

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP

Daniella Lopes Dias Ignácio Rodrigues

**A Autoconfrontação Simples e a Instrução ao Sósia: entre
diferenças e semelhanças**

SÃO PAULO

2010

Daniella Lopes Dias Ignácio Rodrigues

**A Autoconfrontação Simples e a Instrução ao Sósia: entre
diferenças e semelhanças**

TESE APRESENTADA À BANCA EXAMINADORA DA
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO
PAULO, COMO EXIGÊNCIA PARA OBTENÇÃO DO
TÍTULO DE DOUTOR EM LINGUÍSTICA APLICADA E
ESTUDOS DA LINGUAGEM SOB ORIENTAÇÃO DA
PROFA. DOUTORA ANNA RACHEL MACHADO

SÃO PAULO

2010

Ficha Catalográfica

RODRIGUES, Daniella Lopes Dias Ignácio. A Autoconfrontação Simples e a Instrução ao Sósia: entre diferenças e semelhanças. São Paulo, 2010. 165 pp.

Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2010.

Área de Concentração: Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem.

Orientadora: Professora Doutora Anna Rachel Machado.

Palavras-chave: Interacionismo sociodiscursivo; Trabalho do professor; Linguagem sobre trabalho.

Autorizo, exclusivamente, para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese por processos fotocopiadores ou eletrônicos.

Banca Examinadora

Prof^a. Dr^a. Anna Rachel Machado (orientadora)

Prof^a. Dr^a. Eliane Lousada

Prof^a. Dr^a. Juliana Alves Assis

Prof^a. Dr^a. Luzia Bueno

Prof^a. Dr^a. Maximina Maria Freire

Prof^a. Dr^a. Sandra Madureira

Prof. Dr. Tony Berber Sardinha

Ao meu grande amor,

Emerson.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, a minha família, pelo incentivo incondicional.

À CAPES, cujo financiamento permitiu o desenvolvimento desta tese na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e na Universidade de Genebra.

À Anna Rachel Machado, pela paciência, compreensão, carinho e dedicação que sempre teve comigo; pelas orientações na vida e na tese (citando BUENO, 2007).

Ao professor Jean Paul Bronckart, pela orientação precisa e responsável.

À Gláís Sales Cordeiro, pelo acolhimento e, sobretudo, pela amizade em e fora de Genebra.

Aos meus amigos Jeter e Fernanda, pela solicitude.

À Ecaterina Bulea, pela crença em meu trabalho.

À professora Jane Quintiliano Silva, pela leitura atenciosa e pelas orientações de vida.

À professora e coordenadora Juliana Alves Assis, pelo incentivo.

Aos meus colegas da PUC Minas, pelas palavras amigas.

À Christian Bota e Laurent Fillietaz e a todos os pesquisadores da UNIGE, que me receberam com muito respeito em Genebra.

Aos professores que participaram das minhas bancas de qualificação e contribuíram enormemente para que este trabalho fosse realizado: Profa. Beth Brait, Profa. Eliane Lousada, Profa. Luzia Bueno, Profa. Sandra Madureira e Prof. Tony Beber.

A todos os colegas do Grupo ALTER, do LAEL, que fizeram parte de minha caminhada.

Às secretárias do LAEL, Maria Lúcia e Márcia, que sempre me atenderam com muito carinho e atenção.

E, a todos, com os quais dividi as dores, as aflições e as conquistas vividas durante todo o tempo de elaboração deste trabalho,

meu muito obrigada!

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo mais geral identificar semelhanças e diferenças entre os procedimentos metodológicos de Autoconfrontação e de Instrução ao Sósia. Mais especificamente, buscamos identificar as características lingüísticas, textuais e discursivas dos textos gerados nos e por esses procedimentos metodológicos, a fim de contribuir para os estudos que utilizam tais metodologias na análise do trabalho docente. Para atingirmos nossos objetivos, adotamos pressupostos teórico-metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) (BRONCKART, 1999, 2003, 2007, 2004, 2006, 2008), vertente interdisciplinar da Psicologia, que atribui ao agir e à linguagem um papel fundamental no desenvolvimento humano. Assumimos, também, aportes teóricos da Ergonomia da Atividade Francesa (AMIGUES, 2004; SAUJAT, 2005) e da Clínica da Atividade que se fundamentam na Psicologia do Trabalho (cf. CLOT, 2001, 2006; CLOT *et all* 2001; FAÏTA, 1997, 2004, 2005; SCHELLER, 2003). A junção que estabelecemos entre essas três linhas teóricas, de um lado o ISD e, de outro, a Ergonomia da Atividade e a Clínica da Atividade, justifica-se pelo fato de terem em comum o mesmo referencial teórico de base, apoiando-se em autores fundadores como Vygotsky, em relação às questões de ordem psicológica, e Bakhtin, em relação às questões de linguagem. Além disso, essas linhas de pesquisa postulam a necessidade de uma abordagem transdisciplinar nas Ciências Humanas/Sociais, contestando a divisão e o confinamento de disciplinas que têm em comum o humano e o social e que não podem ser compreendidas de maneira isolada. Utilizamos, ainda, categorias da Análise da Conversação, como os tipos de perguntas no par dialógico pergunta/resposta à luz dos trabalhos de Kerbrat-Orecchioni (2006). A coleta de dados foi realizada por meio dos procedimentos: i) da Autoconfrontação, procedimento criado pelo linguista Daniel Faïta (1997) a partir da experiência de confrontar condutores do trem de alta velocidade (TGV) através de uma sequência de atividade filmada (FAÏTA, 1997 e CLOT *et alli*, 2001) e; ii) da Instrução ao Sósia, em que instruções sobre como agir no trabalho são fornecidas à pesquisadora pelo professor participante da pesquisa em uma situação hipotética de substituição (ODDONE, 1981). Os textos co-produzidos pelos informantes e a pesquisadora foram analisados nos níveis situacional, organizacional e enunciativo, conforme proposta de Machado (no prelo) e Bronckart (1999, 2003, 2007, 2004, 2006, 2008). Os resultados das análises revelam que o texto produzido a partir da Autoconfrontação mostra-se mais subjetivo, uma vez que as avaliações da professora informante são mais explícitas. Já o texto da Instrução ao Sósia apresenta-se menos subjetivo, uma vez que a descrição do professor participante da pesquisa destaca o papel das prescrições no trabalho docente, fazendo com que o texto expresse o que é necessário ao agir docente. Com isso, nossa pesquisa aponta para a necessidade de se desenvolver mais estudos, investigações e pesquisas sobre o uso desses procedimentos.

Palavras-chave: Interacionismo sociodiscursivo; Ensino como trabalho; Linguagem sobre trabalho.

ABSTRACT

This paper aims in general terms at identifying similarities and differences between the methodological procedures of Self-confrontation and Instruction to the Double. More specifically, we have attempted to identify the linguistic, textual, and discursive characteristics of texts generated in and by these methodological procedures in order to contribute to the studies that use such methodologies in the analysis of teaching work. To reach our goals, we have adopted the theoretical-methodological presuppositions of the Socio-discursive Interactionism (ISD) (BRONCKART, 1999, 2003, 2007, 2004, 2006, 2008), an interdisciplinary area from Psychology, which attributes a fundamental role in the human development to the acting and the language. We also assume theoretical aspects from the Ergonomics of the French Activity (AMIGUES, 2004; SAUJAT, 2005) and from the Clinic of the Activity, based on the Psychology of Work (see CLOT, 2001, 2006; CLOT *et al* 2001; FAÏTA, 1997, 2004, 2005; SCHELLER, 2003). The connection that we have established between these three theoretical lines, the ISD, on the one side, and on the other, the Ergonomics of the Activity and the Clinic of the Activity, is justified by the fact that they have the same theoretical framework in common, relying in founding authors such as Vygotsky, in relation to the psychological issues, and Bakhtin, in relation to the language issues. Moreover, these research lines postulate the necessity of a transdisciplinary approach in the Human/Social Sciences, questioning the division and the confinement of disciplines that have in common human and social aspects and that cannot be understood separately. We have also used categories from the Conversation Analysis, such as the types of questions in the dialogical pair question/answer, according to Kerbrat-Orecchioni's works (2006). The data collection was carried through the following procedures: i) Self-confrontation, procedure created by the linguist Daniel Faïta (1997) from the experience of confronting conductors of a high speed train (TGV) through a sequence of filmed activities (FAÏTA, 1997 e CLOT *et al*, 2001) and; ii) Instruction to the Double, in which instructions on how to act in the workplace are supplied to the researcher by the teacher participating in the research in a hypothetical substitution situation (ODDONE, 1981). The texts co-produced by the informants and the researcher were analyzed in the situational, organizational, and enunciative levels, according to a proposal by Machado (in print) and Bronckart (1999, 2003, 2007, 2004, 2006, 2008). The results of the analyses reveal that the text produced from the Self-confrontation is more subjective, as the informant teacher's evaluations are more explicit. On the other hand, the text of the Instruction to the Double is less subjective, as the description of the teacher participating in the research highlights the role of the prescriptions in their teaching, allowing the text to express what is necessary to the teaching acting. Thus, our research points to the necessity of developing more studies, investigations and researches on the use of such procedures.

Key-words: Socio-discursive interactionism; Teaching as work; Language about work.

SUMÁRIO

| | |
|--|----|
| Introdução | 11 |
| Capítulo 1: Sobre o trabalho | 18 |
| 1. As pesquisas sobre o trabalho docente | 18 |
| 2. O trabalho segundo a Ergonomia da Atividade e Clínica da Atividade | 24 |
| 3. O trabalho docente e seus elementos constitutivos | 27 |
| 3.1. Os artefatos | |
| 3.1.2. As prescrições | |
| 3.1.3. As regras do ofício | |
| 3.2. Os coletivos | |
| Capítulo 2: O ISD | |
| 1. O (ISD): bases teóricas e epistemológicas | 35 |
| 2. Atividade, Agir e Linguagem | 38 |
| 3. A análise dos textos no quadro do ISD | 44 |
| Capítulo 3: Procedimentos de coleta e análise de dados | |
| 1. A pesquisa qualitativa | 53 |
| 2. Metodologias qualitativas de coletas de dados | 56 |
| 3. Metodologia de coleta e análise dos dados da pesquisa | 66 |
| 3.1 Os contextos de produção dos dados e a descrição do <i>corpus</i> | |
| 3.1.2 O contexto de coleta da ACS | |
| 3.1.3 O contexto de coleta da IAS | |
| 4. Procedimentos de análise | 73 |
| 4.1 O contexto de produção | |
| 4.2 A organização global dos textos | |
| 4.3 Os mecanismos enunciativos | |
| Capítulo 4: A Autoconfrontação Simples: características situacionais, organizacionais e enunciativas do texto | 79 |
| 1. Elementos do contexto de produção do texto da ACS | 79 |
| 2. O plano global da ACS: as unidades constitutivas | 83 |
| 2.1 A interação da ACS: abertura, fim e desenvolvimento | |
| 3. Os tipos de pergunta | 89 |
| 4. Os tipos de discurso | 91 |
| 5. Os mecanismos enunciativos | 94 |
| 5.1 A dinâmica da modalização | |
| 5.2 Os dêiticos de pessoa | |

| | |
|--|-----|
| Capítulo 5: A Instrução ao Sósia: características situacionais, organizacionais e enunciativas do texto | 110 |
| 1. Elementos do contexto de produção do texto da ACS | |
| 2. O plano global da ACS: as unidades constitutivas | 113 |
| 2.1 A interação da ACS: abertura, fim e desenvolvimento | |
| 3. Os tipos de pergunta | 118 |
| 4. Os tipos de discurso | 120 |
| 5. Os mecanismos enunciativos | 123 |
| 5.1 A dinâmica da modalização | |
| 5.2 Os dêiticos de pessoa | |
| | |
| Considerações finais | 135 |
| Referências | 141 |
| | |
| Anexos | 148 |

INTRODUÇÃO

Na época em que busquei¹ o curso de doutorado, trabalhava (e ainda trabalho), com o ensino de língua portuguesa em nível superior. Como professora de disciplinas que se ocupam da leitura e produção de textos no âmbito acadêmico, tinha como projeto inicial compreender as especificidades de mecanismos enunciativos que envolvem o gerenciamento de vozes em artigos e resenhas das áreas de Letras e Comunicação Social. Assim, esse objeto de estudo abrangia claramente minha área de atuação profissional.

No entanto, quando iniciei o doutorado, conheci no LAEL (Programa de Estudos Pós-graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem), grupos de pesquisas que tomavam como objeto de estudo a relação linguagem/trabalho. Na leitura de trabalhos desenvolvidos a partir dessa temática, fui me conscientizando da importância de se tomar como objeto de estudo a atividade docente. Dentre esses trabalhos, posso citar os desenvolvidos pelos grupos ALTER (Análise da linguagem, trabalho educacional e suas relações) e ATELIER da PUC-SP, pelo grupo LAF (Langage, Action et Formation) da universidade de Genebra, ERGAPE (Ergonomie de l'Activité des Personnels de l'Education) de Marselha e, também, os trabalhos desenvolvidos pela Clínica da Atividade do CNAM – (Conservatoire des Arts et Métiers) – de Paris. Além disso, assisti a seminários no LAEL que me mostraram a necessidade de se entender o trabalho do professor dentro de um arcabouço teórico que levasse em conta não somente as atividades realizadas em sala, os conteúdos de ensino, mas também outras que circunscrevem essa atividade profissional.

¹ Nesta seção da tese, utilizarei a primeira pessoa do singular para relatar o caminho percorrido para se chegar ao objeto de pesquisa. Na próxima seção e no restante da tese, utilizarei a primeira pessoa do plural, no intuito de inserir o trabalho nos estudos realizados pelo grupo ALTER.

Para se estudar o trabalho, esses grupos citados anteriormente valem-se, dentre outras, de metodologias indiretas de coleta de dados, como a Autoconfrontação e a Instrução ao Sósia. A autoconfrontação consiste em um procedimento metodológico em que o pesquisador e o trabalhador assistem a filmagens do trabalho realizado pelo trabalhador, comentando/avaliando as cenas filmadas. Já a Instrução ao Sósia é um procedimento no qual o trabalhador tem a tarefa de instruir o pesquisador de modo que este possa substituir aquele no trabalho, sem que ninguém identifique a substituição. Para realizar tal tarefa, o trabalhador descreve, prescrevendo, as minúcias de seu trabalho.

Se, em um primeiro momento, interessei-me pela análise dos mecanismos enunciativos que envolvem o gerenciamento de vozes em textos consumidos pelos cursos de Letras e Comunicação Social, depois dos conhecimentos construídos por meio das disciplinas e seminários a que assisti no LAEL, pareceu-me mais relevante estudar o trabalho docente no ensino de língua Portuguesa em nível superior.

Sob a orientação da professora Anna Rachel Machado, convidei um professor da mesma universidade em que trabalho que leciona a disciplina Oficina de Textos no curso de Comunicação Social e uma professora da mesma disciplina, mas de outra universidade, no curso de Enfermagem, para participarem da pesquisa como informantes. Com a professora, realizei a Autoconfrontação a partir de filmagens de duas de suas aulas sobre o gênero resumo acadêmico. Com o professor, realizei a Instrução ao Sósia de uma aula de mesma temática da professora referida anteriormente.

Realizada essa etapa, no ano de 2007, fui cumprir um estágio na Universidade de Genebra sob a orientação do professor Jean Paul Bronckart. Quando cheguei a Genebra, já tinha os dados coletados, mas meu objeto de pesquisa ainda estava em construção. Nessa universidade, tive a oportunidade de apresentar meu projeto de pesquisa no seminário realizado pelo grupo LAF, coordenado pelo professor Bronckart, e no seminário do grupo GRAFE (Groupe de recherche pour l'analyse du français enseigné), coordenado pelos professores Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz. Naquele momento, uma pergunta que me foi colocada foi em que medida os procedimentos de Autoconfrontação e Instrução ao Sósia poderiam contribuir para o estudo do trabalho docente. Para responder a essa questão e, assim, ter clareza do meu objeto de estudo, que ainda estava em construção, sob a orientação do professor Bronckart e da professora Anna Rachel, nasceu o interesse em entender melhor essas metodologias, a partir de uma análise comparativa entre elas.

Na verdade, meu objeto de pesquisa nasceu da necessidade de compreender melhor os fundamentos metodológicos da atividade de pesquisa, pois foi na falta de clareza da relação

que existe entre metodologia e objetivos de pesquisa que se originou o trabalho que aqui se apresenta.

Assim, formulei a seguinte pergunta, que me serviu de guia para o desenvolvimento da pesquisa:

1. Que diferenças e semelhanças existem entre os textos da Autoconfrontação Simples e da Instrução ao Sócia?

Para responder a essa questão, as perguntas a seguir fazem-se necessárias:

1. Como se caracterizam os textos das metodologias quanto a sua organização?
2. Que tipos de discursos² podem ser identificados nesses mesmos textos?
3. Como os interlocutores representam-se nos textos?
4. Como os interlocutores comentam/avaliam seu próprio agir?

Objetivo responder a essas questões neste trabalho, que se constituiu no contexto que se apresenta a seguir.

1. O contexto da pesquisa

Este trabalho tem por objetivo mais geral identificar semelhanças e diferenças entre os procedimentos metodológicos de Autoconfrontação e de Instrução ao Sócia. O primeiro procedimento foi criado pelo linguista Daniel Faïta (1997) a partir da experiência de confrontar condutores do trem de alta velocidade (TGV) através de uma sequência de atividade filmada. O segundo foi introduzido pelo psicólogo Ivar Oddone nos seminários de formação operária da FIAT nos anos 70. Mais especificamente, buscamos identificar as características lingüísticas, textuais e discursivas dos textos gerados nos e por esses procedimentos metodológicos, a fim de contribuir para os estudos que utilizam tais metodologias na análise do trabalho docente.

Para realizar nosso estudo, seguimos a abordagem do grupo ALTER (coordenado pela Prof^a. Dr^a Anna Rachel Machado, PUC-SP) que investiga “as relações entre a linguagem e o trabalho educacional, envolvendo análises de diferentes atividades desenvolvidas pelos professores em situação de trabalho e análises de textos produzidos *no e sobre* esse trabalho”.

² A noção de tipo de discurso será discutida no capítulo 2.

As pesquisas desse grupo constituem-se da linha teórico-metodológica do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999, 2004, 2006, 2008), a qual procura investigar a problemática do agir humano tomando como foco central a linguagem. Além disso, recorremos aos pressupostos da Ergonomia da Atividade (AMIGUES, 2004; SAUJAT, 2005) e da Clínica da Atividade (CLOT, 2001, 2006; CLOT *et all* 2001; FAÏTA, 1997, 2004, 2005), que teorizam, em linhas gerais, sobre a relação linguagem/trabalho/desenvolvimento humano.

A junção que estabelecemos entre essas três linhas teóricas, de um lado o ISD e, de outro, a Ergonomia da Atividade e a Clínica da Atividade, justifica-se pelo fato de terem em comum o mesmo referencial teórico de base, apoiando-se em autores fundadores como Vygotsky, em relação às questões de ordem psicológica, e Bakhtin, em relação às questões de linguagem. Além disso, essas linhas de pesquisa postulam a necessidade de uma abordagem transdisciplinar nas Ciências Humanas/Sociais, contestando a divisão e o confinamento de disciplinas que têm em comum o humano e o social e que não podem ser compreendidas de maneira isolada.

Várias pesquisas na Sociologia, na Psicologia, na Educação e na Linguística Aplicada têm focalizado as práticas profissionais na tentativa de contribuir para o debate em torno da relação trabalho/homem/sociedade.

Em vertentes da Linguística Aplicada, o paradigma predominante nos estudos sobre o professor, como se pode verificar em pesquisas realizadas no LAEL/PUC-SP e em outras universidades, como na USP, UERJ, UNISINOS, UFMG, focaliza o agir desse profissional em situação de trabalho e não somente sua relação com o objeto de ensino.

Um dos pressupostos que orientam essas pesquisas é o de que compreender as ações efetivamente realizadas pelo professor, sua configuração, as representações sobre sua motivação, sua finalidade, a responsabilidade que ele assume, implica assumir que a análise da rede discursiva – constituída por textos que tematizam *sobre* o trabalho –, pode nos trazer a compreensão do trabalho docente (BRONCKART e MACHADO, 2004: 136).

Quais seriam esses textos? Segundo Bronckart (2006:216), existem, de um lado, os textos institucionais que prescrevem o agir do professor e, de outro, os textos das observações dos pesquisadores sobre o agir dos professores. São exemplares dos textos desse segundo grupo aqueles originados em práticas de pesquisa que coletam dados a partir de procedimentos indiretos, como as entrevistas e os relatos de casos.

Para compreender o trabalho docente através desses textos, vários trabalhos da Linguística Aplicada³ têm utilizado procedimentos teórico-metodológicos oriundos das ciências do trabalho, mais especificamente, da Ergonomia da Atividade, corrente francesa desenvolvida pelo Grupo ERGAPE (AMIGUES, 2002, 2004; SAUJAT, 2003, 2004), e da Clínica da Atividade, também francesa (CLOT, 1999, 2001; CLOT e FAÏTA, 2000 e 2001; FAÏTA, 1997, 2002, 2004), já citados anteriormente. Esses procedimentos, mencionados antes, são a Autoconfrontação (FAÏTA, 1997 e CLOT *et alli*, 2001) e a Instrução ao Sósia (ODDONE, 1981).

Por um lado, pesquisadores da Linguística Aplicada e da Educação (cf., por exemplo, BUZZO (2008), TOGNATO (2009); ROSA e ARNOLDI (2009); MOREIRA e CALEFFE (2006); OLIVEIRA (2007); BORTONI-RICARDO (2008); MACHADO (2002)) advogam a favor de uma clareza necessária diante dos fundamentos epistemológicos que embasam as metodologias. Conforme concluiu Buzzo (2008) em seu trabalho de doutorado, no qual utilizou o procedimento da autoconfrontação, é preciso que o pesquisador aprofunde seus conhecimentos sobre o uso desse procedimento a partir das reflexões dos autores que já o utilizaram, principalmente no que diz respeito ao papel do pesquisador na sua intervenção direta com os participantes. Utilizando o procedimento da instrução ao sósia, Tognato (2009) também salientou a necessidade de o pesquisador ter informações muito claras sobre a importância e a relevância desse procedimento, sobre seus pressupostos teóricos e sobre seu uso adequado, para que ele possa ser realmente eficiente.

Por outro lado, pesquisas desenvolvidas por meio de métodos indiretos, como a autoconfrontação (cf., por exemplo, HARRISON e SOUZA-E-SILVA (2009)), salientam que a utilização de metodologias advindas das ciências do trabalho é realizada a partir de adaptações, tendo em vista as especificidades do contexto brasileiro.

Ademais, não se pode deixar de considerar o fato de que a interação que se estabelece com o pesquisador professor e seu sujeito de pesquisa dá-se a partir de dois interlocutores que desempenham o mesmo papel social na situação de coleta de dados. Assim, haverá, nessa interação, implicações outras das que podem surgir quando o pesquisador está “fora” do *métier* de seu sujeito de pesquisa. Na Clínica da Atividade, por exemplo, a autoconfrontação é realizada por psicólogos como dispositivo de intervenção em atividades profissionais, como carteiro e piloto de avião. Nesse caso, o psicólogo desconhece o *métier* dos profissionais com

³Entre eles, Souza-e-Silva e Faïta (2002); Vieira (2003, 2004); Lousada (2006); Buzzo (2008), Tognato (2009).

os quais dialoga. Na Linguística Aplicada e na Educação, somos professores dialogando com outros professores.

Diante desse quadro, nasceu o interesse em tomar como objeto de estudo os textos gerados a partir da Autoconfrontação e da Instrução ao Sósia, assumindo como premissa básica o fato de o contexto de produção dessas metodologias não ser o mesmo.

Se o uso de instrumentos de coleta de dados está atrelado aos objetivos das pesquisas e suas hipóteses, é preciso considerar as especificidades de cada dispositivo metodológico e suas implicações nos resultados dos estudos. Nossa hipótese, portanto, é a de que as diferenças entre os contextos de produção das metodologias de Autoconfrontação e de Instrução ao Sósia podem desvendar elementos distintos do trabalho docente. Assim, além de nos preocuparmos com as questões teóricas e epistemológicas que orientam o uso de metodologias indiretas, originadas nas ciências do trabalho, deveríamos, também, entender como nos apropriamos delas, tornando-as nossos instrumentos (RABARDEL, 1993). Conforme argumenta Pêcheux (*apud* HENRY, 1997, p.17), cada vez que um instrumento é transferido de um ramo de ciência para outro, esse instrumento é reinventado, tornando-se instrumento dessa ciência em particular.

À luz desse pressuposto, o estudo que aqui se apresenta busca contribuir para as pesquisas que tomam como objeto de pesquisa o trabalho do professor, objetivando verificar, de modo geral, nos textos produzidos a partir de instrumentos de pesquisa oriundos das ciências do trabalho, suas especificidades.

