

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA
NÍVEL DOUTORADO

RAFAELA FETZNER DREY

O PROCESSO INICIAL DE COMPETÊNCIA PROFISSIONAL DOCENTE: POR
UMA ANÁLISE MULTIMODAL DO TRABALHO REAL/CONCRETIZADO

SÃO LEOPOLDO

2011

Rafaela Fetzner Drey

O PROCESSO INICIAL DE COMPETÊNCIA PROFISSIONAL DOCENTE: POR
UMA ANÁLISE MULTIMODAL DO TRABALHO REAL/CONCRETIZADO

Tese apresentada como requisito parcial
para a obtenção do título de Doutora, pelo
Programa de Pós-Graduação em
Linguística Aplicada da Universidade do
Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.

Área de atuação: Linguística Aplicada.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Maria de
Mattos Guimarães.

São Leopoldo

2011

A162a Drey, Rafaela Fetzner

O processo inicial de competência profissional docente: por uma análise multimodal do trabalho real/concretizado. / por Rafaela Fetzner Drey. – 2011.
225f.

Tese (Doutorado) — Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, 2011.

“Orientação: Prof^a. Dr^a. Ana Maria de Mattos Guimarães, Ciências da Comunicação”.

1. Interacionismo sociodiscursivo – Competência profissional

docente. 2. Competência profissional docente – Análise multimodal. 3.

Alunas professoras – Interacionismo sociodiscursivo. I. Título.

CDU 81'42: 371.13

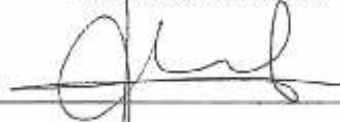
Rafaela Fetzner Drey

"O PROCESSO INICIAL DE COMPETÊNCIA PROFISSIONAL DOCENTE: POR
UMA ANÁLISE MULTIMODAL DO TRABALHO REAL/CONCRETIZADO"

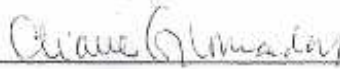
Monografia (Tese) apresentada à
Universidade do Vale do Rio dos Sinos
como requisito parcial para obtenção do
título de doutor em Linguística Aplicada

Aprovada em 08 de novembro de 2011

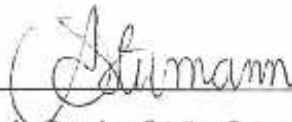
BANCA EXAMINADORA



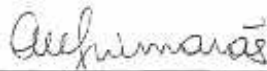
Prof. Dr. Jean-Paul Bronckart (Université de Genève)



Profa. Dra. Eliane Gouvêa Lousada (USP)



Profa. Dra. Ana Cristina Ostermann (UNISINOS)



Profa. Dra. Ana Maria de Mattos Guimarães (UNISINOS)

Esta tese é dedicada aos meus pais:
à minha mãe, de quem herdei a “mão” e os saberes para os doces;
e a meu pai, que me ensinou que a precisão e a paciência são essenciais
para que qualquer receita dê certo.

O desafio de preparar uma tese de Doutorado pode ser descrito como um processo solitário, mas, ao mesmo tempo coletivo – pois são muitas as “mãos” que “batem a massa” para que um delicioso resultado possa ser saboreado no final.

O sabor desta tese certamente não seria o mesmo se eu não tivesse compartilhado ideias com algumas pessoas especiais.

Entusiasmada por poder “saborear” este momento, gostaria de agradecer...

à CAPES, pela disponibilização da bolsa de estudos que permitiu a continuidade de meus estudos desde o Mestrado; e também pela verba disponibilizada a nosso projeto via programa Observatório Educacional, que oportunizou uma missão de estudos à Genebra;

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; e também pela atenção disponibilizada no momento de mudança de nível da bolsa de Mestrado para Doutorado;

à professora Ana Guimarães, minha orientadora durante 8 anos e, de agora em diante, minha mentora acadêmica e pessoal. É certo que ter tido Ana ao meu lado durante todo esse tempo definiu várias escolhas em minha vida, e muito do que sou hoje, acadêmica, profissional e pessoalmente é reflexo dessa convivência;

aos professores Jean-Paul Bronckart e Ecaterina Bulea, pela acolhida, carinho e atenção à mim dispensados quando estive na Université de Genève em junho de 2011. Os *rendez-vous* que tivemos fizeram toda a diferença em meu trabalho e acrescentaram um brilho especial às minhas reflexões.

ao Programa de Pós-Graduação em Letras da UFRGS, em especial ao Prof. Dr. Pedro Garcez, pela acolhida em sua disciplina, em 2009/2, e pelos inestimáveis aprendizados;

ao corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Unisinos, pelos ensinamentos e solicitude constantes desde o curso de Mestrado; e também à sempre querida Valéria Cabral, nossa eficiente secretária;

às professoras doutoras Terezinha Marlene Teixeira e Ana Cristina Ostermann, presentes na banca de qualificação, cujos apontamentos foram de extrema importância na definição deste trabalho;

às bolsistas de iniciação científica participantes do processo de geração e tratamento dos dados, em especial à Carina Ben e à Bianca Kuntzler, pelo preciso trabalho de transcrição das filmagens; e também aos queridos e entusiasmados Paola e Miguel, pelo tratamento dos vídeos;

aos colegas, funcionários e alunos do IFRS Campus Osório, que me acolheram e compreenderam, pacientemente, os momentos em que não pude estar presente da forma como gostaria para poder cumprir com os objetivos desta pesquisa;

à L. e S., participantes da pesquisa que, se disponibilizaram a participar voluntariamente da pesquisa, colaborando com informações prontamente, sempre que solicitadas;

à Juliana Alles, pela brilhante revisão deste trabalho em tempo recorde;

à minha família, em especial aos meus pais, pelo apoio e fé sempre incondicionais, que sempre me auxiliaram e me conduziram a alcançar meus sonhos;

aos amigos queridos que deixei na “montanha”, mas que estão sempre comigo: Magda, Cleusa e Lis; e também à Elfy, que sempre atendeu meus “chamados urgentes” e deu cabo a várias crises;

aos amigos de toda a vida, Karin, Alexandro e Ivana, que, mesmo longe, estão sempre por perto – em especial nos momentos mais difíceis;

aos novos - mas já muito especiais - amigos do litoral: Flávia Pinto, que tem sempre um café com conversa delicioso que sempre me anima; e Michelen Andrighetto, pela sinceridade, sempre, e também pelo talento que se vê no tratamento caprichado das imagens e plantas das salas de aula;

à querida Andressa Schneider, companheira querida de muitos lanches no trabalho e parceira para “assuntos aleatórios”;

ao amigo-irmão de todos os momentos, Anderson Carnin;

e ao meu anjo da guarda, amiga do peito e futura ganhadora do Nobel, Aline de Bona.

“Se ensinares, ensina, ao mesmo tempo,
a duvidar daquilo que estás a ensinar.”

José Saramago

RESUMO

Esta pesquisa se fundamenta na ideia que concebe o ensino como profissão, assumindo que, para realizar um trabalho, incluindo a docência, é preciso formação adequada. A investigação tem como objetivo analisar quais elementos interacionais, vistos sob uma perspectiva multimodal, permitem descrever o trabalho real/concretizado de alunas-professoras, de forma a observar a emergência de uma competência profissional docente. Para isso, foram filmadas 4 aulas de produção textual de duas alunas-professoras do curso de Letras de uma universidade particular da região Sul, no momento da realização de seu Estágio Curricular Supervisionado nas aulas de língua portuguesa em duas turmas de Ensino Fundamental em escolas públicas da região. As filmagens foram, posteriormente, transcritas, para que se analisassem os momentos de interação entre professora e alunos, nos eventos de formulação de tarefa e de exposição de conteúdo. Com este fim, foi realizada uma análise que integra elementos discursivos (BRONCKART, 2003; MACHADO e BRONCKART, 2009), gestuais (KENDON, 2004) e sequenciais, da fala-em-interação, consubstanciando uma análise multimodal (GOODWIN, 2000). Os resultados mais importantes deste estudo se concentram em três aspectos: (i) na apresentação de uma metodologia inicial de análise do trabalho real/concretizado sob a perspectiva multimodal, no quadro epistemológico do ISD (interacionismo sociodiscursivo); (ii) na reflexão sobre um conceito dinâmico de competência profissional docente, esta vista como um processo em constante (re)construção; e (iii) na motivação para repensar o estágio como prática de ensino nos moldes que os cursos de licenciatura apresentam atualmente. O primeiro foi construído a partir de um cruzamento epistemológico entre os dois quadros teóricos: o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) (BRONCKART, 2003, 2006, 2008), que propõe uma análise da linguagem como ação social; e o da Sociolinguística Interacional, que prevê uma perspectiva de análise da interação como prática social. Este cruzamento possibilitou a incorporação de novos elementos para a análise de interações na perspectiva do ISD – até o momento, desenvolvida com maior extensão no plano textual/discursivo. Essa possibilidade parece viável, a partir dos estudos sociointeracionistas de Vygotsky (1939/2005), que consideram a interação professor/alunos um instrumento que altera o desenvolvimento do pensamento – gerando uma mudança de ação. Na análise do trabalho real/concretizado (GUIMARÃES, DREY e CARNIN, 2011), buscou-se verificar a ação profissional concretizada de fato nas interações, pois se acredita que a ação docente se constitui nelas. A análise multimodal apresentou resultados que conduzem ao segundo aspecto: a competência profissional docente concebida como um processo dinâmico (BULEA, 2007; 2011), que se institui na ação e considera os saberes docentes propostos por Tardif (2002). Foi possível concluir que a análise do trabalho real/concretizado sob a perspectiva multimodal pode ser decisiva no sentido de revelar uma gama maior de elementos interacionais que permitem inferir uma competência profissional docente qualificada como um processo em constante (re)construção, alavanca de reflexões necessárias às mudanças nas práticas de ensino propostas, atualmente, nos cursos de licenciatura.

PALAVRAS-CHAVE: interacionismo sociodiscursivo. alunas-professoras. competência profissional docente. análise multimodal. trabalho real/concretizado.

ABSTRACT

This research is based on the concept of teaching as an occupation – instead of a gift – and it assumes that an appropriate training is necessary in the accomplishment of a work. The investigation has as its main goal analyzing which interactional elements, from a multimodal perspective, allow the description of the real/concrete work of training-teachers to observe the emergence of a teaching competence. In order to accomplish this goal, four writing lessons of two training-teachers were video recorded. The training-teachers were undergrad students, taking Languages (Letras) at a private university in the Southern region of Rio Grande do Sul, and the recorded lessons were part of their Portuguese teaching practice in the Supervised Curricular Teacher Training. These recordings were transcribed for the analysis of interaction between teacher and students, in events of task formulation and content exposition. An integrated analysis concerning the discourse elements (BRONCKART, 2003; MACHADO e BRONCKART, 2009), gesture (KENDON, 2004) and talk in interaction sequence took place, supporting a multimodal analysis. The most remarkable results of this study are concentrated in three main aspects: (i) presenting a preliminary methodology for analyzing the real/concrete work in a multimodal perspective for the ISD (Sociodiscursive Interactionism) theory; (ii) reflecting about a dynamic concept of professional teaching competence considered as a process in a constant in (re)construction; and (iii) motivating the reflection of the teacher training as a teaching practice in a different standard from what is offered by the licensing courses nowadays. The first result came from an epistemological crossing between two theories: the ISD (BRONCKART, 2003, 2006, 2008), which proposes an analysis of language as a social action; and the Interactional Sociolinguistics, which previews a perspective of an interaction analysis as a social practice. This crossing enabled the incorporation of new elements for interaction analysis in the ISD perspective – developed mostly in the textual/discursive level. This possibility seems feasible according to Vygotsky's (1939/2005) studies that consider teaching/students interactions as an instrument, which changes the thought development – occasioning an action change. In the real/concrete work analysis (GUIMARÃES, DREY e CARNIN, 2011), the focus was checking the concrete professional action in the interaction, because it is believed that it constitutes teaching action. The multimodal analysis presented results, which lead to the second point: the teaching professional competence as a dynamic process (BULEA, 2007; 2011) – instituted in the action and taking into account the teaching knowledge theory developed by Tardif (2002). Conclusions pointed out that the real/concrete work analysis under the multimodal perspective can be decisive in the sense of revealing a wider range of interactional elements that allow the inference of a teaching competence qualified as a process in constant (re)construction, meaning a lever of reflections needed for the changings in the proposed teaching practices used, nowadays, in licensing undergrad courses.

KEY WORDS: sociodiscursive interactionism. training-teachers. teaching professional competence. multimodal analysis. real/concrete work.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Planos constitutivos do agir.	94
Figura 2: Planta da sala de aula de L.	117
Figura 3: A posição de L. em relação aos alunos.	120
Figura 4: Gestos com as mãos.	122
Figura 5: L. levanta a mão pedindo silêncio.	129
Figura 6: L. com as mãos na cintura.	132
Figura 7: L. circulando entre os alunos.	133
Figura 8: L. apoiada no quadro.	138
Figura 9: Alunos entediados.	138
Figura 10: Exposição de conteúdo no quadro.	145
Figura 11: Uso das mãos para indicar direção.	145
Figura 12: L. conversa com uma aluna.	153
Figura 13: Gestos solicitando silêncio I.	154
Figura 14: Gestos solicitando silêncio II.	154
Figura 15: Mãos no rosto.	154
Figura 16: Mãos na cabeça.	155
Figura 17: Planta da sala de aula de S.	161
Figura 18: A posição de S. ao entregar folhas para os alunos.	166
Figura 19: S. utilizando o quadro para exemplificar substantivos e adjetivos.	167
Figura 20: S. levanta o dedo para exemplificar.	171
Figura 21: S. desenha letras no ar.	171
Figura 22: S. com a mão na cintura.	172
Figura 23: A sala de aula de S. enquanto ela está escorada no quadro.	175
Figura 24: S. com os braços cruzados.	176
Figura 25: Cruzando os braços para a falta de comprometimento da turma.	176
Figura 26: S. dá um passo a frente.	178

Figura 27: S. com os ombros caídos.	178
Figura 28: S. desanimada com a retomada da explicação.	178
Figura 29: Mostrando folhas de papel.....	181
Figura 30: Mostrando o dicionário.....	182
Figura 31: Mostrando a bolsa.	182
Figura 32: S. formula uma nova tarefa em meio aos alunos.....	183
Figura 33: S. irritada.	185
Figura 34: Sinal de silêncio a um aluno.	187
Figura 35: Alunos escrevem no quadro enquanto S. realiza atendimentos individuais.	187
Figura 36: S. encosta-se no quadro enquanto fala aos alunos.....	190
Figura 37: O sorriso qualificado de S.....	193

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: As operações constitutivas dos mundos discursivos e tipos de discurso.	88
---	----

SUMÁRIO

PARTE 1 – Untando a forma e fazendo a lista de ingredientes	16
1 INTRODUÇÃO.....	16
PARTE 2: Preparando a massa e o recheio do bolo.....	22
1 INTERAÇÃO: EM BUSCA DE RELAÇÕES ENTRE TEORIAS.....	22
1.1 A BASE DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO: A LINGUAGEM COMO AÇÃO SOCIAL	22
1.2 A BASE SOCIOLINGUÍSTICA INTERACIONAL: UMA PERSPECTIVA DE ANÁLISE DA INTERAÇÃO COMO PRÁTICA SOCIAL	31
1.2.1 A noção de contexto.....	34
1.2.2 A noção de face	37
1.3 VYGOTSKY E A INTERAÇÃO SOCIAL: POSSÍVEL CHAVE PARA OS CRUZAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS ENTRE ISD E SOCIOLINGUÍSTICA INTERACIONAL	39
2 O TRABALHO DOCENTE SOB A ÓTICA DO ISD.....	45
2.1 O AGIR, A AÇÃO E A ATIVIDADE: CONCEITOS DINÂMICOS PARA CONCEITUAR A DIMENSÃO DO TRABALHO REAL/CONCRETIZADO	49
3 DO ISD ÀS NOÇÕES DE COMPETÊNCIA: A COMPETÊNCIA VISTA COMO UM PROCESSO	57
3.1 A COMPETÊNCIA PROFISSIONAL.....	57
3.2 POR UMA ABORDAGEM DINÂMICA DAS COMPETÊNCIAS.....	66
4 UMA PROPOSTA DE ANÁLISE INTEGRADA MULTIMODAL CONSIDERANDO RELAÇÕES ENTRE AS BASES TEÓRICAS	73
4.1 ANÁLISE DE FALA-EM-INTERAÇÃO	76
4.2 A GESTUALIDADE COMO RECURSO COMUNICATIVO: UM OUTRO CAMPO SEMIÓTICO DE ANÁLISE DA INTERAÇÃO.....	78
4.3 A ANÁLISE DOS ELEMENTOS DISCURSIVOS NA PERSPECTIVA INTERACIONISTA SOCIODISCURSIVA	84
4.3.1 Análises do nível organizacional.....	87
4.3.2 Análises do nível enunciativo.....	90
4.3.3 Análises do nível semântico do agir	92

PARTE 3: Descrevendo os ingredientes, a receita e os instrumentos utilizados	97
1 O CENÁRIO DO ESTUDO	97
2 O MOMENTO DO ESTÁGIO	99
2.1 O ESTÁGIO SUPERVISIONADO DAS PARTICIPANTES DA PESQUISA	101
3 OS PROCEDIMENTOS	104
4 AS PARTICIPANTES DO ESTUDO	106
5 OS DADOS	108
5.1 O TRATAMENTO DOS VÍDEOS	109
5.2 AS TRANSCRIÇÕES	109
6 ANÁLISE MULTIMODAL DAS INTERAÇÕES	111
6.1 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE	112
PARTE 4: E dos ingredientes... surge um todo carregado de significados que aguçam os sentidos: ver, ouvir, tocar	116
1 AS AULAS DE L.	116
1.1 O PRIMEIRO DIA DE FILMAGEM	116
1.1.1 “A gente vai dar mais uma lidinha nele...”	118
1.1.2 “A gente não vai conseguir corrigir as questões”	126
1.2 O SEGUNDO DIA DE FILMAGEM	134
1.2.1 “Qual foi o texto que a gente estudou?”	134
1.2.2 “Como é que vocês vão fazer esse artigo de opinião?”	141
1.3 UNINDO OS DIFERENTES MOMENTOS DE ANÁLISE	155
2 AS AULAS DE S.	160
2.1 O PRIMEIRO DIA DE FILMAGEM	160
2.1.1 “Triste é um substantivo, tristeza é um adjetivo de triste”	162
2.1.2 “Agora tu entendeu, mas tem gente que pode ainda não ter entendido”	173
2.1.3 “Gente, todo mundo entregou a produção textual?”	183
2.2 O SEGUNDO DIA DE FILMAGEM	188
2.2.1 “Eu não vou mais dizer o que é substantivo”	189
2.3 UNINDO OS DIFERENTES MOMENTOS DE ANÁLISE	194

PARTE 5: A cobertura da torta e seu novo sabor: uma nova versão do folhado textual?	199
--	------------

REFERÊNCIAS	207
--------------------------	------------

ANEXO A – CRONOGRAMA DA DISCIPLINA DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO.....	215
---	-----

ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	219
--	-----

ANEXO C – ADENDO DO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA USO DE IMAGENS	220
--	-----

ANEXO D – CONVENÇÕES DE TRANSCRIÇÃO	222
---	-----

PARTE 1 – Untando a forma e fazendo a lista de ingredientes

1 INTRODUÇÃO

Durante muito tempo, historicamente, certas profissões têm sido consideradas “dons”, “missões” ou “sacerdócios”, como a profissão docente. É comum ouvirmos comentários como “Nossa, para ser professor é preciso ter um dom! Tem que ter muita paciência, vontade de estudar e de se ‘doar’ à profissão”. Não concordando com ideias semelhantes, muito difundidas na sociedade e que classificam a profissão “professor” como um ato missionário para o qual se “nasce talhado”, identifiquei-me plenamente com os estudos de Guimarães (2007) e de Machado e Cristóvão (2009), nos quais se atribui à profissão docente um sentido profissional. Esta pesquisa se fundamenta justamente nessa concepção que toma o ensino como profissão, assumindo que, para a realização de qualquer trabalho, incluindo a docência, é preciso formação adequada.

E a formação de professores? Como ocorre a transformação do aluno de graduação em professor? Questões como essas orientaram o grupo de pesquisa, coordenado pela Profa. Dra. Ana Maria de Mattos Guimarães, a dirigir o olhar para o *professor em formação*: o “aluno-professor”¹. O grupo acredita que um estudo desta natureza pode apontar informações importantes sobre a preparação formal dos professores que entram em atuação no ensino brasileiro. O projeto atual de pesquisa do grupo, no qual esta tese se insere, intitula-se “Constituição da profissionalidade do professor de Língua Portuguesa: a formação de futuros docentes em foco”. A investigação tem como objetivo principal contribuir para um melhor conhecimento de como se constitui a profissionalidade do professor de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental e Médio, a partir do acompanhamento de alunos-professores de uma universidade da região sul do Brasil, em seus momentos de estágio curricular supervisionado.

Minha caminhada, das práticas como professora de línguas na escola básica e das atividades realizadas como bolsista de pesquisa para, posteriormente,

¹ No âmbito deste estudo, o “aluno-professor” denomina um professor em formação, que cursa a licenciatura em Letras e que não possui, até o momento de realização da atividade de Estágio Curricular, nenhuma experiência docente prévia.

mestranda em Linguística Aplicada, sempre foi marcada pela preocupação com temas relacionados à qualidade do ensino, às dificuldades trazidas pelos alunos no tocante ao trabalho com linguagem em sala de aula e à importância da atuação dos professores frente a estas questões. Partindo disso, decidi, em minha pesquisa de mestrado (DREY, 2008), dar voz ao docente, ouvindo suas necessidades e sua própria representação sobre seu trabalho. Neste estudo, tive como participantes duas docentes atuantes no ensino público. As aulas habituais com produção de texto dessas professoras foram filmadas e lhes foi apresentada a proposta de co-construção de uma sequência didática (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004), cuja aplicação também foi filmada. Em seguida, fiz uso do procedimento de autoconfrontação (CLOT, 2006), quando as docentes assistiram a suas aulas, tecendo comentários sobre seu próprio agir. Os comentários foram gravados em áudio e constituíram os dados gerados para a observação da representação que as professoras fizeram de sua própria atuação como trabalhadoras do ensino.

Assim, foi possível perceber que a voz dos professores pode apontar suas necessidades específicas para que a pesquisa acadêmica consiga pensar em subsídios teórico-metodológicos que se constituam um apoio à prática pedagógica do docente em seu ambiente de trabalho. Um dos apontamentos mais significativos das participantes da pesquisa refere-se à crítica que ambas fizeram, durante as sessões de autoconfrontação, à formação inicial que receberam. As docentes, ao se depararem com diversas situações difíceis em sala de aula, relataram as dificuldades sentidas – muitas delas, segundo as professoras, decorrentes de uma formação inicial defasada, ou inadequada, ou, ainda, insuficiente.

Nessa linha, decidi investigar, na tese, como parte do projeto macro desenvolvido no grupo de pesquisa, a questão dos alunos-professores, ou professores em formação.

No panorama atual da profissão docente, o professor precisa estabilizar-se entre várias dificuldades, como a falta de subsídios teórico-metodológicos adequados para a realização de um bom trabalho. Esta desestabilização resulta, muitas vezes, de uma formação deficiente, da carga de trabalho excessiva, da baixa remuneração e da desvalorização profissional da sociedade, dentre outros elementos complicadores.

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. Castilho (2002) também identificou três crises distintas com as quais a classe docente tem-se deparado e que coabitam com a realização de seu trabalho: a crise social, a crise científica e a crise do magistério. O mesmo autor (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”.

Encontrei um apoio importante para melhor entender a profissionalidade do professor e sua constituição no quadro teórico interacionista sociodiscursivo, mais particularmente por meio de três pesquisadores que vêm direcionando estudos à constituição e à formação profissional: Jean-Paul Bronckart, Joaquim Dolz e Ecaterina Bulea, pesquisadores da Universidade de Genebra, na Suíça.

Bronckart (2009) aponta que é urgente e necessária uma (re)valorização da profissão docente para que haja melhorias na qualidade e eficácia das estratégias e propostas de formação, pois o ensino é um ofício tão profissional quanto qualquer outro. Isso implica, hoje, que *ser professor* é uma profissão, um trabalho. Os trabalhadores do ensino devem se apropriar do conhecimento e das ações necessárias para realizarem seu ofício, adquirindo experiência na realização deste, a fim de que se tornem, cada vez mais, *profissionais*, literalmente. Bulea (2007, 2011) propõe, por sua vez, uma reconfiguração do conceito de competência profissional, prevendo-a como um processo, e não como um estado, como as demais teorias sobre a competência indicaram até o momento.

Dolz (2009) afirma que a formação de professores é um pilar fundamental da educação, um dos quesitos-chave no desenvolvimento do país. Para isso, enumera cinco desafios básicos que oportunizam uma formação qualificada do docente de línguas:

- uma boa preparação em termos de formação linguística (que remete ao domínio da disciplina na qual o docente está se formando);
- uma formação profissional que permita ao futuro professor avaliar as capacidades e dificuldades de seus alunos, para que possa realizar intervenções de acordo com suas necessidades;
- uma preparação do futuro docente para criar e adaptar dispositivos de ensino;
- uma formação que tenha base no exercício prático da atividade profissional, em que haja um acompanhamento adequado do professor novato, por um formador

mais experiente, garantindo, ao novo docente, a possibilidade de reflexão sobre as próprias práticas, com o objetivo de aprimorá-las;

- e, por fim, uma formação que articule pesquisa, inovação e formação, pois esta é garantia de consistência e rigor formativo.

Para que estes desafios possam ser articulados na formação do professor e para que sejam praticados em sua vida profissional, é preciso, antes de tudo, que se conheçam as necessidades desse educador. Com esses fundamentos, percebe-se necessária a alternância, desde o início da formação, entre as teorias estudadas e a prática docente, esta devidamente acompanhada pelos formadores. Segundo Dolz (2009), a teoria pode enriquecer-se com a prática, podendo até reformulá-la.

Em relação, especificamente, ao terceiro desafio – salientado pelo autor como o mais ambicioso, pela complexidade exigida para sua realização – a profissionalização de um docente se dá a partir da superação da simples colocação em prática dos materiais e técnicas didáticas disponíveis. Esta se efetiva quando o professor passa a desenvolver capacidades de adaptação e de criação de novos dispositivos didáticos. É nesse sentido que pretendo, neste estudo, observar como um professor em formação, a partir das interações com seus alunos, evidencia aspectos que permitem inferir sua competência profissional.

Considerando que o professor é um profissional essencial no processo de mudança das sociedades, particularmente na sociedade contemporânea, permeada por rápidas e constantes transformações – especialmente no mundo do trabalho, com os meios de informação configurando o que se pode nomear sociedade virtual – novas exigências têm sido acrescentadas ao trabalho dos docentes.

Partindo de indagações como estas, o foco do estudo que proponho está centrado nos elementos que demonstram a competência profissional docente, com ênfase nas possibilidades de análise do trabalho real em sala de aula. Assim, busco desenvolver instrumentos de análise de interações professor-aluno que possibilitem o alcance deste objetivo. Para isso, enfrento um desafio: um cruzamento epistemológico dentro do quadro teórico macro no qual esta pesquisa tem base (o Interacionismo Sociodiscursivo – doravante ISD), e a análise de fala-em-interação, especialmente em uma perspectiva multimodal (GOODWIN, 2000), amparada na Sociolinguística Interacional.

Desse modo, a proposta atual representa uma possibilidade de conjugar as questões referentes à emergência de um agir profissional docente nas participantes do estudo, por meio da chamada análise interacional *multimodal* – tomada, aqui, como a análise do trabalho real no sentido discursivo, na fala-em-interação professor/alunos e na análise gestual (que inclui a análise de expressões corporais e faciais).

O objetivo deste estudo se articula, a partir da seguinte pergunta:

Quais elementos interacionais, vistos sob uma perspectiva multimodal, permitem descrever o trabalho real/concretizado de alunas-professoras de forma a observar a emergência de uma competência profissional docente?

Visando à incorporação de novos elementos para a análise de interações no quadro interacionista sociodiscursivo – até o momento, desenvolvida com maior extensão no plano textual/discursivo – proponho realizar uma análise integrada entre os elementos discursivos, gestuais e sequenciais da fala-em-interação em determinados momentos de interação entre professora/alunos. Assim, o objetivo central deste estudo é propor uma análise multimodal do trabalho real/concretizado de alunas-professoras em seu primeiro estágio, de forma a descrever o processo inicial de uma competência profissional docente.

O intuito desta pesquisa visa ampliar, cada vez mais, a compreensão sobre a *constituição e a emergência da profissionalidade docente*, revelando outros vértices ainda não estudados do complexo calidoscópico que compõe a profissão *professor*. Entendo ser possível um melhor entendimento sobre o agir docente, a partir do desenvolvimento de instrumentais de análise sobre as interações como constituintes do agir e possíveis indicadores de uma competência do profissional do ensino. Com fundamento nessas ações, torna-se possível pensar em estratégias que proponham mudanças na formação dos professores, em especial, nos momentos de prática de ensino.

O processo de escrita e encadeamento de ideias de um estudo extenso como uma tese de doutorado constitui-se em uma empreitada na qual o autor passa por diferentes etapas, cada qual com suas características e peculiaridades distintas.

Em virtude da extensão, e, em especial, da quantidade de conceitos teóricos conjugados para atingir o cumprimento dos objetivos propostos, optei por organizar a estrutura da tese em quatro grandes partes. Em termos metafóricos, comparo a organização da tese à confecção de uma torta: cada parte do doce tem sua função e é essencial para que o todo possa ser degustado plenamente, ao fim do processo. Nesse sentido, cada parte contém um número limitado de capítulos e subcapítulos que se interligam, sequencialmente – tal qual a preparação de uma torta.

A Parte 1 apresenta a introdução do estudo, e se intitula “Untando a forma e fazendo a lista de ingredientes”. Quando se inicia o processo de manufatura de uma torta ou de um bolo, é preciso, antes de mais nada, preparar a fôrma e listar quais ingredientes temos e quais precisaremos para atingir o sabor que queremos no final.

Já a Parte 2 concentra as bases teóricas do estudo. Intitulada “Preparando a massa e o recheio do bolo”, esta parte é composta por quatro capítulos que apresentam a estrutura principal da torta, que vai mantê-la firme e consistente para receber a cobertura.

A terceira parte, a dos procedimentos metodológicos, é chamada “Descrivendo os ingredientes, a receita e os instrumentos utilizados”. É nela que se concentram as principais informações sobre os procedimentos, materiais e métodos utilizados na manufatura da tese, como a descrição do modo de preparo de uma receita de bolo.

A Parte 4 traz os resultados; denomina-se “E dos ingredientes... surge um todo carregado de significados que aguçam os sentidos: ver, ouvir, tocar”. É nesta que são apresentadas as análises das interações entre alunas-professoras e seus alunos sob uma perspectiva multimodal, como ocorre na análise sensorial de um doce, em que os sentidos despertados são descritos e analisados.

A quinta e última parte apresenta as considerações finais do estudo. Intitulada “A cobertura da torta e seu novo sabor: por uma nova versão do folhado textual”. Esta parte traz o toque final da tese, a “cereja do bolo”, isto é, os encaminhamentos deste estudo.

PARTE 2: Preparando a massa e o recheio do bolo

1 INTERAÇÃO: EM BUSCA DE RELAÇÕES ENTRE TEORIAS

De acordo com Faraco (2005), a interação passou a ser objeto de estudo no início do século XX, a partir dos estudos do pensador norte-americano G. Mead, associado ao denominado interacionismo simbólico, sobre a relação entre as dimensões indivíduo – sociedade. Consoante as ideias de Mead (1967), o sujeito (o *self*) é construído, ou seja, é um *efeito* da interação, da troca social estabelecida. É, portanto, a relação entre o indivíduo com a sociedade que constitui o primeiro como um sujeito. A linguagem, neste processo, surge como ação intersubjetiva, e não somente como estrutura, conforme previam tanto a teoria estruturalista quanto a gerativista.

Neste sentido, atenho-me, agora, a ensaiar uma breve retomada do conceito de interação, com base nas perspectivas de dois quadros teóricos que fundamentam os conceitos apresentados nesta tese: o Interacionismo Sociodiscursivo e a Sociolinguística Interacional.

1.1 A BASE DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO: A LINGUAGEM COMO AÇÃO SOCIAL

As ideias interacionistas sociodiscursivas surgiram na década de 80, originadas de um grupo estabelecido na Universidade de Genebra, que se baseou, principalmente, nos preceitos filosóficos de Vygotsky (1939/2005) – no campo do desenvolvimento cognitivo humano; de Saussure (1916/1997), Volochinov (1929/2006) e Bakhtin (1953/2003) – no campo da linguagem; e de Habermas (1997) e Ricœur (1995,1997) – no campo sociofilosófico. Dessa forma, o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) é concebido, antes de tudo, como “um projeto” (BRONCKART, 2003, p. 38), “uma corrente da ciência do humano” (BRONCKART, 2006, p.10), que fundamenta as práticas languageiras como instrumentos do desenvolvimento humano.

O Interacionismo Sociodiscursivo (doravante ISD) concebe as ações de linguagem a partir das condutas verbais entendidas como formas de ação. A

linguagem, dentro desta visão, seria resultado da atividade em funcionamento nas formações sociais. Para o ISD, a ação é um produto da socialização, e a interação, nesse sentido, é primordial, estabelecida pelo *uso da linguagem*. Assim, as ações sociais só podem se estabelecer e ser representadas por meio da linguagem (e sua análise se estabelece em elementos linguísticos).

A conexão do ISD com o estudo da linguagem ocorre mediante o entendimento das práticas de linguagem como formas de ação, a partir das condutas verbais. Desse modo, as práticas languageiras, por meio dos textos, constituem os principais instrumentos do desenvolvimento humano. De acordo com Bronckart (2003, p.13), “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”.

Um conceito chave no conjunto de bases do ISD está na *interação verbal*, tal como sustentam Volochinov/Bakhtin, por meio dos *gêneros discursivos*. Estes diferem de acordo com a situação e a posição social dos participantes da comunicação, conforme propôs a discussão anterior.

A perspectiva interacionista sociodiscursiva aceita os fundamentos do interacionismo social e contesta a divisão das Ciências Humanas/Sociais, delineando-se não como uma corrente exclusivamente linguística, tampouco psicológica ou sociológica, mas como uma corrente da *ciência do humano*, cujo foco de análise se concentra no que as potencialidades do sujeito tornam possível no plano da linguagem. Segundo Bronckart (2008, p.111,112), a centralidade do plano de pesquisa do ISD se organiza por meio de um método de análise descendente, que se dá em três momentos: analisando os componentes pré-construídos do ambiente humano; estudando os processos de mediação sociosemióticos; e analisando os efeitos dos processos de mediação. A relação entre esses três níveis de análise constitui um movimento dialético, que permite a reconstrução dos elementos do meio coletivo, pelas mediações, na construção das propriedades psicológicas individuais.

Em relação ao termo “interacionismo”, o plano de trabalho interacionista sociodiscursivo centraliza a questão do *interacionismo social*, responsável pela pertinência das questões e da posição vygotskyana, que prevê a análise da ação significativa pela abordagem psicológica de Vygotsky (1939/2005). Segundo as ideias desse 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. A questão do *interacionismo lógico*, com base em Piaget (1970), é contestada pelo ISD. No entanto, a riqueza dos dados empíricos e o rigor para análise do conhecimento natural, advinda das ideias piagetianas, é respeitada pelo quadro interacionista sociodiscursivo.

Contudo, é inegável, para o ISD, a preferência pelas ideias vygotskianas na explicação do complexo processo de desenvolvimento humano, visto que os construtos de Vygotsky preveem que o desenvolvimento é estabelecido por meio de um processo interativo 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.

Estas ideias constituem o suporte teórico maior deste trabalho, sustentando a perspectiva de que a linguagem, em qualquer representação, é uma forma de interação social.

A seguir, apresento um breve panorama deste complexo leque de influências que constitui a teoria interacionista sociodiscursiva.

Lev S. Vygotsky desenvolveu a ideia da cognição como uma atividade interacional interna (que se constitui do exterior para o interior, isto é, pela interação com o meio social, o indivíduo se constitui, subjetivamente, e constitui seus conhecimentos), originando o chamado *interacionismo social*. Vygotsky considera as condutas humanas como ações significantes e, em consequência, 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 em sistemas funcionais, dinâmicos e historicamente mutáveis, a *mente* e não em localizações anatômicas fixas no *cérebro*. 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”.

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, 1939/2005, p.137). Tal dialogismo se estabelece entre o indivíduo e a sociedade e é mediado pela linguagem, especificamente, pelos 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”.²

No campo do estudo das ações humanas, o ISD busca contribuição do pensamento do filósofo Paul Ricœur (1995,1997). O conceito de *semântica da ação*, desenvolvido por Ricœur (1995) 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 consoante a chamada *hermenêutica textual*, em que apresenta uma proposta de reconfiguração do agir humano por meio dos discursos. Para ele, qualquer texto, oral ou escrito, pode contribuir para reconfigurar a ação humana. No contexto interacionista sociodiscursivo, as ideias de Ricœur (1995) trazem à tona uma forma de análise e compreensão do agir humano mediante textos – pois, segundo sua tese, interpretar um texto é interpretar as figuras de ação que o constituem, o que se estabelece, por consequência, como uma interpretação da ação humana.

Para o sociofilósofo Habermas (1997), 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

² Tradução minha do original em francês.

ação do homem no âmbito social) e o discurso (a ação humana de linguagem no mundo social) nascem, portanto, das ideias de Habermas.

No campo específico da teoria linguística clássica, de acordo com Bronckart (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. Nesse sentido, entende-se a arbitrariedade do signo estabelecida em Saussure. Para Bronckart (2008b), o conteúdo do signo é integralmente social, como se o 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 a dialética saussureana *língua-discurso*, Bronckart (2008b), em seu recorte interacionista sociodiscursivo, argumenta que as significações (valores) dos signos são elaboradas no *discurso (parole)* - seja pelos textos ou pela fala - e organizadas sob outra forma lógica, na *língua (langue)*, 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, 2003) um mistério e excluindo-a de sua análise, os estudos do ISD tentam, justamente, incluir a fala como fator de constituição e de (co)construção do sistema da língua, por intermédio da ação social do discurso. A descoberta de novos escritos do linguista suíço, discutidos em Saussure (1916/2004), Komatsu e Wolf (1996) e Constantin (2005) permitiu a Bronckart (2008a, p. 8) afirmar que Saussure

compreendia a língua como um tesouro, um reservatório de valores significantes implícitos em textos produzidos na atividade linguageira, depositados no cérebro do sujeito falante.

Volochinov e Bakhtin³ partem da concepção da linguagem como *atividade*, como ação intersubjetiva, para fundamentar a subjetividade como emergente do social. Nessa perspectiva, a interação constitui e sustenta a condição humana, por meio de relações dialógicas nas quais o conflito constrói o processo discursivo (VOLOCHINOV, 1929/2006). Tal processo se fundamenta, assim, num conjunto múltiplo e heterogêneo de vozes sociais – fenômeno denominado por Bakhtin como *heteroglossia*.

Para Volochinov (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 (...)”. As interações verbais, pertencentes à parte externa da linguagem (em oposição à parte interna que constitui o sistema da língua) são constituídas e analisadas pelos gêneros do discurso. Nas palavras de Bakhtin (2003, p. 262), “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*”.

Nesta perspectiva, a interação se estabelece pela interação verbal, realizada mediante enunciados. Segundo Volochinov (2006, p.127),

a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas, nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (VOLOCHINOV, 2006, p.127)

Para a compreensão da interação verbal nesta perspectiva, três conceitos são essenciais: o *dialogismo*, a *atitude responsiva* e a *alteridade*.

Volochinov (1929/2006) e Bakhtin (1953/2003) consideram a vida dialógica por natureza, salientando o dialogismo como o princípio que constitui a linguagem

³ Dada a realidade política e social que perpassava a União Soviética na década de 30, há questões ainda não solucionadas a respeito da autoria original dos textos de Mikhail Bakhtin e Valentin Volochinov. A questão da autoria dos textos atribuídos a M. Bakhtin foi estudada em profundidade na obra “Bakhtine Démasqué” (Bronckart & Bota, 2011). Como esta questão não interfere, ao menos diretamente, na realização deste trabalho, optei por referir-me a Bakhtin quando em uso da obra “Estética da Criação Verbal” (Martins Fontes, edição de 2003, traduzida diretamente do russo por Paulo Bezerra) e a Volochinov, quando cito a obra “Marxismo e Filosofia da Linguagem” (Hucitec, edição de 2006).

e a condição de sentido do discurso. Para Volochinov (1929/2006), o diálogo, num sentido amplo (não apenas na comunicação das pessoas face a face) constitui qualquer comunicação verbal, não importando de qual tipo seja. Faraco (2009, p. 58) apresenta a questão da dinâmica que se estabelece quando do encontro sociocultural das diferentes vozes que constituem um enunciado (que Bakhtin (1953, 2003) denomina “heteroglossia dialogizada”). O termo “diálogo”, num contexto bakhtiniano, refere-se “ao complexo de forças que nele atua e condiciona a forma e as significações do que é dito ali” (FARACO, 2009, p. 60). O diálogo face a face é apenas um dos muitos eventos que ocorrem nas relações dialógicas, do qual Volochinov (1929/2006) se ocupa, ao afirmar que aquele é intrinsecamente social. Isso se deve ao fato de que dois seres, quando se encontram e dialogam, não se constituem como dois seres autossuficientes, vale dizer, não estão dissociados de um contexto sócio-histórico.

A questão da construção de sentido, mediante as relações dialógicas, compreende uma *compreensão responsiva ativa*. O processo de compreensão, para Volochinov (1929/2006), não pode ser entendido como passivo, como mera decodificação de uma mensagem (Faraco, 2009, p. 74). A compreensão é um processo ativo, pois

compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação à ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente. A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. (VOLOCHINOV, 2006, p. 137).

A compreensão é uma forma de diálogo, pois “compreender é opor à palavra do interlocutor uma *contrapalavra*” (Voloshinov, 1929/2006, p.137, itálicos do autor). Bakhtin (1953/2003) afirma que o ouvinte ocupa uma posição responsiva ativa em relação ao discurso do outro, pois esse pode concordar, discordar, completar, aplicar, utilizar esse mesmo discurso, dentre outras ações. Para Bakhtin (1953/2003, p. 271), “toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva”, pois “a compreensão passiva do significado do discurso ouvido é apenas um momento abstrato da compreensão ativamente responsiva real e plena”. Essa compreensão plena real é o início da preparação da

resposta, na qual o *outro* incorpora seu papel ativo na compreensão do enunciado, e mantém a tensão dialógica na interação verbal.

A participação inerente do outro na interação constitui justamente a dimensão de alteridade, na qual a consciência de si é desenvolvida, dialogicamente, numa relação com o outro por meio da linguagem (a partir dos enunciados). É pela compreensão responsiva ativa da palavra do outro que as próprias palavras passam a ter sentido, estabelecendo, assim, uma relação dialógica, fundada na compreensão e na alteridade.

A partir da obra de Volochinov (1929/2006) e Bakhtin (1953/2003), é possível concluir que o processo de socialização é operado historicamente por meio da elaboração e da organização das atividades coletivas dos grupos humanos, constituindo resultado das propriedades comportamentais e mentais especificamente humanas.

Volochinov (1929/2006, p. 107) também foi o pioneiro a prever a linguagem como atividade, mudando seu eixo articulatório ao atribuir-lhe um caráter inerentemente social. De acordo com o mesmo autor, “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.

Esse processo de análise social leva Volochinov a verificar que os fenômenos linguageiros se estabelecem, materialmente, por meio de enunciados ou discursos, que são, de fato, a materialização da psicologia de corpo social. O mesmo autor afirma ainda que a estrutura da enunciação é puramente social, e que essa só se torna efetiva entre falantes. Além disso, o tema da enunciação é determinado não somente pelas formas linguísticas, mas pelos elementos não verbais da situação.

As interações verbais, sob esse ponto de vista, seriam as representações maiores das representações coletivas. Sabemos que as condições sobre as quais as interações verbais se constituem apresentam possibilidades infinitamente variáveis e que 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, *itálicos do autor*), 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*.”

Desse modo, o pensador russo parte da concepção da linguagem como *atividade*, uma ação intersubjetiva, para fundamentar a subjetividade como emergente do social. Isso implica identificar que a interação constitui e sustenta a condição humana, por meio de relações dialógicas, nas quais o conflito de vozes constrói o processo discursivo (VOLOCHINOV, 1929/2006).

O Interacionismo Sociodiscursivo incorpora essas noções com a finalidade de 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 pelos e nos gêneros de texto.

Dado o caráter fundamentalmente social da proposta teórica interacionista sociodiscursiva, Vygotsky (1939/2005,1984/2007) instituiu-se a principal influência do ISD no campo da psicologia do desenvolvimento. Além das teorias contemporâneas da ação de Habermas (1997) e Ricoeur (1995,1997), os princípios psicológicos de Leontiev (2004) – que prevê a atividade como modo de organização funcional do comportamento dos organismos vivos, através da linguagem como modo de comunicação – e de Luria (1992) também são apontados como influências importantes dentro deste quadro epistemológico.

Para o ISD, as práticas languageiras situadas por meio dos textos-discursos são os instrumentos principais do desenvolvimento humano (BRONCKART, 2006), tanto em relação aos conhecimentos e saberes quanto às capacidades do agir e da identidade das pessoas. O discurso, nesse sentido, é (co)construído nas relações sociais mediante as ações de linguagem estabelecidas nessas mesmas relações. A linguagem, assim, só existe em práticas, que se encontram em permanente transformação e nas quais são elaborados os conhecimentos humanos.

O ISD (Bronckart e seguidores, 2003, 2006) 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, mediante as quais os indivíduos se constituem. Assim, o projeto

interacionista sociodiscursivo avança no sentido de tentar aprofundar a abordagem vygotskyana de ação da linguagem.

1.2 A BASE SOCIOLINGUÍSTICA INTERACIONAL: UMA PERSPECTIVA DE ANÁLISE DA INTERAÇÃO COMO PRÁTICA SOCIAL

A Sociolinguística Interacional observa a emergência da comunicação nas práticas cotidianas, por meio das quais as realidades sociais são construídas. De acordo com Ribeiro e Garcez (2002, p. 9), “a Sociolinguística Interacional propõe o estudo do uso da língua na interação social”. Nessa proposta, considera sempre a importância do contexto, emergente a cada novo contato interacional, e a posição do interlocutor.

A perspectiva da Sociolinguística Interacional começou a ser desenvolvida a partir da década de 60 no cenário da antropologia norte-americana. Seus trabalhos focalizam o funcionamento da linguagem em contextos sociais específicos. Daí, seu interesse se expande também aos fundamentos culturais, sociais e antropológicos que permeiam as interações analisadas. Segundo Filliettaz (2008, p.109), é a ela que devemos as primeiras elaborações metodológicas para o registro de dados orais e sua transcrição. O principal interesse da Sociolinguística Interacional é o uso da língua na interação social. A principal pergunta de pesquisa que norteia um estudo Sociolinguístico Interacional é: “O que está acontecendo aqui e agora, nessa situação de uso da linguagem?” (RIBEIRO E GARCEZ, 2002, p. 7).

Atualmente, a Sociolinguística Interacional comporta diversas ramificações.

Goffman (1964/2002, 1967/1982, 1982, 1986) e Gumperz (1989) são dois pioneiros nos estudos do campo da Sociolinguística Interacional. O primeiro desenvolveu uma abordagem de análise sociológica considerando uma perspectiva microanalítica, visando compreender a interação face a face e as formas de participação dos indivíduos na interação. Já os trabalhos de Gumperz (1989) complementam e avançam os estudos desenvolvidos primeiramente por Goffman (1964/2002, 1967/1982), no sentido de aprofundar os conhecimentos sobre o funcionamento das situações de contextualização e também das propriedades das formas verbais em uso no curso da interação.

Goffman (1967/1982, p. 5) propõe que “o termo face seja definido como o valor social positivo que a pessoa clama efetivamente para si através da postura que os outros assumem que esta mesma pessoa tenha tomado durante um contato particular”⁴. A face, para o autor, é uma autoimagem delineada de acordo com os atributos de aprovação social, cujo valor é sempre negociado de acordo com o contexto de situação onde a interação ocorre. A interação aqui, portanto, constitui-se na troca comunicativa estabelecida, validada e interpretada em determinadas situações sociais influenciadas pela cultura.

Gumperz (1989, p.127-129) afirma ainda que o enfoque interacional na sociolinguística é constituído mediante a combinação de pressupostos linguísticos, contextuais e sociais, e que as trocas verbais estabelecidas estão sempre à mercê de mudanças constantes e , portanto, de negociações ao curso da interação.

No âmbito deste trabalho, pretendo investigar alguns elementos referentes à organização da fala-em-interação na sala de aula. Segundo Garcez (2006, p. 66), a fala-em-interação “inclui as atividades vocais de não vocais constituintes da interação social humana e que engloba todas as formas faladas de uso da linguagem em interação social, institucionais ou não (...)”. As análises de fala-em-interação objetivam evidenciar que ações sociais os membros de um grupo desempenham ao usar a linguagem em interações face a face, virtuais, ou ao telefone.

Drew & Heritage (1992, p. 3) conceituam as interações institucionais como um tipo específico de fala-em-interação pelo qual são conduzidas as ações sociais dos participantes envolvidos em uma conversa. Essas interações podem ocorrer em cenários físicos designados, mas não se restringem a eles. Aliás, não é o cenário físico que define a institucionalidade da interação, mas a relevância das identidades dos participantes em relação às atividades nas quais esses se encontram engajados.

A análise de fala-em-interação compartilha alguns dos princípios teóricos de base preconizados pela Análise da Conversa (doravante AC). Drew & Heritage (1992, p. 4) afirmam que o termo “fala-em-interação” tem sido usado, em geral, para fazer referência ao objeto de estudo da Análise da Conversa.

⁴ Tradução minha, a partir do original em inglês.

A AC é tida como um “programa de pesquisa [...] que visa a explorar a possibilidade de uma disciplina de observação natural que trataria da ação social de modo rigoroso, empírico e formal” (SCHEGLOFF e SACKS 1973, p. 289-290). Surgida nos Estados Unidos, na década de 60, mais especificamente calcada na sociologia interacionista norte-americana, essa perspectiva de pesquisa ocupa-se de estudar, qualitativamente e por um viés transdisciplinar com áreas como a Sociologia, a Antropologia e a Linguística, “a ação social humana situada no espaço e no decorrer do tempo real” (GARCEZ, 2008, p. 17).

Harvey Sacks é considerado o pioneiro na área da análise da conversa, quando articulou as perspectivas teórico-metodológicas de Garfinkel e Goffman na análise das ações sociais e da interação a partir de uma perspectiva analítica da conversa. A pesquisa analítica conversacional tem como principal meta descrever e explicitar as competências usadas pelos falantes ao participarem de interações socialmente organizadas, salientando que a análise dessas interações emerge da observação da conduta dos participantes (ATKINSON E HERITAGE, 2003, p.1). Sacks definiu três ‘orientações metodológicas’, interrelacionadas, que definem a pesquisa sobre a conversa: “(1) a fala mundana⁵ é sistemática e fortemente organizada; (2) sua análise deve ser baseada em dados naturais; e (3) os interesses de análise não devem ser restringidos por considerações externas” (ATKINSON E HERITAGE, 2003, p. 17).

Em suma, Atkinson e Heritage (2003, p. 5) afirmam que “para os analistas da conversa, são as sequências e os turnos de fala em uma sequência, e não as frases e os enunciados isolados, que se tornam unidades primárias de análise”.

A Análise da Conversa (AC) não nutre nenhum interesse pela linguagem em si como objeto de estudo, tampouco se interessa por sua descrição. Segundo Abeledo (2008, p. 55), “as análises de Harvey Sacks e Emmanuel Schegloff têm como foco o *uso da linguagem em interação*⁶, porém, não têm por objetivo elaborar uma teoria linguística”. Uma noção central para os estudos linguísticos realizados com base na AC é, portanto, a de *uso da linguagem*, que é concebida como social, como parte das interações e ações das pessoas no mundo (CLARK, 1996 apud BULLA, 2007, p. 23). Schegloff, Jefferson e Sacks (1976, p. 381), em seu clássico artigo “The preference for self-correction in the organization of repair in

⁵ No original, em inglês, *ordinary talk*.

⁶ Grifo meu.

conversation”, sumarizam o papel da linguagem na perspectiva analítica da conversa: “A linguagem é um veículo para viver vidas reais, com interesses reais num mundo real”.

Nesse sentido, o entendimento da linguagem deve ser visto como o entendimento de ações, que são interpretadas de acordo com seus contextos (HERITAGE, 1984, p.139-140). Assim, concluindo com Loder (2006, p. 41), “entender como a ação se dá pelo uso da linguagem não equivale a observar enunciados isolados produzidos por falantes em um contexto hipotético (...) [pois] a natureza do uso da linguagem é essencialmente interacional”. Portanto, “há um interesse central em se chegar a uma descrição da ação social humana pela observação de dados de ocorrência natural dessa ação mediante o uso da linguagem” (GARCEZ, 2008, p. 22).

Por meio de nossas ações, no momento em que interagimos, nossas experiências cotidianas são constituídas. Assim, a Análise da Conversa busca “empreender uma abordagem fortemente empírica ao estudo da ação social” (GARCEZ, 2008, p. 18), e seu foco primordial passa a ser, portanto, a compreensão da natureza da ação social.

Neste trabalho, pretendo analisar elementos da organização de fala-em-interação institucional de sala de aula, analisando a sequência dos turnos de fala, as tomadas de turno e as ações que se constroem em torno destes “arranjos interacionais”. Além disso, duas noções advindas da Sociolinguística Interacional são relevantes para o desenvolvimento do trabalho que proponho: contexto e face.

1.2.1 A noção de contexto

Nesta abordagem, qualquer momento de interação face a face se constitui como um cenário no qual o significado social e de experiência é construído, o que oportuniza analisá-lo social e linguisticamente. Dada a natureza inerentemente dialógica da comunicação humana, os significados são, por sua vez, situados contextualmente. Segundo Ribeiro e Garcez (2002, p. 8), “a noção de contexto ganha relevância, passando a ser entendida como criação conjunta de todos os participantes presentes ao encontro e emergente a cada novo instante interacional”.

Nas análises deste estudo, objetivo observar as situações de interação entre professora/alunos em sala de aula mediante uma perspectiva que englobe,

sincronicamente, o caráter linguístico e o caráter interacional (observando as construções dos turnos de fala em interação e também o gestual, que inclui gestos realizados, postura corporal e orientação espacial e expressões faciais). A concepção de contexto assumida é de extrema importância para o desenvolvimento e a compreensão do estudo, uma vez que revela não só as escolhas teóricas mas também a postura assumida no momento das análises.

