismos de referência são responsáveis tanto pela introdução de um referente no mundo textual como pela retomada deste referente na seqüência textual, conforme Guimarães (1990).

A coesão nominal do texto através dos mecanismos de referenciação se dá, principalmente, pelo processo de retomada de um elemento anterior deste mesmo texto, evocando e especificando-se um referente. Este processo denomina-se *anáfora*. É este aspecto de organização do texto que contribui para a continuidade tópica e referencial. As anáforas, segundo Bronckart (1997/2003, p.270), são responsáveis por manter a coesão nominal dentro da segunda camada da unidade textual. A marcação das relações anafóricas presentes em um texto é organizada em séries forma as chamadas *cadeias anafóricas*, que constituem, portanto, séries

de introdução e retomada de elementos dentro do texto – podendo ou não estar ligados à situação de produção do mesmo.

Neste estudo, será verificada a presença de cadeias anafóricas de referência nos textos das pesquisadas com o intuito de analisar de que forma os elementos referenciais que formam a cadeia seqüencial indicam aspectos constitutivos da representação que as próprias docentes fazem de sua prática. Isto é, como os referentes e sua relação de retomada com elementos do texto que indicam situações exteriores ao contexto da fala podem denunciar, sob um enfoque microlingüístico, a forma como as professoras representam sua atuação profissional, ou seu “estilo de agir” (cf. Guimarães, 2007, p.217).

Entretanto, essa análise não se dará de forma exaustiva, isto é, não serão totalizadas todas as cadeias anafóricas (bem como os elementos referenciais que as compõem) presentes nos comentários das professoras. O foco da análise destes elementos referenciais na fala das docentes se situa na relevância das informações retomadas dentro das cadeias anafóricas que sejam pertinentes aos objetivos desta análise. Portanto, serão analisadas, sob seu aspecto enunciativo, as cadeias anafóricas que sejam reveladoras de aspectos importantes da agentividade das professoras ao representarem seu próprio trabalho. Plazaola-Giger (2004) afirma, em seu estudo sobre a presença e o papel das instâncias da enunciação nos textos prescritivos, “que múltiplas instâncias enunciativas se fazem visíveis nos textos, que refletem taxas de agentividade específicas dos agentes na ação linguageira (...)” (p.191).

#### **4.1.3 As vozes e modalizações**

A terceira camada do folhado textual, responsável pela coerência pragmática dentro do texto e considerada a mais próxima da superfície textual, compreende, segundo Bronckart (2006, p.149), os mecanismos de *tomada de responsabilidade enunciativa e de modalização*. De acordo com o mesmo autor (op. cit), estes mecanismos explicitam e organizam as diferentes vozes dentro do texto, que, juntamente com as modalizações empregadas pelo ator, são capazes de indicar o posicionamento do enunciador ou de outra instância diante do que é dito.

Segundo Bronckart (1997/2003, p.326), “as vozes podem ser definidas como as entidades que assumem a responsabilidade do que é enunciado”. Para denominação da *responsabilidade enunciativa da voz*, são observados o tipo de discurso ou do narrador, através do emprego do pronome, e também, no caso de algumas línguas latinas, como o português, através das desinências número-pessoal e modo-temporal na conjugação verbal. Em outros momentos, podem aparecer vozes secundárias no texto, que, de acordo com Bronckart (1997/2003, p.326), são “infra-ordenadas em relação ao narrador ou ao expositor”. Dentre estas vozes secundárias, encontram-se as vozes:

- *de instâncias sociais*: que procedem de personagens ou instituições sociais que não atuam como agentes enunciativos no segmento de texto;
- *do autor empírico*: é a voz do próprio autor do texto, porém, contendo alguns comentários e avaliações sobre aspectos do que está sendo enunciado;
- *de personagens*: que procedem de entidades humanizadas que estão implicadas na enunciação e que, portanto, atuam como agentes dentro do texto. Algumas vezes, se fazem presentes interpostas num discurso teórico.

Bronckart (2008b, p.90) aponta que as vozes organizam a *instância geral de gestão* do texto (que pode ser chamada, por alguns autores, de *narrador* ou *enunciador*, de acordo com o recorte teórico escolhido), por ele denominada *textualizador* – a quem o autor empírico atribui a responsabilidade sobre o que vai ser dito. Diversas outras vozes (de personagens, de instâncias sociais, do autor) podem ser ouvidas através desta primeira instância, e o posicionamento destas vozes manifesta *avaliações* sobre determinados temas do conteúdo temático da interação. Estas avaliações compreendem sentimentos, juízos de valor, opiniões próprias, e podem ser marcadas por mecanismos de *modalização*.

As *modalizações*, por sua vez, têm como principal função exprimir, por meio das vozes enunciativas presentes no texto, comentários e avaliações de caráter pragmático quanto ao seu conteúdo.

No plano dos significados, Bronckart (1997/2003, p.330), apresenta quatro funções básicas de modalização:

- **modalizações lógicas/epistêmicas:** marcadas pelos verbos *dever* e *poder*, e por palavras como *talvez* e *necessariamente*, apresentam um grau de verdade ou certeza sobre o que é dito (Bueno, 2007, p.65);
- **modalizações deônticas:** apresentam afirmações apoiadas nos valores, opiniões e regras comuns do mundo social, sendo marcadas por expressões como *dever*, *ter a obrigação*, *é preciso que*, *não posso*;
- **modalizações apreciativas:** consistem em expressões que apresentam a avaliação do próprio enunciador sobre o que é dito. Sob a visão de Bronckart (1997/2003), “traduzem um julgamento mais subjetivo, apresentando os fatos como bons, maus (...) na visão da instância que avalia” (p.132). Advérbios como *felizmente*, *infelizmente* e expressões como *Ai de mim* representam modalização apreciativa;
- **modalizações pragmáticas:** explicitam aspectos da responsabilidade de um grupo, instituição ou personagem de um texto em relação ao processo no qual é agente, julgando sua capacidade de ação (o poder-fazer), sua intenção (o querer-fazer) e suas razões (o dever-fazer). São expressas principalmente por verbos como *querer*, *tentar saber*, *pretender*, etc.

Já no plano dos significantes, as modalizações são marcadas pelo uso de unidades ou estruturas lingüísticas que expressam as diferentes funções de modalização estabelecidas no plano dos significados. Assim, a marcação da modalização pode ser agrupada em quatro subcategorias (Bronckart, 1997/2003, p.333):

- certos *tempos verbais* (como o futuro do pretérito);
- determinados *advérbios* e *locuções adverbiais*;
- auxiliares de modo (metaverbos), como *querer*, *dever*, *poder* e *ser necessário*;
- orações impessoais e adverbiais que regem uma oração subordinada completiva nominal, a exemplo de “*É provável que...*”.

Bronckart (op.cit., p. 253, 254) enfatiza que estes mecanismos evoluíram significativamente durante a história das línguas, pois se constituem como modalidades de concepção do mundo social. Ainda de acordo com ele, no momento em que o agente produtor de textos passa a considerar e situar-se em relação a

estes mecanismos, torna-se capaz de “construir posições enunciativas próprias e, assim, desenvolver sua identidade”.

Assim, neste estudo, serão analisados, no trabalho representado das docentes em seu momento de autoconfrontação, os tipos discursivos, as cadeias anafóricas determinantes da responsabilidade enunciativa e da instância geral da voz que rege o texto, juntamente com as vozes e modalizações empregadas pelas docentes, além dos elementos constitutivos do agir que possam revelar o modo como as sujeitas de pesquisa concebem seu agir como docentes e em que medida se instauram (ou não) como autoras do próprio trabalho.

## PARTE III - *Os Métodos*

“Assim ó, não chegam na escola porque não está nos livros didáticos, simplesmente por isso, e o professor trabalha em cima do livro didático, né? Porque chega na escola o que está no livro didático. E essa seqüência não tem assim no livro didático; tem aqueles textos mais difíceis pro aluno, mais difíceis pra trabalhar e tudo. ”

“Então a gente ainda pega um texto lá e muda, e tenta melhorar o trabalho do texto, tenta adequar pra realidade deles. (...) na verdade o professor trabalha em cima do livro didático e fica mais fácil, fica mais prático, né, tá ali pronto, tu chega, tu faz, tu leva alguma coisa de jornal, de realidade pra sala de aula, mas daí é mais difícil preparar um trabalho em cima de jornais e coisa, já. Eu já senti isso, já fui trabalhar com jornal e coisa, mas eu vejo que tem que preparar muito bem. Não é chegar com jornal e ‘vamo(s) trabalha(r) com jornal.’”

*(Professora C.)*

## 1 *MODUS OPERANDI*: A PROPOSTA METODOLÓGICA DE TRABALHO

Neste estudo, pretendo verificar se o trabalho com seqüências didáticas e gêneros textuais, aliado à auto-reflexão do docente acerca de sua atuação, podem ser fatores oportunistas de transformações na prática docente na sala de aula de Língua Portuguesa. Para tal fim, o corpus de análise é constituído pelas representações que duas docentes de língua materna de uma escola pública de Ensino Médio na região serrana do Rio Grande do Sul fazem sobre seu próprio agir, comparando dois momentos de seu trabalho real: enquanto trabalham produção textual habitualmente e no desenvolvimento de uma seqüência didática com seus alunos.

Este trabalho se caracteriza como uma pesquisa de abordagem qualitativa de *pesquisa-ação*, muito utilizada no âmbito educacional, não somente por proporcionar uma investigação entre as teorias e as práticas educacionais, mas também por ser constituída como uma forma de pesquisa participativa e colaborativa, visando ao aprimoramento destas práticas (Kemmis, 1997).

No momento de análise, optei pela metodologia qualitativa, porque acredito ser a mais adequada à natureza social de minha pesquisa, que toma como base a interpretação do mundo social estudado, é sensível aos métodos de geração de dados flexíveis ao contexto social da pesquisa e conta com métodos de análise que tomam como base compreensões de complexidade, detalhe e contexto. Além disso, a observação, o registro e a análise de interações também são pontos essenciais em pesquisas qualitativas.

Em virtude disto, também considero minha pesquisa como sendo de caráter *etnográfico*. A etnografia, segundo Santos (2006, p.40),

busca identificar os significados das ações de um determinado grupo social através do estudo de documentação e de registros descritivos em diários de campo e gravações individuais, bem como permite que se perceba que a linguagem tem mobilidade, variantes e diferenças de acordo com seus participantes, com espaços e com ações implementadas no instante da interação.

Desta forma, a etnografia surge como uma perspectiva metodológica que pode facilitar a análise da interação social – e, portanto, humana – pois, de acordo

com ela, as pessoas, através de suas ações, manifestam suas próprias histórias, tecendo um retrato da sociedade e do contexto em que vivem. O contexto, neste sentido, não se refere apenas ao ambiente físico. Conforme Erickson e Shultz (2002), o contexto é uma combinação do que as pessoas fazem, quando e onde elas fazem determinadas ações, assumindo diferentes papéis sociais.

## 1.1 AS PARTICIPANTES DA PESQUISA

O projeto teve início com a apresentação da proposta de trabalho para duas docentes de Língua Portuguesa que atuam na primeira série do Ensino Médio em uma escola pública na cidade de Gramado. Estas duas professoras foram convidadas a participarem da pesquisa, em todas as suas etapas, e terão, inclusive, acesso aos resultados.

Após o convite de participação na pesquisa, as docentes receberam o TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ver apêndice A). A pesquisadora apresentou-lhes formalmente o documento que esclarece os procedimentos a serem efetuados durante a pesquisa, enfatizando que sua participação seria voluntária, anônima, ausente de qualquer ônus e passível de desistência a qualquer momento. As docentes poderiam levar o documento consigo, para examiná-lo com atenção, antes de assiná-lo.

Devo enfatizar que ambas as professoras optaram por ler o documento juntamente com a pesquisadora, assinando-o no mesmo momento e se disponibilizando a realizar quaisquer atividades solicitadas dentro da proposta apresentada. Desde o início, demonstraram engajamento em tomar parte de um momento de reflexão, no qual seriam ouvidas em suas angústias e necessidades no trabalho com a prática de linguagem na sala de aula.

### 1.1.1 A professora C.

A professora C, de 45 anos, possui uma extensa prática docente no ensino público, onde atua há 23 anos, sendo os últimos quatro na escola onde esta

pesquisa foi realizada. A docente C. é licenciada em Letras, com habilitação para Português e Inglês, há 21 anos. Posteriormente, há seis anos, realizou uma pós-graduação *latu sensu* em Ensino de Língua Inglesa.

Com relação ao trabalho com língua materna em sala de aula, C. afirma ter trabalhado especificamente com a disciplina de Língua Portuguesa em seus últimos 20 anos de prática docente, tendo atuado, no entanto, apenas nas séries finais do Ensino Fundamental. Anteriormente, C. atuou nas séries iniciais de currículo global unidocente e também como coordenadora pedagógica.

Este é o terceiro ano em que C. atua como docente em nível de Ensino Médio, sendo que a turma onde a pesquisa foi realizada é sua primeira experiência docente em Língua Portuguesa neste nível de ensino.

### **1.1.2 A professora M.**

M., a segunda docente participante do projeto, tem 42 anos e atua como professora no ensino público há 16 anos, tendo iniciado sua carreira em escolas da rede municipal. Nos últimos oito anos – desde 2000, portanto - também tem atuado na rede pública estadual, mais especificamente na escola onde esta pesquisa foi realizada.

No início de sua carreira, M. trabalhou três anos como professora de pré-escola e os seis anos subsequentes como professora alfabetizadora da 1ª série do Ensino Fundamental.

Em 2000, concluiu sua licenciatura em Letras – Habilitação Português e Literatura de Língua Portuguesa. A partir daí, passou a atuar especificamente com a língua materna, lecionando Língua Portuguesa, tanto na escola municipal quanto na escola estadual para as séries finais do Ensino Fundamental e também para todas as séries da modalidade EJA (Educação de Jovens e Adultos). Sua experiência com o ensino de Língua Materna no Ensino Médio se resume ao trabalho com a turma de 1ª série na qual esta pesquisa se realizou.

## 2 GERANDO OS DADOS

Este estudo conta com um amplo corpus de dados empíricos, gerados em diversos momentos da realização da pesquisa. Corroborando com Mason (1996, p.35), optei pela denominação *geração de dados*, em oposição à *coleta de dados*, pois acredito que o pesquisador e sua interpretação já estão incluídos no contexto da pesquisa no momento das observações e das escolhas por ele feitas. Segundo esse autor, o pesquisador, no momento de geração dos dados, não se afirma como um “coletor” neutro de informações sobre o mundo social. Isso implica que, no momento de obtenção de seus dados, o pesquisador também faz escolhas, por maiores que sejam seus esforços na manutenção máxima possível da neutralidade durante esse procedimento.

### 2.1 AS FILMAGENS

Retomando os objetivos deste projeto, sua pretensão principal é verificar as representações do agir docente de duas professoras de uma mesma escola e de uma mesma série de Ensino Médio em dois momentos: enquanto trabalham produção textual habitualmente, e enquanto pilotam um trabalho de produção textual organizado em forma de seqüência didática, no sentido de averiguar se uma metodologia diferenciada no trabalho com produção textual – a seqüência didática - pode oportunizar reflexões sobre a própria prática do professor e, posteriormente, gerar mudanças nessa prática. Para que estes objetivos fossem alcançados, os dados foram obtidos numa seqüência de ações composta por três momentos distintos: através de filmagens em DVD de aulas das docentes; através dos textos produzidos pelos alunos durante as aulas filmadas; e através da sessão guiada de autoconfrontação simples, quando as professoras teceram comentários acerca de sua atuação docente assistindo aos DVDs com suas aulas filmadas.

Num primeiro momento, as docentes prepararam e aplicaram uma aula de produção textual da maneira como habitualmente realizam. Esta aula foi filmada pela pesquisadora para que, posteriormente, pudesse guiar uma reflexão das docentes sobre suas práticas pedagógicas. A pesquisadora enfatizou às professoras que

preferiria que as gravações fossem realizadas em filmagens em DVD, visto que este método permite uma riqueza maior de observação dos acontecimentos. No entanto, caso as mesmas considerassem a filmagem uma prática invasiva ou se sentissem constrangidas, as gravações seriam realizadas somente em áudio. As docentes concordaram com a idéia da filmagem.

Num segundo momento, após o planejamento coletivo da seqüência didática, as docentes realizaram as atividades planejadas, cada uma com sua turma de alunos. Dentre as cinco oficinas realizadas, foram filmadas três (a segunda, a terceira e a quinta oficina) em cada turma, registrando o agir das docentes. Contabilizando as filmagens das docentes em seu trabalho anterior à seqüência didática e durante a realização da seqüência, o *corpus* de imagens desta pesquisa totaliza dez horas de filmagens, sendo cinco horas de filmagem na sala de aula de C., e cinco horas de filmagem nas aulas de M.

## 2.2 A SEQÜÊNCIA DIDÁTICA

Após a primeira filmagem, foram realizadas, pela pesquisadora, reuniões com as docentes com o objetivo de discutir aspectos fundamentais para o desenvolvimento do projeto. Ocorreu um estudo dos princípios organizadores do interacionismo sociodiscursivo – ISD, da conceituação de uma seqüência didática e de gênero textual, para que fosse possível a organização de uma seqüência que seria aplicada pelas docentes em suas turmas de primeira série do Ensino Médio. É de extrema importância salientar que o material de base teórica estudado nestes encontros foi selecionado e disponibilizado às docentes pela pesquisadora, justamente pelo fato de que a mesma possuía mais experiência no trabalho com seqüências didáticas organizadas em torno de gêneros textuais. No entanto, seguindo o caráter não-fechado que fundamenta as teorias do ISD, as docentes também foram estimuladas a buscarem materiais teóricos nas fontes das quais dispunham, enriquecendo e ampliando, assim, os limites dos debates sobre a teoria-base. Esse estímulo às professoras foi muito valioso, pois o planejamento de toda a seqüência didática foi co-construído entre as docentes e a pesquisadora, em concomitância com um pedido dos próprios alunos acerca do gênero com o qual eles gostariam de trabalhar. A escolha do gênero, portanto, foi definida de acordo

com o andamento dos encontros teóricos e das necessidades das docentes, explicitadas através das sugestões dos alunos em sala de aula. Esta escolha ocorreu de comum acordo entre docentes e pesquisadora. É importante lembrar que, como as três trabalham na mesma instituição, eventualmente se encontravam em momentos “informais” no trabalho, como intervalos de aula ou recreio. Muitas conversas importantes tomaram forma nestes momentos, sendo registradas em um diário de campo pessoal da pesquisadora. Estas conversas possibilitaram um estreitamento das relações profissionais e acadêmicas entre as professoras e a pesquisadora – que, nestes momentos, assumia um duplo papel, ou seja, uma relação ambígua – ora simétrica, ora assimétrica - no sentido de que se constituía como pesquisadora (e era assim tratada pelas docentes participantes da pesquisa) e também como colega, professora de língua materna atuante no mesmo ambiente. Estas “trocas de experiências” – visto que, durante estas interações, tanto pesquisadora quanto docentes realizavam momentos de reflexão sobre sua prática com linguagem em sala de aula, não somente no tocante à produção textual, mas também com relação ao ensino de tópicos de gramática, práticas de leitura, (in)disciplina dos alunos – permitiram a constituição de um engajamento mútuo não apenas para a realização da pesquisa, como para uma tentativa de mudança no trabalho com a linguagem em sala de aula. Durante estes momentos, é de suma importância, ainda, relatar que as docentes – apesar do nervosismo totalmente compreensível quanto ao fato de terem diversas de suas aulas filmadas – estiveram cada vez mais interessadas em realizar o trabalho, especialmente em conhecerem e co-construírem, juntamente com a pesquisadora, uma seqüência didática, além de poderem verificar os resultados.

Organizada a seqüência didática – descrita em detalhes abaixo - as docentes, então, pilotaram-na, cada uma na turma em que atua como titular da disciplina de Língua Portuguesa. O trabalho em formato de seqüência didática em torno do gênero *diário pessoal autobiográfico* foi organizado em cinco oficinas, sendo que cada uma delas teve a duração de um ou dois períodos de aula de 50 minutos, dependendo das necessidades sentidas pela professora com relação às atividades propostas e à reação dos alunos quanto a elas. Como esta seqüência se constitui no trabalho prescrito (cf. Bronckart, 2006) ou *planejado* das docentes, ela está relatada conforme as professoras e a pesquisadora planejaram, lembrando que este “roteiro”

foi recebido pelas docentes, que o “estudaram” em casa e o seguiram durante as oficinas – assim como se fosse seu “caderno de planejamento”, onde estão descritas as atividades a serem trabalhadas em cada aula.

É importante ressaltar, ainda, que, durante o estudo e planejamento das seqüências didáticas, a pesquisadora enfatizou às participantes da pesquisa que a proposta de trabalho com linguagem fundamentada nas seqüências didáticas é uma *alternativa*. A metodologia das seqüências didáticas já foi estudada, testada e discutida amplamente no âmbito acadêmico, todavia, ainda pouco utilizada na prática docente habitual nas escolas. Isto implica que a seqüência didática, ao menos em caráter experimental, tende a gerar bons frutos no trabalho escolar. Porém, não garante a solução de todos os problemas no trabalho com textos em sala de aula, sendo passível de falhas em determinadas situações – que podem incluir preparação do professor, recepção dos alunos, recursos materiais, dentre outros fatores que possam resultar num trabalho menos frutífero.

O roteiro da seqüência didática, a seguir apresentado, foi retirado do que as professoras montavam como “caderno de planejamento”, e representa o trabalho prescrito de seu agir, objeto da análise deste estudo.

### **1ª OFICINA – *Produção Inicial***

A professora apresenta aos alunos o texto *diário pessoal autobiográfico* como sendo o gênero que será trabalhado durante algumas semanas nas aulas de Língua Portuguesa. A partir disso, ela propõe que os alunos, individualmente, produzam uma página de um diário pessoal autobiográfico. Este texto será recolhido e constituirá a *produção inicial* desta seqüência didática.

É natural que cada aluno tenha dúvidas quanto às características do gênero a ser escrito, visto que as mesmas não foram trabalhadas AINDA. Porém, a professora deve esclarecer que, neste momento, eles devem produzir o texto da forma que acharem mais adequada dentro da proposta de uma página de diário. É importante lembrar que TODAS as atividades da seqüência devem ser realizadas EM AULA.

### **2ª OFICINA – *Caracterização geral do gênero diário pessoal autobiográfico***

Nesta oficina, serão realizadas duas atividades:

### 1) Características gerais do gênero diário pessoal autobiográfico

Neste primeiro momento, a professora relembra os alunos dos textos que produziram na oficina anterior e apresenta a proposta de trabalho a ser desenvolvida daqui em diante, ou seja, a leitura e o conhecimento mais específico sobre o diário pessoal, para que os alunos possam conhecer as características destes textos de forma a, posteriormente, produzi-los com mais facilidade.

No quadro, a professora coloca um retângulo como este – que os alunos receberão, em uma folha, mais tarde:

| Diário pessoal autobiográfico |
|-------------------------------|
| O que é?                      |

Neste espaço, a professora vai anotando as idéias dos alunos sobre o gênero em questão. Depois de todas as idéias anotadas, ela convida os alunos a comentarem essas características, de acordo com as suas *experiências pessoais* sobre a leitura e produção de diários. Neste momento, algumas das características podem ser retiradas ou podem ser acrescentadas outras. A professora também pode auxiliar os alunos, retomando a origem e o significado dos termos *diário* e *autobiográfico*.

Os alunos, então, recebem uma folha com um quadro semelhante e anotam as características discutidas em aula e anotadas no quadro pela professora.

### 2) Conferindo as características dos gêneros

Agora, divididos em duplas, os alunos serão convidados a lerem páginas de três diários pessoais diferentes. No entanto, cada dupla receberá apenas um texto, o que significa que algumas duplas receberão o texto 1, outras o texto 2 e outras, ainda, o texto 3.

Os textos de diários a serem distribuídos e analisados serão:

1 – *Beisebol para solteiras*, do livro *Poderosa 3* (Klein, 2007);

2 – Primeiro capítulo do livro *Uma professora fora de série*, o diário da professora Esmé Raji Codell no início de sua carreira (Codell, 2004);

3 – *Diário de um artista em residência*, texto de Fábio Morais, retirado de seu blog, disponível em <http://pphp.uol.com.br/tropico/html/textos/2581,2.shl>. Acesso em 30/07/2007.

Após cada dupla ter lido seu texto, a professora irá propor duas atividades, que cada dupla deve realizar considerando o texto que recebeu:

A) No texto que você recebeu, tente verificar se as características de um diário pessoal autobiográfico levantadas pelo grupo na atividade anterior estão presentes. Faça anotações em seu caderno.

B) Ainda na mesma página de diário, tente identificar as respostas para as perguntas abaixo:<sup>14</sup>

- Quem está escrevendo o texto (diário)?
- Para quem?
- Quem é o narrador?
- Como essas informações são escritas (elas são contadas, explicadas, estão listadas...)?
- O autor está tentando convencer alguém de algo?
- Algo está sendo explicado ou descrito?
- Para quem o texto se destina?

Ao terminarem sua análise nos textos, a professora pode iniciar o momento de *socialização dos resultados encontrados pelos alunos*, quando as duplas que leram o mesmo texto podem ler seu texto para os demais colegas e relatar as respostas encontradas para os questionamentos propostos.

A professora pede que os alunos guardem os textos lidos e tragam nas oficinas seguintes, pois eles serão utilizados.