A partir desse objetivo mais amplo, tomamos como objetivos específicos:

- Identificar as características linguístico-textual-discursivas dos textos falados produzidos na Autoconfrontação e na Instrução ao Sósia;
- Compreender o contexto de produção em que esses textos são gerados;
- Identificar os elementos do trabalho docente (os instrumentos, os alunos, os colegas de trabalho, entre outros) tematizados nos textos desses mesmos instrumentos;
- E, ainda, compreender as implicações que podem existir nos estudos sobre o trabalho docente a partir do uso desses procedimentos.

Tendo em vista esses objetivos, apresentamos o nosso estudo, que está organizado em 5 capítulos. No primeiro capítulo, a fim de expor o contexto mais amplo da pesquisa, apresentamos a noção de trabalho adotada, dialogando com os aportes da Ergonomia da

Atividade e da Clínica da Atividade. No capítulo seguinte, apresentamos o quadro teórico-conceitual engendrador das análises dos dados coletados para a pesquisa, do ponto de vista do ISD. No Capítulo 3, oferecemos as bases teórico-conceituais dos procedimentos utilizados para a coleta de dados. Nesse capítulo discutimos os fundamentos da pesquisa qualitativa e de dois de seus procedimentos metodológicos; a Autoconfrontação e a Instrução ao Sósia. Em seguida, oferecemos o desenho da pesquisa do ponto de vista metodológico e justificamos opções frente aos procedimentos adotados nas escolhas dos sujeitos de pesquisa. No capítulo seguinte, 4, apresentamos os resultados da análise do texto da Autoconfrontação Simples e, no capítulo 5, os resultados do estudo do texto da Instrução ao Sósia. Para finalizar, nas Considerações Finais, centramo-nos em uma discussão sobre as diferenças e semelhanças identificadas nos textos em estudo, visando refletir sobre o uso desses procedimentos no estudo sobre o trabalho docente.

CAPÍTULO 1

Sobre o trabalho

Neste capítulo, serão expostos alguns dos pressupostos que fundamentam nossa pesquisa, no que se refere ao conceito de trabalho docente, buscando esclarecer o modo como concebemos esse trabalho, bem como apontando os elementos que o constituem. Antes, porém, apresentaremos a maneira pela qual a prática educacional tem sido objeto de pesquisas no exterior e no Brasil. Esse percurso conduzirá a alguns conceitos básicos da Ergonomia da Atividade e da Clínica da Atividade – correntes das Ciências do Trabalho –, os quais serão necessários para apresentar a concepção de trabalho do professor utilizada para a leitura/interpretação de nossos dados.

1. As pesquisas sobre o trabalho docente

Conforme veremos a seguir, os paradigmas das pesquisas sobre o ensino desenvolvidas no último século se distinguiram uns dos outros por seu caráter, por seus objetivos, por seu foco. De acordo com Saujat (2004), as primeiras dentre elas tiveram um caráter pragmático e originaram-se em trabalhos desenvolvidos nos EUA, cujo objetivo era identificar indicadores da eficácia dos professores. Resultados desses estudos evidenciavam um efeito escola em contraponto ao efeito professor, apontando o professor como o agente único e responsável pelo sucesso escolar dos alunos.

Entretanto, segundo Bressoux (*apud* SAUJAT, 2004), as pesquisas atuais afastaram-se dessa visão do professor como único responsável pela qualidade do ensino, independente da situação em que ele realiza sua atividade profissional, apontando para o caráter social desse trabalho.

De acordo com a descrição proposta por Saujat (2004), podem ser elencados três paradigmas distintos que orientaram as pesquisas sobre as práticas educacionais.

O primeiro, denominado de paradigma **processo-produto**, centrou sua unidade de análise no aluno, compreendendo a eficácia do ensino como efeito das características psicológicas decorrentes da personalidade do professor. Tais pesquisas procuraram relacionar as atitudes do professor com os efeitos causados no rendimento e julgamento dos alunos, assim como no julgamento de especialistas. Em síntese, o esforço estaria em estabelecer critérios para se encontrar as características do professor eficaz. Além disso, esse paradigma centrava-se mais no desenvolvimento do aluno do que no do professor, por meio do julgamento sobre a eficácia dos métodos de ensino. Ou seja, esse paradigma fundamentava suas pesquisas nas estratégias didáticas e pedagógicas, nas tecnologias de ensino, na aprendizagem dos alunos, no conhecimento dos professores etc, – sem considerar fatores como o tempo de trabalho dos professores, o número de alunos, os recursos disponíveis, as relações com os colegas de trabalho, além de outros fatores inerentes à atividade docente. Os principais limites desse paradigma foram a desconsideração do que ocorre em sala de aula, bem como os elementos contextuais que influenciam e medeiam o processo de ensino.

O segundo paradigma – **o do pensamento dos professores** – originou-se nos EUA, em 1974, em decorrência das investigações e preocupações de ordem curricular do sistema escolar desse país, emergindo, assim, importantes implicações para o ensino e a formação de professores. Esse paradigma tem como objeto os processos de raciocínio, as decisões, as concepções, as crenças e a história pessoal dos professores (TOCHON *apud* SAUJAT, 2004) e focaliza a atenção sobre a parte oculta do ensino, procurando compreender o porquê de determinados comportamentos e explicar o como e o porquê de uma determinada forma de ensino.

Portanto, o enfoque no comportamento observável do primeiro paradigma cede lugar, no segundo, à análise dos processos internos que determinam a intencionalidade e a atuação do professor em sala de aula. A compreensão é a de que, sendo o ensino um processo de planejamento, de decisões e de ações, o professor nem sempre atua de forma consciente. Decorre desse modelo de estudo uma configuração do ser professor como profissional que elabora a sua ação de forma reflexiva, agindo em função dos seus pensamentos, juízos e

decisões. De acordo com Saujat (2004), as pesquisas que se baseiam nele não são uniformes, podendo ser subdivididas em quatro grandes grupos, conforme o objeto que cada uma delas enfoca, como veremos a seguir.

Seguindo nitidamente os trabalhos da psicologia cognitiva, o primeiro grupo de pesquisas considera o ato de ensino como o resultado de uma decisão consciente ou inconsciente dos professores, tomada depois de eles realizarem um tratamento complexo da informação disponível (SHAVELSON *apud* SAUJAT, 2004:10).

Nos início dos anos 80, um segundo grupo de pesquisas do paradigma **o pensamento dos professores** focalizou a maestria dos professores com experiência, comparando-os com os professores iniciantes, a fim de se detectarem os modos de decisão, em função da competência profissional.

Em reação aos postulados do segundo grupo, um terceiro grupo ainda seguindo esse paradigma, mas com uma abordagem etnográfica e apoiado em metodologias qualitativas, centrou suas pesquisas nas histórias pessoais dos professores, a fim de apreender e explorar os diferentes componentes da experiência profissional, o que poderia contribuir para a melhoria da escola.

Finalmente, o último grupo das pesquisas que surgiu foi o das pesquisas sobre a reflexão-em-ação/reflexão-sobre-a-ação, ou do professor reflexivo, que teve e ainda tem grande influência nas pesquisas brasileiras sobre formação de professores. Por exemplo, podemos citar os trabalhos de CELANI (2003), os de LIBERALI (1996) e ainda os importantes trabalhos de MAGALHÃES (2004)).

A concepção de professor prático reflexivo que guiou essas pesquisas teve sua origem nos trabalhos de Schön (*apud* SAUJAT, 2004) os quais, por meio de estudos de casos, procuraram compreender a reflexão que se produz no trabalho do professor, defendendo a idéia de que ela produz o seu saber e é fonte para a eficiência da atividade profissional.

Finalmente, surgiu o terceiro paradigma – **o da abordagem ecológica dos processos interativos**, que propôs “uma descrição ecológica da aula, segundo a qual a complexidade da tarefa do professor se relaciona com os acontecimentos que aí ocorrem” (DOYLE *apud* SAUJAT, 2004).

De acordo mais uma vez com SAUJAT (2004:19), nesses paradigmas, desenvolvidos em diferentes disciplinas como a Psicologia e a Pedagogia, as perspectivas de análise seriam “solipsistas, substancialistas e a-históricas”, o que provavelmente teria impedido a construção de uma visão que permitisse apreender “a complexidade e a multidimensionalidade das práticas educacionais” (SAUJAT; 2004:19).

Com outro posicionamento, há mais ou menos dez anos, pesquisas da Lingüística Aplicada e da Educação, juntamente com suas contribuições teóricas e de outras disciplinas, tais como a Ergonomia da Atividade e a Clínica da Atividade (discutidas na próxima seção), buscam compreender a prática de ensino a partir da perspectiva do trabalho e de sua relação com a linguagem.

Na área da Educação, por exemplo, Therrien e Loiola (2001) defendem um campo de investigação emergente e necessário à compreensão do significado da experiência no saber-ensinar. Esses autores argumentam a favor de uma abordagem “ergonômico-situada” para pesquisas sobre o trabalho docente, o que contribuiria, segundo eles, para uma nova visão do trabalho de ensino. Outros estudiosos, como Cunha e Laudares (2009), advogam a compreensão do trabalho docente como necessária para (re)pensar a educação. Tal compreensão precisaria de uma perspectiva transdisciplinar que englobasse os aspectos linguísticos, sociopolíticos, políticos, biológicos, psicológicos, econômicos e jurídicos de modo situado.

Na França, o grupo Langage et Travail (L&T), a partir de 1987, fez evoluir a problemática do sentido que a referência à linguagem pode adquirir nos estudos relacionados ao trabalho (cf. SOUZA-e-SILVA & FAÏTA (orgs.), 2002). Esse grupo, composto por sociólogos, linguistas e pesquisadores de outras disciplinas, tinha seu interesse maior nas relações entre trabalho e linguagem. Dentre as inúmeras contribuições trazidas por essa nova vertente transdisciplinar, podemos destacar a distinção – retomada de Grant Johnson & Caplan (1979) – feita por Lacoste (1995) entre “linguagem sobre o trabalho”, “linguagem no trabalho” e “linguagem como trabalho” (cf. MACHADO, no prelo), considerada por vários autores como distinções necessárias para a constituição de um espaço de reflexão sobre as relações entre linguagem e trabalho. Para se pensar sobre as especificidades do uso da linguagem no trabalho, por exemplo, segundo Lacoste (*apud* por NOUROUDINE, 2002:17), é preciso categorizar a linguagem em três modalidades: a linguagem como trabalho, a linguagem no trabalho e a linguagem sobre o trabalho.

A divisão entre as três modalidades da relação linguagem/trabalho permite identificar mecanismos do funcionamento da linguagem em situações distintas, evidenciando as ligações e as diferenças desse funcionamento. Para Nouroudine (2002:18), cada prática languageira – termo utilizado pelo autor para abarcar as três modalidades da relação linguagem/trabalho – evidencia as características do uso da linguagem na atividade de trabalho, porém cada prática apresenta problemas de ordem epistemológica e prática distintos. Essa distinção justifica a diferenciação entre linguagem como/no/sobre o trabalho.

A primeira modalidade é a que Lacoste (*apud* NOROUDINE) chama de linguagem como trabalho. Essa modalidade engloba “formas de linguagem dirigida ao coletivo e falas dirigidas a si”. É a linguagem utilizada por um sujeito e/ou coletivo na atividade, em tempo e lugar reais. “Ela não é somente uma dimensão, dentre outras, do trabalho, mas ela própria se reveste de uma série de dimensões” (LACOSTE *apud* NOUROUDINE, 2002:21-24), as quais são de ordem econômica, social e ética.

Econômica na medida em que a linguagem é utilizada, durante a atividade de trabalho, como meio de gestão do tempo. Referindo-se ao trabalho do professor, por exemplo, o silêncio que às vezes o professor solicita em sala de aula tem a função de estabelecer a ordem, a qual é necessária para gerir o tempo da sala de aula.

A linguagem é social no sentido bakhtiniano do termo. Ou seja, o discurso é sempre orientado para um outro. Mesmo não havendo um interlocutor real, este é sempre pressuposto (NOUROUDINE, 2002:21). No que se refere ao trabalho do professor, a fala para o outro está sempre presente no espaço da sala de aula, sobressaindo, muitas das vezes, a voz do professor, a qual é legitimada pelo sistema educacional, mas isso não impede o diálogo constante entre professor e aluno.

E por fim, a dimensão ética da linguagem reside no fato de que ela é o resultado do caráter social do enunciado. Nouroudine (2002), citando Schwartz, afirma que sem um “modelo de humanidade” as trocas no trabalho não seriam uma condição de possibilidade de cooperação. Em outras palavras, o caráter ético da linguagem possibilita as trocas, os debates, os quais são necessários para a construção do coletivo de trabalho.

A segunda modalidade da relação linguagem/trabalho é a linguagem no trabalho. Segundo Nouroudine (*Op. cit.* 22), nem toda linguagem será linguagem como trabalho, porque há uma parcela da linguagem que não participa diretamente da atividade. Essa afirmação é explicada pelo autor a partir da diferenciação entre atividade e situação. Para ele, apesar de todo processo de produção de linguagem requerer atividade, há momentos em que a produção de linguagem tem uma utilidade imediata, por exemplo, as conversas sobre assuntos pessoais, sobre a política, futebol, etc., que não fazem parte da atividade *stricto sensu*. Essas “conversas” integram a situação de trabalho e podem ir do mais próximo ao mais distanciado da atividade executada.

É importante ter em mente que embora as conversas sobre banalidades não desempenhem um papel de influência direta na produção da atividade, elas podem se revelar como uma necessidade para a manutenção da atividade. No que se refere ao trabalho do professor, muitas vezes, uma conversa sobre assuntos triviais pode atenuar momentos de

tensão e de fadiga, sendo também, portanto, constitutivas da atividade de trabalho. Nesse sentido é que Nouroudine afirma que os dois aspectos da linguagem – linguagem como trabalho e linguagem no trabalho – são simultaneamente distintos e ligados.

Já a terceira modalidade da relação linguagem/trabalho – linguagem sobre o trabalho - é entendida por Nouroudine como a linguagem que não se restringe ao espaço da atividade de trabalho, mas é, ao mesmo tempo, constitutiva de tal atividade. Na atividade de trabalho do professor, por exemplo, podemos citar as reuniões, os eventos relacionados à formação continuada do professor, como congressos, seminários, cursos, ou uma solicitação de um pesquisador para que o professor fale acerca de seu trabalho.

Tais estudos sobre a relação linguagem/trabalho tiveram grande importância para a entrada da Linguística Aplicada brasileira no campo dos estudos sobre o trabalho.

De volta à discussão sobre as pesquisas que tomam o ensino como trabalho, é preciso citar os trabalhos desenvolvidos, principalmente, pelo grupo ALTER (LAEL/PUCSP), coordenado pela professora Dra. Anna Rachel Machado, e o grupo ATELIER (PUC/SP), coordenado pela professora Dra. Maria Cecília Perez de Souza-e-Silva sob influência do grupo ERGAPE (IUFM de Marselha) e do grupo da Clínica da Atividade (CNAM – Paris).

Tendo em vista a representatividade dessas pesquisas, é possível dizer que surge aí uma nova tendência para as investigações sobre o ensino. Tal tendência considera que, no estudo do trabalho docente, dentre outros fatores, devem ser observados: i) as prescrições institucionais a que o trabalho docente está submetido (documentos produzidos por instituições, leis, decretos, etc.); ii) a importância do papel do coletivo de trabalho na interpretação dessas prescrições e, iii) os diferentes impedimentos para a realização desse trabalho, assim como das formas de desenvolvimento profissional que podem ocorrer nessa atividade.

Esses aspectos do trabalho docente e do trabalho em geral envolvem alguns dos conceitos com os quais operam tanto a Ergonomia da Atividade quanto a Clínica da Atividade: os conceitos de trabalho prescrito, trabalho real, trabalho realizado, atividade e coletivo de trabalho.

Passemos, portanto, à discussão desses conceitos, tal como desenvolvidos no quadro dessas duas vertentes.

2. O trabalho segundo a Ergonomia da Atividade e a Clínica da Atividade

Os estudos em Ergonomia tiveram início em 1947, na Grã-Bretanha, com o objetivo de amenizar o esforço humano em situação de trabalho e obter maior produtividade, devido à necessidade de reconstrução econômica dos países envolvidos na Segunda Guerra Mundial. Simultaneamente, na França, surgiram pesquisas direcionadas para a observação do trabalho humano. De acordo com Wisner (*apud* SOUZA-e-SILVA, 2004:87), a preocupação central dos estudos em ergonomia na Grã-Bretanha era com a adaptação da máquina ao homem, enquanto que, na França, o objetivo primeiro era com a adaptação do trabalho ao homem. Também, na França, ela se caracterizou como uma ergonomia da **atividade**, pois esta é considerada como sua unidade de análise e a principal fonte produtora de conhecimento (FERREIRA, 2000). Desse ponto de vista, considerar a atividade como unidade de análise é, pois, uma tentativa de dar conta da complexidade das condutas dos trabalhadores e das situações de trabalho.

Na Ergonomia da Atividade, a atividade como objeto de análise passa a ter uma função heurística, pois permite teorizar sobre a questão da articulação entre a tarefa e a atividade (AMIGUES, 2004:35). A tarefa diz respeito ao que deve ser feito e pode ser objetivamente descrita em termos de condições de sua realização, seus objetivos e meios utilizados pelos trabalhadores. Já a atividade corresponde ao que o trabalhador faz mentalmente para realizar essa tarefa, não sendo diretamente observável, mas interpretável a partir da ação concretamente realizada. (*Op. cit.*: 39).

Outra contribuição importante para os estudos sobre o trabalho também é oriunda da França, nos trabalhos desenvolvidos por Clot (2000). Uma delas foi o estabelecimento da distinção entre o chamado “trabalho prescrito” (definido pelas organizações através da definição de métodos e procedimentos), o “trabalho realizado” (que se constitui nas situações concretas, com suas variabilidades, posteriormente designado como *atividade realizada*) e ainda o “trabalho real” ou o “real da atividade”, que compreenderia também o que não foi feito, o que o trabalhador gostaria de fazer, o que foi impedido de fazer etc.

Considera-se, assim, que a tarefa não é definida pelo próprio trabalhador, nem as condições e os objetivos de sua ação, todos eles prescritos pelos planejadores, o que gera uma diferença entre o que é prescrito e o que é efetivamente realizado. Segundo Amigues (2004:40), a análise da atividade permitiria compreender essa diferença, o que é necessário, pois é no conflito entre o prescrito e o realizado que o sujeito vai construir recursos para seu desenvolvimento profissional e pessoal.

A Ergonomia da Atividade e a Clínica da Atividade procuram, justamente, mostrar as diferenças entre o trabalho prescrito e o trabalho realizado, enfatizando sobretudo o desconhecimento do trabalho realizado (BRONCKART, 2006:208) e, mais ainda, do trabalho real. De fato, a descoberta da existência de uma defasagem, um hiato entre aquilo que se projeta previamente como trabalho e o que ele realmente representa e envolve é fundamental, na medida em que permite vislumbrar um novo sentido para essa atividade humana, colocando-se em evidência as dificuldades e desafios enfrentados por aqueles que a desenvolvem.

Na concepção de Clot (2006:94), o trabalho seria uma “atividade dirigida em situação real”, constituída pelo comportamento do *trabalhador*, pela *tarefa* (operar uma máquina, dar aula) e pelos *outros* (os colegas, os alunos). Na realização da tarefa, o trabalhador pode recorrer a *artefatos*⁴ *materiais* (ferramentas, giz) e/ou *simbólicos* (prescrições, estratégias pedagógicas), que poderão ser transformados em *instrumentos* de desenvolvimento se forem por ele apropriados. “Apropriar-se é o processo de adaptar alguma coisa a si mesmo, fazer com que ela seja SUA” (grifo da autora) (MACHADO, no prelo). Assim, os artefatos transformam-se em instrumentos, quando o trabalhador adapta o artefato às suas necessidades, de acordo com a situação em que se encontra.

Por exemplo, é o caso, relatado por uma das participantes de nossa pesquisa, professora que utiliza a internet e o projetor multimídia para fazer a chamada *online*. Segundo ela, a chamada, quando realizada dessa forma, torna-se “um elemento coercitivo”, na medida em que não há nenhum recurso que possa ser utilizado para desfazer a ausência do aluno. Desse modo, a tecnologia torna-se um verdadeiro instrumento simbólico de coerção sobre os alunos.

Devemos observar ainda que a relação entre o trabalhador, a tarefa, os outros e os artefatos não é sempre tranqüila. Ao contrário, é bastante conflituosa, visto que os trabalhadores, na realização de uma atividade de trabalho, “lutam” contra ela própria e sua prescrição, contra os outros, contra si próprios, contra os artefatos etc. (MACHADO e ABREU-TARDELLI (2005a). Exemplo dessa “luta” é o que acontece comumente na atividade de trabalho do professor, quando ele planeja uma aula a partir da leitura de um texto pelos alunos e, na execução de seu planejamento em sala, ele descobre que o texto não foi lido pela maioria dos alunos. Diante dessa situação, o professor se vê obrigado a reprogramar seu plano para poder cumprir sua tarefa.

⁴ Conceito discutido na próxima seção.

A partir dessa perspectiva de que o trabalho real envolve os impedimentos, as possibilidades e questões outras é que Clot (2006) propõe uma visão de trabalho que ultrapassa o que é visível, observável. Dessa forma, amplia-se na Clínica da Atividade a distinção inicial da Ergonomia entre o trabalho prescrito e o realizado, acrescentando-se, assim, o *real da atividade*. Mas, o real da atividade não deve ser confundido com a atividade ela mesma, pois, para o autor, “o real não é identificável com as condições externas da atividade psicológica. O real é a modificação dessas condições pelo sujeito e não essas condições em si mesmas” (CLOT, 2006:93). Dito de outro modo, o real é o invisível do trabalho. Aliás, conforme Amigues e Lataillade (2007) argumentam, uma das razões que dificultam a compreensão do que seja o trabalho do professor é, justamente, o fato de haver uma confusão entre o real da atividade e a atividade ela mesma.

Na noção de Clot (2006) de real da atividade, as dimensões do trabalho constituem-se do: i) *trabalho prescrito*: correspondente à representação do que deve ser o trabalho, que é anterior ao trabalho propriamente dito. No que se refere ao trabalho do professor, seriam, por exemplo, os programas de ensino, os projetos de curso; ii) *trabalho realizado*: trabalho efetivamente realizado; iii) *real da atividade*: constitui o trabalho realizado, mas vai além dele, incluindo o que Clot (*Op. cit.*) denomina de “atividades contrariadas”, já que o trabalhador não desenvolve todas as atividades planejadas, porque são impedidas por diferentes fatores, próprios da situação de trabalho.

Em relação às prescrições, não se pode concebê-las como elementos distantes/diferentes da realização da tarefa (leia-se aula). Pelo contrário, como Clot (2006) afirma, as prescrições incorporam, mesmo que indiretamente, as iniciativas dos trabalhadores (leia-se professores) e é resultado de outras atividades.

Nas palavras do autor:

Trabalhar é sempre enfrentar uma heteronomia do objeto e da tarefa. A prescrição não é o **contrário** (grifo nosso) do trabalho; ela é o resultado de outras atividades, o resultado “esfriado” (grifo do autor) das atividades de gestão e de concepção (CLOT, 1994, DANIELLOU, 1996). A tarefa fixa na maioria das vezes os compromissos firmados entre os projetistas e os gestores na tocante a representações que eles formam do real e dos operadores. De maneira indireta, a prescrição incorpora, portanto, o histórico das iniciativas desses operadores, incorporando-as ou, pelo contrário, defendendo-os delas. (CLOT, 2006:95).

Tais conceitos – trabalho prescrito, trabalho realizado e real da atividade – são de extremo valor para os objetivos desta pesquisa, na medida em que a leitura dos dados se vale deles para a análise do que cada metodologia possibilita identificar em termos de representações docentes.

Na próxima seção, retomando essas diferentes dimensões constitutivas do trabalho em geral, buscaremos apresentar a noção de trabalho do professor tal como foi utilizada na interpretação da análise de nossos dados.

3. O trabalho docente e seus elementos constitutivos

Como é possível deduzir-se do que dissemos na seção anterior, o próprio conceito de trabalho apresenta múltiplas definições no campo da ergonomia. Ferreira (2000), por exemplo, chega mesmo a dizer que ele se apresenta como um objeto teórico em (re)construção, multidimensional e polissêmico, cuja configuração não pode ser dada *a priori*. Apesar disso, Machado (no prelo) considera que as contribuições teóricas da Ergonomia da Atividade e da Clínica da Atividade (CLOT 1999; 2006) fornecem um conjunto de propriedades da atividade de trabalho, que podem contribuir para uma definição provisória do que atualmente considera-se como sendo o “trabalho do professor”.