Goodwin e Duranti (1992, p. 2) afirmam que parece não ser possível prever uma definição técnica e precisa do que é o contexto, pois o termo carrega, mesmo quando usado em diferentes estudos que tomam a mesma base teórica, questões muito diversas. A possibilidade que se apresenta, portanto, é a definição de contexto dentro de uma prática situada, por meio do uso e da (re)definição do conceito em cada trabalho, de acordo com problemas analíticos específicos que, eventualmente, possam surgir em cada estudo. Os autores, no entanto, concordam que algumas características podem ser afirmadas em relação ao contexto, como, por exemplo, o fato de que este não se constitui simplesmente um ambiente físico: ele é, antes de tudo, um ambiente social e co-construído entre os seres humanos por meio de um processo histórico de dimensões sociais.

Nesse sentido, pode-se afirmar que o contexto é (co)construído pelos participantes que tomam parte em uma experiência de interação dentro de um determinado ambiente físico. No entanto, esse ambiente físico é articulado pelas diferentes atividades realizadas pelos participantes em um dado momento. Para Goodwin e Duranti (1992, p. 5) “o contexto que é relevante para o que os participantes estão fazendo muda radicalmente quando os mesmos mudam de uma atividade para outra”⁷. Isso implica o que esses autores definem como “mutabilidade dinâmica do contexto” (GOODWIN e DURANTI, p. 5), que vem a ser a habilidade demonstrada pelos participantes de invocar novos enquadres contextuais por intermédio da fala, de forma conjunta – modificando e (re)organizando, assim, o contexto.

No texto acima mencionado, Goodwin e Duranti (1992, p. 20) também apontam a importância da perspectiva interacional de Bakhtin quanto à relação intrínseca entre a linguagem e o contexto. Os autores afirmam que as ideias bakhtinianas “anteciparam muitos dos aspectos teóricos contemporâneos que

⁷ Tradução minha do original em inglês.

animam as tentativas atuais de repensar o contexto em diferentes campos”. Dentre estes campos, citam a análise da conversa, a análise de enquadres proposta por Goffman e a crítica de Habermas à competência monológica proposta por Chomsky.

Kendon (1990, p.15) apresenta o contexto como o resultado da interação entre pessoas em um mesmo ambiente. Essa interação deve ser analisada a partir do conjunto de ações – como olhares trocados, posição corporal e, claro, os elementos da fala – realizadas pelas pessoas. A interação, portanto, se constrói por meio da relação entre essas ações, e não nas ações em si. Nesse sentido, a relação entre as ações realizadas pelos participantes determina a (co)construção do contexto, ou, ao menos, a influencia.

Após a realização de diversos estudos na área do gestual e da participação do corpo como recurso semiótico na (co)construção de uma interação, Kendon (1992, p. 330) aponta a importância, na definição do contexto entre os participantes, de sua orientação espacial no momento das interações. Os participantes, portanto, criam ou (co)constróem um contexto, estabilizando um sistema de relações espaciais e de orientação, no qual também é estabelecido um “acesso preferencial” às ações entre os participantes.

Outro aspecto crucial na definição do contexto é primordial para o entendimento deste estudo diz respeito à interação face a face como umas das formas de organização da interação humana que se constituem como centrais na análise do contexto. Segundo Goodwin e Duranti (1992, p. 22), “a interação face a face provê um lócus primordial para a produção da fala. As características da interação face a face constituem, ainda, um exemplo primário de contexto.” Além disso, a interação face a face, conforme discutirei no tópico seguinte, apresenta diversas oportunidades de analisar a linguagem, a cultura e a organização social como componentes integrados de um único sistema de ação – elementos de análise que não podem ser ignorados se tomarmos uma visão de contexto interacionalmente (co)construído.

1.2.2 A noção de face

Para Goffman, a interação face a face constitui uma espécie de ordem social. De acordo com Kendon (1990, p.39), a questão de ordem primária de análise para Goffman é: quais são as práticas subjacentes que governam todas as ocasiões de comunicação, e quais são os conjuntos fundamentais de expectativas e normas que regem essas ocasiões?

Na análise de uma interação face a face, “a fala é socialmente organizada, não apenas em termos de quem fala para quem e em que língua, mas também como um pequeno sistema de ações face a face que são mutualmente ratificadas e ritualmente governadas” (GOFFMAN, 1964/2002, p. 18), caracterizando um encontro social. A estrutura sequencial da conversa é criada, ou seja, (co)construída, e negociada pelos participantes do evento no curso da conversa.

Goffman (1964/2002, p. 20) afirma que “a interação face a face tem seus próprios regulamentos; tem seus próprios processos e sua própria estrutura, e eles não parecem ser de natureza intrinsecamente linguística, mesmo que frequentemente expressos por um meio linguístico.”

Um conceito chave para o estudo da interação dentro da perspectiva sociolinguística passa a ser a noção de face desenvolvida por Goffman (1967/1982, p. 5):, “a face é um valor social positivo que uma pessoa efetivamente clama para si a partir do alinhamento que os outros [participantes da interação] assumem que ela tomou durante um contato em particular. A face é uma imagem de si delineada em termos de atributos de aprovação social.” Para Goffman (1967/1982, p. 6), a própria face e a do outro são construtos de uma mesma ordem. São, portanto, as regras do grupo e a definição da situação – que denominamos contexto – que determinam as expressões demonstradas pela face e como estas serão distribuídas/aceitas pelas demais faces envolvidas na situação interacional. A face, segundo Filliettaz (2008, p. 252), “é o que um ator social apresenta a outro e que este tenta preservar”, na tentativa de que o outro também o faça. Ela passa a ser um objeto de negociações entre os interactantes.

Assim, a questão da face, de acordo com Goffman (1967/1982), está estreitamente relacionada à imagem de si em relação aos outros numa situação social. Esta face, portanto, não se refere especificamente às expressões faciais demonstradas pelo indivíduo – embora o autor esclareça que a face possa conter

certos “sentimentos” que são “anexados” a ela (provavelmente expressando certos aspectos psicológicos internos). Em geral, a face (no sentido goffmaniano) é vista claramente como algo que não está alojado ou que faça parte do corpo, mas, sim, como algo que se encontra no fluxo de eventos desenrolados numa determinada situação interacional.

Outro conceito importante no que concerne à noção de face na construção de um evento interacional refere-se à ideia de ratificação dos interlocutores, desenvolvida também por Goffman. Numa interação, os ouvintes que estão presentes, mas para quem, em certos momentos, o falante não dirige a palavra, são denominados “interlocutores não ratificados”. Ao contrário, os interlocutores a quem o falante dirige a palavra diretamente são aqueles chamados “interlocutores ratificados”. Tais conceitos são muito importantes no âmbito deste estudo, pois a sala de aula é o cenário de análise; e, neste cenário, justamente, segundo Philips (2002, p. 28), a identificação dos interlocutores ratificados pela professora ocorre, em grande parte, de maneira que a autora denomina “não verbal”, ou seja, por intermédio de elementos gestuais ou faciais – como orientação do olhar. A autora afirma que “os professores olham para os falantes ratificados com mais frequência e por mais tempo do que encaram os interlocutores não ratificados (PHILIPS, p. 29)”. Além disso, em relação à posição corporal, essa pesquisadora indica que “a cabeça e o corpo da professora geralmente se voltam para a pessoa para a qual se dirigiu, e o seu alinhamento muda conforme muda o foco de sua atenção (PHILIPS, 2002, p. 28)”.

No âmbito deste trabalho, o foco principal de estudo a partir deste construto teórico se concentra em duas frentes: nos processos de contextualização do discurso e na organização sequencial da interação.

Assim, se levarmos em consideração que ambos os quadros teóricos apresentados neste estudo tomam como base uma perspectiva sócio-histórica de análise das ações, as práticas de sala de aula são, de fato, situadas e irrepetíveis, assim como o contexto no qual se desenvolvem essas práticas. Do mesmo modo, a noção de competência profissional que apresento no capítulo 3, mais adiante, também se enquadra nessa perspectiva – pois, se a competência profissional docente passa a ser vista como um processo dinâmico e não estático, essa só pode ser concebida, em termos sócio-históricos, com bases na (co)construção

interacional entre professor e alunos, isto é, no contexto (co)construído em um dado momento que, por sua vez, não é repetível.

1.3 VYGOTSKY E A INTERAÇÃO SOCIAL: POSSÍVEL CHAVE PARA OS CRUZAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS ENTRE ISD E SOCIOLINGUÍSTICA INTERACIONAL

Os escritos de Vygotsky⁸ passaram a receber maior atenção de estudiosos das áreas da educação, psicologia e linguagem, dentre outras, quando foram redescobertos nas décadas de 60 e 70.

Uma das principais inovações teóricas no campo da psicologia do desenvolvimento humano se deve à constatação de Vygotsky sobre a inerência da mediação como base dos processos psicológicos superiores. Essa mediação, estabelecida pelos indivíduos entre si e seu ambiente, ocorre com base na interação, termo chave da pesquisa que apresento, especialmente no âmbito que considera a importância do social e dos elementos histórico-culturais no processo de desenvolvimento humano. O projeto vygotksyano também recebe méritos no sentido de que o psicólogo foi o primeiro pesquisador, dentro da psicologia moderna, a sugerir os mecanismos pelos quais a cultura se torna parte da natureza de cada pessoa (COLE e SCRIBNER, 1984/2010).

Segundo Luria (1992, p. 25), “Vygotsky concluiu que as origens das formas superiores de comportamento consciente deveriam ser achadas nas relações sociais que o indivíduo mantém com o mundo exterior.” Entretanto, o homem não se constitui apenas como um produto acabado do seu ambiente, mas é, também, um dos (inter)agentes ativos no(s) processo(s) de criação deste meio. Isso é o que Vygotsky (1939/2005) denominava um estudo de psicologia “cultural”, “histórica” ou “instrumental”, pois estes aspectos refletem as diferentes facetas do mecanismo geral por meio do qual a sociedade e a história social moldam a estrutura das formas de atividade que diferenciam o homem dos animais (LURIA, 1992, p. 26).

⁸ A grafia do nome “Vygotsky” pode ser encontrada de maneiras diversas, dado que alguns caracteres do alfabeto cirílico (utilizado na língua russa) não apresentam correspondentes no alfabeto latino. Por isso, a grafia pode diferir de acordo com a origem da tradução. Considerando que a maioria das obras consultadas advêm de traduções do inglês e do francês, nas quais a grafia adotada é Vygotsky, optei por fazer uso desta, igualmente. Além disso, esta parece ser, ainda, a grafia mais comumente adotada.

A questão da importância da linguagem na mediação do desenvolvimento humano se consolida, na obra de Vygotsky, com a publicação de “Pensamento e linguagem”. Publicado postumamente pela primeira vez em 1934, a obra foi proibida na União Soviética dois anos depois, voltando a ser publicada novamente apenas em 1956. Esse texto vygostkyano apresenta a gênese do pensamento e da linguagem dentro de um contexto constituído por meio de um processo dinâmico de interação social.

O contexto social na aquisição da linguagem é parte de uma empreitada ainda maior: demonstrar que a linguagem e consciência são, ambas, alojadas dentro de uma *matrix* de atividade social, e que esse sistema de atividade, mais que um indivíduo isolado, deve ser o foco primário de estudo (GOODWIN e DURANTI, 1992, p. 21). A teoria de Vygotsky, nesse sentido, prevê o desenvolvimento de capacidades de ação, por meio da interação, mediadas pela linguagem.

A linguagem, por intermédio da fala, representa o significado da unidade do pensamento verbal (VYGOTSKY, 1939/2005, p. 6). É por intermédio dela que a interação se materializa e o desenvolvimento do pensamento é mediado, portanto, pelo caráter social. A própria linguagem também se desenvolve a partir da interação sócio-histórica entre os indivíduos e o ambiente.

Em relação à imbricação do desenvolvimento do pensamento e da linguagem, o pensador russo afirma que

a natureza do próprio desenvolvimento se transforma, do biológico para o sócio-histórico. O pensamento verbal não é uma forma de comportamento natural e inata, mas é determinado por um processo histórico-cultural e tem propriedades e leis específicas que não podem ser encontradas nas formas naturais de pensamento e fala (VYGOTSKY, (1939/2005, p. 63, grifos do autor).

Nesse sentido, a relação entre o pensamento e a linguagem é vista como um processo, não como algo estático. Ela é um *continuum*, ou, nas palavras do próprio Vygotsky (1939/2005, p. 156), “um movimento contínuo de vaivém do pensamento para a palavra, e vice-versa”. O desenvolvimento, no sentido funcional, ocorre a partir das transformações ocorridas de forma contínua na relação entre o pensamento e a palavra. As palavras, nessa linha de raciocínio, não são uma simples expressão do pensamento, mas constituem o meio pelo qual o

pensamento passa a existir. A relação pensamento e palavra ilustra o tema da interação como propulsora do desenvolvimento. A interação também se estabelece como um *continuum*, tomando forma e gerando desenvolvimento por meio da linguagem. Esta, por sua vez, exerce um papel nodal na força motriz do desenvolvimento psicológico, dada a iminência de sua participação nesse processo. Vygotsky (1939/2005, p. 190) conclui sua obra “Pensamento e Linguagem” afirmando que as palavras não desempenham um papel fundamental apenas no desenvolvimento humano, mas também “na evolução da consciência histórica como um todo. Uma palavra é um microcosmo da consciência humana”. Esta frase deixa clara a condição sócio-histórico-cultural do desenvolvimento psicológico dos seres humanos mediado pela linguagem, revelando que tal desenvolvimento não acontece de modo direto e linear, mas se concretiza por um movimento de constante tensão entre a dimensão singular do indivíduo e a dimensão do coletivo (o chamado “sócio-histórico”) no qual as interações tomam parte. O mecanismo de mudança individual ao longo do desenvolvimento, portanto, tem sua raiz na sociedade e na cultura.

As palavras, ou signos, como Vygotsky as denomina em sua obra “A formação social da mente” (1984/2007, p. 55) constituem um meio da atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo. O signo é orientado internamente, porém, é concebido de forma dinâmica, podendo ser reconceitualizado a partir da interação com o meio. Essa abordagem vygotskyana, denominada dialética – pois admite a influência da natureza sobre o homem – advém do estudo dialético da natureza proposto pelo filósofo F. Engels. Considera que o homem age sobre a natureza e cria, pelas mudanças que nela provoca, novas condições naturais para sua existência. O comportamento humano, nesse sentido, exerce uma “reação transformadora sobre a natureza. John-Steiner e Souberman (2007, p. 150) complementam a caracterização do desenvolvimento nessa perspectiva. As autoras afirmam que Vygotsky entende o desenvolvimento humano como “um complexo processo dialético, caracterizado pela periodicidade, irregularidade no desenvolvimento das diferentes funções, metamorfose ou transformação qualitativa de uma forma em outra, entrelaçamento de fatores externos e internos e processos adaptativos”. Portanto, o autor rejeita a perspectiva de desenvolvimento como um processo linear.

Dentro desse processo dialético, a questão histórica é fundamental. Vygotsky (1984/2007, p. 68) afirma que “estudar alguma coisa historicamente significa, por definição, estudar algum evento do passado.” Assim, estudar algo historicamente implica o estudo dentro de um processo de mudança – e essas mudanças ocorrem por meio da interação.

Na teoria vygotskyana, o meio não é considerado apenas o ambiente físico onde o indivíduo se encontra, mas consiste em um produto da interação entre características particulares do indivíduo e suas experiências, considerando, ainda, o contexto no qual este se encontra (JOHN-STEINER e SOUBERMAN, 2007, p. 155). Outrossim, dada a amplitude de possibilidades das experiências humanas, oportunizada pela constante mudança das condições históricas, não há um esquema universal que represente de forma adequada a relação dinâmica entre os aspectos internos e externos do desenvolvimento. O aprendizado ocorre ao longo da interação e é socialmente elaborado.

Considerando que a linguagem é o próprio meio por meio do qual e no qual a reflexão e a elaboração da experiência ocorrem, esta é, concomitantemente, um processo extremamente pessoal, mas, também, profundamente social, o que enfatiza a dinamicidade do processo interacional gerador de desenvolvimento (JOHN-STEINER e SOUBERMAN, 2007, p.158). Assim como os instrumentos do pensamento mudam historicamente, o papel do social na construção e (re)configuração desses instrumentos também se faz importante.

Matêncio (2007, p. 55) apresenta alguns princípios epistemológicos implicados na tomada da perspectiva vygotskyana de desenvolvimento mediado pela linguagem por meio da interação:

- a) toda atividade humana é mediada pelo instrumento (representado, aí, pela palavra como signo);
- b) as ações do indivíduo em uma atividade são orientadas pelo instrumento (portanto, pelo signo);
- c) o instrumento (ou signo), elaborado socialmente, atribui uma certa configuração à atividade, a um só tempo, significando-a e materializando-a;
- d) a língua e as demais formas de manifestação da linguagem são instrumentos, forjados historicamente, nas interações sociais.

A autora mencionada complementa que, se a teoria de Vygotsky considera a ação de linguagem como o movimento que conduz a associação da ordem do

simbólico ao real na atividade, então é possível conceber a realidade como construída e ordenada nas práticas sociais (MATÊNCIO, 2007, p. 56).

Refletindo, nesse sentido, acerca da questão de sala de aula, se tomarmos a perspectiva vygotskyana que focaliza a interação como inerente ao processo de desenvolvimento – relacionada, em consequência, à aprendizagem – parece ser fundamental que o professor demonstre competência para interagir com seus alunos. O desenvolvimento dessa competência, segundo os preceitos de Vygotsky, só ocorre através da linguagem, que atua como mediadora no processo de interação.

No âmbito deste trabalho, se a interação professor/alunos é um instrumento, e esses, de acordo com os estudos de Vygotsky, mudam historicamente, o desenvolvimento do pensamento também sofre alterações. Em vista dessas condições, novos instrumentos de pensamento geram desenvolvimento – o que, por sua vez, gera uma mudança de ação.

Seguindo essa linha de reflexão, as ideias de Vygotsky podem se constituir como o fio condutor mestre entre os diferentes construtos teóricos que utilizo para compor a tessitura desta tese, que tenta dar conta da emergência de uma competência interacional no trabalho efetivamente realizado de alunas-professoras a partir de uma análise das interações entre professora e alunos sob uma perspectiva multimodal. Ressalvo que a interação é considerada, aqui, como o ponto principal na trama que esta pesquisa constitui. É através da interação e de uma competência interacional demonstrada pelas participantes da pesquisa que o desenvolvimento ocorre, gerando, por conseguinte, uma aprendizagem efetiva socialmente construída.

Os construtos teóricos vygotskyanos são conceitos basilares tanto para o quadro teórico do Interacionismo Sociodiscursivo (ver Parte 2, capítulo 1) como também para a perspectiva de análise interacional proposta por C. Goodwin (ver Parte 2, capítulo 4). Bronckart (2003, 2006), principal epistemólogo do quadro interacionista sociodiscursivo, afirma que o projeto vygotskyano é de suma importância para o quadro do ISD, quando instaura uma unidade da ordem do agir significativo como um conceito central nas ciências do humano. O autor mencionado (BRONCKART, 2008b, p. 64-65) aponta que, dentro do quadro de pesquisa de Vygotsky, os conhecimentos humanos não são reflexos de algo preexistente no mundo, nem resultam do funcionamento de capacidades humanas

inatas, mas são, isto sim, produto das práticas humanas, que são, por sua vez, sócio-historicamente determinadas. Já Goodwin (2000) mostra as ideias vygotskyanas como a chave mestra por trás de todas as ideias baseadas no conceito de interação, pois Vygotsky previu, de forma inédita, a questão da essência do social, da mediação social que constitui e possibilita o desenvolvimento. Isso significa explicitar que ele teoriza sobre como um ser humano pode se desenvolver a partir de outro.

No capítulo seguinte, esclareço a interação constitutiva do agir docente como trabalho, na perspectiva teórica do quadro interacionista sociodiscursivo.

2 O TRABALHO DOCENTE SOB A ÓTICA DO ISD

Conforme apontado por Bronckart (2008b, p. 111), o programa de pesquisa do ISD volta-se para a análise do desenvolvimento humano. Nessa perspectiva, considera importante a análise do que Schwartz (2003) chama de dimensão ergológica, ou seja, do trabalho como “uma *forma de agir*, como uma *prática*, que seria própria da espécie humana” (Bronckart, 2008b, p. 93, grifos do autor).

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 rumo, 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.

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. No caso do trabalho docente, 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 (Bronckart (2006, p. 207). A definição da profissionalidade do professor, de acordo com esse estudioso, não se concentra apenas no domínio que aquele apresenta do programa e dos conteúdos que devem ser ensinados, tampouco se resume no 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.), frequentemente subestimados e que, entretanto, constituem o ‘real’ mais concreto da vida de uma classe” (BRONCKART, 2006, p. 227).

Essa concepção de trabalho pode, ainda, ser expandida, se tomarmos algumas ideias de Vygotsky sobre a atividade educacional, exploradas por Schneuwly (2002, apud Machado, 2009, p. 82). Segundo o autor, ao percebermos a atividade do professor do ponto de vista vygotskyano, temos uma tríade,

constituída por (1) um agente (o professor), que pode transformar os modos de pensar, fazer, falar de (2) outro agente (o aluno), sendo este processo mediado por ferramentas – que, aqui, consubstanciam um conjunto semiótico complexo, sócio-historicamente construído. Os processos psíquicos dos alunos são os objetos a serem transformados; os quais são, também, os produtos, permitindo a transformação desenvolvimental dos processos naturais. No entanto, de acordo com Schneuwly (2002, apud Machado, 2009), o trabalho do professor não se constitui como uma atividade mecânica, como a de um trabalhador que age sobre um objeto físico. Visto que o ensino é uma atividade essencialmente interativa, uma dimensão de liberdade emerge dela, pois o professor não atinge, diretamente, os processos mentais dos alunos. Ele simplesmente, como mediador, cria espaços, ambientes, para que as transformações ocorram. (MACHADO, 2009, p. 83).

O presente estudo assume a concepção de ensino como trabalho nos moldes propostos pelo quadro do ISD, pois a interação entre professor e alunos se constitui como central nos estudos que buscam um melhor entendimento da profissionalidade docente.

Machado (2007, p. 91) arrola algumas características dessa atividade. Para a autora, o trabalho é:

- a) uma atividade situada;
- b) prefigurada pelo próprio trabalhador;
- c) mediada por instrumentos materiais ou simbólicos;
- d) interacional;
- e) interpessoal;
- f) transpessoal;
- g) conflituosa;
- h) fonte para aprendizagem de novos conhecimentos e desenvolvimento de capacidades do trabalhador (justamente por ser conflituosa).

Pensando na realidade de sala de aula, diversas preocupações se apresentam quanto à atividade docente. Aludindo a 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 após a edição dos Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCNs), no final da década de 90. Estes 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.

O professor precisa mobilizar-se, integralmente, em diferentes situações, para possibilitar a aprendizagem de seus alunos. Tais 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). Dessa forma, o trabalho do professor nem sempre depende dele mesmo para sua realização, mas se somam outras dimensões que também são constituintes desse trabalho.

Uma dessas dimensões inclui o tipo de formação recebida pelo professor quando aluno de licenciatura, no ensino superior. Dada a complexidade da sociedade contemporânea, são exigidas habilidades e atribuídas tarefas ao professor que, antigamente, não lhe eram exigidas de forma explícita. Entretanto, não são, ainda, oferecidas as adequadas condições para que o professor tenha a chance de desenvolver essas habilidades. Por consequência, fica por sua própria conta a responsabilidade e a obrigação de especializar-se para cumprir uma exigência externa (LOUSADA et al., 2007, p. 240).

Outra dimensão que se relaciona intrinsecamente ao trabalho docente diz respeito à questão da interação entre professor e alunos no ambiente de sala de aula. A realização do trabalho do professor é permeada por diversas outras ações sociais entrelaçadas à questão da aprendizagem. Fatores como (in)disciplina, falta de interesse dos alunos ao que está sendo abordado pelo professor, falta de materiais, surgimento de outros assuntos em sala de aula, têm feito com que os docentes coloquem em xeque a validade e/ou qualidade de sua formação profissional, no sentido de que esta parece não prepará-los adequadamente para a realização efetiva de seu trabalho – em especial no que toca ao saber pedagógico, que inclui o conhecimento a respeito das formas de interação para construir ações que conduzam ao desenvolvimento, gerador da aprendizagem.

Canelas-Trevisi (1997), em um estudo que visa demonstrar as interações entre as características do contexto de produção, a planificação e o uso de algumas unidades linguísticas em um trabalho com base em sequências didáticas

percebeu que, na maioria das vezes, o planejamento inicial das professoras a respeito do trabalho (que havia sido feito coletivamente) era rapidamente abandonado, dando espaço às metodologias didáticas tradicionais já conhecidas e utilizadas pelas professoras. Os resultados do estudo apontaram, portanto, o grande distanciamento entre o planejamento docente e a realidade da sala de aula.

Visando cobrir todos esses aspectos, que compõem a profissionalidade de um trabalhador, a proposta do ISD para análise do trabalho é fundamentada em quatro dimensões, advindas originalmente da análise do trabalho da ergonomia de linha francesa e apresentadas por Daniellou, Laville e Teiger (1983).

A primeira dimensão compreende o (1) 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. A segunda dimensão é fundamentada pelo (2) 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” (DANIELLOU, LAVILLE e TEIGER, 1983, p. 208). 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 compreende o (3) trabalho representado (ou interpretado pelos actantes), o qual 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 (4) trabalho interpretativo pelos observadores externos, que compreende a análise da constituição da profissão docente por um pesquisador ou outro professor.

Diversos estudos realizados no Brasil retomam as concepções do ISD em relação ao estudo do trabalho docente, especialmente no tocante à dimensão da representação, como Lousada (2004, 2006), Machado (2006, 2009) e Bueno (2007). Alguns, inclusive, incorporam as noções de trabalho real/realizado advindas da Ergonomia da Atividade (CLOT, 2006), podendo incluir, o uso de procedimentos como a autoconfrontação (CLOT, 2006) para geração de reflexões do trabalhador no momento de representação da própria prática.

Dando continuidade aos estudos do ISD sobre trabalho docente, este estudo pretende analisar, de forma mais aprofundada, a dimensão do chamado trabalho real, cujas análises, de acordo com Bronckart (2006, p. 226), “ainda estão incompletas e são provisórias e, portanto, deverão ser desenvolvidas e aprofundadas.” Segundo esse autor, ainda,

são as interações professor/alunos que constituem o centro da atividade educacional e que a compreensão do trabalho real do professor implica a compreensão das características do funcionamento, não de um aluno-criança tipo, mas de alunos concretos e uma efetiva situação de aula (BRONCKART, 2006, p. 228).

Esta citação ilustra o grande objetivo desta investigação de tese: compreender e desvelar a dimensão real do trabalho docente, a partir do que a constitui, a saber, as interações entre professor/alunos, baseadas em uma análise discursiva/textual, aliada a uma análise do gestual e também dos aspectos que constituem a estrutura conversacional da fala-em-interação entre professora/alunos no ambiente de sala de aula – no momento de trabalho real, portanto.

2.1 O AGIR, A AÇÃO E A ATIVIDADE: CONCEITOS DINÂMICOS PARA CONCEITUAR A DIMENSÃO DO TRABALHO REAL/CONCRETIZADO

Bronckart (2006, p. 209) afirma que “o trabalho se constitui, claramente, como um tipo de atividade ou prática”. Essa atividade ou prática é inerente à espécie humana e se realiza desde o início da organização das sociedades, acompanhando o surgimento de formas de organização coletivas que visavam à sobrevivência dos membros do grupo. Nesse sentido, cada membro do grupo realizava uma atividade diferente, pois possuía papéis e responsabilidades específicas. Porém, se o trabalho, então, é concebido como uma atividade, que conceito tomamos quando nos referimos aos termos e respectivos conceitos de “atividade, ação, agir”?

Antes de entrarmos na discussão específica dos conceitos referentes aos termos-chave desta seção, retomamos as ideias de Bakhtin/ Volochinov, autores importantes na construção epistemológica do ISD, na área da filosofia da linguagem. Estes pensadores partem, precisamente, da concepção da linguagem

como atividade, tida aqui como ação intersubjetiva, para fundamentar a subjetividade como emergente do social. Desse modo, a interação constitui e sustenta a condição humana, mediante as 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 por meio dos gêneros de texto. Assim, conforme já explicitado no capítulo 1, desta parte, o discurso é (co)construído nas relações sociais por intermédio das ações de linguagem estabelecidas nessas trocas. Ao considerar a questão da linguagem como instrumento mediador das ações sociais, por meio de que os indivíduos se constituem, o projeto interacionista sociodiscursivo avança no sentido de tentar reformular a abordagem vygotskyana de ação da linguagem.

Dentro da perspectiva interacionista sociodiscursiva, o conceito de ação é tido como uma das questões centrais no estabelecimento dos construtos que visam explicar o papel decisivo da linguagem no estudo do desenvolvimento humano.

No campo das ciências humanas, encontra-se uma grande quantidade de termos para designar o “agir” como objeto da problemática de estudo em diferentes concepções teóricas, que preveem teorias “do agir”, “da ação” ou, ainda, “da atividade”.

Dentro da perspectiva de conceitualização de “agir/ação/atividade” tomada pelo Interacionismo Sociodiscursivo, são consideradas as teorias de Leontiev, Ricœur e Habermas como aportes filosóficos.

As contribuições advindas dos filósofos Ricœur (1995,1997) e Habermas (1997), em suas teorias de ação, contribuem com a construção desse conceito dentro do quadro epistemológico do ISD. Enquanto o primeiro, conforme já explicitado no capítulo 1 desta segunda parte, traz o conceito de ação significativa - esta que se estabelece a partir das narrações intertextuais constituídas como obras abertas, mediante as quais os sujeitos constroem sua compreensão das ações humanas – pensamento que constitui a base da chamada semântica da ação –, o ; o segundo concebe a atividade como um agir comunicativo – prevendo a comunicação verbal como uma forma privilegiada do agir social. Assim, a ação

humana em sociedade é comunicação; e o discurso, constitutivo e produto do social.

Segundo Bronckart (2008b, p. 64), “o projeto de Vygotsky buscava instaurar uma unidade da ordem do agir significativa como unidade central das Ciências Humanas”, e os princípios de Leontiev (2004), em sua proposta de teoria da atividade, surgiram como uma continuidade ao projeto inicial vygostkyano. A teoria da atividade – com base nas ideias marxistas, assim como as teses precedentes de Vygotsky – defende que os conhecimentos e obras dos seres humanos são produto de suas próprias práticas (sócio-historicamente determinadas), e não reflexos empíricos de uma organização preexistente no mundo, nem resultado do funcionamento de capacidades mentais inatas.

Assim, o que Leontiev (2004) denomina agir socializado é o que (pro)move o desenvolvimento humano – quando os sujeitos reencontram seu meio ambiente. Esse quadro de motricidade de desenvolvimento é chamado, por ele, de práxis generalizada. Dentro desse quadro, se encontram três níveis distintos: a atividade, a ação e a operação. A atividade compreende “qualquer organização coletiva dos comportamentos orientada por uma finalidade (ou visando um objeto determinado)” (BRONCKART, 2008b, p. 65). A ação é tida como o movimento interacional tomado de um ponto de vista individual, portanto, da perspectiva da participação do sujeito na interação social.

Como o conceito de ação, na teoria da atividade se articula aos objetivos que os agentes visam atingir em um nível singular, individual, em relação ao agir coletivo. A ação só pode ser vista em seres humanos, que podem construir representações das atividades nas quais se encontram engajados. A atividade, portanto, se diferencia em função de sua finalidade; enquanto as ações são diferenciadas em função de seu objetivo. O conceito de operação se vincula ao modo como uma ação é realizada, ou às técnicas empreendidas para que um objetivo seja atingido. Nesse sentido, parece emergir a noção de que as dimensões coletiva/singular atuam em constante tensão, sendo aproximadas e interligadas pela interação entre os seres humanos.

No entanto, de acordo com Matêncio (2007, p. 57), mesmo retomando a teoria da atividade de Leontiev como um de seus pilares na definição do conceito de ação, o ISD “reforça a centralidade da *ação de linguagem* [...] nos processos de textualização pelos quais se materializam as condutas especificamente humanas

nas práticas sociais de interação verbal.” A ação de linguagem, nesse contexto, é, concomitantemente, um reflexo da diversidade das ações e atividades humanas e condição para sua existência. Já a textualização expõe o funcionamento da linguagem, pois revela a existência de processos sociais subjacentes e envolve “tanto o planejamento das ações situadas em uma atividade, quanto o recurso dos elementos linguageiros que possam concretizá-las” (idem).

Nesse recorte, na visão interacionista sociodiscursiva, segundo Bronckart (2006, p. 47-49), a ação é definida como uma intervenção no mundo, geradora de uma sequência organizada de acontecimentos. Estes podem ser atribuídos a um agente (organismo dotado de capacidades de ação), a quem, por sua vez, se atribui um motivo (ou razão para agir) e uma intenção (ou representação de um efeito).

Retomando os conceitos definidos por Ricœur (1995, 1997), as ações humanas podem ser analisadas sob esses dois pontos de vista, encaixados. Do ponto de vista sociológico, o que se pode perceber é um fluxo contínuo de ações, das quais participam vários agentes, no quadro estrutural de uma ou de várias formações sociais. Enquanto isso, do ponto de vista psicológico, para analisar a ação humana, é necessário que nos atenhamos, de forma isolada, a uma sequência organizada de condutas que possam ser atribuídas a um agente singular. Assim sendo, para o ISD, é possível definir atividade ou ação com conceitos oriundos destas duas disciplinas: a Sociologia e a Psicologia.

Dentre os conceitos ontológicos que podem delinear os sentidos relativamente estáveis em relação aos termos ação e atividade, o aspecto da *interação* é introduzido como fator essencial para o entendimento deste estudo.

Para o ISD, a ação é um produto da socialização, e a interação, nesse sentido, é primordial, estabelecida pelo uso da linguagem, visto que as ações sociais só podem se estabelecer e ser representadas por meio da linguagem.

O conceito de linguagem se encontra imbricado ao de atividade. Segundo Volochinov (1929/2006), a concepção de linguagem como atividade fundamenta a subjetividade como emergente do social, cabendo assinalar que a interação constitui e sustenta a condição humana, por intermédio de relações dialógicas, nas quais o conflito de vozes constrói o processo discursivo (VOLOCHÍNOV, 1929/2006). O discurso, portanto, é fundamentalmente dialógico, conforme complementa Bronckart (2008b, p. 78), “no sentido de que ele [o discurso] sempre

mostra que se tem atenção em relação ao outro”, e essa atenção deixa “traços linguísticos” (ou “marcas dialógicas”). A linguagem existe em práticas que se transformam em suas relações sociais estabelecidas mediante a linguagem. Nessas trocas, se elaboram os conhecimentos humanos. Aqui, então, emerge, mais uma vez, o papel nodal da interação – mediada pela linguagem, a partir de uma perspectiva vygotskyana – na construção de ações sociais.

No entanto, ao mesmo tempo, a questão da ação para o ISD é paradoxal. Se tomarmos como base a teoria da atividade preconizada por Leontiev (2004), a ação é inerente à dimensão singular na construção das ações humanas (pois parte da ordem do psicológico, que envolve o uso de estruturas cognitivas individuais), e se encontra dentro da dimensão da atividade, que engloba a questão das ações coletivas (concebida como da ordem do social, do coletivo).

É importante enfatizar que as noções de ação e de atividade, na perspectiva do quadro do ISD, encontram-se imbricadas e em constante movimento tensional. Isso se deve ao fato de que o agir, nestas circunstâncias, é construído precisamente a partir do movimento de interação entre a ação, em sua perspectiva individual; e a atividade, representando a perspectiva do coletivo social.

Considerando as dimensões constitutivas do trabalho docente supracitadas, a dimensão que empreende o que Bronckart (2008b, p.132) denomina trabalho real focaliza somente a atividade real, ou seja, as atividades, os gestos, as interações efetivamente realizadas pelo trabalhador em seu ambiente de trabalho. Nas palavras do próprio autor (BRONCKART, 2006, p. 216), constituem o trabalho real os “comportamentos verbais e não verbais que são produzidos durante a realização de uma tarefa”. Essa expressão denomina, ainda, “as diversas tarefas que são realizadas pelos trabalhadores em uma situação concreta” (BRONCKART, 2006, p. 208).

A conceitualização desta dimensão do agir profissional tem sido alvo de constante reflexão não apenas no quadro interacionista sociodiscursivo, mas também em outros quadros teóricos que tomam o agir como base de análise nas ciências do trabalho.

Para a Clínica da Atividade – subárea dos estudos maiores da Ergonomia da Atividade de linha francesa – dois termos se relacionam à questão do que o ISD denomina trabalho real (embora os conceitos “real” e “realizado” advenham dos estudos ergonômicos): a distinção entre trabalho real e trabalho realizado. O termo

trabalho real, para esta última, compreende não apenas a atividade que foi efetivamente realizada, mas também as atividades não realizadas, que o trabalhador queria ter feito, e não conseguiu; enquanto o trabalho realizado é o equivalente ao chamado trabalho real, assim denominado pelo ISD – que inclui apenas a ação realizada observável.

Na Ergologia, Schwartz (2003) substitui a noção de trabalho real pelo termo “renormalização”, que compreende o trabalho em si – que transforma as normas da prescrição – no qual o homem é o protagonista principal.

No entanto, não sigo essas perspectivas concernentes a essa dimensão do trabalho, visto que o foco desta pesquisa não pretende verificar as possibilidades do não realizado (que se equipara ao que Clot (2006) denomina “real” e ao que Schwartz (2003) nomeia “renormalização”). Minha proposta consiste em ver o que foi, efetivamente, realizado.⁹

A reflexão instaurada acerca do constante movimento tensional entre as dimensões singular e coletiva parece reger os termos ação e atividade, que coabitam no cerne da realização do agir humano – incluindo o agir profissional, foco de análise deste estudo – para representar a dimensão das ações profissionais efetivamente realizadas pelos trabalhadores. No caso dos profissionais da educação, o agir de um professor se estabelece na interação, na qual a tensão entre as dimensões individual/coletiva se materializa – pois os participantes produzem ações por intermédio dos gestos e da fala em uma perspectiva individual, mas sempre direcionados a um outro, orientados por um contexto situacional (co)construído entre um participante e o outro ou entre os demais participantes que constroem a interação. É exatamente essa (co)construção que representa a dimensão do coletivo.

O termo “trabalho real”, como visto em outros quadros teóricos que tratam de trabalho docente, parece não dar conta do que foi efetivamente realizado. Sentimos a necessidade de olhar para a dimensão do trabalho que poderíamos apresentar como o “real mais concreto”, para as interações que caracterizam o ambiente de sala de aula. A esta dimensão, Guimarães, Drey e Carnin (2011)

⁹ É importante ressaltar que alguns autores, a exemplo de Machado e Cristóvão (2009), não consideram a perspectiva de observação do agir humano diretamente. As mesmas autoras (p.122) afirmam que as noções de agir, atividade e ação são, na verdade, “um produto de nossas interpretações sobre as condutas diretamente observáveis, interpretações essas que podem ser expressas em textos orais ou escritos (...)”. Como mostro a seguir, entendo que é possível a análise do diretamente observado numa dimensão de trabalho concretizado.

denominam “trabalho concretizado”, e, no caso do trabalho docente, busca-se, por meio de seu estudo, verificar a ação profissional concretizada de fato nas interações. Estamos afirmando, então, que o acesso a este trabalho concretizado se faz pela análise das interações nele ocorridas, pois é nestas que a ação docente se constitui. Isso quer dizer que o trabalho efetivamente realizado/concretizado só pode ser acessado por meio da análise da(s) interação(ões). Nessas interações, podem emergir as relações com o planejado/não efetivamente realizado, mas essas não constituem a preocupação de base desta tese.

No caso em específico desta investigação, a proposta é que a análise busque as ações efetivamente (co)construídas no decorrer do trabalho, daí a denominação *trabalho concretizado*¹⁰. Dentro desta proposta, estuda-se, ainda, a possibilidade de ampliar o que se entende por trabalho prescrito, trazendo não apenas as prescrições institucionais (governamentais, da própria escola), mas também incluindo também o planejamento do trabalho a ser realizado. Uma vez planejado, têm-se, sob nova forma, a(s) prescrição(ões) para aquele determinado momento do trabalho. O não realizado pode ser apreendido por meio do trabalho representado, em momentos de entrevista ou de procedimentos como a autoconfrontação e a instrução ao sócia (CLOT, 2004).

O foco do presente estudo, nesse sentido, é o trabalho concretizado. Nesse âmbito, faz-se necessário abranger não apenas o comportamento verbal dos interactantes, mas incluir seu comportamento não verbal. Abre-se a necessidade de pensar numa perspectiva multimodal de análise das interações como a maneira mais adequada de chegar ao trabalho efetivamente concretizado, oportunizando melhores critérios ao tentar compreender essa dimensão que constitui a profissionalidade do professor. No entanto, visto que este estudo constitui-se como o primeiro a tratar da dimensão do trabalho real como concretizado, optei por (re)nomear esta dimensão de análise como “trabalho real/concretizado”. Nesse sentido, a barra é utilizada com o objetivo de representar o trabalho concretizado como uma das formas de conceber e analisar o trabalho real.

¹⁰ Tanto Clot (2006) quanto Bronckart (2006) tratam da dimensão das ações profissionais efetivamente realizadas. No entanto, para Clot, o termo “trabalho *real*” inclui, também, o não realizado, as suspensões e impedimentos, compreendendo o trabalho em uma perspectiva psicológica de análise ergonômica. O acesso a uma análise no plano psicológico do desenvolvimento da atividade não está previsto, neste momento, em nossa análise. Assim, partimos da denominação de trabalho real adotada pelo ISD para constituir o que, agora, denominamos trabalho real/concretizado, que busca analisar os “comportamentos verbais e não verbais que são produzidos durante a realização de uma tarefa” (BRONCKART, 2006, p. 216).

Em termos metodológicos, a análise do trabalho concretizado é feita com utilização de filmagens em vídeo de situações de sala de aula, que fornecem ilustrações verbais, sonoras e visuais da realização efetiva das tarefas. Assim, se o acesso a esses dados só pode ser feito pela análise das interações professor/alunos, é preciso desenvolver perspectivas de análise coerentes com essa perspectiva, que deem conta de materializar ou concretizar a ação social construída entre os participantes da interação.

Se considerarmos que, na dimensão do real, não há contradição ou negação, apenas o que está ocorrendo, naquele momento, e que é irrepetível, a dimensão do concretizado é, de certa maneira, uma análise do real em curso e da interpretação deste. Nesse sentido, justifica-se a aproximação epistemológica entre a linguagem como ação social prevista pelo quadro do ISD, e da interação como prática social, concretizada pela linguagem, como propõe a Sociolinguística Interacional, a partir da noção de desenvolvimento que considera a interação numa perspectiva sócio-histórica, de acordo com Vygotsky. Seguindo essa linha de pensamento, este trabalho propõe, portanto, a observação do trabalho real/concretizado de alunas-professoras em um momento sócio-histórico, a partir da análise das interações entre as pesquisadas e seus alunos no momento do estágio curricular supervisionado.

Além disso, se a centralidade do ensino não está na figura e/ou nas ações do professor, mas nas interações professor/aluno, conforme enfatiza Bronckart (2006, p. 228), a compreensão do trabalho concretizado do professor implica a compreensão das características do funcionamento dessa interação, entre alunos reais e um professor real, em uma efetiva situação de sala de aula concreta. Assim, a interação aluno-professor deve ser uma das competências de um profissional da educação. Para refletir sobre essa questão, discutimos a seguir a noção de competências profissionais, vistas de uma forma dinâmica (BULEA e BRONCKART, 2005b), aproximando-as da noção de saberes, por meio de estudos de Tardif (2002), visto que saberes diversos emergem nas interações.

3 DO ISD ÀS NOÇÕES DE COMPETÊNCIA: A COMPETÊNCIA VISTA COMO UM PROCESSO

3.1 A COMPETÊNCIA PROFISSIONAL

Segundo a LDB (Lei de Diretrizes e Bases), regente desde 1996, a noção de competência é nuclear na orientação dos cursos de formação de professores. De acordo com Pimenta e Lima (2008, p. 84), um amplo conjunto de competências deve ser considerado como norteador de toda a composição dos currículos e dos conhecimentos que devem ser trabalhados em cursos de formação docente. Segundo o texto da LDB, o conceito de “competências” é o substituto dos termos “saberes, conhecimentos e qualificação”.

Como o termo “competências” é amplo, abrangente e polissêmico, ou seja, comporta diversas interpretações, parece ser mais adequado do que os termos “saberes” e “qualificação”.

O termo “competência” pode ser pensado sob diversos ângulos. A definição do dicionário Houaiss é ampla: “conjunto de conhecimentos ou habilidades; aptidão”. Bulea (2007, p. 34) mostra que esse termo comporta uma diversidade de acepções, pois a noção de competência tem uma história complexa no campo das ciências do humano, que incluem os estudos sobre a linguagem e as ciências do trabalho. Para tratar dessa problemática, a autora apresenta a gênese do conceito de competência no âmbito dos estudos do agir e da formação profissional sob duas grandes categorias de competências: profissionais e languageiras.

No âmbito das competências profissionais, Bulea (2007) pontua que a noção de competência nas disciplinas do trabalho passou a ser reexplorada a partir da década de 80, seguindo a “lógica das qualificações” – fundada na ideia da importância de se validarem as competências profissionais mediante um diploma. Epistemólogos das ciências do humano e das disciplinas do trabalho conceberam diversos conceitos de competência. Tais conceitos oscilam entre a percepção da competência profissional com um estado ou como um processo. Os conceitos de competência como estado concebem-na como um conjunto de saberes e recursos, ou, ainda, como um repertório de comportamento. Já os conceitos de competência como processo concebem-na como o “saber em uso” (Bulea, 2007, 2011), a mobilização de recursos ou a manifestação situada da inteligência prática.

Bulea (2007, p. 43) aponta que o trato semântico do termo competência, no campo da Linguística, foi progressivamente sendo alargado – pois as teorias partem de uma capacidade inata para o uso da linguagem em direção a uma capacidade adaptativa e situada – até chegar à ideia de atividades de linguagem fundamentalmente sociais. Essa ideia já estava presente nos estudos do linguista romeno E. Coseriu (COSERIU, 1992 apud BULEA, 2007). Esse autor considera a dimensão praxeológica da competência, com base na atividade de linguagem. Para o pesquisador romeno, a competência apresenta um caráter radicalmente histórico e social, e “refere-se à integralidade dos fatores e componentes que tornam possível a atividade languageira em toda sua complexidade” (BULEA, 2007, p. 45).

Na área da Linguística, a expressão “competência linguística” foi introduzida, inicialmente, por Chomsky, no início dos anos 60, referindo-se a uma disposição de linguagem inata e universal nos seres humanos. Calcada sob um fundamento biológico, essa noção de competência prevê que cada humano é dotado de uma capacidade ideal para produzir e utilizar qualquer língua natural. A competência, aqui, é prevista como um estado.

Na década seguinte, Hymes, em seus estudos sobre a aquisição de segunda língua, sustentou que, caso houvesse uma provável competência inata para a linguagem, como previu Chomsky, esta não seria suficiente para um uso funcional da linguagem. Nesse viés de entendimento, a competência deixa de ser vista como biologicamente fundamentada, tornando-se uma capacidade adaptativa e contextualizada, cuja aprendizagem tem de ser realizada, formal ou informalmente. Hymes (1995) denomina essa capacidade como “competência de comunicação”, ou “competência comunicacional”. Esta perspectiva corrobora a competência como processo.

Mais recentemente, Charaudeau (2001) propôs, no campo das teorias enunciativas da pragmática, as denominadas “condições de comunicação languageira”, formadas pelas competências situacional, discursiva e semiolinguística.

No tocante à profissão docente, Perrenoud (2000) publicou diversos trabalhos relacionados às competências para ensinar. O conceito de competência, para esse autor, consiste em uma “capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação” (Perrenoud, 2000, p. 15), composta por quatro aspectos:

1. As competências não são saberes em si, mas mobilizam tais recursos;
2. A mobilização destes recursos ocorre em uma dada situação, e as situações são todas singulares;
3. O exercício da competência passa por esquemas de pensamento, que seriam operações mentais complexas, que permitem realizar uma ação adaptada à situação em questão no momento;
4. As competências profissionais são construídas em formação, e também nas situações diárias de trabalho.

Em uma de suas obras mais conhecidas sobre o assunto, intitulada “Dez novas competências para ensinar”, Perrenoud (2000) elenca as dez principais “famílias de competências, como ele as denomina, a serem trabalhadas pelos professores:

1. Organizar e dirigir situações de aprendizagem;
2. Administrar a progressão das aprendizagens;
3. Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação;
4. Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho;
5. Trabalhar em equipe;
6. Participar da administração da escola;
7. Informar e envolver os pais;
8. Utilizar novas tecnologias;
9. Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão;
10. Administrar sua própria formação continuada.

As competências abordadas correspondem à realidade atual, mas, segundo ele, essas representam, antes, um horizonte a ser explorado e não um conhecimento pronto já consolidado. Para Perrenoud (2000), o ofício não é imutável, portanto, as transformações sofridas pela profissão enfrentam a emergência de novas competências ao longo do tempo. Essas “famílias” ou “competências de referência” são integradas por outras mais específicas que precisam ser trabalhadas.

Para compor as dez principais famílias de competências, o autor tomou base em um referencial de competências adotado na formação continuada de professores em Genebra, Suíça, em 1996, para o qual colaborou ativamente. Segundo Perrenoud (2000, p.14), “o referencial escolhido acentua as competências julgadas prioritárias por serem coerentes com o novo papel dos professores, com a

evolução da formação contínua, com as reformas da formação inicial, com as ambições das políticas educativas”. O autor ressalta que nenhum referencial garante uma representação completa e consensual de um ofício ou das competências listadas, no entanto, as famílias de competências se aproximam do panorama do ofício docente previsto à época da publicação da obra (início do anos 2000).

Perrenoud (2000, p. 17) defende que os saberes são recursos cognitivos mobilizados pela competência em questão. Ele afirma que estes nunca estão ligados a uma única competência, mas são mobilizados por diferentes competências, de acordo com a situação a ser gerida.

A questão dos saberes parece, então, muito importante para refletirmos sobre a noção de competências. Para iluminar melhor essa discussão, trazemos os estudos sobre a formação profissional docente realizados por Tardif (2002), pesquisador canadense interessado na realidade do trabalho do professor. O estudioso propõe uma perspectiva de reflexão acerca da formação docente, fundamentado no panorama atual do ensino de cada país e na consideração dos diversos saberes que formam o conhecimento de um profissional do ensino.

Tardif (2002) afirma que o saber dos professores é deles e está intimamente relacionado com a pessoa, com sua identidade, suas experiências e histórias pessoais e profissionais. O saber dos professores, segundo o autor mencionado, é um saber social, visto que é partilhado por um grupo de agentes (os outros professores); sua concretização ocorre dentro de um sistema que garante sua legitimidade. Isso significa que o professor, primeiro, nunca define sozinho seu próprio saber, já que os objetos da atividade social são objetos sociais, porque são, antes de tudo, práticas sociais. Em segundo lugar, as práticas pedagógicas e os conteúdos ensinados evoluem com o tempo e as mudanças pelas quais a sociedade passa. Terceiro: esse saber é adquirido ao longo de uma carreira, na qual o docente interage, socialmente, com colegas, alunos, pais, dentre outros participantes da rotina escolar. O saber social é constituído e concebido de forma processual, e não como um estado – como prevê a LDB, citada no início deste capítulo. A ideia de competência apresentada no documento normativo que embasa as leis da educação brasileira é fechada e estanque, pois não considera o aspecto sócio-histórico do desenvolvimento e a reconstrução dos saberes, que caracteriza a competência quando concebida como um processo.

A prática dos docentes é composta, de acordo com Tardif (2002, p.36), por diferentes saberes: (1) os saberes da formação profissional (das ciências da educação e da pedagogia); (2) os saberes disciplinares; (3) os saberes curriculares; (4) os saberes experienciais e (5) os saberes pessoais. O autor acima indicado sublinha, no entanto, que, na dificuldade de articular os três primeiros saberes, os professores, em geral, tentam produzir e colocar em uso novos saberes que possam compreender e aprimorar em sua prática, aos quais chama de saberes práticos. Esses saberes são

o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos. Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos (e não da prática: eles não se superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente). (TARDIF, 2002, p. 48-49).

Os saberes advindos das experiências docentes são originários das práticas cotidianas dos professores, nascidos no confronto entre as experiências originárias de um coletivo de trabalho e as experiências pessoais de cada professor. Os saberes da experiência surgem, portanto, *da* e *na* interação.

Tardif e Lessard (2009, p. 8) concebem o trabalho docente como um trabalho interativo, pois é uma atividade profissional sobre e com outrem. É uma atividade na qual o trabalhador se dedica a um “objeto” de trabalho que é, na verdade, outro ser humano. Desse modo, o profissional docente não “manipula” seu objeto de trabalho, mas *interage* com este. Assim, o “objeto” do trabalho docente é, de fato, (co)construído numa interação entre professores e alunos em situações de ensino/aprendizagem.

O início da carreira docente, conforme Tardif (2002, p. 86), é o momento de maior importância do saber experiencial. É no momento inicial da carreira que os professores colocam à prova os saberes da formação profissional. No momento em que se defrontam com situações difíceis nas tarefas do dia a dia, os docentes se dão conta de que não foram preparados em sua formação primeira para muitas situações que devem enfrentar em sua prática diária. Sendo assim, percebem que muito da profissão será aprendido na prática, pelas experiências, pela constante descoberta do próprio trabalho. É nesse aspecto que a profissão docente se

estabelece, de fato, como um trabalho interativo, como denominam Tardif e Lessard (2009). Além disso, estudos como os de Carnin (2011) apontam que o saber experiencial também pode ser influenciado pelas experiências sofridas pelo docente enquanto aluno. Isso significa que há muito da maneira como o professor aprendeu imbuído em sua experiência e em seu modo de fazer profissional. Os chamados saberes pessoais, adquiridos durante o que Tardif (2002) denomina “trajetória pré-profissional”, têm um peso muito importante na compreensão dos saberes mobilizados e utilizados pelos profissionais no exercício do magistério. Tardif (2002, p. 69) afirma que

uma parte importante da competência profissional dos professores têm raízes em sua história de vida, pois, em cada ator, a competência se confunde com a sedimentação temporal e progressiva, ao longo da história de vida, de crenças, de representações, mas também de hábitos práticos e de rotinas de ação (TARDIF, 2002, p. 69).

Outro fato importante em relação à constituição do saber proveniente de experiências emergiu a partir de entrevistas realizadas com mais de 200 docentes, que compõem o *corpus* de análise do estudo realizado por Tardif e Lessard (2009). Segundo estes pesquisadores, muitos docentes afirmam ter contado, no início de sua prática, com o suporte de um colega que possuía mais experiência, como se este fosse uma espécie de “mentor informal” e cujo auxílio foi muito valioso para os professores iniciantes. Já os professores experientes afirmam que, muitas vezes, esse andamento – no sentido vygotskyano do termo – é muito importante para suprir as lacunas da formação universitária dos novatos.