Nesta mesma oficina, os alunos devem perceber as características principais do gênero diário pessoal autobiográfico:

- que o narrador pode ser, ao mesmo tempo, personagem de alguns dos fatos narrados;
- que o destinatário do texto é variável (pode ser o próprio narrador)
- que o texto é escrito, marcadamente, em primeira pessoa;
- que há imbricação de seqüências narrativas, descritivas e explicativas;
- que o tempo pretérito geralmente é o mais utilizado para narrar os fatos; enquanto o tempo presente é utilizado na descrição e explicação do que é contado;
- que alguns elementos gráficos se fazem presentes no diário, marcando experiências importantes presentes no texto;
- que o conteúdo do texto é, em geral, estritamente pessoal.

---

<sup>14</sup> Embora sugiram o estudo da perspectiva enunciativa das instâncias de vozes presentes no texto, estas atividades foram organizadas, a princípio, para que os alunos identifiquem que, no gênero diário pessoal, o autor geralmente acumula as funções de narrador e leitor. Mesmo assim, não há dúvida de que o estudo mais aprofundado da função enunciativa destas vozes seria bastante esclarecedor e pertinente neste contexto.

### 3ª OFICINA – O conteúdo e a forma do diário

Na terceira oficina, os alunos deverão perceber características pertinentes ao gênero diário pessoal autobiográfico com relação ao conteúdo e à forma deste gênero textual.

#### *O conteúdo do diário*

Nos textos recebidos na oficina anterior, a professora pede que os alunos analisem o conteúdo do texto do diário. As perguntas abaixo podem ser colocadas no quadro para “guiar” a análise dos alunos quanto ao conteúdo dos textos lidos:

- Que tipo de informações estão contidas no diário?
- Para quem essas informações são importantes?
- O que está contido nessas informações?
- Quem pode ter acesso a elas?

Após verificadas as informações que, geralmente, compõem o diário, a professora pode realizar a socialização das análises, quando as duplas explanam para o grande grupo o que encontraram nos textos lidos.

A segunda atividade desta oficina visa à caracterização da *forma* como os diários são escritos, quando os alunos devem perceber os *tipos discursivos* que estão imbricados em um texto do gênero diário pessoal, que permite, na verdade, a articulação entre diferentes seqüências discursivas, sendo que as principais são as *descritivas*, *explicativas* e *narrativas*<sup>15</sup>.

A professora pode pedir que os alunos, nos textos, verifiquem *como* as informações já detectadas na atividade anterior (que analisou o *conteúdo* dos diários) são escritas no diário. A professora pode perguntar aos alunos se todas as partes do texto são escritas da mesma forma ou se algumas delas estão tentando *explicar*, *convencer*, *descrever*, *contar* alguma coisa.

Neste sentido, a professora, caso os alunos tenham dificuldade em diferenciar as seqüências descritivas, narrativas e explicativas dos textos, pode auxiliá-los, explicando o que cada uma delas significa. Para isso, pode fazer a seguinte tabela no quadro, distribuindo uma idêntica aos alunos, para que eles tomem anotações:

---

<sup>15</sup> Segundo Adam (1992/2001), a noção de seqüência corresponde a unidades combinadas que mantêm a organização linear do texto de acordo com as combinações e articulações estabelecidas entre si. De acordo com suas características organizacionais, as seqüências são protótipos que se materializam nos diferentes tipos lingüísticos: narração, descrição, argumentação, explicação e diálogo. Cada tipo lingüístico denomina, por conseguinte, um tipo de seqüência: narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa e dialogal.

| O que é          | NARRAR | DESCREVER | EXPLICAR / EXPOR |
|------------------|--------|-----------|------------------|
| Trechos do texto |        |           |                  |

A professora pode explicar o que realmente representa *narrar*, *descrever* e *explicar ou expor*. A partir destas informações, pede que os alunos, para “treinar o olhar”, encontrem, no texto que eles já têm, trechos de narração, descrição e explicação, salientando que estas seqüências discursivas não estão “organizadas” no texto, ou separadas por parágrafos, mas sim, ligadas, ou seja, num mesmo parágrafo é possível encontrar trechos de narração e descrição, unidos. A diferença está no modo de veiculação da informação, pois a narração *conta um fato* enquanto a descrição, literalmente, *descreve características* de objetos, pessoas, lugares e situações. Os alunos podem pintar, no texto, de cores diferentes, as seqüências que indicam narração, descrição ou explicação.

Novamente, a professora pode fazer o momento de discussão das análises feitas pelos alunos para o grande grupo, comparando, ainda, se as duplas que analisaram o mesmo texto chegaram aos mesmos resultados.

#### **4ª OFICINA – *Um pouco de cor é sempre bom... o projeto gráfico do diário***

Nesta oficina, após analisar o conteúdo dos diários, os alunos devem perceber, não só nos textos lidos, mas também de acordo com as experiências pessoais que possuem em produzir ou ler diários, a composição gráfica dos mesmos.

A professora pode colocar alguns tópicos no quadro (relacionados abaixo) que os alunos devem considerar quanto à sua presença e ausência em um diário pessoal e como esses elementos se relacionam com o texto (qual é a importância da presença, por exemplo, de fotos ou de cores diferentes no diário?)

*Elementos que podem estar presentes no diário pessoal*

- Fotos
- Desenhos
- Imagens

- Adesivos
- Perfume
- Cores coloridas no texto
- Cartões de lojas, restaurantes
- Ingressos de cinema ou shows
- Bilhetes
- Brilho
- Cartões
- Etiquetas de roupas
- Outros elementos \_\_\_\_\_

(os alunos podem anotar outros elementos encontrados nos textos)

A partir desta análise, a professora propõe aos alunos que, após terem lido e se aprofundado durante três oficinas no trabalho com os diários, planejem a produção do seu próprio diário.

Para isso, os alunos devem retomar as características típicas do diário que foram estudadas, pensando que a presença dessas características é que vai fazer com que seu texto seja considerado realmente um *diário pessoal autobiográfico*.

A professora, com a intenção de auxiliar os alunos na organização de suas idéias para planejar o diário, entregará um *roteiro* de produção do diário (ver apêndice B), e também um quadro onde os alunos podem pensar em materiais diferenciados para o projeto gráfico do diário, que será produzido na próxima aula. É muito importante que se enfatize que estas atividades estimulam a *liberdade de criação e produção* dos alunos, mas que ainda NÃO constituem a produção final do diário, isto é, os alunos devem pensar em idéias para *estruturar* seu texto, porém, ele só vai ser produzido na oficina seguinte.

#### OFICINA 4 - Idéias para o projeto gráfico do meu diário

|                     |  |
|---------------------|--|
| Idéias              |  |
| Material necessário |  |

#### 5ª OFICINA – A produção final do diário pessoal autobiográfico

Os alunos lerão seus roteiros, planejados na oficina anterior, e terão tempo para produzir o seu diário pessoal autobiográfico, que deverá ser finalizado ainda em aula e entregue à professora, que pode, inclusive, estimular os alunos a produzirem diários em casa ou também no ambiente virtual, dentro de um *blog*, por exemplo, associando-se, gratuitamente, em sites como o Blogger (disponível em [www.blogger.com](http://www.blogger.com)).

A pesquisadora filmou três das cinco oficinas realizadas em cada turma – a 2ª, a 3ª e a 5ª. Foram recolhidos, em ambas as turmas, todos os textos de cada aluno: um produzido durante a aula de produção textual habitual das docentes; e também os textos inicial e final, produzidos durante a seqüência didática. Esses textos foram analisados a partir da grade de características do gênero construída durante as oficinas. A avaliação foi realizada em reunião conjunta com cada uma das professoras e a pesquisadora.

### 2.3 O PROCEDIMENTO DE AUTOCONFRONTAÇÃO

O último momento da geração de dados consistiu na realização do processo de autoconfrontação. Neste estudo, optei pela realização somente do procedimento de *autoconfrontação simples*, com a justificativa de que o mesmo permite “uma melhor apreensão do sentido que os próprios professores dão à sua atividade de trabalho e do modo como a orientam” (Machado, 2004, p.xv).

Ambas as sessões de autoconfrontação foram precedidas pela análise contrastiva dos textos de cada aluno, quando a pesquisadora e a respectiva professora puderam ler o texto de cada aluno produzido na aula de produção textual habitual, e os textos inicial e final produzidos durante a seqüência didática. A sessão de autoconfrontação da professora C. foi realizada em sua residência, enquanto a sessão da professora M. foi realizada na escola. Os comentários efetuados durante a autoconfrontação foram gravados em áudio e, posteriormente, transcritos para a realização das análises. Estas transcrições constituem os textos das docentes, a principal fonte de análise desta pesquisa. Todos os vídeos foram exibidos durante o momento de autoconfrontação, tanto aqueles que mostravam o trabalho habitual das docentes com produção de texto, quanto aqueles filmados durante a realização da seqüência didática. No entanto, no momento da sessão de autoconfrontação, foram

selecionados, para exibição, apenas os momentos em que a professora estava realizando seu trabalho, ou seja, explicando as tarefas aos alunos.

O mesmo procedimento foi realizado com cada uma das docentes do projeto, individualmente, colocando-as frente às imagens de seu trabalho em dois momentos distintos (na prática habitual e na aplicação da seqüência didática) e ouvindo seus comentários sobre sua própria ação. O pesquisador, num procedimento como a autoconfrontação, também é um sujeito que participa para a construção de novos sentidos, ou seja, há uma negociação de sentido permanente entre o pesquisador e o(s) outro (s) sujeito(s) de pesquisa. Nesse sentido, o papel essencial do pesquisador é o de “construir um conhecimento dialógico e alteritário, ou seja, um conhecimento permanentemente compartilhado” (Souza, 2003, p.90).

A pesquisadora, seguindo os procedimentos da autoconfrontação, realizou perguntas, teceu comentários e também respondeu eventuais questões das próprias pesquisadas. Sendo esta também a primeira vez que a pesquisadora participou deste procedimento, há aspectos que poderiam ter sido desenvolvidos de forma diferente para a condução mais isenta, como, por exemplo, o excesso de fala da pesquisadora, na tentativa de deixar as pesquisadas confiantes e à vontade para realizarem seus comentários.

Durante o procedimento, foi evidenciado o caráter exotópico que se constitui como característico no ritual da autoconfrontação e que enriquece este procedimento metodológico no sentido de que permite que os sujeitos, através do diálogo, reflitam e repensem sua prática de trabalho em dois momentos, que ocorrem simultaneamente: assistindo, no vídeo, sua prática, e dialogando com o pesquisador. A presença do *outro* é de fundamental importância durante a sessão de autoconfrontação, pois é durante esse processo que o sujeito pesquisado passa a compreender a si mesmo através do olhar do outro, o que Bakhtin denomina exotopia. O uso da imagem, quando feito de forma ética, pode ser bastante revelador no sentido de proporcionar, aos sujeitos de pesquisa, o *estranhamento*, que possibilita que o sujeito veja a si mesmo por outro ângulo. Para Souza (2003, p. 85), a sensação de estranhamento é comum aos pesquisados que assistem à própria imagem no vídeo, pois o sujeito depara-se, no vídeo, com um “eu” que, ao mesmo tempo, é “outro”. A autora afirma que “a experiência de mediação da imagem pelo instrumento técnico proporciona uma tal visibilidade do sujeito com

relação a si próprio que desencadeia uma sensação paradoxal” (Souza, idem), ou seja, o sentimento de estranharmos aquilo que nos é familiar – a nossa própria imagem. O sujeito se dá conta daquilo que nele é diferente, não reconhecível como parte de si próprio.

Esta situação permite ao pesquisado uma tomada de consciência da própria ação, que pode oportunizar uma transformação posterior em sua atuação profissional. Assim, o uso do vídeo não somente se caracteriza como procedimento para obtenção de dados para pesquisas acadêmicas de âmbito social, mas também é responsável por operacionalizar a construção de conhecimento compartilhado, entre pesquisador e pesquisado, sobre as práticas sociais e suas representações em interação com o cotidiano.

### 3 COLHENDO O TRIGO: A METODOLOGIA DE ANÁLISE DE DADOS

#### 3.1 COMO ANALISAR O TRABALHO DOCENTE?

Conforme já explicitado anteriormente, no Capítulo 2 desta terceira parte, o corpus deste estudo é composto pelas filmagens das aulas das docentes, no momento de seu trabalho habitual de produção textual e durante as oficinas da seqüência didática; mas, sobretudo, pelos comentários gravados em áudio durante o procedimento de autoconfrontação (Clot, 1999/2006). Para análise das dimensões do trabalho das docentes, foram utilizadas as transcrições dos comentários da autoconfrontação e também as filmagens das aulas. Tendo em vista a extensão das interações ocorridas nas duas situações de autoconfrontação, foi escolhido apenas um dos temas tratados na sessão para análise. O tema escolhido foi *minha atuação na seqüência didática*. A escolha do tópico se deu após análise da integralidade da sessão de autoconfrontação, porque, a partir desse tema, as pesquisadas fizeram uma retomada de suas próprias concepções de prática docente.

Para concretização desta análise de caráter interpretativo, foram utilizados três procedimentos que operacionalizam a interpretação dos comentários das docentes. Este exercício de análise se configura como uma tentativa de explicitar as complexas ligações entre cada uma das dimensões do trabalho docente: a dimensão prescrita, o trabalho real e a representação deste. Ressalto que a definição destas classificações de análise foi desenvolvida a partir do conteúdo temático efetivamente presente nos textos. Em outras palavras, elas emergiram a partir dos próprios conteúdos expressos efetivamente nos textos, o que indica, portanto, que estas categorias de análise não estavam estabelecidas *a priori*, mas sim, segundo Bronckart (2008b, p.162), se configuram *post hoc*.

#### 3.1.1 Os espaços entre as dimensões do trabalho real e do trabalho prescrito/planejado

Verifiquei, na dimensão do *trabalho representado* – ou seja, nos comentários das docentes sobre sua atuação como profissionais – se existem excertos de fala

que apontam um distanciamento e/ ou proximidade entre o planejamento da ação e sua realização; e de que forma isso se refletiu na representação das docentes sobre seu trabalho. Nestes excertos, busquei elementos nas interações das docentes que apresentem suas reflexões a respeito de seu próprio agir no momento em que realizavam seu trabalho habitual com produção textual e após o trabalho com a seqüência didática. Estes comentários são importantes no sentido de que podem apontar pistas de como as docentes constituem e pensam sobre seu agir como profissionais do ensino.

### **3.1.2 Elementos da arquitetura textual: os tipos de discurso, as cadeias anafóricas, as modalizações e as vozes presentes no texto**

Os estudos de Bronckart (1997/2003), dentro do quadro teórico do ISD, permitem analisar o texto como uma unidade de comunicação. Os textos são analisados considerando seu contexto de produção e também sua arquitetura interna, estruturada em três níveis ou camadas, sendo que cada camada comporta configurações de unidades lingüísticas distintas e indispensáveis na manutenção da coerência e da coesão textual.

Neste estudo, de caráter interpretativo, não foram considerados todos os elementos pertencentes a cada uma das camadas, mas apenas aqueles que se configuram como relevantes no sentido de que são reveladores da representação que as professoras pesquisadas possuem sobre o próprio agir.

Assim, com relação ao primeiro nível do arquétipo textual, que compreende a *infra-estrutura geral do texto*, foram verificados os tipos de discurso utilizados pelas pesquisadas, e também o conteúdo temático presente nas interações. Foram buscados, especificamente, elementos lingüísticos que indicavam implicação ou autonomia em relação aos parâmetros da situação de produção e a conjunção ou disjunção do segmento discursivo em relação ao mundo da mesma situação. O tipo discursivo empregado pelas professoras pode ser revelador da percepção que as mesmas fazem sobre seu próprio trabalho. Nesta categoria, foram incluídos outros aspectos específicos referentes a cada tipo de discurso e como estes aspectos explicitam o posicionamento e as intenções do agente. Segundo Bueno

(2007, p.82), alguns elementos específicos podem indicar implicação, conjunção e disjunção:

*Unidades que indicam implicação:*

- pronomes de primeira pessoa do singular/plural (eu/nós, mim, nosso, etc.);
- formas verbais de primeira pessoa do singular/plural (aplicarei, observamos);
- dêiticos temporais (agora, hoje) e espaciais (aqui, neste lugar).

*Unidades que indicam conjunção:*

- verbos conjugados no presente do indicativo (indica, cobra, etc.);
- verbos no futuro do presente do indicativo (aplicarei, usarei, etc.);
- verbos no futuro perifrástico (vão ler, vamos dividir, etc.).

*Unidades que indicam disjunção:*

- verbos conjugados no pretérito perfeito do indicativo (tentou, fez, etc.);
- verbos conjugados no imperfeito do indicativo (tentava, fazia, etc.);
- verbos conjugados no futuro do pretérito do indicativo (tentaria, faria, etc.);
- expressões não-dêiticas que indicam tempo (na aula seguinte);
- expressões não-dêiticas que indicam lugar (na sala de aula).

Dentro da segunda camada da arquitetura textual, responsável pelos *mecanismos de textualização*, foram verificadas, nos textos, as cadeias anafóricas que permitiam o reconhecimento dos actantes centrais das ações representadas e a relação dos tipos discursivos presentes no interior destas séries coesivas nominais. Deste modo, foi possível verificar o grau de relação individual ou coletiva que as pesquisadas assumem em relação à sua atuação docente. Este grau de responsabilidade enunciativa também pôde ser verificado através da identificação das vozes trazidas para o texto.

As vozes fazem parte da terceira camada da arquitetura do texto, que compreende os chamados *mecanismos de enunciação*. Bronckart (2006) também se refere a estes mecanismos como de *tomada de responsabilidade enunciativa*, pois são estas vozes, explícitas ou pressupostas – que neste contexto podem representar, na mesma pessoa, a professora, a mulher, a pesquisada, a aprendiz –

que revelam o grau de adesão do enunciador ao que está sendo dito por elas. Do mesmo modo, a análise dos mecanismos enunciativos, através das vozes e também de modalizações, pode ser muito reveladora da posição enunciativa que as docentes tomam para si e de como se constituem como professoras.

### 3.1.3 Os elementos dos planos constitutivos do agir-referente

Conforme já explanado no Capítulo 4 da Parte II, o agir-referente se desenvolve em seqüência temporal, através de cursos, chamados *planos* por Bronckart (2006). Cada plano – motivacional, intencional e de recursos – é constituído por elementos que constituem a **atividade**, representando o coletivo; e também a **ação**, representada por elementos que se referem a uma pessoa singular. Bueno (2007) sugere um quarto plano: o agentivo, que também será considerado nesta análise. Na representação que as docentes fazem de seu trabalho, através de seus comentários na sessão de autoconfrontação simples, busquei a presença ou ausência destes elementos, interpretando-os no sentido de compreender como influenciam no sentido que as docentes dão ao próprio trabalho e, conseqüentemente, na representação que fazem de si mesmas como trabalhadoras da educação. A tabela 2, abaixo, resume os elementos a serem verificados nos comentários das docentes nos três planos do curso do agir-referente:

|                                    | COLETIVO               | SINGULAR    |
|------------------------------------|------------------------|-------------|
| <i>Plano motivacional</i>          | Determinantes externos | Motivos     |
| <i>Plano intencional</i>           | Finalidades            | Intenções   |
| <i>Plano recursos para o agir</i>  | Instrumentos           | Capacidades |
| <i>Plano actante</i> (Bueno, 2007) | Agente                 | Ator        |

Tabela 2: Elementos reguladores dos planos de ação constitutivos do curso do agir-referente nas dimensões coletiva e singular.

A partir da análise dessa terceira dimensão, pensa-se ser possível estabelecer o agir-referente de cada uma das docentes, representado pelo total de ocorrências dos elementos nos diferentes planos.

Por outro lado, a visão do conjunto das três dimensões de análise possibilitou a compreensão global do processo de concepção de prática de cada docente sobre o trabalho com produção textual na sala de aula de língua materna, a partir do confronto de seu trabalho habitual, com um que teve a intenção de representar o trabalho prescrito da docente, desenvolvido de forma coletiva. Retomando Bronckart (2006, p.208), as prescrições subentendem os documentos que dão instruções e fundamentam “uma representação do que deve ser o trabalho, que é anterior à sua realização efetiva”. Nesse sentido, nos parece que a prescrição deveria fundamentar e guiar a realização do trabalho. No entanto, na prática, podem ocorrer eventuais divergências entre o planejamento, a realização e a representação da realidade da sala de aula.

## PARTE IV - *Resultados*

“Até a gente se empolga quando funciona alguma coisa porque o aluno escrever né, nunca quer escrever, então a gente quer que produza, né.”

*(Professora M.)*

“Não, quando eu vi tua proposta eu achei que ia funcionar bem, desde o início eu achei ótima, não achei que não ia funcionar. Eu acho que [o resultado] foi melhor até, porque ali (...) eu até achei que não ia dar a parte dos meninos, não por eles não terem entendido, mas por serem preguiçosos e não quererem fazer. Mas eu me surpreendi principalmente com alguns meninos ali, que botaram fotos, que botaram elementos, os elementos gráficos ali, que colocaram aquilo. E que trouxeram de casa mesmo e que fizeram ali anotações, colocaram, e que na hora de fazer, eu vi eles fazendo com carinho aquilo.”

*(Professora C.)*

## 1 ORGANIZANDO A CASA: A DINÂMICA GERAL DA SESSÃO DA AUTOCONFRONTAÇÃO

Nesta parte, são apresentadas as interpretações das representações sobre o trabalho docente construídas nos textos analisados, a partir da perspectiva de análise definida no capítulo anterior.

O primeiro momento de análise dos dados constitui-se num exame baseado no que Bronckart (2008b, p.163) chama *dinâmica geral da entrevista*, aproveitada aqui para análise da *sessão de autoconfrontação*. Procurou-se verificar a distribuição dos turnos de fala e do desenvolvimento do conteúdo temático, de modo a esclarecer, resumidamente, como se deram as sessões de autoconfrontação. Em seguida, foi realizada a análise de determinados elementos lingüísticos dos segmentos relativos ao objeto do trabalho.

Para proceder ao exame dessa dinâmica, procuramos detectar os segmentos produzidos ao longo da sessão de autoconfrontação. Verificamos a existência de dois grandes grupos de segmentos que fundamentam a dinâmica geral da sessão. O primeiro grupo inclui os *segmentos de orientação temática (SOT)*, os quais, segundo Bronckart (2008b, p.163), são responsáveis pela introdução ou apresentação de um tema; podendo ser produzidos tanto pela pesquisadora quanto pela pesquisada, como apontam, respectivamente, os exemplos 1 e 2, abaixo, nos quais os SOTs encontram-se em negrito:

Exemplo 1:

241 RAF: **e como é que eles foram? Os textos, o que que tu considerou [:**  
 242 **consideraste]? Tu acha [: achas] que eles conseguiram atingi(r) os objetivos que**  
 243 **tu tinha [: tinhas] proposto?**  
 244 PRO: tu tu diz [: dizes] <ah>.  
 245 RAF: <naquele> texto que tu propôs [: propuseste] antes, não desse da  
 246 seqüência didática.  
 247 PRO: ah do da oratória?  
 248 RAF: ahã.  
 249 PRO: se o que eu, não eu acho que tem que se(r) trabalhado muito ainda,  
 250 muito mais, eu acho que eles <não>+/.  
 251 RAF: <ahã> aqueles textos lá tu não, tu já viste e tu não+/.  
 252 PRO: sim eu acho assim ó que eles ãh na oratória muitos se saíram muito  
 253 melhor do que na escrita, <porque> eles não conseguiram coloca(r) as idéias  
 254 sabe.  
 255 RAF: <sim>

256 RAF:       ahã.  
 257 PRO:       organizar as idéias no texto, isso tem que se(r) trabalhado muito ainda  
 258 com eles.  
 (Arquivo 4, Professora M.)

#### Exemplo 2:

%com: RAF e PRO começa a assistir à filmagem da aula: “Como eu falei nós vamos colabora(r) hoje com trabalho da professora Rafaela, que (es)tá estudando já no mestrado, já concluiu a faculdade, (es)tando formada, (es)tá no mestrado e ela precisa de pesquisa.”.

4 RAF: essa foi o, esse foi o teu primeiro vídeo da tua prática de produção

5 textual que tu planejou [: planejaste], não foi a seqüência.

6 PRO:       ah tá.

7 RAF: isso.

**8 PRO: ai@i as mãos. Minhas mãos, eles gozam de mim seguido por causa das  
 9 mãos # olha.**

10 RAF:       eles percebem, os alunos?

11 PRO:       ahã, eles mexem comigo por causa delas. Às vezes eles (es)tão assim.

(Arquivo 1, Professora C.)

No segundo grupo, encontram-se os *segmentos de desenvolvimento temático (STT)*, produzidos, majoritariamente pela pesquisada em resposta aos tópicos levantados pela pesquisadora (Bronckart, op.cit.). São momentos em que o conteúdo temático é realmente desenvolvido. Como se trata de uma sessão interativa, há, também, vários segmentos produzidos pela pesquisadora em resposta a tópicos levantados pela pesquisada.

## 2 RESULTADOS DA ANÁLISE LINGÜÍSTICA DAS INTERAÇÕES DA PROFESSORA C.

### 2.1 A ORIENTAÇÃO TEMÁTICA NA SESSÃO DE AUTOCONFRONTAÇÃO

Tomando como ponto de partida a globalidade da sessão de autoconfrontação, procedemos ao levantamento dos SOT (segmentos de orientação temática) presentes durante a geração dos dados. Essa primeira análise global teve dois objetivos: oferecer ao leitor uma visão panorâmica dos tópicos tratados naquele momento; e selecionar, para análise lingüística, apenas os STT (segmentos de tratamento temático) que tratassem de aspectos possivelmente reveladores da representação que as docentes pesquisadas fazem de seu trabalho no momento da seqüência didática.