Retomando Amigues (2004), Bronckart (2004), Clot (2006) e Saujat (2002), Machado (no prelo) propõe uma caracterização do trabalho que o constitui como uma atividade que se realiza em um contexto social específico. Assim, a autora concebe o trabalho docente como sendo uma atividade:

- a) *pessoal* e sempre única, na medida em que compromete o trabalhador em todas as suas dimensões: física, cognitiva, emocional etc., mas, ao mesmo tempo;
- b) *impessoal*, posto que as tarefas não são prescritas de modo particular, mas sim, ao conjunto dos professores;
- c) *interpessoal*, dado que envolve a interação com vários outros indivíduos presentes na situação de trabalho e até mesmo com os ausentes;
- d) *transpessoal*, tendo em vista que é guiada por “modelos do agir” específicos de cada ofício, sócio-historicamente constituídos pelos coletivos de trabalho;
- e) *interacional*, pois, ao agir sobre o meio com a utilização de instrumentos (materiais ou simbólicos), o trabalhador transforma esse meio e esses instrumentos e é, ao mesmo tempo, por eles transformado;
- f) *mediado*, já que o trabalhador realiza o trabalho através de instrumentos materiais ou simbólicos;

Tendo em vista essas características, Machado (no prelo) vê o trabalho como uma atividade conflituosa, como já se disse, em que as relações com o outro, o meio, os artefatos, as prescrições etc., impõem ao trabalhador escolhas constantes, envolvendo os objetivos pessoais dos professores e suas capacidades e recursos, confrontados às prescrições.

A autora, valendo-se do esquema de Clot (1999), concebe a atividade de trabalho em várias situações da seguinte maneira:

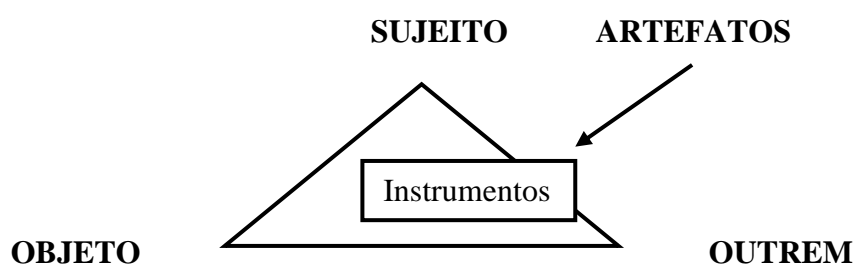


Figura 1. Esquema de uma atividade de trabalho

Na perspectiva desse esquema, o artefato, segundo Machado (no prelo), designa todo objeto construído pelo homem, sócio-historicamente estabelecido, que pode ser material (a máquina), imaterial (o programa do computador) ou simbólico (estratégias didáticas e pedagógicas). Já o instrumento só existe se o artefato for apropriado pelo trabalhador *por si e para si* (RABARDEL, 1995; 1999 *apud* MACHADO no prelo).

Do mesmo modo que Amigues (2004:41), nessa perspectiva, considera-se que o trabalho do professor não se dirige apenas aos alunos, mas também à instituição de ensino na qual trabalha, aos pais, a outros profissionais. O trabalho do professor, também, não se limita ao espaço-tempo da sala de aula. (AMIGUES e LATAILLADE, 2007). Para esses autores, o trabalho docente é um trabalho em “tempo-compartilhado”⁵, já que se realiza em vários tempos (na preparação da aula, em sala de aula) e se distribui em várias situações (em sala de aula, no conselho de classe). E é, ainda, um trabalho cujas prescrições obrigam os professores a conceber, de maneira coletiva, diversos dispositivos ou meios para realizar a ação. (AMIGUES e LATAILLADE, 2007). Essas prescrições, segundo os autores, têm efeitos diretos nos alunos e nos professores, gerando ou motivação, ou stress, ou profissionalização.

⁵ No original, temps-partagé.

Ressalta Amigues (2004), além disso, que a atividade de ensino busca meios de agir que foram constituídos ao longo da história do ofício docente. Assim, defende o autor a concepção de trabalho docente como uma atividade socialmente situada e mediada por objetos que constituem um sistema (AMIGUES, 2004:42). Segundo Machado (no prelo), nas palavras de Amigues (2004), tal objeto pode ser considerado como “a criação/organização de um meio que seja favorável ao desenvolvimento de determinadas capacidades dos alunos e à aprendizagem de determinados conteúdos”.

Sob essa perspectiva, o grupo ALTER (LAEL) tem se servido de uma definição provisória, de cunho heurístico, do “trabalho docente”, como uma hipótese para a identificação de representações sobre essa atividade em textos que circulam na mídia (cf., por exemplo, BARBOSA, 2009), em instâncias governamentais (por exemplo, BRONCKART e MACHADO, 2004; BUENO, 2007) ou que foram produzidos pelos próprios professores em situações de pesquisa, como no caso desta pesquisa, (ABREU-TARDELLI, 2006, LOUSADA 2006 e BUZZO, 2008, para citar alguns). Essa definição encontra-se resumida no esquema abaixo:

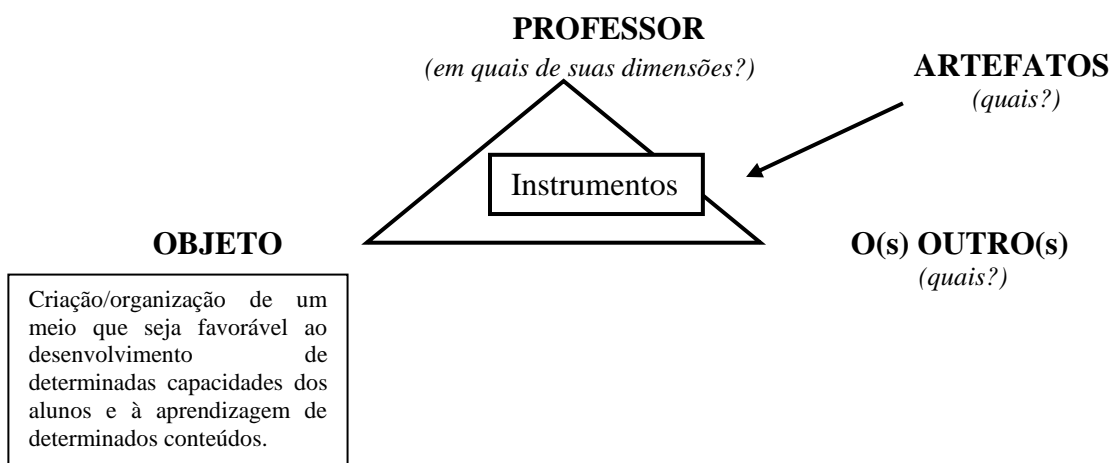


Figura 2. Esquema do trabalho do professor em sala de aula

Na perspectiva desse esquema, o trabalho do professor em sala de aula é visto como uma atividade: i) desenvolvida em interação permanente com a atividade de outros sujeitos (alunos, coordenadores etc.) e ii) realizada com a utilização de instrumentos materiais ou simbólicos (computador, métodos de ensino, prescrições etc.) que são construídos sociohistoricamente nas e pelas práticas discursivas do ofício e apropriados pelos professores.

Desse ponto de vista, o professor deve estabelecer e coordenar várias relações entre vários elementos de sua atividade (AMIGUES, 2004:42): dentre eles, os **artefatos**, incluindo-

se neles as prescrições e as regras do ofício, e os **coletivos de trabalho**, os possíveis “outros” incluídos na atividade docente.

Na próxima seção, buscaremos trazer mais esclarecimento sobre esses elementos.

3.1. Os artefatos

Inscritos em uma tradição pedagógica e na história do trabalho docente, os artefatos utilizados pelos professores estão a serviço das técnicas de ensino (cf. AMIGUES, 2004). O quadro negro, o retroprojeter e, mais recentemente, o computador são artefatos comumente utilizados pelos professores para tornar a atividade de sala de aula eficaz. Mas, não só esses artefatos materiais que são utilizados, mas também os simbólicos, como as estratégias didáticas, os manuais didáticos, as regras do ofício etc.

Além disso, tais artefatos podem ser transformados pelos professores de acordo com as especificidades de cada atividade docente. Por exemplo, o trabalho em grupo frequentemente realizado em sala de aula como ferramenta didática, pode diferir de acordo com a disciplina ensinada (disciplina teórica *versus* disciplina prática).

Como já foi assinalado, tais artefatos só serão realmente transformados pelos professores, tornando instrumentos, se eles se apropriarem deles, vendo-os como úteis para a realização de sua atividade. Para Rabardel (1995), os artefatos somente se transformam em instrumentos quando ocorre um processo por ele chamado de gênese instrumental. Dessa forma, um artefato só se transformará em um instrumento, quando o usuário tornar-se capaz de se apropriar do artefato a ponto de integrá-lo em sua atividade. A gênese instrumental constitui-se em um processo complexo que necessita de tempo e que busca a integração entre as características do artefato (potencialidades e limitações) e as atividades do usuário, seu conhecimento e seus métodos de trabalho.

Se o professor, por exemplo, não se apropriar por si e para si do computador, fazendo dele um instrumento de trabalho, a tecnologia não passará de um simples artefato disponibilizado pela escola. Conforme constatou Abreu-Tardelli (2006), em pesquisa sobre EAD, a interação via computador com os alunos através de *chats* e fóruns, só será efetiva se o professor que trabalha em tal modalidade de ensino for preparado para usar as ferramentas disponibilizadas pela internet.

Esses exemplos ilustram possíveis conflitos que o professor pode sofrer na realização de sua atividade. É preciso considerar que tais conflitos são constitutivos da atividade docente, pois mesmo no uso de outros artefatos (manuais didáticos, orientações pedagógicas, trabalhos em grupo, quadro negro, giz etc.), o professor irá sempre utilizá-los de acordo com o interesse dos alunos e da escola, seu engajamento, as especificidades da atividade, os colegas de trabalho, as próprias prescrições e as regras do ofício, sobre as quais discorreremos a seguir.

3.1.2 As prescrições

Compreender o trabalho do professor sob a perspectiva da Clínica da Atividade e da Ergonomia da Atividade, como argumenta Amigues (2002), implica considerar as prescrições, em seus aspectos institucionais e normativos, que dizem o que os professores devem ou deveriam fazer. Elas representam, segundo o autor, a história do ofício e contém os modos operatórios que orientam a atividade de ensino⁶. Como exemplos, podem-se citar os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a LDB, os programas de ensino, os projetos pedagógicos, os manuais etc, que ditam as normas gerais para o ensino brasileiro, em diferentes graus da hierarquia institucional.

Essa dimensão do trabalho docente – a do prescrito – foi, por muito tempo, ignorada nas pesquisas sobre a prática de ensino, pois priorizaram e priorizam, ainda hoje, a interação em sala de aula, a aprendizagem dos alunos e os resultados dessa aprendizagem, desconsiderando-se muitas vezes a relação entre a atuação do professor e as prescrições que as suscitam.

A Ergonomia da Atividade, ao contrário, mostra que a relação entre o professor e os seus alunos, longe de ser direta ou imediata, é mediada por um grande número de prescrições, que não são apenas um meio mais ou menos eficaz de influenciar as práticas do professor, mas consubstanciais no seu trabalho e estão no centro de suas preocupações profissionais (AMIGUES, 2002).

É por isso que as prescrições, para a psicologia do trabalho ou para a ergonomia francesa, desempenham um papel decisivo do ponto de vista da atividade, pois “não servem

⁶ No original, “Les prescriptions reprennent une histoire du métier et contiennent des modes opératoires qui orientent l’activité de l’enseignant” (AMIGUES, 2002).

apenas como desencadeadores da ação do professor, sendo, também, constitutivas de sua atividade” (AMIGUES, 2004:42). Desse ponto de vista, um exame do trabalho do professor não pode prescindir de um estudo sobre as prescrições que estão em sua origem. (cf., por exemplo, BRONCKART e MACHADO, 2004).

É importante salientar que entre as prescrições e a ação do professor não há uma relação direta, como se o professor fosse apenas um mero executor. Uma vez que são difundidas por diferentes instâncias, elas tornam-se “vagas” (AMIGUES, 2004), o que leva os professores a redefini-las e interpretá-las (AMIGUES, 2002). Assim, “a relação entre a prescrição inicial e sua realização junto aos alunos não é direta, mas mediada por um trabalho de concepção e de organização de um meio que geralmente apresenta formas coletivas (*Op. cit.* 42).

Podemos afirmar que uma das grandes contribuições da abordagem ergonômica para a análise do trabalho do professor e para esta pesquisa, especificamente, foi mostrar-nos que as prescrições, não sendo externas à atividade docente, compartilham do mesmo teor dessa atividade, independente do modo como elas são re-trabalhadas pelo professor, considerando-se que, certamente, as prescrições sofrem, também, uma interpretação e redefinição por parte dos professores, podendo desencadear “autoprescrições”.

3.1.3 As regras do ofício

Na atividade de trabalho docente, há um conjunto de regras, explícitas ou implícitas, sobre os modos de agir que são construídas sócio-historicamente pelos próprios professores de um coletivo de trabalho (CLOT, 2000). Esse conjunto de regras, Amigues (2004) denomina de “regras do ofício”.

Essas regras seriam uma espécie de “memória coletiva” (MAZZILLO, 2006) na qual são registradas as rotinas típicas da profissão, evitando-se, assim, que os profissionais tenham que “inventar” modos de realizar a tarefa a cada vez que necessitarem. Podemos citar como exemplo as regras para iniciar ou terminar a aula, as regras para dar provas e as regras para corrigir os trabalhos dos alunos.

A origem dessas regras dá-se na “multiplicação de atividades semelhantes que reúnem os membros do grupo e que acabam na produção daquilo que lhe é próprio em matéria de formas de agir e de modos de avaliação dessas formas” (FAÏTA, 2004:62). Dito de outra

maneira, a procedência de tais regras faz-se na repetição de “gestos profissionais” (SAUJAT, 2002).

Conforme nos lembra Bueno (2007), os “gestos profissionais” podem variar de acordo com a disciplina lecionada. Podemos identificar características comuns no modo de ensinar conteúdos na disciplina de Língua Portuguesa e, comparando à disciplina de Educação Física, podemos encontrar gestos distintos. Não podemos deixar de citar, também, as diferenças que podem existir nos níveis de ensino – professor de Língua Portuguesa no ensino básico e no ensino superior.

A título de exemplificação, em relação ao trabalho dos professores de línguas, Mazzillo (2006) encontrou fases de uma aula de língua estrangeira representadas em textos de alunos: início da aula (correção do dever de casa, revisão de matéria, explicação de conteúdos comunicativos e gramática); introdução de matéria nova; atividades ou exercícios (leitura, ditado, produção oral, compreensão auditiva, gramática, vocabulário, redação, preparação para o teste); dever de casa.

Essas fases seriam o resultado de uma história do coletivo de trabalho de professores de língua estrangeira. Assim, nas aulas de língua estrangeira, esses gestos, comumente, podem ser retomados.

No entanto, segundo Clot e Faïta (2000), não há explicitação de forma clara a respeito das regras do ofício nem nos textos que prescrevem as atividades, nem na consciência dos trabalhadores. Além disso, as regras podem não ser consensuais. Nesse caso, em situações “conflituosas” elas poderiam ser problematizadas, como geralmente acontece em reuniões de professores.

3.2 Os coletivos de trabalho

Como dissemos antes, as regras do ofício são construídas nos coletivos de trabalho. Esses coletivos, diante da negligência dos prescritores em relação às atividades realizadas fora da sala de aula, organizam o ambiente de trabalho, mobilizando-se para “construírem uma resposta comum às prescrições” (LATAILLADE e MENCHERINI, 2000; BLANCHI, 2003, LATAILLADE, 2003 *apud* AMIGUES, 2004). Exemplos desses coletivos são a construção de fichas pedagógicas, de formas de avaliações e de trabalhos interdisciplinares.

Desse modo, segundo Amigues (2004), os professores se autoprescrevem tarefas, delimitando a função de cada um.

De acordo com Bueno (2007), o coletivo tem grande valor no desenvolvimento do trabalho educacional, visto que é por meio dele que vários conflitos são tratados. Isso se traduz, por exemplo, nas assembleias sobre perdas ou ganhos salariais ou nas discussões sobre as prescrições oficiais, como as LDBs ou os PCNs.

Além disso, segundo Amigues (2004), esses coletivos assumem formas diversas, ou seja, um mesmo professor pertence a vários coletivos, tais como, o dos professores da disciplina e o dos professores do departamento, no caso do ensino superior. Mas, cada professor pertence, também, a outro coletivo mais amplo, o da profissão” (ESPINASSY, 2003 *apud* AMIGUES, 2004).

Por fim, neste capítulo, apresentamos conceitos sobre o trabalho, que o caracterizam como uma forma de agir, como uma atividade dirigida. Vimos também que o trabalho pode ser distinguido entre um trabalho um prescrito, um realizado e um real. Discutimos, ainda, sobre os elementos constitutivos do trabalho do professor (o próprio professor, o objeto, os outros, os artefatos ou instrumentos, como as prescrições ou as regras do ofício). Tais conceitos nos serão úteis para identificar diferenças e semelhanças entre os procedimentos de Autoconfrontação e Instrução ao Sósia.

Passemos, no próximo capítulo, para os fundamentos teórico-metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo, bem como seu modelo de análise de textos que nos servirá de base para a análise dos dados coletados.

CAPÍTULO 2

O Interacionismo Sociodiscursivo (ISD)

Conforme sinalizado na introdução deste trabalho, o quadro teórico-metodológico do ISD será utilizado para investigar as diferenças e semelhanças entre os procedimentos teórico-metodológicos de Autoconfrontação Simples e Instrução ao Sósia. Assim, neste capítulo, explicita-se em que medida o referencial teórico-metodológico assumido poderá ser útil para a construção do objeto de pesquisa.

1. O ISD: bases teóricas e epistemológicas

Para introduzir a questão em foco, nesta seção, pode-se dizer que o ISD postula que os conhecimentos são construídos em atividades de linguagem coletivas, as quais organizam e medeiam as interações entre os sujeitos e o mundo (cf. VYGOTSKY, 1999, retomado por BRONCKART (1999, 2004, 2006, 2008). Os conhecimentos mobilizados pelos sujeitos são, dessa perspectiva, resultantes de sua experiência intersubjetiva, a qual é mediada por formas simbólicas – base do sentido que cada ser humano constrói em suas ações. Dito de outra maneira, o sentido individual é fundado nas interações, mas aquilo que o “eu” significa é determinado por aquilo que o “nós” constrói socialmente. Nesse sentido, pensamento, linguagem e sociedade são realidades

indissociáveis, na medida em que todo pensamento é semiotizado e todo processo de semiotização pressupõe a interação social (cf. MATENCIO, 2005).

Tem-se, ainda, desse ponto de vista, que toda e qualquer ação individual de produção de linguagem está implicada em uma atividade, assim como a linguagem – capacidade humana de simbolizar e de realizar ações simbólicas – é regulada nas interações sociais. Desse modo, realizar ações linguísticas é realizar um trabalho na (e para a) interação, na (e para a) co-construção de atividades de linguagem, o qual envolve tanto a produção de sentidos como o estabelecimento de relações sociais.

Tais atividades, deve-se ressaltar, são semiotizadas em textos, orais ou escritos, o que implica tanto sua relação com uma língua particular quanto com um gênero de texto específico (cf. BRONCKART, 2008:87). Acrescenta-se a esse ponto de vista que se pode conceber o texto como resultado de ações simbólicas, não exclusivamente linguísticas, já que diferentes sistemas de conhecimento contribuem para a construção de sentido.

Outra questão sobre o processo de produção de sentido é a de que ele é engendrado pela experiência intersubjetiva, porque concebe a construção de saberes relativos aos processos linguageiros como vinculada tanto ao desenvolvimento biológico do sujeito quanto ao cultural, o que lhe permite executar ações e operações orientadas por uma motivação e uma finalidade, embora nem sempre totalmente conscientes. Portanto, segundo o posicionamento do ISD, as condutas humanas não podem ser explicadas, nem pelas propriedades do substrato neurobiológico (cognitivism e neurociências), nem pela posição behaviorista (estímulo-resposta). Ao contrário dessas vertentes, para o ISD, “o comportamento só pode ser explicado pela história dos comportamentos” (VYGOTSKY *apud* BRONCKART, 2006:55)

Essas teses defendidas pelo ISD situam-se num quadro epistemológico de correntes filosóficas e das ciências humanas. Essas correntes têm em comum o fato de conceberem as condutas humanas como resultado do processo histórico de socialização, possibilitado pela procedência e pelo desenvolvimento dos instrumentos semióticos.

A questão levantada por Bronckart (BRONCKART, 1999:22) é a de que é preciso clarificar as relações colocadas entre estruturas de ação e estruturas de linguagem, para poder compreender a relação entre as ações socializadas e as ações puras. Em outras palavras, o autor questiona como é possível delimitar e articular o

social e o psicológico. Para tentar esclarecer tal questão é que Bronckart recorre às teorias da ação, sobretudo aos trabalhos de Ascombe e Von Wright.

De acordo com Ascombe (*apud* BRONCKART: 2007), há fenômenos que são da ordem do agir humano – que a autora chamou de ação – e fenômenos que são da ordem dos acontecimentos da natureza. Esses dois fenômenos diferem entre si pelo fato de o primeiro se constituir como uma ação significativa e o segundo se realizar a partir de um evento produzido pela natureza. Para exemplificar as diferenças entre eventos da natureza e ações significantes, Bronckart (2007) toma os seguintes enunciados: *Duas telhas caem do telhado sob o efeito de vento* e *Eu deixo cair duas telhas do telhado para estragar o carro da vizinha que eu detesto*. Eles são distintos pelo fato de o primeiro descrever um evento e o segundo descrever uma intervenção humana no mundo, a qual pode ser explicada pela seqüência ‘*eu deixo cair duas telhas*’. “Essa intervenção no mundo é que define a ação” – seqüência organizada de eventos imputáveis a um agente, ao qual pode ser atribuído um motivo (ou uma razão de agir) e uma intenção (uma representação do efeito). (BRONCKART, 2006:66).

Desse ponto de vista, é a ação significativa que constitui a unidade fundamental da psicologia. O argumento usado pelo autor para justificar a ação como unidade psicológica reside no fato de que a ação pode ser definida sem se fazer referência à língua que vai concretizá-la e semiotizá-la, e é justamente por isso, que a ação se constitui como uma unidade psicológica (BRONCKART, 1999:99).

O ISD, portanto, segundo Bronckart (2006:68), propõe-se a realizar uma parte do interacionismo social: seu objetivo maior é demonstrar o papel fundador da linguagem e do funcionamento discursivo no desenvolvimento humano, delimitando o agir como unidade de análise desse desenvolvimento. O autor sustenta, assim, a tese de que “é a atividade nas formações sociais (unidades sociológicas) que constitui o princípio explicativo das ações imputáveis a uma pessoa (unidades psicológicas)”.

Atualmente, segundo Bronckart (2008), o ISD realiza um trabalho de análise descendente que envolve três etapas: i) primeiramente, análise dos componentes dos pré-construtos específicos do meio humano: as atividades coletivas, as formações sociais, os textos e os gêneros, as representações do mundo físico, social e subjetivo; ii) em seguida, estudo dos processos de mediação sociossemióticos em que se realiza, na criança e no adulto, a apropriação de alguns aspectos desses pré-construtos: os procedimentos de educação informal, os procedimentos de educação formal, os

procedimentos de interação social cotidianos; e iii) análise dos efeitos dos processos de mediação e de apropriação sobre a constituição do pensamento psíquico: o processo de emergência do pensamento consciente, o processo de desenvolvimento permanente das pessoas e os processos de transformação dos elementos pré-construtos.

É importante destacar três orientações do ISD que nos permitem explicar a escolha teórico-metodológica desta pesquisa: i) o papel central dado ao agir e suas relações com o trabalho e com o desenvolvimento humano; ii) o papel conferido à linguagem, que justifica a análise de textos como indiciadores de representações do agir em situação de trabalho; iii) a unicidade que deve caracterizar as Ciências Humanas/Sociais, o que justifica, neste trabalho, a escolha de duas vertentes das Ciências do Trabalho¹: a Ergonomia da Atividade (AMIGUES, 2004) e a Clínica da Atividade (CLOT *et al.*, 2001, CLOT, 2006). A escolha por essas duas ciências está relacionada ao fato de que elas compartilham das bases teóricas do ISD, ou seja, a Ergonomia da Atividade e a Clínica da Atividade fundamentam-se em autores como Vygotsky (para explicar o funcionamento do desenvolvimento humano) e Bakhtin (para explicar o papel da linguagem nas interações sociais), como já assinalamos antes.

Delineadas em linhas gerais as bases teóricas do ISD, passemos à discussão sobre a problemática do agir e sua relação com a linguagem.