O trabalho docente, assim, é um trabalho interativo, construído num coletivo de trabalho de longa duração, visto que muitos professores trabalham juntos por muito tempo, na mesma instituição. Por essa razão, essa espécie de parceria também pode ser valorizada para a formação docente, em especial no tocante à constituição do saber experiencial (TARDIF, 2002). Tal saber é relevante na concepção dos professores, pois a maneira de trabalhar os programas curriculares, segundo os docentes entrevistados por Tardif e Lessard (2009, p.214), é diferente, caso o professor seja novato ou tenha experiência acumulada na carreira, o que o torna mais flexível e apto para adaptar o programa e o planejamento às necessidades dos alunos e aos imprevistos que eventualmente podem surgir. Outro aspecto importante a alinhar remete à questão do tempo de carreira e da

construção do saber experiencial. Para os docentes, a experiência não se refere, especificamente, ao tempo de carreira, mas à diversidade de situações diversas vividas nesse ínterim.

O valor do saber-experiência na prática docente pode estar fundamentado no fato de que não há um “como fazer” na profissão da educação. Os conhecimentos provenientes da pedagogia ou das ciências da educação ou ainda das instituições formadoras não têm respostas precisas, tampouco uma fórmula pronta sobre como o professor deve agir nas situações de trabalho diversas que enfrenta no dia a dia. Na maioria das situações, é preciso agir “tomando decisões e desenvolvendo estratégias de ação ao vivo, sem poder apoiar-se em nenhum ‘saber-fazer’ tecnocientífico que lhes permita um controle certo e seguro da situação” (TARDIF e LESSARD, 2009, p. 264).

Um dos principais problemas na efetivação do trabalho docente, segundo Tardif e Lessard (2009, p. 271), é o fato de que, embora considerado um trabalho interativo, interagir com os alunos ainda é uma habilidade complexa para os docentes. O conhecimento interacional (ou o que pode ser denominado “competência interacional”) não é ensinado na formação profissional dos professores, tampouco validado no ambiente acadêmico. Esse conhecimento não é apenas essencial no trabalho com os alunos, mas também é crucial na construção de um saber particular experiencial, de uma pedagogia própria, pois, segundo evoca o estudo de Tardif e Lessard (2009, p. 273), a pedagogia do professor é (co)construída ao longo de uma carreira, alicerçada na interação com os alunos, em sala de aula e com os demais professores.

Horikawa (2004, p.142), na mesma direção, afirma que a reflexão sobre o próprio trabalho demonstra que a interação se constitui como uma peça chave no processo de formação de professores, pois redimensiona tal processo e seus objetivos, colocando-os em renegociação permanente.

Voltando a refletir mais diretamente sobre as competências profissionais, é preciso entender que a definição assumida para o termo “competência” revela escolhas epistemológicas. Bulea e Bronckart (2005b, p.196-197) apresentam uma lista de definições de competência distintas, de diversos autores de áreas das ciências humanas. Esses autores colocam em evidência a multiplicidade dos pontos de vista de conceitualização do termo e a diversidade de níveis funcionais nos quais as competências se situam: comportamentos, conhecimentos

declarativos, saber-fazer, razões, esquemas operatórios, orquestragem de recursos, dentre outros.

Visando a repensar essa problemática no campo da formação profissional, a noção de competência tem sido introduzida como base de uma nova concepção dos objetivos de formação (BRONCKART, 2006, p. 187) nos campos da aprendizagem e do desenvolvimento. Em relação, especificamente, ao trabalho docente, esse novo movimento articulatório que toma como base uma noção processual de competência não busca, simplesmente, ofertar aos futuros profissionais conhecimentos específicos que possam, futuramente, ser certificados e reconhecidos por mecanismos do Estado. Nessa nova ordem conceitual, “o caráter desde então muito flexível das situações de trabalho requer uma constante adaptação aos novos objetivos e aos novos instrumentos” (BRONCKART, 2006.), o que implica a insuficiência dos conhecimentos certificados apenas para formar novos profissionais. Os profissionais precisam ser dotados de capacidades adaptativas de propriedades mais gerais, que sejam, segundo Bronckart (2006), “ao mesmo tempo transversais e metacognitivas” e que se constituam como competências as quais permitam que os trabalhadores enfrentem tarefas diversas e tomem decisões de ação adaptadas às situações com as quais se defrontam em seus postos de trabalho. A adaptação e a mobilidade/flexibilidade, portanto, são duas características essenciais aos docentes considerados competentes. Proponho fazer uma aproximação ao que Tardif (2002) relaciona como cinco saberes docentes. Nesse sentido, uma chamada “competência profissional docente” envolve uma conjunção entre os cinco saberes em uso na prática profissional. A autoria do trabalho docente, no que remete à individualidade e ao estilo profissional de cada professor pode estar relacionada às diferentes combinações possíveis entre os saberes – pois, se os professores, numa perspectiva vygotskyana, são sócio-historicamente constituídos, seus saberes também o são, o que torna cada ser humano único, com experiências e vivências singulares. Assim este é possuidor de saberes igualmente únicos, especialmente os saberes experienciais e pessoais. A competência profissional é constituída, dessa forma, pela combinação dos saberes que cada professor traz consigo e vai construindo ao longo de sua caminhada de formação e profissional.

Bulea e Bronckart (2005b, p. 199) suscitam uma nova concepção de competência, invertendo seu ponto de ancoragem: a competência emerge da

atividade do sujeito e de suas características, a partir do contexto de trabalho e das análises das tarefas profissionais, e não a partir do indivíduo e suas capacidades individuais. O agir do trabalhador, portanto, passa a ser o fundamento que define a competência, que, por sua vez, é fruto de uma regulação flexível entre o indivíduo e suas capacidades individuais e o conteúdo de sua atividade (ou seu agir, portanto). Nessa instância, o desenvolvimento da competência revela-se similar ao processo descrito por Vygotsky (1939/2005), em relação ao desenvolvimento humano em, pelo menos, três aspectos: há uma constante tensão entre a dimensão da ação (individual), e da atividade (coletivo); sua construção é inerentemente baseada no social; e ocorre, fundamentalmente, mediante a interação.

Com o intuito de aproximar o estudo do agir e na tentativa de vislumbrar as competências no campo da formação dos saberes profissionais, Bulea e Bronckart (2005b, p. 200) (re)situam a problemática das competências numa dimensão conceitual que se apresenta como:

- a) Permissiva: assim denominada, por incluir tanto as dimensões praxiológicas do agir profissional quanto os componentes sociais e psicológicos do trabalhador;
- b) Evolutiva: assim nomeada por constatar que se mostra sensível às transformações e mudanças que os autores (2005b) classificam como advindas do plano externo (as condições de trabalho) e do plano interno (as capacidades individuais das pessoas);
- c) Interpretativa: indicada assim, considerando que as competências não são definidas de maneira fechada, mas podem ser inferidas (a partir do conteúdo da atividade ou das características das tarefas profissionais) e avaliadas socialmente.

A partir desta transformação conceitual na perspectiva da competência, o quadro epistemológico do ISD propõe – dado seu caráter inerentemente ligado à questão do agir – que aquela seja concebida de forma dinâmica. Esta nova visão do conceito de competência se torna mais evidente, quando retomamos o conceito de competência trazido por Perrenoud (2000). Este considera as competências como “recursos cognitivos” – o que induz à ideia de que são estabilizadas, ou seja, que o profissional, no momento que as adquire, passa a poder acessá-las quando necessitar. No entanto, na perspectiva dinâmica da competência profissional docente, esta é, verdadeiramente, (co)construída no curso das interações entre professor e alunos.

3.2 POR UMA ABORDAGEM DINÂMICA DAS COMPETÊNCIAS

A perspectiva interacionista sociodiscursiva discute a problemática das formações a partir da “lógica das competências”, que situa os objetivos da formação profissional na noção de competência. Segundo Bronckart (2006, p.187), “o caráter desde então muito flexível das situações de trabalho requer uma constante adaptação aos novos objetivos e aos novos instrumentos (particularmente os informatizados)”. Assim, são as competências – constituídas pelo conjunto de conhecimentos, saberes e experiências pessoais e profissionais – que permitem ao trabalhador, primeiro, enfrentar a diversidade e o volume de tarefas a serem cumpridas e, segundo, tomar, em tempo real, decisões de ação adaptadas à situação em que se encontra em seu trabalho naquele exato instante. Vista de forma isolada, a noção dos saberes de Tardif (2002) pode parecer estática e estável, mas, como parte da competência, em uma abordagem dinâmica, se constitui como algo sempre em movimento, em ação. Assim, a competência profissional só pode ser concebida, concretizada e visualizada em ação, ou no momento de trabalho concretizado do professor.

Bulea e Bronckart (2005) apresentam uma tentativa de reformulação do estatuto das competências, previstas de forma dinâmica, ou seja, sempre em constante movimento de (re)formulação. Para Bronckart (2006, p. 196),

a noção de competência designa um conjunto de recursos de estatuto heterogêneo (comportamentos, conhecimentos, saber-fazer, esquemas, raciocínios, etc.) que se encontram mobilizados por um agente, no âmbito de uma determinada atividade, e que podem, além disso, permanecer disponíveis nessa pessoa e ser (re)mobilizados por ela, funcionando, portanto, de maneira generalizante ou transversal.

As competências, nesse sentido, resultam de certo estado psicológico da pessoa, ou provêm das experiências pessoais prévias de cada um; porém, só podem ser atestadas posteriormente, quando algumas características pessoais emergem por meio de um agir efetivamente realizado. O registro das competências, portanto, não se situa antes ou depois do agir, mas no próprio agir, do qual a competência é inseparável.

Para Bronckart (2006, p. 198), o aspecto “competencial” é algo inerente ao processo, e “refere-se às regulações que articulam e (re)articulam,

permanentemente, as propriedades dos agentes” em relação às propriedades do conteúdo e das condições do seu agir, ou, ainda, consiste em realizar uma interface dinâmica, ou mesmo dialética, entre essas duas ordens de propriedades. Tal concepção está estreitamente vinculada à ideia de que os conhecimentos e o saber-fazer são construídos, inerentemente, na ação, ainda que sejam organizados, em termos de processos psicológicos, em duas ordens de interação distintas – porém imbricadas: a da pessoa e a dos sistemas coletivos de conhecimentos formais.

Essas duas ordens concentram vestígios das situações de ação nas quais as competências foram construídas. Assim, o processo nomeado por Bronckart (2006, p.198) como “competencial” relaciona-se “à capacidade, em situação de ação, de reencontrar e explorar esses vestígios que os recursos, apesar de sua reestruturação, conservam das situações de ação anteriores que os engendraram”. Quando esses vestígios são reintroduzidos, não o são no sentido de serem convocados ou chamados à ação, mas configuram uma reatualização de suas propriedades dinâmicas intrínsecas, no momento em que os registros individuais da própria pessoa são imbricados aos de sua prática.

O competencial, portanto, não pode ser desvinculado da própria ação, pois é uma das propriedades que o constitui. Sem a ação, a competência nada produz, nem se reproduz; e a ação, por mais situada que seja, não representa a competência pura e única, mas reinventa, dinamicamente, os traços competenciais disponíveis nos recursos do indivíduo. Nesse sentido, a competência do profissional é, portanto, intrínseca ao próprio agir.

Segundo Bulea e Bronckart (2005a, p. 203), a competência, em si mesma, é um ato, uma reconfiguração processual, que se manifesta de forma emergente e cuja realização coincide com a reconfiguração de processos e da situação da atividade. A competência, logo, não existe senão como competência em ação – o que reitera a proposta de dinamicidade do conceito de competência proposto pelos mesmos autores.

Nesse sentido, refletir sobre a competência e mesmo propor estratégias para identificá-la, modificá-la ou desenvolvê-la constitui-se uma tentativa de identificar algumas das formas de processualidade dinâmica inerentes ao funcionamento do desenvolvimento humano (BULEA e BRONCKART, 2005b, p. 209). Seguindo esse fio, se o agir, como concebido pelo quadro interacionista

sociodiscursivo, é uma unidade de análise fundamental do funcionamento humano, é nele, conseqüentemente, que se pode observar a emergência da competência.

Considerando que as estruturas psicológicas dos seres humanos são dinâmicas e sócio-historicamente constituídas – na dimensão de uma conduta singular, individual (e, portanto, no ângulo do competencial) – mas que se reconstituem e se reestruturam constantemente, num movimento sócio-histórico de interiorização das atividades coletivas, nas quais os indivíduos interagem, a linguagem exerce um papel decisivo nas mediações que constituem os processos de socialização e desenvolvimento das pessoas. Assim, numa tentativa de definir a competência a partir desse movimento de tensão entre os recursos do indivíduo e as atividades coletivas nas quais ele se insere, para desenvolver e reformular a competência mobilizada anteriormente, Bulea e Bronckart (2005b, p. 215) redefinem-na “como uma instância flexível de regulação entre as propriedades da pessoa e as propriedades do conteúdo de sua atividade”.

Se a competência é intrínseca ao próprio agir, a única maneira de torná-la observável é analisando-a no curso do agir – pois é no desempenho da atividade profissional que se dá a emergência da competência do trabalhador. Assim, o registro da competência, justamente por estar imbricada no próprio agir, só pode ser feito pelo registro do agir. Dessa forma, essa análise não deve ter base, unicamente, nos saberes mobilizados pelo trabalhador ao realizar sua atividade. De acordo com Bulea e Bronckart (2005b, p. 218), “o processo competencial está relacionado à capacidade, em situação de agir, de encontrar e explorar os traços que os recursos, apesar de sua constante e dinâmica reestruturação, conservam nas situações de agir”. Assim, o agir, em si, não é nem puramente contingencial, tampouco pura repetição, “mas requer necessariamente a solicitação e o tratamento desses traços dinâmicos disponíveis nos recursos de uma pessoa” (Bronckart, 2006, p. 200).

É justo nessa linha de pensamento que surge a importância de pensarmos a competência como um processo dinâmico que é, portanto, sócio-historicamente (co)construído. Se assim for, a única maneira de inferir a competência profissional é a que efetiva a observação do trabalho real/concretizado – a partir da análise das interações (co)construídas entre professor e alunos.

Bronckart (2008b, p.182) salienta que a designação da competência como uma capacidade dinâmica imbricada ao agir é constituída por meio do

encadeamento de quatro processos: (1) a solicitação dos próprios recursos necessários para a realização da tarefa; (2) a regulação desses recursos, considerando as especificidades ou dificuldades encontradas na tarefa; (3) a criação de novas modalidades de agir a serem desenvolvidas nas tarefas futuras; (4) a atribuição de uma nova significação à tarefa.

Nessa orientação de entendimento, Bronckart (2008b, p.192) sugere que o profissional pode ser considerado competente, quando o encadeamento desses processos ocorre, e não competente, portanto, quando esse ciclo de encadeamento se encerra ou é interrompido.

Seguindo a abordagem dinâmica a partir da qual o ISD e nós adotamos o conceito de competência, do ponto de vista metodológico, a competência se mostra impossível de ser visualizada e analisada isoladamente, mas se revela, por isso, sempre em *interações* instauradas entre os indivíduos e seu meio.

Então, se o processo competencial se configura como um elemento constitutivo do agir, ou como um “ingrediente” do agir (BULEA e BRONCKART, 2005b, p. 225-227), sua identificação não pode ser resultado das marcas de interpretação do agir por ele mesmo, mas deve ser configurada dentro de uma representação dinâmica desse agir. Inserido nessa perspectiva, o processo de emergência das competências do profissional docente pode ser observável por meio de uma análise interacional de determinados momentos situados do agir real, em vista de a dinamicidade também se constituir como uma das principais marcas da interação – entendida aqui como uma (co)construção social representativa da realidade.

Se levarmos em consideração que a competência profissional é inerente ao agir profissional e que esta se encontra em um quadro profissional determinado, então as diversas competências que compõem a competência profissional em questão se encontram sempre situadas, articulando-se às propriedades específicas sócio-históricas da ação em curso. Isso acarreta, segundo Bronckart (2008b, p.176), “que a *possibilidade de generalização* das competências ou de seu caráter *potencialmente transversal* fica em aberto”, ou seja, as competências são, assim como o agir profissional do trabalhador, construídas e modificadas sócio-historicamente. Desse modo, não se constituem, como poderíamos inferir, num primeiro momento, em uma caixa de ferramentas das quais o profissional pode fazer uso em situações pré-definidas de seu trabalho. As pessoas não terão, no

curso das ações, sempre as mesmas competências. Isso implica que a competência do agir profissional não é um conceito fechado, uma competência ampla e estática formada por um mesmo conjunto. Cada pessoa constrói sua competência profissional a partir e no decorrer das situações com as quais se depara em seu trabalho e das interações travadas na realização dessas tarefas. As competências não são recursos que sempre acompanham o profissional e que ele pode ativar quando necessário. Elas são (co)construídas nas interações e por meio dessas, e nem sempre estão disponíveis. Isso significa que todos temos uma competência profissional distinta, pois as competências que a compõem divergem em virtude das experiências sócio-histórico-culturais e das vivências pelas quais passamos tanto na esfera pessoal quanto na esfera profissional. Além disso, não “possuímos” as competências, nem as ativamos quando se fazem necessárias. Elas podem emergir (ou não) em determinadas situações e contextos, através das interações, de acordo com os participantes que constituem a troca em curso e considerando, ainda, a situação em que essa ocorre.

A constituição sócio-histórica das competências impõe, especificamente, o caráter dinâmico de constituição do agir previsto pelo quadro teórico do Interacionismo Sociodiscursivo. Tal pressuposto implica que as competências que emergem no agir profissional dos professores, por exemplo, são determinadas e evocadas no curso do agir, e não previamente, de acordo com o momento da aula em que o professor se encontra, por exemplo.

A questão essencial que emerge neste trabalho é: que elementos competenciais são inerentes à competência profissional docente? Se a competência profissional é constituída por diferentes traços, de acordo com as particularidades de cada profissão, a competência profissional docente deve contar com elementos específicos que a constituem. Nesse sentido, levando em conta a o trabalho concretizado e o fato de que o acesso a essa dimensão é realizado pelas interações, para analisar a competência profissional do docente em sala de aula, é preciso, antes de mais nada, compreender a natureza essencialmente interativa do trabalho docente. Nesse sentido, é preciso observar quais elementos interacionais presentes da ação do professor permitem inferir uma competência profissional.

No caso da necessidade de observar a constituição da competência docente, a análise de interações face a face parece ser um dos traços essenciais que compõem o trabalho efetivamente concretizado pelo professor. Assim, a análise

multimodal de interações, proposta que trago no capítulo 4, a seguir, mostra-se bastante adequada, ao possibilitar a observação da gestão interacional dos professores em relação aos alunos (de forma individualizada e coletiva).

Entende-se que o trabalho real/concretizado é constituído de um fluxo contínuo de atividades, submetido a uma pluralidade de determinações, cuja identificação de unidades de ação (em função desse fluxo) só pode ocorrer a partir de uma interpretação da atividade a partir das produções linguageiras (BRONCKART, 2008b, p. 177). Ora, no caso do trabalho docente, visto como um trabalho interativo, pois é uma atividade profissional sobre e com outrem (TARDIF e LESSARD, 2008), são as interações professor-aluno que consubstanciam o trabalho concretizado. É exatamente na dimensão desse trabalho concretizado, isto é, na situação de realização das tarefas profissionais que múltiplas produções linguageiras – e amplamente semióticas – podem ser observadas.

Nesse sentido, a proposta de uma análise das interações que atenda a uma perspectiva multimodal da ação constitui-se como uma opção válida para tentar investigar a dimensão concretizada do agir, mesmo que em determinados momentos situados. Também é uma escolha valiosa para uma tentativa de verificação dos elementos interacionais que modelam a gestão interacional realizada pelo professor na sala de aula. Finalmente, a proposta também oferece caminho profícuo para compreender de que maneira essa gestão possibilita ou não a realização de atividades efetivas do professor com seus alunos.

Segundo Pekarek Doehler (2005, p. 49), a competência está intrinsecamente ligada ao estabelecimento de sentido, dos contextos sociais e das ligações interpessoais. Tal estabelecimento não constitui um contexto, tampouco é o simples resultado da mobilização de competências. A competência não é, assim, inteiramente individual, mas se reveza, ou sua emergência é mesclada às atividades coletivas, nas quais ela também se manifesta. A autora (2005, p. 65) afirma, ainda, que “pensar a competência como enraizada na ação implica conceituá-la, por natureza, como plural”. Seguindo essa ideia, as fronteiras entre as competências passam a ser permeáveis, e a tensão entre ação individual e atividade coletiva aproxima-se da conceitualização já preconizada por Leontiev (2004) e prevista no quadro interacionista sociodiscursivo (ver Parte 2, Capítulo 2).

Por isso, é de suma importância verificar como as ações são interacionalmente configuradas, para inferir a competência profissional. O papel da

linguagem, nesse sentido, é marcar a evolução no desenvolvimento da atividade; portanto, os traços interacionais emergem na interação, quando a mediação da emergência da competência profissional é estabelecida *na* atividade, *pela* linguagem (BULEA, 2011, p. 13).

4 UMA PROPOSTA DE ANÁLISE INTEGRADA MULTIMODAL CONSIDERANDO RELAÇÕES ENTRE AS BASES TEÓRICAS

Se tomarmos a interação humana como constituída socialmente, é pressuposto que o significado interacional de uma ação na comunicação humana não pode ser entendido fora de seu contexto de produção. Como dissemos na seção anterior, as ações dos docentes são interacionalmente construídas. Se a interação humana é altamente organizada e as pessoas, por sua vez, se comportam, na interação, a partir de modelos que seguem uma determinada ordem (Kendon, 1981, p. 26¹¹, para entender a comunicação humana, é preciso compreender, antes, o significado interacional da ação. A multimodalidade na interação pressupõe que a organização dos seres humanos esteja, em termos interacionais, além da fala – o que inclui os aspectos visuais e sinestésicos, como os gestos e a posição corporal em um espaço.

Nesse aspecto, Charles e Marjorie Goodwin vêm realizando, nas duas últimas décadas, diversos estudos sobre a interação em diferentes ações sociais, ocupando-se de análises que comportam desde as estruturas de participação utilizadas na sequencialidade da conversa (co)construída pelos participantes, até sua posição corporal e seus gestos e expressões faciais – o que os autores denominam *embodiment*¹².

C. Goodwin (2000) analisa crianças em um enquadre situacional lúdico – jogando amarelinha – e percebe que os gestos e a configuração corporal das participantes no curso da ação interacional estão estreitamente relacionados ao conteúdo verbal da interação como também à forma como a conversa é (co)construída. Isso significa um exame da sequencialidade da conversa e do sentido desta no contexto analisado. Essas observações conduzem a um novo campo semiótico de análise, crucial na compreensão da construção da ação social

¹¹ Esta perspectiva corrobora com o que diz Bronckart (2008b, p. 87), quando afirma que “a realidade da linguagem é totalmente constituída de práticas situadas”. No entanto, enquanto a perspectiva advinda do quadro da Sociolinguística Interacional preconiza a ação social (co)construída na e por meio da interação, a perspectiva do ISD explora as práticas languageiras como unidades comunicativas que se organizam em textos, porém, sempre inserindo a interação como decisiva nessa organização.

¹² De acordo com o dicionário Oxford, a expressão *embodiment* pode ser traduzida como “personificação”. A Sociolinguística Interacional, no Brasil, também faz uso do termo como “corporificação”. No entanto, acredito que ambas as possibilidades não abarcam toda a carga semântica expressa pelo termo no original em língua inglesa. Desse modo, opto, no desenvolvimento do texto, por referir-me ao termo original em inglês (*embodiment*) no sentido de representação da “configuração corporal”.

pela interação. De acordo com o autor (GOODWIN, 2000, p. 1507) este apontamento é essencial “para a constituição local da ação, mas não pode ser entendido sem um conhecimento mais detalhado do ambiente/cenário e das atividades que se encontram em progressão.” Neste mesmo estudo, o autor tenta demonstrar a relevância do uso de sistemas de atividade situada para investigar a organização da ação humana, a cognição e a fala-em-interação. Segundo Goodwin (2000, p.1519), esses sistemas constituem um ambiente dentro do qual o analista pode investigar detalhadamente como os participantes colocam em uso os diversos recursos provenientes da fala, como a organização sequencial, a postura, o olhar, o gestual, e os fenômenos consequentes desses elementos no ambiente, foco do trabalho de análise para completar os cursos de ação que constituem a vida desses participantes.

Se a interação é constituída por uma espécie de compartilhamento entre o discurso e pelo corpo, Goodwin (2000) aponta que as ideias de Vygotsky (ver Parte 1, capítulo 3) são a chave para a compreensão da interação social. Isso se deve ao fato de que a mediação social – enfatizada pelo psicólogo russo como o fator essencial que constitui e possibilita o desenvolvimento – prevê que um ser humano se desenvolve a partir do outro.

O corpo humano, por exemplo, é considerado por Goodwin (2000) como diferente de qualquer outro fenômeno em cena. O corpo, na interação, é um campo dinâmico e que se revela temporariamente, apresentando-se aos demais participantes do evento interacional a partir de gestos, da fala e das ações em progresso. As ações demonstradas pelo corpo são, em sua natureza, bastante diversas. Nesse recorte, o corpo também é um agente de comunicação, e é também um dos elementos constituintes da interação. Além disso, o corpo dos participantes de uma interação demonstra a constituição de seus papéis sociais e sua posição dentro dos cursos da ação colaborativa podem ser observados.

Os gestos, de acordo com Goodwin (2000, p. 1519), carregam informações proposicionais e funcionam como ações individuais ou, ainda, como componentes de ações multimodais. A orientação postural e corporal auxilia no estabelecimento do terreno interativo que desenha o enquadre situacional e possibilita a produção, recepção e constituição conjunta de uma variedade de diferentes tipos de ação que se constituem por intermédio dos gestos e da fala.

Da mesma maneira, seguindo essa linha de concepção da interação, o contexto passa a ser não apenas um conjunto de características pressupostas ou invocadas por uma pequena amostra de fala. Esse passa a ser visto como algo dinâmico, “um processo de revelação temporária alcançado através da reorganização corrente das estruturas na fala, dos corpos dos participantes, dos artefatos relevantes, dos espaços e características materiais do ambiente, que são foco da análise dos participantes” (GOODWIN, 2000, p. 1519). O *embodiment*, sob esse ângulo de vista, constitui-se como função social, considerando que o corpo e seus movimentos não são individuais, mas constituem a interação por meio de múltiplos sinais semióticos.

Por essa razão, a interação passa a ser vista como um todo complexo, um calidoscópio com diversas faces de análise ou, nas palavras de Goodwin (2000, p.1520), como uma rica “*matrix* de diversos recursos semióticos que criam configurações contextuais relevantes, como ação, cenário e o corpo como plenos de significados”. Tais recursos constituem um ao outro, reflexivamente, mediante um processo de revelação da interação humana situada. A fala e os gestos são elaborados mutuamente dentro de uma sequência de ação maior e de um quadro de participação da configuração corporal instaurado pela da orientação mútua entre os participantes da interação (Goodwin, 2000, p. 1499).

Goodwin (2000, p. 1490) assevera que a construção da ação numa interação situada, por meio da fala, se realiza mediante o desdobramento justaposto de diferentes tipos de recursos semióticos. O termo semiótico, aqui, é empregado no sentido do modo como os signos estão sendo utilizados (Goodwin, 2000, p. 1494). A distinção entre verbal e não verbal se faz por uma forma de apresentar os signos como modalidades semióticas de mesmo valor, porém, expressas de maneiras diferentes. Além disso, para que a multimodalidade seja válida, é necessário o encadeamento entre as duas modalidades semióticas, pois, para Goodwin (2000, p. 1497), o *embodiment* é irrelevante quando não está imbricado ao desenrolar do discurso.

Outro aspecto importante indicado pelo autor em resenha (GOODWIN, 2000) refere-se à configuração contextual. No desdobramento da ação desenvolvida no curso da interação, é essa configuração que prevê um quadro sistemático para investigar a visibilidade pública do corpo como um desdobramento

dinâmico, um locus interacionalmente organizado para produzir e mostrar ação e sentido.

Neste estudo, pretendo analisar a interação a partir do conteúdo da fala entre professora/alunos (o que constitui uma análise textual-discursiva, desenvolvida a partir da perspectiva de análise textual proposta pelo quadro do ISD, conforme subseção 4.3, que segue). Já na perspectiva da Sociolinguística Interacional, examino a constituição das interações de forma mais ampliada em dois aspectos: na estrutura conversacional a partir da fala-em-interação, e nos gestos e expressões faciais que acompanham o conteúdo verbal (ou discursivo) das interações professora/alunos.

4.1 ANÁLISE DE FALA-EM-INTERAÇÃO

No cenário de sala de aula, foco de análise do presente estudo, o sistema de composição e tomada de turnos é muito importante para a compreensão da construção da ação social desenvolvida na interação entre professora e alunos. Freitas e Machado (2008, p. 92) afirmam que “à compreensão da tomada de turnos está subjacente o entendimento de que a distribuição organizada de oportunidades para participar em interações sociais é uma das mais fundamentais pré-condições para a própria organização social”.

Outros dois aspectos das interações de sala de aula focados neste estudo se referem à presença (ou ausência) da sequência triádica IRA e à prática do “revozeamento”.

A sequência IRA é considerada canônica na fala-em-interação de salas de aula do mundo todo, o que demonstra, segundo Garcez (2006, p. 68), que a fala-em-interação de sala de aula se organiza em sequências previsíveis. Essas sequências previsíveis da fala-em-interação de sala de aula foram, inicialmente, descritas por Sinclair e Coulthard (1975) de forma esquemática, que as delimitam constituídas da seguinte forma:

Iniciação: o professor faz um pergunta cuja resposta ele, em geral, já conhece;

Resposta: os alunos respondem à pergunta do professor;

Avaliação: o professor avalia a resposta dos alunos.

A presença dessa sequência não só é comum na sala de aula tradicional como definidora da prática interacional escolar, considerando a organização do discurso de sala de aula (CAZDEN, 2001), no entanto, é muito rara na conversa cotidiana. De acordo com Garcez (2006, p. 69), a IRA se presta, na maioria das vezes, à reprodução de conhecimento em sala de aula, pois não exige um engajamento dos participantes que produzem a segunda posição da sequência (a resposta) para construir conhecimento. Isso se deve a que a primeira posição da sequência (a pergunta, ou iniciação) é, em geral, uma pergunta “de informação conhecida”. Na maioria das vezes, os docentes fazem uso dessa sequência objetivando a averiguação de conteúdos, ou seja, para se certificarem de que os alunos sabem o conteúdo trabalhado. Além disso, como é muito difícil ouvir uma resposta interessante, nova ou surpreendente para a pergunta realizada na primeira posição da sequência, é inegável que a ocorrência de sequências como essa na fala-em-interação de sala de aula a tornem, segundo Garcez (2006, p.70), “um ambiente propício ao controle social dos alunos por parte do professor e da escola, mesmo quando esse não é o propósito da atividade interacional em que alunos e professores estão engajados”. Em outras palavras, o IRA pode servir para reprodução de conhecimento e também para que o professor construa sua autoridade com base em aspectos microinteracionais de manutenção da ordem em sala de aula.

No entanto, como a interação é (co)construída num contexto específico e é totalmente inerente a ele, é preciso analisar, mesmo a ocorrência de sequências IRA, dentro do ambiente ou contexto escolar, de forma situada. Desse modo, não se pode caracterizar IRA como algo absolutamente negativo e repreensível na fala-em-interação de sala de aula sem avaliá-la, juntamente, com o contexto situacional da interação.

Outra prática que vem sendo observada na interação de sala de aula, esta com propósito mais crítico e democrático, priorizando a construção de conhecimento, tem sido o *revozeamento*. Esta prática, inicialmente descrita por O'Connor e Michaels (1996), constitui-se num tipo particular de reprodução de um enunciado de um aluno por outro participante (em geral, o professor). Segundo as autoras (O'CONNOR e MICHAELS, 1996, p. 71), “através do revozeamento, os alunos podem ser reposicionados uns aos outros com respeito, respeitando, ainda,

o conteúdo de suas ideias”. Nessa prática, o professor reformula a contribuição do aluno para que o próprio aluno ou outro colega possa avaliá-la.

Conceição e Garcez (2005, p. 4) anotam que, “ao contrário da sequência IRA, o revozeamento permite que a interação se prolongue mais, desse modo, será possível que haja uma construção de conhecimento coletiva”. Assim, enquanto na sequência IRA o propósito interacional é o de reprodução de conhecimento, na prática de revozeamento, o objetivo principal é a construção conjunta de conhecimento.

Todavia, mesmo que haja vantagens em relação ao uso do revozeamento no sentido de que esta prática parece delinear-se como mais democrática ao estar orientada para a inclusão e construção conjunta de conhecimentos, ela ainda permite que o professor detenha o controle social das ações, dado o fato de que é ele quem avalia e controla a tomada de turno no curso da fala-em-interação. Assim, como já assinalado anteriormente, com relação à crítica da ocorrência da sequência IRA na interação professor/alunos, e considerando que a interação é (co)construída pelos participantes em um contexto também por eles delimitado, é preciso observar cuidadosamente as interações dentro deste contexto. Essa análise é decisiva na interpretação das ações construídas no curso da fala-em-interação.

4.2 A GESTUALIDADE COMO RECURSO COMUNICATIVO: UM OUTRO CAMPO SEMIÓTICO DE ANÁLISE DA INTERAÇÃO

Durante a interação, especificamente durante uma interação face a face, o corpo pode comunicar diversas mensagens – por meio da orientação corporal, do posicionamento e do direcionamento do olhar, por exemplo. Por intermédio de ações corporais visíveis, nós, humanos, expressamos nossas intenções, sentimentos, ideias e interesses. A natureza das intenções de uma pessoa pode ser descoberta por meio da posição de seu corpo (orientação corporal) ou, especialmente, pelo exame da orientação de seu olhar. Segundo Kendon (2004, p.1) “a forma como as pessoas posicionam seus corpos e como os orientam em relação às outras pessoas ou às características do ambiente proporciona informações importantes sobre como elas estão engajadas umas com as outras e sobre a natureza de suas intenções e atitudes”.

Na análise interacional, uma microanálise da comunicação conduzida em interações face a face – com o auxílio de recursos como gravações audiovisuais – demonstra que a ação corporal, que inclui gestos em geral, exerce um papel essencial no processo de interação e comunicação (KENDON, 2004, p. 3). Essa constatação torna claro que a ação corporal visível geralmente se integra ao discurso de tal maneira, durante uma interação, que é impossível separar a ação gestual da ação verbal-discursiva.

O conceito de “gesto” ou “gestual”, para Kendon (2004, p. 7), compreende qualquer ação¹³ corporal visível que desempenhe um papel numa unidade de ação – termo proveniente dos trabalhos de Goffman (1981) que representa uma ação construída a partir do discurso, ou de uma ação corporal visível ou da combinação de ambas. Kendon (2004, p. 15) designa “gesto” como “um rótulo para as ações que possuam as características de manifestarem expressividade deliberada”. Essas ações estão sob a guia do controle voluntário da pessoa observada e são feitos por propósitos de expressão, e não apenas por objetivos práticos. Assim, os participantes de uma interação reconhecem essas ações gestuais e seu significado é (co)construído no andamento do curso da ação interacional. O dicionário Oxford (2000, p. 562) conceitua “gesto” como “um movimento do corpo, ou de qualquer de suas partes que expressem pensamento ou sentimento”. No entanto, Kendon (2004, p. 8) afirma que o significado do termo, em seus estudos, não é utilizado para indicar expressões corporais visíveis de pensamentos ou sentimentos que são realizados de forma descuidada ou que são considerados algo que a pessoa não consiga controlar – no sentido de realizar um movimento de forma inconsciente, sem a intenção de comunicar algo.

Por meio de movimentos corporais, os participantes podem, também,, regular a atenção um do outro à interação em curso e prover informações um ao outro sobre seu nível de foco e envolvimento na ação (Kendon, 1990, p. 328). O autor mencionado alega que “qualquer tipo de atividade envolve o uso do espaço e uma orientação para um segmento particular do ambiente”. O contexto, (co)construído pelos participantes é tão importante quanto o cenário no qual a interação se constrói, pois é nele que a configuração corporal dos participantes se

¹³ O termo “ação”, no quadro de estudos do gestual, é significado como “movimento corporal e/ou facial” que os interactantes realizam. Este conceito de ação, neste contexto, é conjugado com o termo “unidade de ação”, utilizado por Goffman (1981), que, por sua vez, compreende as ações (co)construídas pelos participantes de uma interação.

constrói como um campo semiótico constituinte da interação. Nesse sentido, ao estabelecer um sistema de relações de orientação espacial, “os indivíduos criam para si mesmos um contexto dentro do qual se estabelece o acesso preferencial às ações um do outro” (KENDON, 1990, p. 330). O espaço físico passa a ser também um elemento primordial no curso da interação.

Em alguns enunciados, de acordo com Kendon (1990, p.185), os gestos não são equivalentes sinestésicos em relação ao conteúdo lexical do discurso, mas podem apresentar, algumas vezes, uma forma de ação específica, adicionando informações referenciais para prover ao enunciado um significado mais detalhado. Isso implica, por exemplo, uma análise minuciosa do gestual, uma vez que, algumas vezes, podemos dizer algo com as palavras e contrapor a veracidade deste mesmo enunciado por nossos gestos e nossas expressões faciais. Kendon (2004, p. 3) completa que as ações corporais visuais são frequentemente integradas ao discurso de forma clara e intrínseca, significando que o complementam, para que se tenha um entendimento completo dos enunciados dentro do contexto da interação. Os gestos podem ser entendidos como uma forma de expressão tanto em alternância quanto em conjunção com o discurso.

Os estudos de relação entre o gestual e o discurso iniciaram antes mesmo da instituição da linguística como ciência, no início do século passado. Já no século XIX Andrea de Jorio, Edward Tylor, Garrick Mallery e Wilhelm Wundt publicaram estudos sobre a relação dos gestos com a psicologia e a linguagem. Mais especificamente em relação à linguagem, Franz Boas e Edward Sapir, já no século XX realizaram estudos nos quais apontam que os gestos deveriam ser considerados parte do amplo comportamento comunicativo humano, no qual a linguagem falada seria outra parte. Seus estudos apontaram o papel dos gestos na compreensão de sentido dos enunciados falados (KENDON, 2004, p. 66).

Esta linha de estudo inaugura uma nova perspectiva de análise da relação entre gestos e fala, na qual ambos podem ser considerados dois aspectos do mesmo processo que subjaz a produção de enunciados, tomando por base uma análise da coordenação de movimentos corporais e da fala. O gesto, como um meio de expressão humana, faz uso de uma ampla gama de recursos para diferentes propósitos expressivos. As formas de gestos são criadas e utilizadas em cima das circunstâncias de uso e dos propósitos comunicativos específicos das pessoas. A questão é como os falantes conseguem orquestrar os componentes de

fala e de gestual, mudando essas orquestrações em relação às demandas do momento ou às trocas de objetivo dos participantes da interação (KENDON, 2004, p. 156).

Assim, na tentativa de obter uma interpretação mais precisa das ações gestuais, é preciso analisá-las em conjunção com as palavras e com as formas de ação nas quais a interação se desenvolve. Kendon (2004, p.174) afirma que “a relação entre palavra e gesto é recíproca – o componente gestual e o componente falado interagem um com o outro para criar um entendimento preciso e vívido. Segundo esse autor, para que se tenha uma visão verdadeiramente inclusiva no estudo da linguagem humana, os gestos devem ser considerados, e “a linguagem deve ser vista, antes, como incorporada ou parte de um sistema de ações através dos quais o ambiente e os objetos que o compõem podem ser manipulados, modificados, organizados e/ou criados” (KENDON, 2004, p. 361).

Além dos gestos corporais, estudados tanto por Kendon (1981, 1990, 2004) quanto por Goodwin (2000), Ruusuvuori e Peräkylä (2009) desenvolvem estudos nos quais analisam a relação entre as expressões faciais dos participantes da interação e a construção da sequência de fala-em-interação. Os autores, com base nos estudos de “gestos interativos” desenvolvidos por Bavelas et al. (1992) e Bavelas e Chovil (2000), examinam expressões faciais como atos visíveis plenos de significado, como parte de uma mensagem integrada com as palavras (RUUSUVUORI e PERÄKYLÄ, 2009, p. 4). Dessa forma, as funções e expressões da face não são analisadas como a representação de processos e estados psicológicos internos. Assim como em Ruusuvuori e Peräkylä (2009), toma-se o conceito de expressão facial – e adiciona-se, ainda, a expressão corporal – muito mais como um recurso comunicativo do que uma indicação de estados emocionais e psicológicos internalizados pelos participantes da interação. A análise da expressão facial focada nas funções comunicativas e não nas propriedades de expressão da face – ponto de partida dos estudos de Peräkylä e Ruusuvuori (2006) a partir de Bavelas et al. (1992) – foi complementada com os métodos e a tradição de pesquisa da Análise da Conversa.

Ao analisarem as expressões faciais, Peräkylä e Ruusuvuori (op.cit.) perceberam duas funções principais: a função semântica, segundo a qual as expressões faciais são responsáveis por enfatizar ou modificar a validade lexical no

conteúdo da interação; e a função relacional, pela qual as expressões asseguram o alinhamento interacional dos participantes.

Em relação à abordagem da análise da conversa, os autores desta fazem uso como recurso metodológico para o estudo da expressão facial dos participantes (RUUSUVUORI e PERÄKYLÄ, 2009; PERÄKYLÄ e RUUSUVUORI, 2006), considerando que o foco principal desses estudos é a análise dos modos como as expressões faciais dos participantes interagem uns com os outros, com as palavras e com outros aspectos de expressão não lexical, tais como a prosódia e o direcionamento de olhar. Os mesmos autores corroboram com Goodwin (2000), que considera o corpo humano como um lócus de produção de sentido e ação interativamente organizado, que se revela dinamicamente. As abordagens, portanto, são vistas aqui como complementares – a análise da conversa e a análise das expressões faciais e corporais (o que denomino “gestual”).

A face, para Ruusuvuori e Peräkylä (2009), é considerada “um recurso tanto para o falante como para o ouvinte, servindo tanto na construção de sentido quanto na definição da relação entre os participantes.” Ela complementa, portanto, a análise da sequencialidade na fala-em-interação, e é estudada como recurso comunicativo, não como canal de expressão de emoções internas.

Metodologicamente, Peräkylä e Ruusuvuori (2006) desenvolveram, para analisar as expressões faciais no curso da fala-em-interação, um método de transcrição facial mais simples para a classificação dos dados – em comparação ao modelo de análise de expressões faciais mais conhecido, desenvolvido por Ekman e Friesen (1967/1981). Esse método de transcrição consiste na descrição da expressão facial, apresentada também em imagens, junto à transcrição das falas dos participantes da interação. A partir disso, se desenrola a análise interpretativa das ações que vão sendo (co)construídas pelos interactantes.

Ekman e Friesen (2003) ressaltam a importância das pistas faciais, não apenas nas relações interpessoais, mas também nas relações profissionais. No caso do trabalho docente, o professor, ao conhecer as expressões faciais dos alunos, pode inferir se eles estão compreendendo a tarefa ou se entendem o que ele está dizendo, pois o interesse, a concentração, a atenção e a perplexidade, por exemplo, podem ser reveladas na face. Por outro lado, o professor que conhece e consegue manipular as próprias expressões faciais pode utilizá-las de maneira interacionalmente competente ao interagir com seus alunos. Esses autores anotam

que há diferenças cruciais em relação ao que a face e o corpo nos revelam. Segundo Ekman e Friesen (2003, p. 7), “as emoções são mostradas, primordialmente, na face, e não no corpo. O corpo, em vez disso, mostra de que maneira as pessoas estão lidando com a emoção. Não há modelos de movimento corporal específico para cada emoção”. Isso implica que a face é responsável por apontar as emoções, advindas de estados psicológicos dos interactantes, e não o gestual corporal ou sua posição no espaço. Se alguém está com raiva, por exemplo, este sentimento será expresso nas microexpressões faciais do indivíduo; o corpo, por sua vez, mostra de que maneira tal pessoa está lidando com essa raiva.

Ekman e Friesen (2003, p. 10) sugerem que os sinais faciais podem ser classificados em três tipos: estáticos, lentos e rápidos. É nos movimentos rápidos que demonstramos mensagens emblemáticas – como denominam os autores. Estas mensagens são consideradas, por eles, como os equivalentes não verbais das palavras ou frases. Nesse sentido, a face não se constitui apenas como um sistema de multissinais, mas como um sistema de multimensagens – pois a face revela mensagens transmitidas por meio dos designados sinais rápidos.

As pessoas aprendem a controlar e a disfarçar suas expressões faciais – embora as emoções não sejam fáceis de serem controladas. Muitas pessoas aprendem a fazê-lo por necessidades práticas ou decorrentes do próprio trabalho, visto que o controle da expressão facial e, conseqüentemente, das emoções demonstradas na face revelam vantagens em momentos específicos.

No entanto, estamos muito acostumados, consoante dizem Ekman e Friesen (2003, p. 135), a mentir mais com as palavras do que com a face, provavelmente porque somos mais avaliados em termos de responsabilidade pelo que dizemos do que pelo que nosso rosto demonstra. Por essa razão, também é mais fácil inibir o que revelamos em nossas palavras do que o que revelamos em nossas faces, em virtude de que as emoções que disparam as expressões faciais são praticamente involuntárias, exprimindo estados psicológicos emocionais de difícil controle; enquanto as palavras são facilmente falsificadas, pois os seres humanos, desde cedo, são explicitamente ensinados a lidar com a linguagem, tanto na fala quanto na escrita (EKMAN e FRIESEN, 2003, p. 136).

Por essas razões, os autores (2003, p.140-141), propõem técnicas de gestão facial que podem modalizar a expressão facial das emoções:

- *Qualificação*: esta técnica permite que o indivíduo adicione outras expressões à expressão principal demonstrada, como se fosse uma espécie de comentário da primeira expressão. O sorriso é um dos mais frequentes qualificadores, em geral utilizado como comentário de uma expressão negativa.

- *Modulação*: a modulação consiste no ajuste da intensidade da expressão demonstrada, aumentando-a ou diminuindo-a. Não se está comentando a mensagem emocional (como na qualificação) ou modificando-a (como na falsificação), apenas regulando sua intensidade para *mais* ou *menos* do que se sente, de fato.

- *Falsificação*: ao falsificar a expressão facial de uma emoção, é possível demonstrar um sentimento quando, na verdade, não sentimos nada (o que os autores chamam simulação); ou se acoberta uma emoção com a aparência de outra emoção que não é aquela sentida naquele momento (mascaração); ou, ainda, quando não se demonstra emoção nenhuma, mas se sente algo (neutralização).

Assim, em relação ao construto teórico referente aos diferentes conceitos de interação que coabitam neste estudo, a relação entre o textual-discursivo, a fala-em-interação e o gestual é o acréscimo decisivo para constituir um novo instrumental de análise multifocado que engloba dois campos semióticos de dimensões distintas – a fala e o corpo – conjugados na construção de uma mesma ação social.

4.3 A ANÁLISE DOS ELEMENTOS DISCURSIVOS NA PERSPECTIVA INTERACIONISTA SOCIODISCURSIVA

A abordagem interacionista sociodiscursiva convencionou o uso da 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, itálicos do autor) como “*toda unidade de produção verbal que veicula uma mensagem organizada*”, que também pode ser chamada *unidade comunicativa*. Dentro dos diferentes “modos de agir languageiro”, o autor citado destaca, por exemplo, a noção de gêneros de textos, que envolvem a imensa variedade de produções verbais.

A partir desta concepção de texto, Bronckart (2003) elaborou, para a análise dos textos, a partir de estudos empíricos, um modelo de arquitetura textual. O produto-texto é visto como um folhado, organizado em três camadas constitutivas – assim como o doce composto por camadas de massa amanteigada, creme e açúcar. Cada uma das camadas trata de aspectos textuais que desempenham funções específicas dentro da trama da organização textual: (1) a infra-estrutura geral; (2) os mecanismos de conexão e textualização; e (3) os mecanismos de responsabilização enunciativa (BRONCKART, 2008b, p.89-90).

A primeira camada do folhado textual, denominada infraestrutura geral do texto, é também o nível mais profundo de análise. De acordo com Bronckart (2003, 2008b, p. 89), este nível é composto por dois regimes de organização diferentes: o primeiro é chamado de planificação geral, em que se verifica a organização do 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 linguísticos, os quais, por sua vez, revelam a construção dos mundos discursivos. Os tipos de discurso serão tratados dentro do nível organizacional, seção 4.3.1, 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, 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. Esclarecendo os mecanismos, temos:

- conexão: são responsáveis pela marcação das articulações da progressão temática, realizada por meio dos *organizadores textuais*. Os organizadores podem marcar as fases de uma sequência, 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, 2003, p. 127).

No último nível do folhado textual, na terceira camada, portanto, situam-se os mecanismos de responsabilização enunciativa, a que é atribuída a “manutenção da coerência pragmática (ou interativa) do texto” (BRONCKART, 2003, p. 130). Tais mecanismos devem esclarecer os posicionamentos enunciativos; as diferentes vozes presentes em um texto (voz do autor empírico; vozes sociais; vozes de personagens), mesmo que implícitas; e também as modalizações, que são “avaliações formuladas sobre alguns aspectos do conteúdo temático” (BRONCKART, 2003, p. 131). Cada unidade textual pode ser analisada de acordo com a arquitetura textual do folhado, prevista por Bronckart (2003.).

Dentro do quadro teórico da perspectiva enunciativa do discurso, pesquisadores, como Ducrot (1987) e Mondada e Dubois (2003), desenvolveram estudos acerca da polifonia da enunciação sobre as categorias dos conectores, operadores argumentativos e mecanismos de enunciação. Se tomássemos essa base teórica, a divisão dos mecanismos de textualização e enunciativos em dois planos diferentes no texto, conforme proposta de Bronckart (2003), não se aplicaria.

Entretanto, o próprio Bronckart (2003, p. 119-120) afirma que a categorização das estruturas linguísticas 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”.

Nesse sentido, as chamadas “camadas do folhado” vêm sendo revistas e reconstruídas pelos pesquisadores do quadro do ISD. Machado e Bronckart (2009, p. 53) ressaltam que foi necessária a reorganização dos elementos considerados nos três tipos de análise. A necessidade de reformulação dos níveis de análise textual do discurso no quadro interacionista sociodiscursivo vem sendo apontada por pesquisadores que a utilizam, a exemplo de Guimarães (2008), que alerta, em

seu trabalho, justamente para os problemas na análise das interações aluno-professor por meio do ISD.

Nessa nova perspectiva, Machado e Bronckart (2009) propõem três níveis de análise: o nível organizacional, o nível enunciativo e o nível semântico do agir. Tais níveis se encontram, conforme ressaltam os autores, estreitamente correlacionados, pois “a análise de um dos níveis ilumina a análise do outro, principalmente quando se trata dos resultados das análises do nível organizacional e do enunciativo, que são índices fundamentais para a interpretação dos elementos do nível semântico” (MACHADO e BRONCKART, 2009, p. 53). Esta perspectiva atualizada de análise textual embasa as análises de interações que realizo neste estudo.

4.3.1 Análises do nível organizacional

No nível organizacional, as análises concentram-se nos mesmos elementos já propostos inicialmente por Bronckart (2003) em relação ao nível da infraestrutura textual (a primeira camada do folhado), que envolve a identificação do plano global do textos, os tipos de discurso encadeados neste, e os mecanismos de textualização (correspondente à anterior segunda camada do folhado), responsáveis pela manutenção da coerência entre os segmentos do texto, como os mecanismos de coesão nominal e de conexão.

É no nível organizacional de análise que se realiza a identificação dos tipos de discurso – que, de acordo com Machado e Bronckart (2009, p. 56), “são segmentos textuais que podem ser identificáveis e diferenciados com base em suas características linguísticas ou em configurações de unidades linguísticas específicas”. Segundo Bronckart (2006, p. 151), os tipos de discurso são “segmentos que não se constituem textos por si mesmos, mas que entram na composição dos textos em modalidades variáveis”. São resultado da expressão dos mundos discursivos que, por sua vez, se constroem no cruzamento das operações que a eles subjazem: as coordenadas organizadoras do conteúdo temático, colocadas a 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 1¹⁴, esse cruzamento dá origem a quatro “atitudes de locução” (cf. BRONCKART, 2006), chamados de mundos discursivos (destacados em vermelho na tabela), cada qual identificando um tipo de discurso (destacado em verde).

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

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

Fonte: Elaborada pela autora.

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. Nessa mesma linha de exame, 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 se relacionam 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.

¹⁴ 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 (2003, p.187) considera que pode haver problemas quanto à classificação dos tipos discursivos. Estes se referem 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*.

Sumarizando, os tipos de discurso são segmentos de um texto, nos quais se configuram unidades linguísticas 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 da análise do trabalho docente, a constatação do tipo de discurso utilizado pelo professor em duas das dimensões que constituem seu trabalho – no concretizado e no representado – pode ser bastante reveladora do modo como o professor atua em seu agir e, posteriormente, o representa. 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 (...)”.

Ainda no nível organizacional, os chamados mecanismos de textualização são recursos linguísticos responsáveis pela manutenção da coerência temática do texto. Neles, estão incluídos os mecanismos de conexão e de coesão nominal.

Os mecanismos de conexão, segundo Bronckart (2006, p. 148), são os marcadores das articulações da progressão temática, realizada por meio dos organizadores textuais. Estes se aplicam ao plano geral do texto, encarregam-se das transições entre os tipos de discurso, entre as fases de uma sequência, ou entre as articulações de frases sintáticas.

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” (MONDADA e DUBOIS, 2003). Assim, as relações entre as palavras e as coisas são instáveis, podendo variar de forma sincrônica e diacrônica, visto que o contexto é o fator chave nesta caracterização.

Os mecanismos de referência são responsáveis tanto pela introdução de um referente no mundo textual quanto pela retomada desse referente na sequência textual, segundo assevera Guimarães (1990).

A coesão nominal do texto por meio dos mecanismos de referenciação se concretiza, principalmente, pelo processo de retomada de um elemento anterior deste mesmo texto, evocando e especificando-se um referente. Esse processo denomina-se anáfora, um aspecto de organização do texto que contribui para a

continuidade tópica e referencial. As anáforas, segundo Bronckart (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 e organizada em séries forma as chamadas cadeias anafóricas, que constituem, portanto, séries de introdução e retomada de elementos intratextuais – podendo ou não estar ligados à situação de produção daquele.