O quadro abaixo sumariza os SOT e os STT apresentados durante a sessão de autoconfrontação da professora C., além de indicar a responsabilidade de introdução do segmento temático - se o tópico foi trazido pela pesquisadora (PES), ou pela pesquisada (PRO):

| <i>Arquivo 1 – Professora C. – 07/09/2007</i>         |   |                              |   |
|---|---|------------------------------|---|
| <b><i>Segmentos de Orientação Temática (SOTs)</i></b> | <b><i>TEMA (SOT +STT)</i></b>   | <b><i>Linhas do tema</i></b> | <b><i>Responsável pela introdução do tema</i></b> |
| SOT 1   | Introdução dos trabalhos  | Linha 1-7                    | PRO   |
| SOT 2   | O estranhamento da professora frente a sua imagem no vídeo (comenta sobre suas mãos)            | Linha 8-11                   | PRO   |
| SOT 3   | Comentários da professora de estranhamento frente a sua imagem no vídeo (comenta sobre sua voz) | Linha 12-22                  | PRO   |
| SOT 4   | Comentários sobre o tempo frio  | Linha 23-24                  | PRO   |
| SOT 5   | Elogios da pesquisada sobre a filmagem feita pela pesquisadora                                  | Linha 25-27                  | PRO   |
| SOT 6   | Questionamentos da pesquisadora para a professora   | Linha 28-36                  | PES   |

|        |  |               |     |
|--------|--|---------------|-----|
|        | sobre os acontecimentos da imagem (os alunos estão lendo os textos)  |               |     |
| SOT 7  | Comentário sobre ausência de comentários dos alunos sobre a leitura  | Linha 37-52   | PES |
| SOT 8  | Comentários da professora sobre a entrada de outra professora na sala  | Linha 53-55   | PRO |
| SOT 9  | Comentários sobre a participação de um aluno no debate da aula   | Linha 56-70   | PES |
| SOT 10 | Discussão do termo "coisa" pela professora e da utilização de certos termos a serem utilizados na exposição da aula  | Linha 71-125  | PRO |
| SOT 11 | Dificuldade dos alunos em discutir os textos trazidos / Reflexões da professora sobre a dificuldade dos textos trazidos para os alunos   | Linha 126-147 | PES |
| SOT 12 | Comentários da professora sobre o <i>juicer</i> , um processador de alimentos sobre o qual os alunos comentam na aula  | Linha 148-164 | PRO |
| SOT 13 | Questões da pesquisadora sobre a utilização, pela professora, de uma folha com as questões que fazia aos alunos  | Linha 165-168 | PES |
| SOT 14 | Comentários sobre o vídeo, que mostra a discussão oral sobre o texto trazido pela professora   | Linha 169-188 | PES |
| SOT 15 | Questionamento da professora sobre sua voz que não era ouvida no vídeo   | Linha 189-190 | PRO |
| SOT 16 | Repetição da professora do termo "tevelisão", dito por um aluno no vídeo   | Linha 191     | PRO |
| SOT 17 | Comentários sobre um aluno muito participativo   | Linha 192-200 | PRO |
| SOT 18 | Comentários sobre a modificação de seu conceito de produção de texto após ter trabalhado com seqüência didática, permeados por apontamentos negativos sobre o resultado de seu trabalho anterior à seqüência | Linha 201-238 | PES |
| SOT 19 | Comentários da professora sobre a participação dos alunos no debate sobre televisão e sobre  | Linha 239-277 | PRO |

|        |   |               |     |
|--------|---|---------------|-----|
|        | as dificuldades destes na hora da escrita por falta de conhecimento do gênero que estava sendo pedido /<br>Comentários sobre a dificuldade dos alunos no “encaixe” dos segmentos de discurso direto e indireto solicitados pela professora      |               |     |
| SOT 20 | Comentários e risos da professora sobre uma careta sua no vídeo, demonstrando, outra vez, o estranhamento de sua imagem   | Linha 278     | PRO |
| SOT 21 | Comentários sobre como os alunos intitulam os textos  | Linha 279-283 | PES |
| SOT 22 | Novos comentários da professora sobre o trabalho de escrita dos alunos. Comentários sobre a delimitação vaga da proposta de produção de texto   | Linha 284-372 | PRO |
| SOT 23 | Comentários da professora sobre a inadequação do gênero artigo de opinião à faixa etária dos alunos   | Linha 373-401 | PRO |
| SOT 24 | Comentários da professora sobre a forma como mexe suas mãos durante a exposição   | Linha 402-412 | PRO |
| SOT 25 | Comentários da professora sobre a falta de costume dos alunos em argumentar, de sua preparação das aulas e da falta de percepção da dificuldade do tema para os alunos  | Linha 413-447 | PRO |
| SOT 26 | Comentários da docente sobre a dificuldade dos alunos em intitular os textos e apontamento, no vídeo, de dois alunos que estão demonstrando dificuldade para produzir o texto   | Linha 448-477 | PRO |
| SOT 27 | Análise da dificuldade dos alunos na produção de texto, que leva a docente a fazer uma comparação de seu trabalho com o trabalho com seqüência didática, argumentando que até alunos com dificuldade conseguiram produzir textos mais adequados | Linha 477-493 | PRO |
| SOT 28 | Docente e pesquisadora comentam sobre a sala de aula  | Linha 494-519 | PES |

|        |   |               |     |
|--------|---|---------------|-----|
|        | como espaço físico, sendo que a pesquisadora justifica sua falta de prática em filmagens  |               |     |
| SOT 29 | Discussão sobre a dificuldade de fluência no trabalho de produção textual dos alunos  | Linha 520-532 | PRO |
| SOT 30 | Discussão sobre o vídeo da primeira oficina filmada da seqüência didática   | Linha 533-539 | PES |
| SOT 31 | Comentários da professora sobre o casaco que estava usando na filmagem  | Linha 540     | PRO |
| SOT 32 | Caracterização dos alunos sobre os elementos do gênero diário / Espanto da professora devido à participação extensiva dos alunos em seus questionamentos  | Linha 541-569 | PES |
| SOT 33 | Comentários sobre a escolha do gênero diário como fator essencial no sucesso do trabalho / Enfoque da docente na sugestão do gênero, a partir de um pedido das alunas   | Linha 570-583 | PES |
| SOT 34 | Apontamento da professora, no vídeo, a um aluno que está sempre cabisbaixo, dormindo na aula  | Linha 584-586 | PRO |
| SOT 35 | Descrição da professora sobre as atividades dos alunos no vídeo: cópia do quadro, leitura e discussão dos textos de caracterização do gênero diário   | Linha 587-597 | PRO |
| SOT 36 | Referência da docente, no vídeo, a uma aluna que tem dificuldade / Explicação da história da aluna  | Linha 598-618 | PRO |
| SOT 37 | Comentário da professora a respeito da curiosidade e interesse dos alunos com o gênero diário e também sobre a compra que ela realizou de um livro em forma de diário para a sobrinha e que foi emprestado para as meninas da turma | Linha 619-626 | PRO |
| SOT 38 | Comentários sobre a escolha do gênero como fundamental para o sucesso da seqüência / Alegação da docente que o conteúdo temático do gênero está ligado à vida pessoal dos alunos, o que contribuiu para o                           | Linha 627-658 | PES |

|        |   |               |     |
|--------|---|---------------|-----|
|        | interesse dos mesmos no trabalho  |               |     |
| SOT 39 | Comentários da professora acerca da possibilidade de trabalho com outros gêneros que envolvam habilidades discursivas diferentes, através da adaptação do número de oficinas. Ênfase da docente na facilitação da produção do aluno, tornando o trabalho com texto mais efetivo e eliminando a dificuldade dos mesmos em "começar" o texto. | Linha 658-712 | PRO |
| SOT 40 | Questionamento da pesquisadora para a docente sobre a questão da gramática no trabalho com produção de texto / Afirmação da docente sobre a importância da gramática como auxílio ao aluno na compreensão e uso da linguagem  | Linha 713-769 | PES |
| SOT 41 | Comentário da professora sobre a possibilidade do trabalho com gramática dentro da seqüência didática sem fazer uso dos textos como "pretextos" para o trabalho das estruturas gramaticais  | Linha 770-799 | PES |
| SOT 42 | Comentários da professora sobre a palavra "pau" (presente em um dos textos de forma pejorativa em referência ao órgão sexual masculino), da seleção feita por ela para que um grupo de alunos bastante participativo nas aulas lesse aquele texto e da ação dela frente à reação dos alunos com o texto                                     | Linha 800-844 | PRO |
| SOT 43 | Comentário negativo da docente sobre a aula mostrada no vídeo, dada a ausência de compreensão dos alunos e, segundo ela, sua falta de preparação adequada para a exposição da oficina (que tratava da diferenciação das seqüências discursivas dentro dos textos do gênero diário lidos em aula). Comentários sobre a                       | Linha 845-923 | PRO |

|   |   |                   |     |
|---|---|-------------------|-----|
|   | qualidade dos textos finais dos alunos e das habilidades por eles demonstradas na produção de seqüências diferentes em seus textos  |                   |     |
| SOT 44  | Comentário da docente sobre sua crença no bom funcionamento da seqüência didática desde o princípio   | Linha 924-967     | PES |
| SOT 45  | Comentário da docente sobre um aspecto negativo da seqüência didática: a repetitividade de algumas atividades em uma oficina  | Linha 968-1.033   | PES |
| SOT 46  | Comentário da docente sobre a exigência de uma preparação maior do professor e de mais tempo disponível para planejamento em um trabalho como a seqüência didática, pois não se encontra tudo pronto como no livro didático | Linha 1.034-1.076 | PES |
| SOT 47  | A docente aponta que a inserção de algum tópico gramatical dentro do trabalho com seqüência didática seria perfeita   | Linha 1.077-1.090 | PRO |
| SOT 48  | Afirmção da docente que a seqüência pode se tornar cansativa, e que, assim, o professor deve saber o momento de "enxugar" algumas atividades, mesmo que elas estejam no planejamento  | Linha 1.091-1.123 | PRO |
| SOT 49  | Comentário da pesquisadora sobre o início da exibição do vídeo com o momento da produção final  | Linha 1.124-1.127 | PES |
| <i>Arquivo 2 – Professora C. – 07/09/2007</i> |   |                   |     |
| SOT 1   | Afirmção positiva da professora sobre sua atuação e sobre o trabalho dos alunos na produção final   | Linha 1-29        | PRO |
| SOT 2   | Comentário da professora sobre seu cabelo no vídeo (o rabo de cavalo)   | Linha 30-33       | PRO |
| SOT 3   | Discussão entre professora e pesquisadora sobre a possibilidade de os alunos fazerem blogs a partir da explicação que estava sendo  | Linha 34-38       | PES |

|        |  |               |     |
|--------|--|---------------|-----|
|        | explicada pela docente naquele momento, no vídeo   |               |     |
| SOT 4  | Comentário da professora sobre sua dificuldade de visão  | Linha 39-42   | PRO |
| SOT 5  | Comentário da docente sobre o aumento da auto-estima dos alunos a partir do trabalho com a seqüência por favorecer a percepção dos alunos de um interlocutor para seus textos                                  | Linha 43-130  | PES |
| SOT 6  | Comentário da professora sobre o gênero como facilitador do interesse dos alunos na produção e sobre a falta de subsídios oferecidos por ela para a produção textual anterior ao momento da seqüência didática | Linha 131-177 | PES |
| SOT 7  | Referência da professora, no vídeo, a alunos que possuem dificuldades  | Linha 178-197 | PRO |
| SOT 8  | Questionamento à professora sobre a participação anterior em trabalho com alguma proposta de pesquisa semelhante a esta  | Linha 198-211 | PES |
| SOT 9  | Avaliação positiva da professora sobre sua atuação na seqüência didática e sobre os resultados dos textos dos alunos   | Linha 212-275 | PES |
| SOT 10 | Comentários da professora sobre a atuação de alguns alunos durante o trabalho da produção final  | Linha 276-329 | PRO |
| SOT 11 | Comentários da professora sobre suas mãos no bolso (em referência à sua imagem no vídeo)   | Linha 330-336 | PRO |
| SOT 12 | Discussão sobre a proposta de reflexão da pesquisa, especialmente da possibilidade do "ver-se" de outra forma  | Linha 337-348 | PES |
| SOT 13 | Comentários sobre a filmagem, troca de capítulos e sobre alguns alunos que aparecem na imagem  | Linha 349-364 | PRO |
| SOT 14 | Avaliação da docente sobre a proposta da seqüência didática e reflexão sobre seu trabalho com produção textual anterior à seqüência  | Linha 365-429 | PES |
| SOT 15 | Opinião da professora sobre a ausência de propostas como a   | Linha 430-526 | PES |

|        |  |               |     |
|--------|--|---------------|-----|
|        | seqüência didática nas escolas e sobre os motivos pelos quais propostas didáticas como essa possam ser rejeitadas (resistência dos professores e falta de subsídios para execução do trabalho) |               |     |
| SOT 16 | Discussão sobre a distância entre as pesquisas acadêmicas e a realidade do ensino e a necessidade dos professores de uma assessoria contínua e de momentos de discussão de sua prática         | Linha 527-594 | PES |
| SOT 17 | Experiências da professora sobre sua graduação, quando surgiu a moda de que não se deveria mais ensinar gramática / Ênfase da professora na importância do ensino de gramática na escola       | Linha 595-643 | PRO |
| SOT 18 | Comentários da docente sobre a resistência que alguns professores têm para com as novas metodologias e propostas de ensino   | Linha 644-660 | PES |

Quadro 1: Segmentos de orientação e tratamento temáticos nas interações de C.

De acordo com os parâmetros pré-definidos e explicitados no Capítulo 1 desta quinta parte, este estudo abará a análise específica apenas dos SOTs (segmentos de orientação temática) e STTs (segmentos de tratamento temático) que se referem ao trabalho da docente pesquisada com seqüência didática. Desse modo, os segmentos de fala da professora C. considerados nesta análise foram, no arquivo 1, os de número 30, 32, 33, 35, 37 a 39, 42 a 46 e 48; e, no arquivo 2, os de número 1, 5, 6, 9 e 14, totalizando, assim, 18 segmentos. Os segmentos selecionados para análise estão destacados em amarelo no quadro de síntese temática apresentado anteriormente.

## 2.2 O CONTEÚDO TEMÁTICO NA REPRESENTAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

Em relação ao conteúdo de orientação temática vigente nos segmentos selecionados nas interações da sessão de autoconfrontação da professora C., destacam-se alguns pontos importantes que emergem na fala da docente.

Sabendo-se que foram selecionados apenas os segmentos do tema *trabalho com seqüência didática*, dentro destes segmentos encontram-se trechos em que a docente faz uma relação entre seu *trabalho planejado* e a *realização* de seu trabalho. No tocante a esta reflexão, foram encontrados quatro segmentos nas interações de C., nos quais a professora aponta como havia imaginado que a aula seria, a partir do planejamento da seqüência didática, e como isso foi desenvolvido realmente durante o trabalho com os alunos, como se observa no trecho que segue (Exemplo 3):

### Exemplo 3

- 874 PRO: tá, **essa parte que eu achei ó**. Que nós tínhamos que localizar no texto  
875 uma parte narrativa+/.  
876 RAF: seqüências narrativas.  
877 PRO: +, seqüência narrativa, descritiva e <explicativa, era isso, né, tá>.  
878 RAF: <explicativa, ahã, que a> argumentação não era típica <do, do diário>.  
879 PRO: <isso, e que daí eu achei> **que não ficou muito bem assim, nem da**  
**880 parte deles e nem da minha assim**.  
881 RAF: o que que tu achou [: achaste] que não ficou bem.  
882 PRO: **eu acho que eu não consegui, eles me falaram e eu não arrematei bem**  
883 isso xxx entendeu?  
884 RAF: assim tipo, mas tu (es)tava segura o que que era seqüência descritiva,  
885 narrativa, pra ti (es)tava claro ou tu acha [: achas] que tu deveria [: deverias]+/.  
886 PRO: (es)tava claro pra mim mas na hora da prática ali teve uns que eu tive  
**887 dificuldade, eles liam e diziam: “e agora, isso é.”**.  
888 RAF: tipo então tu não conseguia [: conseguias] <dize(r) pra eles que era>.  
889 PRO: <eu senti alguma> **dificuldade. Quando eles liam uma frase e daí eles**  
**890 diziam: “essa é explicativa.”**. <Daí não, não, tá, ficou como é, é, aí>.  
891 RAF: <ahã, sim tu não sabia se era ou se não era. E aí tu> deixou [: deixaste].  
892 PRO: aí não quis <xxx>.  
893 RAF: <e o que>, como é que tu acha [:achas] que tu poderia [: poderias]  
894 te(r) feito isso diferente? Como é que tu acha [: achas] que o resultado ia <ser  
895 melhor>?  
**896 PRO: <deveria> ter lido mais os textos em casa, eu**.  
897 RAF: os textos ou te(r) estudado mais de repente sobre o que é uma  
898 seqüência descritiva, <narrativa>.  
**899 PRO: <também>, é, porque daí eu vi que faltou, eu li uma leitura bem rápida**  
**900 desses três textos, né**.  
901 RAF: ahã.  
902 PRO: pra te(r) conhecimento do que que era.  
(Arquivo 1, Professora C., SOT 43)

Em diversos momentos durante a sessão de autoconfrontação – em segmentos que não foram selecionados para análise por não tratarem do tema

específico *trabalho com seqüência didática* – a pesquisada deixa transparecer, através da experiência de “ver-se” no vídeo, o estranhamento perante sua própria imagem. Souza (2003, p. 85) afirma que esse sentimento desencadeado pelo uso da imagem como procedimento de pesquisa gera uma tomada de consciência da dimensão alteritária do sujeito consigo mesmo, pois o pesquisado sente-se diante de um *eu* que é, ao mesmo tempo, um *outro*. O segmento a seguir (Exemplo 4) demonstra essa sensação de “ver-se fora de si”, quando a docente comenta sobre seu cabelo no vídeo:

#### Exemplo 4

**30 PRO:** é um rabão de cavalo, né! Só pra faze(r) uma observação ali no vídeo.

**31 É um cabelo!**

%com: PRO e RAF riem.

32 RAF: um poder, um poder!

**33 PRO:** é um rabo de cavalo!

(Arquivo 2, Professora C., SOT 2)

Sendo uma sessão interativa, o assunto de cada segmento poderia ser introduzido tanto pela docente quanto pela pesquisadora. A tabela abaixo sintetiza o número de tópicos introduzidos por cada umas das participantes da sessão de autoconfrontação:

|   | Tópicos introduzidos pela<br><b>PROFESSORA</b> | Tópicos introduzidos pela<br><b>PESQUISADORA</b> |
|---|--|--|
| Introdução dos tópicos na sessão da professora C. | 6  | 12   |

Tabela 3: Introdução dos tópicos nas interações de C.

Dentre os 18 tópicos selecionados para análise nas falas de C., a quantidade de tópicos introduzidos pela pesquisadora nos segmentos analisados – 12 - é igual ao dobro do número de tópicos introduzidos pela professora pesquisada – apenas seis. Isso implica que a pesquisadora, em 12 momentos, tomou a responsabilidade de iniciar as discussões referentes ao trabalho realizado pela professora. Outro dado interessante aponta que, dentre os seis tópicos introduzidos pela docente, apenas dois tratavam de aspectos que conduziam uma reflexão e análise de seu trabalho como professora, a exemplo do trecho a seguir (Exemplo 5):

#### Exemplo 5

**1.091 PRO:** eles (es)tão fazendo essa parte aí ó, que essa parte dessa folhinha, 1.092 elementos gráficos, cola aquelas coisa(s). Teve aquelas meninas que são 1.093 perfeitas, fizeram bem, mas o geral ali dos guris eles não escreveram muita 1.094 coisa, eles deixaram praticamente em branco a folhinha. Eles escreveram assim 1.095 duas, três coisinha(s). Ali, **isso que eu achei: “pô isso aqui (es)tá ficando meio 1.096 repetitivo!”**, e não vai se(r) o que eu imaginava no final. E ao contrário, foi. 1.097 RAF: ahã.

**1.098 PRO:** **então só ali nesse momento aí que eu fiquei meia apreensiva.**  
(Arquivo 1, Professora C., SOT 48)

Enquanto isso, nos outros quatro tópicos introduzidos pela pesquisada, esta apontava acontecimentos mostrados no vídeo, geralmente relacionados às atitudes dos alunos, conforme mostra o exemplo 6, a seguir:

#### Exemplo 6

**587 PRO:** eles (es)tão copiando do quadro agora.  
588 RAF: ahã.  
**589 PRO:** agora eu vou da(r) os textos pra eles.  
590 RAF: ahã.  
(Arquivo 1, Professora C., SOT 35)

Estes exemplos parecem demonstrar que a docente apresenta, sim, momentos de reflexão sobre a própria atuação, no entanto, ainda os faz de forma tímida.

### 2.3 A TESSITURA DO TRABALHO REPRESENTADO DAS DOCENTES

Neste momento de análise dos segmentos da professora C., alguns elementos lingüísticos específicos amparam a representação da docente sobre seu trabalho com seqüência didática, como os tipos discursivos e as diferentes modalizações presentes em sua fala.

Quanto ao tipo discursivo presente nos segmentos destacados do texto da sessão de autoconfrontação da professora C., observa-se que o discurso interativo é predominante e perpassa toda a sessão, por dois motivos principais. Primeiramente, porque a interação é uma marca evidente do gênero entrevista – que seria o gênero que mais se assemelha à sessão de autoconfrontação. Em segundo, porque se verifica uma implicação conjunta em relação ao ato de produção e ao mundo discursivo do expor, contendo marcas de implicação – como pronomes e verbos na

primeira pessoa – e de conjunção – verbos conjugados no presente e no futuro do presente do indicativo. Justamente por isso, o discurso interativo é o tipo discursivo através do qual a professora comenta sua opinião pessoal sobre as aulas, além de suas concepções sobre os acontecimentos mostrados no vídeo e sobre sua prática docente em geral, como se observa no exemplo 7, a seguir:

#### Exemplo 7

587 PRO: eles (es)tão copiando do quadro agora.  
 588 RAF: ahã.  
**589 PRO: agora eu vou da(r) os textos pra eles.**  
 590 RAF: ahã.  
 591 RAF: não sei como é que eles demoraram pra copia(r)!  
**592 PRO: é. # Daí agora eles vão senta(r) em duplas pra ler os textos, aí rola uma**  
**593 conversa.**  
 (Arquivo 1, Professora C., SOT 35)

Também foram observadas diversas inserções, nos segmentos selecionados da mesma sessão de autoconfrontação, de segmentos discursivos do tipo *relato interativo*, que se caracteriza como um tipo discursivo pertencente ao mundo do narrar e cujas informações estão implicadas à situação de produção do segmento. Devido a isso, este tipo de discurso geralmente se constitui através do uso de formas verbais e pronomes de primeira pessoa, tempos verbais do pretérito e do futuro do pretérito e marcas não-dêiticas de tempo/espço. O relato interativo se apresenta nos segmentos da professora C. quando esta retoma os acontecimentos das aulas mostradas no vídeo, como se percebe, a seguir, no exemplo 8:

#### Exemplo 8

976 PRO: <não, eu, a única> coisa, eu acho assim talvez, quantas aulas a gente  
 977 fez?  
 978 RAF: a gente fez cinco oficinas eu acho, e algumas demoram mais do que  
 979 uma aula, né. Cada oficina, às vezes, tu precisa [: precisas] de <duas aulas pra  
 980 cumpri(r)>.  
**981 PRO: <é, acabou indo> quase dez aula nisso.**  
 982 RAF: ahã.  
 983 PRO: eu acho que de repente alguma coisa que ficou ãh # uma coisa que  
 984 me surpreendeu, aquela folha que era pra escreve(r) com as perguntas.  
 985 RAF: o roteiro!  
 986 PRO: roteiro!  
 987 RAF: a preparação pra a produção final.  
**988 PRO: *aquele roteiro que você me deu, eu achei maravilhoso, coisas que eu***  
**989 *gosto de fazer, de comer, de não sei <o quê>.***

- 990 RAF: <ahã>, tá.
- 991 PRO: *eu achei super legal!E na prática mandei eles faze(rem). Eles não, não*
- 992 *fizeram como eu imaginei que eles iam faze(r). Acho que ali eles acharam que*
- 993 *(es)tava meio repetitiva a coisa.*
- 994 RAF: ahã, eles não curtiram.
- 995 PRO: *então ali que eu pensei que a produção final não seria boa. Que eles*
- 996 *estariam cansado. No roteiro ali teve uns que na hora eu achei que eles*
- 997 *adorariam faze(r) aquilo, né.*
- 998 RAF: ahã, escrevessem um pouco sobre+/.  
 999 PRO: *mas uns quantos (es)tavam fazendo, retornaram e disseram.*  
 (Arquivo 1, Professora C., SOT 45)

Nos segmentos de C., observou-se, ainda, que muitos trechos de sua fala se caracterizavam como um misto de discurso interativo e relato interativo. Nestes segmentos específicos, a docente, ao mesmo tempo em que se inseria no presente com a pesquisadora (o que caracteriza o discurso interativo), relatava fatos ocorridos em suas aulas no tempo passado (característica do relato interativo). O excerto abaixo (Exemplo 9) demonstra o entrelaçamento dos dois tipos discursivos:

#### Exemplo 9

- 804 PRO: ó, **eu vou explica(r)**. # ó, ainda bem **que eu tinha lido!** Ó.
- 805 PRO: **eu não li porque dizia o pau**, agarrado no pau. Daí eu ia le(r). Não,
- 806 **não vou le(r) isso pra todos xxx.**
- %com: RAF ri.
- 807 PRO: **mas tu viu [: viste] a confusão que deu? Eles cobraram.** Por isso que eu
- 808 **acho eles críticos. Eu gosto daqueles meninos, eles incomodam, mas são.** Na
- 809 hora **eles me cobraram:** “como uma professora traz isso pra sala!”.
- 810 RAF: tá, e qual foi a tua saída?
- 811 PRO: e daí, ma(s) eu tinha lido <antes né>.  
 (Arquivo 1, Professora C., SOT 42)

Conforme o resumo do número de ocorrências de cada tipo discursivo nas interações da Professora C., percebe-se que não foram encontrados segmentos de discurso teórico ou narração. Esse fato pode se justificar pois estes tipos discursivos não ocorrentes na sessão de autoconfrontação caracterizam-se por apresentarem *autonomia* discursiva em relação à situação de produção do enunciado – o que destoa do caráter interativo e implicado comum a uma sessão de autoconfrontação, cujos interlocutores (pesquisadora e pesquisada, neste contexto) discutem assuntos comuns à experiência de ambos. Por outro lado, pode-se pensar que a escolha discursiva, sendo uma prerrogativa do falante, é também reveladora do grau de participação da pesquisada na interação. Uma escolha voltada para a autonomia

com a situação de produção revelaria um maior distanciamento da figura de enunciadora.

|   | <i>DISCURSO INTERATIVO</i> | RELATO INTERATIVO | DISCURSO TEÓRICO | NARRAÇÃO |
|---|----------------------------|-------------------|------------------|----------|
| Nº de ocorrências nos STTs da professora C. | 13                         | 17                | -                | -        |

Tabela 4: Os tipos discursivos nos STTs da professora C.