2. Atividade, Agir e Linguagem

O trabalho se constitui como um tipo de atividade ou de prática, especificamente, humana (BRONCKART, 2006: 209). Mas, como questiona o próprio autor, se o trabalho é um tipo de atividade, o que é atividade (ou a ação, ou o agir)? Embora, como ele mesmo diz, não haja definições unanimemente aceitas sobre o que sejam os termos atividade, ação e agir, ele, fornece, entretanto, uma explicação sobre as inter-relações entre atividade/agir/signo, bem como definições estáveis que guiam suas

¹ A Ergologia, a Ergonomia e a Psicologia do Trabalho constituem-se também como Ciências do Trabalho.

afirmações. Passemos, portanto, primeiramente, à explicação dessa inter-relação e, em segundo lugar, a essas definições.

O que diferencia os seres humanos dos animais é a capacidade de negociar por meio da linguagem a participação em uma atividade. Como afirma Bronckart (1999: 32), “na espécie humana, a cooperação do indivíduo na atividade é [...] regulada e mediada por verdadeiras interações verbais e a atividade caracteriza-se, portanto, por essa dimensão que Habermas chamou de **ação comunicativa** (grifo do autor)”. Essa ação é, ao mesmo tempo, constitutiva do social e do psiquismo humano, o qual se reestrutura através dos signos de maneira negociável nas mais diversas interações humanas. Sob essa perspectiva, “o desenvolvimento humano se efetiva no agir, o que significa, em primeiro lugar, que todos os conhecimentos construídos são produtos de um agir e não de secreções diretas do cérebro, do espírito ou da alma” (BRONCKART, 2004).

Segundo Bronckart (2006:137), embora todas as espécies vivas demonstrem formas de agir socializado, somente a espécie humana desenvolveu um agir comunicativo verbal, “mobilizando signos organizados em textos”, os quais permitem a construção de “mundos de conhecimentos” que podem, por sua vez, tanto se tornarem autônomos em relação às circunstâncias individuais da vida, como podem se acumular socio-historicamente na vida dos grupos. Por isso, ele distingue para a espécie humana um agir não-verbal, que chama de *agir geral* e um agir verbal, o qual denomina de *agir de linguagem*.

Argumenta, também, o autor que:

Assumir que o desenvolvimento humano efetiva-se no agir também implica um posicionamento de ordem epistemológica e política: o de que os conhecimentos científicos que focalizam o humano também devem ser construídos em trabalhos de **intervenção** ou, em outras palavras, como Durkheim (1894-95/1963) já sustentava firmemente há um século e como Touraine o faz mais recentemente (1973), implica considerar que as ciências humanas/sociais devem se dotar de meios para serem **úteis**, para contribuir para uma evolução positiva dos grupos sociais e de seus membros.(BRONCKART, 2004).

Portanto, o agir humano constitui-se como objeto privilegiado de estudo do ISD, dadas suas aspirações políticas e suas bases epistemológicas.

Enfim, a definição que o autor oferece para o termo agir é a de que o esse termo (ou *agir-referente*) denomina, de forma geral, qualquer modo de intervenção orientada

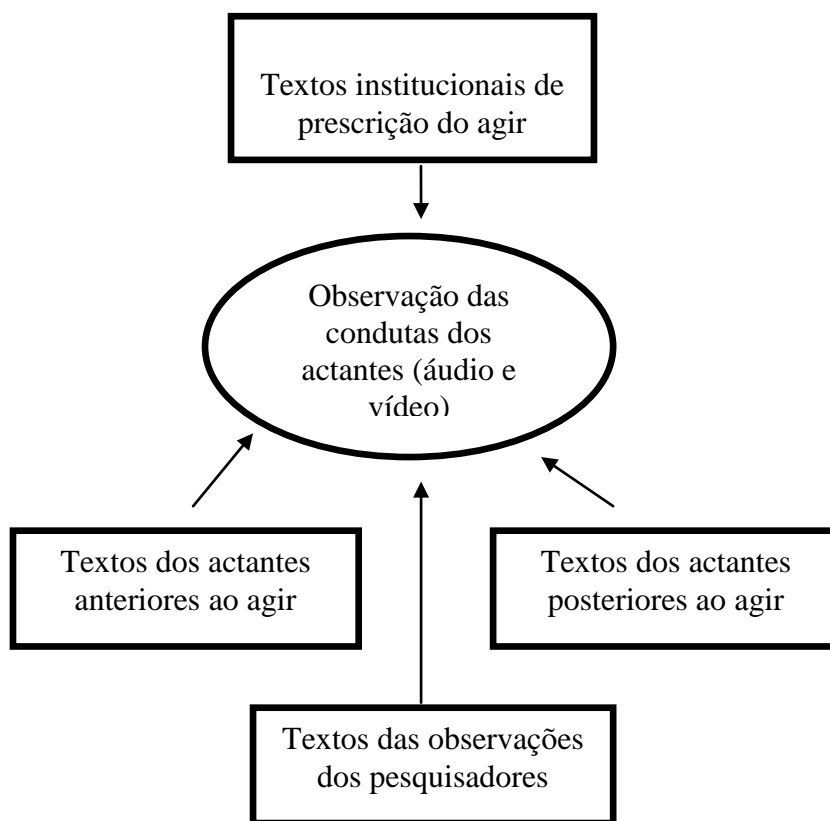
de um ou de vários seres humanos no mundo. Esse agir pode se constituir de um trabalho, cuja estrutura compõe-se de tarefas. Na progressão temporal do curso do agir, distinguem-se cadeias de processos, que podem ser de atos e/ou de gestos (BRONCKART: 2008).

Retomando e reformulando os trabalhos de Habermas sobre o agir, Bronckart (*OP. cit.*) considera que ao agir, o agente exerce condutas observáveis, as quais exibem pretensões à validade em relação aos pré-construtos humanos (modelos de atividades e de textos). Em outras palavras, ao agir, avaliamos se o que fazemos é válido em relação às representações sobre: i) o mundo **objetivo**, o qual compreende os conhecimentos elaborados sobre o mundo material; ii) o mundo **social**, ou seja, normas e valores elaborados entre os grupos sociais e iii) o mundo **subjetivo** que se constitui das características próprias de cada indivíduo e dos conhecimentos coletivos sobre tais características (BRONCKART: 2008).

Para a investigação desse agir, Bronckart argumenta que se deve assumir dois níveis de análise: i) o primeiro é o das condutas observáveis; ii) o segundo é o da avaliação ou da reformulação de alguns aspectos do agir, que se inscreve em textos que delimitam porções da atividade e que atribuem aos actantes uma determinada responsabilidade sobre ela. Esse processo constrói ações e agentes externos – formas que provêm da avaliação dos outros – e agentes e ações internas – representações que os actantes constroem sobre seus motivos, suas capacidades e suas responsabilidades nas atividades coletivas.

Essas ações (externas e internas), de acordo com Bronckart (2006:245), se inscrevem em diferentes formas, dentre elas: i) nos modelos para o agir, os quais são socio-historicamente construídos e constituem-se como pano de fundo para o agir a ser realizado; ii) nos textos de prefiguração geral e textos de prefiguração específica (textos prescritivos); e iii) finalmente, nos textos dos observadores externos, interpretativos/avaliativos.

Em relação a essa divisão dos textos, Bronckart (2006:216) apresenta o seguinte esquema que descreve os textos que são objetos de análise do grupo LAF:



Esquema 1: Plano geral dos textos analisados pelo grupo LAF

Os textos analisados em nossa pesquisa fazem parte dos textos dos observadores externos. A Autoconfrontação Simples e a Instrução ao Sósia são textos produzidos a partir da observação do trabalho dos professores informantes. O texto originado no primeiro procedimento é registrado em vídeo e o texto do segundo procedimento é registrado em áudio.

Para avançar na discussão sobre os modelos do agir e sobre os textos que inscrevem as formas de ações, discutidos anteriormente, Bronckart (2006), recorre às relações entre o agir e a linguagem. Para ele, ao usar a linguagem, estamos agindo sobre os nossos interlocutores em um contexto social, e as nossas atitudes são significativas na medida em que são coerentes com esse contexto. Em face dessa natureza da linguagem, ela é entendida como **atividade**² e se configura como um processo de interação, ligado às atividades sociais humanas, que organiza, comenta e regula essas atividades. Assim, a prática de linguagem se desenvolve em mecanismos complexos,

² A esse respeito, ver também FRANCHI (1977).

por meio dos quais há uma negociação contínua entre as representações do indivíduo sobre seu agir e as avaliações do outro, o que se desenvolve de forma dialógica, propiciando a transformação dos indivíduos e das atividades (BRONCKART, 2006:254).

À luz dessa explicação sobre o modo como a atividade, ação e signo se inter-relacionam, o autor elenca dois elementos para reflexão: i) o primeiro é que o que se chama de atividade ou de ação é sempre resultante de um processo interpretativo, pois o que é passível de medida são os comportamentos humanos e, nesse sentido, qualificar esses comportamentos de atividade ou de ação significa atribuir aos protagonistas coletivos ou individuais propriedades que não são observáveis diretamente, mas que podem servir de guia para esses comportamentos; ii) o segundo é que, para o autor, ao operar com essas noções – atividade, ação, agir – corre-se o risco de enfrentar um problema de semiologia, pois essas noções são utilizadas de maneira aleatória (BRONCKART, 2006:212). Em consequência disso, ele nos apresenta definições estáveis, embora não unanimemente aceitas, sobre esses termos, as quais são, resumidamente, as seguintes:

- o termo *agir* (ou agir eferente) designa o dado observável, ou seja, as diferentes ocorrências de intervenção orientada dos seres humanos no mundo, enquanto os termos *atividade* e *ação* denominam as interpretações desse agir. Tem-se a atividade quando se toma o agir do ponto de vista coletivo. Já a ação é de natureza individual³;
- no plano motivacional, distinguem-se os *determinantes externos*, que são de origem coletiva, e os *internos*, que são as razões de agir de uma pessoa particular. Exemplos de determinantes externos são os documentos oficiais, como os PCNs, que parametrizam o trabalho do professor, e determinantes internos, os motivos que levam o professor a usar um dado livro;
- no plano intencional, diferenciam-se as *finalidades*, de origem coletiva e socialmente legitimadas, das *intenções*, que são os fins do agir, interiorizados por uma pessoa particular;

³ Filliettaz (2004:209) ao apresentar a distinção entre atividade e ação afirma que “a atividade apreende o agir no plano sócio-histórico e designa representações coletivas que os agentes constroem sobre práticas desenvolvidas em uma coletividade”. Já a ação “designa condutas finalizadas assumidas pelos agentes de carne e osso nas situações de ação não típicas, mas concretas”.

- no plano dos recursos para o agir, delimitam-se os *instrumentos* – artefatos concretos à disposição de alguém e modelos para o agir construídos sócio-historicamente –, e as *capacidades* – recursos mentais e comportamentais que se atribuem a uma pessoa particular. Exemplos de instrumentos são o projetor multimídia, o quadro e os textos. Como exemplo de capacidade interna, pode-se citar o domínio para utilizar os instrumentos tecnológicos.

Representando tais noções de maneira esquematizada, pode-se lê-las a partir do seguinte quadro:

| PLANOS | NÍVEIS | |
|------------------------------|------------------------|-------------|
| | COLETIVO | INDIVIDUAL |
| Motivacional (Por quê?) | Determinantes externos | Motivos |
| Intencional (para quê?) | Finalidades | Intenções |
| Recursos para o agir (como?) | Instrumentos | Capacidades |

Quadro 1: Elementos constitutivos de interpretação do agir humano

Do que dissemos, é possível afirmar que a linguagem é uma condição *sine qua non* do agir verbal e, portanto, do ponto de vista metodológico, a análise de textos, tanto falados como escritos – manifestações da linguagem – que se atualizam na e sobre uma atividade, é central. Daí a relevância desse quadro teórico para a pesquisa que se pretende realizar.

Quais são as categorias de análise desses textos? Responderemos a essa questão na próxima seção.

3. A análise dos textos no quadro do ISD

Para identificar nos textos as categorias interpretativas apresentadas no quadro do ISD, é preciso recorrer a procedimentos metodológicos de análise, os quais serão discutidos nesta seção. Tais procedimentos foram desenvolvidos em Bronckart (1999; 2006), Machado & Bronckart (2004), e têm sido relidos e reconfigurados, constantemente, a partir do desenvolvimento de pesquisas realizadas por integrantes do Grupo ALTER, do LAEL

A análise do contexto sócio-interacional de produção dos textos em estudo faz-se, como apontam Machado & Bronckart (2004:140), num primeiro momento, tanto por meio do levantamento de informações externas ao texto como também por meio da busca e leitura de documentos existentes e/ou de discussões com representantes das instituições envolvidos na produção/circulação/consumo desses documentos. Ao se identificar as características do contexto de produção mais amplo e do mais restrito, objetiva-se “reconstituir a história do documento” (MACHADO & BRONCKART, 2004:144). Para isso, analisam-se os textos anteriores ao texto sob análise, corroborando-os ou refutando-os, a fonte da prescrição ou da avaliação, seus redatores e destinatários efetivos, os tipos de relações existentes entre a fonte, os redatores e os destinatários, a finalidade atribuída aos seus usos efetivos, os lugares em que são disponibilizados, suas formas de circulação, etc.

Numa análise dessa natureza, está implícita a hipótese adotada pelos grupos LAF e ALTER/LAEL de que nenhuma investigação lingüística, de qualquer ordem ou natureza, pode ser feita sem levar em conta os elementos exteriores aos dados ou fatos lingüísticos analisados.

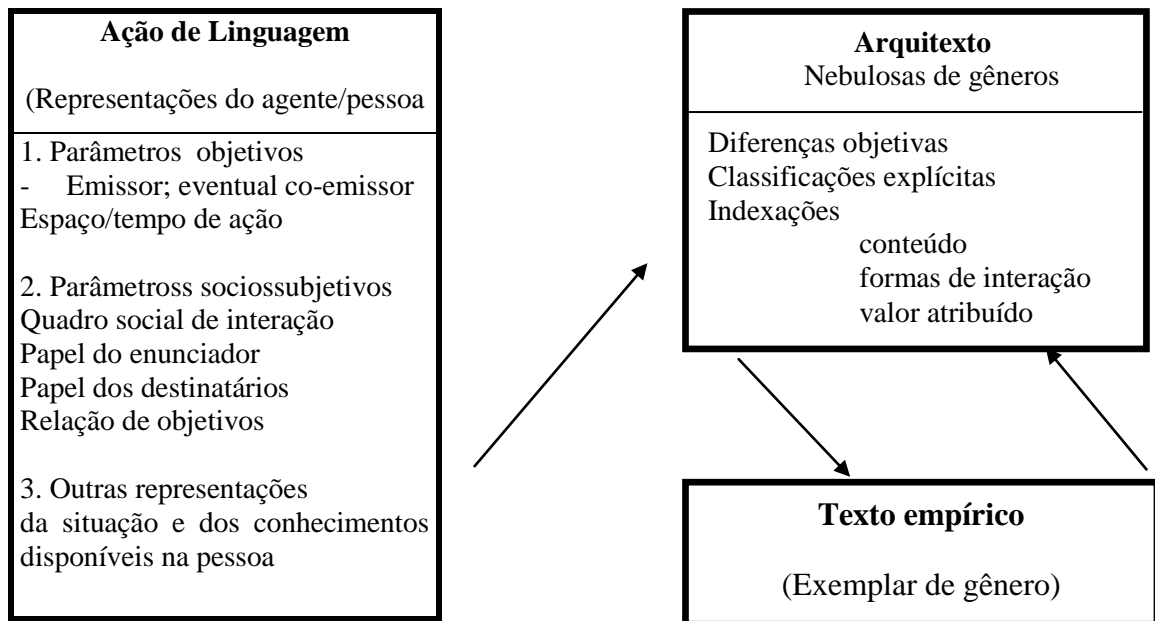
Já a situação de ação de linguagem nomeia as propriedades dos mundos formais (objetivo, social e subjetivo) que podem influenciar a produção textual (BRONCKART, 1999; 2006, 2008). Esses mundos formais são um conjunto de representações sociais que podem ser descritas *a priori*. Essas representações, por sua vez, se estruturam em configurações de conhecimentos que podem ser chamadas de mundos representados. Isto é, a ação é composta pelo “mundo objetivo” que remete ao meio físico, ou seja, é

necessário que o agente⁴ tenha um objetivo com um determinado fim e que esse objetivo esteja coerente com a situação da ação, a qual é regulada por normas, que constituem o “mundo social”. E cada membro de uma interação desempenha um papel que envolve o “mundo subjetivo”. Mas, segundo Habermas (*apud* BRONCKART:1999, 2006, 2008), o mundo subjetivo “se origina em grande parte (ou totalmente) da internalização do mundo social”.

Dando continuidade à definição de situação de ação de linguagem, segundo Bronckart (2008), convém distinguir a situação de ação de linguagem *externa* – as características dos mundos formais – da situação de ação de linguagem *interna* – representações sobre os mundos formais, conforme um agente as interiorizou -, a qual influi diretamente sobre a produção de um texto (escolha do gênero, dos tipos de discurso, dos mecanismos de textualização e enunciativos). Entretanto, em princípio, o pesquisador, conforme Bronckart, tem acesso apenas à situação de linguagem externa. Portanto, as informações sobre a situação do agente são apenas hipotetizadas. Nesse sentido, não há uma relação direta entre a situação de ação e o texto empírico. Tal afirmação vai ao encontro de Kerbrat-Orecchioni (2006), quando a autora diz que é impossível descrever o ato de enunciação em si mesmo.

A abordagem do ISD sobre a situação de produção de linguagem coloca como postulado a preexistência de gêneros de textos elaborados por gerações precedentes e organizados em um repertório de modelos denominado arquitexto. Nessa perspectiva, na situação de produção de um texto, os interlocutores, por um lado, escolhem um modelo de gênero que se encontra em um arquitexto de uma comunidade linguageira e, por outro lado, necessariamente, adaptam o modelo escolhido às peculiaridades dessa mesma situação (cf.: BRONCKART, 2006). Essas peculiaridades englobam, sob o ponto de vista desse mesmo autor, os seguintes elementos:

⁴ Categoria que define um actante implicado no agir, sem que a ele sejam atribuídos capacidades, motivos e intenções, segundo a semiologia do agir de Bronckart e Machado (2004). No texto de 1999, Bronckart não se refere à categoria agente na mesma acepção de 2004.



Esquema 2 - Esquema do contexto de produção textual, segundo Bronckart (2006:146).

Na perspectiva desse esquema, o interlocutor deve mobilizar, em uma situação de produção de linguagem, representações em três direções distintas: i) sobre os parâmetros físicos da situação, que inclui o emissor, o receptor e o espaço-tempo da interação); ii) sobre o quadro socio subjetivo, que inclui o quadro social da interação, o papel do enunciador e do destinatário (pai, cliente, professor), a relação de objetivos que podem ser estabelecidas entre esses papéis e; iii) sobre outras representações da situação e conhecimentos disponíveis no agente referentes ao conteúdo temático.

Antes, porém, de avançar na exposição sobre a proposta de estudo do contexto de produção dos textos do ISD, julgamos importante refletir sobre as categorias emissor, enunciador, receptor e destinatário utilizadas nos estudos do ISD.

Conforme Maingueneau e Charaudeau (2004), o termo sujeito falante recobre tanto o ser humano que exerce a atividade de linguagem, como o indivíduo que produz um ato de linguagem. Para delimitar as denominações que subjazem às filiações teóricas, lingüistas interessados pelo discurso foram levados a encontrar diferentes definições para o “sujeito que diz”: locutor, emissor, enunciador, receptor, ouvinte, interlocutor, destinatário, alocutário, co-enunciador. Essas diferentes categorias recobrem, de acordo com os autores, tanto fenômenos enunciativos, como comunicativos.

Na tentativa de classificar essas categorias, os autores propuseram distingui-las em dois tipos de critérios, que se cruzam: i) a oposição entre locutor externo/interno ao

discurso; ii) a oposição entre produção/recepção. O lugar de locutor externo e interno repousa na hipótese de que o sujeito falante pode ter dois tipos de identidades – uma social e outra discursiva. A primeira refere-se ao sujeito que toma a fala. A segunda remete ao ser de linguagem que se exprime na enunciação.

Quanto ao lugar de produção e recepção, o sujeito falante assume papéis na troca comunicativa que podem ser de produtor ou de receptor.

Na análise do contexto de produção dos textos do *corpus* desta pesquisa, utilizaremos a noção de *interlocutores* para referir-nos aos sujeitos que tomam a fala nas interações e a de *enunciador* (tal como Bronckart), para nomear os diferentes papéis assumidos por esses mesmos interlocutores no desenvolvimento da interação.

No que se refere ao lugar social de produção textual, Bronckart (1999) designa-o como a formação social na qual o texto é produzido – a escola, a família, etc. Já os objetivos da interação assinalam, de acordo com o autor, o(s) efeito(s) que o produtor quer realizar sobre o destinatário.

Enfim, as representações sobre os parâmetros do contexto físico baseiam-se em duas capacidades cognitivas: i) a capacidade de se distinguir do outro e ii) a capacidade de operar com as coordenadas espaço-tempo. Essas capacidades são construídas logo na primeira infância. Já as representações sobre os parâmetros do contexto sócio-subjetivo são construídas ao longo da vivência e se modificam continuamente (BRONCKART, 1999:97).

No que diz respeito ao conteúdo temático, Bronckart (1999:97) o define como “o conjunto das informações que são explicitamente apresentadas, i.e., que são trazidas no texto pelas unidades declarativas da língua natural”. São representações, também, construídas pelo agente, assim como as do contexto. Além disso, essas representações variam em função da experiência e do nível de desenvolvimento do agente e encontram-se armazenadas em sua memória de longo termo (cf.: STERNBERG, 2000). É importante dizer, ainda, que esses conhecimentos são reestruturados em uma situação de ação de linguagem em dois aspectos: i) de um lado, no contexto de produção textual, os conhecimentos prévios, que são simultâneos e organizados de maneira lógica, são reorganizados; ii) por outro lado, os conhecimentos mobilizados organizam-se em mundos discursivos, cujas coordenadas são distintas das do mundo ordinário (BRONCKART, 1999:98). Esses mundos discursivos referem-se aos tipos de discurso – recursos morfossintáticos de uma língua e identificáveis nos textos que mostram a

criação de mundos discursivos (BRONCKART, 1999). Para examinar os mundos discursivos, o autor apresenta *parâmetros da ação de linguagem*. Vejamos:

| | | |
|----------------------------|---|--|
| Relação ao ato de produção | EXPOR Conjunção (ao mundo ordinário) | NARRAR Disjunção (ao mundo ordinário) |
| IMPLICAÇÃO | DISCURSO INTERATIVO | RELATO INTERATIVO |
| AUTONOMIA | DISCURSO TEÓRICO | NARRAÇÃO |

Quadro 2: Coordenadas gerais dos mundos

Inspirado na distinção entre *mundo comentado* e *mundo narrado* de Weinrich (1973) e nos *planos enunciativos* de Simonin-Grumbach (1975), Bronckart (1999, 2006) identifica, nos textos, operações que se sustentam por duas decisões binárias. A primeira – *disjunção* e *conjunção* – diz respeito à distância (*ordem do NARRAR*) ou proximidade (*ordem do EXPOR*) existentes entre as coordenadas que organizam o conteúdo temático e as coordenadas gerais do contexto de produção do agente. A segunda relaciona-se ao cruzamento existente entre o *agente produtor* e a situação de ação de linguagem, no ato de produção, determinando a *implicação* – quando há interação entre esses fatores – ou a *autonomia* – quando esta interação não se realiza. O resultado do cruzamento dessas *decisões* corresponde a quatro *mundos discursivos*, ou seja, a quatro *atitudes de locução*: *EXPOR implicado*, *EXPOR autônomo*, *NARRAR implicado* e *NARRAR autônomo*. Decorrentes dessas quatro atitudes, é possível identificar quatro *tipos de discursos*, nomeados pelo autor de *Discurso Interativo*, *Discurso Teórico*, *Relato Interativo* e *Narração*.

Os *tipos de discurso* são, portanto, segmentos de texto (ou até mesmo o texto inteiro) que apresentam características próprias em diferentes níveis. Podem ser definidos como configurações particulares de unidades e de estruturas lingüísticas, que podem entrar na composição de todo o texto. A formulação do conceito de *tipo de discurso* e a proposta de sua classificação em quatro *tipos* básicos são herdeiras das reflexões de Benveniste sobre a necessidade de se considerar a *situação de enunciação* para se poder explicar os fatos lingüísticos, seus trabalhos sobre as unidades constitutivas do aparelho formal de enunciação e, ainda, sua distinção entre “discurso e história” (MACHADO, 2005b).