4.3.2 Análises do nível enunciativo

Na análise deste nível, é necessário buscar os mecanismos de responsabilização enunciativa. Dentre esses, encontram-se diversas unidades linguísticas, como marcas de pessoa, índices de inserção de vozes, dêiticos de lugar, modalizadores do enunciado (que podem ser modalizações lógicas, deônticas ou apreciativas) e modalizadores pragmáticos.

Segundo Bronckart (2006, p. 49), os mecanismos de tomada de responsabilidade enunciativa explicitam e organizam as diferentes vozes dentro do texto, que, juntamente com as modalizações empregadas, são capazes de indicar o posicionamento do enunciador ou de outra instância diante do que é dito. O autor afirma, ainda, que “as vozes podem ser definidas como as entidades que assumem a responsabilidade do que é enunciado” (BRONCKART, 2003, p. 326). Para denominação da responsabilidade enunciativa da voz, são observados o tipo de discurso ou do narrador, por intermédio de identificação do emprego de pronome, e também, no caso de algumas línguas latinas, como o português, pelas desinências número-pessoal e modo-temporal, na conjugação verbal. Em outros momentos, podem aparecer vozes secundárias no texto que, de acordo com Bronckart (2003, p. 326), são “infraordenadas em relação ao narrador ou ao expositor”. Dentre essas 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) esclarece que as vozes organizam a instância geral de gestão do texto (que é 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 por meio dessa primeira instância. Já o posicionamento dessas vozes manifesta avaliações sobre determinados temas do conteúdo temático da interação. Tais avaliações, que compreendem sentimentos, juízos de valor, opiniões próprias, podem ser marcadas por mecanismos de *modalização*.

Os modalizadores que, por sua vez, também revelam a responsabilidade enunciativa na análise textual-discursiva, têm como principal função exprimir, por meio das vozes enunciativas presentes no texto, comentários e avaliações de caráter pragmático quanto ao seu conteúdo. Machado e Bronckart (2009, p. 61), definem os modalizadores do enunciado e os modalizadores pragmáticos como elementos que

[...] exprimem a posição de uma instância enunciativa sobre o conteúdo da proposição enunciada, explicitando o grau de verdade (modalizações lógicas), de necessidade (modalizações modalizadores deônticos) ou de avaliação subjetiva (modalizações apreciativas), com o qual a instância enunciativa assume esse conteúdo (MACHADO E BRONCKART, 2009, p.61).

As características que diferenciam essas modalizações são:

- as 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);
- as modalizações deônticas apresentam afirmações apoiadas nos valores, opiniões e regras comuns do mundo social, e são marcadas por expressões como *dever*, *ter a obrigação*, *é preciso que*, *não posso*;
- as modalizações apreciativas consistem em expressões que apresentam a avaliação do próprio enunciador sobre o que é dito. Sob a visão de Bronckart (2003, p. 132), “traduzem um julgamento mais subjetivo, apresentando os fatos como bons, maus (...) na visão da instância que avalia”. Advérbios como *felizmente*, *infelizmente* e expressões como *Ai de mim* representam modalização apreciativa.

Os modalizadores pragmáticos, segundo Machado e Bronckart (2009, p. 62), “atribuem aos actantes determinadas intenções, finalidades, razões (motivos, causas, restrições), capacidades (e incapacidades), julgamentos etc.” São esses os elementos que demonstram a interpretação de aspectos subjetivos do agir, explicitando, portanto, 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. Machado e Bronckart (2009) ressaltam que os modalizadores pragmáticos, justamente por apresentarem uma interpretação de aspectos subjetivos do agir na análise textual-discursiva, permitem a identificação de aspectos do real da atividade do trabalho, que inclui não apenas o que é realizado pelo trabalhador, mas também o que ele tenta fazer e não consegue, isto é, os impedimentos e os desejos que, de fato, não se realizaram.

4.3.3 Análises do nível semântico do agir

Para proceder à análise deste nível textual, podem ser utilizadas diversas categorias identificadas nos níveis textuais abordados anteriormente. Dentre as opções de análise, temos:

- a função dos organizadores textuais dentro do texto;
- o levantamento dos mecanismos de inserção de vozes;
- análise das modalizações;
- análise dos adjetivos utilizados nas modalizações;
- marcadores de pessoalidade (desenvolvidos na escala polifônica de responsabilidade enunciativa em Guimarães, 2007);
- a análise dos chamados planos constitutivos do agir;
- análise e classificação semântica dos verbos e nominalizações referentes ao trabalho do professor (desenvolvida, primeiramente, por Mazzillo, em 2006; e Bueno, em 2007).

Os dois últimos pontos merecem destaque na análise da semântica do agir. A análise dos planos constitutivos do agir-referente centra-se na ideia de que o agir 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

(sequencial), 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.

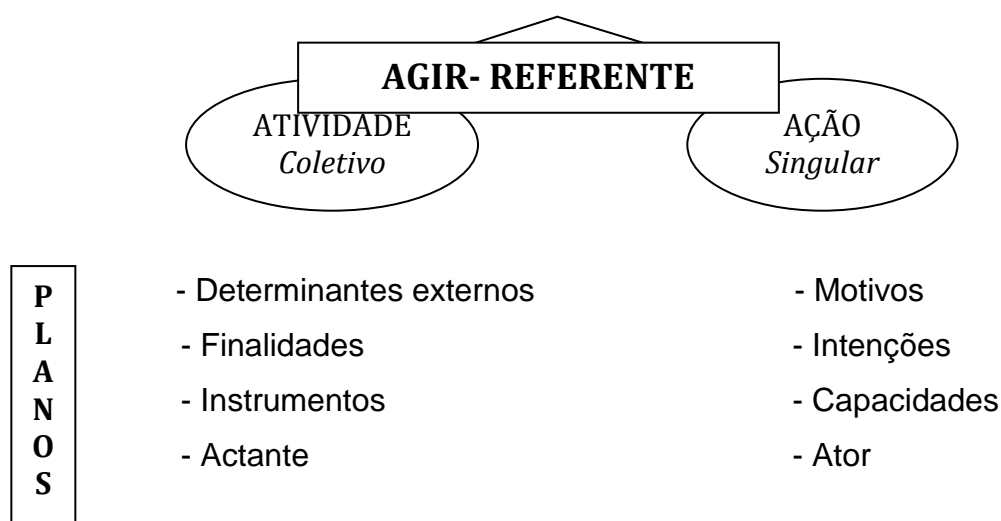
Os planos que congregam os elementos constituintes do agir – foco da análise do agir docente proposta nesta pesquisa – podem ser vistos como:

- 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) anota, 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 capacidades; enquanto o ator, representando um ser singular, constitui um agir-referente por meio 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 na figura 1, a seguir:

Figura 1: Planos constitutivos do agir.



Fonte: Elaborada pela autora.

Um esboço desses elementos constitutivos dos 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.

Dessa forma, os elementos linguísticos explicitados anteriormente para a análise do nível da semântica do agir podem ser avaliados, dentro do texto, no sentido de revelarem a constituição do agir numa esfera mais individualizada ou amparada no coletivo.

A análise e classificação semântica dos verbos e nominalizações referentes ao trabalho do professor foi desenvolvida em concordância com o processo codificado por meio de cada verbo e cada modalização (conforme desenvolvido em estudos como os de Mazzillo, 2006; Bueno, 2007). Machado e Bronckart (2009, p. 66) apontam alguns exemplos desses verbos:

- verbos ou nomes representando um agir não linguageiro, físico, indicando gestos e movimentos corporais;

- verbos ou nomes que representam um agir com um instrumento simbólico ou material;
- verbos ou nomes que codificam processos mentais;
- sintagmas verbais que representam atribuições de capacidades ao professor;
- sintagmas verbais que representam a construção de instrumentos para o agir do professor;
- verbos ou nomes que codificam um agir languageiro do professor (que pode exigir ou não um agir languageiro imediato dos alunos, ou representar uma reação languageira do professor a um agir dos alunos). Aqui, especialmente, é possível perceber a necessidade de uma análise textual-discursiva que considere, também, a interação face a face entre alunos e professores.

A proposta de análise dos elementos do nível da semântica do agir apresenta, no entanto, uma constante tensão entre as dimensões singular e coletiva da atividade humana. Nesse sentido, a análise embasada em uma perspectiva multimodal parece se delinear, novamente, como uma opção validada para observar a gestão interacional que o professor realiza em sua sala de aula, pois o manejo do professor na interação com seus alunos demonstra a emergência de aspectos individuais e coletivos instaurados na ação.

Esta parece ser, ainda, a principal razão para a realização do cruzamento epistemológico que proponho. Sabendo que o quadro do ISD, aqui adotado como principal base teórica, não apresenta possibilidades de análise para a questão do gestual e da sequencialidade da fala em interação, foi preciso buscar outros aportes que aviltassem essa possibilidade. Ao me deparar com o quadro da Sociolinguística Interacional, precisei realizar um estudo ontológico de como estes quadros teóricos percebem a constituição e emergência da ação humana. Chego a dois posicionamentos: para o ISD, a ação humana se dá de forma descendente, num movimento de espiral, em constante tensão entre as dimensões do individual e do coletivo, por meio da mediação da linguagem. Já nas escolas sociológicas americanas (nas quais se embasam a Sociolinguística Interacional, por exemplo), a ação, segundo Giddens (1987), se realiza de maneira ascendente, em linha reta, partindo do individual para um coletivo, sendo primariamente definida pelo seu

poder e seu estatuto de intervenção humana. Há, entretanto, mesmo dentro da Sociolinguística Interacional, autores que mostram uma abordagem descendente. Este parece ser o caso de Goodwin (2000), que, ao mostrar se valer das ideias de Vygotsky para embasar a importância da análise integrada multimodal de interações, como afirmo anteriormente (ver Parte 2, capítulo 4), mostra uma abordagem descendente. Cabe enfatizar que, em vista disso, há possibilidades concretas que viabilizam uma aproximação epistemológica entre os dois quadros teóricos, pois tanto o ISD como a SI estão amparados em um interacionismo social, que propõe um modelo transversal de unidade de análise do objeto das Ciências Humanas/Sociais: a problemática da construção do pensamento consciente deve ser tratada juntamente com a construção do mundo dos fatos sociais e das obras culturais, considerando os processos de socialização e os processos de individualização como duas vertentes complementares do mesmo desenvolvimento humano.

Após esta breve explanação, ressalto que este trabalho não tem como objetivo confrontar as ontologias de base da ação provenientes de duas abordagens distintas, tampouco de solucionar o confronto que se apresenta. Minha proposta é, na verdade, tentar aproximá-las, empiricamente, no intuito de melhor compreender como a ação humana se apresenta no viés da profissionalidade docente – que é a ideia que embasa a realização de uma análise integrada multimodal. Assim também ocorre na receita de um doce: às vezes, é preciso acrescentar alguns novos ingredientes para que se tenha um novo sabor, que aguce os sentidos ainda não explorados...

PARTE 3: Descrevendo os ingredientes, a receita e os instrumentos utilizados

1 O CENÁRIO DO ESTUDO

Esta pesquisa foi realizada com alunos do curso de Letras de uma universidade da região metropolitana de Porto Alegre. Trata-se de uma universidade de grande porte, que conta com cerca de 25 mil alunos, distribuídos em cursos de graduação, extensão e pós-graduação *latu e strictu* senso. Os alunos participantes da pesquisa deveriam estar matriculados na disciplina de Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental – Português (disciplina do curso de licenciatura em Letras, na qual os alunos desenvolvem e pilotam um projeto de ensino em uma turma de alunos em nível de Ensino Fundamental). Os dados foram gerados para o projeto intitulado “Constituição da profissionalidade do professor de Língua Portuguesa: a formação de futuros docentes em foco”, sob coordenação da Profa. Dra. Ana Maria de Mattos Guimarães, também orientadora deste trabalho. Dentro desse projeto macro, estava já planejado o projeto que origina a presente tese.

Para efetivamente cumprir com os objetivos propostos, realizei meu próprio estágio de docência no Ensino Superior (obrigatório para bolsistas Capes em nível de doutorado) nessa mesma disciplina. Havia, na ocasião, 2 turmas da disciplina de Estágio em funcionamento. Os docentes responsáveis eram diferentes, mas a inserção do grupo de pesquisa nas disciplinas se deu de forma semelhante, pois, na segunda turma, realizou seu estágio de docência no Ensino Superior o colega mestrando Anderson Carnin, também bolsista CAPES.

Durante a realização desse estágio, o projeto de pesquisa macro no qual esta tese está inserida foi apresentado aos alunos de ambas as turmas da disciplina de Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental – Português. Todos os alunos foram convidados a participar do projeto como sujeitos-informantes, desde que obedecessem aos seguintes critérios:

- Não possuir qualquer experiência docente prévia ao estágio;
- Matricular-se, no semestre seguinte, na disciplina de Estágio Supervisionado no Ensino Médio – Português;

- Estar disposto a participar da pesquisa, ciente da necessidade de um número de 4 horas/aula de filmagens em vídeo em cada um dos estágios, além da possibilidade de participação numa sessão de vídeo para assistir e comentar a própria atuação (a autoconfrontação);
- Realizar o estágio em escolas localizadas na região metropolitana de Porto Alegre, em locais de acesso relativamente simples para o deslocamento dos pesquisadores, em virtude da geração de dados.

2 O MOMENTO DO ESTÁGIO

Na formação inicial de um professor em nível de ensino superior – durante o curso de licenciatura – a realização do Estágio Supervisionado de Ensino Fundamental gera ansiedade e muitas expectativas no futuro professor. É nesse momento em que se afirma a relação entre a teoria estudada durante todo o curso de licenciatura e a tão esperada prática docente.

No entanto, Pimenta e Lima (2008, p. 33) criticam que a base curricular dos cursos de formação tem sido constituída como um conjunto de disciplinas isoladas entre si e que, enquanto isso, o estágio tem sido sempre reconhecido como a “parte prática” do curso de formação, quase que em oposição aos conteúdos teóricos. Essa desarticulação entre o estágio e as demais disciplinas do curso impede que os futuros professores consigam articular os saberes estudados durante a formação, já almejando, desde o início do curso, o momento de realização do estágio. Para muitos estagiários, este se constitui como o primeiro momento prático de ação como professores dentro de uma escola real, inserida em um contexto social real, com alunos reais. Porém, se o futuro professor não consegue vislumbrar, em seu curso de formação, amparo e subsídios para essa experiência, ela, naturalmente, pode não ser “formadora”, mas, em alguns casos, “traumatizante”.

Dessa forma, propõe-se uma nova concepção de estágio, na qual se vislumbram relações entre teoria e prática desde o início do curso de formação. Para Pimenta e Lima (2008, p. 45), a finalidade principal do estágio é proporcionar ao aluno uma aproximação com a realidade na qual ele atuará. Portanto, o estágio se encaminha para a reflexão sobre a prática docente. Dentro dessa nova concepção, o estágio passa a ser entendido como uma “atividade transformadora da realidade” (PIMENTA E LIMA, 2008), ou seja, que instrumentaliza a prática docente, constituindo-se, ao mesmo tempo, como uma atividade teórica de conhecimento, diálogo, fundamentação, e também de intervenção na realidade – objeto da prática. Nesse sentido, o estágio passa a ser parte do corpo de conhecimentos do curso de formação dos professores, e não mais um dos componentes ou a “parte prática” desse.

Esse novo movimento de concepção do estágio curricular dentro da formação de professores vem quebrar uma triste rotina que se percebe em

professores já formados: mesmo após terem passado por um curso de formação, tendo recebido orientações de cunho teórico e também uma boa supervisão no momento de estágio, o aprendizado docente para a profissão foi adquirido por eles quase que por conta própria, na receita do “aprender fazendo”, durante sua atuação já como docentes. No texto da LDB (Lei de Diretrizes e Bases), o estágio não está inscrito nem nas atividades práticas, tampouco naquelas de base científica. Assim, segundo o documento, o estágio ocorre como um treinamento de competências – termo bastante utilizado nessas mesmas prescrições (ver Parte 2, capítulo 3) – no qual há a possibilidade de que o futuro professor aprenda práticas modelares para que possa ser considerado um bom professor (caso demonstre todas as competências elencadas pelo documento).

Porém, se o estágio deve passar a ser visto de outra forma dentro dos cursos de formação, instituindo-se como um momento de reflexão do futuro professor acerca do agir docente, é importante pensar até que ponto o aluno-professor possui condições autônomas de realizar essa reflexão sobre o próprio agir.

A mudança de perspectiva do estágio de único momento prático do curso de formação para um momento de reflexão integrada e globalizada sobre a prática docente foi sugerida pelo professor José Tancredo Lobo (Urca-Ceará). Assim, este professor propôs a mudança terminológica de estágio “supervisionado” para estágio “reflexivo” ou “prática reflexionada”, ou, ainda, para estágio “intervisionado”. Para o professor Lobo, a expressão supervisionado carrega um sentido de que o professor supervisor está acima do aluno estagiário; enquanto isso, no estágio intervisionado, subentende-se uma (co)construção entre professor, estagiário, teoria, prática e realidade.

O estágio, nesse sentido, se caracterizaria como uma interação, mais do que uma simples intervenção, aviltando a possibilidade de uma ação conjunta entre universidade e a escola, quando alunos-professores e também professores orientadores de estágio poderiam atualizar seus conhecimentos sobre a docência (PIMENTA E LIMA, 2008, p. 115). Porém, como as mencionadas autoras afirmam, essa nova concepção de estágio só é válida quando estivermos considerando a reflexão da prática como ponto de partida e de chegada nesse momento tão importante da formação de um professor.

Essa, certamente, é a concepção de estágio com a qual gostaríamos de trabalhar nesta pesquisa. No entanto, sabemos que tal mudança de perspectiva nem sempre depende apenas de um grupo de pessoas, mas é inerente a um conjunto de fatores mais amplo que rege essas questões. Como o próprio título da disciplina de Estágio Supervisionado que acompanhamos sugere, esta concepção ainda não foi atingida no cenário da universidade pesquisada.

2.1 O ESTÁGIO SUPERVISIONADO DAS PARTICIPANTES DA PESQUISA

As participantes voluntárias da pesquisa estavam devidamente matriculadas na disciplina de Estágio Supervisionado de Ensino Fundamental – Língua Portuguesa, no segundo semestre de 2009.

Essa é uma disciplina de 4 créditos, 60 horas/aula, ministradas em 20 encontros noturnos, uma vez por semana, durante 4 meses e meio, e 110 horas práticas. As horas práticas se dividem em diferentes atividades, como observação de aulas na turma na qual será realizado o estágio, preparação de aulas, confecção de relatórios e pilotagem das aulas planejadas em uma turma de séries finais do Ensino Fundamental em uma instituição pública de ensino regular – seja ela municipal ou estadual. A carga horária mínima da parte prática do estágio – a pilotagem de aulas – é de 20 horas/aula, desse modo, os alunos devem exercer a experiência prática da docência por, no mínimo, 20 períodos de aula. A disciplina de Estágio Supervisionado de Ensino Fundamental é obrigatória e integra todos os currículos dos cursos de Licenciatura oferecidos pela instituição.

Além da parte prática da disciplina de Estágio Supervisionado de Ensino Fundamental, os alunos devem comparecer à universidade no turno de aula da disciplina. O cronograma da disciplina de estágio foi organizado da seguinte forma:

- Na primeira aula, os alunos foram apresentados à disciplina de Estágio. Em seguida, receberam documentos que devem ser preenchidos, como fichas de cadastro e informações pessoais, e as diretrizes do Estágio Supervisionado de Ensino Fundamental, documento comum a todos os cursos de Licenciatura da instituição na qual as participantes. Este documento apresenta, ao estagiário, as condições para realização de seu estágio, a carga horária, as atribuições da instituição, da coordenação do curso, do professor supervisor do estágio e do próprio estagiário. Além disso,

estão dispostas, ainda, informações sobre as legislações que regulamentam a prática de ensino supervisionada na Escola Básica.

- Na segunda aula, os alunos receberam informações a respeito da realização das observações que deveriam realizar na turma em que iriam realizar seu estágio. Foram entregues um plano de observação, uma ficha de observação, um roteiro de entrevista com o professor regente da turma e um modelo de relatório de observação. Também foram solicitadas leituras prévias sobre técnicas e instrumentos de observação.
- A partir da terceira aula, os alunos tinham o turno da disciplina dividido em duas atividades principais: na primeira parte da aula, era realizada uma discussão a respeito de algum tema que, em geral, gera dúvidas aos estagiários no momento do exercício da prática. Havia leituras prévias para cada aula. As temáticas trabalhadas foram leitura e produção de texto (2 aulas), correção e avaliação de textos (1 aula) e ensino de gramática (2 aulas). A segunda parte da aula era reservada ao assessoramento aos alunos que já estavam entrando em sala de aula para realizar a prática de ensino. O cronograma da disciplina de Estágio Supervisionado de Ensino Fundamental, com bibliografia inclusa, pode ser visualizado, na íntegra, no Anexo A.
- Nas cinco aulas seguintes, os alunos foram assessorados pela professora supervisora do estágio.
- As quatro últimas aulas foram reservadas para troca de experiências (2 aulas), autoavaliação e avaliação da atividade de estágio (1 aula), e para devolução dos relatórios de estágio.

A disciplina de Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental – Português foi oferecida no turno da noite, e, em virtude do grande número de alunos e da demanda exigida da professora supervisora em relação às visitas aos estagiários nas escolas, foram disponibilizadas duas turmas, regidas por duas professoras supervisoras, no mesmo horário. Cada turma comportava o número máximo de 15 alunos. O cronograma e as atividades desenvolvidas por cada uma das professoras supervisoras nas respectivas turmas é o mesmo, pois as docentes prepararam as atividades juntas. As diretrizes para a realização do estágio foram preparadas pela coordenação de estágios da instituição; assim sendo, as

professoras supervisoras devem apenas seguir as orientações advindas da coordenação do curso e do setor de estágios obrigatórios.

3 OS PROCEDIMENTOS

Para gerar os dados analisados nesta tese, primeiramente o grupo de pesquisa no qual me insiro, coordenado por minha orientadora, entrou em contato com a coordenação do curso de Letras de uma instituição de ensino superior da grande Porto Alegre. Fomos apresentados às professoras que ministram a disciplina de Estágio de Supervisionado de Ensino Fundamental – Português, e apresentamos a elas nosso projeto. A partir de sua autorização, eu e meu colega de pesquisa Anderson Carnin realizamos nossos estágios de docência em nível de doutorado e mestrado, respectivamente, nas duas turmas de Estágio que ocorreram no segundo semestre de 2009.

Durante esse semestre, ministramos cinco aulas na disciplina de Estágio e auxiliamos a professora supervisora no assessoramento de três alunos. Além disso, iniciamos o processo de geração dos dados.

No início do semestre, apresentamos aos alunos, na disciplina de Estágio, nosso projeto e convidamos aqueles que não tinham nenhuma experiência docente prévia a participarem do estudo. Na turma na qual realizei o estágio, L. voluntariou-se a participar da pesquisa; enquanto na turma na qual Anderson realizou o estágio, S. e outras duas colegas se disponibilizaram a participar do estudo.

Foram filmadas 4 horas/aula de cada aluna-professora durante a pilotagem de seus projetos, e os períodos selecionados para filmagem foram aqueles nos quais, segundo o planejamento das alunas-professoras, seriam trabalhadas atividades de produção textual. Essas aulas foram filmadas por mim, por Anderson e também por uma bolsista de iniciação científica do projeto. As filmagens em vídeo foram transcritas, posteriormente, por três bolsistas de iniciação científica, tendo passado por revisões minhas e do colega Anderson.

Além das filmagens das aulas, as participantes foram entrevistadas antes e depois do estágio, por Anderson. Essas entrevistas foram gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas e analisadas por ele em sua dissertação de mestrado (Carnin, 2011).

O *corpus* do projeto no qual esta tese se insere conta, ainda, com cópias do planejamento de estágio de cada participante; de seus históricos escolares durante o curso de licenciatura e de seus relatórios de estágio.

No presente estudo, cujo objetivo central constitui-se na análise de interações entre a aluna-professora e seus alunos em determinados momentos das filmagens de aulas no momento de realização do Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental - Português, foram analisadas as gravações em vídeo das filmagens das aulas e suas respectivas transcrições. Apesar de o corpus de pesquisa contar com um vasto conjunto de dados, a opção pela análise apenas das filmagens das aulas se deu com base nos objetivos traçados neste estudo. A partir da discussão teórica efetivada na Parte 2, capítulo 2, seção 2.1, no que tange o trabalho real/concretizado, explícito que a análise desta dimensão do trabalho docente só pode ser acessada a partir da análises das interações. Considerando que proponho uma análise multimodal, a questão da imagem é essencial na observação dos dados. Outrossim, são apresentadas, também na Parte 2, discussões epistemológicas inéditas, e que, portanto, aumentam a extensão do trabalho. Nesse sentido, optei por fazer uso das filmagens em vídeo das aulas e de suas transcrições – embora um estudo futuro que compare diferentes dados, como as entrevistas e os históricos escolares com as filmagens das aulas, por exemplo, não esteja descartado, pois acredito que o corpus de dados desta pesquisa é bastante rico e pode gerar discussões profícuas em relação à formação inicial docente.

A pesquisa se elabora com base qualitativa, a partir do método indutivo. Por esse motivo, tem os procedimentos posteriores direcionados pela geração de dados. Além disso, também se caracteriza como uma 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). Também tomo a ideia de pesquisa-ação advinda de Moita Lopes e Freire (1998). Para eles, numa pesquisa desse tipo, o professor/pesquisado passa a ser um agente ativo que se envolve no processo de produção de conhecimento sobre a própria prática. Isso interfere, certamente, no contexto em que o professor atua, na forma como suas aulas são manejadas e, ainda, na produção e na disseminação do conhecimento.

4 AS PARTICIPANTES DO ESTUDO

As participantes cujos dados foram analisados neste estudo são duas alunas-professoras, cuja primeira experiência de atuação docente ocorreu exatamente no período do primeiro estágio, e que realizaram seu Estágio Supervisionado no Ensino Médio – Português no segundo semestre de 2009. As participantes são todas do sexo feminino. A escolha destas ocorreu por dois motivos: o fato de que ambas cursavam Letras com habilitação exclusiva à Língua Portuguesa e respectivas literaturas (não optando pela habilitação em alguma língua estrangeira); e, também, por serem da mesma faixa etária. As demais participantes do projeto maior não se encaixavam nesses critérios, por cursarem dupla habilitação em Inglês e Português.

S. tinha 23 anos no momento da realização do estágio e iniciou o curso de Letras no primeiro semestre de 2005. Interrompeu o curso no segundo semestre do mesmo ano, retornando em 2006. Pretendia terminar o curso no primeiro semestre de 2010. A escolha pelo curso de Letras ocorreu porque Português sempre foi a matéria com a qual a participante mais se identificava em sala de aula.

L., à época da geração de dados com 22 anos, iniciou o curso no primeiro semestre de 2006 e o concluiu no segundo semestre de 2010. Nunca interrompeu os estudos e optou pelo curso de Letras por diversas razões. Segundo ela, sua primeira opção de curso era Jornalismo. No entanto, como não tinha condições financeiras para custear este curso, a escolha por Letras foi a mais adequada às suas aptidões. Ela afirma que sempre se interessou por leitura e escrita e sempre teve um excelente desempenho, durante a escola básica, em disciplinas como Língua Portuguesa e Literatura; portanto, possui afinidades com a área da linguagem. L. foi bolsista de pesquisa em Programa de Pós-Graduação na universidade onde cursou Letras, pelo período de 2 anos. Atualmente, cursa o primeiro ano do Mestrado no mesmo Programa de Pós-Graduação.

Os nomes das participantes foram alterados para preservar sua identidade. É importante ressaltar ainda que todas as participantes são voluntárias na pesquisa, tendo assinado um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ver Anexo B) – que traz informações sobre a pesquisa macro na qual este estudo se insere e que explicita o caráter de veiculação estritamente acadêmica e científica dos dados. Para a utilização dos vídeos em ambiente acadêmico, as participantes cujos dados

foram analisados assinaram, ainda, um anexo do TCLE (ver Anexo C) que autoriza o uso de suas imagens em ambiente acadêmico. As participantes estão cientes, portanto, (1) de todas as etapas de geração de dados; (2) do uso a ser feito desses vídeos; (3) de que poderiam desistir ou cancelar sua participação na pesquisa no momento que desejassem.

5 OS DADOS

Visto que este estudo conta com um amplo *corpus* de dados empíricos, gerados em diversos momentos da realização da pesquisa, optei pela denominação “geração” de dados (MASON, 1996, p. 35), 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 a autora, o pesquisador, no momento de geração dos dados, não se afirma como um mero 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 tal procedimento.

A noção de geração de dados se relaciona estreitamente à ideia de pesquisa-ação apresentada por Kemmis (1997) e Moita Lopes e Freire (1998), que assim denominam esta metodologia de pesquisa, já que existe há uma participação do pesquisador no processo de geração dos dados. Estes não se encontram prontos para uma coleta, mas são construídos em dado momento da realização; no contexto deste estudo, por exemplo, das filmagens e das gravações. Assim, os dados não são coletados, mas gerados.

Os dados foram gerados a partir das aulas filmadas, como descrito anteriormente e transcritos seguindo uma adaptação das convenções de transcrição definidas por Schnack et al. (2005), colocadas em anexo (ver Anexo D).

Considerando que o foco de análise deste estudo constitui-se na observação do agir docente das alunas-professoras durante momentos de interação face a face com seus alunos, foram selecionados, após assistir aos vídeos na sua integralidade, alguns momentos – ou situações de interação – considerados de maior relevância ao âmbito da pesquisa para análise global das interações, pelos aspectos discursivos, gestuais e de construção sequencial da fala-em-interação. Esses momentos, dentro das aulas de produção textual filmadas, foram os de formulação de tarefa e exposição de conteúdo. Durante alguns desses períodos das aulas de L. e S., ocorre uma mescla destas situações, ou seja, a aluna-professora expõe conteúdo, ou retoma o conteúdo-alvo, ao mesmo tempo em que formula a tarefa a ser realizada pelos alunos. Em outros, existe a formulação da tarefa dentro do momento da exposição ou da retomada do conteúdo. Considerando que a sala de

aula é um momento (co)construído entre professor e alunos, esta mesclagem de situações parece se adequar à imprevisibilidade do cenário “aula”.

5.1 O TRATAMENTO DOS VÍDEOS

Para otimizar a operacionalização das análises de interações nos momentos selecionados nas filmagens das duas participantes, foram realizadas edições nos arquivos de vídeo. Assim, cada momento de análise selecionado foi transformado em um arquivo de vídeo.

Posteriormente, os vídeos a serem apresentados no momento da banca e em eventos de natureza científica passaram por um tratamento especial que preserva a identidade das pesquisadas e dos alunos participantes da filmagem, pois há uma constante tensão, em uma pesquisa desta natureza, entre manter a multimodalidade – essencial em um trabalho que propõe a análise de interações em uma perspectiva verbal e não verbal – sem abrir mão do anonimato das pesquisadas. É esta uma questão ética fundamental da pesquisa e garantida às participantes quando da assinatura do TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido), momento em que as participantes concordam em voluntariar-se no estudo, desde que suas identidades se mantenham preservadas.

A fim de melhor concretização da multimodalidade para a análise dos dados, algumas imagens dos vídeos foram transformadas em fotos, apresentadas no decorrer das análises. As pesquisadas autorizaram o uso de suas imagens nas condições previstas acima e no anexo do TCLE (ver Anexos B e C).

5.2 AS TRANSCRIÇÕES

Em uma pesquisa cujo *corpus* de análise é constituído por interações face a face, como é o caso deste estudo, a escolha do sistema de transcrições é de suma importância, pois a transcrição da fala representa, de forma escrita, o evento interacional, possibilitando uma análise mais precisa da interação.

O sistema de convenção de transcrições utilizado para transcrever os dados em áudio e vídeo gerados durante as aulas das participantes tem base na adaptação que Schnack, Pisoni e Ostermann (2005) fazem do sistema de transcrições de Atkinson e Heritage (1984). A escolha do sistema de convenção

utilizado para a transcrição dos dados é crucial para a construção do *corpus* e, conseqüentemente, para a realização das análises, pois, de acordo com as autoras (Schnack et al., 2005, p.1), “as decisões tomadas com relação à transcrição dos dados atingem diretamente a forma como a interação é representada”. Em virtude disso, deve haver muito cuidado para que na transcrição seja feita uma representação o mais fiel possível da realidade, mantendo, por exemplo, as marcas linguísticas de identidade dos participantes do evento interacional. Segundo as autoras já mencionadas, transcrever, portanto, é um exercício de percepção, pois muitos detalhes da gravação podem passar despercebidos para um ouvinte comum.

De acordo com as necessidades e os objetivos da pesquisa, é possível fazer adaptações nas convenções de transcrição, pois esta também pode incluir “aspectos não necessariamente ligados à palavra, mas também a ausência dela, como silêncios, risos, respiração” (Schnack et al., 2005, p. 2). Neste estudo, foram transcritas filmagens em vídeo da professora em interação com os alunos, e o foco de análise não se restringiu apenas às falas tanto da professora quanto dos alunos, mas também ao gestual (que compreende as expressões corporais e faciais). O código de transcrição utilizado está no Anexo D.

Assim, uma reflexão sobre a escolha das convenções de transcrição e as adaptações que serão feitas no código é de suma importância para o manuseio dos dados, visto que a transcrição serve como ponto de referência inicial no momento de análise. Ressalto que as transcrições passaram por um duplo filtro de revisão, tendo sido revisadas entre os transcritores e supervisionadas pelos demais integrantes do grupo de pesquisa.

6 ANÁLISE MULTIMODAL DAS INTERAÇÕES

A proposta de análise dos dados prevê que, concomitantemente, sejam analisadas as imagens do vídeo e a transcrição da fala-em-interação deste vídeo. As imagens do vídeo nos permitem ver os gestos (expressões faciais e corporais nos participantes da interação). Enquanto isso, a transcrição da interação entre professora/alunos operacionaliza a análise discursiva e também permite que se vejam detalhes da sequência de fala-em-interação.

Nesse sentido, não se apresentam “categorias” ou “dimensões” de análise. A grande virada metodológica que apresento se refere precisamente à realização de uma análise integrada de fato. Assim, o diferencial não se constitui na metodologia de análise, mas no modo de olhar para as interações, com foco na ação social que está sendo construída no momento da interação. Por essa razão, analisar a interação de forma integrada e multimodal refere-se, diretamente, à análise da ação social (co)construída entre os participantes da interação.

O acesso à competência profissional, por meio, mais especificamente, dos traços interacionais que emergem nas interações de cada aluna-professora com seus alunos, é feito, por conseguinte, a partir da análise da ação social co-construída na interação. Para tornar isso possível, as análises são realizadas em dois planos de análise distintos, porém complementares: o plano descritivo, no qual se descrevem as ações que estão ocorrendo naquele momento da filmagem; e o plano interpretativo, dentro do qual serão atribuídos significados para as ações descritas em diferentes níveis (no nível do gestual, do discursivo ou da sequencialidade de fala em interação). A interpretação se faz após uma descrição fina, detalhada, que apresenta um conjunto de indícios do que está acontecendo na sala de aula, naquele momento.

Nessa perspectiva, a transcrição e o tratamento dos vídeos, além da seleção das interações analisadas em dois momentos diferentes (durante as formulações de tarefa e durante as explicações ao grande grupo), se constituem como instrumentos metodológicos que amparam a análise integrada entre orquestragem gestual, discursiva e de fala em interação.

No entanto, para conceber e visualizar a ocorrência concreta da ação, propus um roteiro de análise, com elementos a serem observados nas filmagens enquadradas nos momentos selecionados.

Ressalto, todavia, que esses elementos podem não se fazer presentes nas interações, da mesma forma como outros elementos importantes podem emergir nos dados em análise.

6.1 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

A partir dessas explicitações, foram selecionados, no *corpus* composto por 4 horas de filmagens de aulas de produção textual de cada uma das participantes, os momentos nos quais as alunas-professoras formulam uma tarefa a ser realizada pelos alunos, oferecendo-lhes instruções acerca da atividade que deve ser feita na sequência. Também foram selecionados aqueles nos quais as participantes explicam algum conteúdo específico direcionado ao grande grupo. A escolha de dois momentos distintos para análise das interações entre aluna-professora e alunos se efetivou para que se estabelecesse um contraste nas análises, no sentido de comparar dois tipos diferentes de atividades de uma mesma participante com o objetivo de verificar se os traços interacionais emergentes se referem a um estilo pessoal da aluna-professora ou à realização de determinada tarefa em sala de aula.

Definidos os momentos para análise das filmagens, estas foram realizadas de forma integrada, considerando os dois níveis de descrição e interpretação e considerando a conjugação dos três elementos de análise descritos abaixo:

a) Elementos discursivos

A análise discursiva funda-se no modelo que vem sendo desenvolvido e aprimorado no quadro epistemológico do ISD. No âmbito do recorte de análise que apresento, são analisados elementos constituintes dos três níveis de textualidade previstos por Machado e Bronckart (2009) no quadro interacionista sociodiscursivo: organizacional, enunciativo e semântico do agir.

No *nível organizacional*, serão analisados os tipos de discurso presentes na interação professora/alunos, pois na análise do trabalho docente, o tipo de discurso presente nas interações face a face entre professor e alunos pode ser revelador do modo como o professor atua em seu agir e de como constrói ações sociais pedagógicas com seus alunos.

Em relação à análise do nível enunciativo, serão visualizados alguns mecanismos de responsabilização enunciativa, como as marcas de pessoa e modalizadores do enunciado (que podem ser modalizações lógicas, deônticas ou apreciativas) e modalizadores pragmáticos, que podem indicar o posicionamento do enunciativo ou de outra instância diante do que é dito.

Considerando o terceiro nível de textualidade, o da semântica do agir, é preciso analisar os traços linguísticos das outras duas dimensões que nos permitem inferir de que maneira as dimensões individual e coletiva emergem na análise discursiva das interações entre a aluna-professora e seus alunos. A maneira como a aluna-professora realiza (ou não) a gestão interacional da sala de aula pode revelar como é feita, ainda, a gestão das ações (co)construídas entre aluna-professora e alunos durante os momentos selecionados para análise, ou seja, quem toma as decisões na realização das ações e de que maneira ocorre a progressão das ações. Nessa dimensão de análise, é possível observar, por exemplo, seguindo os traços linguísticos elencados nas duas primeiras dimensões da análise discursiva, se alunos e aluna-professora encontram-se na mesma situação de interação, buscando construir a mesma ação. A gestão interacional parece relativizar a tensão constante entre as dimensões singular e coletiva do plano das ações, a análise deste nível de textualidade busca melhor compreender de que maneira o individual e o coletivo podem coabitar na constituição de ações de sala de aula.

b) Sequência de fala-em-interação

Em relação à análise das interações face a face entre professora e alunos a partir da perspectiva da fala-em-interação, dois pontos principais são enfocados:

- a questão da tomada de turnos (SACKS, SCHEGLOFF e JEFFERSON, 1974/2003) que se refere às possibilidades de definir ou selecionar quem será o próximo falante na sequência conversacional – e se é realizada a seleção do próximo falante ou a autoseleção e que ações estão representadas nestes momentos de tomada de turnos. A observação da tomada de turnos é importante na análise multimodal, pois “descreve a ordenação de regras observadas na

organização da fala interacional sob o ponto de vista da alocação das oportunidades de falar” (FREITAS e MACHADO, 2008, p. 59);

- a presença ou ausência da sequência triádica IRA (SINCLAIR e COULTHARD, 1975) e da prática do revozeamento. A primeira é considerada uma sequência interacional canônica na fala-em-interação de salas de aula do mundo todo (GARCEZ, 2006, p. 68) e, em geral, é utilizada para a reprodução de conhecimento em sala de aula, pois não exige um engajamento dos participantes que produzem a segunda posição da sequência (a resposta) para construir conhecimento. A segunda – a prática do revozeamento (O’CONNOR e MICHAELS, 1996) – constituída pela reprodução de um enunciado de um aluno por outro participante – parece ter como objetivo principal a construção conjunta de conhecimento.

Considerando o caráter sócio-histórico de (co)construção das interações entre professora/alunos, é possível que, nas ações em curso em sala de aula, estes elementos não se façam presentes; todavia, outros elementos relevantes para uma análise da interação baseada nos princípios da fala em interação podem emergir nos momentos de interação analisados. Caso isso ocorra e se constitua como relevante para a ação social em curso, pretendo examinar com critério essas ocorrências de forma descritiva, no momento de análise em si.

c) Elementos gestuais - o corpo e a face

Conforme já explicitado na Parte 2 deste trabalho, seção 4.2, o corpo pode comunicar diversas mensagens por meio da orientação corporal, posicionamento e direcionamento do olhar, por exemplo, durante uma interação face a face.

Portanto, retomando a proposta aviltada por Goodwin (2000) acerca da realização de uma análise que englobe o conteúdo discursivo da interação, a sequência da fala-em-interação e também os gestos (que incluem expressões corporais e faciais), é na análise da comunicação conduzida em interações face a face – com o auxílio de recursos como gravações audiovisuais – que parece ser possível realizar a integração entre os três níveis de análise propostos.

Se considerarmos o que diz Kendon (2004, p.3), que a ação corporal visível geralmente se integra ao discurso de tal maneira durante uma interação que é impossível separar a ação gestual da ação verbal-discursiva, é neste ponto da

análise, portanto, que se pode perceber, na interação, a orquestragem dos elementos gestuais, discursivos e de fala em interação para acessar a ação social que está sendo (co)construída entre professora e alunos no curso da interação.

Neste estudo, os elementos do gestual – que incluem os movimentos corporais e as expressões faciais - serão analisados a partir de uma transcrição da imagem, de forma simplificada, como o fazem Peräkylä e Ruusuvuori (2006) no que os autores denominam “descrição da expressão facial”; e também Goodwin (2000) em sua análise multimodal. Nessa descrição, também estão em foco a posição corporal e a orientação espacial dos participantes da interação (KENDON, 2004).

Ekman e Friesen (2003) propõem, ainda, técnicas de gestão facial que podem modalizar a expressão facial das emoções. Estas técnicas são:

- a qualificação: nesta, outras expressões são adicionadas à expressão principal demonstrada – como o sorriso, um dos qualificadores mais utilizados;
- a modulação: esta técnica de gestão “ajusta” a intensidade da expressão demonstrada, aumentando-a ou diminuindo-a;
- a falsificação: segundo os autores, há três maneiras de falsificar a expressão facial de uma emoção: por meio de simulação (na qual se demonstra um sentimento que não existe); da mascaração (quando se acoberta uma expressão com outra expressão), ou da neutralização (quando não se demonstra emoção que é sentida, de fato).

Ressalto, antes de passar às análises, que os elementos aqui destacados não são, necessariamente, “buscados” nas interações. Eles foram aqui descritos porque parecem, em concomitância às escolhas epistemológicas que assumo, reveladores da constituição da ação que está sendo (co)construída entre professora/alunos nos momentos de interação analisados – nos quais podem emergir elementos que demonstram como se (co)constroem as ações em determinados momentos nas aulas de L. e S., a partir da forma como interagem com seus alunos.

Outro aspecto importante remete à qualidade da filmagem. Considerando que esta foi realizada com um equipamento não profissional mais antigo (nossa disponibilidade era uma câmera Sony, modelo DCR-DVD 300, que utilizava mini DVDs de 30 minutos cada), a resolução baixa das filmagens prejudicou o detalhamento de expressões faciais em vários momentos.

PARTE 4: E dos ingredientes... surge um todo carregado de significados que aguçam os sentidos: ver, ouvir, tocar

1 AS AULAS DE L.

Dentre as quatro horas de filmagens de cada aluna-professora, apenas alguns momentos específicos foram selecionados para análise. Esses momentos, analisados a seguir, são aqueles nos quais a aluna-professora L. formula tarefas e realiza exposição de conteúdo com sua turma de alunos. L. realizou seu estágio em uma turma de 8.^a série do Ensino Fundamental, em uma escola estadual, no turno da manhã, em uma cidade do Vale do Caí. Sua turma tinha 21 alunos, cuja faixa etária oscilava entre 13 e 14 anos, idade considerada regular para a série. As quatro aulas filmadas, conforme já explicitado na metodologia, são os momentos nos quais L. havia programado atividades de produção textual. Nas aulas anteriores, L. trabalhou com os alunos a leitura de um artigo de opinião, a interpretação do texto e, ainda, a lógica argumentativa e alguns operadores argumentativos. L. fez uso de textos argumentativos, pertencentes ao gênero artigo de opinião, e também realizou exercícios com os alunos sobre a construção da argumentação, até o momento da produção de texto.

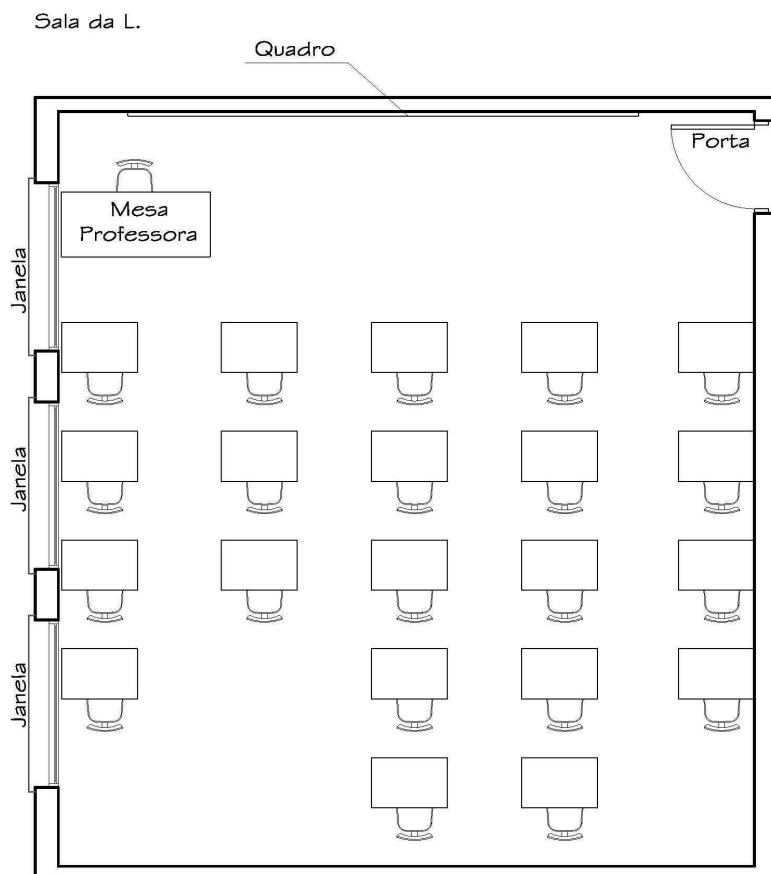
A análise está organizada cronologicamente, considerando sua data de filmagem e a ordem de ocorrência do evento no decorrer do andamento do vídeo. Dentro de cada dia de filmagem (a aluna L. teve suas aulas filmadas durante dois dias seguidos), são apresentados os momentos analisados, em ordem cronológica. O exame de cada momento é realizado em dois níveis, que se entrelaçam: o nível da descrição da interação em curso e, a seguir, o nível de interpretação ou atribuição de significado à ação descrita.

1.1 O PRIMEIRO DIA DE FILMAGEM

No primeiro dia de filmagens, a aula de L. inicia com a entrega de alguns trabalhos que os alunos realizaram anteriormente e que a aluna-professora corrigiu em casa. Em seguida, L. faz a chamada e um aluno comenta sobre a exibição de um filme no turno da tarde, naquele mesmo dia, como atividade extraclasse. L.

instrui os alunos a respeito do horário de exibição do filme e dá início à formulação da tarefa examinada a seguir. As classes da sala de aula de L. estão organizadas em 5 filas, com a mesa da professora no canto superior, próxima à janela. O número de classes em cada fila corresponde aos lugares ocupados pelos alunos no início da aula. A sala de aula pode ser observada na planta a seguir (Figura 2):

Figura 2: Planta da sala de aula de L.



Fonte: Elaborada pela autora.

Essa disposição mostra que a sala de aula está preparada para trabalhos individuais, o que deve ser, provavelmente, a rotina desta turma.

Nessa aula, dois momentos de formulação da tarefa foram analisados. Como os alunos apresentam dúvidas a respeito da atividade, L. vai retomando, dentro da formulação da tarefa, o conteúdo.

1.1.1 “A gente vai dar mais uma lidinha nele...”

No dia da realização da primeira filmagem na turma de L., a aluna-professora inicia as atividades entregando trabalhos já corrigidos e dando instruções aos alunos sobre uma atividade extraclasse que será realizada no turno inverso (os alunos iriam assistir a um filme no turno da tarde).

O início da formulação da tarefa pela aluna-professora é várias vezes interrompido pelos alunos, a partir da introdução feita por ela, perguntando se os alunos tinham o texto trabalhado na semana anterior, como se pode conferir na transcrição a seguir:

- 188 L.: tá. vocês têm esse texto aqui que a gente trabalhô na semana passada né.
 189 ((ela mostra o texto para os alunos))
 190 ALUNOS: Sim
 191 L.: Tá
 192 ALUNO: onde é que tá?
 193 ALUNA: como é que é o nome?
 194 L.: vocês peguem ele que a gente vai dá mais uma lidinha nele pra vocês
 195 trabalhare[m] com algumas coisas (.) no texto↓

Essa introdução é acompanhada pelo gestual da professora, que segurava a folha do texto em suas mãos, mostrando-a aos alunos, para que eles reconheçam o texto. A tarefa propriamente dita é explicada como “peguem ele [o texto] que a gente vai dar mais um ‘lidinha’ nele pra vocês trabalhare[m] com algumas coisas no texto”. L. repete a formulação da tarefa mais uma vez, enquanto os alunos pedem novas cópias do texto. Ela organiza a leitura oral do texto, permitindo que os alunos se autosselecionem. Alguns alunos fazem perguntas relativas à disponibilidade de outras cópias do texto ou da possibilidade de participarem da leitura oral e L. responde-as em voz baixa.

Enquanto a leitura oral ocorre, L. apoia-se na mesa do professor e observa os alunos, não acompanhando a leitura com uma cópia do texto. A leitura decorre e, ao final desta, L., na mesma posição, apresenta a nova tarefa a ser realizada: um trabalho em duplas, no qual os alunos devem responder questões sobre o texto. L. circula pela sala com uma cópia do texto enquanto os alunos se organizam em duplas para o início do trabalho. Ela auxilia alguns alunos a se reunirem e dá as instruções da tarefa; alguns alunos conversam concomitantemente.

A atribuição de significado às ações em curso no momento de formulação da tarefa de L., como o uso do diminutivo no foco da tarefa (linha 194) – na releitura do texto distribuído anteriormente – parece indicar que a aluna-professora ameniza uma proposta que entende poder ser rejeitada pelos alunos. Por outro lado, L. parece não estar confortável com a tarefa que está sendo proposta, pois, ao mesmo tempo em que a propõe verbalmente aos alunos, ela alisa a folha com o texto várias vezes e passa a mão nos cabelos, gestos que podem indicar insegurança com o manejo da proposta.

Dando continuidade à tentativa de formulação da tarefa, L. usa o recurso de repetir a formulação, como se observa na transcrição acima, nas linhas 188 e 194, pois os alunos fazem muito barulho, e interpõem perguntas à professora ao mesmo tempo em que ela tenta dar instruções para a realização da tarefa.

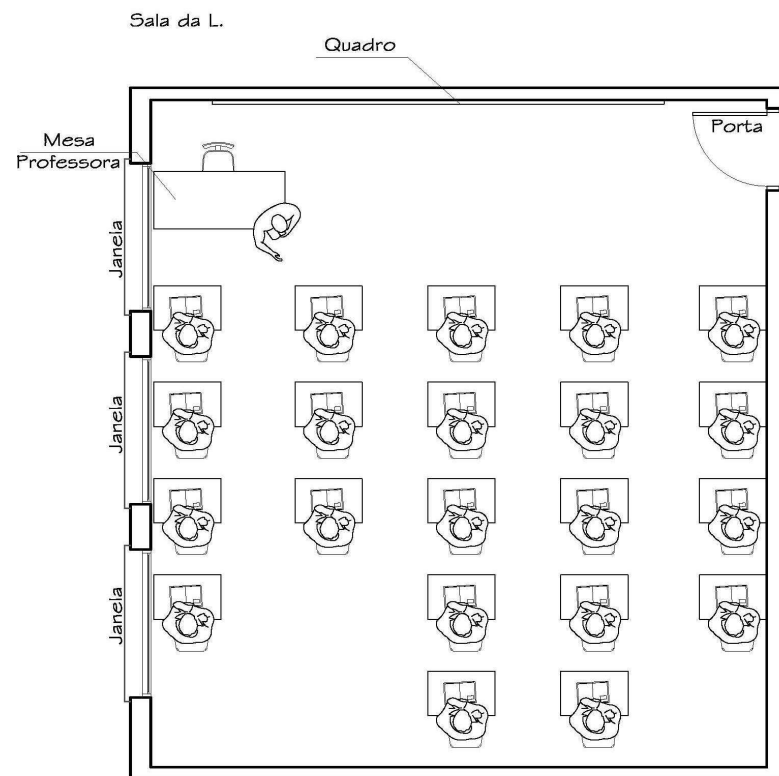
196 ALUNO: eu perdi. tem otro?
 197 ((a aluna-estagiária caminha em direção a um aluno e, logo ele vai até a
 198 mesa dela e volta, em seguida, para o seu lugar))
 199 ALUNA: profeso:ra
 200 L.: tá todo mundo pega o texto que a gente vai↓
 201 ((estagiária entrega uma folha para uma aluna))
 202 L.: a gente vai fazê então mais uma leitura dele. >quem que vai começá?<
 203 ALUNA: eu.
 204 ((a aluna-estagiária aponta para as alunas que gostariam de ler))
 205 L.: lá depois a [nome da aluna]. cada um
 206 ((a aluna-estagiária faz sinal com a mão pedindo silêncio aos alunos))
 207 L.: >só um poquinho<. pessoal cada um lê um parágrafo tá?
 208 ALUNA: eu também quero lê
 209 ALUNA: eu quero lê
 210 10'46 ((começa a leitura, como combinado, cada aluno lê um parágrafo))
 211 ((mostra-se uma visão geral da sala de aula. Nem todos os alunos estão
 212 prestando atenção na leitura do texto. A aluna-estagiária não está
 213 acompanhando a leitura com um texto para ela também, apenas observa
 214 aos alunos sentada sobre a mesa))

Nas falas em que L., literalmente, “formula” a tarefa – do início da transcrição, na linha 200 até a linha 207, ela apresenta uma grande preocupação em esclarecer, aos alunos, a tarefa que precisam realizar: a leitura do texto. No entanto, se buscarmos aportes no plano enunciativo da análise discursiva, veremos que a orquestração entre a fala de L. e seus gestos apresenta algumas

contradições. Ao mesmo tempo em que ela introduz a tarefa fazendo uso do termo “a gente”, ou seja, eu e vocês, (linha 202), passa a indicar os alunos que farão a leitura em voz alta, e ela mesma não acompanha a nova leitura do texto. Isto leva a entender o uso de “a gente” como um elemento atenuador da ordem dada, pois, na ação, significa “vocês”.