A presença desses tipos discursivos indica, pois, o caráter de implicação da professora C. na situação de interação ocorrida.

Para verificar as relações predicativas na fala de C., foi realizado um levantamento das modalizações utilizadas pela docente em suas interações. De acordo com o tipo de modalização, é possível traçar um perfil sobre a representação do trabalho docente pela própria trabalhadora, a partir do cruzamento entre o valor do modalizador e o número de vezes em que o mesmo ocorre nos segmentos da professora. Conforme se vê na tabela abaixo, a professora C. utilizou, majoritariamente, modalizadores *apreciativos* em sua fala, seguidos dos de valor pragmático e deontico, respectivamente; enquanto os modalizadores epistêmicos não foram utilizados.

|   | DEÔNTICO S | EPISTÊMICO S | PRAGMÁTICO S | APRECIATIVO S |
|---|------------|--------------|--------------|---------------|
| Nº de ocorrências de cada modalizador nas interações da professora C. | 10         | -            | 13           | 52            |

Tabela 5: Os tipos de modalização nos STTs da professora C.

Retomando Bronckart (2006, p.149), as modalizações, assim como o tipo de discurso, podem revelar o que o autor denomina *responsabilidade enunciativa*, indicando o posicionamento do enunciador (através das vozes enunciativas

presentes no texto) diante do que é dito através da expressão de seus comentários e avaliações.

O alto número de modalizações de função apreciativa utilizadas por C. parece revelar a avaliação da própria docente sobre a situação de seu trabalho com os alunos no momento da seqüência didática, em referência a sua prática e a seus conceitos de linguagem, ensino de língua e prática escolar. Os fatos do vídeo mostrados durante a sessão de autoconfrontação são julgados de modo mais subjetivo, demonstrando o ponto de vista da instância que os avalia – neste caso, a própria pesquisada. A forma verbal na primeira pessoa do singular “acho” (do verbo acredito, penso que, entendo) foi a modalização apreciativa mais recorrente nas interações de C., como se observa no seguinte segmento (Exemplo 10):

#### Exemplo 10

930 PRO: não, Quando eu vi tua proposta **eu achei** que ia funciona(r) bem,  
 931 desde o início **eu achei** ótima, é, não, não, **não achei** que não ia funciona(r).  
 932 RAF: ahã, e o resultado, ele foi exatamente como tu pensava [: pensavas]  
 933 ou foi melhor ou foi pior?  
 934 PRO: **eu acho** que foi melhor até, porque ali+/.  
 935 RAF: tu não pensou [: pensaste] que fosse da(r) tão certo, então.  
 936 PRO: **é eu até achei** que não ia dar a parte dos meninos, não por eles não  
 937 terem entendido, mas por serem preguiçosos e não quererem faze(r). Mas eu  
 938 **me surpreendi** com, principalmente de alguns meninos ali.  
 (Arquivo 1, Professora C., SOT 44)

As modalizações pragmáticas apontam aspectos da responsabilidade de um grupo ou instituição em relação ao processo no qual a professora é agente, julgando sua capacidade de ação (o poder-fazer), sua intenção (o querer-fazer) e suas razões (o dever-fazer). Os verbos *querer*, *tentar saber*, *pretender*, dentre outros, são representantes das modalizações de função pragmática, utilizados pela professora, no seguinte trecho (Exemplo 11), quando ela expressa o que *deve* ser feito, o que *tem que ser feito*.

#### Exemplo 11

1.042 PRO: <acho assim ó>, daqui a pouco eu quero faze(r) um texto ãh  
 1.043 argumentativo, digamos assim, eu vou pensa(r) assim ó: ‘ah eu vou faze(r)  
 1.044 uma seqüência didática com argumentação’.  
 1.045 RAF: ahã, com algum gênero que <trate argumentação>.  
 1.046 PRO: <pra mim> prepara(r).  
 1.047 RAF: tá.  
 1.048 PRO: vai se(r) difícil.

- 1.049 RAF: tu <vai [: vais] te(r) que busca(r)>.  
 1.050 PRO: <eu vou te(r) que senta(r)>, eu vou te(r) que busca(r) tudo, vou te(r) **1.051 que pensa(r), <xxx>**.  
 1.052 RAF: <toma mais> tempo.  
 1.053 PRO: vai me toma(r) bem, bastante tempo.  
 1.054 RAF: e tu acha [: achas] que tu teria [: terias], no caso estuda(r) alguma  
 1.055 <coisa>?  
 1.056 PRO: <teria que> estuda(r), **teria que pensa(r), <teria que senta(r) e faze(r) a**  
 1.057 seqüência realmente> que nem essa que você fez, né.  
 (Arquivo 1, Professora C., SOT 46/47)

Amparadas nos valores, opiniões e regras comuns do mundo social, as modalizações deônticas são marcadas por expressões como *dever, ter a obrigação, é preciso que, não posso*, conforme se observa abaixo no exemplo 12:

#### Exemplo 12

- 893 RAF: <e o que>, como é que tu acha [:achas] que tu poderia [: poderias] te(r)  
 894 feito isso diferente? Como é que tu acha [: achas] que o resultado ia <ser  
 895 melhor>?  
**896 PRO: <deveria> ter lido mais os textos em casa, eu.**  
 897 RAF: os textos ou te(r) estudado mais de repente sobre o que é uma  
 898 seqüência descritiva, <narrativa>.  
 899 PRO: <também>, é, porque daí eu vi que faltou, eu li uma leitura bem rápida  
 (Arquivo 1, Professora C., SOT 43)

As modalizações lógicas/epistêmicas são marcadas pelos verbos *dever e poder*, porém de forma impessoal, sem o uso da marcação desinencial de primeira pessoa. Além disso, apresentam um grau de verdade ou certeza sobre o que é dito. Assim, não foram encontradas, na fala de C., indicações verbais com o valor semântico epistêmico. É possível que a não-ocorrência de modalizações epistêmicas esteja relacionada ao fato de que a docente utiliza com freqüência as modalizações apreciativas, assumindo a responsabilidade total do conteúdo de sua fala e não se apoiando, portanto, em valores coletivos do senso comum.

#### 2.4 VOZES ENUNCIATIVAS E ELEMENTOS DOS CURSOS DO AGIR-REFERENTE: CONCEPÇÕES COLETIVAS E SINGULARES NA PRÁTICA DOCENTE

O posicionamento enunciativo, dentro de um texto, pode revelar o nível de *responsabilidade enunciativa* assumido por cada um de seus interactantes.

Nas interações de C., percebe-se uma elevada ocorrência do pronome *eu* (primeira pessoa do singular), revelando o grau de envolvimento da professora nas atividades docentes, o que implica, em seqüência, que ela toma para si a responsabilidade por sua prática. No segmento de exemplo que segue, observa-se o uso constante do pronome *eu* e a formação de uma cadeia anafórica da primeira pessoa do singular, iniciada com o pronome possessivo de primeira pessoa *minha* e seguida pelo uso do pronome oblíquo *me*. Juntamente a estes elementos, também é recorrente o uso do modalizador apreciativo *acho*, reiterando a tomada de responsabilidade da docente sobre seu agir, como se observa no exemplo 13:

### Exemplo 13

227 RAF: como é que tu, como é que tu te sentiu [: sentiste] como professora de  
 228 prática de de linguagem, né, de produção de texto no final daquele trabalho  
 229 quando tu leu [: leste] os textos deles e no final desse trabalho. Qual foi, se  
 houve  
 230 uma diferença, ou, então, porque diferença eu acho que tu já percebeu [:  
 231 percebeste] que houve uma diferença com relação ao resultado dos alunos  
 mas  
 232 com relação a tua prática, como tu acha [: achas] que foi a tua atuação antes  
 e  
 233 como tu acha [: achas] que foi a tua atuação com esse tipo de trabalho?  
 234 PRO: bom.  
 235 RAF: o que que <tu pensava [: pensavas]>?  
 236 PRO: <a minha> atuação com esse trabalho acho que foi boa. Porque você  
 237 me deu pronta, me deu ali os passos a seguir e tudo e eu segui o que você  
 238 planejou.  
 239 RAF: ãh, <nós> planejamos!  
 240 PRO: <eu achei.>  
 241 PRO: sim, <nós, mas assim foi você que> praticamente nos, né, nós  
 242 <planejamos ali>.  
 243 RAF: <nós tínhamos planejado.>  
 244 RAF: <eu apresentei> uma forma, <né>?  
 245 PRO: <e daí> eu achei que foi assim ó, acho que eu até, fora aquela parte  
 ali  
 246 que eu achei que não ficou muito boa ali da da verificação daquelas partes  
 que já  
 247 te falei, de descrição, ãh eu acho que desenvolvi bem e acho que eles  
 também  
 248 fizeram bom trabalho.  
 (Arquivo 2, Professora C., SOT 9)

Neste mesmo segmento (Exemplo 13), também se observa, paradoxalmente, que a docente C. assume claramente sua postura como professora ao pilotar as aulas planejadas no formato de seqüência didática; mas, ao comentar sobre a concepção deste mesmo planejamento, parece isentar-se de sua participação neste momento. Relata, então, que a pesquisadora teria oferecido a seqüência didática pronta e a ela coube apenas “seguir os passos”, conforme apontam as linhas 236/237 do exemplo 13. A pesquisadora, no momento seguinte à fala de C., elabora o tópico novamente, utilizando o pronome *nós*, indicativo da primeira pessoa do plural, no sentido de enfatizar que o planejamento foi realizado em conjunto, entre ela e as duas docentes participantes da pesquisa. C., no entanto, prefere não continuar comentando a questão do planejamento e volta a falar sobre sua atuação em determinado ponto do trabalho com a seqüência didática. O fato de que a pesquisada não toma para si a responsabilidade conjunta no planejamento pode significar uma tentativa de afastamento e isenção ao justificar o insucesso de algumas atividades da seqüência didática. Pode significar também que ela não se sentiu autora desse planejamento, uma vez que nunca havia participado de um projeto de pesquisa, tampouco tido alguma experiência anterior com a seqüência didática e sua relação com essa nova possibilidade de prática se deu através de um outro, a pesquisadora. O fato de a pesquisadora ter proposto um planejamento conjunto da seqüência didática não mascara o fato de que a ela coube liderar o processo. Nesse sentido, a professora não se sentiu confortável em assumir-se como “autora” do planejamento.

A autoria de C. em relação às suas ações durante o trabalho com seqüência didática é, entretanto, inegável, explicitada, ainda, nos *elementos constitutivos do agir*, que revelam de que forma o agir-referente pode se constituir como um trabalho. Estes elementos estão organizados em planos, sendo que cada plano é constituído por dois elementos: o primeiro, de origem coletiva e pertencente à ordem das representações sociais; e o segundo, referente a um indivíduo no singular. Nos segmentos analisados de C., a presença de elementos da esfera singular é bastante marcante em contraponto à presença de elementos da esfera coletiva, conforme aponta o quadro-síntese a seguir:

|  |                 |                 |
|--|-----------------|-----------------|
|  | <b>COLETIVO</b> | <b>SINGULAR</b> |
|--|-----------------|-----------------|

|   | <i>Determinantes externos</i> | <i>Finalidades</i> | <i>Instrumentos</i> | <i>Motivos</i> | <i>Intenções</i> | <i>Capacidades</i> |
|---|-------------------------------|--------------------|---------------------|----------------|------------------|--------------------|
| Nº de ocorrências de elementos nas interações de C. | 2                             | 2                  | 2                   | 8              | 6                | 8                  |

Tabela 6: Elementos constitutivos do agir em C.

Os dados da tabela nas interações de C. demonstram que os elementos da esfera singular emergem nas falas da docente 24 vezes, enquanto os elementos da esfera coletiva ocorrem, nos mesmos segmentos, somente seis vezes. A ocorrência de apenas um quarto de elementos do plano coletivo em relação ao plano singular parece indicar, juntamente à explicitação da voz da professora através do pronome de primeira pessoa *eu*, que seu agir docente se constitui fortemente na esfera individual, sem amparo coletivo – seja esse coletivo representante da classe docente em geral, de seus colegas de trabalho, da direção da escola e até mesmo das prescrições que regem o ensino ou o planejamento de suas aulas.

No *plano motivacional*, apenas duas ocorrências de determinantes externos foram encontradas nos segmentos de C. (Exemplo 14a), contra oito ocorrências de motivos (exemplo 14b):

#### Exemplo 14a

- 1.023 PRO: <acho que nessa não estava>. Te lembra [: lembrás] que eu te disse:  
 1.024 “ah Rafaela não sei se eles vão faze(r), se eles vão traze(r) material.”.  
 1.025 RAF: ahã, <tu comentou [: comentaste] comigo>.  
 1.026 PRO: <lembra que daí nessa aula> eles que **me disseram assim: “ai@i diário 1.027 é coisa de gay!”, os guri(s) me disseram.**  
 1.028 RAF: então tu pensou [: pensaste] que eles não <fossem faze(r)>.  
 (Arquivo 1, Professora C., SOT 45)

#### Exemplo 14b

- 419 PRO: e todos eles olham, né, pra ri(r), coisa assim. Então essa parte dialó ãh  
 420 de diálogo foi boa eu achei que eles tiveram. Só que na hora de produzi(r) daí eles  
 421 ficaram meio perdidos justamente pela falta da seqüência.  
 422 RAF: ahã.  
 423 PRO: **porque ficou assim, não ficou objetivo, ficou vago porque não foi**

**424 trabalhado.**

425 RAF: ahã.

426 PRO: e aquela parte escrita que eu dei pra eles que dizia assim,

427 algumas citações de autores, de outras pessoas falando a respeito, **era muito****428 técnica pra eles mescla(rem) aquilo com as palavras deles foi difícil.** Eles jogaram

429 aquilo no meio do texto daí.

(Arquivo 2, Professora C., SOT 14)

No exemplo 14a, os *determinantes externos* em relação ao trabalho da professora indicam os motivos que levariam os alunos a participarem ou se ausentarem do trabalho de produção de um diário, representados pela fala dos alunos argumentando que “diário é coisa de gay”. Já no exemplo 14b, a professora apresenta os *motivos* pelos quais o trabalho que planejou anteriormente à realização da seqüência didática não atingiu os objetivos por ela esperados. Estes motivos estão estreitamente ligados à prática da professora, no momento em que esta justifica o insucesso do trabalho com a frase da linha 423 “ficou vago porque não foi trabalhado”, ou seja, ela, como professora, deixou de realizar algo ou de oferecer alguma explicação que seria determinante no resultado do trabalho dos alunos. A própria construção da sentença, quando a professora faz uso do recurso da voz passiva, anuncia, de certa forma, sua isenção quanto ao conteúdo que “não foi trabalhado” (linhas 423/424).

Em relação ao *plano intencional*, nos segmentos de C. estão presentes duas finalidades em oposição a seis intenções. O exemplo 15a demonstra a *finalidade* do trabalho organizado em torno da proposta das seqüências didáticas, enquanto o exemplo 15b revela as *intenções* da professora com o trabalho, já conhecendo previamente seu grupo de alunos, e também sua surpresa diante da reação oposta àquela esperada pela docente com o trabalho:

## Exemplo 15a

384 PRO: que seja um tema interessante pra eles, e daí **prepara(r) uma seqüência****385 em cima disso pra trabalha(r) até esse passo, até chega(r) a produção final. E pra****386 eles saberem que tipo de escrita, que tipo de forma tem que te(r) dentro, <né>?**

(Arquivo 2, Professora C., SOT 14)

## Exemplo 15b

932 RAF: ahã, e o resultado, ele foi exatamente como tu pensava [: pensavas] ou

933 foi melhor ou foi pior?

934 PRO: eu acho que foi melhor até, porque ali+/.

935 RAF: tu não pensou [: pensaste] que fosse da(r) tão certo, então.

**936 PRO: é eu até achei que não ia dar a parte dos meninos, não por eles não 937 terem entendido, mas por serem preguiçosos e não quererem faze(r).** Mas eu me

938 surpreendi com, principalmente de alguns meninos ali.

(Arquivo 1, Professora C., SOT 44)

Acerca do *plano dos recursos para o agir*, nas interações de C. emergem duas ocorrências de instrumentos e oito de capacidades. A professora C., no exemplo 16a, refere-se ao livro-texto como *instrumento* de subsídios para a preparação de aulas, utilizando expressões como *o professor* e o pronome de segunda pessoa do singular *tu* com sentido genérico, incluindo não somente a si mesma, mas a toda a classe docente. Enquanto isso, no exemplo 16b, a docente realiza uma reflexão sobre sua dificuldade ao coordenar uma atividade da seqüência didática que não fora, segundo ela, bem trabalhada, o que parece estar relacionado, portanto, a *capacidades* individuais da professora.

## Exemplo 16a

264 PRO: tá, aquela eu dria assim ó, foi, eu trabalhei, peguei um assunto do meio

265 e trabalhei o que estava naquele livro, acho assim né que a gente erra até às

266 vezes, ãh ale, né tempo, aquela coisa toda, **é bem mais fácil tu abri(res) um livro e**

**267 pega(res) uma coisa pronta, e trabalha(res) aquela.**

268 RAF: sim! E depois dize(r) que o aluno não faz <nada>!

269 PRO: <exato>! **Então pro professor fica mais fácil e só que tu sabe [: sabes]**

**270 que nessas, ãh, nesses livros que tu.**

271 RAF: ahã.

272 PRO: **um texto! O trabalho de um texto, ele é bem extenso nesses livros. Tem**

**273 muita, então, tu tira [: tiras] umas parte(s) fora, outras, né. mas mesmo assim ele**

**274 não é um trabalho prático, um trabalho bom pro aluno.**

(Arquivo 2, Professora C., SOT 9)

## Exemplo 16b

879 PRO: <isso, e que daí eu achei> que não ficou muito bem assim, nem da  
880 parte deles e nem da minha assim.

- 881 RAF: o que que tu achou [: achaste] que não ficou bem.  
 882 PRO: **eu acho que eu não consegui, eles me falaram e eu não arrematei bem**  
 883 isso xxx entendeu?  
 884 RAF: assim tipo, mas tu (es)tava segura o que que era seqüência descritiva,  
 885 narrativa, pra ti (es)tava claro ou tu acha [: achas] que tu deveria [: deverias]+/.  
 886 PRO: **(es)tava claro pra mim mas na hora da prática ali teve uns que eu tive**  
 887 **dificuldade, eles liam e diziam: “e agora, isso é.”.**  
 888 RAF: tipo então tu não conseguia [: conseguias] <dize(r) pra eles que era>.  
 889 PRO: **<eu senti alguma> dificuldade.** Quando eles liam uma frase e daí eles  
 890 diziam: “essa é explicativa.”. <Daí não, não, tá, ficou como é, é, aí>.  
 (Arquivo 1, Professora C., SOT 43)

Através da presença destes elementos, percebe-se que a autoria individual do agir de C. é assumida com veemência através do conteúdo temático dos elementos constitutivos do agir da esfera singular. Segundo o quarto plano dos elementos constitutivos do agir - denominado por Bueno (2007, p.67) **plano do actante** – o número de ocorrências de elementos da esfera singular nas interações de C. faz com que a professora se posicione como **atora** de sua prática docente, representando um ser individual que constitui seu agir-referente através dos elementos pertencentes aos três primeiros planos: intenções, motivos e capacidades, sem necessitar do amparo coletivo.

Os alunos da professora C. também aparecem em suas falas como *vozes de personagens*, pois a professora os cita em suas interações de forma direta como exemplificação do diálogo ocorrido na sala de aula, tal como visto no vídeo. Dessa forma, a docente também os considera agentes nos acontecimentos do conteúdo temático dos segmentos analisados, como se vê no exemplo 17:

#### Exemplo 17

- 57 RAF: eles então (es)tão achando o material deles <muito bom>.  
 58 PRO: <com certeza> porque eles querem de volta, lembra ali um deles pediu:  
 59 **“eu quero, eu quero!”**, eu disse: **“tá vou da(r) um xérox pra vocês.”.**  
 60 RAF: por que eles querem, pra guarda(r) ou pra mostra(r)?  
 61 PRO: pra guardar, eles querem ter pra guardar e porque eles acham que  
 62 fizeram um bom trabalho.  
 63 RAF: uma aluna hoje me pediu, a Pati Sartori, ela me pediu porque ela que(r)  
 64 mostra(r) pra mãe: **“ai@i, deixa eu só mostra(r) pra minha mãe, mostra(r) <pras**  
 65 **minhas tias!>”.**  
 66 PRO: <não os meus> querem pra fica(r), inclusive aquelas meninas que eu disse  
 67 que eu dei o xérox, elas disseram, a Mônica que brigou comigo, pois a Mônica é  
 de  
 68 barraco.  
 69 RAF: ahã.

70 PRO: **“não eu quero o meu, eu fiz ele e ficou tão maravilhoso, eu quero pra  
71 mim!”**, e daí que tu, eu te falei dessa dessa coisa e daí que tu teve [: tiveste] a  
idéia

72 de escanea(r). <Então>, eu acho que tu tu escaneia [: escaneias] aqueles lá da  
<xxx>

(Arquivo 2, Professora C., SOT 5)

### 3 RESULTADOS DA ANÁLISE LINGÜÍSTICA DAS INTERAÇÕES DA PROFESSORA M.

Após a análise dos segmentos gerados na sessão de autoconfrontação da docente C., apresento a análise dos elementos lingüísticos já delimitados no Capítulo 3 da Parte III deste estudo, referente à metodologia de análises, que possam apresentar aspectos relevantes na representação que a pesquisada M. faz de sua própria prática.

#### 3.1 A ORIENTAÇÃO TEMÁTICA NA SESSÃO DE AUTOCONFRONTAÇÃO

Assim como foi realizado o levantamento dos segmentos de orientação temática (SOTs) e dos segmentos de tratamento temático (STTs) nas transcrições dos comentários gerados na sessão de autoconfrontação da professora C., passo, agora, ao levantamento destes segmentos nas transcrições da sessão de autoconfrontação da professora M. Pretendo, deste modo, oportunizar ao leitor uma visão global dos tópicos tratados durante a sessão e também selecionar os STTs (segmentos de tratamento temático) que tratam de aspectos que possam revelar a representação da docente pesquisada sobre seu trabalho.