Machado (2005:242-243) ao discutir a noção de tipos de discurso, elenca as seguintes características desses fenômenos lingüísticos:

- no nível **semântico-pragmático**, os tipos de discurso mostram uma certa relação com o contexto físico de produção, estabelecendo se há implicação desse contexto ou autonomia em relação a ele e, ainda, demonstram determinada forma de apresentação dos conteúdos em relação ao tempo-espaço da produção: conjunção ou disjunção;
- no nível **morfossintático**, os tipos de discurso indicam, por meio de um conjunto de unidades lingüísticas, a relação estabelecida com o contexto e a forma de apresentação dos conteúdos em relação ao tempo-espaço de produção;
- no nível **psicológico**, os tipos de discurso são o resultado de operações discursivas de estabelecimento de relações entre o mundo discursivo e o mundo da interação;
- no nível da **planificação**, os tipos de discurso podem apresentar-se como seqüências textuais, *scripts* ou planificações;
- no nível do **texto**, os tipos de discurso são segmentos constitutivos dos textos, mas de forma variável. Isto é, um texto pode ser constituído por um único *tipo de discurso*, ou por vários *tipos de discurso*,

Vejamos a seguir alguns exemplos de textos e suas características lingüísticas que atualizam os quatro tipos de discurso.

O tipo de **discurso interativo** é caracterizado pela presença de formas verbais e de pronomes de 1ª e 2ª pessoa (“eu, nós, você...”), que implicam os participantes da interação. Apresenta referências explícitas aos parâmetros do contexto de produção, com a presença de dêiticos espaciais e temporais (“aqui, hoje...”), e tempos verbais (presente, futuro perifrástico, imperativo) que colocam os conteúdos verbalizados relacionados (concomitantemente) ao momento da produção. Como exemplo de discurso interativo, pode-se tomar o seguinte excerto:

PP (professora pesquisadora): ham ham... ham:: e o data show? eu estou vendo que ele está não é... que ele está ligado lá... é um recurso do qual você se vale sempre?
PI (professora informante): é um recurso do qual eu me valho sempre que eu posso porque lá ((PI está se referindo à instituição de ensino em que trabalha))

especificamente nesta universidade... a gente tem um prazo para fazer reserva do data show... então todo último dia útil... todo dia trin:: todo primeiro dia útil... dia primeiro... de qualquer mês... a partir das sete horas da manhã todos os professores entram no sistema pra tentar reservar...

O exemplo anterior é um trecho da transcrição do texto da Autoconfrontação Simples realizada nesta pesquisa. Trata-se, portanto, de um trecho pertencente a um texto falado. Esse texto se realiza em uma situação de ação de linguagem que implica dois interlocutores que alternam tomadas de turno em espaço-tempo comuns. Observa-se a presença de formas verbais e de pronomes de primeira e de segunda pessoa (*eu, você*), que indiciam os participantes da interação, o enunciador e o destinatário, e também a presença de dêiticos espaciais (*lá*) que indicam o contexto situação de produção.

O tipo de *discurso teórico*, por sua vez, caracteriza-se pela ausência de marcas de referência aos participantes da interação, ao tempo e ao lugar da produção, estabelecendo uma relação de autonomia entre os conteúdos enunciados e a situação de produção. Podemos identificar a presença do presente genérico e de frases passivas e declarativas, estabelecendo uma relação de disjunção temporal. Para exemplificar o discurso teórico, podemos analisar o trecho que se segue:

A dança é uma das três principais artes cênicas da Antigüidade, ao lado do teatro e da música. Caracteriza-se pelo uso do corpo seguindo movimentos previamente estabelecidos (coreografia), ou improvisados (dança livre). Na maior parte dos casos, a dança, com passos cadenciados é acompanhada ao som e compasso de música e envolve a expressão de sentimentos potenciados por ela.
[<http://pt.wikipedia.org/wiki/Dan%C3%A7a>. Acesso em 15 de junho de 2010]

O exemplo anterior é um trecho de um texto pertencente ao gênero verbete de uma enciclopédia *on line*. Verificamos nesse trecho a ausência de marcas de referência aos participantes da interação, ao tempo e ao lugar da produção, determinando uma relação de autonomia entre os conteúdos enunciados e a situação de produção. No entanto, a presença de presente genérico situa esses mesmos conteúdos como existentes no momento da produção, mas não se restringindo a ele, estabelecendo-se uma relação atemporal. Temos aí um exemplo do *tipo de discurso teórico*, mas que não é um discurso científico, no sentido corrente do termo.

No que se refere ao tipo de *discurso relato interativo*, podemos dizer que ele é marcado por meio de unidades lingüísticas, tais como formas verbais e pronomes de 1ª pessoa, que indiciam um dos participantes da interação, além do par pretérito perfeito-imperfeito que coloca os fatos narrados distantes do momento de produção, estabelecendo uma relação de disjunção. Como exemplo desse tipo de discurso, tem-se:

O primeiro beijo

Os dois mais murmuravam que conversavam: havia pouco iniciara-se o namoro e ambos andavam tontos, era o amor: Amor com o que vem junto: ciúme.

_ Está bem, acredito que sou a sua primeira namorada, fico feliz com isso. Mas me diga a verdade, só a verdade: você nunca beijou uma mulher antes de me beijar? (Clarice Lispector - Felicidade Clandestina)

No excerto anterior, ocorrem unidades lingüísticas– forma verbal e pronomes de primeira pessoa – que se referem ao agente produtor, estabelecendo-se uma relação de implicação. Ao mesmo tempo, o agente coloca os conteúdos apresentados como estando distantes temporalmente (*havia pouco*) em relação ao momento da produção, estabelecendo-se uma relação de disjunção. Tem-se, assim, um exemplo do *tipo de discurso relato interativo*.

Por fim, há o tipo de *discurso narração*, no qual há a ausência de qualquer unidade lingüística referente a participantes da interação ou ao tempo e espaço da interação. Há, no entanto, a presença de uma referência temporal absoluta (*Em 1972*) deslocando o acontecimento verbalizado para um tempo separado, disjunto do momento da interação.

Em 1972, nasce o Independente Atlético Clube.
[<http://pt.wikipedia.org>] Acesso em 15 de junho de 2010.

É preciso dizer, como sinaliza Bronckart (1999), que esses quatro tipos de discurso têm variantes, fronteiras e fusões. Por esse motivo, é difícil pensar em tipos de discursos “puros”. E, como apresentado, os tipos de discurso organizam os mundos discursivos através dos quais os textos são engendrados.

O outro nível de análise de textos a que se refere Bronckart (1999) são os mecanismos enunciativos, que orientam a interpretação do texto pelos interlocutores. São mecanismos que garantem ao texto a sua coerência pragmática ou interativa, uma

vez que servem, fundamentalmente, para i) contribuir para o esclarecimento dos posicionamentos enunciativos (quais instâncias assumem o que é enunciado no texto?, quais são as vozes que aí se expressam?) e ii) traduzir as diversas avaliações (julgamentos, opiniões, sentimentos) sobre alguns aspectos do conteúdo temático. (BRONCKART, 1999:130).

As avaliações são marcadas por unidades ou processos que revelam a modalização. Segundo Bronckart (1999), essas modalizações podem ser de quatro tipos:

- epistêmicas/lógicas: expõem o grau de verdade ou certeza sobre o que é dito, sendo marcadas por verbos como poder e dever, além de palavras ou expressões como talvez, necessariamente, etc;
- deônticas: apóiam-se nos valores, nas opiniões e regras do mundo social. Elas são marcadas por verbos ou expressões como dever, ter obrigação de, etc;
- apreciativas: explicitam a posição subjetiva do enunciador em relação ao que é dito, ao usar verbos como gostar, apreciar, odiar ou advérbios como infelizmente, felizmente, etc.
- pragmáticas: indicam alguns aspectos da responsabilidade do personagem, grupo ou instituição em um texto em relação às suas próprias ações. São representadas por verbos como tentar, querer, saber, pretender, etc.

Tais modalizações são inspiradas, como sinaliza Bronckart (1999:330), na teoria habermasiana dos mundos representados. A modalização lógica apóia-se nos critérios ou conhecimentos elaborados no quadro das coordenadas formais do mundo objetivo, as modalizações deônticas procedem das coordenadas do mundo social e as modalizações apreciativas derivam do mundo subjetivo.

No entanto, na obra citada anteriormente, Bronckart não esclarece em que mundo habermasiano as modalizações pragmáticas se erigem. Por isso, neste trabalho, a análise recorrerá apenas às modalizações lógicas, deônticas e apreciativas.

Uma vez apresentados os pressupostos que nos guiarão para a análise dos textos, passemos para o capítulo 3, no qual discutiremos os aportes teóricos da Autoconfrontação Simples e da Instrução ao Sósia, bem como os níveis de análise.

Capítulo 3

Procedimentos de coleta e análise dos dados

Para iniciar este trabalho, apresentamos, em um primeiro momento, reflexões sobre a natureza da pesquisa qualitativa para, em seguida, oferecer os pressupostos básicos dos procedimentos de coleta e análise dos dados utilizados na pesquisa.

1. A pesquisa qualitativa

A utilização de métodos e técnicas em pesquisas está associada aos objetivos, às hipóteses e aos pressupostos teóricos do objeto de estudo. Assim sendo, o método exige uma escolha criteriosa e sistemática para se fazer a descrição, explicação e análise de fatos e fenômenos, que pode ser realizada a partir da abordagem *qualitativa* e da *quantitativa*, ou ainda com aplicação simultânea desses dois tipos de abordagem (MOREIRA e CALEFFE, 2006):

Como é sabido pela comunidade científica, cada um desses tipos de abordagem apresenta características peculiares quanto ao tratamento dos dados coletados: a pesquisa *quantitativa* volta-se para a mensuração dos dados através de recursos e técnicas estatísticas e a pesquisa *qualitativa* explora as características dos dados que não podem ser facilmente descritos numericamente, como a linguagem por exemplo.

Essa distinção entre metodologia *quantitativa* e *qualitativa* desenha-se no contexto de afiliação a dois modelos instituídos para pensar a pesquisa científica nas

ciências humanas: o *monismo metodológico* e a *epistemologia da diferença* (SPINK e MENEGON, 1999).

O *monismo metodológico* advoga a favor da unidade do método científico para todas as investigações científicas. O método científico, conforme relatam Spink e Menegon, (1999) – caracterizado pela reunião organizada de procedimentos racionais utilizados para pesquisar e explicar os fatos ou fenômenos da natureza, por meio da observação empírica e da formulação de leis científicas –, reinou absoluto até o fim do século XIX não só porque os objetos de estudo derivavam basicamente das ciências físicas e naturais e a eles se adequavam, mas também porque a própria ideia de uma ciência do homem não fazia parte do panorama da época.

No apogeu das ciências naturais, o interesse pelo caráter metafísico se apagava diante do interesse prático pelos fenômenos da vida. Como a burguesia lutava pela queda da sociedade feudal, era necessário um saber que desmitificasse a visão do mundo medieval. Daí a busca por um conhecimento capaz de explicar o mundo empírico e suas leis. Para as ciências naturais, o psiquismo subjetivo do homem não constituía objeto de análise, por considerá-lo um processo natural, inato (BAKHTIN, 2004[1977]).

Somente a partir do século XIX que o humano passa a ser objeto legítimo de investigação, possibilitando a Sociologia, a Epidemiologia, a Antropologia, a Economia, a Ciência Política e a Psicologia (FOUCAULT 2007[1966]). Na emergência da ciência do homem é que se trava o embate metodológico sobre a influência das ciências naturais sobre as ciências humanas, esboçando-se, deste modo, o segundo modelo: a *epistemologia da diferença*. Tal modelo defende a existência de métodos apropriados para as ciências humanas, mas como observam Spink e Menegon (1999), nem todos os domínios do saber na esfera das ciências humanas pautam-se pela *epistemologia da diferença* ou seguem o *método fenomenológico*. No Brasil, por exemplo, há importantes variações inter e intradisciplina, explicitadas nas discussões travadas nos anos sessenta e setenta sobre o lugar de inserção da Psicologia nos cursos universitários: se nas ciências biológicas ou humanas.

Embora não se negue o valor da abordagem quantitativa, pesquisadores passam a defender a necessidade de compreender as circunstâncias interacionais imediatas dos eventos no mundo social e do contexto histórico e cultural em que esses eventos acontecem. Esse tipo de postura fundamenta-se no paradigma da ciência contemporânea

que se opõe ao positivismo estrito – a materialidade *a priori* dos fatos sociais e o determinismo unilateral desses fatos em relação aos fatos psicológicos (BRONKART, 2008) e ao behaviorismo – observação e descrição do comportamento humano sem referência à consciência (DORON e PAROT, 2007).

É nesse contexto que nascem as técnicas de pesquisa introspectivas, biográficas, subjetivas ou interpretativistas com o objetivo de desvelar o ponto de vista dos sujeitos no interior de suas práticas sociais (MOREIRA e CALEFFE, 2006). Assim, em vez de coletar dados por meio de técnicas quantitativas como questionários fechados, argumenta-se que o pesquisador deve coletar dados por meio de técnicas projetadas para revelar as perspectivas dos sujeitos.

Influenciada pelas posições sócio-antropológicas da escola de Chicago⁵, pela crítica à maneira de pensar a ciência nos anos setenta e pela reflexão sobre o pós-modernismo, esse novo paradigma é adaptado às subdisciplinas: psicologia da educação, psicologia da saúde, psicologia clínica e psicologia social (ROUAN e PÉDINIELLI, 2001.).

É importante dizer, juntamente com esses autores, que a abordagem qualitativa não se define por um “qualitativismo” estrito, uma vez que recorre também à abordagem quantitativa. Desse modo, a pesquisa qualitativa é sempre semi-qualitativa: qualitativo e quantitativo são pensados no interior de um continuum em que as imbricações entre qualitativo/quantitativo tornam-se maiores. No que se refere a esta pesquisa, os dados coletados serão lidos a partir dessas duas abordagens por acreditar que a quantificação dos dados poderá subsidiar a leitura qualitativa.

Enfim, a abordagem qualitativa ou também chamada indireta considera que a investigação é construída dentro do fenômeno estudado e preocupa-se em qualificar o objeto de estudo através dos olhos dos participantes (MOREIRA e CALEFFE, 2006).

Para esses autores, o pesquisador é, então, um construtor de informações e os instrumentos (entrevistas, testes etc.) ou o processo que utiliza (psicoterapia,

⁵ Corrente de pensamento formada por trabalhos da universidade de Chicago entre 1915 e 1940 que compartilhavam procedimentos metodológicos qualitativos. Ao estudar os grandes centros urbanos, sociólogos dessa corrente concebiam os sujeitos sociais como atores portadores de um saber baseado no senso comum que implicava procedimentos (um etnométodo) para realizar ações quotidianas. Tal teoria foi proposta por Garfinkel (1967). Outro paradigma dessa corrente é o chamado Interacionismo Simbólico (Goffman), que se originou no pragmatismo americano e particularmente no trabalho de George Herbert Mead, o qual demonstrou que os egos (self) das pessoas são produtos sociais, sem deixar de ser propositados e criativos. (ROUAN, G. e PÉDINIELLI, J. Aspects épistémologiques des méthodes qualitatives. In: Marie Santiago Delefosse & Georges Rouan (org.). **Les méthodes qualitatives en psychologie**. Paris: Dunod, 2001.

psicanálise, clínica etc.), são indutores da interação, isto é, formas de estabelecer certo tipo de interação que pode permitir ao pesquisador estar simultaneamente em diversas posições: cientista, analista, sujeito, observador.

Entre os vários procedimentos que procuram construir um tipo de interação entre pesquisador e sujeitos de pesquisa há as autoconfrontações utilizadas pela Clínica da Atividade – corrente da Psicologia do trabalho, mais especificamente, da Clínica do Trabalho – que realiza seus estudos observando o agir do trabalhador *in loco*, na própria situação de trabalho.

Sigamos às discussões deste capítulo, discutindo os pressupostos básicos de dois desses procedimentos: A Autoconfrontação e a Instrução o Sósia.

2. Metodologias qualitativas de coleta de dados

A Clínica da Atividade, corrente da Psicologia do trabalho, mais especificamente, da Clínica do Trabalho, cujas referências epistemológicas são bakhtinianas e vigotskianas e que busca agregar cognição, subjetividade e sociedade, propõe novas modalidades de análise do trabalho nas quais o dialogismo constitui o princípio fundador de dispositivos metodológicos.

Clot (2006) salienta que, numa perspectiva vygotskiana, que vê a linguagem e as interações do sujeito como motor do desenvolvimento, procedimentos metodológicos que envolvam a análise e que propiciem o diálogo sobre o trabalho geram, por si mesmos, algum tipo de transformação. Esses procedimentos i) visam a criar um quadro no qual os trabalhadores envolvidos na atividade, juntamente com o pesquisador, dialoguem coletivamente sobre o trabalho, como também, ii) permitem produzir e mobilizar recursos dialógicos novos para a transformação das situações de trabalho ordinárias.

Exemplos desses procedimentos são a **Instrução ao Sósia** e a **Autoconfrontação – Simple e Cruzada**. Ambos assentam-se na mesma perspectiva teórica segundo a qual a experiência vivida torna-se um meio de viver outra experiência (CLOT *et al.*, 2001) e o desenvolvimento dos sujeitos e da atividade profissional produz-se a partir das negociações realizadas na enunciação construída por (e nesses)

procedimentos. Tal posicionamento epistemológico, como dito, tem suas bases em Bakhtin/Volochinov (2004[1929]), que sustenta que a compreensão realiza-se quando ela emerge em um novo contexto e em Vigotsky (1999[1934]), que concebe a discussão e a confrontação nas interações como fator de máxima importância para o desenvolvimento do pensamento humano. Dito de outro modo, quando os interlocutores de uma entrevista como as descritas acima refletem conjuntamente sobre o fazer profissional que realizam, há a possibilidade de construírem sentidos outros que podem levar ao desenvolvimento tanto da prática como dos sujeitos. Esses sentidos são construídos na e pela (inter)-ação entre os participantes na e pela situação da coleta de dados.

Ademais, a partir desses procedimentos, ocorre uma inversão dos papéis dos interlocutores, na medida em que os sujeitos, quando se vêem executando seu trabalho, tornam-se observadores de sua própria atividade pelo olhar do “outro”, o que representa, como dito segundo Clot (*et al.* 2001), a maneira pela qual a vivência de um situação pode tornar-se um dispositivo de viver outras experiências, contribuindo para o desenvolvimento da consciência.

A **Autoconfrontação**, conforme já dissemos, é um procedimento metodológico criado por FAÏTA (1997) a partir da experiência de confrontar condutores de TGV (trem de grande velocidade) com uma sequência de atividade filmada em dois momentos: um inicial, em que o condutor comenta o filme e um posterior, em que dois condutores cruzam seus comentários sobre as sequências filmadas de cada um deles.

Esse método, conforme assinala Harrison e Souza-e-Silva (2009) ganhou outra dimensão junto à Clínica da Atividade, coordenada pelo psicólogo do trabalho Yves Clot, que agrega em seus estudos a questão da saúde do trabalhador, considerando a tensão entre as prescrições, a atividade realizada e o real da atividade – constitui o trabalho realizado, mas vai além dele, incluindo o que Clot (2006) denomina de “atividades contrariadas”. Relativamente ao trabalho do professor, por exemplo, pode-se dizer que os professores não desenvolvem todas as atividades planejadas, porque são impedidas por diferentes fatores (atraso dos alunos, falta de material didático etc.), próprios da situação de trabalho.

A metodologia da autoconfrontação, conforme é desenvolvida pela equipe da Clínica da Atividade, tem como princípio norteador fazer da atividade passada do

trabalhador o objeto de sua atividade presente, através dos comentários/avaliações realizados na situação de interação entre pesquisador e trabalhador.

Resumidamente, tal metodologia constitui-se de cinco fases: i) formação do grupo de análise; ii) filmagem de situações de trabalho, previamente selecionadas; iii) autoconfrontação simples (de agora em diante ACS), na qual cada trabalhador comenta com o pesquisador as ações realizadas; iv) autoconfrontação cruzada, a partir da qual o trabalhador comenta com um colega e com o pesquisador as ações realizadas por ambos e v) retorno ao coletivo de trabalho.

Tanto a ACS quanto a cruzada demandam um longo trabalho de observação e de preparação da situação de trabalho por parte dos psicólogos. Na França, a demanda de intervenção parte da própria instituição empresarial ou governamental, que solicita uma equipe de ergonomistas para transformar a situação de trabalho. Após essa demanda, parte-se para a escolha do grupo de trabalhadores que terá sua atividade de trabalho registrada em áudio e vídeo. Clot (*et al.*, 2001) assinalam que a escolha do grupo que realizará as autoconfrontações parte do próprio coletivo de trabalho, o qual seleciona o grupo que lhe parece mais representativo para participar da pesquisa, ainda que os pesquisadores não se abstenham de emitir suas opiniões sobre a escolha.

Na sequência dessa primeira etapa, realizam-se as filmagens do trabalho realizado pelo grupo de trabalho anteriormente escolhido pelo coletivo de trabalho. Em seguida, procede-se às filmagens das autoconfrontações, ou seja, dos comentários que o sujeito, confrontado às imagens de sua própria atividade, dirige ao pesquisador (*idem*). Nessa etapa, o pesquisador com a ajuda do controle remoto, busca imagens que deseja comentar. Clot (*et al.*, 2001) ressaltam que esse dispositivo técnico de manipulação do controle remoto tem o objetivo de pontuar o discurso do sujeito dirigido ao pesquisador, fazendo surgir o que parece “estranho” ou não habitual, mostrando que a minúcia da observação da atividade realizada é uma pista para se chegar à construção do “real” da atividade.

Julgamos importante assinalar que embora Clot *et al* não esclareçam por conceito ou noção a que se refere o critério de estranhamento de escolha das imagens adotado, é possível afirmar que tal estranhamento remete-se ao “olhar” do pesquisador que não é “distraído e banalizante” (BOURDIEU, 2007:701) e sim “cognoscente” (CHAUI, 1997:35). Em outras palavras, o “estranhamento” é “o olhar para tomar

conhecimento e ter conhecimento” (CHAUI:1997), conforme postulam as teorias sociológicas.

A etapa seguinte é a da autoconfrontação cruzada, na qual os pesquisadores reúnem membros do coletivo em grupos de dois, para filmar os comentários que cada um dos trabalhadores faz a seu/sua colega, enquanto assiste ao vídeo que mostra a atividade filmada do (a) colega. Essa etapa também conta com a presença do pesquisador que, como na etapa anterior, manipula o controle remoto, buscando as imagens que deseja comentar, ou que o outro trabalhador quer comentar, no caso da autoconfrontação cruzada. Além disso, o (a) colega que faz os comentários sobre a atividade do (a) outro (a) também tem um controle remoto para discutir as imagens de seu/sua colega. Esses papéis são, em seguida, invertidos.

É importante mencionar, também, que, para Clot (*et al.* 2001), a qualidade das filmagens é de extrema importância para o sucesso de todas as etapas, pois um filme de qualidade comprometida não possibilita a percepção do trabalho por parte do psicólogo.

A etapa final é a da montagem de seqüências das autoconfrontações filmadas, visando à sua exibição para o coletivo de trabalho. Assim, segundo Clot (*et al.* 2001), tem-se um ciclo entre o que os trabalhadores fazem, o que dizem do que fazem e, finalmente, o que fazem do que dizem (DELLEY, SAUVIN & TRÉBERT, 2005). Esse longo processo caracteriza um procedimento que é uma verdadeira atividade reflexiva do coletivo sobre seu próprio trabalho, aumentando o poder do coletivo de transformar os objetivos, os meios e o conhecimento de sua atividade profissional (CLOT, 2001).

Assim caracterizada, a autoconfrontação é um procedimento de conscientização pelo viés da verbalização e da confrontação das diferentes maneiras de fazer e dizer a atividade, apoiando-se no instrumento do vídeo. Portanto, o que difere a autoconfrontação de outros métodos indiretos é a presença do vídeo na coleta de dados e suas etapas de realização – a autoconfrontação simples e a autoconfrontação cruzada.

No estudo que ora se apresenta, apenas a autoconfrontação simples (doravante ACS) foi utilizada com uma professora informante de Língua Portuguesa de um curso universitário, cujas aulas tinham como objeto de discussão o gênero resumo. O primeiro momento da ACS efetivou-se a partir da filmagem dessa professora na execução de suas tarefas. Em seguida, algumas das seqüências da aula foram selecionadas pela professora pesquisadora que, junto com a professora informante, assistiram a elas, dialogando sobre as ações e as tarefas realizadas, a partir de questões provocadas pelo filme e pelos

comentários da professora informante. Nesse segundo momento, a professora pesquisadora assumiu o papel de dar rumo à discussão, quando julgava necessário e as intervenções da professora informante foram tanto espontâneas quanto provocadas pela professora pesquisadora. A esse respeito Borzeix e Lacoste (1996:56) sustentam que:

As verbalizações [...] podem ser espontâneas ou provocadas por perguntas. Como em certas entrevistas, os esclarecimentos são formulados posteriormente, à distância da ação, mas a imagem, nesse caso, faz o papel da memória "viva". O apoio visual serve para trazer o contexto imediato da ação, seu espaço-tempo, o ambiente físico e humano no seu desenrolar. A rememoração que ela autoriza é mais uma reconstrução da ação mais próxima do contexto. A imagem projetada, preferivelmente, sobre os lugares do trabalho, produz condições possíveis de um retorno reflexivo do sujeito sobre ele mesmo: sobre suas intenções, seus movimentos, suas percepções, suas emoções, suas interpretações.