Na realização da leitura, como os gestos mostram no vídeo e as linhas 211-214 de comentário na transcrição também, L. fica sentada, olhando para a câmera e sorrindo para os alunos. A disposição da sala de aula pode ser observada na planta abaixo, que representa a posição de L. e dos alunos no momento de realização da leitura em voz alta. L. está sentada sobre a mesa do professor, observando a turma:

Figura 3: A posição de L. em relação aos alunos.



Fonte: Elaborada pela autora.

Na continuidade da leitura, há diversos momentos de estranhamento, nos quais L. olha para a câmera e, enquanto os alunos leem o texto, ela se mantém sentada ou escorada na mesa do professor, ao mesmo tempo em que ajusta o cabelo, ajusta a roupa, limpa os óculos na blusa.

Nesse momento, salienta-se a questão da dinâmica da sala de aula, que inclui a disposição espacial dos alunos (todos com as classes em fila, orientados para a professora, que se mantém à frente) e a posição da professora. Essa dinâmica não condiz com o momento que L. parece querer construir: a princípio, seu discurso indica que quer uma tarefa para a qual todos colaborem (como se percebe pelo uso recorrente da expressão “a gente”), mas, de fato, trata-se de um momento em que L. demonstra sua autoridade como proponente da atividade – visto que a proposta de leitura em voz alta constitui-se, em geral, como uma forma de “controlar” a agitação da turma e fazer com que os alunos, obrigatoriamente, se orientem para a atividade coletiva em curso.

Seguindo a análise, após a leitura do texto, na linha 229 da transcrição a professora, na frase “eu acho que lê ele de novo ajuda a gente entendê um poquinho mais né que tem algumas coisas que a gente (até então) não tinha visto”, parece tentar justificar a leitura do texto. Novamente, ela faz uso da expressão “a gente” como representativa do coletivo da turma – mas fica bem claro que ela não está incluída neste grupo, pois, como vimos, no momento de leitura do texto, os alunos realizam a tarefa sem que ela acompanhe a atividade com a folha do texto. Além disso, mesmo que a justificativa para a releitura do texto tenha sido o fato de que, nesse momento, poder-se-iam perceber outros aspectos textuais que não foram percebidos na primeira leitura, não ocorre uma discussão sobre quais novos apontamentos e comentários os alunos teriam acerca da leitura. Nesse sentido, nem a professora introduziu comentários sobre o texto, tampouco lançou aos alunos a oportunidade de discussão a respeito do tema, pois, em seguida, uma nova tarefa – o alvo da aula – foi introduzida por L., com início na linha 231 da transcrição: “agora eu vô pedi pra vocês se dividirem em duplas, sem fazer muito barulho, pra responderem algumas perguntas desse texto”.

229	L.:	°é isso aí.° ã::h° eu acho que lê↑ ele de novo ajuda a gente entendê um
230		poquinho <u>mais</u> né que tem algumas coisas que a gente (até então) não
231		tinha visto. ago↓ra ã:h eu vô pedi pra vocês se dividirem <u>em duplas</u> ,
232		< <u>sem</u> fazê muito barulho> pra responderem algumas perguntas <u>desse</u>
233		texto. Tudo bem?↓
234		((os alunos começam a se movimentar para formar as duplas, enquanto
235		isso a aluna-estagiária conversa com aqueles que a chamam. Ela ainda
236		está segurando as folhas do texto nas mãos))

Na linha 229, ainda temos uma avaliação típica encontrada na fala de professores após a realização de uma tarefa como a solicitada por L.: “é isso aí”. Essa expressão avalia, positivamente, o esforço dos alunos na leitura realizada.

A partir da linha 231, L. dá instruções para que os alunos se reúnam em duplas para responder a um questionário sobre o texto. Na linha 233, termina sua fala com a frase “tudo bem?”, e direciona seu olhar para o grupo de alunos, mostrando um sorriso que poderia ser classificado, segundo as técnicas de gestão facial propostas por Ekman e Friesen (2003), como qualificado, pois ele não demonstra alegria ou júbilo – emoções nas quais o sorriso emerge como expressão facial típica. O sorriso funciona como uma adição de sentido da expressão interrogativa “tudo bem?”, salientando que L. espera, como resposta dos alunos, que se reúnam em duplas, e não que respondam ou comentem a formulação da tarefa. Na verdade, a orquestração entre a expressão facial e o olhar lançado aos alunos deixa claro que L. não está esperando uma resposta dos alunos, mas, sim, que tomem uma atitude – e se organizem em pares, conforme ela solicita. Os alunos, nesse sentido, entendem que não precisam responder à pergunta e se organizam, enquanto ela vai entregando as questões. Na imagem abaixo, capturada da filmagem de vídeo, L. encerra a formulação da tarefa, acentuando o encerramento do momento de interação por meio de gestos com as mãos:

Figura 4: Gestos com as mãos.



Fonte: Arquivo de vídeo L.1 – 27 out 09

A análise até agora efetivada está de acordo com uma análise das interações professora-alunos realizada de maneira multimodal, conforme Goodwin

(2000). Para este autor, a construção da ação pela fala se dá com fundamentos na justaposição de diferentes recursos semióticos, ou seja, a análise multimodal toma forma a partir da verificação conjunta de como os participantes da interação fazem uso de múltiplos recursos semióticos, simultaneamente. Sendo a semiótica a teoria que busca estudar a significação – e não os signos – os gestos constituem-se como uma forma de linguagem (KRIEGER, 1990). Nesse sentido, uma análise de recursos semióticos procura por mecanismos produtores de sentido, estejam eles em conjunção ou disjunção com a situação de produção. Para Goodwin (2000), a fala (ou o discurso verbal) e o gestual são diferentes modalidades semióticas de mesmo valor, porém, apresentadas de maneira distinta (fazem uso das palavras e das imagens). Além disso, uma análise multimodal considera não apenas os gestos, mas também como os participantes da interação orientam seus corpos e seus olhares no espaço físico para (co)construir o que se pode denominar o contexto da interação em curso (GOODWIN, 2000, p. 1499). É exatamente essa construção que se observa na imagem de L. Sua expressão facial e seu olhar têm a intencionalidade de comunicar aos alunos que ela espera que eles se reúnam em duplas, conforme ela lhes solicitou verbalmente, o que demonstra, semioticamente, que seu discurso (em termos verbais e também não verbais) é conjunto em relação à interação (co)construída com os alunos.

Outro dado importante diz respeito às diferenças prosódicas da voz de L. em alguns termos de seu discurso. Na linha 232, quando solicita que os alunos se agrupem em duplas, L. utiliza um recurso que se mostrará, mais adiante, recorrente em sua fala, especialmente nos momentos em que solicita ou formula tarefas com os alunos: o enunciado “sem fazer muito barulho” está expresso, na transcrição, entre os sinais < e >, que simbolizam que as palavras foram expressas de forma pausada – o que pode revelar que L. as enfatizou no sentido de que essa informação era bastante importante em relação à ação dos alunos. Assim como no excerto de transcrição apresentado logo abaixo, na linha 238 a palavra “pessoal”, bastante utilizada por L. quando quer a atenção do grupo, é expressa em tom ascendente, como demonstra a flecha apontada para cima. O aumento na entonação da palavra reforça a intenção da professora para que o grupo se mantenha orientado às instruções que serão dadas em seguida.

Nessa sequência, ainda, há um ponto importante a ser ressaltado que envolve a responsabilidade enunciativa tomada por L.. Na linha 229, há uma

tensão em assumir-se como atora da proposta de tarefa, no plano individual (que se percebe a partir do uso do pronome de primeira pessoa do singular “eu”) ou no plano do coletivo da ação, quando faz uso da expressão “a gente”. No entanto, em seguida, nas linhas 230 e 231, respectivamente, ela se assume como proponente da tarefa e, aos alunos, como executores da tarefa, definindo os papéis interacionais de professora e alunos – o que fica claro a partir do uso do pronome “eu”, na introdução da tarefa, e do pronome “vocês”, na execução da tarefa.

Há um tempo longo até a retomada da tarefa por L. (cerca de 23 segundos):

237 23'55
 238 L.: pessoa↑l (.) elas parecem (.) um número bem grande de questões e
 239 realmente é. mas vocês vão vê que elas são bem rápidas de fazê. vocês
 240 podem (.) respondê elas em dupla, vocês fazem no caderno, não vale nota
 241 só pra gente estudá o texto tá. mas até o final da aula eu pretendo corrigi
 242 elas com vocês então vamo tentá fazê rapidinho.
 243 ((durante toda a fala da professora há muito barulho na sala de aula, que
 244 sobressai sobre a sua voz. Ao terminar a fala, a aluna-estagiária atende à
 245 porta e chama uma aluna))
 246 ALUNA: so:ra. Aham, rapidinho.. tem 21 aqui!

Antes que os alunos expressem, oralmente, suas opiniões a respeito das questões que estão na folha que L. vai entregando, ela já adianta a explicação de que “parecem ser muitas questões” (linha 238), mas que, na verdade, elas podem ser feitas em dupla e de forma rápida, e, além disso, não serão avaliadas (“não vale nota”).

Essa fala pode ser uma manobra ou estratégia interacional da professora, realizada na tentativa de convencer os alunos da importância e facilidade de resolução da tarefa proposta – que não parece ser uma tarefa simples, tampouco prazerosa, ainda mais se refletirmos que ela foi trazida pela professora. Ao fundo da fala da professora, é possível ouvir os murmúrios e lamentos dos alunos em relação à proposta da tarefa: “ahhhh”, “ah não!”, dentre outros.

Em seguida, na mesma fala, a aluna-professora retoma o caráter impositivo da tarefa, alegando que eles precisam terminá-la até o fim da aula porque ela quer fazer a correção até a próxima aula. Porém, um comentário no final do momento analisado, a fala de uma aluna, demonstra que L. parece não ter atingido seu objetivo interacional, pois, na linha 242, ela finaliza sua fala com “vamo tenta fazê

rapidinho”, utilizando o diminutivo como se, novamente, tentasse diminuir, também, o peso e o esforço da tarefa, ao passo que, após a fala da professora, ouve-se uma aluna comentando, na linha 246: “aham, rapidinho! Tem vinte e uma aqui!”.

A professora parece coordenar as tarefas o tempo todo, no que se mostra como uma tentativa de demonstrar que tem domínio da turma e da tarefa que propõe. Mas os comentários dos alunos, como as reclamações e, em especial, o comentário irônico da aluna na linha 246, demonstram que, recorrentemente, os alunos estão seguindo as orientações porque é o que sempre tiveram que fazer – mas o fazem sob protestos. Esta tentativa dos alunos de argumentar ou deixar clara sua posição contrária à realização de uma atividade que não consideram relevante já demonstra uma nova configuração de sala de aula, a qual L. parece estar tentando se adaptar.

Na verdade, em termos interacionais, não se pode afirmar que há uma construção conjunta da tarefa, com a participação dos alunos. Porém, é justamente neste momento que se faz necessário refletir acerca das atribuições e responsabilidades de L. nesta sala de aula. Levando em consideração que ela é uma aluna-professora, ou seja, está cumprindo sua carga horária de estágio, L. tem um planejamento a cumprir, e esse planejamento foi previamente aprovado por sua supervisora de estágio e pela professora regente da classe, portanto, é possível que L. se sinta incumbida de seguir esta prescrição.

No entanto, uma questão importante surge neste momento: não seria justamente no momento da prática de ensino que o aluno-professor poderia ter a chance de assumir sua profissionalidade como professor, construída com saberes diversos durante toda sua caminhada nos três (ou mais) anos anteriores do curso de licenciatura? Pensamos na necessidade de um pouco mais de autonomia para o aluno-professor durante sua prática de ensino, considerando que, durante o momento de estágio, este aluno-professor ainda conta com a orientação acadêmica e experiencial de seu supervisor. L. parece não se sentir à vontade de deixar o planejamento de lado e partir para uma atividade que envolvesse mais os alunos/ deixasse de ser parte da rotina leitura/ resposta de questionário. A interação com os alunos, representada, sobretudo, pelos protestos de alguns em relação à extensão do questionário, parece ter repercutido em L., que tenta minimizar o esforço, mas não chega a motivá-la a sair de seu planejamento, propondo outro tipo de atividade – como, por exemplo, responder às questões

oralmente, e não por escrito. L., diante desse desafio, não consegue negociar com os alunos o abandono, mesmo que parcial, de seu próprio planejamento.

1.1.2 “A gente não vai conseguir corrigir as questões”

O segundo momento de análise do primeiro dia de filmagens de L. ocorre no final da manhã, quando L. percebe que os alunos não terminaram a tarefa e solicita atenção do grupo para dar novas instruções. Ela explica que não será possível corrigir as questões na aula de hoje e, portanto, os alunos deverão terminar a tarefa em casa. A turma está bastante agitada e se movimenta muito, guardando material e arrumando classes, enquanto L. está em pé, na frente da turma, fazendo gestos como levantar a mão para chamar a atenção dos alunos para as instruções.

Após a instrução inicial para que as questões sejam finalizadas em casa, muitos alunos reclamam que não haverá tempo para fazer a tarefa, pois, no turno da tarde eles assistirão a um filme, como tarefa extra da disciplina, e a próxima aula ocorre no dia seguinte. Em virtude do excesso de barulho e da dificuldade de negociar uma alternativa com os alunos, L. balança a cabeça, num gesto de impaciência e espera para conversar com o grupo. Alguns alunos pedem silêncio ao restante da turma, enquanto L. explica que este tem que ser o andamento da tarefa, pois, na aula seguinte, há outras tarefas a serem feitas. Ela enfatiza o prazo de entrega das tarefas, visto que ela precisa realizar a correção dos trabalhos. Uma aluna questiona qual será a tarefa da aula seguinte, e a professora instiga a aluna a retomar o tipo de texto que vem sendo estudado nas aulas: o artigo de opinião. Alguns alunos reclamam sobre a realização de uma produção de texto na aula seguinte. Logo depois, alguns questionam sobre a confirmação da exibição do filme no turno da tarde, em virtude da necessidade de realização das tarefas, e L. lança a pergunta aos alunos, se eles querem ou não assistir ao filme. Entre muito barulho e comentários paralelos, os alunos confirmam que querem assistir ao filme. L. pede silêncio novamente, avisando aos alunos que não irão embora enquanto não definirem o que será feito. Diante da afirmativa dos alunos para a exibição do filme, L. dá as instruções finais em relação ao horário do filme no turno da tarde, e também retoma a tarefa de realização das questões em casa para correção na aula seguinte.

A aula está em seus minutos finais e L. parece estar preocupada em seguir seu planejamento de estágio, no qual as atividades têm um tempo planejado, caso contrário, a avaliação, por exemplo, não poderá ser feita. Como se observa na transcrição a seguir, L. tem dois objetivos centrais: expor aos alunos a tarefa que deve ser terminada em casa; e dar-lhes poder de decisão sobre a exibição (ou não) de um filme no turno da tarde.

- 589 L.: o pessoal
 590 ((bate palmas três vezes para chamar a atenção, já se direcionando para
 591 frente da sala))
 592 ALUNA: o professo:ra
 593 L.: só um poquinho
 594 ALUNA: o sora >daí não vai dá?<
 595 L.: pessoa|l todo mundo escutando aqui (.) ã:h >a gente não vai< consegui
 596 corrigi (.) as questões hoje. vocês terminem elas em <casa>
 597 ALUNOS: [ah sora]
 598 L.: [<que amanhã] no primero período> a gente vai corrigi elas
 599 ALUNA: o sora não dá tempo (tem filme de tarde)
 600 L.: não (.) a gente vai te que transferi o filme porque amanhã a gente tem
 601 ((os alunos protestam contra a decisão dela))
 602 L.: pessoa|l (2 seg) pessoa:l escuta aqui (1 seg) amanhã a gente tem
 603 ((faz sinal com a cabeça de que está incomodada com os protestos))
 604 ALUNO: [O ESCUTA]
 605 ALUNA: [O SILENCIO:]
 606 L.: [tá difícil]
 607 L.: amanhã a gente tem que corrigi as questões e no segundo período vocês
 608 vão (.) depois do interva↑lo vai sê feito uma produção de texto (.) que
 609 vai valê os outros seis pontos
 610 ((alunos ficam surpresos))
 611 L.: e amaNHÃ é o prazo MÁximo pra isso porque eu tenho que <corrigi>
 612 pra entregá semana que vem. então (.) se não vai dá tempo da gente
 613 terminá ho:je a gente vai tê que transferi o fi↑lme
 614 ALUNA: que tipo de texto (pra entrega)?
 615 L.: (3 seg) o quê que vocês tão estudando?
 616 ALUNA: mentira
 617 ALUNA: a mentira
 618 L.: tipo de texto?
 619 ALUNAS: ah
 620 L.: é um (.) artigo
 621 ((todos conversam ao mesmo tempo e não se ouve muito bem o quê a
 622 estagiária diz))
 623 L.: pra próxima aula eu quero xxx
 624 ALUNO: o sora não vai mais te filme?

- 625 ALUNA: o sora vai te [filme hoje?]
 626 ALUNA: [que horas?]
 627 L.: pessoal ((faz sinal para pedir-lhes silêncio)) (2 seg) confirma o filme pra
 628 hoje de tarde ou [você^s querem]
 629 ALUNOS: [sim]
 630 L.: transferi?
 631 ALUNA: HOJE, HOJE, HOJE, HOJE
 632 ((muitos alunos falam ao mesmo tempo))
 633 L.: pessoal ((pede silêncio mais uma vez)) (6 seg) PESSOAL
 634 ((faz sinal de desaprovação pela falta de atenção que lhe dão))
 635 ALUNO: O A PROFESSORA QUÉ FALÁ AÍ MEU
 636 L.: você^s só vão saí depois que a gente resolvê então não adianta você^s
 637 arrumarem as coisas e eu não consegui falá↓
 638 ALUNA: sim
 639 L.: <fica o filme pra hoje de ta↑rde uma e meia aqui na sala de vídeo>
 640 ALUNA: ok
 641 L.: a a- as questões você^s terminam e a gente corrige amanhã. tá?
 642 ALUNA: ok então tá bom

Como a exibição do filme não está no planejamento de L., este pode ser negociado com os alunos; já o questionário e a releitura do texto, ao contrário, estão no planejamento previamente aprovado pela supervisora de estágio, por isso, L. parece não se sentir autorizada a negociar esta atividade com os alunos.

A partir dos objetivos traçados para este momento da aula – formular a tarefa de continuidade do trabalho e definir a exibição de um filme extra no turno oposto – uma análise linguística no nível enunciativo parece apontar que L. demonstra estar engajada, ao menos num primeiro momento, na realização das tarefas, visto que a expressão “a gente” é utilizada, neste trecho da aula, 10 vezes pela aluna-professora, com o mesmo efeito de sentido do pronome pessoal do plural “nós”. L. faz uso deste recurso especialmente no início da formulação da tarefa, e utilizando-o em referência à correção da tarefa, como se observa na linha 595: “a gente não vai consegui corrigi as questões hoje”.

No entanto, em seguida, na mesma linha, quando L. aponta a necessidade de realização do restante da tarefa em casa, a responsabilidade pelo cumprimento da mesma é dos alunos, o que fica evidente pelo uso do pronome “você^s”, em “você^s terminem em casa”. Outra questão importante pode ser o fato de que, nas tarefas realizadas na sala de aula, os alunos podem contar com a ajuda de L. para

sua realização, enquanto que, ao terem que completar o restante da atividade em casa, os alunos terão que trabalhar individualmente.

Quando se refere à tarefa de correção dos trabalhos, porém, L. assume claramente a postura de professora da turma, o que se nota pelo uso do pronome pessoal de primeira pessoa do singular “eu”, na linha 611, em “eu tenho que corrigi pra entregá semana que vem”.

O uso da expressão de modalização deôntica “ter de” é bastante utilizado ainda por L., quando se refere ao término da tarefa (que os alunos “têm que” realizar em casa), como se observa na linha 607 (“amanhã a gente tem que corrigir as questões”); e, ainda, quando se refere à sua obrigação em corrigir os trabalhos no prazo requerido para dar andamento às demais atividades (linha 611, “eu tenho que que corrigi pra entregá semana que vem”).

O gestual de L. condiz, boa parte do tempo, com a postura assumida pela aluna-professora ao formular a tarefa, considerando a situação da turma naquele momento: eles estão guardando o material, quase prontos para deixar a escola. L. está de pé, em frente à turma, e passa boa parte do tempo com o braço esquerdo levantado, sinalizando que deseja falar. A turma faz muito barulho e algazarra, e ela é interrompida pelas conversas paralelas diversas vezes. No início da formulação da tarefa, L. bate palmas para conseguir chamar a atenção dos alunos para sua fala, e mantém a mão levantada para demonstrar aos alunos, também de forma não verbal, que precisa da atenção do grupo para dar as próximas instruções – como mostra a imagem capturada a seguir:

Figura 5: L. levanta a mão pedindo silêncio.



Fonte: Arquivo de vídeo L.2 – 27 out 09

Em relação à resposta dos alunos, é possível perceber que, além da demora para conseguir dar as instruções da tarefa, L. sente dificuldades em construir uma interação frutífera com a turma, do ponto de vista pedagógico. Desde a linha inicial do momento de análise (linha 589) até a linha 607, a professora tenta chamar os alunos a prestarem atenção à tarefa, repetindo o vocativo “pessoal” (referindo-se aos alunos) 4 vezes em 17 linhas. Na linha 606, L. desabafa com o comentário “tá difícil!”. Além disso, ao dar as instruções sobre o término da tarefa em casa, L. precisa repetir o turno de formulação da tarefa 3 vezes, pois, a cada vez que ela dá a instrução, os alunos protestam e reclamam, argumentando que não haverá tempo para fazer a tarefa, como se observa nas linhas 589 a 610, apresentadas anteriormente.

L. utiliza a repetição e a retomada da justificativa da instrução dada para o término das tarefas em casa a partir do início do momento de formulação, na linha 595, e o faz novamente nas linhas 598, 602 e, por fim, na linha 606, L. desabafa com a expressão “tá difícil”. Ela levanta um pouco a voz, na tentativa de ser ouvida, mas o barulho na sala de aula continua. Mesmo assim, L. não assume a postura de gritar mais alto que os alunos para ser ouvida. As ações de L., no que concerne ao volume de sua voz, assim como demonstrado no primeiro momento de análise, parecem se concentrar em duas manobras: primeira, a pronúncia pausada das palavras, como é visto na linha 598 da transcrição, quando L. avisa ao grupo “<que amanhã no primero período”, eles corrigirão as atividades; segunda, a entonação crescente em sílabas das palavras “intervalo” (linha 608) e “tarde” (linha 639, abaixo). Além disso, há a acentuação do volume da voz em algumas sílabas das palavras “amanhã” e “primero”, marcadas por sublinhado na linha 598. Notemos que os termos aos quais L. dá mais ênfase na pronúncia são aqueles que trazem as informações chave aos alunos sobre as tarefas programadas: a frase da linha 598 explicita que as atividades serão corrigidas no início da aula do dia seguinte, e que, após o intervalo dessa aula em curso (linha 608), eles realizarão uma produção de texto. A ênfase na palavra “tarde” parece ressaltar, aos alunos, que eles devem decidir se querem a exibição do filme no turno oposto ao da escola, porque sabem que esta é uma atividade extra. A análise dos elementos de prosódia no discurso da aluna-professora pode parecer um detalhe muito pequeno em uma análise multimodal, mas parece revelar nuances importantes da profissionalidade de L. Apesar do barulho e das conversas intensas dos alunos

durante a formulação das tarefas, L. não grita e não se altera com facilidade, preferindo fazer uso de recursos como chamar o grupo várias vezes (fazendo uso do termo “pessoal”), aumentando o volume da voz em alguns termos ou enfatizando algumas sílabas, ou, ainda, falando de forma ainda mais pausada algumas frases que trazem informações importantes, além de utilizar o gesto de levantar a mão.

Em relação à tomada de turnos e ratificação dos participantes, na linha 592, quando uma aluna solicita a professora e esta, na linha 593, responde “só um pouquinho”, é possível observar, na filmagem, que há muito barulho na sala de aula entre os alunos – que se encontram guardando material, arrastando classes, movimentando-se. Por isso, quando uma aluna solicita o turno, na linha 594, e L. inicia, na linha 595, uma fala para o grupo todo, não é possível identificar se a aluna-professora não ratifica a aluna ou se, em sua fala para o grupo, ela considera que o questionamento levantado pela estudante foi esclarecido.

Outra questão importante que emerge neste dado é a opção de escolha que L. oferece aos alunos, conforme se observa na transcrição abaixo, nas linhas 627 e 628:

627 L.: pessoal ((faz sinal para pedir-lhes silêncio)) (2 seg) confirma o filme pra
 628 hoje de tarde ou [vocês querem]
 629 ALUNOS: [sim]
 630 L.: transferi?
 631 ALUNA: HOJE, HOJE, HOJE, HOJE
 632 ((muitos alunos falam ao mesmo tempo))
 633 L.: pessoal ((pede silêncio mais uma vez)) (6 seg) PESSOAL
 634 ((faz sinal de desaprovação pela falta de atenção que lhe dão))
 635 ALUNO: O A PROFESSORA QUÉ FALÁ AÍ MEU
 636 L.: ((mãos na cintura)) vocês só vão saí depois que a gente resolvê então não
 637 não adianta vocês arrumarem as coisas e eu não consegui falá↓
 638 ALUNA: Sim
 639 L.: <fica o filme pra hoje de ta↑rde uma e meia aqui na sala de vídeo>
 640 ALUNA: Ok
 641 L.: a a- as questões vocês terminam e a gente corrige amanhã. tá?
 642 ALUNA: ok então tá bom

Em virtude dos protestos nos alunos, segundos antes, por terem que finalizar a tarefa em casa para entregá-la no dia seguinte, L. pergunta se eles

decidem ver o filme, uma atividade extraclasse que não estava contemplada em seu planejamento de estágio original. Os alunos, nas linhas subsequentes (625, 632, 638 e 640), manifestam-se favoráveis à exibição do filme – mesmo tendo que realizar, também, o trabalho. Nesse momento final da aula, os alunos fazem ainda mais barulho, o que se verifica das linhas 632 à 637, nas quais se verifica que os alunos falam muito alto e que há muito ruído na sala, L. solicita que a turma a escute (repetindo, na linha 633, a palavra “pessoal”, aumentando o tom de voz na segunda repetição) e, gestualmente, balança a cabeça de um lado para o outro, em sinal de negação, demonstrando reprovação pelo barulho excessivo na sala de aula e pela falta de atenção dos alunos às suas instruções. Novamente, é possível observar a conjuntura entre fala e gesto, juntos, na construção de sentido na interação, exemplificada na imagem abaixo, que demonstra o momento em que L. consegue o silêncio dos alunos, mas demonstra sua irritação com a falta de cooperação dos estudantes, colocando a mão na cintura enquanto afirma, nas linhas 636 e 637, que os alunos não irão embora se ela não puder dar as instruções referentes à exibição do filme:

Figura 6: L. com as mãos na cintura.

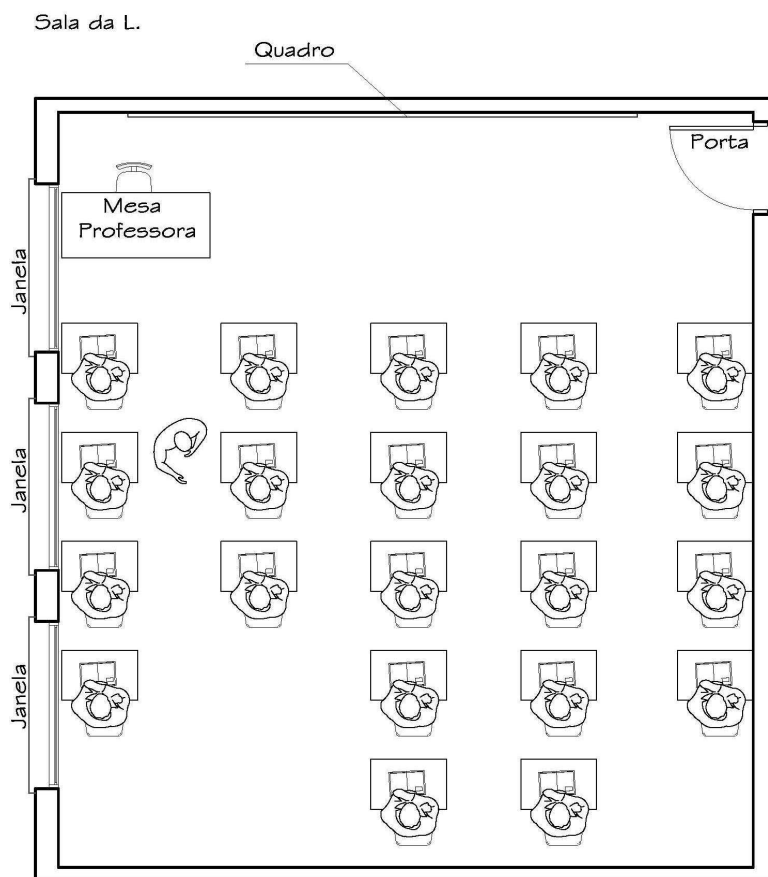


Fonte: Arquivo de vídeo L.2 – 27 out 09.

Um ponto importante na análise deste momento da aula diz respeito à forma como L. se refere aos alunos ao oferecer-lhes a opção de cancelamento da exibição do filme: “você quer transferir?” O uso do pronome “você” deixa clara a intenção de L. de oferecer aos alunos o poder de decisão sobre a realização (ou não) da atividade, assim como a responsabilidade que os alunos têm de terminarem a tarefa em casa, como se observa na linha 641, visto que a opção

adotada pela turma em resposta à pergunta a respeito da exibição do filme foi positiva. No entanto, ao tratar de ações que envolvem a turma toda e que necessitam da presença da professora, L. faz uso da expressão “a gente”, como na correção da tarefa, a ser realizada no dia seguinte (linha 641) e na decisão a respeito da exibição do filme, na linha 636, quando L. afirma que os alunos só irão embora após solucionado o impasse. A posição de L. na sala, conforme mostra a figura 7 abaixo, parece apontar que ela não necessita estar sempre à frente dos alunos para dar instruções ou formular tarefas, denotando que a aluna-professora parece querer construir a tarefa com a colaboração e opinião dos alunos:

Figura 7: L. circulando entre os alunos.



Fonte: Elaborada pela autora.

Se L., em dois momentos diferentes da aula, ora se inclui na construção conjunta das tarefas, ora se posiciona singularmente apenas nas tarefas atribuídas, tradicionalmente, à figura da professora, é possível que a aluna-professora esteja enfrentando um dilema na constituição de sua figura profissional. Em alguns

momentos, L. atua como aluna estagiária, tentando seguir o planejamento proposto e aprovado por sua supervisora (como na tarefa de repetição da leitura oral, primeiro momento analisado, que L. parece realizar apenas para cumprir seu planejamento); enquanto isso, em outros momentos, L. ensaia uma tomada de consciência de sua profissionalidade como professora, atribuindo a si mesma a responsabilidade por ações como a correção dos trabalhos de produção textual que os alunos devem fazer. Além disso, o que está por trás da decisão de L. em dar voz aos alunos para optarem a respeito da exibição do filme, considerando que esta tarefa não estava em seu planejamento? Seria este um momento em que L. permite a si mesma o controle das ações e decisões da sala de aula? É preciso considerar que o filme não estava no planejamento de estágio, já constituindo uma indicação de L. como atora de sua sala de aula.

1.2 O SEGUNDO DIA DE FILMAGEM

No segundo dia, quatro momentos foram analisados – nos dois primeiros momentos, L. formula a tarefa que os alunos devem realizar enquanto, concomitantemente, realiza uma retomada do conteúdo já visto. Nos dois últimos momentos, ela interrompe os atendimentos individuais aos alunos para retomar a formulação da tarefa, dando novas instruções ao grande grupo sobre como iniciá-la. Novamente, percebe-se uma mesclagem entre os dois momentos, pois a formulação da tarefa e a retomada do conteúdo se imbricam algumas vezes no decorrer da aula de L.

1.2.1 “Qual foi o texto que a gente estudou?”

No segundo e último dia de filmagens, a aula de L. é iniciada com a chamada e, em seguida, com a correção do trabalho que os alunos deveriam finalizar em casa. Durante a correção dos trabalhos, L. retoma alguns pontos discutidos na aula anterior – referentes, especialmente, à mentira, tema do texto lido e do filme exibido no turno oposto ao da aula, no dia anterior. O texto sobre o qual questões foram respondidas pelos alunos consistia em um artigo de opinião publicado em uma revista, que falava sobre o tema mentira e citava como exemplo

o filme “O fabuloso destino de Amélie Poulain”, por isso, os alunos assistiram à fita em uma atividade, já mencionada, extraclasse.

Após a correção do texto, L. dá início à formulação da tarefa que será solicitada aos alunos: a produção de um artigo de opinião. É este momento da aula analisado a seguir.

Terminada a correção das questões sobre o texto lido, L. introduz a tarefa que os alunos desenvolverão nos dois períodos de aula do dia. A aluna-professora faz perguntas aos alunos a respeito do tipo de texto estudado e sua função, na tentativa de mobilizar a participação desses na construção da tarefa e, mais além, retoma o conteúdo sobre as características do gênero de texto “artigo de opinião”. Como se observa na transcrição abaixo, nesse momento, L. não apenas formula a tarefa como também retoma o conteúdo estudado durante as aulas anteriores concomitantemente. Esse objetivo demonstra que L. parece estar querendo engajar os alunos na tarefa, pedindo sua colaboração e participação na construção da atividade, ao mesmo tempo que, ao retomar os conteúdos já vistos, justifica porque aqueles foram estudados nas semanas anteriores – porque os alunos, agora, produzirão um texto similar ao lido e explorado nas aulas prévias.

- 776 L.: mais alguém? (3 seg) ta então vamo voltá ao nosso assunto aqui. qual é
 777 qual foi o texto que a gente estudô? ele era um
 778 ((L. deixa as folhas sobre a mesa e começa a escrever no quadro a
 779 palavra *artigo*)
 780 ALUNA1: Artigo
 781 ALUNA2: Artigo
 782 L.: artigo de? ((ela escreve *de opinião*))
 783 ALUNA1: °revistas°
 784 ALUNA2: <opinião>
 785 ALUNA3: [@@@]
 786 ALUNA: [argumentação]
 787 ALUNA4: tu é tri inteligente
 788 L.: artigo de <opinião> ((quando termina de escrever, volta-se para a turma e
 789 fala *opinião* tal como se fosse uma separação silábica)) o que isso diz pra
 790 vocês? por quê que o nome é artigo de opinião?
 791 ((diversos alunos respondem ao mesmo tempo))
 792 L.: porque ele dá a opinião ((esperando a resposta dos alunos))
 793 ALUNA1: Dele
 794 ALUNA2: Dele
 795 L.: do autor. o quê que vocês vão fazê (.) depois do intervalo?
 796 ALUNA1: dá a opinião nossa

797 ALUNA2: UM TEXTO COM A NOSSA opinião sobre [xxx]
798 L.: [um pequeno] artiguinho de
799 opinião.
800 ((alunos voltam a conversar))
801 ALUNA: Pequeno
802 ALUNA2: pode sê de três linhas?
803 L.: pra que que serve um artigo de opinião?
804 ((ela aponta para um aluno que quer responder))
805 ALUNA: pra o:: dá opinião
806 L.: pra dá opinião. pra dá opinião pra quê:?
807 ALUNA1: pra dá opiniã↑o sora
808 ALUNA2: pra convencê as pessoas xxx
809 L.: pra convencê
810 ALUNA: Convencê
811 ALUNA: eu tava pronta pra dizê e veio uma pessoa xxx
812 L.: o quê que vocês vão fazê? vocês vão escrevê um arti↑go (.) pra
813 convencer alguém sobre (.) a mentira (1seg) mentira
814 ((ela escreve *mentira* no quadro))
815 ALUNA1: @@@ eu ajudo a convencê
816 ALUNA2: gente o que que eu posso fazê se eu acordei °encarnada hoje°
817 ALUNA3: hoje? só hoje?
818 41'20
819 L.: pessoal ((ela vai fazendo sinais para pedir silêncio)) (6seg) pessoal vocês
820 não escutaram vocês não vão consegui fazê depois. menti↑ra (.) certo ou
821 errado?
822 ((conforme L. faz a pergunta, aponta para o quê está escrito no quadro:
823 *mentira certo errado*))
824 ALUNA: os dois
825 L.: por quê? ((os alunos conversam e ela volta-se de frente para o grande
826 grupo)) é i:sso↓ que vocês vão escrevê depois.
827 ALUNA1: ah isso?
828 ALUNA2: eu ia fala
829 L.: artigo de opinião. mentira certo ou errado? por quê? vocês vão te que
830 [<convencê>]
831 ALUNA: [convence]
832 L.: pra convencê vocês vão fazê o quê? vocês vão dá (.)
833 ((ela escreve *argumentos* no quadro))
834 L.: <argumentos> (6 seg) vocês não convencem ninguém (.) <sem um
835 argumento>. se vocês acham que menti é [certo (.)]
836 ALUNA: [tá o sora]
837 L.: vocês vão dizê <por quê>.

Nas linhas 776 e 777, a partir do uso da expressão “a gente” e do pronome pessoal do plural “nosso”, fica evidente a intenção de L. de (co)construir a tarefa

com os alunos. Esse recurso enunciativo parece ter sido utilizado para envolver os alunos na realização da produção de texto – tarefa que, usualmente, gera protestos e repúdio por parte da maioria dos alunos. Já o uso do pronome “vocês”, a partir da linha 812, demonstra que a tarefa em si, ou seja, a produção do artigo de opinião, será realizada pelos alunos, conforme se observa também nas linhas 826 (“vocês vão escrevê depois”), 829 (“vocês vão tê que convencê”), 832 (“vocês vão fazê o quê? vocês vão dá argumentos”) e 837 (“vocês vão dizê porque”).

Outro dado linguístico interessante concerne ao diminutivo utilizado por L., quando se refere ao artigo de opinião. No trecho da aula que vai das linhas 795 a 804, a aluna-professora pergunta aos alunos qual será a tarefa (após ter retomado o conteúdo artigo de opinião com questionamentos).

No momento em que uma aluna responde que a tarefa será produzir um texto com a própria opinião (linha 797), L. afirma que eles produzirão um “pequeno artiguinho de opinião”. O uso deste diminutivo pode indicar uma tentativa da professora de “amenizar” a dificuldade imposta pela tarefa, tornando-a menor e mais agradável – o que evitaria protestos por parte dos alunos na resolução dessa. O que é mais interessante neste dado, todavia, é a participação de duas alunas. Logo após L. apresentar a tarefa aos alunos, uma aluna diz “pequeno?”, enquanto outra complementa com “pode ser de três linhas?” em referência ao fato de que a professora disse que a tarefa constituía na produção de um pequeno “artiguinho de opinião”. No entanto, a aluna-professora não dá sequência ao turno, como se não tivesse ouvido ou como se não quisesse comentar a extensão do texto ou, ainda, como se não ratificasse a participação das alunas nesse momento da interação, em que ela se encontra em frente à turma, fazendo uso do quadro para anotar algumas características importantes da tarefa.

A postura assumida por L. em termos de gestual demonstra que ela faz uso do espaço físico tradicionalmente assumido pela figura do professor em sala de aula, posicionando-se em frente aos alunos enquanto explica a tarefa. Utiliza o quadro para anotações que sumarizam o que deve ser feito, aponta para a informação e direcionando seu olhar diretamente aos alunos quando faz referência à tarefa que eles devem desempenhar.

Enquanto isso, os alunos se mantêm conversando paralelamente, quase como se L. não estivesse ali – no entanto, eles conversam entre si fazendo comentários ou piadas a respeito das informações que a aluna-professora está

anotando no quadro. Suas posições no espaço da sala de aula variam entre: sentados de frente para a professora, sentados e virados para o colega ao lado, sentados e virados para conversar com o colega de trás. Alguns alunos levantam de seus lugares e vão até a classe de algum colega pegar algo ou comentar algum fato. O gesto e a fala de L. se conjugam, demonstrando a importância da justaposição de diferentes recursos semióticos. Nas duas imagens a seguir, é possível observar o engajamento de L., ao retomar o conteúdo do artigo de opinião, ao mesmo tempo em que formula a tarefa que os alunos devem desempenhar; enquanto isso, na imagem 9, temos um aluno, próximo à janela, que parece estar dormindo sobre a classe, enquanto as alunas do fundo, posicionadas em frente à câmera, conversam entre si e não orientam sua posição corporal ou seu olhar para a ação que L. tenta (co)construir. Nessa segunda imagem, também se observa um aluno, mais à frente, e uma aluna, próxima à câmera, que parecem entediados, segurando a cabeça com uma das mãos.

Figura 8: L. apoiada no quadro.



Fonte: Arquivo de vídeo L.1 – 28 out 09.

Figura 9: Alunos entediados.



Fonte: Arquivo de vídeo L.1 – 28 out 09.

É possível perceber, ainda, nuances na voz de L., especialmente no trecho da transcrição que vai da linha 788 à linha 830, nos quais L. faz uso de estratégias como falar alguns termos mais pausadamente e pronunciar, de forma crescente, algumas sílabas. Neste momento da aula, no qual a professora está retomando pontos importantes do conteúdo sobre o qual os alunos irão realizar a tarefa que está sendo formulada, os termos que apresentam estas diferenças de volume são justamente aqueles que se referem diretamente ao conteúdo: na linha 788, a palavra “opinião” se encontra entre os sinais < e >, indicando que L. a pronuncia de forma pausada, para que os alunos prestem atenção ao termo; na linha 812, a palavra “artigo” recebe uma flecha, indicando entonação crescente na última sílaba; e, nas linhas 813, o verbo “convencer” está sublinhado na primeira sílaba, indicando a ênfase na pronúncia. O mesmo verbo também está entre os sinais < e > na linha 830, o que indica que L. pronunciou o mesmo verbo de forma pausada, possivelmente ressaltando o objetivo principal do autor de um texto de opinião: convencer o leitor a respeito do tema desenvolvido – também ressaltado por L. mediante seu tom de voz, pois, na linha 820, a palavra “mentira” também está marcada por uma flecha indicativa de que a pronúncia está mais acentuada na penúltima sílaba, marcando, novamente, a ênfase no tema do artigo.

Em relação à sequência dos turnos interacionais, alguns dados se revelam interessantes, no sentido de demonstrarem a ação que L. parece querer construir com seus alunos. A partir da linha 777, L. retoma o conteúdo artigo de opinião, e, para isso, vai fazendo questionamentos aos alunos até a linha 794.

Porém, L. parece ansiosa em relação ao tempo que tem disponível para realização das atividades, e mal espera que os alunos respondam às questões. Nas perguntas iniciadas por ela nas linhas 777 e 782, por exemplo, ela faz a pergunta e, ao mesmo tempo, vai escrevendo a resposta no quadro. Assim, as respostas dos alunos que podem ser vistas na transcrição são, na verdade, respostas da leitura que fizeram das anotações da professora do quadro. Já na linha 790, L. os questiona a respeito do nome “artigo de opinião” para o gênero de texto que está sendo estudado. Os alunos tentam participar da aula, mas L. não ratifica nenhum deles, preferindo, na linha 792, iniciar a formulação da resposta, complementada por duas alunas nas linhas 793 e 794, respectivamente.

Em seguida, a estratégia interacional de L. parece ser o revozeamento, quando pergunta aos alunos a finalidade de um artigo de opinião. Essa estratégia não só ratifica a participação dos alunos na ação, como também faz com que eles se sintam valorizados, ao estarem sendo ratificados pela professora – o que pode ser considerada uma avaliação positiva por parte da professora em relação aos conhecimentos apresentados pelos alunos. Na linha 803, abaixo, L. faz uma pergunta e ratifica um aluno por meio dos gestos, permitindo que ele participe e dê sua resposta. Ele o faz, e ela revozeia a resposta dele, complementando a pergunta novamente. Na linha 808, uma aluna traz uma nova informação, e L. a revozeia, aceitando sua participação na conversa.

803 L.: pra que que serve um artigo de opinião?
 804 ((ela aponta para um aluno que quer responder))
 805 ALUNA: pra o:: dá opinião
 806 L.: pra dá opinião. **pra dá opinião pra quê:?**
 807 ALUNA1: pra dá opiniã↑o sora
 808 ALUNA2: pra convencê as pessoas xxx
 809 L.: **pra convencê**
 810 ALUNA: convencê

Para terminar a formulação da tarefa, L. faz uso novamente da estratégia de perguntar e responder, como se observa nas linhas 812 e 813, abaixo:

812 L.: o quê que vocês vão fazê? vocês vão escrevê um arti↑go (.) pra
 813 convencer alguém sobre (.) a mentira (1seg) mentira
 814 ((ela escreve *mentira* no quadro))

Ainda tentando explicitar a tarefa em meio ao barulho extremo dos alunos, L. propõe o tema da produção de texto, incitando os alunos a participarem dessa atividade, com a utilização da expressão “Por quê”, na linha 825. Logo em seguida, na mesma linha, ela formula a tarefa: “é isso que vocês vão escrever depois”:

819 L.: pessoal ((ela vai fazendo sinais para pedir silêncio)) (6seg) pessoal vocês
 820 não escutaram vocês não vão consegui fazê depois.menti□ra (.)certo ou
 821 errado?
 822 ((conforme L. faz a pergunta, aponta para o quê está escrito no quadro:
 823 mentira certo errado))
 824 ALUNA: os dois
 825 L.: por quê? ((os alunos conversam e ela volta-se de frente para o grande

Nesse momento de formulação da tarefa, com a retomada do conteúdo estudado imbricada na mesma ação, alguns aspectos interacionais deixam clara a postura de L., que demonstra posicionar-se como “professora”, e não como “estagiária”. Outro dado importante se refere às suas tentativas interacionais de pinçar os conhecimentos construídos pelos alunos nas aulas anteriores, pois L. oferece oportunidades de participação aos alunos – no entanto, a turma parece bastante agitada e demonstra querer discutir as questões propostas por L. dentro de seu pequeno grupo, e não com toda turma.

1.2.2 “Como é que vocês vão fazer esse artigo de opinião?”

O segundo momento de análise da segunda aula de L. continua envolvendo a formulação da tarefa de produção de um artigo de opinião com momentos intercalados de explicação de conteúdo. Os alunos retornam do intervalo e a aluna-professora dá continuidade à aula, fazendo uma espécie de roteiro de construção do texto, explicitando como os alunos devem começar o artigo e que partes o compõem. Há muito barulho na sala, e os alunos estão bastante agitados. L. tenta chamar a participação dos alunos ao propor questionamentos que poderiam trazer à tona algumas características do gênero, possivelmente com o intuito de retomar o conteúdo ao mesmo tempo em que chama os alunos à participação na tarefa; no entanto, eles parecem mais interessados em aspectos de forma física do texto, como número de linhas e parágrafos que devem produzir.

L. explica, após elencar alguns elementos da construção do texto, que os artigos produzidos pelos alunos serão agrupados em um jornal da turma, que será copiado e distribuído aos demais alunos da escola na seguinte semana, no horário do intervalo. A perspectiva de que seus textos sejam lidos por outros alunos da escola dividiu as opiniões dos estudantes da turma de L. A maioria dos alunos ficou apreensiva e assustada com a possibilidade de ampliar o escopo de interlocutores de seus textos. L. continua a formulação da tarefa, enfatizando que os textos servirão, portanto, para convencer os outros alunos da escola acerca dos diferentes pontos de vista sobre a mentira que estarão expressos nos textos. Em seguida, L. explica aos alunos como será feita a correção da produção de texto e

sua pontuação, e pede que os alunos iniciem sua tarefa utilizando uma folha distribuída anteriormente. L. enfatiza que o trabalho deve estar concluído até o final da aula, como se observa no excerto de transcrição abaixo:

866 L.: peço:

867 1'18

868 L.: pessoa:u

869 ((apoada sobre a mesa e segurando algumas folhas, ela espera a atenção

870 dos alunos))

871 ALUNA1: primero eu faço rascunho né sorinha

872 1'39

873 ALUNA2: o gente a sora qué falá por favor

874 ALUNA3: vocês não sabe calá boca

875 ((nessa hora, L. está diante de sua mesa, apoiada nela, esperando pela

876 cooperação dos alunos))

877 1'43

878 L.: pessoal quanto mais tempo vocês demorarem pra me dexá falá ma:is

879 vocês vão ficá: >produzindo depois< (.) vocês tão perdendo tempo↓

880 ((enquanto ela fala, apoiada na mesa, passa as mãos pelas folhas que tem

881 nas mãos)) tá. ((nessa hora, ela se levanta e fica diante do quadro para

882 começar a escrever)) vamo voltá ao nosso assunto pra vocês entenderem

883 um poqui:nho (.) do quê que vocês vão fazê. a gente estudô o artigo de

884 opinião (.) que tem por finalidade <convencer> alguém de alguma coisa.

885 vocês agora vão produzi um artigo pra <convencer> alguém (.) se a

886 mentira <é certa ou errada> ((enquanto fala, aponta para as anotações que

887 estão no quadro)) pra isso vocês vão usá (.) alguns argumentos ((aponta

888 para a palavra “argumentos” escrita no quadro)). como é que vocês vão

889 <faze> esse artigo de opinião? ((nesse momento, enquanto fala vai

890 escrevendo alguns tópicos no quadro)) ele tem que tê (.) uma introdução

891 ((vai escrevendo introdução no quadro)) (1 seg.) do assunto (.) que vocês

892 vão dizê (2 seg.) ele tem que tê os argumentos: ((vai escrevendo

893 argumentos) (5 seg.) e depois ((vai escrevendo conclusão)) ele vai tê que

894 tê uma conclusão (2 seg) depois do que vocês apresentaram a que

895 conclusão vocês chegam >a mentira< é certa (1 seg) ou ela é errada ((ela

896 se vira em direção aos alunos e, enquanto fala, aponta para os escritos no

897 quadro)). pra Isso vocês receberam (.) a Camila distribuiu uma fo↑lha

898 ((levanta a folha para mostrar aos alunos)) onde vocês vão escrevê se

899 alguém precisá de mais eu tenho aqui.

900 ALUNO: três pará- três parágrafo sora

901 L.: A quantidade de parágrafos ela ã:h não é muito <rígida>. vocês es-

902 estudaram o artigo de opinião

903 ((enquanto ela está respondendo à pergunta do aluno, uma aluna senta-se

904 e faz barulho ao arrastar a mesa. L. está sentada na mesa))

905 L.: que tinha o quê (.) vi↑nte parágrafos. vocês tem pur finalidade (.)

906 convencê (3 seg) >vocês tem que< (.) introduzi o assunto, concluí e

907 apresentá os xxx ((dá a explicação, de pé, apontando as anotações no

908 quadro)). a quantidade de parágrafos que vocês vão usá <pra isso> é
 909 pessoa↑l.=
 910 ALUNA1: = °e quantas linhas° =
 911 L.: = se vocês conseguirem <convencê> é o
 912 que importa.
 913 ALUNA1: [e quantas linhas?]
 914 ALUNA2: [em tre:s linhas dá pra fazê °né°]
 915 ALUNA3: °convencê o quê?°
 916 ((nessa hora, ela volta a apoiar-se sobre a mesa para responder às
 917 perguntas))
 918 L.: três linhas é impossível convencer alguém de alguma coisa
 919 ALUNA1: eu consigo
 921 L.: ((levantando a mão fazendo sinal de parar)) na- o nú- eu não vô dá
 922 número de linhas pra: vocês. ((levanta-se e dirige-se ao quadro)) o quê

Nas primeiras linhas do excerto (866, 868 e 878), L. tenta, inicialmente, chamar os alunos à atividade, pois eles retornaram do intervalo bastante agitados. Ela faz uso da palavra “pessoal”, aguardando silêncio para iniciar a formulação da tarefa. Em seguida, na linha 877, é possível observar, pela cronometragem de tempo, que L. aguardou quase 2 minutos para que os alunos voltassem à calma a fim de que pudesse iniciar sua fala, o que ocorreu na linha 878. L. recebe, ainda, ajuda dos alunos na interação, entre as linhas 868 e 874, quando duas alunas pedem que os colegas fiquem quietos.

Nessa fala (que utiliza 31 linhas do arquivo de transcrição, da linha 878 à linha 899), L. inicia a formulação pedindo que os alunos estejam atentos ao tempo que têm para realizar a tarefa, pois, quanto mais tempo ficarem conversando, menos tempo restará para que o texto seja escrito. Após essa advertência, a aluna-professora explica o que exatamente os alunos têm que fazer para que o texto se constitua como um artigo de opinião. Nesse trecho de fala, L. utiliza o pronome “vocês” 12 vezes, sempre se referindo à tarefa que os alunos devem cumprir. Além disso, a expressão “vocês têm que...” foi utilizada 4 vezes, o que é bastante relevante, visto que se trata de um modalizador deôntico, que representa a responsabilidade de uma entidade em relação às ações. O uso dos verbos no futuro do presente imediato (“vocês vão fazer”, “vocês vão usar”, dentre outros), aliado à presença de modalizadores deônticos denota que L. assume o papel de professora, indicando aos alunos a tarefa que lhes cabe. No entanto, quando se

refere ao assunto “artigo de opinião” e ao trabalho realizado anteriormente, L. inclui-se na constituição da tarefa, o que fica claro em sua fala pela identificação de uso do pronome pessoal “nosso”, ao se referir ao “nosso assunto” (linha 882), e também da expressão “a gente” (linha 883), quando L. afirma que “a gente estudou” [o referido assunto, que seria o artigo de opinião]. Nessa direção, fica evidente, no decorrer deste momento da aula, que L. faz uso do pronome “vocês” quando trata da tarefa que os alunos devem realizar, mas tenta, ao mesmo tempo, inserir-se ou demonstrar uma tarefa (co)construída durante todo o período de estágio, quando alude ao conteúdo “artigo de opinião”. O tipo de discurso utilizado oscila entre o discurso interativo e implicado à situação de produção; e o discurso teórico, no momento em que L. retoma o conteúdo do artigo de opinião. O chamado “discurso interativo teórico” constitui um tipo de discurso misto, pois é constituído a partir de fusões e sobreposições de interações pertencentes ao discurso interativo e ao discurso teórico. Este tipo de discurso misto ocorre, frequentemente, nas interações de sala de aula, visto que o professor faz uso de um discurso teórico para expor novos conhecimentos, enquanto seu discurso se encontra totalmente implicado à situação de produção.

É evidente a injunção da fala e do gestual de L., quando formula o objetivo da tarefa com seus alunos. Nas linhas 884 e 885, L. pronuncia o verbo “convencer” pausadamente, enfocando que este é o objetivo do artigo de opinião que os alunos irão produzir. Essa entonação é verificada pelo reconhecimento do uso dos símbolos < e > entre o verbo, e também pelo sublinhado na primeira sílaba, indicativo da acento enfático na pronúncia. Na linha 911, L. retoma o mesmo verbo, sinalizado da mesma forma, ou seja, pronunciado de forma pausada e com ênfase na primeira sílaba. Além disso, no momento em que a professora enuncia o verbo “convencer”, ela aponta para este, escrito no quadro no momento inicial de formulação da tarefa, como mostra a imagem a seguir:

Figura 10: Exposição de conteúdo no quadro.