O quadro abaixo sumariza os SOT e os STT apresentados durante a sessão de autoconfrontação da professora M., além de indicarem se a introdução do segmento temático foi realizada pela pesquisadora (PES), ou pela pesquisada (PRO):

| <i>Arquivo 1 – Professora M. – 26/09/2007</i>         |   |                              |   |
|---|---|------------------------------|---|
| <b><i>Segmentos de Orientação Temática (SOTs)</i></b> | <b><i>TEMA (SOT + STT)</i></b>  | <b><i>Linhas do tema</i></b> | <b><i>Responsável pela introdução do tema</i></b> |
| SOT 1   | Introdução do funcionamento da sessão de autoconfrontação   | Linha 1-15                   | PES   |
| SOT 2   | Estranhamento da professora frente a sua imagem no vídeo, especialmente em relação ao fato de que ela refere-se a si mesma, durante a aula, como “a professora” | Linha 16-38                  | PRO   |

|   |   |               |     |
|---|---|---------------|-----|
| SOT 3   | Comentários da professora sobre sua aula habitual de produção textual, especialmente sobre a opção de deixar o tema do trabalho livre   | Linha 39-72   | PES |
| SOT 4   | Comentários da docente sobre o bom funcionamento do trabalho oral e das dificuldades dos alunos na parte da produção escrita  | Linha 73-92   | PES |
| SOT 5   | Apontamento da docente sobre a necessidade sentida por ela de se avaliar o aluno não somente na parte escrita ou gramatical, mas incluir também outros aspectos   | Linha 93-101  | PRO |
| SOT 6   | Ênfase da professora na escolha livre do tema da produção textual pelos alunos para que os trabalhos sejam significativos   | Linha 102-117 | PES |
| SOT 7   | Comentário da professora sobre a facilidade de alguns alunos com a oralidade e a dificuldade com a escrita  | Linha 118-130 | PRO |
| SOT 8   | Apresentação de idéias da docente para trabalhar as dificuldades dos alunos com a escrita / Exemplificação de um aluno da turma no vídeo que passou a produzir após poder escolher o tema   | Linha 131-150 | PES |
| SOT 9   | Sugestão da professora da necessidade de se deixar o tema livre, mas delimitar-se o gênero a ser conduzido  | Linha 151-172 | PRO |
| SOT 10  | Comentários da professora sobre sua mudança de opinião a respeito da necessidade e importância de planejamento direcionado do trabalho com produção de texto após a seqüência didática, e também da delimitação de um gênero de texto específico a ser trabalhado | Linha 173-220 | PRO |
| SOT 11  | Comentários da professora sobre a preguiça dos alunos com a leitura   | Linha 220-253 | PRO |
| SOT 12  | Reflexão da docente sobre a dificuldade de se trabalhar a gramática e a produção textual de forma unida   | Linha 254-269 | PES |
| <i>Arquivo 2 – Professora M. – 26/09/2007</i> |   |               |     |
| SOT 1   | Continuação da exibição do vídeo com o trabalho habitual da professora com produção textual / Novo estranhamento da docente   | Linha 1-15    | PES |

|        |  |               |     |
|--------|--|---------------|-----|
|        | acerca do fato de referir-se a si mesma como "a professora" e não como "eu" perante os alunos  |               |     |
| SOT 2  | Comentário da pesquisadora quanto ao nervosismo da professora durante a filmagem da aula   | Linha 16-24   | PES |
| SOT 3  | Discussão sobre o alto número de pedidos dos alunos por atendimento individual durante a realização da atividade   | Linha 25-36   | PES |
| SOT 4  | Reflexão da docente sobre a falta de especificação da tarefa de produção textual em seu trabalho habitual  | Linha 37-100  | PES |
| SOT 5  | Reflexão da docente sobre a necessidade de trabalhar mais o gênero antes de propor a produção textual  | Linha 101-130 | PRO |
| SOT 6  | Comentário da docente sobre a dificuldade dos alunos em começarem o texto  | Linha 131-150 | PRO |
| SOT 7  | Comentário da docente sobre a maneira como os alunos encerram os textos e como ela tentou trabalhar isso em outras turmas / Reflexão da professora sobre a mudança de produção dos alunos com o andar das séries e que alguns alunos não avançam, mas regridem | Linha 151-234 | PRO |
| SOT 8  | Comentários da docente sobre o rendimento dos alunos no texto após a oratória e sobre as possibilidades de trabalho posterior com o mesmo texto  | Linha 235-271 | PES |
| SOT 9  | Reflexão da professora sobre o fato de que os alunos não usam a oportunidade de fazer rascunho como uma forma de aprendizagem na construção do texto   | Linha 272-308 | PRO |
| SOT 10 | Comentário da professora contra a estipulação de linhas ao propor uma produção de texto / Expressão da relatividade entre o número de linhas e a qualidade do texto  | Linha 309-368 | PRO |
| SOT 11 | Discussão sobre as preferências e facilidades dos alunos com determinados gêneros  | Linha 369-397 | PES |
| SOT 12 | Referência da docente ao seu hábito de planejar novamente as aulas, a cada ano, e de sua necessidade e apreço pelas mudanças, pelo uso de  | Linha 398-440 | PRO |

|        |  |               |     |
|--------|--|---------------|-----|
|        | novas propostas em suas aulas, justificando sua disponibilidade em participar da pesquisa com seqüência didática   |               |     |
| SOT 13 | Reflexões da professora sobre a importância de se repensar a correção dos textos / Exemplificação de situações em que os alunos ficam receosos quanto a seus erros na produção de texto, sejam ortográficos ou de conteúdo   | Linha 441-479 | PRO |
| SOT 14 | Introdução do vídeo da seqüência didática pela pesquisadora e comentário da professora sobre seu estranhamento no vídeo (a docente afirma que vai sonhar consigo mesma de tanto se ver na tela)  | Linha 480-485 | PES |
| SOT 15 | Novos comentários da professora quanto ao estranhamento por utilizar "a professora" ao invés de "eu" ao falar com os alunos  | Linha 486-496 | PRO |
| SOT 16 | Comentários da professora sobre sua satisfação com a possibilidade de interação permitida pela docência  | Linha 497-502 | PRO |
| SOT 17 | Estranhamento da professora a respeito de sua imagem no vídeo  | Linha 503-507 | PRO |
| SOT 18 | Comentários sobre o fato de que a professora não largava a folha com o planejamento das atividades   | Linha 508-512 | PES |
| SOT 19 | Comentário sobre a agitação dos alunos na aula que está sendo reproduzida / Comentários sobre a influência dos novos medicamentos no comportamento da professora (no dia desta oficina, a docente estava sob efeito de forte medicação, pois apresentava problemas de saúde) | Linha 513-540 | PES |
| SOT 20 | Indicação das imagens – análise dos textos pelos alunos, dificuldades apresentadas e solicitação constante da ajuda da professora  | Linha 541-551 | PES |
| SOT 21 | Reflexões da professora sobre o fato de se ver "de fora" e também da mudança de perspectiva do trabalho dos alunos   | Linha 552-592 | PRO |
| SOT 22 | Discussão sobre o andamento da oficina / Reflexão da professora sobre sua dificuldade em dar continuidade à aula em virtude da nova medicação e sobre o resultado da intervenção da pesquisadora na aula   | Linha 593-640 | PES |

|        |  |                 |     |
|--------|--|-----------------|-----|
| SOT 23 | Estranhamento da professora com a própria voz no vídeo   | Linha 641-646   | PRO |
| SOT 24 | Novo comentário da professora sobre o fato de utilizar "a professora" ao comunicar-se com os alunos  | Linha 647-650   | PRO |
| SOT 25 | Apontamento, pela professora, de alunos no vídeo que geralmente não fazem os trabalhos, mas que, nesta atividade, estavam produzindo, de acordo com as características do gênero / Comentário sobre a possibilidade de um trabalho como a seqüência ser interessante para incluir todo tipo de aluno | Linha 651-706   | PRO |
| SOT 26 | Comentário da professora sobre a agitação dos alunos durante a oficina e da necessidade de se explicar as seqüências discursivas de outra forma  | Linha 707-729   | PRO |
| SOT 27 | Exclamação de surpresa da professora sobre as dificuldades que os alunos tiveram em identificar certos aspectos do gênero e também na produção do texto final  | Linha 730-772   | PES |
| SOT 28 | Reflexões e hipóteses da professora sobre a dificuldade dos alunos na identificação das seqüências discursivas nos textos e sobre a possibilidade de ter explicado mais  | Linha 773-853   | PES |
| SOT 29 | Comentários da professora sobre a necessidade de atividades de caracterização do gênero anteriores à produção  | Linha 854-868   | PES |
| SOT 30 | O texto como forma mais completa de avaliação do rendimento e das necessidades do aluno, na opinião da professora  | Linha 869-887   | PRO |
| SOT 31 | Comentário da professora sobre a separação da produção textual como disciplina   | Linha 888-900   | PRO |
| SOT 32 | Reflexões da docente sobre os prós e contras da seqüência didática, como o aumento do trabalho de planejamento do professor e a possibilidade de inclusão de tópicos de gramática na proposta  | Linha 901-997   | PES |
| SOT 33 | Comentário da docente sobre a visão dos pais dos alunos com relação à importância do estudo de gramática na escola   | Linha 998-1.004 | PRO |

|        |  |                   |     |
|--------|--|-------------------|-----|
| SOT 34 | Ênfase, pela docente, de um trabalho significativo com produção textual na escola, em via oral e escrita   | Linha 1.005-1.031 | PES |
| SOT 35 | Comentários sobre o uso, pela professora, do pronome "nós" ao apresentar a tarefa aos alunos, no vídeo   | Linha 1.032-1.041 | PES |
| SOT 36 | Apontamentos de algumas alunas no vídeo e comentários da docente sobre o trabalho feito por estas alunas   | Linha 1.042-1.054 | PRO |
| SOT 37 | Estranhamento da docente ao comentar que fala demais enquanto leciona e que essa é uma característica sua  | Linha 1.055-1.068 | PRO |
| SOT 38 | Discussão sobre as imagens dos alunos produzindo os diários (textos finais)  | Linha 1.069-1.078 | PES |
| SOT 39 | Comentário da docente sobre o trabalho contínuo que o professor deve desempenhar, repetindo sempre as mesmas explicações para os alunos  | Linha 1.079-1.095 | PRO |
| SOT 40 | Comentários sobre como a outra docente participante da pesquisa (a professora C.) sentiu-se ao ser filmada   | Linha 1.096-1.111 | PRO |
| SOT 41 | As diferenças de perspectiva que se tem ao observar o trabalho / A mudança de idéia a cada novo olhar / As mudanças de concepção do próprio trabalho possibilitadas pelas reflexões numa prática como a autoconfrontação | Linha 1.112-1.185 | PRO |
| SOT 42 | Destaque da docente para o fato de que esta foi sua primeira experiência como participante ativa de um projeto   | Linha 1.186-1.200 | PES |

Quadro 2: Segmentos de orientação e tratamento temáticos nas interações de M.

Neste estudo, seguindo os parâmetros pré-definidos e explicitados no tópico 5.1, será realizada a análise específica apenas nos segmentos (SOTs e STTs) que se referem ao trabalho da docente pesquisada com seqüência didática. Assim, nesta análise, serão abarcados apenas os segmentos da professora M. destacados no quadro acima. No Arquivo 1, o segmento selecionado é o de número 10; enquanto no Arquivo 2, foram selecionados os segmentos de número 12, 18 a 22, 25 a 29 e 32, o que totaliza 13 segmentos válidos para constituição das análises.

### 3.2 O CONTEÚDO TEMÁTICO NA REPRESENTAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

Considerando o conteúdo de orientação temática vigente nos segmentos selecionados nas interações da sessão de autoconfrontação da professora M., alguns aspectos importantes emergentes na fala da docente merecem destaque.

Para realização das análises, foram selecionados, na transcrição da sessão de autoconfrontação, apenas os segmentos que tratam do tema *trabalho com seqüência didática*. Nas interações de M., foram encontrados, dentro dos SOTs e STTs selecionados, três trechos em que ela faz uma relação entre o *planejamento* e a *realização* de seu trabalho. Em um destes trechos, exemplificado a seguir (Exemplo 18), M. comenta com a pesquisadora, a partir das imagens de uma das oficinas da seqüência didática, sobre as dificuldades inesperadas apresentadas pelos alunos ao realizarem determinada atividade. Partindo do planejamento que norteou a prática da docente, esta, durante a sessão de autoconfrontação, realiza uma reflexão acerca da possibilidade – e da necessidade - de ter oferecido mais explicações, subsídios ou exercícios para que os alunos pudessem ter apresentado um desempenho mais consistente durante a atividade, conforme demonstra sua fala:

#### Exemplo 18

- 777 PRO:** eu acho que analisando assim de repente, eu acho que de repente  
**778 faltou. Quem sabe eu tinha que ter frisado mais isso.**  
 779 RAF: talvez pontuado <mais com eles> ou corrigido.  
 780 PRO: <pontuado mais.>  
 781 PRO: é.  
 782 RAF: ãh, <mas também>.  
**783 PRO:** <ou até mesmo> falado né?  
 784 RAF: <ahã.>  
**785 PRO:** <ãh>, não sei se de repente porque eu não, como é que eu vou te  
**786 dize(r), Rafa, que eu não entreguei o primeiro diário deles.**  
 787 RAF: ah, <então eles não>, eles ficaram sem parâmetro?  
 788 PRO: <então eu acho>  
**789 PRO:** eu acho que mesmo eles lendo o diário, os outro(s) diário(s) dos  
**790 outro(s) ali, no caso, das super poderosas, eles não conseguiram percebe(r), não**  
**791 vou dize(r) que no deles eles iam percebe(r), mas de repente eu acho que eles**  
**792 acharam "ah eu fiz, já fizemo(s) a primeira página", mas eles sabiam que a**  
**793 produção final era faze(r) um texto.**  
 794 RAF: sim.  
**795 PRO:** então eu também não sei o porquê. Ou de repente eu tinha que te(r)  
**796 feito mais, dado mais explicações, não sei.**

797 RAF: não sabe <exatamente>+/-.

**798 PRO:** <porque> não aconteceu com todos né?

799 RAF: não, não <aconteceu com todos>.

**800 PRO:** <então é uma coisa assim> que alguns alunos perceberam, outros não,

**801 <então>.**

(Arquivo 2, Professora M., SOT 28)

O número de segmentos selecionados para análise a partir das transcrições da sessão de autoconfrontação da professora M. é menor (13) em comparação ao número de segmentos selecionados para análise nas interações da outra docente pesquisada, C. (18).

No entanto, os segmentos selecionados nas interações de M. são mais longos, compostos por uma média numérica de linhas mais extensa em relação aos segmentos da professora C. Este dado parece indicar que as discussões acerca do trabalho de M. durante a seqüência didática foram bastante frutíferas no sentido de possibilitarem uma reflexão aprofundada, por parte da pesquisada, sobre seu agir.

Complementando a questão dos segmentos selecionados de M., em relação à responsabilidade na introdução dos tópicos, nota-se que o distanciamento entre o número de segmentos introduzidos pela professora (5) é mínimo se comparado ao número de segmentos introduzidos pela pesquisadora (8). É importante ressaltar, ainda, que a docente introduz tópicos referentes a três temas diferentes, todos importantes na construção das representações de seu agir. A professora introduz dois tópicos que apresentam discussões sobre sua prática docente (exemplo 19a); outros dois tópicos que trazem apontamentos sobre as imagens do vídeo (exemplo 19b); e, por fim, um tópico que expressa seu estranhamento em relação à sua própria imagem na tela (exemplo 19c), ressaltando a repercussão de sua sensação de estranhamento no momento das filmagens nos resultados de seu trabalho com os alunos.

Exemplo 19a:

**398 PRO:** e eu vejo assim, aquela coisa sabe, deles fica(rem) perguntando  
**399** quantas linha(s), ãh eles têm preguiça de escrever né, Rafa, então a gente tem  
**400** que sempre acha(r) uma maneira que nem essa da seqüência didática que a  
**401** gente trabalhou, achei bem interessante porque ãh acho que tudo é válido,  
**402** muda(r), eu gosto de muda(r), eu gosto de coisa diferente.

403 RAF: <ahã.>

(Arquivo 2, Professora M., SOT 12)

Exemplo 19b:

- 651 PRO: **ó, pensativo (?) o Sólão.**  
 652 RAF: o Luca, é o Luca.  
 653 PRO: **é o Luca que falou.**  
 654 RAF: "textos <jornalísticos são explicativo(s).">.  
 655 PRO: <jornalístico(s) são explicativo(s).>  
 656 RAF: isso ele trouxe dele né, ele trouxe sozinho e tu vê [: vês] que nunca é  
 657 um aluno que raramente coopera.  
 658 PRO: é.  
 659 RAF: em aula, mas que é um aluno que se dá conta desse tipo de+/.  
 660 PRO: **é, se dá conta. Eu na sétima trabalhei muito assim texto informativo,**  
 661 **sabe, essas coisa(s) eu trabalho com eles, mas o Luca não foi meu aluno, no**  
 662 **caso, ali.**  
 (Arquivo 2, Professora M., SOT 25)

Exemplo 19c:

- 552 PRO: **o interessante é de ver os alunos também assim né, eu nunca vi uma**  
 553 **ah, eu, eu, eu nunca me vi, eu nunca me vi!**  
 554 RAF: ahã, de fora.  
 555 PRO: **de fora e também eles ali dentro.**  
 556 RAF: a tua visão sobre eles muda? ## A forma como tu olha [: olhas] pra  
 eles  
 557 # lá dentro e <aqui>?  
 558 PRO: <é> **muda, muda sim. Tu vê [: vês] assim olha ãh tu não consegue**  
 559 **[:consegues] né, Rafa.**  
 560 RAF: sim, tu não consegue [: consegues] <olha(r) tudo ao mesmo tempo lá  
 561 dentro>.  
 562 PRO: **<todo o detalhe, mas ao mesmo tempo assim> daí tu acha [: achas]**  
**que**  
 563 **o aluno não (es)tá prestando atenção, mas assim vendo parece que eles**  
**(es)tão**  
 564 **prestando atenção em mim, sabe, às vezes parece que eles não (es)tão ali,**  
**mas**  
 565 **parece que, agora vendo assim parece que eles (es)tão prestando atenção na**  
 566 **aula, no que a professora (es)tá falando, mesmo que tem aquelas**  
 567 **<conversinha(s)> "sou fora", eu vejo isso.**  
 (Arquivo 2, Professora M., SOT 21)

A tabela abaixo sintetiza o número de tópicos introduzidos por cada uma das participantes da sessão de autoconfrontação:

|   | Tópicos introduzidos pela<br><b>PROFESSORA</b> | Tópicos introduzidos pela<br><b>PESQUISADORA</b> |
|---|--|--|
| Introdução dos tópicos na sessão da professora M. | 5  | 8  |

Tabela 7: Introdução dos tópicos nas interações de M.

A análise destes segmentos temáticos pode apontar algumas reflexões relevantes no sentido que a docente pesquisada dá a seu agir. A partir do levantamento do assunto dos tópicos introduzidos por ela, é notável sua vontade de discutir, interagir e compreender a concepção e o desenvolvimento de sua prática como professora, enfrentando situações distintas de seu cotidiano – como a participação em uma pesquisa – numa tentativa de ressignificar seu agir.

### 3.3 A TESSITURA DO TRABALHO REPRESENTADO DAS DOCENTES

Certos elementos lingüísticos específicos amparam a representação que a pesquisada faz sobre seu trabalho com seqüência didática. Dentre estes elementos, encontram-se os tipos discursivos e as modalizações presentes em sua fala.

Conforme já explicitado durante a análise dos tipos discursivos presentes nas interações da docente C., observou-se também nas interações da sessão de autoconfrontação de M. que o discurso interativo é predominante e perpassa toda a sessão. Isto ocorre porque a interação é uma marca evidente do gênero entrevista (que se constitui como o gênero mais semelhante ao de uma sessão de autoconfrontação); e também porque há uma implicação conjunta em relação ao ato de produção e ao mundo discursivo do expor, contendo marcas de implicação – como pronomes e verbos na primeira pessoa – e de conjunção – verbos conjugados no presente e no futuro do presente do indicativo.

Nesse sentido, o discurso interativo se consolida como o tipo discursivo mais recorrente nas interações de M., totalizando 14 ocorrências. Através deste tipo de discurso, a professora comenta sua opinião sobre as aulas, além de suas concepções sobre os acontecimentos mostrados no vídeo e sobre sua prática docente em geral, fazendo uso do tempo presente e de pronomes e formas verbais de primeira pessoa, como apresenta o exemplo 20 a seguir:

#### Exemplo 20

- 834 PRO: não sei se é falta de leitura ou explicação. Eu até acho que explica(r),  
 835 até acho que eles sabem o que que é narra(r), o que é descrever.  
 836 RAF: sim.  
 837 PRO: <não sei.>  
 838 RAF: <tu acha [: achas]> que eles conseguem percebe(r) a diferença?  
 839 PRO: de narra(r) e, eu acho que sim.

840 RAF: percebe(r) num texto e ãh pensa(r) em como descrever e em como  
 841 narrar, porque quando eu narro, eu tenho que mobiliza(r) certas estruturas, ou  
 842 seja, eu vou te(r) que penda(r) de uma forma quando eu narro, eu vou te(r) que  
 843 pensa(r) contando, e quando eu descrevo, eu tenho que me ate(r) a  
 844 características.  
 845 PRO: características.  
 846 RAF: né porque eu não preciso emiti(r) juízo e também não preciso te(r)  
 uma  
 847 seqüência quando eu (es)to(u) descrevendo.  
 848 PRO: mas eu acho assim ó, pela minha experiência que ah trabalha(r) a  
 849 narração, a descrição, mas assim também eu posso trabalha(r) separado, mas  
 850 depois tu dá [: dás] um texto pra eles e vê [: vês] que ali tem os dois tipos, não  
 sei.  
 851 Eles têm dificuldade nisso.  
 852 RAF: sim.  
 853 PRO: em produzir.  
 854 RAF: e em termos de trabalho, M., o que que poderia se(r) feito?  
 855 PRO: eu acho que tem que continuar essa, assim ó, esse dar atividades  
 856 assim pra eles perceber(em), pra eles produzir(em) e a fazer análise de textos.  
 857 RAF: a organização <das atividades> mais ah.  
 858 PRO: <a organiza(r) ahã.>  
 859 PRO: dirigido mais assim né uma coisa não só produzi(r) texto e tal e, sabe,  
 860 pega(r) um outro gênero de repente.  
 (Arquivo 2, Professora M., SOTs 28/29)

Outro tipo de discurso freqüentemente emergente nos segmentos da professora M. é o *relato interativo*. Este tipo discursivo pertence ao mundo do narrar e suas informações estão implicadas à situação de produção do segmento. Assim, o relato interativo se apresenta, geralmente, através do uso de formas verbais e pronomes de primeira pessoa, tempos verbais do pretérito e do futuro do pretérito e marcas não-dêiticas de tempo/espaço. Nos segmentos em que o relato interativo predomina, a professora M. narra algum fato que ocorreu durante as filmagens, sem vínculo com o momento presente, tempo no qual realiza os comentários da sessão de autoconfrontação. O exemplo 21, a seguir, demonstra a presença do relato interativo quando M. conta o que ocorreu na oficina que está sendo mostrada no vídeo, na qual os alunos apresentaram muita dificuldade na realização de determinada atividade:

#### Exemplo 21

543 RAF: eles (es)tavam dando uma olhadinha nos textos, eles (es)tavam ãh  
 544 analisando a seqüência discursiva.  
 545 PRO: <é.>  
 546 RAF: <a descrição>, a narração dentro do texto diário.  
 547 PRO: **e tiveram dificuldade, muito(s) não encontravam, me chamavam pra**  
 548 **sabe(r) onde é que (es)tava né, acho que foi essa aula assim.**

549 PRO: é, daí na outra aula tu não, tu não gravou [: gravaste] **que eu dei pra**  
**550 eles o roteiro, que eu expliquei tudo <xxx> o trabalho.**  
 551 RAF: <ahã.>  
 (Arquivo 2, Professora M., SOT 20)

Verificou-se, ainda, nos segmentos temáticos da professora M., a ocorrência de interações construídas a partir de um tipo discursivo misto, que imbricava o *discurso interativo* e o *relato interativo*, o que também foi observado em algumas interações da docente C. Nestes segmentos (cf. Exemplo 22), M. utiliza formas verbais no pretérito para relatar os acontecimentos que estão sendo mostrados no vídeo, incluindo sua opinião sobre estas imagens. Ao mesmo tempo em que narra, no passado, a situação ocorrida, a professora interage com a pesquisadora no presente. M. também faz uso do termo “o professor” com sentido genérico, talvez como uma tentativa de excluir a si mesma das ações realizadas por um determinado grupo de professores cuja atitude de separar o estudo da gramática de seu uso na linguagem parece não receber o apoio da pesquisada:

#### Exemplo 22

937 PRO: na produção textual da oratória. **Teve [: tiveram] outras atividades**  
**938 também, mas assim foi mais isso ali,** e tranqüilamente **tu trabalha [: trabalhas]**  
 939 gramática, **tu vê [: vê] se ele é bom ou não, se o aluno precisa melhora(r) ou**  
**não.**  
**940 Só que (es)tá sempre separada a gramática, que nem eu peguei essa sétima**  
**xxx**  
**941 “professora, nós não tivemo(s) nada de gramática.”.**  
 942 RAF: ahã.  
 943 PRO: mas tinha, ãh teve a professora substituta dois meses. **Eles trabalharam**  
**944 leitura, interpretação, e daí eles eles separam a gramática, tu entende [:**  
**945 entendes]? <Eles não conseguem>.**  
 946 RAF: <os próprios> alunos <já são> acostumados a+/.  
 947 PRO: <os alunos é.>  
**948 PRO: porque eles (es)tão acostumado(s) <porque o professor>+/.**  
 949 RAF: <eles não acham que eles> (es)tão aprendendo <gramática quando  
 950 eles trabalham texto, é isso?  
**951 PRO: <porque o professor coloca assim, né>, porque o professor coloca**  
**952 <assim>, né.**  
 953 RAF: ahã.>  
 954 RAF: então é muito difícil <tira(r) isso deles, né>.  
 955 PRO: <é difícil, é difícil.>  
 (Arquivo 2, Professora M., SOT 32)

A tabela abaixo sumariza as ocorrências quanto aos tipos discursivos presentes nas interações de M.:

|   | <i>DISCURSO INTERATIVO</i> | RELATO INTERATIVO | DISCURSO TEÓRICO | NARRAÇÃO |
|---|----------------------------|-------------------|------------------|----------|
| Nº de ocorrências nos STTs da professora M. | 14                         | 9                 | -                | -        |

Tabela 8: Os tipos discursivos nos STTs da professora M.

A partir dos dados apontados na tabela dos tipos discursivos, é notável a ausência de segmentos de discurso teórico e de narração, fato que parece estar relacionado à situação tipicamente interativa que caracteriza a sessão de autoconfrontação. Assim, como ambos os tipos discursivos ausentes nas interações de M. – a narração e o discurso teórico – se caracterizam por manter a autonomia entre o discurso e a situação de produção, não é, portanto, surpreendente que estes tipos discursivos não estejam presentes no discurso da sessão de autoconfrontação.