Convém assinalar que as intervenções espontâneas podem se concretizar, também, em forma de risos. Vejamos um excerto do texto da ACS que procuram explicitar como o movimento comunicativo da ACS se realiza a partir desse gesto.

Exemplo (1)

- 64** **PP**⁶ – por que você está rindo?
 PI – não é justamente porque eu faço muita graça com esse negócio do tempo...
 PP – uhm hum...
 PI – mas assim o tempo pra mim é importante... porque eu tenho ali... não é uma atividade que ela é lo::nga...

No exemplo anterior, a professora informante, ao se ver na tela do computador, começa a rir. A professora pesquisadora aproveita esse gesto e a indaga sobre sua atitude. Nessa situação, o riso é visto pela professora pesquisadora como uma intervenção espontânea da professora informante, o que merecia um comentário. Assim, foi a atitude espontânea da professora informante que provocou uma pergunta da professora pesquisadora, contribuindo, assim, para a construção tópica do texto.

É importante ressaltar, ainda, que, na Clínica da Atividade, a demanda de intervenção parte das instituições privadas e públicas, como já foi dito, o que não ocorreu nesta pesquisa, já que a demanda foi feita pela pesquisadora.

⁶ PP refere-se à professora-pesquisadora e PI à professora informante.

Estabelecendo uma relação da metodologia da autoconfrontação com os pressupostos teóricos do ISD, pode-se dizer que o texto gerado por e nessa metodologia enquadra-se no conjunto de textos avaliativos do agir produzidos pelo professor e avaliados por ele próprio, fazendo parte da classificação proposta por Bronckart (2006:216), a qual categoriza textos dessa natureza como pertencentes aos textos auto-avaliativos/interpretados, produzidos pelo trabalhador após a realização da tarefa, conforme vimos no capítulo anterior.

Já a **Instrução ao sósia** (de agora em diante IAS), foi introduzida nos anos 70 por Ivar Oddone, psicólogo do trabalho e professor da Universidade de Turin, nos seminários de formação operária da FIAT nos anos 70. Seu objetivo era levar o trabalhador a (re)conhecer sua atividade e, conseqüentemente, a (re)pensar um modo de operar mudanças no seu ambiente de trabalho.

Tal procedimento originou-se quando grupos de trabalhadores procuraram por Oddone para que ele os ajudasse, no papel de médico, a resolver problemas relacionados às condições de trabalho, tais como os riscos à saúde que a atividade de trabalho poderia ocasionar.

O pedido dos trabalhadores levou o psicólogo a informar-se sobre textos de medicina do trabalho. Nesses textos, o psicólogo não encontrou o que os trabalhadores descreviam como condições reais de produção. A imagem médica construída em tais textos a respeito das doenças decorrentes do ambiente de trabalho era diferente da dos trabalhadores: a de que um determinado processo produtivo podia comportar riscos possíveis para a saúde. Mas, para os trabalhadores que procuravam Oddone, o problema configurava-se de outra forma, ou seja, a realidade produtiva, considerando-se os riscos reais do processo, é que definia a atitude de buscas de soluções para as dificuldades.

Os trabalhadores não estavam pedindo exames nem medicamentos, segundo o psicólogo, mas uma utilização “real” do saber médico, objetivando tanto modificar a situação de trabalho, no sentido de prevenir doenças ligadas ao ambiente, como adaptar o meio de trabalho a eles.

Dessas necessidades, tornou-se imperativo conhecer a situação de trabalho por meio do próprio trabalhador, através de procedimentos que permitissem visualizar uma parte mais invisível, mais humanizada e mais contextualizada de sua competência. Assim, Oddone e sua equipe buscaram meios que lhes permitissem ajudar os coletivos

de trabalho, ampliando seu poder de ação no e sobre o meio de trabalho, bem como sobre si mesmos.

Criou-se, portanto, um procedimento metodológico que implica um exercício no qual um trabalhador (no papel de instrutor) recebe a seguinte tarefa de um pesquisador/sócia: “Suponha que eu seja seu sócia e que amanhã eu deva substituir você em seu trabalho. Que instruções você deveria me transmitir para que ninguém perceba a substituição?” Busca-se, a partir dessa instrução, que o relato do sócia se construa na segunda pessoa (Por exemplo: Você deve chegar à escola às 8 horas etc.). Tal tarefa trata-se de uma descrição da atividade profissional ou de segmentos dela precedida de um comentário por escrito das instruções que o instrutor deu ao sócia.

Em linhas gerais, a IAS se constitui de três etapas: i) a primeira realiza-se a partir de uma descrição falada da atividade e ii) a segunda é constituída da transcrição dessa descrição e a iii) realiza-se por um comentário escrito sobre a forma e o conteúdo da transcrição (cf.: SCHELLER, 2003:67 e SAUJAT, 2005:1).

No que se refere à sua função, a IAS consiste em uma atividade linguageira concebida de maneira a suscitar ou a favorecer o contato e a confrontação do sujeito com sua própria atividade profissional. Nessa confrontação, privilegia-se o “como” da atividade e não o “porquê”, como também objetiva-se que o trabalhador/instrutor *descreva* para o sócia o modo como adapta as tarefas prescritas à realidade de sua situação de trabalho. O papel do sócia é demandar esclarecimentos quando elementos do trabalho lhe parecer implícitos e, ao instrutor, cabe descrever a maneira pela qual busca cumprir as tarefas prescritas. Vejamos um exemplo:

Exemplo (2)

- 3 **PI**⁷: bom... se você chegar atrasada eu penso que você deve explicar pros seus alunos... que isso não vai ser um procedimento... é... cotidiano... é um incidente de percurso né?
[
PS: ah...
[
PI: eu acho importante você explicar para os alunos o motivo do seu atraso...
PS: tá... e se os alunos então/ eles não/ eles não/ não tiverem chegado ainda... eles tiverem atrasados... como é que eu devo

⁷ PI refere-se ao professor-instrutor e PS à professora-sócia.

proceder?

PI: bom... é:: você deve:: é:: inicialmente né? () você deve cumprimentar a turma se apresentar né?

No recorte anterior, a professora sócia solicita ao professor informante esclarecimentos sobre o modo como deve proceder diante de seu atraso e dos alunos. Para o professor informante, o atraso não está previsto nas prescrições, já que ele a instrui a dizer para os alunos que tal acontecimento é “um incidente de percurso”.

Nessa descrição, segundo Oddone (*apud*, SAUJAT, 2005:1), deve-se focalizar quatro domínios essenciais da experiência profissional: i) as relações com a tarefa; ii) as relações com os pares no coletivo de trabalho; iii) as relações com a hierarquia e; iv) as relações com as organizações formais e informais do mundo do trabalho.

As relações com a tarefa referem-se ao modo como o sujeito trabalhador concebe/realiza a tarefa. Relativamente ao trabalho do professor, é possível assinalar o modo como diferentes professores ministram os conteúdos das disciplinas. Para efeito de exemplo, o ensino de gêneros textuais não é realizado do mesmo modo pelos professores, pois seus recursos didáticos e pedagógicos dependem do modo como o professor significa o ensino de língua materna.

As relações com os pares constituem a maneira pela qual o trabalhador se relaciona com os colegas no coletivo de trabalho. Pode-se exemplificar esse domínio a partir da prática de trocas de experiências profissionais.

As relações que são estabelecidas entre o trabalhador e a hierarquia podem ser descritas quando o professor, por exemplo, na realização de suas aulas, leva em consideração no planejamento de suas aulas as prescrições previstas nos documentos (da escola e das instituições governamentais) que parametrizam sua atividade.

Nos desdobramentos da Clínica da Atividade do grupo CNAM de Paris no início dos anos 90, a IAS focaliza apenas as relações com a tarefa, com os pares e com a hierarquia, ficando o quarto elemento (as relações com as organizações formais e informais do mundo do trabalho) como aquele que permeia os três outros descritos por Oddone.

Clot (2006:134) concebe, portanto, a IAS como uma tríade cuja denominação é **atividade dirigida**.

Esquemáticamente, essa tríade pode ser representada da seguinte forma:

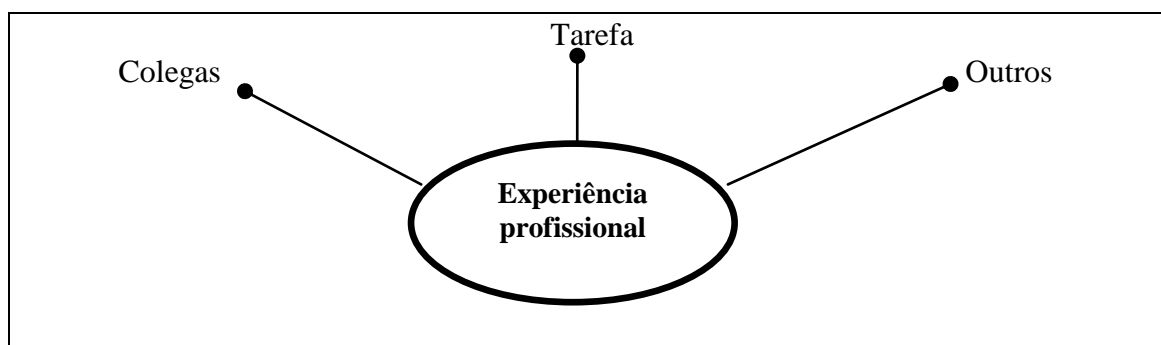


Figura 3: Organização triádica da IAS

As relações do profissional com os “outros”, ou seja, com as questões formais e informais do mundo do trabalho, pode ser exemplificada e explicada pela leitura de uma passagem da IAS realizada com o professor de língua materna. Vejamos:

Exemplo (3)

PI: assim informada... – você vai ficar sabendo que é o bloco H, à esquerda de quem entra... você vai descer a escada... que é no subsolo — e NA sala dos professores, você deve se dirigir à secretaria acadêmica para se informar sobre... a sua/ a LISTa de::, de presença... e eles certamente vão lhe/ dizer pra você que tem um escaninho onde você vai encontrar essa (folha)...

PS: e se a lista não tiver? eu posso dar aula sem a lista?

PI: NÃO ... você não pode dar aula sem a lista... você (vai) voltar ao responsável da secretaria acadêmica e ele vai () esta lista no sistema, na impressora da/ do computador onde tem... a lista de cada turma de cada professor...

No recorte anterior, o professor instrutor (PI) descreve para a pesquisadora sócia (PS) os passos que ela deve seguir desde o início para realizar seu trabalho. No momento em que a pesquisadora sócia interpela o professor instrutor sobre a possibilidade de dar aula sem a lista de presença, ele responde com uma negativa marcada enfaticamente – NÃO. Tal negativa pode ser interpretada como um indício do modo como o professor se relaciona com as formalidades de seu trabalho. Para ele, é imprescindível realizar a atividade de aula com um documento que a registre e registre a presença dos alunos.

Já no exemplo a seguir, professor-instrutor descreve o modo como a pesquisadora sócia deveria agir no início da aula.

Exemplo (4)

- 7 **PS:** ... e se os alunos então/ eles não/ eles não/ não tiverem chegado ainda, eles tiverem atrasados, como é que eu devo proceder?
- PI:** bom... é::, você deve:: é:: inicialmente, né? () você deve cumprimentar a turma, se apresentar, né? E... explicar a eles que... pelo fato de ter pouco aluno na sala você vai passar ao QUAdro... o roteiro da aula do dia porque assim você ganha o que pensa né? Você racionaliza o seu trabalho ... enquanto/ e como a lista das, das atividades serão muitas, é, vai ser muito grande, então você tem tempo de... ao terminar... você ter os alunos aí... a maioria pelo menos (já) na sala de aula.

No recorte anterior, o professor instrutor passa um roteiro da aula no início no quadro, objetivando racionalizar o tempo, uma vez que no começo da aula os alunos não estão todos presentes. Esse recorte oferece um exemplo de como o professor instrutor pode realizar a aula em termos de gerenciamento do tempo.

E para explicar/exemplificar o modo como o professor instrutor relaciona-se com os colegas, tomemos o próximo recorte:

Exemplo (5)

- 8 **PS:** e se eu encontrar::: alguém no caminho – um aluno, colega – eu posso parar pra conversar?
- PI:** bom... Se::, se você tiver tempo você pode fazer isso... se você chegar mais cedo, né?
- PS:** (sei), só se eu chegar mais cedo?
- PI:** mais cedo... eu penso que:: você ter interrompido o:: percurso da aula pra conversar não é conveniente.... então você deve se dirigir o:: explicar pras pessoas... falar que o momento não é oportuno e se dirigir pra sala, né?
- PS:** então... não posso bater-papo com meus colegas antes da aula?
- PI:** não... você pode.... conversar com os colegas e trocar figurinhas é sempre bom... mas não antes de entrar pra sala... pode ser no intervalo né?

Em (5), o professor instrutor explica para a pesquisadora sócia como ela deve agir quando encontrar algum colega antes de entrar para a sala de aula. A resposta que ele oferece para ela é a de que ela não deveria parar para conversar com os colegas antes

de entrar para a sala sem que pudesse. Caso contrário, para o professor instrutor, “conversar com os colegas e trocar figurinhas é sempre bom...”. Tal resposta indicia o modo como o professor pode compreender sua relação com os colegas de trabalho. Para ele, falar com os colegas sobre a atividade de trabalho pode ser um momento de troca de experiências.

Tendo apresentado os aportes teórico-metodológicos dos procedimentos utilizados para o estudo dos dados, passemos, agora, à seção 3, na qual discutiremos a metodologia de coleta e análise dos textos em estudo.

3. Metodologia de coleta e análise dos dados da pesquisa

Para abrir esta seção parte deste trabalho, apresentamos o processo e os critérios de seleção dos sujeitos de pesquisa, os procedimentos de coleta e seleção dos dados, assim como a síntese dos procedimentos de análise. Todas essas escolhas metodológicas estão diretamente relacionadas aos pressupostos teórico-metodológicos do ISD e das Ciências do Trabalho (Ergonomia da Atividade e Clínica da Atividade). Entendemos, pois, a metodologia, assim como a entende Fiorin (2002:239), ou seja, “uma seqüência de operações que visam à obtenção de um resultado adequado às exigências da teoria”. Nesse sentido, o autor assume (e eu também), certa subordinação da metodologia ao quadro teórico no interior do qual se dá a investigação.

Em síntese, nesta seção, objetivamos responder às questões que subjazem aos princípios metodológicos do fazer científico: quem? (sujeitos de pesquisa), quando? (momento de coleta dos dados), onde? (local de coleta dos dados) e como? (instrumentos metodológicos de coleta dos dados e categorias de análise).

3.1 Os contextos de produção dos dados e a descrição do *corpus*

O presente estudo focaliza, com base nos fundamentos da investigação qualitativa⁸ ou interpretativista, o uso de dois procedimentos metodológicos – a ACS e a IAS – na identificação de elementos do agir docente.

Para identificar semelhanças e diferenças entre esses procedimentos, coletamos dados em duas universidades privadas de Belo Horizonte entre os meses de maio e junho de 2007. Para efeitos de simplificação, essas universidades serão denominadas de agora em diante universidade A e B.

Cumprе dizer que não escolhemos as universidades com o objetivo de investigar realidades distintas, mas pelo fato de os sujeitos selecionados trabalharem em diferentes instituições. Portanto, a escolha de duas instituições diferentes é apenas incidental, pois está relacionada à seleção dos sujeitos de pesquisa.

No que se refere à escolha dos sujeitos de pesquisa, em um primeiro momento objetivávamos escolher três professores de língua materna de nível universitário, já que poderia ser muito dispendioso para um só informante oferecer dados para os dois instrumentos. O segundo momento – o mais difícil! –, já que a atividade de coleta de dados é sempre afetada por fatores externos à pesquisa, como por exemplo, a disponibilidade das pessoas, tanto física quanto psicológica, sobretudo quando se utiliza instrumentos metodológicos com o registro da imagem do informante, foi encontrar os professores que estivessem disponíveis para ceder suas aulas e seu tempo para uma entrevista.

Enfrentamos alguns obstáculos, que desconhecíamos antes das escolhas dos sujeitos de pesquisa, o que nos levaram a tentar entender o porquê de respostas negativas aos nossos pedidos. Talvez, uma das causas da recusa de alguns professores deva-se ao fato de conceberem a prática de entrevista acadêmica como forma de avaliação ou de crítica de sua prática pedagógica. Tal sentimento é compreensível se admitirmos que os professores, de modo geral, são representados em determinadas práticas acadêmicas e, sobretudo midiáticas, de forma bastante questionável (cf., por exemplo, SAUJAT (2004), DIAS e BICALHO (no prelo) e BUTLLER (2009)). Caberia, portanto, perguntar o porquê do receio. Vale, nesse caso, retomar Bertaux (2005:55),

⁸Embora privilegiemos a pesquisa qualitativa, haverá momentos em que os dados serão lidos quantitativamente por acreditarmos que uma análise dessa natureza pode oferecer-nos importantes elementos para a análise de natureza qualitativa.

quando afirma que “compreender os obstáculos encontrados no curso da entrevista de campo, é compreender um pouco do campo ele mesmo”.

Após algumas tentativas e respostas negativas, decidimos escolher professores com os quais mantínhamos proximidade, para facilitar a coleta de dados. Tínhamos consciência de que essa decisão poderia ter consequências éticas e práticas que poderiam influenciar as entrevistas, uma vez que “ao entrevistar colegas de trabalho, o professor pesquisador é simultaneamente professor e pesquisador” (MOREIRA & CALEFFE, 2006:185) tornando, assim, difícil administrar essa dicotomia.

Mas, evitaremos aqui, tal como Bourdieu (2007:693) o fez, as reflexões sobre “a situação ideal de comunicação” (aspas do autor) na pesquisa. Acreditamos que, por mais que sejam úteis as instruções/prescrições metodológicas sobre as técnicas de pesquisa no que se refere aos efeitos que o pesquisador “sem o saber”, pode provocar naquele que ele entrevista, ainda assim, “sem dúvida, permanecem dominadas pela fidelidade a velhos princípios metodológicos que são freqüentemente decorrentes, como o ideal da padronização dos procedimentos, da vontade de imitar os sinais exteriores mais reconhecidos do rigor das disciplinas científicas” (BOURDIEU, *Loc. cit.*).

Portanto, assumimos as orientações desse autor sobre a escolha dos sujeitos de pesquisa, que preceituam que:

A proximidade social e a familiaridade asseguram efetivamente duas das condições principais de uma comunicação “não violenta” (aspas do autor). De um lado, quando o interrogador está socialmente muito próximo daquele que ele interroga, ele lhe dá, por sua permutabilidade com ele, garantias contra a ameaça de ver suas razões subjetivas reduzidas a causas objetivas; suas escolhas vividas como livres, reduzidas aos determinismos objetivos revelados pela análise. Por outro lado, encontra-se também assegurado nesse caso um acordo imediato e continuamente confirmado sobre os pressupostos concernentes aos conteúdos e às formas de comunicação [...] ⁹. (BOURDIEU, *Loc. cit.*)

Para Bourdieu (2007:695), a relação que se instaura entre pesquisador e pesquisado na situação de pesquisa é uma espécie de *intrusão* (grifo do autor), pois é o pesquisador quem estabelece as regras do jogo, o que leva a uma “violência simbólica” exercida nessa e por essa atividade. Assim, a expressão “não violenta” refere-se à

⁹ Esses sinais que monitoram a interação (os marcadores discursivos como *ham ham*, *ok* e os elementos paralinguísticos como os olhares, os sorrisos, a entonação) podem funcionar como elementos que garantem a boa continuação da troca verbal entre entrevistador e entrevistado.

tentativa do autor, em suas pesquisas, de “reduzir ao máximo a violência simbólica” que é exercida através da entrevista.

À luz desses princípios, convidamos, como já dissemos, um professor da mesma universidade em que trabalhamos – universidade A – que leciona a disciplina Oficina de Textos no curso de Comunicação Social e uma professora da mesma disciplina no curso de Enfermagem da universidade B, que é colega de um grupo de pesquisa do qual fazemos parte.

Para efeitos de conclusão, os sujeitos de pesquisa foram selecionados pelos seguintes critérios:

- i. por *acessibilidade*, visto que os escolhemos tendo em vista o fato de a professora e o professor serem meus colegas de trabalho, o que facilitou o contato com eles;
- ii. por *tipicidade*, pois a professora e o professor ministram a mesma disciplina e no mesmo nível de ensino;

Selecionados os informantes, o próximo passo foi a escolha da temática da aula. Como o professor e a professora trabalham com o ensino de gêneros acadêmicos na universidade, escolhemos as aulas que tivessem como temática *o ensino do gênero resumo*. É preciso dizer que embora a temática fosse a mesma, as atividades realizadas pelas professoras e pelo professor variaram. Ou seja, as aulas registradas da professora escolhida para a realização da ACS teve como objeto de discussão a configuração e o funcionamento do gênero resumo. Já a aula do professor, que concedeu as informações para a IAS, teve como tópico a análise de um texto que seria resumido em aulas posteriores.

Até aqui, procuramos responder às questões “quem?” e “quando?” sinalizadas na apresentação desta seção. De agora em diante, apresentaremos o contexto de coleta de cada um dos procedimentos, procurando responder as questões “onde?” e “como?”.

Uma vez que os dados são provenientes de duas situações de linguagem diferentes, dividiremos a seção a seguir em três partes, apresentando sucessivamente o contexto de coleta da ACS e o contexto da IAS.

3.1.2 O contexto de coleta da ACS

Os primeiros dados reunidos são oriundos do texto gerado na e pela ACS, produzido tanto pela professora pesquisadora quanto pela professora informante e

transcrito após a realização desse procedimento metodológico. Esse texto foi produzido a partir da visualização das imagens selecionadas de duas aulas da professora entre os dias 18 e 25 de abril de 2007, cuja temática foi a configuração e o funcionamento do gênero resumo acadêmico.

Nas filmagens de porções do trabalho no contexto das pesquisas francesas, alguns de seus pesquisadores fazem uso de equipes profissionais de filmagens na coleta dos dados, procurando assegurar-lhes uma melhor qualidade técnica. São realizados, inclusive, estudos sobre o melhor posicionamento da câmera (*cf.*, por exemplo, BORZEIX e LACOSTE, 1996). Os equipamentos são, na maioria das vezes, profissionais, embora em alguns locais, como no IUFM de Marseille em que a autoconfrontação está sendo usada como procedimento teórico-metodológico de intervenção na atividade de trabalho de professores, objetivando o desenvolvimento dessa atividade e do professor, muitas vezes, as filmagens são realizadas de maneira menos profissional, apenas com o próprio pesquisador e o professor.

Nesta pesquisa, em razão da dificuldade material e dos obstáculos dentro da própria universidade em que registramos as aulas, não utilizamos uma equipe profissional de filmagem. Optamos também por ter uma pessoa exterior à pesquisa para filmar as aulas, pois não dispúnhamos de tempo compatível com o da professora informante para gravar as aulas devido ao nosso horário de trabalho. Assim, um estudante de iniciação científica que, além de estar disponível no horário estipulado pela professora informante, sabia manipular a câmera e tinha experiência em registrar situações de ensino, gravou as cenas de aulas.

O responsável pela filmagem sentou-se no fundo da sala e focalizou, sobretudo, a professora e o que estava sendo realizado na aula. Quanto aos alunos, eles foram filmados de longe. Na imagem abaixo, podemos ver a organização proxêmica dos participantes na filmagem das aulas:



Imagem 1: disposição espacial do quadro situacional das filmagens das aulas

O contexto de realização da autoconfrontação nesta pesquisa foi bastante diferente do contexto francês. Como já mencionamos no capítulo 2, enquanto na França a demanda de intervenção parte das instituições privadas e/ou públicas, neste caso ela partiu da própria pesquisadora. Além disso, no quadro das pesquisas francesas, é o coletivo de trabalho quem escolhe os trabalhadores e as situações que serão filmadas.

No contexto desta pesquisa, foi feito um pedido para que duas professoras fossem voluntárias para a realização da autoconfrontação, pedido esse que só foi aceito por uma delas. Por essa razão, embora tivéssemos optado inicialmente pela *autoconfrontação cruzada*, pois ela parecia-nos interessante por possibilitar um diálogo entre pares e permitir discussões sobre a maneira de cada uma realizar o trabalho, realizamos apenas a Autoconfrontação Simples (ACS), já que não conseguimos outro professor voluntário. Assim, a recusa de uma professora da universidade A, que dava aula da mesma disciplina e no mesmo nível que a professora da universidade B, acabou por impedir essa última etapa da autoconfrontação e, conseqüentemente, a escolha de apenas uma das fases do procedimento.

Quanto ao período de realização da ACS, ela deu-se uma semana após o registro das aulas na casa da professora informante, uma vez que, para ela, seria mais cômodo, tendo em vista a dificuldade de encontrar um horário em sua jornada de trabalho para que pudéssemos realizar a autoconfrontação.