Fonte: Arquivo de vídeo L.2 – 28 out 09.

Em seguida, ao relatar como os textos serão agrupados em um jornalzinho, L. assume o papel de “organizadora” do material, que cabe à professora, tradicionalmente. Por isso, diz aos alunos, fazendo uso do pronome de primeira pessoa “eu”, que vai levar os textos para casa, corrigi-los, digitá-los e fazer um jornal, como se observa da linha 921 à linha 941. O gestual da aluna-professora indica que L. assume uma postura docente, ao permanecer na frente dos alunos, próxima ao quadro, apontando para as informações que considera relevantes e gesticulando com as mãos, acompanhando a ideia de movimento de alguns verbos. Quando ela relata que vai levar os textos para casa, por exemplo, faz sinais com as mãos que indicam a direção de sua casa, possivelmente, como a imagem abaixo demonstra.

Figura 11: Uso das mãos para indicar direção.



Fonte: Arquivo de vídeo L.2 – 28 out 09.

921	L.:	((levantando a mão fazendo sinal de parar)) na- o nú- eu não vô dá
922		número de linhas pra: vocês. ((levanta-se e dirige-se ao quadro)) o quê
923		que a gente vai fazê com esse artigo depois? vocês vão fazê ele hoje, eu
924		levo pra casa, corrijo. vô trazê pra vocês com algumas <sugestões> (.)
925		que vocês podem fazê pra melhorar ele. terça fera que vem a gente vai dá
926		uma reformulada neles. [depois disso]

- 927 ALUNO: [xxx]
 928 L.: °já falo° ((faz sinal de “pare” com a mão, dirigindo-se ao aluno que a
 929 interrompeu)) depois disso a- eu vô levá eles pra casa, vô digitá e vô
 930 pro↑duzi um jornal com eles
 931 ((L. volta-se para o quadro novamente e escreve *jornal*))
 932 ALUNA: a::h
 933 ALUNO: que horror
 934 ALUNA: que legal
 935 ((alguns alunos falam ao mesmo tempo para comentar sobre o trabalho;
 936 L. volta a se sentar sobre a mesa))
 937 ALUNA: todo mundo vai lê?
 938 L.: ESSE JORNAL (1 seg) eu vô fazê copia desse jornal e na semana que
 939 vem a gente vai fazê uma <distribuição> <gra↓tuita> dele no intervalo
 940 ((L. passa a mão diversas vezes, rapidamente, nas folhas que segura nas
 941 mãos))

Mais além, no entanto, entre as linhas 968-974, L. já considera o jornal uma produção coletiva entre ela e o grupo de alunos, conforme explicita o uso da expressão “a gente”. Além disso, a produção e distribuição do jornal são marcados pela entonação de voz de L. Na linha 930, a palavra jornal tem sua primeira sílaba sublinhada, o que indica a ênfase de pronúncia nessa sílaba. Em seguida, na linha 938, L. levanta o volume da voz ao se referir ao jornal, o que é destacado pelo uso de maiúsculas na expressão “esse jornal”. Por fim, a distribuição gratuita para os demais alunos da escola ganha ênfase, ainda, na linha 939, pois ambos os termos foram grafados, na transcrição, entre < e >, o que indica que foram pronunciados de forma pausada – revelando que L. os pronunciou de forma que os alunos pudessem entender e, possivelmente, aprovar a ideia.

- 968 L.: a gente vai fazê [u:: xxx a gente vai produzi um jornalzi:nho (.) pra:
 969 (distribuí) pra todo colégio]
 970 ALUNO: [a mentira é uma (virtude) xxx]
 971 ((enquanto ela fala, há outro aluno falando junto, mas não se consegue
 972 entender muito bem o que ele diz))
 973 ALUNA: [xxx tem que sê todo colégio ju↓nto]
 974 L.: ta? (.) [então]

Em relação à sequencialidade dos turnos da interação analisada, nota-se uma estrutura interacional arquetípica em relação ao momento da aula: L. formula a tarefa, os alunos perguntam suas dúvidas e ela as responde. Além disso, L.

aproveita a formulação da tarefa para retomar alguns pontos do conteúdo artigo de opinião. No início da formulação de tarefa, as principais dúvidas dos alunos se concentram em torno da extensão do texto, especialmente nos detalhes relativos ao número de parágrafos e linhas que devem ser escritos, como se observa na transcrição entre as linhas 900 e 922.

Na linha 900, um aluno pergunta qual é o número de parágrafos que o texto deve ter e L. responde, a partir da linha 901, que não quer fixar um número específico de parágrafos ou linhas – entretanto sinaliza que a estrutura do texto deve ser seguida, conforme o que foi estudado em aula. Na linha 910, uma aluna, dessa vez, questiona L. a respeito do número de linhas do texto. A aluna-professora responde, novamente, nas linhas 911 e 912, que o importante é cumprir com a tarefa: convencer os leitores. No entanto, uma aluna faz um comentário bastante interessante na linha 914: “em três linhas dá pra fazer, né?”. A resposta de L., na linha 918, demonstra que 3 linhas é um espaço muito curto para convencer alguém de uma tese, mas duas alunas, nas linhas 919 e 920, respectivamente, desafiam L.: “eu consigo”. Em seguida, na linha 921, L. consegue realizar uma manobra interacional na tentativa de dissipar a discussão a respeito da extensão do texto: ela simplesmente afirma que não irá restringir o número de parágrafos, tampouco o de linhas.

Logo após a discussão sobre a extensão do texto, a aluna-professora explicita que não será a única destinatária do texto: a ideia é que os textos sejam reunidos em um jornalzinho, após a correção de L., e revela a chance de reformular o texto, para ser entregue aos demais alunos da escola. Essa ideia, proveniente do planejamento de estágio de L., gera reações adversas por parte dos alunos, conforme se observa entre as linhas 932 e 945.

921 L.: ((levantando a mão fazendo sinal de parar)) na- o nú- eu não vô dá
 922 número de linhas pra: vocês. ((levanta-se e dirige-se ao quadro)) o quê
 923 que a gente vai fazê com esse artigo depois? vocês vão fazê ele hoje, eu
 924 levo pra casa, corrijo. vô trazê pra vocês com algumas <sugestões> (.)
 925 que vocês podem fazê pra melhorar ele. terça feira que vem a gente vai dá
 926 uma reformulada neles. [depois disso]
 927 ALUNO: [xxx]
 928 L.: °já falo° ((faz sinal de “pare” com a mão, dirigindo-se ao aluno que a
 929 **interrompeu**)) **depois disso a- eu vô levá eles pra casa, vô digitá e vô**
 930 **pro↑duzi um jornal com eles**

- 931 ((L. volta-se para o quadro novamente e escreve *jornal*))
- 932 ALUNA: **a::h**
- 933 ALUNO: **que horror**
- 934 ALUNA: **que legal**
- 935 ((alguns alunos falam ao mesmo tempo para comentar sobre o trabalho;
- 936 L. volta a se sentar sobre a mesa))
- 937 ALUNA: **todo mundo vai lê?**
- 938 L.: ESSE JORNAL (1 seg) eu vô fazê copia desse jornal e na semana que
- 939 vem a gente vai fazê uma <dist**ri**buição> <gra↓tuita> dele no intervalo
- 940 ((L. passa a mão diversas vezes, rapidamente, nas folhas que segura nas
- 941 mãos))
- 942 ALUNA: [me:::]
- 943 ALUNA: [ah tá sora tu ta]
- 944 ALUNA: [tá:::]
- 945 ALUNA: **tá brincando**
- 946 ((muitos alunos falam juntos ao mesmo tempo; a aluna-estagiária pede
- 947 silêncio apenas fazendo sinal com as mãos))
- 948 L.: pessoau:
- 949 ALUNA: [olha bem pra minha cara e vê se eu tenho cara de aparecê no jornal] ((a
- 950 aluna fala isso fazendo careta para uma colega))
- 951 ALUNA: O GENTE:
- 952 ALUNA: O:::
- 953 ALUNA: U:H ((querendo chamar a atenção para fazerem silêncio))
- 954 L.: ENTÃO ASSIM (.) pra quê que vai servi o texto de vocês (.) [pra]
- 955 ALUNA: [°pra todo
- 956 mundo gozá° xxx]
- 957 L.: pra (.) tentá convencê os otros alunos do colégio se a mentira é certa ou
- 958 errada.
- 959 ALUNO: [sim mas aí todo mundo vai ficá mentindo por aí sora]
- 960 ALUNA1: [mas a gente vai podê ficá com o jornalzinho né sora]
- 961 ALUNA2: [é eu também quero o jornalzinho]
- 962 L.: [se vocês disserem que a mentira é errada não]
- 963 ((respondendo à observação do aluno que disse que as pessoas vão sair
- 964 mentindo))

Nas linhas 932, 933 e 934, alguns alunos explicitam sua opinião: “ai que legal”, ou “ah, que horror!”. Em seguida, na linha 937, uma aluna pergunta quem vai ler o jornalzinho, e a aluna-professora, olhando para os alunos, diz que o trabalho será distribuído para os demais alunos da escola na hora do recreio. Entre as linhas 943 e 945, os alunos protestam novamente acerca da proposta da professora: “ah, sora, tu tá brincando!”. Uma aluna, na sequência, fazendo uma cara feia para a colega ao lado, indicando uma expressão de nojo, diz: “olha bem

pra minha cara e vê se eu tenho cara de aparecer no jornal”. Esse comentário não foi, diretamente, direcionado à L., mas sim a uma colega. Porém, ele demonstra a possível insatisfação da aluna pelo fato de que a turma não pode opinar a respeito da distribuição do jornal aos demais alunos, fato que poderia ter sido considerado por L. no andamento da aula.

Diante desses comentários, L. tenta retomar a interação, na linha 954, ainda num momento de formulação da tarefa – nota-se que é possível que ela tivesse a intenção de estimular os alunos em sua escrita com a divulgação do texto; porém, o efeito parece ter sido contrário, pois vários alunos se opuseram à tarefa e ficaram ainda mais preocupados com a produção textual – perguntando ao grupo qual seria a finalidade do texto produzido por eles, ao passo que uma aluna, sabendo que o texto seria distribuído aos demais alunos da escola, responde, nas linhas 955 e 956: “pra todo mundo gozar”. Essa participação não é ratificada por L., pois a aluna-professora, ao responder “pra tentar convencer os outros alunos do colégio se a mentira é certa ou errada”, retoma seu objetivo buscado durante toda a interação: que os alunos consigam produzir um texto argumentativo, convencendo os leitores a partir do ponto de vista apresentado.

Entre as linhas 959 e 964, os alunos comentam que querem uma cópia do jornal, e também demonstram sua preocupação com a questão de “convencer o leitor”. Um aluno, na linha 959, diz que as pessoas podem “ficar mentindo por aí”, e L. argumenta, novamente, enfocando o poder do texto do aluno, por meio do qual ele precisa convencer seu leitor de que a mentira é errada. Na sequência, os alunos solicitam cópias do jornalzinho, até que L. diz que o jornal será feito e distribuído para todo o colégio (linhas 968, 969), e, enquanto os alunos comentam entre si a distribuição dos textos, L. finaliza, na linha 974, com a expressão “tá?”, que indica que ela pretende encerrar a discussão e dar sequência à formulação da tarefa.

968 L.: a gente vai fazê [u:: xxx a gente vai produzi um jornalzi:nho (.) pra:
969 (distribuí) pra todo colégio]
 970 ALUNO: [a mentira é uma (virtude) xxx]
 971 ((enquanto ela fala, há outro aluno falando junto, mas não se consegue
 972 entender muito bem o que ele diz))
 973 ALUNA: [xxx tem que sê todo colégio ju↓nto]
974 L.: ta? (.) [então]

Essas evidências interacionais mostram que a atividade do jornal foi proposta pela aluna-professora, em seu planejamento de aula, sem consulta aos alunos. O fato de propor uma atividade que proporcionasse autoria e que permitisse a circulação do texto em uma esfera social comum aos alunos faz com que a iniciativa seja válida. No entanto, é importante ressaltar que algumas participações dos alunos, por intermédio de seus comentários sobre a ideia de distribuição do jornalzinho, deixam claro que eles não foram consultados. Cabe reconhecer que não houve a participação do grupo na ideia de fazer o texto circular na comunidade. Isso deixa transparecer que há uma prescrição – possivelmente seu planejamento de estágio, pré-aprovado pela professora supervisora – que embasa a realização das tarefas, no qual L. parece não poder fazer modificações conforme o andamento das aulas.

Novamente, L. dá instruções direcionadas aos alunos, fazendo uso do pronome “eu”, assumindo que fará a correção dos trabalhos, e do pronome “vocês” para indicar que os alunos devem colocar o nome na folha que receberam e entregar o trabalho até o fim da aula (linhas 1006 a 1012; 1016; 1026).

1000		soma- a s- a soma total quatro pontos. e:sse artigo de opinião ele vale seis
1001		(1 seg.) °ta°. então ele tem um valor de seis poântos
1002	6'00	((a estagiária está escrevendo no quadro o quanto vale cada trabalho))
1003	ALUNO:	eu vô ganhá [dois]
1004	ALUNO:	[uhu:]
1005	ALUNA:	[eu vô eu vô ganhá xxx]
1006	L.:	[seis pontos é o valor individual deles] ((a aluna-estagiária volta a ficar
1007		de frente para o grupo)) eáu vô fazê a correção conforme eu fiz nos
1008		outros trabalhos (.) ((ela senta sobre sua mesa)) indicando pra vocês o
1009		que < pode melhorá >, o que ta correto e dando o valor total dele ta. ((ela
1010		se levanta e dirige-se para o quadro)) ã:h >vocês receberam uma folha
1011		por favor< na folha ((começa a escrever)) vocês coloquem o nome de
1012		vocês
1013	ALUNA:	°a série°
1014	L.:	e a série
1015	ALUNA:	é lá embaixo que põe não põe? =
1016	L.:	= ta? [vocês coloquem isso senão não tem
1017		como identificá de quem é o trabalho]
1018	ALUNA:	[xxx]
1019		((uma aluna carregando a mochila passa diante da estagiária para ir
1020		embora))

1021 L.: [vocês têm]
 1022 ALUNA: [aqui Mariana embaxo]
 1023 ALUNA: A:I @@@
 1024 ((a aluna-estagiária fica olhando para aonde vai a menina com a
 1025 mochila))
 1026 L.: vocês têm até o final da aula pra me entregá esse artigo (.) pronto
 1027 ((volta a apoiar-se sobre a mesa))

Após essa orientação, passam-se três minutos de muito barulho, nos quais os alunos trocam de lugar na sala, conversam, chamam L. para explicações individuais, várias vezes e ao mesmo tempo, até que, diante de tanta dispersão, L. decide chamar os alunos, na linha 1123.

1111 L.: PESSOAU:
 1112 ((ninguém lhe dá atenção e ela passa as mãos pelo rosto, apoiada na
 1113 mesa))
 1114 ALUNA: gente (.) favor né
 1115 ALUNA: SORA, [SORA age naturalmente] calma
 1116 L.: [sh::] ((e levanta a mão pedindo silêncio para a moça))
 1117 09'41
 1118 L.: pessoal (.) você-
 1119 ((é interrompida novamente e coloca as duas mãos na cabeça))
 1120 L.: psh: (.) silêncio.
 1121 ALUNO: [é isso aí sora]
 1122 ALUNA: [°pessoa:l°]
 1123 L.: vocês estão fazendo um trabalho Individual, valendo Seis pontos.
 1124 ((aponta para o quadro))
 1125 ALUNO: É
 1126 ALUNA: °seis°
 1127 L.: se tivé bagunça, se tivé barulho vocês <não vão consegui escrevê>
 1128 ((de acordo com as pausas na fala, faz gestos com as mãos indicando
 1129 esses pequenos intervalos))
 1130 ALUNA: [°viu Mariana cala a boca aí @@ (.) (eu não pensa@@va)°]
 1131 L.: [então por favor vocês fiquem quietos] pra gente consegui fazê. >quem
 1132 tivé uma dúvida e quisé falá comigo< leva↑nta a mão (1seg) sem fazê
 1133 bagunça que nem >a DAni ta fazendo< ((aponta para a aluna)) que eu
 1134 <vô na classe>. vocês tem que me entregá isso pronto <até> dez ã:h
 1135 [onze e] quarenta e cinco = ((apontando outra vez para o quadro))
 1136 ALUNOS: [xxx]
 1137 ALUNA: [ui]
 1138 ALUNO: [>quinze pro] meio dia< =
 1139 L.: = tá. então si tivé
 1140 barulho vocês não vão consegui produzi. vocês vão us^Á pra esse texto
 1141 >tudo o< que a gente já discuti↑u (.) na sala de aula, a discussão que a

- 1142 gente fez ho↓je, o estudo que a gente fez sobre o artigo de opinião E A
 1143 opinião própria de vocês. então com BA↑se no que a gente estudô, com
 1144 base no que a gente discutiui, nas perguntas que a gente <fez e
 1145 respondeu> vocês vão <dizê:> se menti é certo ou errado. vocês não
 1146 precisam se preocupá [<tanto> em produzi]
- 1147 ALUNA: [ah más é o teu] =
- 1148 L.: = um texto <perfeito> porque esse
 1149 texto vai sê corrigido e <reformulado> na aula que vem. então vocês hoje
 1150 tem a (.) tarefa de iniciá esse texto e dexá ele <semi pronto> [até o final
 1151 da aula]
- 1152 ALUNA1: [tipo (.) o
 1153 sora] mais ou menos é como se fosse só u:m um rascunho né sora?
- 1154 ALUNA2: [semi (.) xxx antes de ficá pronto]
- 1155 L.: vocês vão fazê como se ele fosse [pronto]
- 1156 ALUNA: [°semi°] =
- 1157 L.: = mas eu vô olhá, vo lê cada
 1158 um e vô dizê aqui↑ vocês podem melhorá:, isso aqui pode ficá melhor. e
 1159 a partir dos apontamentos que eu fizé e o que vocês (.) analisaram vocês
 1160 vão fazê uma reformulação desse texto =
- 1161 ALUNO: = °hum hum°
- 1162 L.: mas eu tenho que te esse papel pronto hoje pra eu podê corrigi: e a gente
 1163 podê (.) fazê na aula que vem uma reformulação. COM barulho vocês
 1164 <não vão consegui fazê>. ((ela fala pausadamente palavra por palavra))
 1165 então [se tivé conversa]
- 1166 ALUNA: [°ih sora °] =
- 1167 L.: = [não vai funcioná]
- 1168 ALUNA: [°bem silencioso°]
- 1169 ALUNA: o sora, o sora
- 1170 L.: vocês interpretem isso se fo- no f- em ép- em hora de prova vocês
 1171 conversam? não.
- 1172 ALUNO: [hum (1 seg) hum]
 1173 ((alguns alunos fazem comentários, mas não dá para entender o que eles
 1174 falam))
- 1175 L.: [isso não é uma prova mas vocês vão] tê que escrevê. pra escrevê vocês
 1176 têm que pensá e vocês não vão consegui pensá conversando (.)
 1177 ((ela se levanta da mesa e aponta para um canto da sala de aula))

Na linha 1111, L. chama os alunos com a expressão “pessoal”, já utilizada por ela em outros momentos para obter silêncio e atenção com o grupo. Entre as linhas 1123 e 1135, e também na linha 1139, a aluna-professora explica que, caso o barulho e a falta de atenção continuem, os trabalhos não ficarão prontos e ela não poderá corrigi-los, o que, certamente, afetará a avaliação dos alunos. Mesmo

assim, alguns estudantes continuam participando de outras conversas durante as intervenções de L.

Considerando o volume da voz, quando profere a palavra “pessoal”, na linha 1111, o barulho ao redor da sala é tão alto que L. precisa gritar – o que se percebe pelo uso de maiúsculas na transcrição. Na linha 1123, ela enfatiza a pontuação do trabalho, por meio do destaque sublinhado e em caixa alta na primeira sílaba das palavras “individual” e “seis” (peso do trabalho), que demonstra que L., de fato, aumentou a voz propositalmente para ressaltar a importância de se ter concentração para realizar a tarefa. Esses elementos demonstram que L. faz uso da questão da nota e da pontuação do trabalho como uma forma de demonstrar sua autoridade como professora.

Neste momento da aula, o gestual de L. denota sua preocupação no fato de que os alunos não estão concentrados na tarefa. No início da aula, L. esperou pela atenção dos alunos para introduzir a tarefa, direcionando-lhes o olhar e permanecendo parada, em pé, na frente dos alunos. L. está conversando com uma aluna, como mostra a imagem abaixo:

Figura 12: L. conversa com uma aluna.



Fonte: Arquivo de vídeo L.2 – 28 out 09.

Após, L. sai para atender um aluno individualmente e o barulho da sala aumenta. Quando percebe que não consegue conversar com os alunos porque eles estão conversando sobre outros assuntos, mas, ao mesmo tempo, apresentam dificuldades para realizar a tarefa, L. se dirige à frente da turma e, como não obtém silêncio apenas com sua presença e orientação espacial, gesticula para que os alunos abaixem o volume da voz, seguidas vezes, como demonstram as imagens seguintes:

Figura 13: Gestos solicitando silêncio I.



Fonte: Arquivo de vídeo L.2 – 28 out 09.

Figura 14: Gestos solicitando silêncio II.



Fonte: Arquivo de vídeo L.2 – 28 out 09.

Em seguida, L. demonstra, por meio do gestual, sua irritação e impaciência com a turma, colocando as mãos sobre o rosto, e, no gesto seguinte, sua fala e seus gestos são coordenados, pois ela coloca as mãos ao lado da cabeça e pede silêncio, conforme se observa nas imagens abaixo e também na transcrição, entre as linhas 1118 e 1120:

Figura 15: Mãos no rosto.



Fonte: Arquivo de vídeo L.2 – 28 out 09.

Figura 16: Mãos na cabeça.



Fonte: Arquivo de vídeo L.2 – 28 out 09.

Dando prosseguimento à aula, L. realiza alguns atendimentos individuais, esclarecendo aos alunos alguns pontos acerca do conteúdo de um artigo de opinião. Diante da conversa e do aumento progressivo do barulho e da agitação da turma, L. acha conveniente, para o andamento dos trabalhos, fazer uma intervenção, na linha 1118. Aqui, fica bastante clara a intenção de L., no sentido de alertar os alunos sobre seu poder de corrigir os textos. Na linha 1123, ela ressalta o valor do trabalho; e entre as linhas 1157 a 1162, a aluna-professora enfatiza seu papel docente (expresso, inclusive, pelo uso do pronome de primeira pessoa “eu”) ao destacar a correção dos trabalhos e ao explicar que essa leitura feita por ela, professora, pode auxiliá-los no momento de reescrita, a ser realizada na semana seguinte.

Um dado interessante, neste momento da aula, refere o uso que L. faz da expressão “você não vão conseguir...”. Em um minuto e meio de vídeo, ela utiliza essa frase quatro vezes, na tentativa de fazer com que os alunos percebam a importância do silêncio e da concentração para a realização da tarefa. Mesmo assim, entretanto, os alunos a interrompem algumas vezes, durante sua fala, como demonstram os turnos sobrepostos nas linhas 1147, 1152, 1154 e 1164. Na última ocorrência (linha 1164), L. enfatiza, pronunciado a frase de forma pausada, que os alunos não vão conseguir fazer a atividade se continuarem conversando tanto, o que se percebe pelo uso dos sinais < e > no interior da frase.

1.3 UNINDO OS DIFERENTES MOMENTOS DE ANÁLISE

A construção de planos descritivos e interpretativos de análise dos momentos de formulação de tarefa e exposição de conteúdo nas aulas de L.

evidencia elementos importantes na constituição da profissionalidade da aluna-professora.

O primeiro ponto a ser ressaltado se refere à questão da agentividade que emerge nas interações entre professora e alunos. Tendo analisado quatro momentos distintos da prática de L. com os mesmos alunos, percebe-se que os índices linguísticos propostos pelo modelo de análise do ISD, apenas, não são suficientes para revelar, de forma isolada, a responsabilidade enunciativa sobre as ações. No entanto, quando determinados elementos linguísticos são analisados no curso de uma interação, há negociação e (co)construção envolvidos, o que pode mudar o sentido de um termo. Nas análises de L., o exemplo mais claro disso é o uso da expressão “a gente”, que vai assumindo, progressivamente, diferentes valores. Tais valores ficam mais claros, se visualizados em três dimensões, na construção da ação nas interações, da posição corporal, da sequencialidade dos turnos de fala-em-interação, da orientação espacial física, ou seja, a partir de uma análise multimodal. No primeiro momento de análise de L., o valor enunciativo atribuído à expressão “a gente” realmente implica a professora e os alunos. Nos momentos seguintes, L. vai utilizando a mesma expressão, ora para incluir-se no grupo de trabalho, ora para referir-se apenas aos alunos. Por fim, nos últimos momentos, a expressão é usada somente para designar os alunos, até que, no último momento de análise, L. passa a utilizar mais frequentemente o pronome “vocês”, para dirigir-se aos alunos de forma direta, e o pronome “eu”, para fazer referência às ações que devem ser desempenhadas por ela mesma – como corrigir e avaliar os trabalhos. Em relação ao que o ISD propõe no desenvolvimento dos cursos do agir (Bueno, 2007), L. parece iniciar a formulação das tarefas como agente da prática, contando com a participação dos alunos na realização das atividades propostas. Com o desenrolar das aulas, no entanto, a aluna-professora passa a responsabilizar-se por atividades típicas da docência, como corrigir e entregar, e, nesses momentos, L. assume sua postura de *atora* da própria prática.

Outro aspecto relevante da análise concerne à questão da multimodalidade. Em diversos momentos da aula de L., o gesto e o discurso se imbricam, numa representação de signos de modalidades semióticas de mesmo valor, porém, apresentadas de maneiras distintas, coordenando-se e denotando intenção de comunicação – ou injunção à situação de produção, segundo a teoria semiótica. Goodwin (2000) ressalta que a grande mudança da análise integrada multimodal se

concentra na justaposição entre elementos verbais e não verbais, isto é, que têm uma intenção de comunicabilidade que só pode ser concebida quando os elementos são analisados de forma integrada. Isso significa que o discurso, em si, pode trazer algum significado; e o gestual, outro. No entanto, somente a análise dos dois planos juntos é capaz de dar conta da interpretação global da ação (co)construída.

Como fica evidente nos dados de L., a multimodalidade pode trazer novas atribuições de significado à análise de interações de sala de aula. Nesse sentido esta análise engloba, em termos semióticos, a compreensão de um novo conjunto de signos que enriquece a interpretação e revela aspectos que um exame analítico apenas de cunho discursivo, como propõe o modelo do ISD, não consegue dar conta.

A face, nas interações de L., parece condizer com o que Philips (2002, p. 28) salienta: para ratificar interlocutores. Segundo a autora, é por meio de elementos não verbais, como o direcionamento do olhar e a postura corporal, que os professores ratificam os participantes da interação – ou não. Nas filmagens de L., é possível observar sua face sempre direcionada aos alunos, quando fala com eles, e o uso de gestos explícitos para manter o alinhamento da conversa. Além disso, os alunos tomam a iniciativa dos turnos de fala com certa frequência, e as oportunidades de participação são ratificadas por L., que, na maioria das vezes, confirma as tomadas de turno e reconhece os alunos como participantes da conversa – que demonstra uma participação constante e conjunta das ações de sala de aula entre a professora e os alunos.

L. demonstra, inicialmente, estar cumprindo tarefas propostas em seu planejamento (como na situação em que solicita mais uma “lidinha” no texto); entretanto, no decorrer das atividades, a aluna-professora parece se engajar, gradativamente, nas atividades, ao mesmo tempo em que estabelece sua posição como professora. L. aceita participações dos alunos na conversa e cede espaço para que os alunos demonstrem suas opiniões – como ocorre no momento em que ela afirma que as produções de texto serão publicadas em um jornalzinho. A própria atividade de produção textual trazida pela aluna-professora apresenta um propósito comunicativo, que pretende a circulação do texto para além do espaço da sala de aula; e L. apresenta atitudes que sustentam o planejamento de uma

atividade desse porte quando, por exemplo, decide não limitar o número de linhas na produção textual.

Porém, L. não consegue fugir do planejamento pré-aprovado pela professora supervisora do estágio, como ocorre no momento em que os alunos reclamam da repetição da tarefa de leitura e do excesso de questões para serem respondidas sobre o texto. No entanto, em outro momento, quando a situação apresenta uma tarefa que não consta no planejamento previamente aprovado – como a exibição do filme – L. parece estar mais à vontade para negociar a exibição (ou não) da fita, com os alunos. Isso também ocorre quando se trata da circulação dos textos dos alunos em um jornalzinho – proposta que não foi aceita de forma unânime pelo grupo – tampouco foi negociada, possivelmente por estar, também, inserida no planejamento de estágio da aluna-professora.

A análise de elementos da prosódia, tão pequenos e, aparentemente, insignificantes, como mudanças na entonação da voz, em seu volume ou velocidade, para enfatizar a pronúncia de uma palavra ou frase, podem revelar, também, nuances da profissionalidade docente em construção. Os dados de L. mostram que ela não se apresenta como uma professora que levanta o volume da voz frente ao barulho do grupo, mas modifica a entonação ou pronúncia de forma mais pausada as palavras que considera essenciais para que os alunos compreendam a tarefa que devem realizar.

Nessa perspectiva, a competência profissional, concebida neste estudo como um processo – e não como uma habilidade ou saber previamente adquirido e vitalício – se revela no curso da interação entre a professora e os alunos, em momentos nos quais L. faz uso de recursos interacionais. Exemplos disso são a mudança na entonação da voz, por exemplo, em vez de grito ou aumento do volume da voz para chamar a atenção do grupo; ou, outro exemplo, no momento em que se permitiu negociar com a turma de alunos a realização de uma atividade (a exibição do filme), mesmo que esta não estivesse no planejamento de estágio. O fato de L. demonstrar autonomia para propor uma atividade solicitada pelos alunos – conhecer mais sobre o filme a respeito do qual leram em um texto na sala de aula – parece estar demonstrando que, mesmo inicialmente, L. está construindo seu saber experiencial como docente, ao aceitar e negociar uma sugestão dos alunos.

Aqui, considero importante retomar a ideia de Bronckart (2008b, p. 182) sobre a designação da competência como uma capacidade dinâmica imbricada ao

agir, e constituída pelo encadeamento de quatro processos: (1) a solicitação dos próprios recursos necessários para a realização da tarefa; (2) a regulação desses recursos, considerando as especificidades ou dificuldades encontradas na tarefa; (3) a criação de novas modalidades de agir a serem desenvolvidas nas tarefas futuras; e, finalmente, (4) a atribuição de uma nova significação à tarefa.

É possível observar, especialmente no momento em que L. propõe a atividade de leitura (primeiro momento analisado no primeiro dia de filmagens), que a aluna-professora consegue articular os recursos necessários para realizar a tarefa e também regulá-los. Parece ensaiar uma nova modalidade de agir para as próximas tarefas similares, pois afirma que a leitura é uma forma de ressignificar o texto e de poder ver elementos que antes não estavam claros. No entanto, L. não consegue encadear o último processo, atribuindo um novo significado à tarefa, pois não há a discussão da leitura e, ainda, ela não realiza a leitura com os alunos.

Esta reflexão deixa transparecer que a competência profissional da aluna-professora parece estar “em construção”, pois o encadeamento ocorre, entre alguns aspectos, mas não se completa.

São estratégias interacionais como esta, além de outras que podem ser abordadas em estudos posteriores, que demonstram que a construção da profissionalidade docente não acontece a partir da aprovação na prática de ensino ou da conclusão do curso de licenciatura. O que pode ser feita é uma análise da *performance* da professora em um dado momento situado, com um determinado grupo de alunos, pois a aula é uma (co)construção, na qual professora e alunos são sujeitos atuantes e responsáveis pelos resultados – retomando, aqui, a perspectiva de desenvolvimento sócio-histórico preconizada por Vygotsky (ver Parte 2, capítulo 1) e sobre a qual se amparam tanto o quadro teórico do ISD, quanto a ideia de multimodalidade vista dentro do quadro da Sociolinguística Interacional.

2 AS AULAS DE S.

As filmagens das aulas da aluna-professora S. foram realizadas com intervalo de uma semana. Foram filmadas quatro horas-aula, e, assim como as observações da atuação da aluna-professora L., as aulas escolhidas para filmagem foram aquelas nas quais o planejamento de S. indicava que os alunos realizariam atividades de produção de texto. Assim sendo, foram filmadas duas horas em uma semana, e duas na semana seguinte. A turma na qual S. realizou seu estágio era uma 6.^a série de Ensino Fundamental, no turno da tarde, em uma escola municipal no Vale do Rio dos Sinos. A turma tinha 28 alunos, de diversas faixas etárias. Alguns deles eram repetentes na 6.^a série, ou em alguma série anterior.

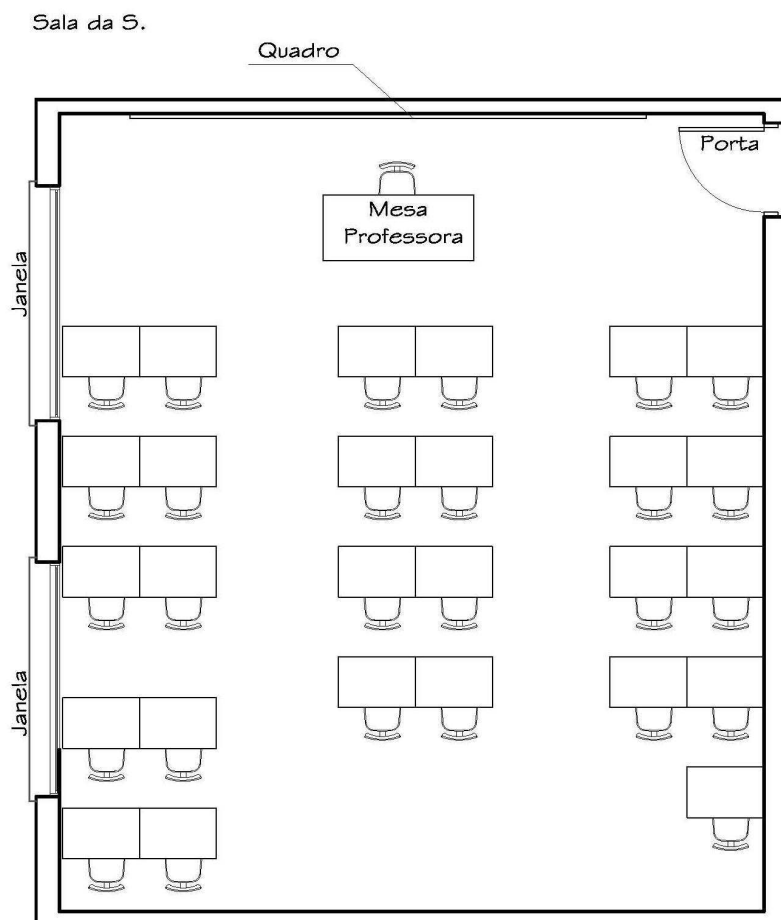
Foram selecionados para análise os momentos de formulação da tarefa e de exposição de conteúdo. Esses momentos podem ocorrer concomitantemente, havendo uma mesclagem entre as duas situações. Explicitadas essas premissas, foram encontradas três ocorrências no primeiro dia, e uma ocorrência no segundo dia de filmagem.

A análise se organiza cronologicamente e é elaborada em dois níveis entrelaçados: a descrição da interação em curso entre professora e alunos, e a interpretação das ações descritas.

2.1 O PRIMEIRO DIA DE FILMAGEM

No primeiro dia de filmagens, a aula de S. tem início com explicações acerca do conceito de substantivo e adjetivo. S. retira exemplos de letras de músicas em português para explicitar os conceitos e formular a tarefa – momento analisado em seguida. Os alunos estão organizados em duplas, e esta é a organização normal das classes na turma também nas demais aulas, conforme verificamos na planta a seguir. A posição das classes corresponde à disposição real da sala de aula de S. nos dias de filmagem, o que sugere que os alunos, normalmente, estão organizados em duplas. Um aluno, na coluna da direita, está sentado sozinho. O que foi descrito é mostrado pela planta a seguir:

Figura 17: Planta da sala de aula de S.



Fonte: Elaborada pela autora.

Os alunos conversam bastante entre si, e, após a explicação sobre a tarefa, pedem atendimento individual de S. Ela os atende diversas vezes em seus lugares, e parece satisfazer todas as solicitações, circulando pela sala. A turma continua conversando e demonstra não estar realizando a tarefa – o que faz com que S. interrompa os atendimentos para retomar o conteúdo no quadro e também a tarefa a ser realizada, pois, a partir do alto número de solicitações de atendimento individual, S. conclui que eles não compreenderam o que deve ser feito. Este foi o segundo momento analisado. Enquanto explica novamente os conceitos de adjetivo e substantivo, fazendo uso de exemplos retirados das músicas que os alunos receberam, S. pede silêncio.

Após a retomada de conteúdo, S. continua realizando atendimentos individuais. Os alunos parecem não ter entendido os conceitos ainda, pois ela precisa repetir, para cada dupla, em cada classe, o que é substantivo e adjetivo. No

terceiro momento analisado, a aluna-professora dá novas instruções aos alunos, pois a tarefa não foi concluída, conforme ela havia planejado. Há muita conversa na sala, e S., novamente, pede silêncio aos alunos para que possa continuar falando.

2.1.1 “Triste é um substantivo, tristeza é um adjetivo de triste”

Este momento de análise corresponde ao início da primeira aula filmada de S., quando a aluna-professora utiliza algumas frases retiradas de letras de música, as quais serão distribuídas aos alunos posteriormente, a fim de introduzir o conteúdo e a tarefa a ser realizada. A ideia é que os alunos troquem todos os substantivos e adjetivos por sinônimos, tentando não alterar o sentido do texto na letra de música recebida.

Passando ao nível de interpretação das ações desenvolvidas na sala de aula de S., é possível perceber, observando o aspecto geral da situação, que os alunos não conseguiram compreender a tarefa, possivelmente, porque não se apropriaram do conteúdo ou não conseguiram realizar uma abstração da representação dos conceitos de substantivo e adjetivo. Isso explica porque os alunos chamam S. várias vezes para atendimento individual, reclamam das letras de música, motivando a interrupção da aula para que S. possa lhes dizer que eles devem realizar a tarefa com a letra que receberam.

A transcrição abaixo apresenta o início da explicação do conteúdo e a formulação de tarefa:

- | | |
|-------|--|
| 1 | ((está escrito no quadro-negro a frase “vamos celebrar |
| 2 | nossa tristeza”)) |
| 3 S. | <u>aqui</u> ó:: (.) <vamos celebrar <u>nossa</u> tristeza> |
| 4 | (1.2) ((S. aponta para a frase)) |
| 5 S. | porque que será:: que o:: autor, o compositor dessa música |
| 6 | colocô essa frase assim:: <vamos celebra:r> (0.9) <u>nossa</u> |
| 7 | tristeza. |
| 8 | -2 |
| 9 S. | ele tá usando esse pro- o que que quer dizer vamos |
| 10 | cele-↑brar ((S. sublinha a palavra celebrar no quadro-negro)) |
| 11 | ela quer dizê <u>normalmente</u> ela se refere <u>a</u> comemo↓rar |
| 12 S. | normalmente a gente comemora, festeja, <algo <u>bom</u> ::> |
| 13 | (.) |
| 14 S. | mas ↑nesse caso <u>aqui</u> ela tá escolhendo cele↓brar nossa triste::za |

- 15 ((S. coloca um "a" frente da palavra tristeza e um após)) essa tristeza
 16 aqui: ((S. sublinha a palavra tristeza)) (.) que é o adjetivo, ele tem
 17 nesse caso ↓aqui o significado de puxá (.) o que que a música
 18 >tá falando< essa mú:sica (.) que tem essa frase a↑qui ((S. aponta
 19 para a frase)) ela fa:la sobre a questão social, (.) sobre a desigualdade
 20 por isso que ele usou (.) o celebrar nossa tristeza.
 21 (1 . 3)
 22 S. assim como:: o amor é inventa::do
 23 (1 . 0)
 24 S. que a gente trabalhou ↑lá na primeira aula
 25 (0 . 4)
 26 S. por ↑que que a gente tinha o amor inven- o amor inventa:do
 27 ((S. escreve a frase "amor inventado" no quadro-negro))
 28 (0 . 4)
 29 ALUNO °porque não era um amor qual↓quer°
 30 (0 . 6)
 31 S. <não era um amor qualquer> (.) as rosas roubadas
 32 (3 . 4)
 33 S. esse inventado aqui ((S. sublinha a palavra inventado no quadro-
 34 negro))
 35 S. que é um adjeti:vo ele tá qualifica:ndo o amor, pra: mostrá:
 36 na ↑música ((S. faz uma flecha apontando a palavra inventado para a
 37 palavra amor)) que ele não é um amor qualquer
 38 (.)
 39 S. as rosas roubadas também rouba:das é um adjeti:vo que tá
 40 <qualificando> as ↑rosas .h porque elas não são umas ro:- qualquer
 41 rosa uma rosa de floricultura então assim:: ó normal↑mente (.)
 42 nas músicas a gente vai ter ã:: algumas frases difere:ntes (.) do que a
 43 gente trabalha tradicionalmente
 44 (1 . 3)
 45 ((S. faz um sinal de aspas com as mãos))
 46 S. e a gen:te vai ter esses adjeti:vos (.) .h só que qua:ndo a gente
 47 acaba mexendo ((S. gesticula com as mãos)) nessa música a gente
 48 tem que cuidá
 49 (.)
 50 S. se eles- se o adjetivo, ou o substantivo, que a gente vai por- vai tá
 51 colocando ali se eles são coerentes ou ↓não então ↑justament a
 52 atividade de hoje que eu vou entregá pra gente::- >eu vou passá pra
 53 vocês ã:: letras diferentes de vários músicos de vários
 54 autores (.) e aí:: o que vai ac- o que que eu vou fazê com
 55 essas letras de músicas vo↑cê:s (.) vão trocar <TOdos os
 56 adjetivos,> e <TOdos> os substantivos, (0.9) certo (.) e vão
 57 reescrever (.) qua:l é a:: o que vai ser avali↑ado nessa produção
 58 textual (0.5) ã:: a ortografia, (0.4) o ca↑pricho de vocês:: a
 59 <organizaçã:::o> (0.4) a cópia se você::s copiaram as palavras que
 60 eram pra ser trocadas se vocês copiaram elas:: (.)
 61 corretamente transcreveram elas de forma corre:ta E a
 62 coerência dessa troca de substantivo (.) de adjetiv- ((S. volta-se
 63 para o quadro-negro)) do substantivo e do adjetivo que nem aqui óh
 64 S. tris↓teza digamos que ali no contexto da música (.) ((S. aponta para
 65 a palavra tristeza escrita no quadro-negro)) eu troco triste:za

- 66 ((S. sublinha a palavra tristeza)) por alegri:a
 67 (2 . 5)
 68 S. fica uma co:isa totalmente sem nexo porque se eu tô falan:do (.)
 69 justamente da desigualda::de, (.) ãh das- ã da sociedade se eu trocá
 70 S. um adjetivo (.) ((S. aponta para a palavra tristeza)) que ↑não seja um
 71 sinô:nimo desse adjetivo a↓qui (.) vai ficá estra:n ho.
 72 (0 . 6)
 73 S. então a coerência é justamente é isso tem que tá (0.5)
 74 conforme o contexto de tudo que tá ali na mú:sica
 75 (2 . 4)
 76 certo?
 77 ALUNOS certo
 78 S. todo mundo enten↑deu::
 79 ALUNOS si::m
 80 (1. 3)
 81 S. °então tá°
 82 (7.0) ((S. se dirige ao canto da sala com as folhas para
 83 distribuir nas mãos))
 84 S. ã:: vocês vão transcrever em uma folha de caderno
 85 grande: (0.4) tem ãh a >maioria das letras de vocês< são ↑bem
 86 grandes entã:o numa folha pequena não vai cabê.
 87 (1 . 4) ((S. começa a distribuir as folhas))
 88 S. ↓Outra co:isa (0.4) normalmente nas músicas que nem as outras que a
 89 gente trabalhou vocês perce↓beram ((S. aponta para a folha em sua
 90 mão)) que a maioria delas não ocupa a linha inte:ira °né°
 91 S. então na hora de ↑transcrever vocês transcrevam conforme tá
 92 aqui
 93 (.)
 94 ((S. aponta para a folha))
 95 S. não é continuando: conforme tá ali na linha.
 96 ALUNA É pra entre↑gá
 97 S. SÍ:M é pra entregá com no:me, eu vou grampeá:: (.) pra gente
 98 corrigi depois:

Como é perceptível, a começar na linha 15, a aula inicia com a explicação de S., que parte de exemplos e retomando o estudo de substantivos e adjetivos. Este conteúdo, segundo a aluna-professora, é focalizado por ter sido trabalhado na primeira aula desta prática de ensino com a turma. Prosseguindo com a aula, S. entrega as letras de música aos alunos e formula a tarefa, trecho que se situa entre as linhas 47 e 62 da transcrição. É possível notar que, entre as linhas 31 e 64, os longos turnos de fala pertencem todos a S. Uma análise que considere o tipo de discurso utilizado por S., nestes momentos, revela um tipo misto de discurso teórico – visto que ela está explicando a função dos substantivos e adjetivos, fazendo uso de exemplos –, autônomo em relação à situação de produção; porém, ao mesmo tempo, seu discurso também é interativo, quando S., em alguns

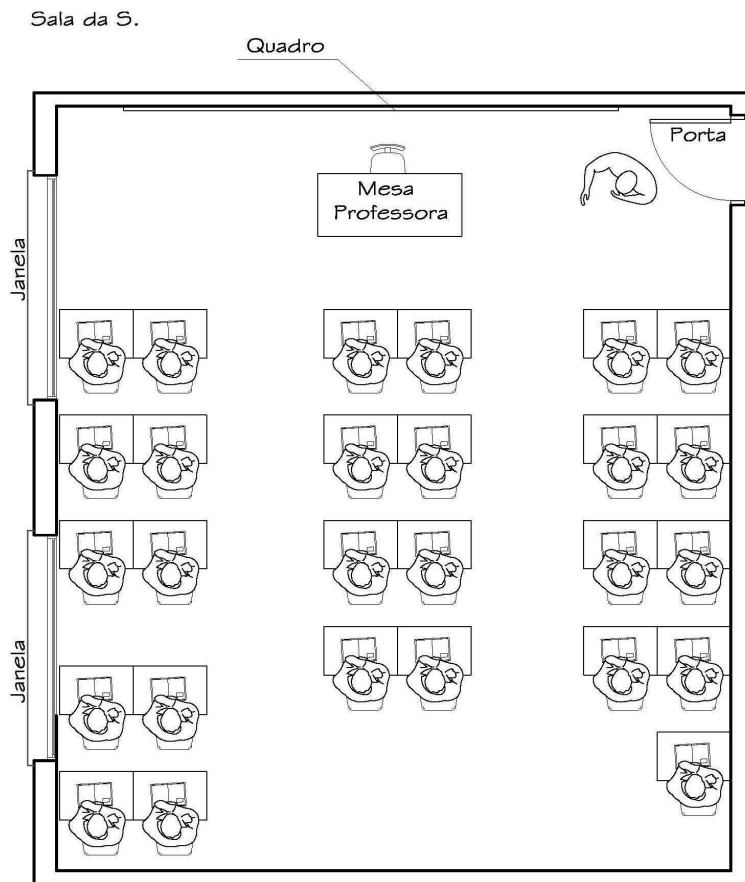
momentos, implica seu discurso teórico de conteúdo, relacionando-o à situação em que se encontra, na tarefa a ser realizada com os alunos. A implicação é revelada de forma clara por elementos linguísticos como o uso dos pronomes “eu” (como na linha 52) e “vocês” (como na linha 55) para designar as tarefas que serão desempenhadas por S., como professora, ou pelos alunos. Isso também é evidenciado no momento de uso da expressão “a gente”, a exemplo do que ocorre na linha 47.

Entre as linhas 47 e 62, é importante ressaltar os critérios de avaliação assinalados pela aluna-professora na atividade denominada por ela como de “produção textual” (linhas 57 e 58): capricho, organização, ortografia, identificação e substituição dos substantivos e adjetivos de forma coerente. Nota-se que os critérios estão fundamentados em elementos formais da escrita, como a ortografia e a caligrafia. Por esse motivo, assim como a atividade não tem como foco a autoria de um texto, a avaliação tampouco preconiza esse aspecto.

Após distribuir as letras de música, formular a tarefa e estabelecer os critérios de avaliação, S. ressalta a importância de manter a coerência na troca dos termos, entre as linhas 62 e 74, utilizando, como exemplos, termos que prejudicariam o sentido do texto (linhas 65 a 71).

Em seguida, S. vai distribuindo as folhas e os alunos pedem esclarecimentos individualmente, em seus lugares. Ao distribuir as folhas, a disposição da sala de aula e a posição de S., no espaço da sala de aula, está instituída conforme a planta abaixo:

Figura 18: A posição de S. ao entregar folhas para os alunos.



Fonte: Elaborada pela autora.

Durante as 98 primeiras linhas da transcrição, percebe-se que S. faz uso de quase todos os turnos da conversa. Os alunos têm apenas 4 participações, que correspondem a uma resposta a um questionamento de S., na linha 26, que foi ratificado e revozeado por ela na linha 31; duas respostas de confirmação em relação à compreensão do conteúdo, nas linhas 77 e 79; e uma pergunta de uma aluna, na linha 96.

Nos demais turnos, S. expõe o conteúdo e formula a tarefa, sendo que, em três momentos diferentes, S. lança mão de um recurso interacional no qual a aluna-professora formula um questionamento, mas não há tempo para que os alunos respondam. Isso ocorre duas vezes durante a explicação do conteúdo – entre as linhas 9 e 11; e nas linhas 26 e 31. Cumpre observar que, nesta ocorrência, um aluno responde, mas com a voz em tom baixo. Essas perguntas não têm valor interrogativo, mas se constituem como perguntas retóricas, para as quais a aluna-

professora não espera uma resposta. Essa estratégia interacional sinaliza, na verdade, a não disponibilidade de S. de interagir com os alunos.

Outro momento importante na sequencialidade de fala-em-interação de S. refere-se ao término da formulação da tarefa. Nesse momento, na linha 76, S. pergunta aos alunos “certo?” para confirmar se eles entenderam a tarefa, o que é ratificado pelos alunos, como visto na fala da linha seguinte da transcrição. Na linha 78, S. reforça a confirmação com a pergunta “todo mundo entendeu?”, e novamente obtém uma resposta positiva dos alunos. No entanto, no prosseguimento da aula, os alunos solicitam atendimento de S. em seus lugares o tempo todo, fato que demonstra que suas respostas eram apenas um cumprimento da rotina escolar, respondendo àquilo que imaginam que a professora gostaria de ouvir. Os alunos, de certa forma, parecem participar do gênero “aula”, quando, mesmo que a professora pergunte, na linha 78, se todos entenderam, se isentam de interrogar a professora sobre suas dúvidas, deixando que estas possam e devam ser solucionadas em atendimentos individuais.

Considerando uma análise não verbal das ações da sala de aula de S., é visível que a aluna-professora faz uso do quadro como apoio no momento de explicação do conteúdo: ela escreve os trechos das músicas dos quais os exemplos foram retirados no quadro e sublinha as palavras que destaca em sua fala, sincronizando gestos e fala – como é visualizado na imagem a seguir:

Figura 19: S. utilizando o quadro para exemplificar substantivos e adjetivos.



Fonte: Arquivo de vídeo S.1 – 30 out 09.

Isso demonstra, sob uma perspectiva multimodal, a justaposição de recursos semióticos diferentes na construção da ação por meio da fala, conforme reitera

Goodwin (2000). Nesse momento inicial da aula, S. posiciona-se em frente aos alunos, próxima ao quadro, explicando o conteúdo. Algumas vezes, mexe nas folhas, e se prepara para entregá-las aos alunos, a fim de que cumpram a tarefa proposta.

S. traz à cena, ainda, o conteúdo temático das músicas utilizadas como exemplo. Um desses temas é a questão da desigualdade social que passa a relacionar com o exemplo frasal “vamos celebrar nossa tristeza”, destacado de uma música da banda Legião Urbana.

Nas linhas 24 e 26, S. faz uso da expressão “a gente”, efetuando referência ao trabalho realizado algumas aulas atrás. Nas linhas 42 e 43, o uso da expressão parece ter o mesmo valor – ou seja, refere-se aos alunos e também a ela mesma. No entanto, nas linhas 47, 50 e 52, essa mesma expressão parece ser usada quando S. quer referir-se ao grupo de alunos, pois ela inicia, na linha 52, o uso do pronome de primeira pessoa “eu”, ao fazer menção às atividades que serão desempenhadas exclusivamente por ela: entregar as folhas e passar as atividades. Em seguida, nas linhas 59 e 60, S. já utiliza o pronome “vocês” para definir as atividades que os alunos devem desempenhar. Entre as linhas 65 e 69, o pronome “eu” é utilizado como exemplo, pois S. está tentando exemplificar a atividade que os alunos devem realizar – substituir adjetivos e substantivos da música por equivalentes. Mais orientações direcionadas aos alunos, com uso do pronome “vocês”, estão entre as linhas 84 e 91.

S., claramente, apresenta, ainda, aumento do volume de voz ao pronunciar palavras importantes na explanação de conteúdo ou na formulação de tarefa. Na primeira situação, é possível observar que S. dá mais ênfase à pronúncia dos adjetivos tomados como exemplo (como “inventado”, na linha 26; e “roubadas”, na linha 39); enquanto, no segundo momento, o da formulação, recebem entonação crescente os termos relativos à avaliação do trabalho, a saber, “avaliado” (linha 57), “capricho” (linha 58) e “organização” (linha 59).

Um ponto crucial na análise deste momento da aula de S., entretanto, não está relacionado ao gestual, à fala-em-interação ou a uma análise discursiva, mas ao conhecimento técnico que a aluna-professora evidencia, no tocante ao conteúdo da aula. Nas linhas 15 e 16, quando apresenta o primeiro exemplo retirado das letras de música, S. afirma que “tristeza” (um substantivo abstrato) é um adjetivo.

Esse fato, aparentemente, não teve repercussão para os alunos, uma vez que nenhum questionamento sobre isso foi ouvido.