Assim como o tipo de discurso, há, ainda, outros elementos lingüísticos que podem ser reveladores do modo como as sujeitas de pesquisa constroem as representações de sua prática docente. Bronckart (2006) assinala que as *modalizações* exercem um papel fundamental no sentido de demarcarem a *responsabilidade enunciativa* sobre um enunciado, indicando o posicionamento do enunciador (através das vozes enunciativas presentes no texto) diante do que é dito através da expressão de seus comentários e avaliações. A partir do tipo de modalização utilizado e do número de vezes que o mesmo ocorre na interação, é possível traçar um perfil da docente acerca da representação que ela mesma faz de seu agir.

Com o objetivo de verificar as relações predicativas na fala de M., foi realizado um levantamento das modalizações utilizadas pela docente em suas interações. Conforme apresenta a tabela abaixo, a professora M. utiliza, majoritariamente, modalizadores *apreciativos* em sua fala, seguidos dos de valor pragmático e deôntico, respectivamente; enquanto os modalizadores epistêmicos não foram utilizados.

|   | DEÔNTOICO<br>S | EPISTÊMICO<br>S | PRAGMÁTICO<br>S | APRECIATIVO<br>S |
|---|----------------|-----------------|-----------------|------------------|
| Nº de ocorrências de cada modalização nos STTs da professora M. | 6              | -               | 10              | 43               |

Tabela 9: Os tipos de modalização nos STTs da professora M.

Quantitativamente, os números relativos às modalizações empregadas por M. são semelhantes aos de C., no sentido de que ambas as professoras pesquisadas apresentam um alto número de modalizações de função apreciativa. Nos segmentos de M., assim como nos da professora C., a forma verbal na primeira pessoa do singular “acho” (do verbo acredito, penso que, entendo) foi a modalização apreciativa mais recorrente nas interações. Esta forma verbal também é a preferida por M. para expressar sua opinião sobre o próprio trabalho com a seqüência didática, os resultados e reações dos alunos e também suas concepções com relação à constituição de seu agir como professora. No seguinte segmento (Exemplo 23) da sessão de autoconfrontação de M., a docente pondera alguns momentos ocorridos durante uma oficina realizada dentro da seqüência didática planejada. Nesta aula, a professora não estava se sentindo bem e precisou da intervenção da pesquisadora para conclusão da exposição sobre os diferentes segmentos presentes no texto (descritivo, narrativo, expositivo).

### Exemplo 23

595 PRO: <é>, **eu acho** que foi ali, daí **eu acho** que ali que eles começaram a,  
596 (es)tavam aquela coisa assim lendo, mas não nesse foco de presta(r) atenção  
597 mais assim, daí **eu acho** que depois que tu explicou [: explicaste] ali, Rafa.  
598 RAF: ãh.  
599 PRO: eu falei, mas aquela coisa, aluno tem que (es)ta(r) sempre repetindo  
né.  
600 RAF: ahã.  
601 PRO: **ãh acho** que foi um, foi um, **acho** que eles se acordaram mais,  
602 (es)tavam meio dispersos.  
603 RAF: ahã.  
604 PRO: nessa nesses detalhes.  
605 RAF: e tu não tinha [: tinhas] pensado em faze(r) essa essa puxada pra eles?

606 PRO: sim.  
 607 RAF: tinha?  
**608 PRO:** **eu pensei, até eu acho** que eu (es)tava até meia, que nem eu disse, eu  
 609 (es)tava repetitiva, então **eu acho** que faltou. Ainda bem que tu tu pegou [:  
 610 pegaste] e chegou [: chegaste] e viu [: viste] que (es)tava faltando, que eles  
 611 (es)tavam lendo os diários e um não (es)tava entendendo nada né?  
 (Arquivo 2, Professora M., SOT 22)

O uso marcado do modalizador apreciativo em relação ao conteúdo temático - a aula não se desenvolveu conforme o planejamento porque a docente não conseguiu concluir a explicação de forma compreensível para os alunos - parece indicar que a docente assume sua responsabilidade para com as conseqüências da aula (a não-compreensão dos alunos sobre o conteúdo). O modalizador apreciativo *acho* aponta que a enunciativa assume o conteúdo de sua fala, expressando certo grau de *certeza* em relação à sua opinião.

Quanto ao uso dos modalizadores de valor pragmático nas interações de M., registram-se dez ocorrências. Estas modalizações representam a responsabilidade de alguém, de um grupo ou de uma instituição em relação ao processo no qual são agentes. A capacidade de ação (poder-fazer), de intenção (querer-fazer) e as razões (dever-fazer) para a ação deste(s) agente(s) estão representadas por este tipo de modalização. Dentre outros verbos, destacam-se *querer, tentar saber e pretender* entre os que apontam modalizações pragmáticas. No trecho a seguir (Exemplo 24), M. destaca a possibilidade que tem, como docente, de mudar seu planejamento no ano seguinte, marcando com clareza, ou seja, de forma pragmática, que a escolha de planejamento cabe a ela, como professora dos alunos:

#### Exemplo 24

426 RAF: <tu> tem [: tens] esse trabalho então de um ano pro outro, tipo, ah claro,  
 427 tu faz diário todo ano, então <provavelmente se alguma coisa foi bem, tu pode  
 428 pensa(r) em aprimora(r)>.  
**429 PRO:** <é, sim, é, **posso até**> **repetir aquilo que foi bom** ãh, ou assim às vezes  
 430 tu prepara [: preparas] uma aula assim né <normal>.  
 (Arquivo 2, Professora M., SOT 12)

Os modalizadores com valor deôntico foram utilizados por M. em seis interações por M. Estes modalizadores são marcados por expressões como *dever,*

*ter a obrigação, é preciso que, não posso*, dentre outras, representando valores, opiniões e regras comuns do mundo social, e também exprimindo valores como a prescrição e a permissão. Na interação abaixo (Exemplo 25), M. afirma, através do uso da expressão *a gente*, que os professores devem sempre buscar métodos diferenciados e maneiras criativas de propor atividades interessantes aos alunos. Neste mesmo trecho, é importante ressaltar que a docente se apóia no uso do modalizador apreciativo *acho* para ressaltar sua opinião, fazendo uso do pronome de primeira pessoa do singular *eu*. Porém, ao utilizar a modalização deôntica *tem que sempre achar*, M. utiliza a expressão *a gente*, apoiando-se no coletivo de professores, exprimindo que “todos os professores têm que achar” uma maneira diferente de trazer atividades interessantes, não assumindo, portanto, a responsabilidade de valor deôntico individualmente.

#### Exemplo 25

398 PRO: e **eu** vejo assim, aquela coisa sabe, deles fica(rem) perguntando  
 399 quantas linha(s), ãh eles têm preguiça de escrever né, Rafa, então **a gente tem**  
 400 **que sempre acha(r)** uma maneira que nem essa da seqüência didática que a  
 401 **gente** trabalhou, achei bem interessante porque ãh **acho** que tudo é válido,  
 402 muda(r), **eu** gosto de muda(r), **eu** gosto de coisa diferente.  
 (Arquivo 2, Professora M., SOT 12)

As modalizações lógicas/epistêmicas são marcadas pelos verbos *dever* e *poder*, porém de forma impessoal, sem o uso da marcação desinencial de primeira pessoa, apresentando um determinado grau de verdade ou certeza sobre o que é dito. Desse modo, assim como nas interações de C., também não ocorreram modalizações de valor lógico nas interações de M. Há probabilidade de que a ausência destas modalizações se justifique pelo estilo adotado pela docente M. (Guimarães, 2007, p.217), por estar atuando em uma escola pública onde a voz da professora – explicitada através do alto número de modalizações apreciativas – se faz presente em diversos momentos, sendo, portanto, praticamente inexistente o papel da escola como agente responsável pelas prescrições e pela imposição de valores e normas a serem seguidos.

### 3.4 VOZES ENUNCIATIVAS E ELEMENTOS DOS CURSOS DO AGIR-REFERENTE: CONCEPÇÕES COLETIVAS E SINGULARES NA PRÁTICA DOCENTE

Neste segundo momento da análise dos segmentos de M., serão consideradas as vozes e os elementos constitutivos do agir como recursos reveladores do nível de *responsabilidade enunciativa* assumido pela pesquisada.

Diferentemente das interações de C., a professora M. também se ampara no pronome de primeira pessoa do singular *eu*, porém, também são recorrentes em suas interações o pronome de segunda pessoal do singular *tu* com sentido genérico e a expressão *a gente*, ambas em referência a toda classe de professores. Nos segmentos de C., o pronome *eu* (primeira pessoa do singular) foi utilizado em todas as interações para destacar o grau de envolvimento da docente em suas atividades, enfatizando que a mesma assume grande parte da responsabilidade em sua prática. Já M. utiliza diversas vezes o pronome *eu* de duas formas: amparada na modalização apreciativa *acho* (exemplo 26a), o que demonstra uma tendência a certo grau de certeza em suas afirmações acerca da informação pessoal a ser assumida; e, em alternância, dentro de uma mesma interação, com o pronome *tu* (exemplo 26b) em referência não apenas à interlocutora (a pesquisadora, que também atua como professora na mesma instituição), mas também a toda classe docente. Além disso, neste mesmo exemplo, na linha 566, M. refere-se a si mesma como *a professora*, o que permite o estabelecimento de uma cadeia anafórica não-paradigmática, pois ora a pesquisada utiliza o pronome *eu*, ora o pronome *tu* com sentido genérico, seguido pelo pronome oblíquo de primeira pessoa *mim* – ao contrário do que se apresenta nas interações de C., onde as cadeias anafóricas são estabelecidas, em sua maioria, com regularidade, a partir do pronome de primeira pessoa *eu*. A presença de uma cadeia anafórica não-regular nas interações de M. permite que haja, no momento da realização de seu comentário, uma construção e também uma re-construção do objeto sobre o qual a reflexão se estabelece (neste caso, seu próprio agir).

O fato de não ser possível estabelecer uma cadeia anafórica de primeira pessoa em certos extratos da fala de M. parece demonstrar que a professora procura engajar-se no coletivo de trabalho da classe docente, assumindo-se como profissional do ensino ao confrontar-se com sua imagem no vídeo, como mostra o exemplo 26b.

#### Exemplo 26a

595 PRO: <é>, **eu acho** que foi ali, daí **eu acho** que ali que eles começaram a,

596 (es)tavam aquela coisa assim lendo, mas não nesse foco de presta(r) atenção  
 597 mais assim, daí **eu acho** que depois que tu explicou [: explicaste] ali, Rafa.  
 598 RAF:     ãh.  
 599 PRO:     **eu** falei, mas aquela coisa, aluno tem que (es)ta(r) sempre repetindo  
 né.  
 600 RAF:     ahã.  
 601 PRO:     **ãh acho** que foi um, foi um, **acho** que eles se acordaram mais,  
 602 (es)tavam meio dispersos.  
 (Arquivo 2, Professora M., SOT 22)

#### Exemplo 26b

552 PRO:     o interessante é de ver os alunos também assim né, **eu** nunca vi uma  
 553 ah, **eu, eu, eu** nunca me vi, eu nunca me vi!  
 554 RAF:     ahã, de fora.  
 555 PRO:     de fora e também eles ali dentro.  
 556 RAF:     a tua visão sobre eles muda? ## A forma como tu olha [: olhas] pra  
 eles  
 557 # lá dentro e <aqui>?  
 558 PRO:     <é> muda, muda sim. **Tu** vê [: vês] assim olha ãh **tu** não consegue  
 [:consegues] né, 559Rafa.  
 560 RAF:     sim, tu não consegue [: consegues] <olha(r) tudo ao mesmo tempo lá  
 561 dentro>.  
 562 PRO:     <todo o detalhe, mas ao mesmo tempo assim> daí **tu acha** [: **achas**]  
 que  
 563 o aluno não (es)tá prestando atenção, mas assim vendo parece que eles  
 (es)tão  
 564 prestando atenção em **mim**, sabe, às vezes parece que eles não (es)tão ali,  
 mas  
 565 parece que, agora vendo assim parece que eles (es)tão prestando atenção na  
 566 aula, no que **a professora** (es)tá falando, mesmo que tem aquelas  
 567 <conversinha(s)> "sou fora", **eu** vejo isso.  
 (Arquivo 2, Professora M., SOT 21)

Durante todos os segmentos de M. selecionados, a pesquisada utiliza constantemente o pronome de segunda pessoa do singular *tu* com sentido genérico, para referir-se à sua interlocutora, que também atua como docente, a si mesma, como professora, e também aos demais profissionais atuantes no ensino, conforme aponta o exemplo 27, a seguir:

#### Exemplo 27

979 PRO:     eu vejo assim né, nao sei se. ## Porque se tu dá [: dás] uma prova só  
 980 de verbo assim né, aí eles acertam. Aí tu pede [: pedes], mas tu sabe [: sabes]  
 981 que aquele aluno não sabe colocar assim num texto <os>+/.  
 982 RAF:     <sim>, formalmente falando ele sabe usa(r) os verbos, <agora na hora  
 983 de do uso real, seja> na escrita ou na fala.  
 984 PRO:     <sabe, não na hora do uso real>.  
 985 PRO:     que é o que é importante né <pra vida, pra tudo>.

(Arquivo 2, Professora M., SOT 32)

O uso recorrente do pronome *tu* com valor semântico designativo da classe de professores foi notificado 20 vezes nos segmentos da professora M, enquanto nos segmentos de C., este pronome só foi utilizado, com este mesmo sentido, cinco vezes. A escolha de M. pelo uso do *tu* pode delinear uma tentativa de amparar-se no coletivo da classe docente, especialmente nos momentos em que são tratados temas como as obrigações ou funções dos professores. Isso implica, portanto, que a pesquisada inclui-se num coletivo de trabalho, porém, ao mesmo tempo, sente-se insegura para assumir, individualmente, as obrigações e responsabilidades do agir como professora. No mesmo sentido, a expressão *a gente* também é utilizada em oito momentos distintos pela professora M. em suas interações, referindo-se, assim como no uso do pronome *tu*, a si mesma, à pesquisadora (sua interlocutora na sessão de autoconfrontação) e também aos demais professores, como apresenta o exemplo 28, abaixo:

#### Exemplo 28

210 PRO: ta, falaram, foi [: foram] umas duas aulas porque tem gente que eu  
 211 delimitava o tempo, mas uns passavam, limitava o tempo. Daí ãh o que  
 212 aconteceu? Esse trabalho, também leva tempo, dá trabalho pra **gente como**  
 213 **professor** organiza(r), ãh, funcionou, <né>.  
 214 RAF: <ahã>.  
 215 PRO: até **a gente se empolga** quando funciona alguma coisa porque o  
 aluno  
 216 escreve(r) né, nunca que(r) escreve(r), então **a gente que(r) que produza** né. Aí  
 217 quando veio o diário, também.  
 218 RAF: ahã.  
 (Arquivo 1, Professora M., SOT 10)

Assim como no uso do pronome *tu*, a expressão *a gente* também demonstra a necessidade da professora de amparo nas instituições coletivas para afirmar sua prática docente, ao contrário de C., por exemplo, que utilizou a mesma expressão, com o mesmo valor semântico, apenas uma vez.

A necessidade da professora M. de assegurar-se na dimensão coletiva, mesmo que ela assuma seu agir através de sua voz individual – utilizando o *eu* e as modalizações apreciativas – também parece emergir nos *elementos constitutivos do agir*. Estes elementos demonstram, através dos  *cursos do agir*, a constituição do agir-referente como um trabalho. Organizados em planos, estes elementos se fazem

presente, em cada plano, em dois vieses: um de origem coletiva e pertencente à ordem das representações sociais; e o outro, referente a um indivíduo em singular.

Nos segmentos de M., a presença de elementos do agir pertencentes à esfera singular é maior, totalizando, conforme a tabela dos elementos a seguir, 15 ocorrências. Já na esfera coletiva, foram totalizadas 13 ocorrências nos segmentos de M., o que se constitui como uma diferença bastante pequena, de apenas dois elementos.

|   | COLETIVO                      |                    |                     | SINGULAR       |                  |                    |
|---|-------------------------------|--------------------|---------------------|----------------|------------------|--------------------|
|   | <i>Determinantes externos</i> | <i>Finalidades</i> | <i>Instrumentos</i> | <i>Motivos</i> | <i>Intenções</i> | <i>Capacidades</i> |
| Nº de ocorrências de elementos nas interações de M. | <b>10</b>                     | 2                  | 1                   | <b>9</b>       | 3                | 3                  |

Tabela 10: Elementos constitutivos do agir em M.

A proximidade entre os resultados das esferas coletiva e singular de M. pode explicar a necessidade da professora de buscar amparo no coletivo de trabalho da classe de professores. Esta constatação pode ser relacionada também ao uso de vozes de sentido coletivo nos segmentos de M. – como a expressão *a gente* e o pronome *tu* com sentido genérico restrito a classe docente – conforme já explicitado em momento anterior.

No primeiro plano constitutivo dos elementos do agir, o plano *motivacional*, o número de ocorrências de *determinantes externos* (10) – elementos da esfera coletiva que indicam as razões do agir, materiais ou subjetivas exteriores ao ator – supera o número de ocorrências de *motivos* (9), que se constituem como as razões individuais para o agir. A seguir, no exemplo 29a, a docente M. apresenta a “preguiça que os alunos têm de ler” como um determinante externo que impede o sucesso efetivo de algumas de suas práticas em sala de aula; enquanto o exemplo 29b traz a opinião da professora sobre a seqüência didática, que, por ser uma novidade para ela, se constituiu num *motivo* para que essa prática fosse bem aceita e trouxesse bons resultados em seu trabalho:

Exemplo 29a

- 219 PRO: né então começou aquilo em seqüência, eles coloca(r) o que pensaram,  
 220 aí eles leram, **só que tem aluno que, aquela coisa né Rafa, tem preguiça de ler.**  
 221 RAF: ahã.  
 222 PRO: **né aquela preguiça de ler, isso que eu, ai eu fico pensando, como [!] né.**  
 223 RAF: sim.  
 224 PRO: que é um exercício a leitura né. Tá, daí eles leram, daí foi aquela  
 225 seqüência então, vinha assim ó, eles até sabem o que que é um texto narrativo,  
 226 descritivo, mas <assim ó>.  
 227 RAF: eles sabem reconhece(r) as <seqüências de discurso>.  
 (Arquivo 1, Professora M., SOT 10)

#### Exemplo 29b

- 399 PRO: (...) então a gente tem  
 400 que sempre acha(r) **uma maneira que nem essa da seqüência didática que a gente trabalhou,**  
 401 **achei bem interessante porque ãh acho que tudo é válido,**  
 402 **muda(r), eu gosto de muda(r), eu gosto de coisa diferente.**  
 403 RAF: <ahã.>  
 404 PRO: **<eu> não gosto de continua(r) sendo a mesma na minha aula, aquela**  
 405 **coisa, isso eu nunca gosto.**  
 406 RAF: mas isso pra ti como professora, pela tua prática ou <por causa>+/.  
 407 PRO: <pensando> no aluno.  
 (Arquivo 2, Professora M., SOT 12)

No segundo plano dos cursos do agir-referente, o plano *intencional*, também há uma proximidade entre as *finalidades* – que representam as intenções de origem coletiva e validadas socialmente, que ocorreram duas vezes nos segmentos de M. – e as *intenções*, que ocorreram três vezes e representam, a nível individual, os fins do agir. No exemplo 30a, M. cita a *professora*, mas, desta vez, não se inclui no termo. Nesta interação, a docente deixa clara sua crítica em relação aos professores que utilizam apenas testes referentes exclusivamente ao conteúdo gramatical como *finalidade* do ensino de língua na escola e da avaliação, sem considerarem outros pontos da prática de língua materna como o uso destas estruturas gramaticais na fala ou na escrita, através de textos.

#### Exemplo 30a

- 979 PRO: eu vejo assim né, nao sei se. ## Porque se tu dá [: dás] uma prova só  
 980 de verbo assim né, aí eles acertam. Ai tu pede [: pedes], mas tu sabe [: sabes]  
 981 que aquele aluno não sabe colocar assim num texto <os>+/.  
 982 RAF: <sim>, formalmente falando ele sabe usa(r) os verbos, <agora na hora  
 983 de do uso real, seja> na escrita ou na fala.  
 984 PRO: <sabe, não na hora do uso real>.

- 985 PRO: que é o que é importante né <pra vida, pra tudo>.  
 986 RAF: <sim, que> é o que faz diferença.  
 987 PRO: faz diferença e não sabe.  
 988 RAF: ele não consegue articula(r)  
 989 PRO: até mesmo uma mãe dum(a) aluno(a) disse pra mim, ãh "a fulana acertou  
 990 tudo na provinha de verbos.", sabe?  
 991 RAF: ahã.  
**992 PRO: mas é que depende, avaliações e avaliações, de repente pra professora**  
**993 era mais fácil faze(r) assim pra da(r) a nota. Agora, dentro do texto, como é que**  
**994 ela faz? Como é que ela produz o texto? Ela coloca, ela consegue coloca(r) os**  
**995 verbos ãh direitinho? O mesmo tempo ela segue? A concordância das frase(s)?**  
**996 Sabe?**  
 997 RAF: sim.  
 (Arquivo 2, Professora M., SOT 32)

Já no exemplo 30b, a pesquisada repara suas *intenções* para com a tarefa que estava sendo realizada pelos alunos (e que estava sendo mostrada no vídeo no momento da autoconfrontação transcrito no segmento abaixo). M. reflete sobre a dificuldade que os estudantes apresentaram na realização da tarefa e conclui, intencionalmente, que deveria ter realizado, como professora, mais atividades sobre o mesmo assunto, para que a compreensão do conteúdo tivesse sido facilitada.

#### Exemplo 30b

- 773 RAF: tu acha [: achas] que isso tem alguma coisa a ve(r), M., que aqui  
 774 faltou alguma coisa, enfim, que se refletiu ali na produção de texto nesse  
 775 momento, não lá na produção final, que depois disso tem mais duas oficinas né,  
 776 tem a oficina dos elementos gráficos.  
**777 PRO: eu acho que analisando assim de repente, eu acho que de repente**  
**778 faltou. Quem sabe eu tinha que ter frisado mais isso.**  
 779 RAF: talvez pontuado <mais com eles> ou corrigido.  
**780 PRO: <pontuado mais.>**  
 781 PRO: é.  
 (Arquivo 2, Professora M., SOT 28)

No plano dos *recursos para o agir*, o terceiro plano constituído pelos elementos do agir, na dimensão coletiva, que inclui os *instrumentos* – que compreendem as ferramentas materiais e também os tipos de agir disponibilizados pelo ambiente social – foi registrada apenas uma ocorrência, explicitada no exemplo 31a. Neste segmento, a professora cogita a possibilidade, introduzida pela pesquisadora, de que os alunos se preocuparam mais em adequar os recursos gráficos em seus textos do que o conteúdo textual informativo propriamente dito. Estes recursos gráficos, portanto, se estabeleceram como um recurso externo (ou

um *instrumento*) que interferiu no produto-texto dos alunos e que não pode ser neutralizado pelo agir da professora.

#### Exemplo 31a

741 PRO: ãh eu até me surpreendi com alguns alunos, Rafa. Eu achei que tinha  
742 alunas ali que me chamavam, que (es)tava ali o narrativo e elas não  
conseguiam

743 acha(r).

744 RAF: ahã.

**745 PRO: elas me surpreenderam, porque eu achei ia se(r), elas iam te(r) mais  
746 <facilidade>.**

747 RAF: <sim>, e tu acha [: achas] que isso se refletiu nos trechos? Porque a  
748 gente botou na na nossa análise dos textos+/.

749 PRO: sim. [não é confirmação, marca de atenção]

750 RAF: +, que muitos produziram diário, apesar de usa(r) muito mais descrição  
751 do que narração no texto inicial e que no texto final se preocuparam mais com  
o

752 aspecto gráfico+/.

**753 PRO: gráfico é.**

754 RAF: +, e não colocaram+/.

755 PRO: o texto.

756 RAF: +, texto, ou seja, não não não priorizaram o conteúdo do texto.

757 PRO: pois é.

758 RAF: tu acha [: achas] que essa dificuldade tem, ou seja, elas tentaram  
fugi(r)

759 disso talvez?