Ademais, a seleção das cenas foi orientada por alguns dos princípios da Clínica da Atividade, os quais dizem, por exemplo, que a escolha das imagens deve ser guiada pelo critério do estranhamento, ou seja, a seleção das imagens pela professora

pesquisadora deu-se pela busca de compreensão das ações da professora informante na aula. A partir dessa orientação, escolhemos passagens de aulas em que a professora fazia o uso, por exemplo, de artefatos tecnológicos no desenvolvimento da aula.

Além disso, na filmagem da AC não havia nenhuma interferência externa, com a presença apenas da professora informante e da professora pesquisadora, com a câmera colocada de maneira a focalizar a professora informante.

À guisa de conclusão, importa apresentar um quadro – aqui adaptado –, inspirado em Lousada (2006), em que se tem uma síntese dos procedimentos utilizados para coletar os dados a partir da ACS.

| Procedimentos da ACS na pesquisa | |
|---|---|
| <i>Quem filma?</i> | Uma pessoa externa ao contexto de trabalho, mas não profissional, filmou as aulas e nenhuma pessoa externa participou das ACS. |
| <i>Onde se posiciona a câmara?</i> | A câmara foi colocada em um local fixo e foi posicionada na direção do professor. |
| <i>Quem manipula as imagens?</i> | A pesquisadora manipulou as imagens. |
| <i>Quais critérios são utilizados na escolha dos trechos a serem comentados? e Qual a função das perguntas?</i> | A pesquisadora escolheu os trechos e fez perguntas em que a professora informante fazia uso de instrumentos tecnológicos e estratégias pedagógicas. |

Quadro 3: Técnica das ACs na França e na pesquisa

3.1.3 O contexto de coleta da IAS

Os outros dados reunidos têm origem no texto gerado na e pela IAS. Esse texto foi produzido tanto pela professora pesquisadora quanto pelo professor informante e transcrito após a realização desse procedimento metodológico. Sua produção se deu 23 de maio de 2007, antes da aula do professor informante, tendo como temática o ensino do gênero resumo acadêmico.

No que se refere aos aspectos físicos de produção do texto da IAS, a pesquisadora e o professor informante sentaram-se lado a lado e o gravador só foi ligado quando a pesquisadora deu início ao evento.

Quanto aos tópicos das perguntas realizadas, eles originaram-se a partir das respostas do professor informante sobre as ações a serem realizadas pela professora pesquisadora. Em linhas gerais, as perguntas trataram das ações a serem realizadas no início, no desenvolvimento e no fim da aula.

4. Procedimentos de análise

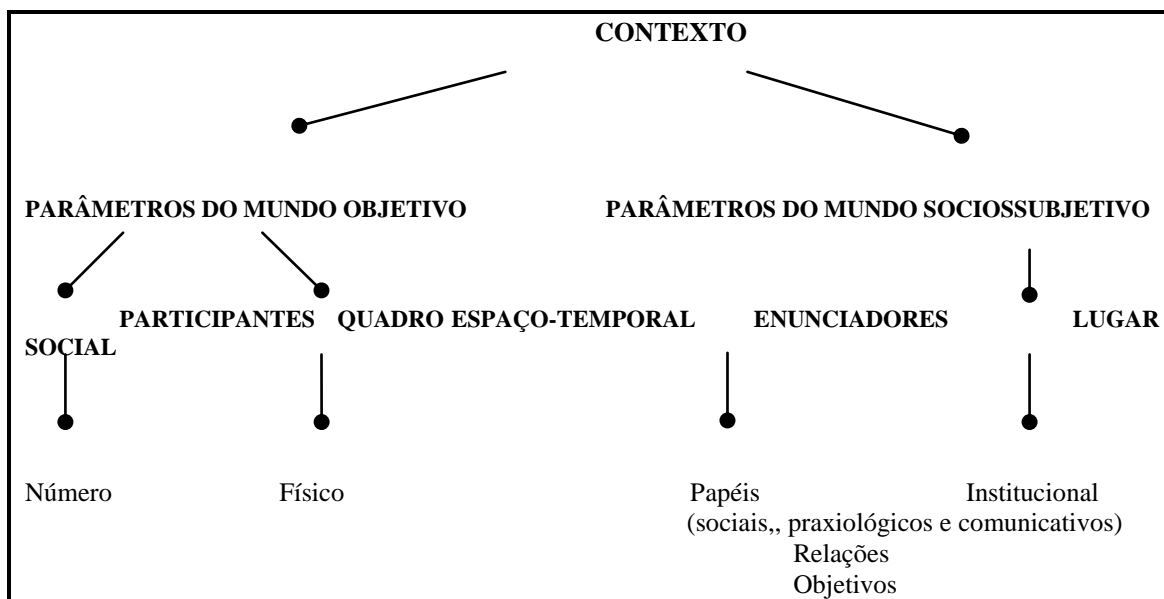
Como já dissemos, o estudo aqui proposto procura responder à seguinte macroquestão de pesquisa:

Que diferenças e semelhanças existem entre os textos da ACS e da IAS?

Para responder a essa questão, realizamos a análise a partir dos procedimentos propostos por Bronckart (1999, 2006, 2008) Bronckart e Grupo LAF (2004) e Machado (2009), além de noções e categorias da Ergonomia da Atividade e da Clínica da Atividade, como também de procedimentos desenvolvidos por pesquisadores do Grupo ALTER. Utilizamos, também, categorias da Análise da Conversação, como os tipos de perguntas no par dialógico pergunta/resposta, à luz dos trabalhos de Kerbrat-Orecchioni (2008). Buscamos, assim, a identificação nos textos de características do contexto de produção, da organização global e dos mecanismos enunciativos. Vejamos, na próxima seção, cada fase separadamente.

4.1 O contexto de produção

O estudo dos textos que compõem o *corpus* inicia-se pelo levantamento de hipóteses sobre o contexto de produção em termos de representações que podem influenciar a produção textual – representações sobre o contexto físico e o contexto socio subjetivo. Esse nível de análise justifica-se na medida em que o estudo dos índices lingüísticos que podem sinalizar representações só faz sentido se for relacionado à construção dos contextos – físico e socio subjetivo – em que os textos das entrevistas foram engendrados. Esquemáticamente, a situação de produção pode ser descrita da seguinte forma:



Quadro 4– Elementos de análise do contexto de produção

No esquema acima, têm-se como constituintes dos parâmetros do mundo objetivo os interlocutores da interação e o quadro espaço-temporal físico, os parâmetros do mundo socio subjetivo compõem-se dos papéis sociais, praxiológicos (FILLIETAZ, 2002) e comunicativos dos interlocutores, suas relações e objetivos comunicativos, bem como o lugar institucional em que o texto se materializa.

4.2 A organização global dos textos

Essa fase de estudo procura identificar nos textos a organização global, a organização tópica, os tipos de perguntas e os tipos de discurso presentes nos textos.

O estudo da organização global tratou de “reconstituir o cenário que embasa o desenvolvimento do conjunto da interação” (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006:54). Para a consecução desse estudo, consideramos que os procedimentos são um tipo particular de conversação constituído por seções de **abertura**, **desenvolvimento** e **fechamento**, como o gênero a entrevista (Guespin *apud* KERBRAT-ORECCHIONI, 1990:119).

O nível seguinte de análise – a organização tópica – tratou de estudar a maneira pela qual se efetua, passo a passo, o encadeamento das intervenções. Esse estudo foi possibilitado pela segmentação das intervenções em tópicos – *sobre o que se diz* (cf. BROWN & YULE 1983:73) – e subtópicos. Esse tipo de segmentação do texto deve-se ao fato de entendermos que no plano hierárquico do texto as seqüências dialogais se

desdobram, dando origem a quadros tópicos caracterizados pela centração num tópico mais abrangente (JUBRAN, 1992:364). Por exemplo, na ACS, as sequências dialogais que tratavam do uso do projetor multimídia e do microfone no desenvolvimento da aula, foram agrupadas em um tópico mais abrangente – “uso de instrumentos tecnológicos no desenvolvimento da aula”.

Com tal análise, objetivamos responder a dois tipos de questões: i) como se organiza o conteúdo temático dos textos? e ii) quais aspectos do trabalho docente são tematizados nesses textos? Para responder à primeira questão, utilizamos o princípio temático, isto é, buscamos identificar os conteúdos abordados nos textos, a partir do par dialógico pergunta/resposta. Além disso, conforme afirmam Fávero, Andrade e Aquino (1996), o par dialógico pergunta/resposta e o tópico discursivo estão intimamente relacionados, na medida em que a conversação se organiza por meio de tópicos que se estabelecem por meio desse par.

É preciso lembrar que a segmentação tópica é um processo interpretativo¹⁰, o que nos autoriza afirmar que, aos olhos de outros leitores com outros objetivos, o texto analisado poderia configurar-se de modo diferente. Em outras palavras, dependendo do nível – tópico ou subtópico – que o analista coloca sob enfoque, diferentes formas de segmentação são possíveis.

Para responder à segunda questão – que aspectos do trabalho docente são tematizados no texto? –, classificamos e agrupamos os tópicos presentes de acordo com a ocorrência dos mesmos. Agrupamos, por exemplo, segmentos que tratavam do uso de tecnologias no desenvolvimento da aula conforme eles foram aparecendo no desenvolvimento temático do texto.

Assim, na análise do desenvolvimento temático dos textos, nos orientamos por dois percursos metodológicos, a saber: a **descrição** cronológica dos tópicos presentes no texto da entrevista e a **classificação** desses mesmos tópicos tendo em vista a ocorrência dos mesmos. Esse percurso metodológico de segmentação dos textos em segmentos tópicos e sua “etiquetagem” permitiu-nos identificar os tópicos presentes e o jogo interlocutivo instaurado entre os participantes.

Realizada essa parte da análise, nos dedicamos ao estudo dos tipos de pergunta. Em primeiro lugar, vejamos os valores que são atribuídos ao ato de perguntar.

¹⁰ A esse respeito confira Grobet, 2002.

A definição desse ato não é simples, ao contrário do que se possa imaginar. Para Kerbrat-Orecchioni (2008:86), “uma questão é todo enunciado que se apresenta como tendo por finalidade obter de seu destinatário uma informação”. Além dessa finalidade mais comum, a autora assinala outros objetivos que podem ser detectados: quem pergunta sabe a resposta, mas quer saber se quem responde também a tem (como nas perguntas em sala de aula, avaliações etc.); quem pergunta quer que quem responde confesse algo (como nos interrogatórios); quem pergunta quer ter o prazer de escutar de quem responde a informação que já tem ou pensa ter (como nas perguntas feitas por casais de namorados); quem pergunta quer informar uma terceira pessoa (como nos talk show); quem pergunta quer provocar em quem responde um processo associativo (como nas entrevistas psicoterapeutas); ou ainda, quem pergunta quer ser educado, polido, em relação ao questionado (como na conversação cotidiana).

Nessa enumeração de objetivos do questionador feita por Kerbrat-Orecchioni (2008), vimos que nem sempre será fácil para quem recebe a pergunta saber exatamente qual é o objetivo real de quem faz pergunta, podendo essa dúvida ou uma representação errônea sobre o objetivo levar a diferentes tipos de respostas.

Seguindo sua reflexão sobre o ato de perguntar, Kerbrat-Orecchioni (2008) descreve os tipos de informações requeridas pelas perguntas e as funções que elas podem assumir. Segundo a autora, há dois grandes grupos: as totais, em que a informação demandada diz respeito ao valor de verdade atribuído por quem pergunta ao conteúdo proposicional global (como em “João chegou?”) por meio de respostas do tipo Sim/Não, e as perguntas parciais -, construídas com pronomes interrogativos, com as quais se pede a identificação de um dos constituintes da frase (como em “Quando João chegou?”).

Para Kerbrat-Orecchioni (2008), essas perguntas parciais veiculam pressupostos muito mais precisos do que as totais, estabelecendo um quadro muito mais restritivo às respostas, que freqüentemente são determinadas por eles. Assim, normalmente, quando quem responde se encontra em posição comunicativa inferior a quem pergunta, aquele evita entrar em conflito, respeitando o tópico colocado em pauta e as pressuposições porventura sugeridas na pergunta, mantendo, desse modo, a coerência do diálogo.

Na identificação dos tipos de discurso – discurso interativo, relato interativo, teórico, narração –, utilizamos os critérios propostos por Bronckart (1999, 2006, 2008) e já adotados em análise de textos em português por inúmeros autores há algum tempo,

entre os quais destacamos Machado (1998), Liberalli (1999) e seus grupos de pesquisa. Esse estudo permite abordar formas de planificação nos textos, a partir das quais se espera encontrar as marcas lingüísticas que organizam ou dão pistas para a caracterização lingüística dos gêneros. Para isso, observamos tanto as unidades que indicam implicação de parâmetros da situação de produção, quanto aquelas que indicam conjunção ou disjunção do mundo discursivo, em relação ao mundo da situação de produção. As unidades de implicação consideradas foram:

- dêiticos espaciais e temporais (*aqui, lá, agora*);
- pronomes pessoais de 1^a. e 2^a. pessoas do singular e do plural (*eu, nós, você*);
- pronomes possessivos (*meu, minha*);
- pronome indefinido *a gente* funcionando como pronome de 1^a pessoa do singular e do plural;
- tempos verbais (*presente do indicativo, pretérito perfeito, pretérito imperfeito, pretérito mais que perfeito, futuro perifrástico*) e
- organizadores temporais (*aí, então*).

Por sua vez, as unidades de conjunção ou disjunção foram:

- verbos conjugados no presente do indicativo;
- verbos conjugados no perfeito do indicativo;
- verbos conjugados no imperfeito do indicativo;
- verbos conjugados no futuro perifrástico com o auxiliar *ir*.

4.3 Os mecanismos enunciativos dos textos

Uma vez determinada a organização global dos textos, realizamos o estudo das diferentes marcas lingüísticas que possibilitam identificar as modalizações que permitem ao enunciador comentar sua própria fala, bem como a quem se atribui a responsabilidade enunciativa (MAINGUENEAU, 2001:139). Assim, nessa fase, mapeamos os dêiticos de pessoa que indiciam enunciadores presentes nos textos – *eu*,

você, nós, a gente – e identificamos a presença dos tipos de modalizadores propostos por Bronckart (1999) – *lógicos, deônticos e apreciativos*.

Por fim, é preciso dizer que o estudo de um nível separadamente levou-nos à necessidade de compreensão do outro nível subsequente, de maneira que esses níveis podem ser vistos como imagens espelhadas um do outro, sendo o contexto de produção o pano de fundo. Dito de outra forma, o estudo dos elementos lingüísticos materializados nos textos apresentou-se a partir da relação de interdependência desses índices com as propriedades da situação instaurada no ato de realização dos procedimentos.

A figura a seguir procura representar essa dinâmica dos níveis de análise dos dados:

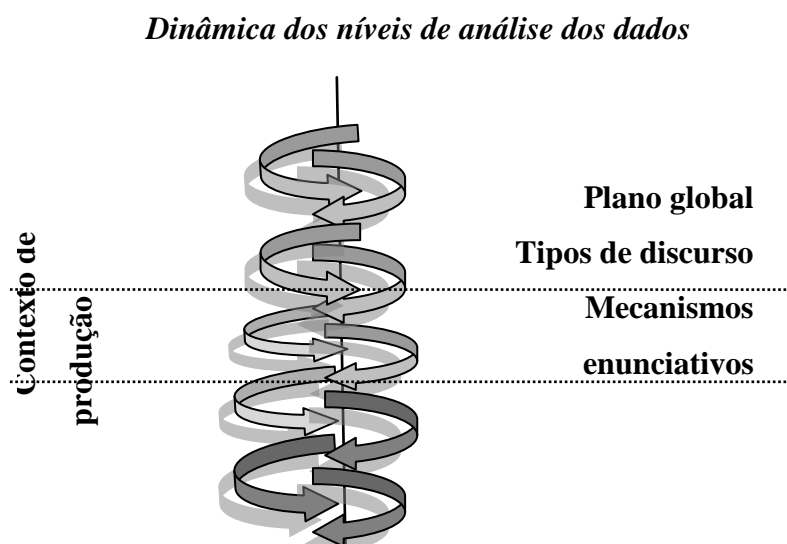


Figura 4: Níveis de análise dos dados

Neste capítulo, oferecemos as bases teóricas da ACS e da IAS, o contexto de produção dos dados e os procedimentos utilizados para análise dos textos.

No próximo capítulo, apresentaremos a análise dos textos, a partir da metodologia apresentada neste capítulo.

CAPÍTULO 4

A AUTOCONFRONTAÇÃO SIMPLES

Características situacionais, organizacionais e enunciativas do texto

Apresentamos, neste capítulo, os resultados das análises da autoconfrontação simples (ACS), discutindo sucessivamente as características do contexto de produção do texto gerado na e pela metodologia, seu plano global, os tipos de discurso que nele se encontram e, finalmente, os mecanismos enunciativos.

1. Elementos do contexto de produção do texto da ACS

Conforme já assinalamos, o levantamento de hipóteses sobre o contexto de produção do texto gerado na e pela ACS visa a apontar os elementos desse contexto que, necessariamente, exercem influência sobre a forma que o texto tomará. Tais elementos podem ser reagrupados em dois conjuntos: o primeiro refere-se ao mundo *objetivo* – o lugar e tempo da produção e os participantes envolvidos na interação, tomados no seu aspecto físico – e o segundo, ao mundo *sociosubjetivo* – incluindo os papéis sociais dos participantes, seus objetivos de interação e o lugar social onde o texto é produzido e onde circulará.

É preciso salientar aqui que, quando falamos de “contexto de produção”, não estamos nos referindo a características empíricas desse contexto, mas sim a representações que os interlocutores mobilizam na produção textual sobre a situação em que estão inseridos. Essas representações podem ser vistas como “internalizações” individuais variáveis da situação social em curso, construídas tanto sócio-historicamente quanto na situação particular de produção dos textos. Tais representações sobre o contexto de produção exercem, portanto, controle pragmático ou ilocucional sobre a organização textual, conforme afirma BRONCKART (1999:92), o que vai possibilitar, no nosso caso, verificar as particularidades da contexto de produção do texto da ACS.

Assim, analisando o contexto de produção mais específico da ACS em relação ao seu quadro espaço-temporal, temos o seguinte cenário: a ACS, com duração de 41 minutos, foi realizada na casa da professora-informante e, como já assinalamos, ocorreu no mês de julho de 2007, logo após as aulas da professora. No que se refere ao número de participantes envolvidos no evento, somente a professora-pesquisadora e a professora-informante estavam presentes. A relação proxêmica das interlocutoras configura-se com as interlocutoras sentadas lado a lado e de frente para a tela do computador.

O contexto sociossubjetivo (enunciadores, seus respectivos papéis, suas relações, objetivos comunicativos e lugar institucional de circulação do texto), apresenta a seguinte configuração: o **Enunciador 1** tem o papel social de professora de uma instituição de ensino superior particular e, dentre suas atividades de pesquisadora, está associada a grupos de pesquisa. Na situação da ACS, essa professora assume o papel praxiológico de pesquisadora – papel assumido na situação – (Cf.: FILLIETAZ, 2002, 2006), e o papel comunicativo de quem estabelece o tópico¹, na maioria das vezes², na interação. O **Enunciador 2** também tem o papel social de professora de ensino particular superior, porém não na mesma instituição em que a professora-pesquisadora trabalha e participa de um mesmo grupo de pesquisa da professora-pesquisadora. Na situação de produção da ACS, o enunciador 2 se reveste do papel praxiológico de professora-informante, fornecendo

¹ Bronckart (1999:97; 2004:83) denomina as informações que são expressas no texto de “conteúdo temático”. Os trabalhos de diversos pesquisadores do grupo ALTER (cf., por exemplo, ABREU-TARDELLI (2006), LOUSADA (2006), MAZZILLO (2006), BUENO (2008), BUTLLER (2009)) utilizam essa mesma denominação e classificam as várias informações trazidas no texto de *temas*. Neste trabalho, empregamos o conceito de *tópico*, ao invés de *tema* por compreendermos que, em um texto, dois ou mais interlocutores negociam o assunto da conversação, ou seja, o *tópico*. O conceito de *tema* recobre os vários *tópicos* da conversação, sendo, portanto, mais abrangente.

²A professora informante também propõe tópicos durante a interação, mas cabe à professora pesquisadora assumir esse papel comunicativo.

comentários avaliativos de seu agir em sala de aula (que é por ela observado no vídeo) para a professora-pesquisadora, o que constitui seu papel comunicativo.

Assim, na interação de ACS, as enunciadoras ocupam lugares semelhantes e distintos, ao mesmo tempo: i) do ponto de vista institucional, ambas são professoras; ii) do ponto de vista da situação, as professoras assumem a posição de professora-pesquisadora e professora-informante e; iii) do ponto de vista do direito à palavra, a professora-pesquisadora tem o direito de iniciar, orientar, dirigir e concluir a interação e cabe à professora-informante dar continuidade aos tópicos colocados pela professora-pesquisadora ou ainda propor novos tópicos. Assim, esquematicamente, temos:

| | Papel social | Papel praxiológico | Papel comunicativo |
|---------------------|---------------------|---------------------------|--|
| ENUNCIADOR 1 | Professora | professora-pesquisadora | <i>“inicia, orienta, dirige e conclui a interação”</i> |
| ENUNCIADOR 2 | Professora | professora-informante | <i>“dá continuidade e propõe tópicos”</i> |

Quadro 5:- Papéis das interlocutoras na interação de ACS

Analisando a relação interpessoal existente entre as interlocutoras, compreendemos que ela é, ao mesmo tempo, condicionada pelo contexto imediato de produção da ACS e também pelo contexto anterior à realização da coleta de dados. Assim, essa relação interpessoal pode ser desmembrada em duas, se tomarmos como critério o momento de produção da ACS, ou seja, antes da ACS, as interlocutoras mantêm uma relação de proximidade e são colegas de grupo de pesquisa; no momento da ACS, essa relação não se desfaz, é claro, mas é envolta pelo papel praxiológico que ambas desempenham na interação (os papéis de professora-informante e de professora-pesquisadora, que constituem por seu turno seus papéis comunicativos). Tal afirmação vai ao encontro do que defende Richard-Zappella (1999), ao afirmar que as relações entre pesquisador/entrevistado não são determinadas somente pelo quadro institucional em que se situam, mas também pelos encontros anteriores por ventura ocorridos entre eles, que podem atenuar ou reforçar a relação institucional.

A esse respeito, é importante dizer, ainda, que, de um lado, as relações entre as professoras são assimétricas, praxiologicamente, na medida em que a professora-pesquisadora orienta a interação e a professora-informante responde às perguntas da professora-pesquisadora e, comunicativamente, na medida em que a professora-informante detém os

conhecimentos de que a professora-pesquisadora precisa. Por outro lado, elas são simétricas em relação aos papéis sociais que ambas desempenham.

Conforme descritas, as relações que se constroem na interação da ACS não implicam uma simetria total entre as participantes no poder de interagir no decorrer da situação, conforme Lousada (2006) assinalou em seu estudo sobre o texto da ACS. Segundo a pesquisadora, a relação que se estabelece entre os interlocutores da ACS “tende à simetria, uma vez que o poder do pesquisador não fica tão forte quanto em outros procedimentos” (LOUSADA, 2006:220). Nesse caso, a autora refere-se ao papel comunicativo dos interlocutores. Como demonstramos anteriormente, é preciso considerar, também, os outros papéis construídos na interação de ACS³. Tem-se, desse modo, que a ACS, como todas as interações, é “ativa e passiva ao mesmo tempo” (GOFFMAN *apud* JOSEPH, 2000:19), já que é no contexto de produção da ACS representado pelos interlocutores que os diferentes papéis são constituídos.

Enfim, convém sublinhar que, nesse levantamento do contexto de produção, os papéis sociais e praxiológicos são identificados, assim como os demais elementos, sem se recorrer ao texto da ACS, diferentemente do papel comunicativo, que prevê uma análise preliminar da configuração tópica do texto, conforme veremos na seção 2.1. Em outras palavras, os papéis comunicativos só se explicitam em função dos enunciados que os indiciam, evidenciando as condições em que foram produzidos e, conseqüentemente, o processo de sua enunciação.

No que se refere ao objetivo comunicativo dos enunciadores, é possível dizer que o objetivo da professora-informante na ACS, é o de, provavelmente, ajudar a pesquisadora com o trabalho científico, fornecendo informações/comentários sobre a interpretação de seu agir em sala de aula. Já o objetivo da professora-pesquisadora é o de obter um texto que indicie representações que a professora-informante tem sobre seu próprio agir a partir da avaliação e de comentários de cenas de aula previamente escolhidas. É importante salientar, também, que a interação instaurada na ACS não inclui apenas as duas professoras, mas todos os outros que poderão “ouvir”⁴, que poderão ter contato com o texto posteriormente – os colegas de trabalho, a orientadora da professora-pesquisadora, a banca de defesa da tese e a comunidade

³Buzzo (2008:115) elenca três diferentes papéis desempenhados pelos interlocutores na situação de autoconfrontação cruzada: “primeiramente, o papel de professoras-aprendizes de uma metodologia didática pouco conhecida a P1 e desconhecida a P2; o segundo papel desempenhado seria o de participantes de pesquisa; e o terceiro seria o de juízas do próprio desempenho e do da colega nas atividades propostas”. Em sua proposição, não há referência às diferenças comunicativas, situacionais e sociais estabelecidas pelos três papéis.