14 S. mas ↑nesse caso aqui ela tá escolhendo cele↓brar nossa triste::za
 15 ((S. coloca um "a" frente da palavra tristeza e um após)) essa tristeza
 16 aqui: ((S. sublinha a palavra tristeza)) (.) que é o adjetivo, ele tem
 17 nesse caso ↓aqui o significado de puxá (.) o que que a música
 18 >tá falando< essa mú:sica (.) que tem essa frase a↑qui ((S. aponta
 19 para a frase)) ela fa:la sobre a questão social, (.) sobre a desigualdade
 20 por isso que ele usou (.) o celebrar nossa tristeza.

Após a formulação inicial da tarefa, S. entrega as letras de música e as folhas para que os alunos realizem a atividade. No excerto que segue, S. aumenta consideravelmente o tom da voz, em virtude do barulho na sala de aula, para avisar aos alunos que disponibilizou um dicionário para consulta em aula, que ficará em cima de sua mesa. Não é possível saber se a aluna-professora tomou esta atitude porque não havia dicionários suficientes na biblioteca para cada um dos alunos, ou se a hipótese de oferecer um número maior de dicionários não foi cogitada por S.

124 S. OUTRA COISA GENTE EU TROUXE UM DICIONÁRIO
 125 SE TIVER ALGUMA PALAVRA QUE VOCÊS NÃO
 126 ((S. mostra do dicionário aos alunos))
 127 ENTENDEREM é SÓ CONSULTÁ
 128 ((um aluno levanta))

No entanto, como eles solicitam a atenção da aluna-professora o tempo todo – possivelmente por não terem compreendido o objetivo da atividade – S. retoma o conteúdo, e, novamente, afirma que “tristeza” é um adjetivo, derivado do substantivo “triste”, como explicita a transcrição a seguir:

130 S. GENTE OLHA AQUI Ó <É CADA U:M COM A MÚ:SICA QUE
 131 S. E:U entregue:i, (.) CADA UM fazendo a ↑sua atividade (.) a
 132 atividade vai SER avalia:da, (1.0) certo? (.) que:m não fizé
 133 ↑não vai ter no↓ta> vai ser considerado como não ↓fe:z >ou
 134 seja< igual a ze:ro (.)
 135 (.)
 135 ALUNA: °o sorra xxxx xxx xxx°
 136 S. e assim ó eu ach:o que::: a questão da mú:sica >a letra da música<
 137 não influencia em ↓nada (.) com o: conhecimento de vo↓cês (.)
 138 >o que que eu< expliquei que era pra fazê

- 139 .h simplismente prá trocá os adje↓tivos e os
 140 substanti:vos
 141 ALUNA: °eu nem sei o que que é (um) adjetivo°.
 142 (.)
 143 S. <adjeti:vo qualifica o substantivos:> (.) me↑nina boni:ta (.) menina é
 144 o ↓que (.)
 145 (0 . 5)
 146 ALUNOS substan↑tivo
 147 S. <bonita é o ↓que>=
 148 ALUNOS =adjeti:vo=
 149 S. é um adjetivo porq-q e qual a função que o adjetivo >tá
 150 fazendo< em boni↓ta (.) bonita tá qualificando a menina (0 .5)
 151 menina chata (0.5) cha::↑ta é um adjeti:↓vo (0.5) cha:ta tá qualifican↓do (.)
 152 o menina
 153 (2 . 6)
 154 ALUNO xxx
 155 S. tá caracterizando xxx
 156 (1 .2) ((alguns alunos falam algo inaudível))
 157 S. os substantivos e os adjetivos °fala ((nome do aluno))
 158 ALUNO 2 xxx
 159 S. substantivo é um no:me substantivo é:: um-m xxx dá nome aos
 160 seres
 161 S. por exemplo aqui o (.) dese:jo desejo é o que (.) de↑sejo é:
 162 um adje↑tivo (0.4)
 163 S. ida:de idade é o ↓que (.)
 164 (0. 6)
 165 ALUNO adjetivo.
 166 S. substantivo SÓ UM (MOMENTO) QUE EU ME PASSEI desejo é
 167 um substantivo se fosse <DESEJA:↑DO> (.) ou dese↑jada é um
 168 adjetivo dese:jo é um substantivo.
 169 S. outra coi::sa (.)
 170 ALUNO passado é um verbo
 171 S. tri:ste é o ↓que
 172 ALUNOS xxx
 173 S. triste é um substantivo triste:za é um adjetivo de triste
 174 (.) então assi:m gente .h vocês têm te:mpto suficieniti pra pensá,
 175 (.) te:mpto ↑suficiente prá fazê a atividade, só que <se: você:s
 176 fica:rem> pensando em trocá de música, pensando o qua:nto a
 177 música é cha:ta que vocês não co↑nhecem vocês vão tá
 178 perdendo tempo.
 179 ALUNO professora (nós temos que ficá trocando) ↑tudo (todas as) xxxx
 180 S. to::dos os substantivos e to::dos os adjetivos
 181 ALUNO 2 isso aqui professora por exemplo xxx
 182 S. xxx
 183 ALUNO 3 é muito grande
 184 S. assim ó gente que nem eu expliquei pra vocês na segunda-
 185 feira (.) o meu plano de estágio >tinha aquelas opçõs que
 186 eu falei pra vocês< ou a gente ia trabalhá crônicas ou a
 187 gente ia trabalhá uma produção textual xxx narra↑tiva
 188 disserta↑tiva ou músi↓cas (.) co:m as músicas eu achei essa
 189 atividade pra vocês só trocarem só substi- fazerem essa
 190 substituição (.) ↑se vocês fossem fazê mesmo uma produção

191 textual quando- como ma:nda (.) a re:gra vocês teriam que escrever
 192 to:dinheiro um te:x↑to tirando aqui ó (.) ((S. aponta para sua própria
 193 cabeça)) só de >de:ntro da cabeçi:nha de vocês<
 194 S. (.) então ó tá ↑meio [caminho andado]

Novamente, S. retoma o conteúdo, o que aparece entre as linhas 143 e 152, exemplificando o uso de substantivos e adjetivos, pedindo a colaboração dos alunos, que, por sua vez, participam. No entanto, na linha 161, S. pergunta se a palavra “desejo” é um substantivo ou adjetivo, e ela mesma responde que é um adjetivo. Em seguida, na linha 166, a aluna-professora retifica sua resposta, afirmando que “desejo” é um substantivo, e que “desejado” ou “desejada” seriam adjetivos. Essa estratégia interacional, denominada “autocorreção”, é realizada em sintonia com o gesto de apontar o dedo para cima, possivelmente para solicitar mais atenção à sua fala retificadora (conforme se observa na figura 20). Na sequência, S. acompanha, com o dedo, as sílabas da palavra “desejada”, como se a escrevesse no ar (figura 21):

Figura 20: S. levanta o dedo para exemplificar.



Fonte: Arquivo de vídeo S.1 – 30 out 09.

Figura 21: S. desenha letras no ar.



Fonte: Arquivo de vídeo S.1 – 30 out 09.

Entre as linhas 149 e 152, percebemos, a partir da linha de comentário e também no vídeo, que alguns alunos pretendem responder à pergunta da professora sobre a função gramatical da palavra “bonita”. No entanto, S. não ratifica suas participações e segue exemplificando a classificação de substantivos e adjetivos. Na linha 170, S. também não ratifica a participação de um aluno, que afirma que “passado é um verbo”. Como o decorrer da conversa indica que estão sendo considerados apenas substantivos e adjetivos na classificação, possivelmente, S. não considera esta participação como válida no decorrer da interação.

Em seguida, na linha 171, S. pergunta aos alunos qual é a classificação da palavra “triste”. Alguns alunos respondem, em voz baixa, ambas as opções, e S. escolhe “adjetivo” como a resposta correta. Na linha 173, a confusão da aluna-professora sobre o conteúdo fica evidente, pois ela profere: “triste é um substantivo, e tristeza é um adjetivo de triste”. S. está na frente dos alunos, próxima ao quadro, quando profere a classificação. Sua imagem, mostrada abaixo, não revela sinais de dúvida ao classificar os termos: o gesto de colocar a mão na cintura, inclusive, demonstra enfrentamento, visto que é utilizado quando alguém quer “mostrar” que tem o domínio da situação. A posição de encostar-se no quadro, adotada por S. diversas vezes quando retoma o conteúdo frente ao grande grupo, parece demonstrar que a aluna-professora não parece interessada em auxiliar os alunos na compreensão efetiva da tarefa, atitude que evidencia estar sem paciência para repetir tudo novamente.

Figura 22: S. com a mão na cintura.



Fonte: Arquivo de vídeo S.1 – 30 out 09.

Nesse momento de análise, S. usa a expressão “a gente” duas vezes, para chamar a atenção do grupo em relação à tarefa: na linha 130, e, novamente, na linha 184. Nessa última ocorrência, nas linhas 184, 186, 189 e 190, S. utiliza o pronome “vocês”, junto aos verbos de ação como “fazer”, “trocar”, “ter que escrever”, direcionando aos alunos a tarefa que devem realizar. As tarefas atribuídas a ela, professora, estão ligadas ao direcionamento das atividades, como na linha 184 (“eu expliquei”), e na linha 185 (“meu plano de estágio”). Essas falas são esclarecedoras dos papéis que se revelam na concretização das ações na sala de aula de S., em especial, no último trecho da transcrição, no qual a aluna-professora está se justificando em relação à prescrição enunciada: o planejamento de estágio. S. parece querer mostrar ao grupo que tentou facilitar ao máximo a tarefa de produção textual, obrigatória na realização do estágio.

Nesse sentido, a aluna-professora demonstra ser atora de seu planejamento, pois, ou este não fora imposto pela supervisão, ou S. assumiu sua autonomia para modificá-lo. Tal situação fica clara entre as linhas 186 e 187, nas quais S. afirma que o grupo produziria crônicas, textos narrativos ou dissertativos, atividade que ela resolveu modificar, para realizar apenas a de substituição de substantivos e adjetivos.

Nesse momento, ainda, é importante salientar o caráter punitivo do qual S. faz uso para com o grupo, quando lembra a possibilidade de diminuição na nota de avaliação, caso alguns alunos se neguem a cumprir a tarefa. Essa atitude ocorre em, pelo menos, outros dois momentos das filmagens – e parece revelar que a aluna-professora lança mão deste recurso como tentativa de manter o grupo focado na realização da atividade.

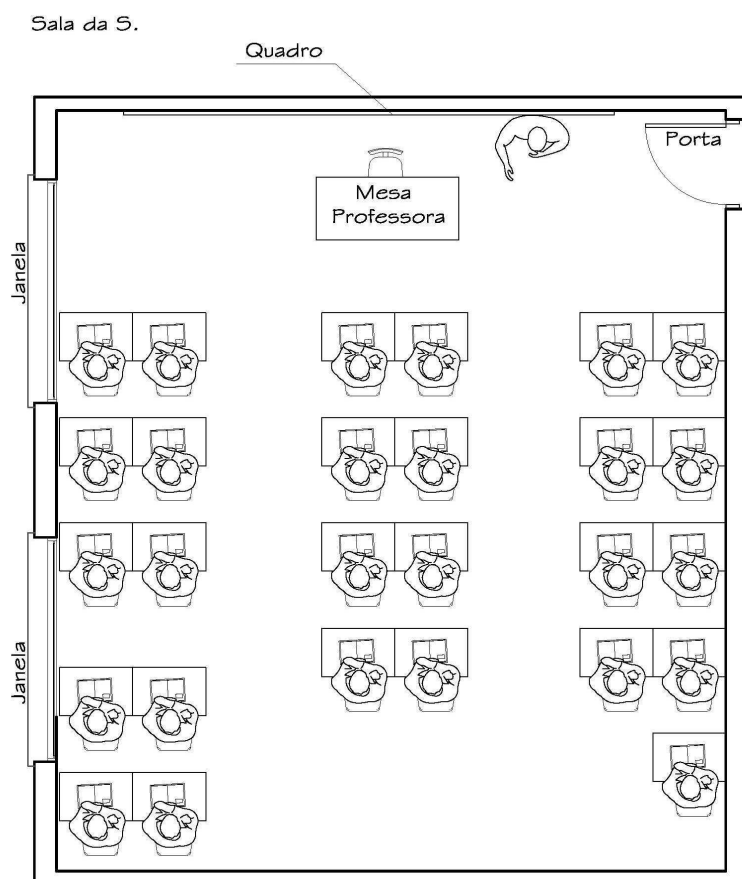
2.1.2 “Agora tu entendeu, mas tem gente que pode ainda não ter entendido”

Na sequência da explicação do conteúdo, da formulação da tarefa e da entrega das letras de música para que os alunos pudessem trabalhar, S. prossegue a aula. Vários alunos solicitam a ajuda da aluna-professora e ela os atende, em seus lugares, individualmente. Todavia, após ser chamada diversas vezes, S. decide realizar uma intervenção direcionada a toda turma, retomando o conteúdo e a formulação da tarefa:

- 311 S. GENTE:: (0.4) olha só:: alguém não além do ((nome do aluno)) (.) não
 312 >entendeu o que é pra fazer na ativi↑dade< alguém aqui que
 313 ainda não entendeu o que é pra fazê
 314 ((alunos levantam o dedo))
 315 ALUNO sôra eu entendi mas eu não sei qual é o substantivo e qual
 316 é o adjetivo
 317 ALUNO 2 °eu não entendi NADA°
 318 ((S. pega uma folha em cima de sua mesa))
 319 S. gente olha prestem atenção sabe qual é um dos grandes problemas
 320 da turma de vocês:: (.) que a maioria das coisas eu tenho
 321 que escrever tudo no quadro que nem eu fiz na última a:ula
 322 eu tenho que escrevê pra vocês entenderem qual é a
 323 proposta (.) porque vocês não con↑seguem <ficá parados::>
 324 quietos todos ao mesmo tempo <sempre tem alguém> pra falá
 325 >junto comi↓go<
 326 ALUNA mas eu não entendi
 327 S. sim ((nome da aluna)) só tô justifi↑cando eu sei que tu não entende:u
 328 tem mais gente que não entendeu então eu vou explicá de
 329 novo só que:: (.) <se eu falá> >e mais gente falá junto
 330 comigo< né ((nome de um aluno)) daí n- não tem como todo mundo
 331 entendê
 332 ALUNO mas eu não tô falando
 333 S. aqui oh:: quem sabe eu ai:nda eu tenho algum
 334 substantivo
 335 ALUNO não
 336 S. sou uma garotinha
 337 ALUNO °tem substantivo°
 338 ALUNO 2 sim
 339 S. o que é o substantivo.
 340 ALUNOS garotinha.
 341 S. entã:o (.) ali no meu caderno eu vou escrevê (.) quem sa:be eu ainda
 342 sou uma menininha (.) pro::nto já fiz a ↓troca
 343 S. esperando o ônibus (.)
 344 ALUNOS xxx
 345 S. esperando o carro esperando o trem (.) POR QUE QUE TEM
 346 GENTE FALANDU JUNTO COMIGO XXX
 347 ALUNA eu falei pra ela que eu ia trocá
 348 S. então mas agora tu ENTENDEU MAS TEM GENTE QUE PODE AINDA
 349 NÃO TÊ ENTENDIDO
 350 S. então assim: oh:: (.) outra coisa vamo continu↑á aqui
 351 (2 . 2)
 352 S. esperando o ô:nibus posso trocá por esperando o tre:m (0.5) da
 353 esco:la >o ↑que eu posso colocá< no lugar de esco↓la
 354 ALUNO hospício
 355 (1. 0)
 356 S. hos↑pício hospital, (.) sozinha (0.5) cansada cansada é o que
 357 um adjetivo

O trecho da aula de S. transcrito acima apresenta o exato momento em que S. chama a turma para si e retoma o conteúdo. Na linha 311, ela chama os alunos pela expressão “gente”, utilizada por ela durante todas as filmagens, e pergunta se alguém não entendeu a atividade. S. se posiciona na frente dos alunos, com os braços cruzados, o que parece denotar uma postura defensiva – pois ela está se disponibilizando a retomar toda a explicação novamente, no entanto, a turma conversa muito entre si e não parece interessada em acompanhar e realizar a tarefa. A planta da sala, abaixo, apresenta a posição de S. – escorada no quadro – em relação ao grupo:

Figura 23: A sala de aula de S. enquanto ela está escorada no quadro.



Fonte: Elaborada pela autora.

Quando a aluna-professora, na linha 313, pergunta, de forma direta, se alguém não entendeu o que deve ser feito, vários alunos levantam o dedo, com intenção de comunicar que não entenderam o que fazer, e alguns alunos o fazem

verbalmente, como o anotado na transcrição, exatamente nas linhas 314, 315 e 317.

Figura 24: S. com os braços cruzados.



Fonte: Arquivo de vídeo S.2 – 30 out 09.

Na imagem 24, S. demonstra, com os braços cruzados, sua insatisfação com a falta de comprometimento dos alunos com a tarefa, pois muitos não entenderam o que deve ser feito, mas não ficam quietos no momento da explicação. A imagem corresponde ao momento em que S., a partir da linha 319, reclama que precisa expor todas as explicações no quadro, sempre, porque os alunos não conseguem compor um momento de calma nem ficam atentos ao que está sendo proposto.

Figura 25: Cruzando os braços para a falta de comprometimento da turma.



Fonte: Arquivo de vídeo S.2 – 30 out 09.

Os elementos linguísticos utilizados por S. demonstram uma definição clara dos papéis agentivos desempenhados nesta ação. Ao referir-se a si mesma, S.

utiliza o pronome pessoal “eu”, em referência às tarefas típicas da docência, como na linha 322, “eu tenho que escrever”. Em paralelo, aos alunos, nominados claramente por ela com o uso do pronome “vocês”, cabem frases que remetem à não realização das tarefas, como na linha 323: “vocês não conseguem ficar parados”.

Em sequência, na linha 326, é possível observar um momento de “tensão interacional” entre a aluna-professora e alguns alunos, pois uma aluna justifica que não entendeu o que foi proposto, e S., na linha 327, afirma que vai explicar de novo, porém deixa transparecer seu descontentamento com o fato de vários alunos estarem conversando entre si no momento da explicação, inclusive um aluno nominado por ela na linha 330. Este mesmo aluno tenta defender-se, como é visto na linha 332 da transcrição, dizendo que não estava conversando. Entretanto, S. parece não querer continuar neste tópico de conversa e passa, na linha 333, a utilizar uma das letras de música para exemplificar novamente o conteúdo e o trabalho que deve ser feito.

Seguindo a aula, S. vai utilizando exemplos da letra de música e mostra aos alunos como proceder na substituição das palavras. Na linha 345, no entanto, os alunos começam a dispersar sua atenção novamente e S., mais uma vez, intervém, dirigindo-se especificamente a uma aluna que a interrompe (linha 347), na linha 348.

Porém, como se observa na transcrição, S. aumenta consideravelmente o volume de sua voz, conforme apontam as linhas 345, 346, 348 e 349.

A sequência de imagens que segue revela o exato momento em que S., na linha 345, evidencia demonstrar sua irritação frente à falta de interesse dos alunos. Na figura 26, S. sai de sua posição fixa, com os braços cruzados e com apoio no quadro, e se expõe à frente dos alunos, com os braços abertos, apontando para o fundo da sala – possivelmente fazendo referência ao restante do grupo que pode, assim como os alunos envolvidos nos turnos de conversa, não ter entendido a atividade. Na segunda imagem, figura 27, a expressão facial da aluna-professora demonstra sua irritação diante da situação, enquanto a terceira imagem, figura 28, mostra S. voltando à sua posição inicial, para reiniciar a focalização do conteúdo, com exemplos retirados de uma letra de música.

Figura 26: S. dá um passo a frente.



Fonte: Arquivo de vídeo S.2 – 30 out 09.

Figura 27: S. com os ombros caídos.



Fonte: Arquivo de vídeo S.2 – 30 out 09.

Figura 28: S. desanimada com a retomada da explicação.



Fonte: Arquivo de vídeo S.2 – 30 out 09.

Quando retorna à sua posição, como se observa na última imagem, S. volta ao momento de retomada do conteúdo e da tarefa, exemplificando a atividade por meio do uso de uma das letras de música. Sua postura corporal – ombros baixos e

com apoio do corpo no quadro, de forma desleixada – revela o cansaço e uma possível indiferença aos alunos e à própria tarefa de ter que, novamente, retomar o conteúdo e o que deve ser feito na atividade proposta.

Na linha 353, S. continua a exemplificação, quando questiona os alunos a respeito da troca do substantivo “escola”. Um aluno, na linha 354, prontamente responde, com a voz baixa, rindo e em tom de deboche, que é possível trocar “escola” por “hospício”. A aluna-professora lhe direciona o olhar e ratifica sua participação, revozeando a sugestão do aluno e complementando-a, na linha 356, também com o termo “hospital”. S., nesse sentido, parece concordar com a troca, o que assinala que, mesmo reforçando a ideia de que é preciso manter a coerência nas trocas, qualquer troca pode ser feita desde que as palavras se mantenham na mesma classe gramatical: substantivos por substantivos; adjetivos por adjetivos.

Após apresentar quatro exemplos, S. pergunta, novamente, se alguém ainda tem dúvidas, como mostra o excerto de transcrição a seguir:

- 369 S. tá: só um pouquinho gente antes de vocês começarem a
 370 perguntar de novo <alguém ainda não entendeu o que que é
 371 pra fazê>
 372 ALUNO tem que trocá substantivo ou adjetivo
 373 S. o substantivo troca por substantivo o adjetivo troca por
 374 adjetivo
 375 ALUNO 1 ô sora
 376 ALUNO 2 ô sora eu não entendi o que é o substantivo nem o
 377 adjetivo
 378 ((S. se vira para o quadro-negro e começa a escrever))
 379 S. pre:stem atenção no que eu vou escrevê.
 380 (2. 3)
 381 ALUNA não é toda linha que tem:
 382 S. não não é todas as linhas
 383 S. olha aqui: na minha música tem essa frase aqui oh:: <por
 384 se::r, uma menina, má>
 385 (1 . 2)
 386 ((S. sublinha o início dessa frase))
 387 S. po::r não é substantivo nem adjetivo (.) eu só vou reescrevê
 388 ((S. faz um X em por))
 389 S. se::r (.) também não é
 390 ((S. faz um X em ser))
 391 (0 . 9)
 392 S. u::ma é artigo também não é >nem substantivo nem adjetivo<
 393 ((S. faz um X em uma))
 394 S. me↑nina (.) é um substantivo ((S. escreve substantivo em cima da
 395 palavra menina)) eu vou trocá por outro substantivo
 396 S. mulher é substantivo então:: não tem problema nenhum dá pra
 397 substituir ((escreve a palavra substantivo em cima da palavra

398 mulher)) porque é coerente xxx menina por menino
 399 nem menina por homem porque perderia todo o sentido da música
 400 (.) má (.) má é um adjetivo ((escreve a palavra adjetivo em
 401 cima da palavra má)) malvada é um adjetivo também
 402 ((escreve a palavra adjetivo em cima da palavra malvada))
 403 >eu também não poderia trocá< aqui também o ↑má por:: ã::: (1.5)
 403 ALUNO: cruel?

Nas linhas 370 e 371, S. pergunta aos alunos: “alguém ainda não entendeu o que é pra fazer?”. Na transcrição, esta frase foi escrita entre os símbolos < e >, ressaltando que a aluna-professora proferiu a frase de forma a dar ênfase à pergunta, na tentativa de fazer com que os alunos estivessem atentos à tarefa, e também de verificar se todos conseguiram compreender o que deve ser feito. Isso parece mostrar o interesse de S. para que os alunos consigam realizar a tarefa. Na linha 376, um aluno afirma não ter compreendido o que são o substantivo e o adjetivo. Após o turno de fala do aluno, S. volta atrás e reconsidera o uso do quadro como um recurso para retomar a explicação – fazendo uma nova tentativa de exposição do conteúdo aos alunos que ainda não compreenderam.

Uma aluna, cuja fala se situa na linha 381, constata que nem todas as linhas da letra de música terão substantivos e/ou adjetivos para serem substituídos, recebendo a ratificação de S., na linha 382. A partir disso, a aluna-professora apresenta mais exemplos, utilizando o pronome pessoal “eu” e o possessivo “meu”, para representar uma personificação da professora como aluna, colocando-se no mesmo plano que os alunos. Esta parece ser uma manobra interacional de S. para que os estudantes possam visualizar melhor a realização da atividade – como ocorre, ainda, na linha 341, apresentadas no excerto anterior.

S. apresenta novos exemplos de substituição de substantivos e adjetivos até a linha 410, quando pergunta, mais uma vez, se ainda há dúvidas a respeito do que deve ser feito:

408 música (.) então:: todos os substantivos que eu tive eu
 409 vou trocá por substantivo todos os adjetivos por adjetivo
 410 ainda tem alguma dúvida genti alguma coisa não tá clara
 411 ALUNO sôra eu tô com dúvida xxx
 412 S. como assim: não ti entendi
 413 S. assim ó.
 414 ALUNO eu vocês, eu não sei ler esses adjetivos

- 415 S. <eu tu nós vós e eles (0.4) é prono:me> (.) certo
 416 ALUNA a::
 417 ã: andar, caminhar, (0.4) conseguir, atravessar trabalhar é verbo
 418 (0 . 4)
 419 S. nomes no caso assim
 420 oh:: folha (.) ((S. mostra a folha em sua mão)) folha ↑papel é um
 421 substantivo dicionário ((S. mostra o dicionário)) é um substantivo
 422 dicionário pe↑queno pequeno é adjetivo bolsa ((S. mostra uma bolsa))
 423 sa↑cola é um substantivo certo amor substantivo tudo
 424 certo? amor substanti:vo. (0.4) .h <tudo aqui:lo> que a gente dá
 425 no:me à alguma coi:sa é: um substanti:vo (.) e aqui↑[lo-]
 425 ALUNO [ma]la (.) °mala
 426 é um: substantivo°.
 427 S. mala é um substantivo [xxx] depende- DEPENDe do mala que tu
 428 tá te referindo xxx é substantivo

Um aluno, na linha 411, apresenta dúvidas. S. ratifica sua participação e pede que ele esclareça o que não entendeu. O aluno, na linha 414, responde que “não sabe ler esses adjetivos”. S. entende que ele não consegue identificar as classes gramaticais das palavras, e, por isso, tem dificuldades de entender as atividades. Então, a partir da linha 415, S. tenta exemplificar outras classes gramaticais, como os pronomes e os verbos. Um dos recursos que a aluna-professora parece utilizar consiste, justamente, em conjugar recursos semióticos verbais e não verbais, pois, quando S. quer conceitualizar os substantivos, apresenta objetos que estão em cima de sua mesa, como papel, dicionário, sacola, consoante mostram as figuras 29, 30 e 31:

Figura 29: Mostrando folhas de papel.



Fonte: Arquivo de vídeo S.2 – 30 out 09.

Figura 30: Mostrando o dicionário.



Fonte: Arquivo de vídeo S.2 – 30 out 09.

Figura 31: Mostrando a bolsa.



Fonte: Arquivo de vídeo S.2 – 30 out 09.

A ênfase no substantivo que nomeia os objetos se faz, inclusive, por intermédio da entonação crescente na voz de S. Na linha 420, S. apresenta uma entonação crescente na palavra “papel”; no adjetivo “pequeno”, na linha 422; e no substantivo “sacola”, na linha 423. Assim também é feito com o substantivo “mala”, na linha 427, que é pronunciado de forma mais enfática, destacando as palavras-chave do estudo – substantivos e adjetivos.

Nesse momento de análise das falas transcritas, no entanto, a questão central que se desenrola em termos de ação social de sala de aula parece ser a problemática da construção do conceito abstrato de substantivos e adjetivos. Como o observado no primeiro momento analisado da aula de S., a abstração do que representa um substantivo e um adjetivo em relação a uma construção discursiva, em um texto, parece não estar clara para a própria aluna-professora. Assim, dúvidas constantes emergem, por parte dos alunos, a respeito da tarefa a ser

realizada – e a professora demonstra não conseguir sair da mesma metodologia utilizada para retomar o conteúdo: utilizar o quadro como escora e retirar exemplos das letras de músicas dos alunos.

É importante salientar, ainda, que a proposta denominada por S. como de produção textual – também renegada por ela, como é observado no primeiro momento desta análise, quando S. justifica a escolha dessa tarefa, considerada mais fácil para os alunos do que produzir uma crônica, atividade anotada em seu planejamento – não possibilita que os alunos atuem como sujeitos enunciadore, que têm algo a dizer para alguém.

2.1.3 “Gente, todo mundo entregou a produção textual?”

A transcrição de frase de fala que serve de título a esta subseção mostra o momento da finalização do primeiro dia de filmagens das aulas de S. A aluna-professora, no início do terceiro momento analisado, explica aos alunos que não será possível finalizar a tarefa naquela aula, pois não haverá tempo suficiente. A posição corporal de S., no meio da sala e com o grampeador nas mãos (conforme mostra a figura 32) corresponde à sua fala na linha 572, quando a aluna-professora inicia o turno no qual dará novas instruções aos alunos para finalização da tarefa.

Figura 32: S. formula uma nova tarefa em meio aos alunos.



Fonte: Arquivo de vídeo S.3 – 30 out 09.

Entre as linhas 571 e 582, S. solicita atenção dos alunos três vezes.

571 S. GENTE assim: ôh:: <não vai dá tempo da gente conclui a
572 tarefa ho:je> eu vou grampeá todas a folhinhas de vocês,

- 573 colocuem nome semana que ve:m eu vô dá quinze minutos no
 574 início da aula, >pra vo↑cês termina↓rem< (.) <QUINZE MINUTOS> então
 575 <revi:sem> bem >nesse fim de semana< o que é substanti:vo e o
 576 que é adjeti:vo (.) vocês tem segunda-feira que é feria:do,
 577 vão ter sábado, vão ter domingo, <revisem bem> (.) pra fazê uma boa
 578 produção textu:al
 579 (.)
 580 S. QUEM:: NÃO::: olha só quem tiv-só um pouquinho xxx
 581 ALUNO
 582 S. gente olha só (.) prestem atenção (.)
 583 ((barulho na sala de aula))
 584 ALUNA xxx a sôra tá falando
 585 S. eu vou podê falá para todo mundo entendê ou eu vô falá e
 586 meia-dúzia vai entendê (.)
 587 (.)
 588 S. então assim ó: gente
 589 (0.9)
 590 eu vou grampe↑á (0.5) as folhinhas de vocês eu quero ↑todas
 591 com nome, (.) eu vô levá pra casa (1.0) segunda-feira não tem aula, (.)
 592 na sexta-feira que vem a gente vai chegá eu vou dá quinze
 593 minutos pra vocês eu vou entregá: a produção de cada um de vocês:
 594 quem já fez vai podê refazê e quem não terminô vai
 595 terminá por isso aproveitem o sábado o domingo e a segunda
 596 prá revisá o que é substantivo e o que que é adjetivo
 597 ((S. bebe água))
 598 ((S. circula pela sala e grampeia as folhas dos alunos))
 599 ALUNO sôra xxx grande xxx
 600 S. não é muita coisa é só PENSA FECHA A BOQUINHA E SENTA
 601 NA CADEIRA é só isso
 602 ALUNO eu sei o que que é os dois xxx
 603 S. ã então aqui o::: complicado é um adjetivo difícil xxx é
 604 um adjetivo xxx é um substantivo
 605 ALUNO 2 xxx
 606 S. NÃO::: mas o que que eu acabei de explicá (.) que eu vou
 607 recolhe entregá pra vocês semana que vem
 608 ((S. continua circulando pela sala e grampeando as
 609 folhas dos alunos))
 610 ALUNO 3 ô sôra dá pra ti pegá
 611 ((o aluno entrega a folha para S.))
 612 ((muito barulho em sala de aula, alguns alunos se
 613 levantam))
 614 S. xxx QUEM MANDÔ LEVANTÁ
 615 ((alguns alunos escrevem no quadro-negro))
 616 S. GENTE TODO MUNDO ENTREGÔ A SUA PRODUÇÃO
 617 TEXTUAL
 618 S. todo mundo entregô a sua produção textual
 619 S. ENQUANTO NÃO TIVÉ TODO MUNDO SENTADO, no lugar,
 620 calminho, com a boca fechada, a gente não vai desce pra cantá o
 621 ↑hino
 622 S. GENTE OLHA AQUI ÔH: XXX
 623 S. GENTE OLHA AQUI ÔH: só pra reforçá todo mundo entregô (.)

624 todo mundo entregô suas músicas ninguém ficô com a música
 625 pra levá pra casa quem trazê semana que vem tiver guardado
 626 eu não vô aceitá

No entanto, suas chamadas de atenção (nas linhas 571, 580 e 582) se revelam, verdadeiramente, como tentativas de silenciar a turma. Na linha 585, S. pergunta aos alunos se eles lhe darão permissão para falar, de uma forma bastante autoritária. A aluna-professora demonstra estar bastante irritada, como observado em sua expressão facial na figura 33:

Figura 33: S. irritada.



Fonte: Arquivo de vídeo S.3 – 30 out 09.

S. está com os lábios cerrados, que, em geral, indicam contenção de alguma emoção, e o olhar está semicerrado, desviado do foco de visão dos alunos e da câmera.

Entre as linhas 571 e 596, S. faz uso do pronome de primeira pessoa “eu” de forma bastante marcada, definindo as tarefas que lhe são atribuídas como professora da turma, assim como entre as linhas 590 e 593 (“eu vou grampear”, “eu vou levar pra casa”, “eu vou dar quinze minutos”, “eu vou entregar”); enquanto o uso do pronome “vocês” ocorre para marcar as atribuições dos alunos em relação à tarefa, como na linha 572 (“vocês coloquem nome”), na linha 574 (“pra vocês terminarem”) e nas linhas 576 e 577 (“vocês têm segunda-feira que é feriado, vão ter sábado, vão ter domingo, revisem bem pra fazer uma boa produção textual”).

A entonação crescente de S., em algumas palavras, marca aspectos pontuais da aula, como o tom ascendente (indicado pela flecha apontada para cima na transcrição) nas palavras “vocês” (linha 572); e os dois pontos (:) nas palavras

“feriado” (linha 576) e “textual” (linha 578), que marcam pronúncia enfática de alguma sílaba. Além disso, S. também enfatiza o tempo que dará aos alunos para finalizarem a tarefa na aula seguinte: quinze minutos. Esta expressão é pronunciada com bastante ênfase, em tom mais alto – marcada pelo uso de maiúsculas, sublinhado na transcrição e repetida, no mesmo tom enfático, nas linhas 573, 574, 592 e 593.

Na linha 571, a frase “não vai dar tempo da genti concluir a tarefa hoje” está entre os símbolos < e >, o que demonstra que a frase foi enunciada de forma bem pausada, ou seja, S. destacou a importância desta informação para formular a tarefa seguinte – concluir o trabalho na aula posterior.

O destaque na tarefa a ser realizada também é dado pela mudança na entonação que S. dá a termos que considera o foco da tarefa, como a tonificação marcada da penúltima sílaba das palavras “substantivo” (linha 575) e “adjetivo” (linha 576).

Outro ponto importante da análise desse momento final da aula de S. remete à postura da aluna-professora em três situações que ocorrem após a nova formulação de tarefa. Depois de dar as novas instruções aos alunos, S. vai grampeando os trabalhos na mesa de cada aluno. Ao chegar à mesa de um aluno, no fundo da sala, este diz à professora que a letra de música que ganhou é muito grande, pois tem “muita coisa” (linha 599). S. assume uma postura autoritária, ao responder, na linha 600, que o trabalho pode ser feito se o aluno ficar quieto e sentar em seu lugar. Na transcrição, é possível observar que S. elevou bastante a voz, pois a frase está grafada em maiúsculas. Além disso, na figura 34, S. conjuga sua fala com elementos gestuais, de forma exaltada, fazendo um sinal com a mão próxima à boca, denotando que, se ficar quieto, o aluno conseguirá realizar a tarefa:

Figura 34: Sinal de silêncio a um aluno.



Fonte: Arquivo de vídeo S.3 – 30 out 09.

Em outros dois momentos, ainda, S. demonstra exaltação em relação às atitudes dos alunos. Enquanto ainda está passando nas mesas destes, grampeando e verificando as atividades, S. percebe que vários alunos levantaram dos lugares, estão caminhando pela sala ou desenhando no quadro. Ao verificar isso, a aluna-professora profere, na linha 614, a frase “quem mandou levantar dos lugares?”, e a repete, em seguida, com a voz mais alta – fato observado pelo uso de maiúsculas na transcrição. Na figura 35, vemos S. no fundo da sala, e os alunos fora de seus lugares. Estes, talvez intimidados após a pergunta proferida pela aluna-professora, com a voz bem alta, retornam aos lugares.

Figura 35: Alunos escrevem no quadro enquanto S. realiza atendimentos individuais.



Fonte: Arquivo de vídeo S.3 – 30 out 09.

Em seguida, na linha 619, S. novamente aumenta o volume da voz para ameaçar os alunos: “enquanto não estiver todo mundo sentado no lugar, calminho, com a boquinha fechada, a gente não vai descer”. O uso do diminutivo nas

palavras “calminho” e “boquinha” parece ter sido usado em sentido irônico, para que os alunos percebessem que S. está aguardando que eles façam silêncio para prosseguir a aula.

Nessas três ocorrências, é possível perceber que S. demonstra ter perdido a paciência com o comportamento dos alunos, assumindo uma postura mais enérgica para com o grupo – pois ela poderia, por exemplo, solicitar ao aluno que estava escrevendo no quadro que ele sentasse novamente em seu lugar; ou, ainda, poderia aproveitar a situação do aluno que se queixou do tamanho do texto para motivá-lo a resolver a atividade. O aumento recorrente do volume da voz também parece demonstrar certa irritabilidade por parte da aluna-professora, pois ela poderia apenas ter enfatizado algumas palavras-chave por meio do uso de outras estratégias interacionais: pronunciar as palavras de forma mais pausada, ou utilizar uma entonação crescente, ou, ainda, pronunciar algumas palavras com mais ênfase.

A aula é finalizada com uma ameaça da aluna-professora para os alunos que não entregaram os trabalhos do dia. Nas linhas finais do excerto de transcrição (624-626), S. afirma que não aceitará, na aula seguinte, os trabalhos que não tiverem sido devolvidos.

Nesse momento de análise, várias ocorrências demonstram que S. parece fazer uso abusivo de sua autoridade como docente. Isso é denotado desde as solicitações insistentes para que os alunos fiquem quietos, feitas de forma rude, até a ironia no uso de diminutivos. A finalização dessa etapa interativa contendo uma ameaça aos alunos que não devolverem seus trabalhos é outro indício desta observação.

2.2 O SEGUNDO DIA DE FILMAGEM

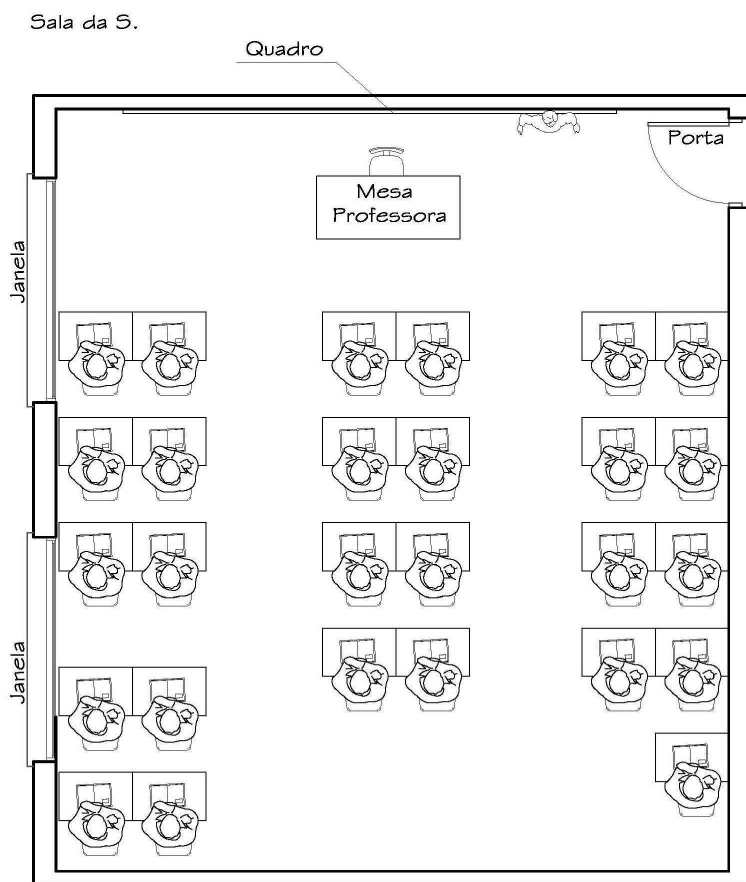
Na semana seguinte, a aluna-professora inicia as atividades entregando os trabalhos com letras de música para que os alunos finalizem a tarefa, visto que não houve tempo hábil para isso na aula anterior. Os alunos seguem solicitando atendimentos individuais, perguntando o que é substantivo e adjetivo, enquanto S. vai exemplificando o conceito com termos das letras de música. Os estudantes parecem continuar não estar fazendo as atividades, conversando entre si a respeito de outros assuntos.

Aproximadamente na metade da aula, S. formula uma nova tarefa: trocar as letras de música com um colega para realizar uma revisão em pares. Em seguida, continua atendendo os alunos em seus lugares. Em um dado momento, S. solicita aos que já finalizaram as tarefas que façam, em seus cadernos, uma lista com as bandas de que mais gostam. Após, os alunos que terminaram todas as atividades podem guardar seu material e se dirigir à fila, na porta da sala, para ir cantar o hino nacional – atividade realizada na escola regularmente, no último período das sextas-feiras. A seguir, a análise.

2.2.1 “Eu não vou mais dizer o que é substantivo”

Ao perceber que vários alunos finalizaram a tarefa de substituir os adjetivos e substantivos da letra de música que receberam – atividade denominada, pela aluna-professora, de “produção textual” - S. propõe uma nova tarefa: uma revisão entre pares. Os alunos devem entregar sua produção textual para a professora, que redistribuirá os trabalhos entre o grupo, para que um colega revise o trabalho do outro. Ao formular as instruções dessa nova tarefa, S. encontra-se escorada no quadro, enquanto fala para os alunos – conforme indicação na planta a seguir:

Figura 36: S. escora-se no quadro enquanto fala aos alunos.



Fonte: Elaborada pela autora.

Nesse momento, S. explica aos alunos o que está fazendo (trocando os trabalhos entre os participantes do grupo, para que cada um faça a revisão do trabalho de outro colega), como revela o excerto de transcrição abaixo:

- 352 S. GENTE só pra explica gente olha só uma coisa só pra
 353 explicá (.) quem tá terminando eu tô repassando para os
 354 outros colegas que já terminaram a produção coleg (.)
 355 ALUNA [Ô sora, por que tu grampeou?]
 356 S. ((nome da aluna)), ah, tem horas pra interrompê (.)
 357 ((S. sorri e olha fixamente para a aluna que a interrompeu))
 358 ALUNA A: tá, desculpa (.)
 359 S. ã::: então assim ó (.) >retomando< (0.5) ã::: >tô pegando to:das as
 360 produções< de quem já terminô (0.5) certo (.) aí eu
 361 tô trocando com o colega que também <já: terminô>, (0.4) ce:rto
 362 (.) o colega vai retifica ali se tem se ele acha que tá
 363 alguma coisa errada (.) o substantivo ou adjetivo a tro:ca,
 364 (.) cer↑to (.) e vai deixá uma ideia do lado se ele acha
 365 que tem alguma ideia pra colocá (.) depois disso vocês

- 366 ainda tem a oportunidade de vê se tem mais alguma coisa
 367 errada (.) hoje todas as produções que eu levá pra casa eu
 368 vou levá (.) vou corrigi: (.) e vou trazê na semana que vem
 369 com nota (.) que::m não terminô vai ganhá a nota <conforme
 370 até onde fez> (.) uma nota incomple:ta (.) que:m terminô: eu
 371 vou corrigi vou ver o que tá coere:nte e o que não tá
 372 coere:nte (.) identificá os e:rros pra vocês, (.) e aí na
 373 semana que ve:m a gente vai identificá:: os- os maiores erros as
 374 (incidências) que eu tiver maio:res a gente vai revisá no quadro
 375 (.) e aí a nota eu vou passá no caderno de chamada e vai ficá
 376 junto com vocês pra ((nome da professora titular?)) usá junto
 377 com as outras avaliações para somá no final do trimestre (.)
 378 certo?
 379 ALUNOS certo
 380 ((S. circula pela sala e atende os alunos – muito
 381 barulho))
 382 S. GENTE olha só uma co:isa (.) eu NÃO vou mais dizê o que que
 383 é substantivo, (.) eu NÃO vo:u mais dizê o que é adjetivo, (.)
 384 e NÃ:O vou sugeri mais nenhu:ma troca (.) CHEGA (.) ninguém
 385 mais se entende dentro dessa sala de aula
 385 ALUNA sôra mais é que eu nem mostrei ainda, os outros já mostraram
 386 S. e assim gente tem gente que tá me chamando cada palavra
 387 que tá passando na frase tá chamando na cla:sse (.) imagina
 388 a gente tá trabalhando aqui com vinte e cinco letras de músicas (.)
 389 cada música com >aproximadamente< trinta versos e cada trinta
 390 versos mais ou menos quatro palavras pra cada verso imagi:na ter
 410 que trocá to::dos esses pra todos você:s (0.4) nós vamos até:: o
 411 final do a:no e não vamos terminá a ativi↑da:de
 412 ALUNO a sora tá falando pra nós mas tem que falar pra quem não fez
 413 S. ((nome de um aluno)) eu não tô dizendo que foi tu que foi o
 414 ((nome de outro aluno)) que foi o ((nome de um terceiro aluno))
 415 (.) eu não tenho como dizê para cada um específico
 416 ((S. circula pela sala))
 417 ((tocou o sinal))
 418 S. xxx você é pronome de tratame:nto pro↑nome
 419 ((S. continua atendendo os alunos))
 420 ((S. gesticula com as mãos ao falar com um aluno –
 421 inaudível))
 422 S. ge:nte vocês não tão >levando a sério< (.) olha ↓só: (0.5) <se
 423 e::u recorrigi, e achá quê: (.) o colega que corrigiu a
 424 produção do colega agiu de má: vontade eu vou descontá pon↓to
 425 ((S. grampeia as folhas))

O primeiro dado interessante se refere ao uso da expressão “a gente”, que apresenta, ao menos, três valores diferentes neste trecho da aula de S. Primeiramente, a aluna-professora faz uso dessa expressão para chamar os alunos para si, quando quer sua atenção para formular a tarefa – como se observa nas linhas 352, 382 e 386. Já nas linhas 373 e 374, S. faz uso da expressão para designar um trabalho coletivo, no qual ela parece estar incluída, pois faz referência a um trabalho de revisão no quadro que contará com a ajuda dela em sua realização. Ainda, na linha 386, S. afirma “tem gente que tá me chamando a cada palavra”. Nessa linha, a expressão parece estar designando os próprios alunos, assumindo um sentido similar a “tem alunos que estão me chamando o tempo todo”.

Considerando o valor enunciativo dos pronomes “eu” e “vocês”, S. faz uso desses de forma bem definida, marcando a responsabilidade enunciativa dos alunos em relação às tarefas que devem desenvolver, por meio do uso de “vocês”, como exemplificam as linhas 365 e 422. Em paralelo, faz uso do pronome de primeira pessoa “eu”, quando quer marcar suas próprias tarefas. Estas são as tradicionalmente atribuídas à professora, como o visto na transcrição acima, entre as linhas 367 e 372, quando S afirma “eu vou corrigir, vou levar, vou ver o que está coerente”; e também entre as linhas 382 e 384, quando a aluna-professora diz que não vai mais auxiliar os alunos na identificação dos substantivos e adjetivos nas letras de música.

Na transcrição, é possível observar, ainda, dois momentos nos quais S. faz menção à nota de avaliação como forma de exercer sua autoridade docente. Assim também o faz, a partir do uso do pronome “eu”, nas linhas 370 e 371, quando afirma que quem não entregar o trabalho completo ganhará uma nota parcial. O uso se repete no fim do excerto, quando, na linha 424, S. declara que descontará pontos de quem não revisar o trabalho do colega adequadamente. Outro dado remete ao objetivo dessa revisão entre pares: segundo anuncia S., nas linhas 372 e 373, na aula seguinte, após a revisão entre colegas, o foco da atividade será identificar erros, e corrigi-los.

Em relação à sequencialidade e à tomada de turnos entre a aluna-professora e os alunos, três situações se destacam.

Na primeira delas, entre as linhas 354 e 355, S. inicia a formulação da tarefa. É possível observar, pelo uso dos sinais [e], a sobreposição de turnos de S. e de

uma aluna que a interrompeu no meio da formulação de tarefa. S. desaprova a atitude da aluna tanto em termos verbais quanto não verbais. Na linha 356, a aluna-professora repreende a estudante por tê-la interrompido no momento das instruções, e a aluna, por sua vez, se desculpa, como o lido na linha seguinte da transcrição (358). Na imagem do vídeo, S. olha fixamente para a aluna, num gesto de desaprovação, e sorri de forma *qualificada*, como sugerem Ekman e Friesen (2003, p. 140), conforme é visível na figura 37:

Figura 37: O sorriso qualificado de S.



Fonte: Arquivo de vídeo S.1 – 06 nov 09.

O sorriso é utilizado várias vezes como um qualificador de uma expressão facial. Em geral, Ekman e Friesen (2003) afirmam que as pessoas utilizam esse gesto para qualificar uma expressão negativa. Dessa maneira, considerando que S. não poderia demonstrar, facialmente, uma expressão de raiva ou desapeço pela atitude de interrupção da aluna, ela qualifica sua expressão com o uso do sorriso, mas mantém seu olhar fixo na estudante que a interrompeu, como se quisesse indicar que a ela não deve fazer isso novamente nos momentos em que a professora dá instruções.

Esse momento materializa o que Goodwin (2000) aponta como justaposição entre os elementos verbais e não verbais da interação, quando a fala e o gestual ou a expressão facial se imbricam de tal forma que somente juntos podem expressar a intenção de comunicabilidade dispensada no momento.

A segunda situação ocorrida está anotada entre as linhas 382 e 411 da transcrição. Na linha 382, após vários atendimentos aos alunos, S. chama atenção do grupo e afirma, aumentando o tom de voz nas palavras “não” e “chega”, que não

irá mais auxiliar os alunos, pois há muita bagunça e barulho na sala. O que ocorre após o turno da professora é a tomada de turno por uma aluna, na linha 385, a qual argumenta que ainda não mostrou seu trabalho à professora, enquanto vários colegas já tiveram essa oportunidade. S., então, como anotado na linha seguinte da transcrição em análise, não ratifica a participação da aluna de forma direta, e continua justificando a atitude tomada na linha 382: não vai ajudar os alunos a identificar as palavras, pois vários deles a chamaram diversas vezes.

Na situação posterior, na sequência, um aluno enfrenta S. novamente em relação à reprimenda da aluna-professora para com a turma. Na linha 412 do trecho de transcrição, o aluno se sente injustiçado, pois a professora chama a atenção de todos, mas o conteúdo de sua fala afirma que ele está cumprindo com as tarefas. S. rebate o turno do aluno, afirmando que não está se referindo a ele, especificamente, mas que, ao mesmo tempo, não pode apontar os nomes de quem a está chamando recorrentemente, por isso, ela se dirigiu à turma toda.

412	ALUNO	a sora tá falando pra nós mas tem que falar pra quem não fez
413	S.	((nome de um aluno)) eu não tô dizendo que foi tu que foi o
414		((nome de outro aluno)) que foi o ((nome de um terceiro aluno))
415		(.) eu não tenho como dizê para cada um específico

Durante todo este momento de formulação da tarefa, incluindo as duas últimas situações de embate interacional, S. mantém-se na frente da turma, utilizando o quadro como apoio para o corpo enquanto conversa com os alunos. O único momento em que seu gestual se modifica é representado pela qualificação da expressão facial, quando tem seu turno interrompido pela aluna, na linha 355.

2.3 UNINDO OS DIFERENTES MOMENTOS DE ANÁLISE

S. apresenta algumas dificuldades na interação com o grupo de alunos, como o fato de não lhes ceder o turno durante a conversa, ou o de não ratificá-los como participantes na interação.

A forma como a aluna-professora interage, alterando a voz ou assumindo uma postura autoritária e intransigente em alguns momentos – nos quais poderia ter sido mais receptiva à participação dos alunos – evidencia a falta de empatia e de envolvimento entre a aluna-professora e o grupo. Além disso, em diferentes

momentos, a aluna-professora faz uso dos aspectos avaliativos do trabalho como uma forma de intimidar os alunos para realizar as tarefas. Os alunos, por sua vez, parecem reagir a essa postura com enfrentamentos e defesas, especialmente nos momentos em que S. reclama das dificuldades e da falta de bom comportamento do grupo.

Nos momentos analisados, S. não consegue ir além do conceito de substantivo como classe gramatical que denomina os seres, e adjetivo como a classe que denota características. Por isso, propôs uma atividade para a qual nem ela mesma possuía o saber disciplinar necessário – pois é possível inferir que seus conhecimentos acerca do conteúdo não ultrapassam esses limites.

Conforme aponta Tardif (2002), a prática docente se articula com base em diferentes saberes: os da formação profissional, os disciplinares, os curriculares, os experienciais e pessoais. Além do fato de S. ser uma aluna-professora, sabido que é estar ainda finalizando sua formação profissional, disciplinar e curricular, sua bagagem de saberes experienciais é, ainda, muito pequena. Aliás, sua participação na pesquisa ocorreu justamente por não possuir experiência docente prévia como regente de classe. Tardif (2002) comenta que, quando um professor se vê em uma situação problemática que demanda saberes curriculares ou disciplinares dos quais ele não dispõe, é comum que ele busque amparo nos saberes “não acadêmicos”, isto é, nos saberes pessoais e experienciais. Se S. não consegue entender com precisão um conteúdo como esse das classes gramaticais, o que pode indicar uma lacuna em sua formação, tampouco pode buscar auxílio nos saberes experienciais, pois ainda está iniciando sua prática.

Não podemos esquecer, todavia, que os saberes pessoais, aqueles adquiridos durante o período denominado por Tardif (2002) como “trajetória pré-profissional” (como as experiências enfrentadas pelo professor quando ainda aluno) têm um peso muito importante na compreensão dos saberes mobilizados e utilizados pelos profissionais no exercício do magistério. São esses saberes, de acordo com Tardif (2002, p. 69) que carregam a história de vida, as crenças e as representações do docente, e que formam os hábitos e as rotinas de ação a serem colocados em prática na vida profissional.

Há, sem dúvida, problemas claros na questão da construção do saber disciplinar (que remete ao conteúdo específico da disciplina) em S., bem como existem a falta do saber experiencial e do saber referente à formação pedagógica.

Tais fatores possivelmente prejudicaram o andamento do trabalho na sala de aula, pois S., ao perceber que os alunos não estavam conseguindo entender o conteúdo, tampouco realizar a tarefa, fez uso da mesma estratégia em todas as situações de retomada do conteúdo e de formulação da tarefa: utilizou exemplos das músicas para explicar o que são um substantivo e um adjetivo.