**760 PRO: eu acho que tentaram fugi(r) disso ou é no caso assim tem que se(r)  
761 mais trabalhado ãh o texto, no caso, a seqüência, porque eu não sei que idéia  
762 elas tiveram do diário, que trouxeram muita coisa bonita, mas o texto em si é ali  
763 alguns né.**

(Arquivo 2, Professora M., SOT 27)

Na esfera singular do plano dos recursos para o agir, as *capacidades* individuais da pesquisada estiveram marcadas em três ocorrências. No exemplo 31b, a professora M. aponta que sua capacidade de atuar como docente estava abalada devido a uma troca de medicação realizada no dia anterior. A influência do determinante externo (medicamento) influenciou no comportamento individual da docente, que não conseguiu, conforme demonstra sua própria fala, cumprir efetivamente seu papel, não oferecendo aos alunos as explicações das quais eles necessitavam para realizar as tarefas efetivamente:

#### Exemplo 31b

515 PRO: <ah, agitado(s), e eu (es)tava ruim aquele> dia né, <foi o dia que eu  
516 (es)tava abaixo de xxx>.

517 RAF: <sim tu (es)tava(s) com a medicação trocada aquele> dia, mas eles,  
 518 não dá nem pra ouvi(r) tua voz direito, porque eles <estão alvoroçadíssimos>.  
 519 PRO: <agitados, e eu> **repetitiva de repente eu (es)tava também, porque**  
 520 **quando tu não (es)tá legal, tu fica repetindo muito.**  
 (Arquivo 2, Professora M., SOT 19)

A análise global dos elementos constitutivos do agir nas interações de M. parece assinalar que, apesar de fazer uso de sua própria voz em primeira pessoa e de demonstrar autonomia suficiente para introduzir, na sessão de autoconfrontação, tópicos de discussão a respeito da própria prática, a professora também necessita apoiar-se em elementos representantes do coletivo da classe docente, especialmente quando trata de pontos como as prescrições a serem seguidas, as regras e tarefas a serem cumpridas e os valores impostos pela sociedade que rondam o agir do professor. Bueno (2007, p.67) propôs a instituição de um quarto plano dos elementos constitutivos do agir - denominado **plano do actante**. Segundo a mesma autora, a necessidade de amparo em elementos da esfera coletiva é uma característica do **agente**; enquanto o **ator** de seu próprio agir representa um ser individual que constitui seu agir-referente através dos elementos pertencentes aos três primeiros planos: intenções, motivos e capacidades, sem necessitar do amparo coletivo. Assim, o levantamento de ocorrências de cada elemento nos segmentos de M., os exemplos explicitados e também a análise elaborada em suas interações tendo como parâmetro outros elementos lingüísticos apontam que a pesquisada, em certas ocasiões, se posiciona como **atora** de seu agir, agindo individualmente e assumindo as responsabilidades e a realização das tarefas de trabalho que lhe cabem. Contudo, em outros momentos, M. parece necessitar da segurança oferecida pelo amparo do coletivo quando retrata alguns aspectos da prática docente, se constituindo, assim, como **agente** de seu agir.

Possivelmente, só uma análise da totalidade da sessão de autoconfrontação poderia melhor esclarecer essa alternância. Todavia, os exemplos dos segmentos analisados na sessão de autoconfrontação de M. parecem dar pistas importantes de que um dos fatores que podem ser determinantes do posicionamento actancial da docente seja o *conteúdo temático*. Assim, a professora pode optar por assumir-se individualmente ou incluir-se junto a um coletivo de trabalho de acordo com o assunto e as implicações da temática que está sendo discutida em determinado momento da interação.

## **PARTE V - As Conclusões – Alguns apontamentos, muitos caminhos**

“Essa produção textual é bem preocupante. Tu quer que o aluno escreva, então esse repensar, esse fazer diferente quem sabe vai ajudar alguns escrever melhor.”

*(Professora M.)*

“Uma assessoria seria importante, ou assim, os professores não têm aquele espaço assim, por exemplo, nós, professores de português, nós não temos tempo. Agora estamos aqui no feriado de 7 de setembro pra poder discutir isso, nós duas. Porque a escola, na escola, nós temos aula, aula, aula, aula, aula! E levamos um monte de material pra casa, e daí fica mais prático tu pegar um livro lá, trabalha isso, né, e aí a qualidade da educação vai caindo, porque o professor está sobrecarregado cada vez mais.”

*(Professora C.)*

“No momento que ela fica apenas ali como uma pesquisa dum trabalho X, por exemplo, essa tua, essa tua proposta agora do teu mestrado. Excelente esse trabalho! A seqüência didática, maravilhoso! Tu fez o trabalho conosco, nós nos dispomos a trabalhar contigo. Paramos ali, nós, né, trabalhamos. Foi ótimo! Mas assim ó, se você parar por aí, só pegar teu título e parar por aí não terá sentido, né? Então acho assim ó, tem que divulgar, tem que trabalhar, tem que levar pra outras escolas, tem que levar pra outros professores.”

*(Professora C.)*

O comentário da docente M., primeira epígrafe que abre a última etapa desta pesquisa, retrata justamente o caráter pretendido de “ouvir” a voz das professoras pesquisadas, com o objetivo de observar como as próprias professoras representam seu agir, o que pensam sobre sua profissão, sobre sua própria atuação e como perceberam determinados aspectos de sua prática no vídeo de suas aulas, exibido durante a sessão de autoconfrontação. M. aborda a questão da reflexão sobre o agir como oportunizador de mudanças no sentido que dá a seu trabalho como professora, e como essa atuação pode ser determinante na aprendizagem de seus alunos. A docente demonstra, através deste mesmo comentário, sua solicitude em participar de uma pesquisa que pode oferecer-lhe novos subsídios para a realização de seu trabalho. No segmento onde se insere o comentário tomado aqui como epígrafe, mostrado, a seguir, na íntegra (Exemplo 32), M. discute questões como a importância destacada por ela de que o professor repense seu agir para oferecer sempre o melhor para o desenvolvimento dos alunos. Ela também relata a importância de se pensar em um trabalho com seqüências didáticas, que pode, além de ofertar subsídios mais específicos para que o aluno se aproprie do gênero de texto a ser trabalhado, adaptar-se às diferentes realidades e necessidades dos alunos. Além disso, M. também reafirma seu posicionamento totalmente aberto em relação ao contato com novas perspectivas no trabalho com produção de texto,

relatando que se posiciona a favor da incorporação de novas práticas ao seu agir e que gosta de planejar atividades novas e diferentes em suas aulas:

### Exemplo 32

- 398 PRO: e eu vejo assim, aquela coisa sabe, deles fica(rem) perguntando  
 399 quantas linha(s), ãh eles têm preguiça de escrever né, Rafa, **então a gente tem**  
 400 **que sempre acha(r) uma maneira que nem essa da seqüência didática que a**  
 401 **gente trabalhou, achei bem interessante porque ãh acho que tudo é válido,**  
 402 **muda(r), eu gosto de muda(r), eu gosto de coisa diferente.**  
 403 RAF: <ahã.>  
 404 PRO: <eu> **não gosto de continua(r) sendo a mesma na minha aula, aquela**  
 405 **coisa, isso eu nunca gosto.**  
 406 RAF: mas isso pra ti como professora, pela tua prática ou <por causa>+/.  
 407 PRO: <pensando> **no aluno.**  
 408 RAF: ahã.  
 409 PRO: **eu acho que pensando mais no aluno. E eu também, eu não gosto de**  
 410 **rotina.**  
 411 RAF: ahã.  
 412 PRO: **eu acho que nos dois sentidos sabe.**  
 413 RAF: sim.  
 414 PRO: porque assim ó, tanto que eu posso da(r) aula pra quinta série cinco  
 415 anos consecutivos, tu pode [: podes], eu tenho um diário pra cada ano.  
 416 RAF: ahã.  
 417 PRO: mesmo que seja o mesmo conteúdo.  
 418 RAF: tu <planeja [: planejas] tudo de novo.>  
 419 PRO: <porque eu não gosto daquela coisa.> **Planejo tudo de novo.**  
 420 RAF: ahã.  
 421 PRO: não sei se é, e eu acho assim ó, o diferente assim ó, o tentar.  
 422 RAF: ahã.  
 423 PRO: **né? Não dá certo assim, jaz de outro jeito, e assim vai né.**  
 424 RAF: repensa(r) <o que que>+/.  
 425 PRO: <repensar> **a maneira que (es)tá <trabalhando>.**  
 426 RAF: <tu> tem [: tens] esse trabalho então de um ano pro outro, tipo, ah  
 claro,  
 427 tu faz diário todo ano, então <provavelmente se alguma coisa foi bem, tu pode  
 428 pensa(r) em aprimora(r)>.  
 429 PRO: <é, sim, é, posso até> **repetir aquilo que foi bom ãh, ou assim às vezes**  
 430 **tu prepara [: preparas] uma aula assim né <normal>.**  
 431 RAF: <ahã.>  
 432 PRO: chega ali, (es)tá tudo errado né.  
 433 RAF: ahã.  
 434 PRO: **aquilo que tu preparou [: preparaste] não deu certo, ou a tua aula tem**  
 435 **que se(r) toda modificada né.**  
 436 RAF: ahã.  
 437 PRO: e essa produção textual é bem preocupante. Tu qué [: queres] que o  
 438 aluno escreva, então esse esse repensar, esse fazer diferente quem sabe vai  
 439 ajuda(r) alguns escrever melhor.  
 (Arquivo 2, Professora M.)

O ato de “confrontar-se” com a própria imagem, no entanto, nem sempre gera a mesma reação em cada trabalhador. A sensação de estranhamento do pesquisado, conforme já afirmamos no capítulo 3 da Parte II, desencadeada pela mediação da própria imagem através de um instrumento técnico, é paradoxal, no sentido de que o trabalhador, ao mesmo tempo, lida com algo que lhe é familiar (a imagem de si mesmo), porém sob outro ângulo, “de fora”. A fala da docente M., título desta dissertação – “Eu nunca me vi, assim, de fora” – exemplifica claramente a sensação de estranhamento, que pode gerar reflexões oportunistas de uma nova tomada de consciência sobre si mesma. O segmento de M. no qual se insere essa reflexão (Exemplo 33) revela ainda que a pesquisada reflete e remodela, em um movimento interessante de retomada de consciência, a imagem de seus alunos na cena da sala de aula. Na interação, apresentada a seguir, M. passa pela sensação de ver-se sob o ângulo externo, e também de ver seus alunos sob outra ótica, o que permite que ela refaça seu conceito sobre a participação dos mesmos em aula:

### Exemplo 33

552 PRO: o interessante é de ver os alunos também assim né, eu nunca vi uma

553 ah, eu, eu, eu nunca me vi, eu nunca me vi!

554 RAF: ahã, de fora.

555 PRO: de fora e também eles ali dentro.

556 RAF: a tua visão sobre eles muda? ## A forma como tu olha [: olhas] pra eles

557 # lá dentro e <aqui>?

558 PRO: <é> muda, muda sim. Tu vê [: vês] assim olha ãh tu não consegue

559 [: consegues] né, Rafa.

560 RAF: sim, tu não consegue [: consegues] <olha(r) tudo ao mesmo tempo lá

561 dentro>.

562 PRO: <todo o detalhe, mas ao mesmo tempo assim> daí tu acha [: achas] que

563 o aluno não (es)tá prestando atenção, mas assim vendo parece que eles (es)tão

564 prestando atenção em mim, sabe, às vezes parece que eles não (es)tão ali, mas

565 parece que, agora vendo assim parece que eles (es)tão prestando atenção na

566 aula, no que a professora (es)tá falando, mesmo que tem aquelas

567 <conversinha(s)> “sou fora”, eu vejo isso.

(Arquivo 2, Professora M.)

Contudo, assim como esse movimento exotópico de lidar com assimilação da própria imagem pode permitir que o pesquisado incorpore à sua consciência uma nova imagem de si mesmo e, especialmente de seu agir, essa assimilação também pode não ocorrer. É o que se observa em diversos segmentos da pesquisada C. A docente, em momentos distintos da sessão de autoconfrontação, apresenta total estranhamento à sua imagem, porém, esse choque com a visão exotópica de si mesma parece referir-se à sua imagem física, como se observa no exemplo 34a, no qual a docente fala da movimentação excessiva de suas mãos enquanto interage com os alunos e também de seu tom de voz; nos exemplos 34b e 34c, em que comenta, respectivamente, sobre o casaco que está usando e sobre seu cabelo. No exemplo 34d, a professora faz apontamentos com relação à aparência da sala de aula, revelando também que seu estranhamento não se estende apenas à própria figura, mas também ao ambiente da cena:

#### Exemplo 34a

**8 PRO:** ai@i as mãos. Minhas mãos, eles gozam de mim seguido por causa das 9 mãos # olha.

10 RAF: eles percebem, os alunos?

**11 PRO:** ahã, eles mexem comigo por causa delas. Às vezes eles (es)tão assim.

**12 PRO:** a minha voz é assim?

13 RAF: sim.

14 PRO: ai@i

15 RAF: só que (es)tá um pouco mais aguda por causa da <filmadora né, do 16 microfone da filmadora>.

**17 PRO:** <ah tá, tá, tu acha [: achas] que eu falo mais> grossa?

18 RAF: sim, a tua voz natural é um pouco mais <aveludada>.

(Arquivo 1, Professora C.)

#### Exemplo 34b

537 PRO: lembra? O Magal, ele botou a <boca: "xxx professora!">.

538 RAF: <o diário lá, o diário> que tinha o interlocutor <masculino>.

539 PRO: <é.>

**540 PRO:** troquei de casaco ó.

541 RAF: aí eles (es)tão então caracterizando o que que tem o <diário>, né?

542 PRO: é.

(Arquivo 1, Professora C.)

#### Exemplo 34c

**30 PRO:** é um rabão de cavalo, né! Só pra faze(r) uma observação ali no vídeo.

**31 É um cabelo!**

32 RAF: um poder, um poder!

**33 PRO:       é um rabo de cavalo!**  
(Arquivo 2, Professora C.)

#### Exemplo 34d

**496 PRO:       <ah>, tá. Como a sala de aula é feia, né! Eu nunca tinha visto que era**  
**497 tão feia!**  
498 RAF:       tu acha [: achas] que a sala de aula é feia?  
**499 PRO:       mas olha lá. Eu (es)tava olhando aparece as, a vassoura, a pá, lá ó.**  
**500 Aqueles guarda-chuva(s) pendurado(s), aqueles jor, aquele cartaz torto lá, olha**  
**501 só, que mal. Quem botou aquele cartaz tem que colabora(r) um pouquinho, né.**  
%com:       RAF e PRO riem.  
502 RAF:       como muda a visão, né?  
503 PRO:       ahã.  
504 RAF:       quando a gente (es)tá no dia-a-dia e quando a gente observa de  
<fora>.  
505 PRO:       <isso>, ahã. Filmado assim eu (es)tava olhando. Essa parte ali do fundo  
506 não, mas a <frente>.  
507 RAF:       <mas> tu não acha [: achas] que isso faz da sala de aula uma sala de  
508 aula normal, <viva>?  
509 PRO:       <sim>, ahã é.  
510 RAF:       né tipo aqui tem gente que suja e <que limpa>!  
**511 PRO:       <faze(r) o> quê, né. Mas, não, o que (es)tá me incomodando agora é**  
**512 aquele cartaz torto lá, queria emparelha(r) ali.**  
**513 PRO:       ó lá ó, que feio.**  
(Arquivo 1, Professora C.)

Exemplos como estes, dos segmentos de C., retratam que a situação de ver a si mesmo no vídeo pode ocasionar momentos de estranhamento mais profundos. De acordo com as falas desta docente, o fenômeno da exotopia, de reconhecer a si mesmo no vídeo externamente, foi uma experiência sem dúvida impactante. Contudo, apesar de C. ter feito apontamentos acerca de sua imagem, não é improvável que, após algum tempo de reflexão sobre as imagens assistidas, possa haver a assimilação de outros fatores relevantes de sua prática em relação ao seu *agir* mostrado no vídeo, e não apenas em relação à *imagem*, conforme demonstram os comentários da pesquisada na sessão de autoconfrontação. Não podemos esquecer que, se recorrermos à análise dos elementos constitutivos do agir nas interações de C., esta mesma docente apresenta, em seus segmentos, 24 ocorrências de elementos constitutivos do plano agentivo *singular*, o que sugere que ela, de certa forma, assume seu agir como docente.

Estes exemplos, juntamente com as revelações apresentadas nos capítulos da Parte IV, referente às análises individuais dos segmentos de cada professora,

podem conduzir-nos a uma possível interpretação a respeito da construção que cada docente faz de si mesma a partir das imagens exibidas no vídeo.

Pelo fato de demonstrar sua preocupação com a própria prática enquanto assiste às imagens de sua aula, a docente M. parece perceber-se nas imagens como profissional docente. A análise de seus segmentos de interação, nos quais a docente se utiliza, diversas vezes, das expressões *a gente* e também do pronome *tu* com sentido de referência aos demais colegas professoras de língua portuguesa, revela não somente o amparo da docente no âmbito do coletivo de trabalho de todos os professores, mas também que ela se reconhece como parte deste coletivo, incluindo-se nele e demonstrando ser uma professora engajada com sua profissão. A análise dos elementos constitutivos do agir, presentes nas interações de M. quase em mesmo número nos planos coletivo e singular, parece apontar uma direção semelhante à escolha das vozes, pois registram-se 13 ocorrências de elementos do plano coletivo nas falas de M., e 15 ocorrências de elementos do plano singular. Isso parece revelar, de acordo com o quarto plano constitutivo do agir - o plano actancial definido por Bueno (2007) – em que M. ora se posiciona como *atora* de seu agir, ora como *agente*, realizando seu trabalho de forma singular, autônoma, e, ao mesmo tempo, condizente com o coletivo da categoria docente (no qual se incluem seus colegas professores, as prescrições definidas por este grupo de professores, ou ainda, por instituições como o governo do estado ou o MEC). Este fato também pode justificar a quantidade de segmentos relativos ao tema seqüência didática introduzidos por M., pois ela se apresenta – e percebe-se – como uma representante de seu coletivo de trabalho. A interação abaixo resume a posição de M. frente à sua profissão, demonstrando total envolvimento com a docência através do segmento (Exemplo 35) por ela introduzido:

#### Exemplo 35

497 PRO: agora ãh ãh, agora eu> gosto desse trabalho, (es)ta(r) ali com o meu  
 498 aluno, sabe aquela coisa. Tá, tu não gosta [: gostas] de toda hora chama(r)  
 499 atenção, não é o caso. Agora, eu eu me realizo nesse trabalho assim de eu e  
 meu  
 500 aluno, sabe.  
 501 RAF: ahã <dessa interação, troca>.  
 502 PRO: <ali sabe aquela coisa, essa interação>, essa troca assim né.  
 (Arquivo 2, Professora M.)

Já a professora C., se considerarmos principalmente o conteúdo temático dos segmentos introduzidos por ela e que remetem a algum tema referente à sua imagem, ou ao que os alunos estão fazendo, ou, ainda, à organização da sala, parece representar-se antes como *pessoa*, como *mulher*, ao invés de reconhecer-se como professora no vídeo. O fato de que C. raras vezes introduz segmentos nos quais realiza apontamentos sobre seu *agir*, enquanto o faz em relação a diversos tópicos referentes à sua aparência física de acordo com as imagens exibidas, reforça essa possibilidade. No entanto, não podemos esquecer que, na análise dos elementos lingüísticos de suas interações, sua voz em primeira pessoa do singular emerge em diversos momentos. Além disso, em relação aos elementos constitutivos do agir docente, C. se ampara muito nos elementos do plano singular – presentes 24 vezes em suas interações, contra seis ocorrências de elementos do plano coletivo – para representar seu agir, o que também pode contribuir para que a docente se reconheça como professora de forma individual, apenas não explicitando tanto engajamento com a classe docente quanto sua colega M. Ao analisarmos a presença de tantos elementos constitutivos do agir do plano singular nos segmentos de C., em relação ao plano actancial proposto por Bueno (2007), a professora revela-se *atora* de seu agir. Porém, paradoxalmente, os comentários realizados por ela na sessão de autoconfrontação referem-se, quase que em sua maioria, à sua imagem, e não à sua prática como professora.

Outro fator interessante em relação às falas das docentes diz respeito à *escolha do tipo de discurso* utilizado pelas pesquisadas nas interações de seus comentários da sessão de autoconfrontação. Bronckart (2008b, p.167), alega que, em um texto do gênero entrevista, há uma alternância entre três tipos de discurso utilizados pelos pesquisados. Segundo ele, o discurso interativo é o tipo majoritário mobilizado pelos enunciadores, com a alternância de segmentos organizados em relato interativo e também em discurso teórico. De acordo com o mesmo autor, portanto, como a escolha entre o uso dos três tipos discursivos parece ser aleatória, ela se dá *independentemente dos temas abordados*.

Entretanto, nos textos das sessões de autoconfrontação, em que foram analisados o conteúdo temático e os tipos discursivos mobilizados pelas pesquisadas durante a interação – além de outros elementos lingüísticos – há fortes indícios de que os segmentos discursivos que aparecem organizados em forma de

discurso interativo e de relato interativo parecem ter uma relação com o conteúdo temático. O *discurso interativo* também se posiciona como o tipo discursivo majoritário que permeia quase toda a sessão, porém, observa-se que seu uso ocorre em segmentos nos quais a pesquisada tece *comentários* a respeito de sua prática, sobre o que foi planejado e realizado, fazendo uso de formas verbais no pretérito, conforme aponta, abaixo, o exemplo 36a. Enquanto isso, o *relato interativo* é o tipo discursivo através do qual a pesquisada organiza sua interação ao relatar o *planejamento* das atividades realizadas e também o *trabalho realizado*, que está sendo discutido com a pesquisadora naquele momento, no tempo presente (através da mobilização do *discurso interativo*), como se observa no exemplo 36b, em seguida:

#### Exemplo 36a

546 RAF: <a descrição>, a narração dentro do texto diário.  
 547 PRO: e tiveram dificuldade, muito(s) não encontravam, me chamavam pra  
 548 sabe(r) onde é que (es)tava né, foi essa aula assim.  
 549 PRO: E daí na outra aula tu não, tu não gravou [: gravaste] que eu dei pra  
 550 eles o roteiro, que eu expliquei tudo <xxx> o trabalho.  
 (Arquivo 2, Professora M.)

#### Exemplo 36b

829 PRO: daí eles têm aquela dificuldade de encontra(r) ali dentro dum texto,  
 830 porque (es)tá misturado, (es)tá mesclado, o que que é?  
 831 RAF: tu não consegues, tu não consegue [: consegues] chega(r) a uma  
 832 conclusão do que que será que falta, então, o que que seria a explica, do que  
 que  
 833 explicaria essa dificuldade deles?  
 834 PRO: não sei se é falta de leitura ou explicação. Eu até acho que explica(r),  
 835 até acho que eles sabem o que que é narra(r), o que é descrever.  
 836 RAF: sim.  
 837 PRO: <não sei.>  
 838 RAF: <tu acha [: achas]> que eles conseguem percebe(r) a diferença?  
 839 PRO: de narra(r) e, eu acho que sim.  
 840 RAF: percebe(r) num texto e ãh pensa(r) em como descrever e em como  
 841 narrar, porque quando eu narro, eu tenho que mobiliza(r) certas estruturas, ou  
 842 seja, eu vou te(r) que penda(r) de uma forma quando eu narro, eu vou te(r) que  
 843 pensa(r) contando, e quando eu descrevo, eu tenho que me ate(r) a  
 844 características.  
 845 PRO: características.  
 846 RAF: né porque eu não preciso emiti(r) juízo e também não preciso te(r)  
 uma  
 847 seqüência quando eu (es)to(u) descrevendo.  
 848 PRO: mas eu acho assim ó, pela minha experiência que ah trabalha(r) a

849 **narração, a descrição, mas assim também eu posso trabalha(r) separado, mas**  
 850 **depois tu dá [: dás] um texto pra eles e vê [: vê] que ali tem os dois tipos, não**  
 sei.

851 **Eles têm dificuldade nisso.**

852 RAF: sim.

853 PRO: em produzir.

854 RAF: e em termos de trabalho, M., o que que poderia se(r) feito?

855 PRO: **eu acho que tem que continuar essa, assim ó, esse dar atividades**

856 **assim pra eles perceber(em), pra eles produzir(em) e a fazer análise de textos.**

857 RAF: a organização <das atividades> mais ah.

858 PRO: <a organiza(r) ahã.>

859 PRO: **dirigido mais assim né uma coisa não só produzi(r) texto e tal e, sabe,**

860 **pega(r) um outro gênero de repente.**

(Arquivo 2, Professora M.)

Estes apontamentos nos conduzem, ainda, a outras reflexões a respeito do *trabalho planejado*. Ambas as participantes da pesquisa contribuíram no planejamento da seqüência didática, através do qual desenvolveram atividades com seus alunos que foram filmadas para geração dos dados na sessão de autoconfrontação. No entanto, como se observou nos segmentos de cada professora, a seqüência didática planejada foi *realizada* por cada docente de forma diferente – mesmo que o planejamento tenha se dado de forma conjunta. Isso nos leva a refletir acerca do espaço existente entre o *planejamento e a realização*, pois cada professor traz consigo experiências, vivências e pontos de vista diferentes, o que implica, por conseqüência, que o mesmo planejamento, quando aplicado por professores diferentes, será entendido e concretizado também de formas distintas.

Os comentários apreciativos das pesquisadas sobre os resultados de seu trabalho com a seqüência didática também trazem à tona questões peculiares. Como se observa no segmento abaixo (Exemplo 37), C. alega que a realização da seqüência foi bastante importante em suas experiências como professora e que os resultados deste trabalho, especialmente no tocante aos alunos, foram muito frutíferos:

Exemplo 37

557 PRO: **excelente esse trabalho! A seqüência didática, maravilhoso! Tu fez**  
 558 **o trabalho conosco, nós nos dispomos a trabalhar contigo.**

559 RAF: sim.

560 PRO: **paramos ali, nós, né, trabalhamos. Foi ótimo! Mas assim ó, se você**

561 **para(r) por aí, só pega(r) teu título e para(r) por aí não terá sentido, né?**

562 RAF: sim.

563 PRO: **então acho assim ó, tem que divulga(r), tem que trabalha(r), tem que**

**564 leva(r) pra outras escolas, <tem que leva(r) pra outros professores>.**

565 RAF: <e tu acha [: achas] que professores>, tipo tu, depois que entra em  
566 contato com essa prática, que o professor continua? # Que fica alguma coisa  
ou

567 que o professor volta a trabalha(r) da mesma forma?

**568 PRO: não, eu acho que ele pelo menos ele vai tenta(r) trabalha(r) nessa  
569 seqüência, vai, e se volta(r) a trabalha(r) nisso é porque não teve tempo, não  
570 conseguiu ou não teve vontade.**

571 RAF: e uma assessoria, quem sabe?

**572 PRO: uma assessoria seria importante, é, ou assim os professores não têm**

**573 aquele espaço assim, por exemplo, nós, professores de português, nós não  
temos**

**574 tempo.**

575 RAF: ahã.

**576 PRO: agora estamos aqui no feriado 07 de setembro.**

577 RAF: ahã.

**578 PRO: pra pode(r) discuti(r) isso, nós duas.**

579 RAF: pra pode(r) <pensa(r) sobre a própria prática>.

**580 PRO: <porque a escola, na> escola, nós temos aula, aula, aula, <aula>, aula!**

581 RAF: <ahã.>

582 RAF: e nós <temos que nos preocupa(r) com questões, ahã>.

**583 PRO: <e levamos um monte de material pra casa, e daí> fica mais prático tu**

**584 pega(res) um livro lá tabalha isso, né, e aí a qualidade da educação vai  
caindo.**

585 RAF: não há+/.  
586 PRO: **porque o professor está sobrecarregado cada vez mais.**

587 RAF: ahã, não há um tempo pra para(r) e <pensa(r) sobre a própria  
prática>.

**588 PRO: <é, exato, se houvesse> discussão, exato, discuti(r) a prática <xxx>.**

*(Arquivo 2, Professora C.)*

Contudo, o fato de as pesquisadas refletirem sobre sua prática com produção textual no momento anterior ao da realização da seqüência didática e de expressarem as vantagens e os pontos positivos do trabalho com a seqüência não é um indicador, tampouco uma garantia, de que esta reflexão ocasione mudanças no agir docente de cada uma. O reconhecimento de certas características e de aspectos no agir de cada professora que possam ser aperfeiçoados não leva, necessariamente, ao aperfeiçoamento prático. É preciso, antes disso, que após o “confronto” consigo mesmas e com determinados pontos de seu agir, as professoras tenham um tempo para assimilação das novas imagens sobre si e sobre sua prática para que a transformação comece a tomar forma e se delineie junto ao agir. Uma assessoria às docentes após o momento de autoconfrontação seria de extrema valia

no sentido de auxiliá-las a assimilar as novas visões como imagens próprias, incorporando-as em sua consciência para que se tornassem visões familiares.

Desse modo, a continuação de um estudo como este, porém de amplitude maior, poderia identificar outras necessidades do professor de língua materna e planejar subsídios que possam ser oferecidos como auxílio para que os docentes continuem desenvolvendo seu trabalho de forma a obter resultados mais expressivos. A fala da professora C., acima, aponta que os professores, além de sobrecarregados com a quantidade de trabalho na escola e em casa, prejudica não apenas seu planejamento, mas também não lhes permite um tempo para refletirem sobre seu trabalho. Além disso, segundo a própria C., uma *assessoria*, que pudesse oferecer o contato com novas práticas, novas metodologias de trabalho, novos estudos teóricos e também discussões com outros professores da área, seria de vital importância para reciclagem do professor.

Nesse sentido, não faço uso do termo *conclusões finais* neste estudo por acreditar que, não apenas devido a minha escolha teórica por um quadro epistemológico que está em constante aprimoramento, mas também porque uma pesquisa que trata de algo tão complexo e volátil como o agir nunca está definitivamente acabada. Sempre será possível, através de novos olhares, novas escolhas e novos recortes, observar diferentes conclusões a respeito destes mesmos dados.

Assim, trago apontamentos a partir das análises que realizei. Um deles se refere à possibilidade de uso do procedimento de autoconfrontação como aporte de auxílio na formação continuada de professores aliada ao oferecimento, especialmente no âmbito do ensino público, não apenas de palestras e cursos com grandes teóricos e acadêmicos da área educacional, mas da implantação de uma política de assessoria que disponibilizasse aos professores o contato com teorias e também com práticas novas. Seriam oferecidos, neste momento, não apenas materiais e treinamento para o uso dos mesmos, mas a possibilidade de discussão aberta, continuada e co-construída, em momentos que os próprios professores também pudessem contribuir, durante sua formação continuada, com suas experiências e vivências, adicionando seu conhecimento sócio-histórico às novas técnicas e metodologias apresentadas.

A autoconfrontação, portanto, seria um instrumento facilitador do processo de assimilação, pelo próprio docente, de seu agir, no sentido de possibilitar que ele reconheça suas práticas, elevando sua auto-estima ao verificar os pontos positivos em seu trabalho com os alunos, e também oportunizando que ele veja, sob o ângulo do olhar externo, os pontos que podem ser aperfeiçoados, abrindo caminho para um novo agir docente e para uma nova perspectiva de ensinar.

Assim, não considero esta dissertação *finalizada* apenas porque foram concluídas as análises do recorte de pesquisa que defini. Estas conclusões, portanto, não podem ser adjetivadas com o termo  *finais*, pois suscitam mais questionamentos e idéias do que respondem a perguntas. Estas considerações podem ser, sim, tomadas como apontamentos que guiam novos caminhos de pesquisa no complexo campo lingüístico-ergonômico do agir docente, com o objetivo de estabelecer novas metodologias de análise da atividade dos professores que possam oferecer contribuições para o aprimoramento da prática docente. Um olhar para os trabalhadores do ensino parece ser determinante no momento sócio-histórico pelo qual a educação vem passando em nosso país. A voz dos professores pode revelar, conforme sugerem os dados aqui analisados, não apenas a forma como um docente representa seu trabalho, mas também suas necessidades, sugestões, alegrias e frustrações ao realizar seu trabalho.

Não ouvir essas vozes é negligenciar a valiosa chance que a pesquisa acadêmica possui de contribuir com o desenvolvimento da sociedade, calando nas gavetas de arquivos de pesquisa as oportunidades de realizar mudanças realmente significativas – e necessárias – na educação.

## REFERÊNCIAS

ABREU-TARDELLI, L.S. *Aportes para compreender o trabalho do professor iniciante em EAD*. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

ADAM, J.M. *Les textes types et prototypes: récit, description, argumentation, explication et dialogue*. 4ªed. Paris: Nathan, 2001.

AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho de ensino. IN: MACHADO, A.R. *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004.

ANSCOMBRE, J-C. DUCROT, O. *L'argumentation dans la langue*. Sprimont: Mardaga, 1997.

APOTHÉLOZ, D. Papel e funcionamento da anáfora na dinâmica textual. IN: *Referenciação*. Cavalcante, M.M. et al. (Orgs.). São Paulo: Contexto, 2003.

ARAÚJO, I. L. *Do signo ao discurso: introdução à filosofia da linguagem*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

AZEVEDO, I.M. e CORDEIRO, G.S.. O interacionismo sociodiscursivo: como trabalhar com seqüências didáticas e analisar as produções dos alunos de narrativas de aventuras de viagens. *Calidoscópio*. 2 (2): 73-81, 2004.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. IN: \_\_\_\_\_. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1953/1992/2003, p. 275-326.

BARROS, D.L.P. Contribuições de Bakhtin às Teorias do Discurso. IN: BRAIT, B.(Org.). *Bakhtin, Dialogismo e Construção do Sentido*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997.

\_\_\_\_\_. e FIORIN, J.L. *Dialogismo, Polifonia e Intertextualidade*. São Paulo: Editora da USP, 1994.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura (MEC). *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC, 1998.

BRAIT, B. Perspectiva dialógica, atividades discursivas, atividades humanas. IN: SOUZA-E-SILVA, M.C.P.; FAÍTA, D. (Orgs.) *Linguagem e Trabalho*. Construção de objetos de análise no Brasil e na França. São Paulo: Cortez, 2002. P. 31-44.

BRONCKART, J.P. *Le langage au cœur du fonctionnement humain: un essai d'intégration des apports de Voloshinov, Vygotsky et Saussure*. Genève: 2008a. Texto cedido pelo autor (mimeo).

\_\_\_\_\_. *O Agir nos Discursos*. Das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. Campinas: Mercado de Letras, 2008b.

\_\_\_\_\_. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

\_\_\_\_\_. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo na escola*. São Paulo: EDUC, 1997/1999/2003.

BRONCKART, J.P. *et alli*. Agir et discours em situation de travail. *Les Cahiers de La Section des Sciences de L'Éducation*. **103**. Université de Geneve, Juin 2004.

\_\_\_\_\_ & MACHADO, A.R. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. IN: MACHADO, A.R. (org). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004.

BUENO, L. *A construção de representações sobre o trabalho docente: o papel do estágio*. Tese de doutorado. PUCSP, São Paulo, 2007. 205 p.

BULEA, E. FRISTALON, I. Agir, agentivité et temporalité dans les entretiens sur le travail infirmier. IN: BRONCKART, J.P. *et al*. Agir et discours em situation de travail. *Les Cahiers de La Section des Sciences de L'Éducation*. **103**. Université de Geneve, Juin 2004.

CASTILHO, A.T. *A língua falada no ensino de português*. São Paulo: Contexto, 2002.

CLOT, Y. *A função psicológica do trabalho*. Petrópolis: Vozes, 2006.[Edição original em francês: 1999]

\_\_\_\_\_. L'autoconfrontation croisée en analyse du travail : l'apport de la théorie bakhtinienne du dialogue. IN : FILLIETAZ, L. & BRONCKART, J.P.(Org.). *L'analyse des actions et des discours en situation de travail. Concepts, méthodes et applications*. Louvain : Peeters, 2005.

\_\_\_\_\_. Uma psicologia histórico-cultural para a compreensão das políticas educativas. *Curso ministrado na PUCSP, no LAEL, em setembro de 2004*. (mimeo). 31 p.

\_\_\_\_\_. et al. Entretien en autoconfrontation croisée: une méthode en clinique de l'activité. *Clinique de l'activité et pouvoir d'agir*, nº 146, p.17-25. 2001.

\_\_\_\_\_. e FAÏTA, D. Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler*, 6, 7-43, 1999.

CODELL, E.R. *Uma professora fora de série*. O divertido e inspirador diário do primeiro ano de uma professora numa sala de aula. Rio de Janeiro : Sextante, 2004.

CONSTANTIN, E. Linguistique générale. Cours de M. le professeur F. de Saussure. *Cahiers Ferdinand de Saussure* 58, p. 71-289, 2005.

CORDEIRO, G.S. Leituras possíveis do ISD : agir, produção de textos e trabalho. IN: GUIMARÃES, A.M.M., MACHADO, A.R. e COUTINHO, A. (Orgs.). *O Interacionismo Sociodiscursivo*. Questões epistemológicas e metodológicas. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

CRISTÓVÃO, V.L.L. *Gêneros e ensino de leitura em LE : Os modelos didáticos de gêneros na construção e avaliação de material didático*. Tese de doutorado, PUC-SP, São Paulo, 2001.

DREY, R.F. *O trabalho com gênero de texto no Ensino Médio: seqüência didática ou livro didático?* Trabalho de conclusão de curso. UNISINOS, São Leopoldo, 2006. 92 p.

DUCROT, O. *O dizer e o dito*. Campinas: Pontes, 1987.

ERICKSON, F. & SCHULTZ, J. O "quando" de um contexto – Questões e métodos na análise da competência social. IN: RIBEIRO, B.T. & GARCEZ, P.M. (Orgs.). *Sociolingüística Interacional*. São Paulo: Loyola, 2002, p.215-234.

ESTEVE, J.M. *O Mal-Estar Docente*. Bauru, SP: EDUSC, 1999.

FAÏTA, D. *Análise Dialógica da Atividade Profissional*. Trad. Maria da Glória di Fanti, Maristela França e Marcos Vieira. Rio de Janeiro: Imprinta Press, 2005.

\_\_\_\_\_. Conferência 3: metodologia. *Conferência ministradas na PUC-SP, no LAEL, em março de 2000*. (mimeo) 4 p.

FARACO, C.A. O estatuto da análise e da interpretação dos textos no quadro do Círculo de Bakhtin. IN: GUIMARÃES, A.M.M. *et al.*(Orgs). *O interacionismo sociodiscursivo*. Questões epistemológicas e metodológicas. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p 43-50.

FERREIRA, M. C. MENDES, A. M. *Trabalho e riscos de adoecimento – o caso dos auditores-fiscais da previdência social brasileira*. Brasília: FENAFISP, 2003.

FILLIETAZ, L. & BRONCKART, J.P.(Org.). *L'analyse des actions et des discours en situation de travail. Concepts, méthodes et applications*. Louvain : Peeters, 2005.

FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. 4ª ed. Rio de Janeiro : Forense Universitária, 1995.

FREITAS, M.T. A perspectiva sócio-histórica : uma visão humana da construção do conhecimento. IN : FREITAS, M.T. ; SOUZA, S.J. ; KRAMER, S. (Orgs.). *Ciências Humanas e Pesquisa*. Leituras de Mikhail Bakhtin. São Paulo : Cortez, 2003. p. 26-38.

GERALDI, J.W. A diferença identifica. A desigualdade deforma. Percursos bakhtinianos de construção ética e estética. IN : FREITAS, M.T. ; SOUZA, S.J. ; KRAMER, S. (Orgs.). *Ciências Humanas e Pesquisa*. Leituras de Mikhail Bakhtin. São Paulo : Cortez, 2003. P. 39-56.

GERHARTD, M. *A construção da escrita no Ensino Fundamental: a importância do trabalho com gêneros textuais*. Trabalho de Conclusão de Curso. UNISINOS, São Leopoldo, 2006.

GOLDENBERG, M. *A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais*. Rio de Janeiro: Record, 2001.

GUIMARÃES, A.M.M., MACHADO, A.R. e COUTINHO, A. (Orgs.). *O Interacionismo Sociodiscursivo*. Questões epistemológicas e metodológicas. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

GUIMARÃES, A.M.M. O agir educacional nas representações de professores de língua materna. IN: GUIMARÃES, A.M.M., MACHADO, A.R. e COUTINHO, A. (Orgs.). *O Interacionismo Sociodiscursivo*. Questões epistemológicas e metodológicas. Campinas: Mercado de Letras, 2007. P. 201-219.

\_\_\_\_\_. O desenvolvimento de narrativas e o processo de construção social da escrita. *Calidoscópio*, 2 (2):67-72, jul-dez 2004.

\_\_\_\_\_. *O desenvolvimento da coesão: estratégias da passagem do contexto ao texto*. Tese de doutorado. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1990. 324 p.

KEMMIS, S. Action Research. IN: KEEVES, J. P. *Education Research, Methodology and Measurement: an International Handbook*. Oxford: Elsevier, 1997.

KERBRAT-ORECCHIONNI, C. *L'Enonciation*. Paris: Arman-Colin, 1999.

KLEIN, S. *Poderosa: diário de uma garota que tinha o mundo na mão*. vol. 3. São Paulo: Fundamento, 2007.

KOMATSU, E. & WOLF, G. *Premier cours de linguistique générale (1907) d'après les cahiers d'Albert Riedlinger*. Oxford/Tokyo: Pergamon, 1996.

LEPLAT, J. *Regards sur la activité en situation de travail*. Contribution à la psychologie ergonomique. Paris: PUF, 1997.

LOUSADA, E.G. *Entre o trabalho prescrito e o realizado: um espaço para a emergência do trabalho real do professor*. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

\_\_\_\_\_. Os pequenos grandes impedimentos da ação do professor: entre tentativas e decepções. IN: MACHADO, A.R. (org). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004. 271-296.

LOUSADA, E.G. *et al.* O trabalho do professor: revelações possíveis pela análise do agir representado nos textos. IN: GUIMARÃES, A.M.M., MACHADO, A.R. e COUTINHO, A. (Orgs.). *O Interacionismo Sociodiscursivo*. Questões epistemológicas e metodológicas. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

MACHADO, A.R. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. IN: GUIMARÃES, A.M.M., MACHADO, A.R. e COUTINHO, A. (Orgs.). *O Interacionismo Sociodiscursivo*. Questões epistemológicas e metodológicas. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

\_\_\_\_\_. Para (re) pensar o ensino de gêneros. *Calidoscópio*, São Leopoldo, v. 2, n. 01, p.17-28, jan./jun 2004.

\_\_\_\_\_. ABREU-TARDELLI, L.S. Textos prescritivos da educação presencial e à distância: fonte primeira do estresse do professor? *Signum*. 8 (1):11-24, 2005.

MAGALHÃES, M. C. C. *A formação do professor como um profissional crítico – linguagem e reflexão*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

MASON, J. *Qualitative researching*. London: Sage, 1996.

MATÊNCIO, M.L.M. Textualização, ação e atividade: reflexões sobre a abordagem do Interacionismo Sociodiscursivo. IN: GUIMARÃES, A.M.M., MACHADO, A.R. e COUTINHO, A. (Orgs.). *O Interacionismo Sociodiscursivo*. Questões epistemológicas e metodológicas. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

MAZZILLO, T. *O trabalho do professor de língua estrangeira representado e avaliado em diários de aprendizagem*. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

MONDADA, L. DUBOIS, D. Construção dos objetos de discurso e categorização: Uma abordagem dos processos de referenciação. IN: *Referenciação*. CAVALCANTE, M.M. et al. (Orgs.). São Paulo: Contexto, 2003.

MORAIS, F. Diário de um artista em residência. Disponível em <http://pphp.uol.com.br/tropico/html/textos/2581,2.shl>. Acesso em 30/07/2007.

MORATO, E.M. O Interacionismo no campo lingüístico. IN: MUSSALIM, F. BENTES, A.C. (Orgs.). *Introdução à lingüística: fundamentos epistemológicos*. São Paulo: Cortez, 2005. Vol. 3, p.311-352.

PLAZAOLA-GIGER, I. Prescrire l'agir enseignant? Le cas de l'allemand à l'école primaire genevoise. IN: BRONCKART, J.P. et al. Agir et discours em situation de travail. Les Cahiers de La Section des Sciences de L'Education. 103. Université de Geneve, Juin 2004.

PLAZAOLA-GIGER, I. FRIEDRICH, J. Comment l'agent met-il son action en mots? IN: FILLIETAZ, L. & BRONCKART, J.P.(Org.). L'analyse des actions et des discours em situation de travail. Concepts, méthodes et applications. Louvain : Peeters, 2005.

RICŒUR, P. *Tempo e Narrativa*. Campinas: Papyrus, 1995-1997, V. 1,2 e 3.

SANTOS, C.M.D. *Identidades evidenciadas na fala-em-interação em aulas de alfabetização de jovens e adultos*. Dissertação de mestrado. UNISINOS, São Leopoldo, 2006.

SANTOS, C.I.C. e BRASIL, E.M.D. *Orientando sobre Normas para Trabalhos Técnico-Científicos*. São Leopoldo : UNISINOS, 2008.

SAUSSURE, F. *Escritos de Lingüística Geral*. São Paulo: Cultrix, 2004.

\_\_\_\_\_. *Curso de Lingüística Geral*. São Paulo: Cultrix, 1997. [Edição original em francês: 1916]

SCHNEUWLY, B. e DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SOUZA, S.J. Dialogismo e alteridade na utilização da imagem técnica em pesquisa acadêmica: questões éticas e metodológicas. IN : FREITAS, M.T. ; SOUZA, S.J. ; KRAMER, S. (Orgs.). *Ciências Humanas e Pesquisa*. Leituras de Mikhail Bakhtin. São Paulo : Cortez, 2003. p. 77-94.

SOUZA-E-SILVA, M.C.P. O ensino como trabalho. IN: MACHADO, A.R. (org). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004. 81-104.

\_\_\_\_\_. A dimensão languageira em situações de trabalho. IN: SOUZA-E-SILVA, M.C.P.; FAÏTA, D. (Orgs.) *Linguagem e Trabalho*. Construção de objetos de análise no Brasil e na França. São Paulo: Cortez, 2002. 61-76.

VOLOCHÍNOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo, Hucitec, 1929/2006.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1939/1993. 135p.

\_\_\_\_\_. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

VYGOTSKY, L. LURIA, A. LEONTIEV, A. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. São Paulo: Ícone – Editora da USP, 1988.

## APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

*Projeto de pesquisa:*

*Reflexões sobre a prática docente através da autoconfrontação: o trabalho planejado, real e representado*

Prezada professora;

Como aluna do curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos –UNISINOS – estou realizando um projeto de pesquisa sobre a prática docente nas aulas de produção textual em Língua Materna na escola pública de Ensino Médio. Este estudo visa compreender como as docentes de Língua Materna significam sua prática de trabalho habitualmente e frente a utilização de uma metodologia de trabalho baseada no uso de seqüências didáticas organizadas a partir de um gênero de texto específico no trabalho com produção textual em sua turma de Ensino Médio, através de apontamentos e reflexões feitos pelas próprias professoras. Este estudo é conduzido por mim, Rafaela Fetzner Drey, e orientado pela Profa. Dra. Ana Maria de Mattos Guimarães.

O projeto ao qual você foi convidada a participar envolve as seguintes atividades: 1) filmagem ou gravação em áudio (a combinar) de uma aula de produção textual preparada e aplicada por você; 2) dois encontros com a pesquisadora e as professoras para discussão da teoria do interacionismo sociodiscursivo, que embasa o trabalho de produção textual organizado na forma de seqüência didática; planejamento da seqüência didática juntamente com a pesquisadora; 3) aplicação da seqüência didática por você em suas turmas; 4) filmagem ou gravação de três oficinas desta seqüência didática; 5) um encontro individual de cada professora com a pesquisadora, a ser gravado em áudio, quando você terá a oportunidade de assistir suas aulas e realizar uma reflexão sobre os pontos que considerar necessários ou importantes em sua prática, relatando à pesquisadora sua opinião sobre sua atuação, especialmente no tocante à aplicação da seqüência didática. Estas gravações serão agendadas previamente de acordo com sua disponibilidade e a necessidade da pesquisadora.

Ao término desta pesquisa, que está programado para o segundo semestre de 2008, você terá acesso à dissertação redigida por mim e apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Lingüística Aplicada.

Ressalto, ainda, que mesmo depois de realizadas as gravações e as reuniões, você poderá retirar-se da pesquisa, sem qualquer prejuízo pessoal. Assim sendo, sua participação neste projeto de pesquisa é, portanto, voluntária, do início ao fim de sua realização.

As informações disponibilizadas através das gravações e filmagens serão utilizadas exclusivamente para fins acadêmicos, sendo que somente eu e minha orientadora teremos acesso aos dados gravados, que ficarão sob minha responsabilidade. Inclusive, caso

deseje, posso disponibilizar-lhe uma cópia das gravações. Sua identidade será preservada - seu nome será substituído por outro, fictício.

Se houver qualquer dúvida ou necessitar entrar em contato comigo por qualquer motivo relacionado à sua participação no projeto, estou à disposição através dos telefones (54) 9146 1372 ou (54) 3286 3149, ou ainda através do e-mail [rafaeladrey@yahoo.com.br](mailto:rafaeladrey@yahoo.com.br).

Este documento será assinado em duas vias, por você e pela pesquisadora, sendo que um delas ficará em seu poder, e outra, em poder da pesquisadora.

Cordialmente,

---

Rafaela Fetzner Drey

Mestranda em Lingüística Aplicada – UNISINOS

Profa. Responsável: Ana Maria de Mattos Guimarães (Tel. 51 3590 8476)

**LI O TERMO DESCRITO ACIMA E AFIRMO QUE CONCORDO EM PARTICIPAR DA PESQUISA NA FORMA DESCRITA, ASSIM COMO AUTORIZO A FILMAGEM OU GRAVAÇÃO DE MINHAS AULAS E A GRAVAÇÃO DA ENTREVISTA FINAL.**

**NOME DA PROFESSORA:** \_\_\_\_\_

**ASSINATURA DA PROFESSORA:** \_\_\_\_\_

**LOCAL E DATA:** \_\_\_\_\_

## APÊNDICE B – MARCAÇÕES DE CODIFICAÇÃO DE DADOS SELECIONADAS DO PROJETO “CHILDES” E ADAPTADAS PARA AS TRANSCRIÇÕES DESTE ESTUDO

### 1 – Marcações obrigatórias

|                      |                                      |
|----------------------|--------------------------------------|
| <b>@Begin</b>        | marca o começo de um arquivo         |
| <b>@End</b>          | marca o fim de um arquivo            |
| <b>@Participants</b> | lista os participantes de um arquivo |

### 2 – Linhas

Linha principal: começa com \*, três letras maiúsculas (iniciais dos participantes), dois pontos e um TAB.

Linha secundária de comentário: começa com %com.

### 3 – Pontuação

Toda linha principal acaba em um sinal de pontuação:

- . (ponto final)
- ?(interrogação)
- ! (exclamação)

### 4 – Algumas marcações especiais

|           |             |
|-----------|-------------|
| <b>@d</b> | dialeto     |
| <b>@i</b> | interjeição |

### 5 – Símbolos de palavras

**xxx:** palavra não compreendida pelo transcritor

**( )** palavra incompleta mas com significado completo. Coloca-se a parte ausente dentro de parênteses.

### 6 – Pausas

|           |              |
|-----------|--------------|
| <b>#</b>  | pausa curta. |
| <b>##</b> | pausa longa. |

### 7 – Símbolos especiais e correlacionais

|                  |  |
|------------------|--|
| <b>+...</b>      | incompletude. Coloca-se o símbolo +... depois de um comentário incompleto. |
| <b>+,</b>        | retomada: Coloca-se o símbolo +, no início do enunciado retomado.          |
| <b>&lt; &gt;</b> | sobreposição de vozes. < enunciado sobreposto >                            |