No entanto, a questão que temos aqui é: se os alunos não estão compreendendo o objetivo do trabalho, não convém pensar em outra alternativa para tentar esclarecer as dúvidas dos alunos? Outro ponto que merece reflexão se refere à formação do saber pessoal de S. Que experiências a aluna-professora vivenciou em sala de aula, quando ainda aluna? Como se comportavam, especialmente em termos interacionais, seus professores?

Somando-se a isso, há um fator decisivo na questão da ausência de interação nas aulas de S.: a própria proposta de atividade. O objetivo da tarefa é identificar classes gramaticais e substituir elementos lexicais. O quesito trabalho com o vocabulário, inclusive, ficou de fora da proposta, pois o exercício em foco nessa aula tinha como objetivo somente a classificação de substantivos e adjetivos. A aluna-professora denomina essa atividade como leitura e produção textual, portanto, a concepção que subjaz ao trabalho com texto em sala de aula, na perspectiva de S., não se sustenta calcada em princípios de interação, conforme propõem Bakhtin/Volochinov e também Vygotsky. A circulação do inadequadamente nomeado texto dos alunos compreende uma revisão em pares das substituições lexicais realizadas, visto que não houve a produção de um texto autoral por parte dos alunos. Isso implica que as ideias de cada um não puderam ser, de fato, compartilhadas e complementadas. Entretanto, no segundo momento analisado do primeiro dia de filmagens, a própria S. afirma que propôs uma atividade para que os alunos “não precisassem tirar tudo daqui ó” (fala acompanhada de gestos apontando para a cabeça, indicando que os alunos não precisam, nesta atividade, pensar em algo criativo para produzir, de fato, um texto).

Os períodos de aula observados mostram uma grande dificuldade de S. em interagir com o grupo, por não oportunizar a (co)construção de conhecimento – já que os alunos, em geral, não são ratificados por ela como participantes da conversa. Os momentos de formulação e exposição do conteúdo contam com a participação dos estudantes de forma quase mecânica, quando S. solicita que eles

classifiquem a classe gramatical de um termo retirado de uma das letras de música distribuídas.

Os elementos desta análise se sustentam, ainda, por meio da multimodalidade, pois é constatada a integração entre os elementos verbais e não verbais nas interações de S.. Ela se mantém, boa parte do tempo, na mesma posição corporal e espacial, quando se dirige ao grupo todo: na frente da sala de aula, direcionada a todo o grupo e apoiada, fisicamente, em algum elemento físico do ambiente que, tipicamente, pertence ao professor, como a mesa ou o quadro-negro. O direcionamento do olhar de S., nos momentos analisados, está em um ponto fixo no fundo da sala. Ela somente orienta seu olhar para algum aluno quando este/esta lhe dirige a palavra ou lhe interpõe algum questionamento. Mantém a posição corporal acima descrita em quase todos os momentos analisados – com exceção de em um momento, no qual S. dá dois passos à frente em direção a uma aluna que conversa enquanto a aluna-professora tenta retomar o conteúdo com o restante do grupo.

S. interage, boa parte do tempo, sozinha, pois seus turnos de fala apresentam-se muito mais longos em relação aos de L. e sem a participação ratificada dos alunos, que apresentam poucas iniciativas de tomada de turno e, quando o fazem, não são reconhecidos pela aluna-professora. Em diversos momentos, S. faz uso de perguntas retóricas sem valor genuinamente interacional como interrogação, uma vez que estas perguntas não requerem uma resposta do aluno, tampouco contribuem para uma comunicação efetiva que propicie a construção do conhecimento. Nas primeiras ocorrências deste tipo de interrogação, os alunos tentam responder, mas, por fim, acabam participando do aparente jogo interacional de S. e começam a responder apenas o que parece ser a resposta que a professora quer. S. não faz uso de estratégias interacionais que oportunizem a participação dos alunos e uma (co)construção de conhecimento em sala de aula.

Além disso, há mais de um momento em que S. ameaça a turma fazendo uso da avaliação, afirmando que poderá descontar pontos de quem não fizer as atividades conforme suas instruções. A nota é, para S., uma moeda de troca: caso haja bom comportamento, a nota não é alterada. É importante ressaltar, ainda, os critérios de avaliação destacados por S., todos relativos à forma do texto: ortografia, caligrafia, substituição correta de termos.

No que concerne ao barulho feito pela turma, enquanto L. espera e chama o grupo de alunos, usando, recorrentemente, o termo “pessoal!”, S., na maioria das vezes, aumenta o volume da voz e, quase gritando, demonstra impaciência clara com o grupo, utilizando frases como “eu vou poder falar pra todo mundo entender, ou eu vou falar e meia dúzia vai entender e o resto não?”

Em virtude dos aspectos acima relatados, a questão do encadeamento dos processos que demonstram a competência de uma forma dinâmica, conforme proposta por Bronckart (2008, p.182), parece não ocorrer na sala de aula de S., pois ela demonstra claras dificuldades para conseguir efetivar o primeiro processo, que corresponde à solicitação dos próprios recursos necessários para a realização da tarefa. Assim, os processos seguintes, que compreendem a regulação desses recursos, a criação de outras modalidades de agir para as seguintes tarefas e, ainda, a atribuição de um novo significado à tarefa não ocorrem na prática de S.. Isso demonstra que, nos momentos analisados, a aluna-professora não revela estar construindo uma competência profissional como docente – ao menos durante os momentos analisados do trabalho real/concretizado de S. em seu Estágio, conforme apontam os elementos interacionais aqui elencados.

PARTE 5: A cobertura da torta e seu novo sabor: uma nova versão do folhado textual?

Enfim, chega o momento de adicionar ao estudo sua “cobertura”!

Primeiramente, acredito que a escolha dos ingredientes para a análise de interações entre professor e alunos no ambiente de sala de aula apontou algumas questões sobre as quais vale a pena refletir. Para isso, anoto os resultados mais importantes deste estudo, que se concentram em três diferentes ordens: (i) na apresentação de uma metodologia inicial de análise do trabalho real/concretizado sob a perspectiva multimodal, dentro do quadro epistemológico do ISD; (ii) na reflexão de um conceito dinâmico de competência profissional docente, esta vista como um processo em constante (re)construção; (iii) na motivação para repensar o estágio como prática de ensino nos moldes que os cursos de licenciatura apresentam atualmente.

Os dois primeiros pontos destacados dizem respeito diretamente ao objetivo que propus investigar no decorrer deste estudo: observar os elementos interacionais que, numa perspectiva multimodal, permitissem descrever o trabalho real/concretizado de alunas-professoras de forma a observar elementos que inferissem a emergência de uma competência profissional docente.

O objetivo principal, ao “degustar” os resultados, consistia na descrição de elementos interacionais que permitissem inferir (ou não) o processo inicial da competência profissional docente nas aulas filmadas das alunas professoras L. e S.

Ressaltar a abrangência do conceito de interação nas duas bases teóricas relacionadas neste estudo, o ISD e a Sociolinguística Interacional, consubstanciou uma modificação do “modo de preparo” habitual da “receita” de análise proposta, inicialmente, pelo quadro teórico interacionista sociodiscursivo, que assumo ser o elemento principal da “massa” teórica que compõe esta tese. Essa nova receita permitiu que se ampliassem os horizontes na análise de interações de sala de aula, mostrando as possibilidades de (co)construção das tarefas a partir da interação professor-alunos. Isso se tornou possível a partir da realização de uma análise integrada multimodal, que, conforme pudemos “degustar” na parte 4, dos resultados, parece se consolidar como uma perspectiva possível para um melhor entendimento das ações (co)construídas em sala de aula. A melhor e literal

visualização de um leque de elementos que permitem inferir o processo inicial de competência profissional docente contribui significativamente para uma investigação mais detalhada, completa e aprofundada.

De forma individual, há limitações em cada uma das perspectivas de análise. A análise discursiva proposta pelo ISD, por exemplo, permite observar a questão da responsabilidade enunciativa, por meio do levantamento de elementos linguísticos que representam o conteúdo do discurso e das vozes que o compõem. No entanto, não é possível, apenas pela análise do discurso, visualizar de que maneira a sequencialidade dos turnos de fala – proposta da análise da fala-em-interação – e elementos como aumento do tom de voz ou ênfase na pronúncia de certas sílabas ou palavras representam uma ação em construção entre professora e alunos, a exemplo da ratificação da participação de um aluno em uma conversa. Assim, também, apenas a análise do discurso e/ou da sequencialidade e da tomada de turnos não possibilita entender com melhor critério certos elementos que constituem a interação, a exemplo do que se verificou ser possível reconhecer mediante os ditos não verbais.

Em diversas ocorrências, nas análises tanto de L. quanto de S., a justaposição dos elementos verbais e não verbais (GOODWIN, 2000) oportunizou o melhor entendimento das ações em curso em uma situação. Dessa forma, cabe inferir e anotar que os elementos não verbais se integraram ao discurso verbal de tal forma que complementaram seu sentido, de maneira quase inseparável.

Retomando meu objetivo principal neste estudo – desenvolver possibilidades de análise do trabalho real/concretizado de alunas-professoras em sala de aula – acredito que, para que esta análise ocorra, de fato, de forma mais completa, seja interessante e profícua uma reflexão a respeito da perspectiva de análise já estabelecida pelo quadro do ISD – denominado, inicialmente, folhado textual.

Na perspectiva de análise textual-discursiva proposta pelo interacionismo sociodiscursivo (ver Parte 2, Capítulo 4, seção 4.3), todo agir linguageiro (expressão a qual outros recortes teóricos se referem como “atividade discursiva”) se configura em um *texto*, no sentido em que este se constitui como uma unidade de produção verbal veiculadora de uma mensagem organizada. Para analisar estas estruturas – no caso deste estudo, as interações entre alunas-professoras e seus alunos – Bronckart (2003) elaborou um modelo de arquitetura textual, no qual o texto é concebido como se fosse organizado em camadas, como um doce

composto por camadas de massa, creme e açúcar. Cada camada exerce uma função, tal qual em um folhado de creme. No entanto, o próprio autor (BRONCKART, 2003) reconhece que a divisão das estruturas linguísticas do texto em três níveis fechados apresenta problemas, pois várias interações ocorrem entre os elementos de cada um dos níveis.

Assim, pesquisadores do quadro do ISD vêm desenvolvendo estudos que possam aperfeiçoar o entrelaçamento entre essas camadas. Machado e Bronckart (2009, p. 53), reformularam, mais recentemente, as camadas e seus elementos internos a partir dos níveis de textualidade, e não apenas pelos elementos inseridos em cada camada, como consistia a “receita” inicial do folhado. Assim, o agora denominado nível organizacional conta com elementos da antiga primeira camada do folhado, denominada infraestrutura geral, mais alguns dos mecanismos de textualização, pertencentes à segunda camada. O segundo nível, enunciativo, conta com outros mecanismos de textualização e com alguns mecanismos enunciativos da antiga terceira camada, enquanto o nível semântico do agir traz alguns elementos enunciativos e outros planos de análise do agir.

Dando continuidade a esse processo contínuo de “incorporação de novos ingredientes” e “mudanças no modo de preparo” da receita, gostaria de propor uma reflexão sobre esses níveis do folhado textual, fundada nas necessidades de análise do trabalho real/concretizado. Se essa dimensão do trabalho só pode ser acessada a partir das interações (co)construídas entre professor e alunos, sua análise só pode ser vista a partir da investigação analítica dessas interações – e isso não parece ser possível apenas a partir da proposta que emprega o esquema de arquitetura do folhado, nem a partir da reorganização deste em outros níveis, conforme estudo mais recente de Machado e Bronckart (2009).

Nesse sentido, minha proposta é que se incorpore, aos níveis já existentes no folhado, uma “cobertura” que perpassasse essas camadas da análise discursiva já estabilizadas, se integrando às demais. Esta cobertura seria composta pela análise de fala-em-interação, e pelos elementos de análise não verbal, como o gestual, o facial, a posição espacial e corporal, que nos permitem nomeá-la de multimodalidade. Acredito ser esta uma das principais contribuições de meu trabalho: a incorporação, à proposta de análise do ISD, de novos elementos de análise advindos da Sociolinguística Interacional – considerando que ambos os

quadros epistemológicos mantêm relações teóricas de aproximação, especialmente em relação ao sociointeracionismo vygotskyano.

Para efetivar consistentemente uma análise em que a expressão não verbal exerce um papel central, saliento ser necessário o aprofundamento dos estudos do uso da filmagem em vídeo e da análise de imagens como recurso metodológico de pesquisa que pode ser, posteriormente, ampliado como recurso de formação ou avaliação contínua do estágio, como se observou no caso deste trabalho. A realização de uma análise integrada multimodal só pode se materializar com filmagem que permite acesso aos dados de vídeo e de áudio.

Também destaco um ponto a ser aprimorado nos estudos posteriores que pretendem tomar a análise multimodal como instrumento para a observação de interações professor-alunos em sala de aula. Neste estudo, enfrentei alguns problemas relacionados à estrutura da filmagem, em especial no tocante ao equipamento. Para analisar interações de sala de aula, ambiente em que vários participantes interagem simultaneamente, de forma verbal e não verbal, é preciso preparar uma estrutura maior e mais sofisticada do que apenas uma câmera posicionada no fundo da sala. Além disso, o equipamento de filmagem deve conter características profissionais, ou, no mínimo, semiprofissionais, para que consiga captar com mais acurácia detalhes nas cenas. Quanto ao áudio, questão que considero a mais prejudicada neste trabalho – pois várias interações individuais entre aluna-professora e alunos não puderam ser identificadas devido à baixa qualidade de captura de áudio da câmera utilizada – é preciso, também, articular um sistema especial de microfones instalados em diversos pontos da sala de aula, para tornar possível a gravação de um número maior e mais preciso de registros sonoros. Estas questões, no entanto, não dependem apenas da motivação do pesquisador ou do grupo de pesquisa, mas, certamente, necessitam de recursos financeiros capazes de custeá-las, além de pessoal capacitado para operar os equipamentos e processar os registros de forma adequada.

Uma discussão que também deve ser trazida à tona a partir destes resultados remete ao estudo da interação professor-aluno como um aspecto relevante a ser discutido e ampliado nas aulas de didática no curso de licenciatura – o que hoje não é lembrado. A forma de interação entre professora e alunos nas aulas de L., que parece, mesmo estreitamente ligada a um planejamento que não pode ser mudado, querer (co)construir as ações juntamente com os alunos, é

claramente diferente do resultado que S. obtém em suas atividades, nas quais os alunos demonstram extrema dificuldade de participação e, portanto, de realização. Em suas aulas, S. não parece disposta a interagir com os alunos; ameaça-os frequentemente com a nota. Além do mais, não consegue modificar a forma como expõe o conteúdo ou as tarefas, a fim de oportunizar aos alunos um entendimento do que deve ser feito. Os estudantes passam boa parte do tempo solicitando atendimento individual, por não terem compreendido a tarefa.

O terceiro ponto destacado nos resultados deste trabalho é o estágio curricular. Conforme apontam Pimenta e Lima (2008, p.45), se o estágio deve aproximar o aluno-professor da realidade na qual ele irá atuar, é necessário que se construam relações entre teoria e prática desde o início do curso de formação. O estágio, assim, deve ser oportunizar voz ao aluno-professor para que este exponha suas principais dúvidas e dificuldades, além de servir como um momento de reflexão sobre a própria prática. O momento do estágio se configura como aquele que instrumentaliza a prática docente, quando o aluno-professor, após aproximadamente 4 anos de estudos nos quais desenvolveu saberes de formação pedagógica e disciplinar, deve conjugar estes aos saberes pessoais e à construção de seu saber experiencial como docente. Nesse sentido, o estágio assume o caráter de uma atividade que transforma a realidade, portanto, não só é uma atividade prática como também é objeto da prática, pois, nesse momento, o aluno-professor pode refletir a respeito de sua intervenção construtiva na realidade de sala de aula.

Nessa concepção de estágio reconfigurada, os papéis do professor supervisor e do regente da turma, na qual o aluno-professor realiza seu estágio, também devem ser revistos. Na prática atual, pela qual passaram L. e S., o professor supervisor tem como principal função verificar e autorizar a prescrição (o planejamento das aulas a serem pilotadas pelo aluno-professor), realizar, ao menos, uma visita à sala de aula do estagiário, para dar-lhe orientações, e avaliá-lo, ao final da prática. Enquanto isso, falta um mediador no processo de construção do saber experiencial, da prática de sala de aula, de fato – papel que poderia ser assumido pelo regente da turma. Este conhece as características de cada aluno, do contexto da escola, e do grupo de alunos como um todo, e poderia atuar como uma espécie de tutor, alguém mais experiente que possa auxiliar o aluno-professor em relação às questões práticas da sala de aula, emergentes a qualquer momento.

Para a solução dessas imprevisibilidades da interação que se concretiza, muitas vezes, o aluno-professor não se encontra preparado, pois, como foi possível observar, tanto nas aulas de L. como nas aulas de S., as alunas-professoras enfrentaram momentos nos quais estavam “amarradas” à prescrição autorizada pela professora supervisora. Já tinham a aprovação dela para o plano estruturado, mas não tinham poder de modificá-lo, para adequá-lo às exigências do momento em sala de aula. Soma-se a isso o fato de que as alunas-professoras não possuíam experiência suficiente para ir além dessas prescrições, momento em que o papel do tutor seria extremamente importante, no sentido de ampliar as possibilidades do aluno-professor.

É importante ressaltar, ainda, o contexto da pesquisa. O reflexo, em sala de aula, do saber pessoal da aluna-professora (quando aluna) e a forma como se efetiva a iniciação à docência, pouco experienciada durante o período do curso de licenciatura se apresentam como dois fatores cruciais para a análise da interação professor/aluno e das ações (co)construídas (ou não). Paralelamente a isso, ainda há a dificuldade em termos de saberes curriculares e disciplinares da aluna-professora. Mais além, há diversos saberes experienciais diários da rotina de cada escola desconhecidos pelas alunas-professoras, as quais, em geral, entram em contato com a realidade da escola na qual irão realizar sua prática docente no mesmo semestre em que realizam sua prática de ensino.

Como foi possível ver, a constituição da profissionalidade docente não acontece como em um “passe de mágica”, mas se materializa a partir de uma análise crítica da performance de um aluno-professor como docente em um dado momento sócio-histórico. É essa uma (co)construção dinâmica, atrelada às condições sociais de um dado e especial momento, desenhado com o perfil do grupo de alunos, as condições da escola e o conjunto de saberes dos quais o aluno-professor dispõe. Essa noção está estreitamente relacionada à transformação de ponto de vista sobre o conceito de competência profissional docente que apresentei neste trabalho.

Considerando que as interações entre professor e alunos são únicas e contextualizadas, (co)construídas em situações irrepetíveis, estas são consideradas, portanto, sócio-historicamente construídas, assim como os sujeitos que as constroem. Esse movimento justifica a dinamicidade do conceito de competência, pois, hoje, tanto L. quanto S. já atuam como docentes (após terem

concluído o curso de Letras, em 2010), e suas práticas profissionais são, certamente, diferentes do que aqui foi analisado. Tal fato ocorre não só porque o conjunto de saberes – em especial o saber experiencial – foi sendo modificado à medida que ambas adquiriam mais experiência de sala de aula, mas, essencialmente, porque, dentro de uma perspectiva sócio-histórica, L. e S. são pessoas diferentes hoje, com outras vivências, proporcionadas pelo contato com outros alunos, em outras instituições de ensino.

Se a competência é, de fato, integrada por diferentes aspectos, é preciso que haja um acompanhamento mais próximo do estagiário para o desenvolvimento da própria competência. Tal exigência nasce do fato de que os estágios, nos moldes em que os currículos dos cursos de licenciatura o oferecem atualmente, não fornecem a possibilidade de reflexão nem um retorno produtivo sobre constatações efetivadas nas práticas do aluno-professor – a não ser o momento de socialização das experiências e a correção do relatório.

A noção de competência como um processo dinâmico é, assim, muito produtiva, pois mostra que os profissionais passam por diferentes processos e experiências ao longo do tempo e oferecem subsídios que oportunizam mudança e aperfeiçoamento.

Considero que este é um dos grandes ganhos deste estudo: uma nova noção de competência profissional docente, vista sob uma perspectiva de análise integrada multimodal de interações. Esse é justamente um dos principais ingredientes do novo “sabor” proposto pela “cobertura” dos novos elementos de análise incorporados ao quadro do ISD: uma análise multimodal permite, de forma muito especial, ir mais além dos elementos discursivos do texto, permitindo inferências a respeito da competência com maior nível de certeza. Assim como a competência não pode ser observada, mas *inferida*, tampouco se pode ter *certeza absoluta* sobre a competência de um profissional. Levando em conta que as pessoas são sócio-historicamente constituídas, e essa constituição é sempre aberta, modificada no curso da interação, assim também o é o conceito dinâmico de competência profissional – sempre em constante (re)construção.

Os resultados desta tese podem, num primeiro momento, não modificar a realidade que se apresenta em relação ao estágio na licenciatura – assim como uma cobertura de um novo sabor pode parecer, no início, um pouco estranha quando provamos um folhado cujo sabor já conhecíamos e com o qual já

estávamos familiarizados. O que não nos ocorre, na primeira “mordida”, é que esse novo sabor pode nos conduzir a novas perspectivas, a novas experiências que, assim como podem renovar nosso paladar, podem revalidar algumas práticas na formação profissional docente.

Quando um confeito prepara um folhado, o papel da cobertura de manteiga é essencial, pois, mesmo que as camadas de massa, creme e açúcar estejam perfeitamente sobrepostas, é justamente a delicadeza da dobra da massa, a partir do efeito da manteiga derretida, que faz com que as camadas se abram. A “cobertura” multimodal, no folhado do quadro do ISD, exerce o papel da manteiga, por meio de um novo olhar do pesquisador sobre os dados do texto, para que estes se “abram” a novas interpretações sobre as ações (co)construídas entre professores e alunos.

REFERÊNCIAS

ABELED, M.L. **Uma compreensão etnometodológica da aprendizagem de língua estrangeira na fala-em-interação de sala de aula.** Tese de Doutorado. UFRGS, Porto Alegre, 2008. 217 p.

ATKINSON, J.M. e HERITAGE, J. **Structures of Social Action.** Studies in Conversation Analysis. Cambridge: Cambridge University Press, 1984/2003.

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

BAVELAS, J.; CHOVIL, N. Visible acts of meaning: An integrated message model of language in face-to-face dialogue. **Journal of Language and Social Psychology, 19(2), 163–94, 2000.**

BAVELAS, J. et al. Interactive Gestures. **Discourse Processes 15,** 469-489, 1992.

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

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação: Lei 9394/96** – 24 de dez. 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 1996.

BRONCKART, J.P. Posfácio. IN: MACHADO, A.R. **Linguagem e Educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva / A.R. Machado e colabs.** Campinas: Mercado de Letras, 2009.

_____. **Le langage au cœur du fonctionnement humain: un essai d'integration 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, 1997/2003.

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.

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. Compétence langagière et compétence professionnelle: éléments pour une approche intégrée. **Bulletin VALS-ASLA**, 2011. (no prelo)

_____. **La problématique des compétences**. 2007. Texto cedido pela autora. (mimeo)

BULEA, E.; BRONCKART, J-P. Pour une re-définition de la compétence comme processus dynamique. **Cahiers de la Section des Sciences de l'Éducation**, 104, mai 2005a.

_____: Pour une approche dynamique des compétences (langagières). IN: BRONCKART, J.P, BULEA, E., POULIOT, M. **Repenser l'enseignement des langues: comment identifier et exploiter les compétences**. Villeneuve d'Ascq, France: Presses Universitaires du Septentrion, 2005b. p. 193-227.

BULLA, G.S. **A realização de atividades pedagógicas colaborativas em sala de aula de português como língua estrangeira**. Dissertação de Mestrado. UFRGS, Porto Alegre, 2007. 126 p.

CANELAS-TREVISI, S. **La transposition didactique dans les documents pédagogiques et dans les interactions en classe**. Tese de doutorado, Universidade de Genebra, FAPSE. 1997.

CARNIN, A. **Entre a formação inicial de professores de Língua Portuguesa e o trabalho real: a (co)construção do objeto de ensino produção textual escrita**. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada. UNISINOS: São Leopoldo, 2011.

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

CAZDEN, C. **Classroom Discourse**. The Language of Teaching and Learning. 2 ed. New York: Heinemann, 2001.

CHARAUDEAU, P. De la competencia social de comunicación a las competencias discursivas, **Revista latinoamericana de estudios del discurso**, vol. (1), 2001.

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

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

COLE, M. SCRIBNER, S. Introdução. IN: VIGOTSKI, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984/2007

CONCEIÇÃO, L.E. e GARCEZ, P.M. O revozeamento no discurso da escola pública cidadã. **Intercâmbio** (PUCSP). Volume XIV. 2005. (CD ROM).

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.

DANIELLOU, F. LAVILLE, A. TEIGER, C. Fiction et réalité du travail ouvrier. **Documentation française: les cahiers français**, 209, 1983. p. 39-45.

DOLZ, J. Los cinco grandes retos de la formación del profesorado de lenguas. IN : **SIGET – Seminário Internacional de Gêneros Textuais**, 5. 2009, Caxias do Sul. Anais. Caxias do Sul : Pró-reitoria de extensão, 2009. p. 1-23.

DREW, P. HERITAGE, J. (Orgs.). **Talk at work: Interaction in institutional settings**. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

DREY, R.F. «**Eu nunca me vi, assim, de fora** » : **representações sobre o agir docente através da autoconfrontação**. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada. UNISINOS, São Leopoldo, 2008

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

EKMAN, P. FRIESEN, W. **Unmasking the face**. A guide to recognize emotions from facial expressions. Cambridge, MA: Malor Books, 2003.

EKMAN, P. e FRIESEN, W.V. The Repertoire of Nonverbal Behavior: Categories, Origins, Usage and Coding. IN: KENDON, A. **Nonverbal Communication, Interaction and Gesture**. (Selections from Semiótica). New York: Mouton Publishers, 1981 [texto original de 1967].

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

FARACO, C.A. **Linguagem e Diálogo**: As ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. Interação e linguagem: balanço e perspectivas. **Calidoscópio**, 3 (3):214-221, 2005.

FERRARA, L. D'A. **Leitura sem palavras**. São Paulo: Ática, 1997.

FILLIETAZ, L. SAINT-GEORGES, I. DUC, B. “*Vos mais sont intelligents!*” Interactions en formation professionnelle initiale. **Cahiers de la section des sciences de l'éducation**. Genève: Université de Genève, Publications. 2008.

FREITAS, A.L.P.; MACHADO, Z.F. Noções fundamentais: a organização da tomada de turnos na fala-em-interação. IN: LODER, L.L. e JUNG, N.M. (Orgs.). **Fala-em-interação social**. Introdução à análise da conversa etnometodológica. Campinas: Mercado de Letras, 2008. p. 59-94.

GARCEZ, P.M. A perspectiva da análise da conversa etnometodológica sobre o uso da linguagem em interação social. IN: LODER, L. e JUNG, N.M. (Orgs.). **Fala-em-interação social**. Introdução à Análise da Conversa Etnometodológica. Campinas: Mercado de Letras, 2008. P. 17-38.

_____. A organização da fala-em-interação na sala de aula: controle social, reprodução de conhecimento, construção conjunta de conhecimento. **Calidoscópico** (Unisinos), 4(1), 66-80, 2006.

GIDDENS, A. **La constitution de la société**. Paris: PUF, 1987.

GOFFMAN, E. A situação negligenciada. IN: RIBEIRO, B.T. e GARCEZ, P.M. (Orgs.) **Sociolinguística Interacional**. 2 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002. p. 13-20.[texto original em inglês de 1964].

_____. **Frame analysis: an essay on the organization of experience**. Boston: Northeastern University, 1986.

_____. **Forms of talk**. Philadelphia : University Of Pennsylvania, 1981.

_____. **Interaction Ritual: essays on face-to-face behavior**. New York: Pantheon, 1982 [1967].

GOODWIN, C. Action and embodiment within situated human interaction. **Journal of Pragmatics** 32, 1489–1522, 2000.

GOODWIN, C. DURANTI, A. **Rethinking context**. Language as an interactive phenomenon. Cambridge: CUP, 1992.

GUIMARÃES, A.M.M. **O ISD e as interações face a face**. Trabalho apresentado no II Encontro Internacional do ISD, Lisboa, Portugal, 2008.

_____. 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 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.

GUIMARÃES, A.M.M. DREY, R.F. CARNIN, A. Parece difícil e é mesmo: sobre a dificuldade de falar sobre o trabalho docente na sala de aula. IN: Correa, Márcia Cristina. Guimarães, Ana Maria de Mattos. (Orgs.) **Formação continuada de professores de Língua Portuguesa: desafios e possibilidades**. Santa Maria: PPGL Editores/UFSM. 2011. (no prelo)

GUMPERZ, J. **Engager la Conversation**. Introduction à la sociolinguistique interactionnelle. Paris: Les Editions de Minuit, 1989.

HABERMAS, J. **Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos**. Madrid: Cátedra, 1997.

HERITAGE, J. Etnometodologia. IN: GIDDENS, A. e TURNER, J. **Teoria Social Hoje**. São Paulo: Editora Unesp, 1999. P. 321-392.

_____. **Garfinkel and ethnomethodology**. Cambridge, MA: Polity, 1984.

HORIKAWA, A.Y. Interação pesquisador-professor: por uma relação colaborativa. IN: MAGALHÃES, M. C. C. **A formação do professor como um profissional crítico** – linguagem e reflexão. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 121-143.

HYMES, D.H. **Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras**. Madrid: Edelsa, 1995.

JOHN-STEINER, V. SOUBERMAN, E. Posfácio. IN: VIGOTSKI, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984/2007.

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

KENDON, A. **Gesture**. Visible Action as Utterance. 3 ed. New York: Cambridge University Press, 2004.

_____. **Conducting interaction**. Patterns of behavior in focused encounters. New York: Cambridge University Press, 1990.

_____. **Nonverbal Communication, Interaction and Gesture**. (Selections from Semiótica). New York: Mouton Publishers, 1981.

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

KRIEGER, M.G. **A retórica da transitividade: uma análise semiótica e retórica de editoriais jornalísticos brasileiros**. Tese de Doutorado em Letras. São Paulo: USP, 1990. 260 p.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Centauro, 2004.

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.

LODER, L. **Investindo no conflito: a correção pelo outro construindo discordâncias agravadas**. Dissertação de Mestrado. UFRGS, Porto Alegre, 2006. 157 p.

LURIA, A.R. Desenvolvimento cognitivo. São Paulo: Ícone, 1992.

MACHADO, A.R. Trabalho prescrito, planejado e realizado na formação de professores: primeiro olhar. IN: MACHADO, A.R. **Linguagem e Educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva** / A.R. Machado e colabs. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

_____. 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. **Calidoscópico**, São Leopoldo, v. 2, n. 01, p.17-28, jan./jun 2004.

MACHADO, A.R. e BRONCKART, J-P. (Re-)Configurações do trabalho do professor construídas nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do Grupo Alter-Lael. IN: MACHADO, A.R. **Linguagem e Educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva** / A.R. Machado e colabs. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

_____. e CRISTÓVÃO, V.L.L. Representações sobre o professor e seu trabalho em proposta institucional brasileira para a formação docente. IN: MACHADO, A.R. **Linguagem e Educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva** / A.R. Machado e colabs. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

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

MATÊNCIO, 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. P. 51-64.

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.

MEAD, G.H. **Mind, Self and Society**. Chicago: University of Chicago Press, 1967.

MOITA LOPES, L.P.; FREIRE, A.M.F. Looking back into an action-research Project: teaching/learning to reflect on the language. **The ESpecialist**, v.19, 2, p.145-167, 1998.

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.

O'CONNOR, M. e MICHAELS, S. Shifting participant frameworks: Orchestrating thinking practices in group discussion. IN: D. HICKS (org.), **Discourse, learning and schooling**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. P. 63-103.

Oxford Advanced Learner's Dictionary. Oxford: OUP, 2000.

PERÄKYLÄ, A.; RUUSUVUORI, J. Facial expression in an assessment. In H. Knoblauch, B. Schnettler, J. Raab, & H-G. Soeffner (Eds.), **Video analysis: methodology and methods** (pp. 127–142). Frankfurt am Main: Peter Lang, 2006.

PHILIPS, S. Algumas fontes de variabilidade cultural na ordenação da fala. IN: RIBEIRO, B.T. e GARCEZ, P.M. (Orgs.) **Sociolinguística Interacional**. 2 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002. p. 21-43. [texto original em inglês de 1976].

PIAGET, J. **Épistemologie des sciences de l'homme**. Paris: Gallimard, 1970.

PEKAREK DOEHLER, S. De la nature située des compétences en langue. IN: BRONCKART, J.P, BULEA, E., POULIOT, M. **Repenser l'enseignement des langues: comment identifier et exploiter les compétences**. Villeneuve d'Ascq, France: Presses Universitaires du Septentrion, 2005. p. 41-68.

PERRENOUD, Ph. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIMENTA, S.G.; LIMA, M.S.L. **Estágio e Docência**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

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

RIBEIRO, B.T. e GARCEZ, P.M. (Orgs.) **Sociolinguística Interacional**. 2 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

RUUSUVUORI, J.; PERÄKYLÄ, A. Facial and Verbal Expressions in Assessing Stories and Topics. **Research on Language and Social Interaction** 43(4):377-394, 2009.

SAUSSURE, F. **Escritos de Linguística Geral**. São Paulo: Cultrix, 1916/2004.

_____. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Cultrix, 1997. [Edição original em francês: 1916].

SCHEGLOFF, E. e SACKS, H. Opening up Closings. **Semiotica**, v.7, p.289-327, 1973.

SCHEGLOFF, E. A.; JEFFERSON, G.; SACKS, H. The preference for self-correction in the organization of repair in conversation. **Language** 53(2), 361–382, 1976.

SCHNACK, C.M. et al. Transcrição de fala: do evento real à representação escrita. **Entrelinhas**, 2 (2), 2005. Disponível em: http://www.unisinos.br/_diversos/revistas/entrelinhas/index.php?e=2&s=9&a=12. Acesso em: 3 mai. 2010.

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

SCHWARTZ, Y. **O trabalho numa perspectiva filosófica**. Texto da palestra de abertura do Seminário de Educação. Cuiabá: Universidade Federal do Mato Grosso, 2003. (mimeo)

SINCLAIR, J. McH.; COULTHARD, R.M. **Towards and Analysis of Discourse: The English Used by Teachers and Pupils**. London: Oxford University Press, 1975.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M. LESSARD, C. **O ofício de professor**. Petrópolis: Vozes, 2009.

_____. **O trabalho docente**. Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2008. 5ª ed.

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

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1939/2005. 135p.

_____. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984/2007.

VYGOTSKY, L.S. LURIA, A.R. LEONTIEV, A.N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988.

ANEXO A – CRONOGRAMA DA DISCIPLINA DE ESTÁGIO
SUPERVISIONADO

Data	Aula	Conteúdo
20/08	1	Apresentação. Cronograma. Caracterização da Atividade. Diretrizes do Estágio Supervisionado. Preenchimento da Ficha de Dados Pessoais. Atualização dos dados cadastrais.
27/08	2	<u>A Observação</u> – comentários acerca da técnica, das atitudes e das habilidades necessárias ao observador. Orientações sobre o plano de observação, a ficha de observação, os roteiros de entrevista e o relatório de observação. <u>Leituras prévias</u> : “Técnica de observação e instrumentos” e “Microensino: habilidades técnicas de ensino”.
03/09	3	Seminário de Estágio Supervisionado.
10/09	4	<u>Planejamento.</u> Apresentação do modelo de planejamento de aulas. O uso do livro didático.
17/09	5	<u>Leitura e produção de textos em sala de aula</u> : os gêneros textuais e os PCNs na prática de sala de aula. <u>Leitura prévia</u> : Introdução e Capítulo 1 – “Fragmentação e alienação no currículo da escola” (Kleiman e Moraes, 2003, p.13-38). Assessoramento.
24/09	6	<u>Leitura e produção de textos em sala de aula (continuação)</u> : a sequência didática. <u>Leitura prévia</u> : Capítulo 4 – “Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento” (Schneuwly e Dolz, 2004, p. 95-128). <u>Leitura complementar</u> : Reportagens especiais sobre produção de texto (revista Nova Escola, nº 219 a 224). Assessoramento.
01/10	7	<u>A correção e a avaliação de textos.</u> <u>Leitura complementar</u> : Capítulo 7 – “A Correção”; Capítulo 8 – “A Avaliação” (Serafini, 2000, p. 107-145). Assessoramento.
08/10	8	<u>O ensino de gramática.</u> <u>Leituras prévias</u> : “Norma culta: ainda faz sentido usar essa expressão”; “Enfrentando a crise do ensino” e “Ensinar gramática?” (Faraco, 2008, p. 64; p. 157-163). Capítulo 5 – “Não basta saber gramática para falar, ler e escrever com sucesso”, Capítulo 6 – “Explorar nomenclaturas e classificações não é estudar regras de gramática” e Capítulo 7 – “A norma socialmente prestigiada não é a única norma linguisticamente válida” (Antunes, 2007, p. 53-83). <u>Leitura complementar</u> : obra completa de Antunes (2007). Assessoramento. Início do prazo de entrega do relatório de observação.
15/10	9	<u>O ensino de gramática (continuação)</u> Assessoramento. Encerramento do prazo de entrega do relatório de observação.
22/10	10	Assessoramento.
29/10	11	Assessoramento.
05/11	12	Assessoramento.
12/11	13	Assessoramento.
19/11	14	Assessoramento.
26/11	15	Troca de experiências. Assessoramento.
03/12	16	Troca de experiências. Assessoramento.
10/12	17	Auto-avaliação e avaliação da Atividade Acadêmica. Entrega do relatório de desempenho.

17/12	18	Devolução dos relatórios. Encerramento do semestre.
-------	----	---

AVALIAÇÃO E FREQUÊNCIA

Crítérios gerais: A avaliação – processual e contínua – considerará a assiduidade às aulas, a presença aos assessoramentos, a leitura dos textos teóricos propostos, a participação das discussões em sala de aula, a participação e a iniciativa na realização das atividades, a capacidade de relacionar teoria e prática, a adequação, a criatividade e a qualidade das atividades elaboradas, a pontualidade na aula e na entrega das tarefas e a organização e a correção linguística dos relatórios de observação e de desempenho.

Máximo de faltas para aprovação: cinco aulas inteiras, ou seja, 15 faltas.

Observação: O atraso de 20 minutos ou a saída antecipada correspondem a uma falta.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Leituras sugeridas sobre dinâmicas de grupo:

1. ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação Lúdica: Técnicas e Jogos Pedagógicos**. São Paulo: Loyola.
2. AMORIM, Vanessa, MAGALHÃES, Vivian. **Cem Aulas sem Tédio**. Porto Alegre: Editora Instituto Padre Reus.
3. ANDREOLA, Balduino. **Dinâmica de Grupo: jogo da vida e didática do futuro**. Rio de Janeiro: Vozes.
4. ANTUNES, Celso. **Manual de Técnicas de Dinâmica de Grupo, de Sensibilização, de Ludopedagogia**. Petrópolis: Vozes.
5. CARRAVETTA, Luiza Maria. **Métodos e Técnicas no Ensino do Português**. Porto Alegre: Mercado Aberto.
6. FRITZEN, Silvino José. **Exercícios Práticos de Dinâmica de Grupo**. Rio de Janeiro: Vozes.
7. MacGREGOR, Cynthia. **150 Jogos Não-competitivos para Crianças**. São Paulo: Madras.

Leituras sugeridas para a atividade:

1. ALLIENDE, F., CONDEMARIN, M. **Leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
2. ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola, 2007.
3. _____. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola, 2003.
4. BACH, Pierre. **O prazer na escrita**. Lisboa: Asa, 1991.
5. BAMBERGER, Richard. **Como incentivar o hábito da leitura**. São Paulo: Ática, 1986.
6. BASTOS, Lúcia K. **Coesão e coerência em narrativas escolares**. São Paulo: Martins Fontes: 1994.
7. BORDINI, Maria da Glória, AGUIAR, Vera Teixeira. **Literatura: a formação do leitor**. Alternativas pedagógicas. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.
8. BRAGA, Regina Maria, SILVESTRE, M. de Fátima B. **Construindo o leitor competente: atividades de leitura interativa para a sala de aula**. São Paulo: Petrópolis, 2002.
9. BRANDÃO, Helena Nagamine (coord.). **Gêneros do Discurso na Escola**. São Paulo: Cortez: 2000.
10. CELIS, Gloria Inostroza de. **Aprender a formar crianças leitoras e escritoras**. Porto Alegre: Artmed. 1998.

11. CHARTIER, Anne-Marie et al. **Ler e escrever**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
12. CHIAPPINI, Lígia (coord.). **Aprender e ensinar com textos de alunos**. Vol. 1, São Paulo: Cortez, 2000.
13. _____. **Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos**. Vol. 2. São Paulo: Cortez, 1997.
14. _____. **Outras linguagens na escola**. Vol. 6. São Paulo, Cortez, 2000.
15. _____. **Produção e leitura de textos no ensino fundamental**. Vol. 7, São Paulo: Cortez, 2001.
16. CONDEMARIN, Mabel. **Oficina de linguagem: módulos para desenvolver a linguagem oral e escrita**. São Paulo: Editora Moderna, 1997.
17. ____, MEDINA, Alejandra. **A Avaliação Autêntica: um meio para melhorar as competências em linguagem e comunicação**. Artmed: Porto Alegre, 2005.
18. COSCARELLI, Carla Viana. **Livro de receitas para o professor de Português**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
19. CRAMER, Eugene H., CASTLE, Marrietta. **Incentivando o amor pela leitura**. Porto Alegre: Artmed. 2001.
20. DIONISIO, Angela Paiva et al. **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
21. FALCETTA, Antônio et al.. **Cem aulas sem tédio: Língua Portuguesa**. Porto Alegre: Padre Reus, 2000.
22. FARACO, Carlos Alberto. **Norma Culta Brasileira: desatando alguns nós**. São Paulo: Parábola, 2008.
23. FARIA, Maria Teresa. **O jornal na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1991.
24. _____. **Como utilizar o jornal na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1996.
25. FÁVERO, Leonor L. **Coesão e coerência textuais**. São Paulo: Ática, 1995. Série Princípios.
26. ____ , ANDRADE, M. Lúcia, AQUINO, Zilda. **Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino da língua materna**. São Paulo: Cortez, 1999.
27. FOUCAMBERT, Jean. **A questão da leitura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
28. GIASSON, Joceline. **A compreensão na leitura**. Lisboa: Asa, 1993.
29. HERNÁNDEZ, Fernando, VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho**. São Paulo: Artes Médicas Sul Ltda.
30. JOLIBERT, Josette et al. **Formando crianças leitoras**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994. Vol I.
31. _____. **Formando crianças produtoras de textos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994. Vol II.
32. KAUFMAN, Ana M^a , RODRIGUEZ, Maria E. **Escola, leitura e produção de textos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
33. KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura**. Campinas: Pontes, 1995.
34. _____. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Campinas: Pontes, 1989.
35. _____. **Leitura: ensino e pesquisa**. Campinas: Pontes, 1998.
36. KLEIMAN, Angela, e MORAES, Sílvia. **Leitura e Interdisciplinaridade**. Tecendo redes nos projetos da escola. Campinas: Mercado de Letras, 2003.
37. LIBERATO, Lúcia, LIBERATO, Yara. **Como facilitar a leitura**. São Paulo, Contexto, 1992.
38. MACHADO, Irene. **Literatura e Redação**. São Paulo: Editora Scipione, 1994.
39. MACHADO, Anna Rachel, LOUSADA, Eliane, ABREU-TARDELLI, Lília. **Resumo**. Parábola: São Paulo, 2004.
40. _____. **Resenha**. Parábola: São Paulo, 2005.
41. MAINGUENEAU, Dominique. **Análise de textos de comunicação**. São Paulo: Cortez, 2002.
42. MARCONDES, Beatriz, MENEZES, Gilda, TOSHIMITSU, Thaís. **Como usar outras linguagens na sala de aula**. São Paulo: Contexto.
43. MARCUSCHI, LUIZ Antônio, XAVIER, Antônio Carlos. **Hipertexto e gêneros digitais**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

44. MARQUESI, Sueli C. **A organização do texto descritivo em língua portuguesa**. Petrópolis: Vozes, 1995.
45. MARTINS, Jorge Santos. **O trabalho com projetos de pesquisa: do ensino fundamental ao ensino médio**. São Paulo, Papyrus, 2001.
46. MORAIS, Artur Gomes de. **Ortografia: ensinar e aprender**. São Paulo: Ática, 1998
47. NAPOLITANO, Marcos. **Como usar a televisão na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2001.
48. NEIS, Ignacio A. **A competência de leitura**. In: Letras de hoje. Porto Alegre; PUC, 15 (48): 43-57, jun. 1982.
49. NEVES, Maria Helena de Moura. **A gramática: história, teoria e análise, ensino**. São Paulo: UNESP, 2002.
50. OLIVEIRA, Ieda de. **O contrato de comunicação da literatura infantil e juvenil**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.
51. PERRENOUD, Philippe. **Novas Competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
52. POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 1996 (Col. Leituras no Brasil).
53. RANGEL, Mary. **Dinâmicas de leitura para sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 1990.
54. RICHE, Rosa, HADDAD, Luciane. **Oficina da palavra**. São Paulo: FTD, 1994.
55. ROJO, ROXANE. **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. São Paulo, Educ, 2000.
56. SANDRONI, Laura C., MACHADO, Luiz R. **A criança e o livro: guia prático de estímulo à leitura**. São Paulo: Ática, 1991.
57. SANTOS, Maria Lúcia dos. **A expressão livre no aprendizado da Língua Portuguesa: Pedagogia Freinet**. São Paulo: Editora Scipione.
58. SCHNEUWLY, Bernard, DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
59. SERAFINI, Maria Teresa. **Como escrever textos**. São Paulo: Globo, 1998.
60. SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artes Médicas. 1998.
61. THEREZO. Graciema Pires. **Como corrigir redação**. Campinas: Alínea, 1997.
62. TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática: Ensino Plural**. São Paulo: Cortez, 2003.
63. _____. **Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática**. São Paulo: Cortez, 2003.

Coleção Trabalhando com os Gêneros do Discurso, Grupo GRAPHE, São Paulo: FTD:

1. BARBOSA, Jaqueline Peixoto. **Carta de solicitação e carta de reclamação**.
2. _____. **Narrativa de Enigma**.
3. _____. **Notícia**.
4. _____. **Receita**.
5. GAGLIARDI, Eliana; AMARAL, Heloisa. **Conto de Fadas**.
6. FERNANDES, Mônica. **Fábula**.

ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
 Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-Graduação
 Comitê de Ética em Pesquisa

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Você foi convidado(a) a participar de um estudo sobre a constituição da profissionalidade do professor de língua portuguesa. O estudo está sendo conduzido pela Professora Ana Maria de Mattos Guimarães, em colaboração com a doutoranda Rafaela Drey e o mestrando Anderson Carnin. Estamos interessados em compreender a relação existente entre a formação docente inicial e o trabalho realizado efetivamente pelo futuro professor durante a realização de seus estágios supervisionados, observando se a representação do aluno-professor sobre sua atuação num primeiro momento pode operar mudanças em seu trabalho real num segundo momento. A participação no projeto exige gravações de aulas desenvolvidas durante seus estágios supervisionados, entrevistas e análise de seu histórico escolar.

Não há riscos associados a sua participação nesta pesquisa Sua participação nos ajudará a construir novos conhecimentos relativos ao ensino de Língua Portuguesa e à formação de docentes nesta área.

As informações que obtivermos serão rigorosamente confidenciais; seu nome real será substituído por outro em qualquer apresentação ou publicação baseada em nosso estudo.

Suas respostas serão confidenciais e a participação no estudo é totalmente voluntária. Você pode se recusar a participar ou pode se retirar, a qualquer momento, sem qualquer penalidade.

Como haverá gravações em áudio e vídeo, você tem todo o direito de revisar as transcrições e excluir parcial ou totalmente a gravação, se assim o desejar.

Se você decidir participar, por favor, preencha e assine a seção que segue. Ao assinar este documento, você mantém o direito de dar sua opinião, de fazer perguntas, além dos demais direitos mencionados acima. Se você tem dúvidas ou perguntas, entre em contato comigo pelo telefone 3590-8476 ou pelo e-mail anag@unisinos.br. Você também pode contatar a doutoranda Rafaela pelo e-mail rafaeldrey@yahoo.com.br, ou o mestrando Anderson, no e-mail ander_carnin@yahoo.com.br.

Você receberá uma cópia deste documento de consentimento que ficará em seu poder. Nós agradecemos por sua colaboração e interesse em nosso projeto.

Atenciosamente,

.....
 Pesquisador Responsável

CEP - UNISINOS
 VERSÃO APROVADA
 Em: 20 / 10 / 07

.....

Concordância do(a) Aluno(a) em participar

Eu,..... concordo em participar do projeto descrito.

Assinatura :.....

Data:

ANEXO C – ADENDO DO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E
ESCLARECIDO PARA USO DE IMAGENS



UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada

Nome da pesquisa: **CONSTITUIÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA: a formação de futuros docentes em foco**

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Anexo: autorização para uso de imagem em ambiente acadêmico

Este Anexo do Termo de Consentimento assinado por você ao aceitar participar, voluntariamente, de nosso estudo, vem requerer sua autorização para utilizarmos algumas imagens e excertos de vídeos de suas aulas gravadas para fins acadêmicos. Isto implica que as imagens podem ser utilizadas em bancas de qualificação e defesa de dissertações e teses; e também em eventos científicos nos quais os trabalhos do grupo de pesquisa forem, eventualmente, divulgados.

Enfatizamos, ainda, que seu nome verdadeiro não será divulgado, pois seus dados são gravados e analisados com o uso de um pseudônimo.

Como haverá gravações em áudio e vídeo, você tem todo o direito de revisar as transcrições e excluir parcial ou totalmente a gravação, se assim o desejar.

Se você autoriza o uso de suas imagens para fins acadêmicos, por favor, preencha e assine a seção que segue. Ao assinar este documento, você mantém o direito de dar sua opinião, de fazer perguntas, além dos demais direitos mencionados acima. Se você tem dúvidas ou perguntas, entre em contato comigo pelo telefone 3590-8476 ou pelo e-mail anag@unisinós.br. Você também pode contatar a doutoranda Rafaela pelo e-mail rafaeladrey@yahoo.com.br, ou o mestrando Anderson, no e-mail ander_carnin@yahoo.com.br.

Você receberá uma cópia deste Anexo, que ficará em seu poder. Nós agradecemos por sua colaboração e interesse em nosso projeto.

Atenciosamente,

.....

Profa. Dra. Ana Maria de Mattos Guimarães

(pesquisadora responsável)

Concordância do(a) Aluno(a) em participar:

Eu,.....,
autorizo o uso das imagens gravadas durante minhas aulas para fins acadêmicos de
apresentação científica de trabalhos.

Assinatura :.....

Data:

ANEXO D – CONVENÇÕES DE TRANSCRIÇÃO

[texto] falas sobrepostas	Colchete esquerdo: início da sobreposição; colchete direito: final. Eles precisam estar alinhados. ELO: minha irmã me deu daí ela [falou] ALI: _____ [uhum]
= fala colada	Indica que não há espaço entre a fala de um interlocutor e a fala ELO: se for preciso fazê um tratamento= ALI: =exatamente
(1.8) pausa	Representa a ausência de fala ou vocalização em segundos ou décimos.
(.) micropausa	Equivale a menos de 0.2 segundos de ausência de fala ou vocalização.
, entonação contínua	Indica entonação contínua, como ao listar itens. ALI: paternidade, pensão alimentícia, separação
. entonação descendente	Indica entonação descendente e final. ALI: quantos filhos? REB: três.
? entonação ascendente	Indica entonação ascendente. ALI: qual é o nome dele rebecca?
- interrupção abrupta	Interrupção abrupta da fala em curso. REB: =também é da benefício. Aí dep-ele me trouxe pra
: alongamento de som	Indica alongamento de vogal ou consoante ALI: não sai de dentro de ca::sa
>texto< fala mais rápida	Indica fala mais rápida em relação ao contexto anterior e posterior de fala. ALI: >quantas vezes forem necessárias. fazê o registro<
<texto> fala mais lenta	Indica fala mais lenta em relação ao contexto anterior e posterior de fala. REB: <dezessete, vinte, catorze>
˘texto° fala com volume baixo	Indica fala mais baixo em relação ao contexto anterior e posterior de fala. REB: é ˘trinta°
TEXTO fala com volume mais alto	Indica volume mais alto em relação ao contexto anterior e posterior. BRA: sim mas aí ELES colocam
Texto Sílabas, palavra ou som acentuado	Indica sílaba, palavra ou som acentuado. ALI: cuid <u>ado</u>
↑↓ setas	Indicam aumento ou diminuição na entonação (ex.: sotaques)
hhh	Expiração audível.
.hhh	Inspiração audível
(texto) dúvidas	Dúvidas na transcrição.
Xxx inaudível	Indicam sílabas que não foram possíveis de se transcrever.
((texto)) comentários	Comentários do transcritor. BRA: @@@ ((plp tapa os ouvidos))
@ @ @	Pulsos de risada

risada

ALGUMAS MARCAÇÕES DE CODIFICAÇÃO DE DADOS

1. Marcações Obrigatórias

@Begin	marca o começo de um arquivo
@End	marca o fim de um arquivo
@Participants	lista os participantes de um arquivo

2. Cabeçalho Variável

@Age of XXX	marca a idade do informante
@Coder	peçoas responsáveis pela transcrição e codificação
@Filename	mostra o nome do arquivo
@Situation	atmosfera geral da interação

3. Linhas

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

Linha secundária: começa com % e letras minúsculas (três iniciais)

%com	linha de comentário
%add	mostra quem endereça a fala a quem

4. Pontuação

Toda linha principal acaba em um sinal de pontuação: (. – ponto final; ? – interrogação; ! – exclamação).

5. Algumas Marcações Especiais

@d	dialeto. Ex.: bah@d
@i	interjeição. Ex.: ih@i!
@l	letra. Ex.: b@l
@o	onomatopéia. Ex.: plec@o

6. Símbolos de Palavras

xxx	palavra não compreendida pelo transcritor
()	palavra incompleta, mas com significado completo. Coloca-se a parte ausente dentro de parênteses. Ex.: onde vocês (es)tavam?

7. Pausas

#	pausa curta
##	pausa longa
%com	silêncio. (pausa longa entre os turnos)

8. Símbolos Especiais e Correlacionais

+...	incompletude. Coloca-se o símbolo +... depois do enunciado
incompleto	
+,	retomada. Coloca-se o símbolo +, no início do enunciado
retomado.	

+/.

Interrupção. Usado para enunciado incompleto por que outro falante começa a falar ou outro evento ocorre, fazendo com que o falante interrompa sua fala.