⁴Em relação aos interlocutores que não estão diretamente presentes nas interações, mas que são possíveis. (cf. Kerbrat-Orecchioni (2006)).

científica em geral. Na verdade, trata-se, aqui, de uma interação que é, pelo próprio princípio da situação de pesquisa, aberta a outros interlocutores, como Lousada (2006) já assinalou.

Quanto ao lugar institucional em que o texto gerado na ACS circularia, apontamos como o acadêmico, uma vez que as participantes sabiam que se tratava de um texto que seria parte de um trabalho científico, originado a partir de pressupostos de um quadro teórico-metodológico. Além disso, o texto gerado na e pela ACS é produzido tanto pela professora-informante quanto pela professora-pesquisadora, tendo sua produção sido registrada em áudio e vídeo. Portanto, o texto da ACS realiza-se a partir de três pólos: a professora-pesquisadora, a professora-informante e o vídeo.

Para concluir, é preciso dizer que os traços aqui descritos sobre o contexto de produção do texto gerado na e pela ACS serão retomados na medida em que a análise do texto for se desenvolvendo. Dito de outra maneira, no decorrer da análise, essas características serão retomadas para que se reafirme a idéia de que a análise do texto em si mesma não é válida, se não se levar em conta seu contexto de produção.

Passemos, então, às características organizacionais do texto da ACS – plano global, tipos de discurso e sequências.

2. O plano global da ACS: as unidades constitutivas

Nesta seção, discutiremos a planificação geral do conteúdo temático (BRONCKART, 2008), ou seja, os conhecimentos sobre o tema da interação – o agir docente – mobilizados pelas interlocutoras. Tais conhecimentos são, segundo Bronckart, organizados na macroestrutura e na superestrutura do texto. Em outras palavras, o estudo da planificação geral do texto da ACS possibilitará identificar os tópicos tratados na interação de ACS, bem como sua superestrutura – início, desenvolvimento e fim. Nessa perspectiva, compreender como se materializa linguisticamente e discursivamente essas etapas é um importante passo para compreender o funcionamento comunicativo do gênero que é adotado e adaptado nesse dispositivo metodológico.

Essas três etapas são constituídas de sequências dialogais que, por seu turno, organizam o plano global do texto da ACS. Em outras palavras, a sequência dialogal se traduz pela atividade verbal de dois ou mais enunciadores-destinatários em trocas que se organizam

em três operações⁵ (BRONCKART, 1999): i) abertura, na qual os interlocutores entram em contato, seguindo rituais de suas práticas sociais de interação; ii) operações transacionais, na qual o conteúdo temático da interação verbal é co-construído e; iii) fechamento, no qual os interlocutores cessam a interação.

Antes de passar para a análise dessas etapas, julgamos necessário apresentar a dinâmica da participação comunicativa das interlocutoras no texto da ACS. Para levar a cabo tal propósito, recorreremos à noção de intervenção, que se refere à “maior unidade monologal, podendo ser verbalizada ou não, iniciativa ou reativa, a tomada de palavra ou a emissão de segmentos como os marcadores discursivos⁶ (*hum hum, ok*). Enfim, a intervenção representa a contribuição de um dos interlocutores para a co-construção de sentidos em uma sequência dialogal” (MATENCIO, 1999:103).

Examinando o número de intervenções dos participantes na ACS, identificamos um total de 270, sendo que 138 são de responsabilidade da professora-informante e 132 são da professora-pesquisadora, o que mostra que o número de intervenções é praticamente o mesmo. É preciso assinalar que foram computados (a partir do número de perguntas e respostas), em um primeiro momento, como intervenções, todos os índices linguísticos utilizados pela professora-pesquisadora, como por exemplo, *ok, ham ham, hum hum*. Entretanto, computando-se o número de palavras emitidas por cada interlocutora, sem considerar os marcadores discursivos, com o auxílio do programa *Word*, veremos que a professora-informante teve na interação muito mais direito à “voz” do que a pesquisadora. Vejamos o quadro a seguir, que demonstra essa afirmação:

| Participantes | Número de palavras | Porcentagem |
|--------------------------------|---------------------------|--------------------|
| Professora-informante | 4557 | 85,4% |
| Professora-pesquisadora | 777 | 14,6% |

Quadro 6 - número de palavras das interlocutoras na ACS

⁵ Essas três seções distintas foram identificadas em conversações ritualizadas como a entrevista nos trabalhos, por exemplo, de van Dijk (1983:275), Marcuschi (1998:53), Guespin (*apud* Kerbrat-Orechioni, 1990:119) e Roulet (*apud* Bronckart, 1999:231).

⁶A literatura sobre a denominação dos marcadores discursivos recobre uma série de nomenclaturas diferentes, conforme revelam Charaudeau & Maingueneau (2004:320). Apesar disso, a bibliografia disponível apresenta um importante ponto de convergência no que se refere à função dos marcadores, a saber, a função textual e a função interacional. Do ponto de vista da estrutura seqüencial, os marcadores atuam como pistas da articulação entre dois turnos, o que constitui o texto oral como coerente e coeso. Do ponto de vista interacional, são marcas concretas da dialogicidade entre os interlocutores. A esse respeito ver trabalhos do projeto NURC.

Vemos que, do ponto de vista quantitativo, a professora-informante tem um número claramente superior de emissões linguísticas que ao da professora-pesquisadora. Além disso, é na duração e carga informativa dessas intervenções que a assimetria entre professora-pesquisadora e professora-informante se manifesta: enquanto a primeira usa a palavra para perguntas pontuais e marcadores de monitoramento muito breves – *hum hum* –, a segunda usa suas intervenções para tecer considerações a respeito do tópico, o que lhe rende tempo de fala e carga informativa muito superiores. Portanto, se praxiologicamente, a professora-pesquisadora ocupa um papel superior ao da professora-informante, comunicativamente essa relação é inversa. Como a professora-pesquisadora objetivava obter informações da professora-informante sobre a interpretação desta última de seu próprio agir em sala de aula, tal fato justifica, a nosso ver, o número de intervenções da professora-informante ser de extensão maior. Em outras palavras, a professora-pesquisadora deixou a professora-informante falar livremente, já que esse era o objetivo da interação.

Como dissemos, a maior parte das intervenções da professora-pesquisadora é constituída por marcadores discursivos, cuja função é de ordem interacional e textual. Quando a professora-pesquisadora usa expressões como *hum hum*, *ham ham*, *sim*, *ok*, é como se dissesse para sua interlocutora “sim, você está falando o que eu quero ouvir, estou entendendo, então pode prosseguir nesse tópico, não se desvie dele”. Exemplifica muito bem essa questão o trecho a seguir:

Exemplo (6)

- 58 **PP** – você sempre faz chamada pelo projetor multimídia?
 [...]
 PP – por quê?...
 PI – porque eu acho que:::... enfim... tira um pouco às vezes aquela
 idéia de que aula é uma coisa maçante... aula é algo que:::... como é que
 eu vou dizer... a minha matéria é oficina de texto...
 PP – **hum hum...**

O marcador **hum hum** usado pela professora-pesquisadora nesse recorte tem a função de marcar para a professora-informante a compreensão do que é dito, estabelecendo vínculos interativos e indiciando a manutenção do tópico.

Concluindo, essa etapa de análise dos dados permitiram-nos compreender o jogo comunicativo instaurado na ACS, possibilitando, desse modo, delimitar características peculiares no que se refere ao seu modo de organização estrutural.

2.1. A interação de ACS: abertura, fim e desenvolvimento

Nesta seção, discutiremos os resultados das análises das etapas de abertura, desenvolvimento e fechamento que constituem o plano global da sequência dialógica que caracteriza a ACS. Conforme Coutinho (2007:107), as condições de abertura e de fechamento de um texto são determinadas pelas possibilidades previstas pelo gênero. Assim, compreender como essas etapas organizam-se é fundamental para identificarmos as características organizacionais e funcionais do gênero adaptado e adotado na interação de ACS.

Na ACS em estudo, a **abertura** é constituída de intervenções cuja função é a de marcar o início da interação, sem visar, contudo, ao objeto de discussão da interação, funcionando, assim, como desencadeadoras do contato psíquico e psicológico entre as interlocutoras (cf. KERBRAT-ORECCHIONI, 2006:221). Vejamos:

Exemplo (7)

Intervenções de abertura

1 PI – cabelão hein ?

2 PP – ham ham... bom então eu vou começar...

3 PI – hum hum...

Essa identificação da função das intervenções nas fases da progressão temática levamos a perceber, reforçando o que se disse anteriormente sobre o posicionamento comunicativo dos interlocutores na situação de produção da ACS, que, na abertura, é a professora-pesquisadora quem estabelece o tópico, o que indicia seu papel comunicativo, marcado linguisticamente por “bom, então eu vou começar...”. No entanto, é a professora-informante que dá início à interação, quando comenta sobre o comprimento de seu cabelo ao ver sua imagem na tela do computador – “cabelão hein...” Mas, a professora-pesquisadora não reconhece tal comentário como sendo legítimo para os objetivos buscados na interação que iria desencadear-se, respondendo com uma confirmação marcada por “ham ham...” e determinando o início da interação por “bom então eu vou começar...”.

Essa atitude linguístico-discursiva da professora-pesquisadora faz lembrar à professora-informante qual é seu papel na estrutura de participação e a desautoriza a colocar

tópicos, que não fazem parte da temática da interação, e que se limite a responder às perguntas/instruções dadas pela professora-pesquisadora.

À luz dessa leitura, verificamos, logo no início da interação, como as relações se estabelecem entre as interlocutoras. Ou seja, é a professora-informante quem dá início à interação, mas é a professora-pesquisadora quem estabelece o tópico inicial. Tal interpretação leva-nos a retomar a leitura feita sobre as relações que existem entre as interlocutoras, tendo em vista o momento de produção da ACS, isto é, as professoras são colegas de grupo de pesquisa, o que, talvez, tenha possibilitado maior liberdade à professora-informante para fazer o comentário. Mas, na situação da ACS, essa relação envolve também os papéis de professora-informante e de professora-pesquisadora, o que permite que esta possa determinar o tópico que é ou não legítimo na situação de ACS.

Analisando o **fechamento** da ACS, é possível identificar intervenções marcadas por formas de saudações como *obrigada* e *de nada*, utilizadas, comumente, como marcas de polidez em interações ritualizadas. Vejamos:

Exemplo (8)

Intervenções de fechamento

546 PP – ok... obrigada...

547 PI – de nada...

Na linha 546, vemos que é a professora-pesquisadora quem define o fim da interação, agradecendo a professora-informante pelas informações, o que marca os papéis comunicativo e praxiológico da professora-pesquisadora, ou seja, é ela quem decide o fim da interação, o que indicia a relação assimétrica que é estabelecida no fechamento da interação de ACS.

Quanto aos tópicos que foram desenvolvidos no texto (**desenvolvimento** do texto), verificamos que eles foram pré-definidos tanto pela professora-informante, tendo em vista as observações que fez em relação ao que via no vídeo, quanto pela professora-pesquisadora em função do desenvolvimento cronológico da aula e de suas concepções sobre o trabalho docente (MACHADO (no prelo)). Assim, os tópicos foram sendo desenvolvidos de acordo com a sucessão das cenas de aula apresentadas pela professora-pesquisadora, e com os comentários sobre elas da professora-informante.

Na organização tópica do texto, identificamos 6 tópicos distintos e 4 subtópicos, como ilustra o organograma a seguir:

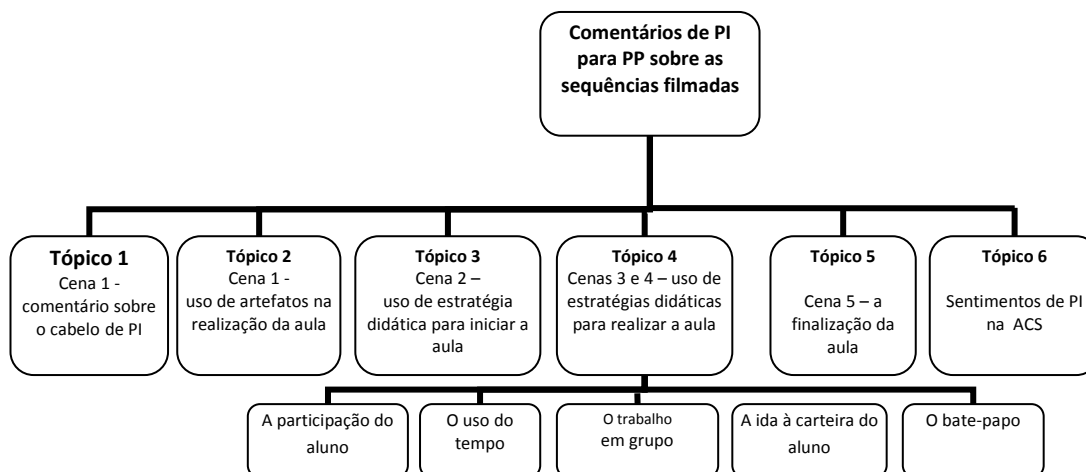


Figura 5: organização tópica do texto da ACS

Como verificamos, a ACS inicia-se com um comentário da professora-informante sobre o tamanho de seu cabelo. Após essa intervenção, a professora-pesquisadora pergunta à professora-informante sobre o uso de instrumentos tecnológicos – microfone e projetor multimídia – no desenvolvimento da aula (intervalo entre as linhas 4 e 94). Outro tópico proposto pela professora-pesquisadora é o uso de estratégias didáticas para iniciar a aula (intervalo entre as linhas 95 e 149). A seguir, o uso de estratégias didáticas como o trabalho em grupo, a participação do aluno, o gerenciamento do tempo no desenvolvimento da aula é colocado em discussão (intervalo entre as linhas 150 e 400). Nesse ínterim, a professora-informante tece um comentário sobre o fato de estar sempre organizando seus objetos. A quinta cena comentada por ambas as professoras e sugerida pela professora-pesquisadora é a finalização da aula (intervalo entre as linhas 401 e 497). Nesse momento, a professora-informante faz outro comentário sobre si mesma a respeito de suas risadas. E, no fim, a professora-pesquisadora interpela a professora-informante sobre as percepções que esta teve na realização da ACS (linha 498 até o fim).

A partir desse percurso metodológico, foi possível identificar os tópicos que foram propostos pela professora-pesquisadora e os sugeridos pela professora-informante. Coube àquela demandar questões sobre o uso de artefatos simbólicos e materiais no desenvolvimento da aula (estratégias didáticas e tecnologias) e ficou a cargo desta os comentários sobre as cenas e a introdução de tópicos em que se autoavalia.

Parece-nos possível afirmar que a ocorrência de perguntas sobre o uso de instrumentos tecnológicos no desenvolvimento da aula está fortemente ligada à presença do vídeo durante o

procedimento de ACS. Conforme Buzzo (2008) já constatou na análise do texto de uma autoconfrontação cruzada, logo no início da interação, as interlocutoras também fizeram comentários sobre o uso dos instrumentos materiais *lousa* e *giz*. Não estamos querendo dizer que, em outros procedimentos metodológicos, tal tópico não possa ocorrer, mas com a gravação da interação em vídeo, fica claro que é possível resgatar aspectos do trabalho docente, como o uso de instrumentos, que em outros procedimentos podem passar despercebidos, já que não se tem registro do agir realizado. Além disso, os preceitos teóricos da ACS postulam uma concepção de trabalho docente que ultrapassa a relação professor/aluno, utilizando o vídeo como um instrumento possibilitador do aparecimento de elementos do trabalho, que, por serem habituais, comuns (cf. HARRISON e SOUZA-e-SILVA, 2009), frequentemente não são tematizados em textos produzidos por meio de outros procedimentos.

Em relação à participação da professora-informante no desenvolvimento da interação de autoconfrontação, é possível dizer que ela dá continuidade aos tópicos propostos, como já dissemos, mas também autoavalia-se e interpreta seu agir. Comentários dessa natureza também parecem ser decorrentes do vídeo, pois o fato de a professora se ver realizando seu trabalho leva à confrontação de si mesma com seu agir, permitindo o reviver o vivido.

Após a identificação da organização tópica e global do texto da ACS, passaremos à discriminação dos tipos de perguntas produzidas nesse texto, visando a melhor compreender a planificação do texto da ACS, dado que o texto se desenvolve, fundamentalmente, por grupos de intervenção constituídos pelo ato de perguntar e de responder.

3. Os tipos de perguntas

Na análise dos tipos de pergunta colocados pela professora-pesquisadora, das 25 questões realizadas, 15 são do tipo parcial e 10 do tipo total. Vejamos um exemplo de cada:

Exemplo (9) pergunta do tipo total

- 98** **PP:** é:: é::: você sempre inicia a sua aula... sempre inicia a discussão...
verificando com seus alunos... um determinado conhecimento... que eles têm... sobre o objeto ... você vai discutir... sobre o assunto ... o tópico da aula?...
- PI:** sim...

Exemplo (10) pergunta do tipo parcial

245 PP: por que você sempre organiza as coisas?

PI: acho que é pra manter a minha mesa organizada, sei lá...

Partindo da afirmação de Kerbrat-Orecchioni (2008) de que as perguntas parciais restringem as respostas, consideramos a hipótese de que na ACS esse tipo de pergunta deveria ser a mais utilizada, uma vez que ela pode levar, de modo mais preciso, às informações desejadas pelo pesquisador. No entanto, os dados revelam que mesmo nas perguntas do tipo total houve respostas que foram além do Sim/Não. Vejamos o trecho a seguir:

Exemplo (11)

484 PP: ah:: você deve... se você se recordar... você cumpriu tudo aquilo que você havia planejado pra aula...?

PI: não...não é? não porque:: ficou faltando essa questão mesmo da produção...

PP: e::... o quê é que você sente com relação a isso...quando planeja e não acontece?

PI: bom... eu já fiquei frustrada... não é... não fico mais não... porque isso já aconteceu várias vezes e... então acaba que:: essa questão do planejar não ser cumprido se torna uma variável que a gente já... considera... não é...

No exemplo anterior, a professora-informante responde à pergunta da professora-pesquisadora com uma negativa, mas, logo em seguida, a pesquisadora faz uma pergunta do tipo parcial que leva a uma resposta cujo conteúdo proposicional revela o sentimento da professora-informante em relação ao fato de não ter cumprido tudo o que havia planejado.

Assim, compreendemos que, independente do tipo de pergunta realizado – parcial ou total –, quando a professora-informante julga o conteúdo proposicional da pergunta de difícil compreensão por parte da professora-pesquisadora, ela oferece respostas que vão além do sim/não. Essas respostas, a nosso ver, têm forte relação com o fato de o procedimento da autoconfrontação permitir comentários avaliativos, justificando as respostas.

Na próxima seção, objetivamos identificar os tipos de discurso realizados no par dialógico P/R no texto da ACS. Passemos, portanto, à quarta parte deste capítulo.

4. Os tipos de discurso

Como discutimos no capítulo 2, os tipos de discurso (teórico, relato interativo, discurso interativo e narração) são segmentos de texto com regularidades linguísticas possíveis de serem sistematizadas e que revelam o modo como o produtor do texto organiza o conteúdo temático (organização tópica), em relação ao mundo ordinário da ação. Assim, as representações mobilizadas como conteúdo temático podem ser apresentadas como fatos passados, presentes ou futuros e ancoradas ou não em uma origem espácio-temporal. Nesse sentido, a noção de tipo de discurso designa tanto os diferentes segmentos que o texto comporta em termos de ancoragem enunciativa, como também considera a constituição dos gêneros textuais.

No estudo dos tipos de discurso presentes no texto da ACS, a partir de marcas linguísticas como dêiticos espaciais e temporais (*aqui, lá, agora*), pronomes pessoais de 1ª e 2ª pessoas do singular e do plural (*eu, nós, vocês*), pronomes possessivos (*meu, minha*), pronome indefinido *a gente* funcionando como pronome de 1ª pessoa do singular e do plural, tempos verbais (*presente do indicativo, pretérito perfeito, pretérito imperfeito, pretérito mais-que-perfeito, futuro perifrástico*) e organizadores temporais (*ai, então*), identificamos como tipos de discursos predominantes o discurso interativo e o relato interativo, assim como Lousada (2006) e Buzzo (2008).

Em segmentos em que há marcas de implicação dos co-enunciadores, temos o tipo de discurso interativo, tipo de discurso do mundo do EXPOR. Por exemplo:

Exemplo (12)

- 58** **PP** – **você** sempre **faz** chamada pelo projetor multimídia?
PI – olha se o projetor multimídia está **lá eu** sempre **faço... eu brinco** com **meus** alunos que **eu acho** fantástico fazer data... é:: fazer chamada on-line ((risos))...
PP – é:: é::: **você** sempre inicia a **sua** aula... sempre inicia a discussão... verificando com **seus** alunos... um determinado conhecimento... que **eles** têm... sobre o objeto... **você vai discutir...** sobre o assunto... o tópico da aula?...
[...]
- 108** **PI** – não é... um um... **vamos** dizer assim... um dado... um conteúdo que **eu acredito defina** o quê que é o gênero acadêmico resumo... mas considerando... é:: e **ai...** não é... por ter conhecimento que a palavra resumo pode... acionar... diferentes... ah::

significados...principalmente por se tratar de um gênero... **eu** sempre **costumo** fazer isso... **eu eu eu** testo assim... o o o...

Neste exemplo, há índices linguísticos do discurso interativo como:

- verbos no presente do indicativo: *faço, acredito, acho*
- verbo no futuro perifrástico: *vai discutir*
- dêiticos de lugar: *lá*
- pronomes de 1ª. pessoa do singular, referindo-se diretamente ao protagonista da interação verbal: *eu*

Além dessas marcas, encontramos grande ocorrência de verbos de opinião [*acho que/ acredito, por exemplo*] (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006). Esses índices seguidos de adjetivos (fantástico, interessante) marcam o tom avaliativo do texto, o que pode ser relacionado aos objetivos comunicativos da professora-pesquisadora, que era o de obter da professora-informante uma avaliação sobre seu próprio agir.

Em outras passagens da ACS, a professora-informante relata momentos de suas atividades em sala de aula. Nessas fases, há segmentos de relato interativo, tipo de discurso do mundo do NARRAR. Por exemplo:

Exemplo (13)

288 PI – [...] e como é partes de de de um texto... não é... que estava dividido... então::... a gente **estava trabalhando**... não é... **eu pedi** pra eles lerem um pedaço... que **acho**... até mesmo do... pra definir qual que **era** o melhor resumo...

PP – exato...

PI – não é...

PP – isso...

PI – **então era** uma atividade... um exercício que tem três... três textos...

PP – hum hum...

PI – e **pedi** pra que **eles** leiam e falem qual que é o melhor resumo... acadêmico... e **aí então eu estabeleci** o tempo realmente como uma::... uma questão ... um... uma maneira de que eles fizessem a... atividade de forma rápida... que não ficassem... muito tempo... porque o objetivo é que eles fizessem aquela parte... pra **depois** gerar discussão... sobre:: qual que **foi** o escolhido... porque que **foi** o escolhido... e **aí eu brinquei lá** não é... dez minutos e quarenta segundos...

Neste outro exemplo, têm-se índices linguísticos do relato interativo como:

- pronomes de 1ª. pessoa do singular: *eu*
- verbos no pretérito perfeito: *pedi, falei, brinquei*
- verbo no pretérito imperfeito: *era*
- organizadores temporais: *aí, então, depois*

A análise dos tipos de discurso permite-nos classificar o texto gerado pela e na ACS como sendo constituído por segmentos em que há marcas de implicação da professora-pesquisadora e da professora-informante e, em alguns deles, a professora-informante recria a interação vista no vídeo, entre ela e os alunos. Nesses segmentos, têm-se a colocação da cena da aula como sendo concomitante à autoconfrontação.

Essa classificação autoriza-nos dizer que a presença do vídeo parece levar, a todo o tempo, a professora-informante a fazer uma descrição da própria ação, por meio de relatos e exposições, utilizando-se de índices de avaliação pessoais, sem precisar se referir a qualquer referencial teórico que embasa suas colocações (cf. LOUSADA, 2006).

Em relação à presença/ausência de determinados tipos de discurso, uma das hipóteses dos trabalhos do grupo LAF (BRONCKART, 2008:91) é a de que na realização dos tipos de discurso que se erigem as diversas formas de raciocínio humano. Nesse sentido, a presença do relato interativo no texto da ACS acusa uma organização causal/temporal dos enunciados proferidos, que narram/descrevem o agir realizado nas cenas em discussão. Já a ocorrência do discurso interativo indicia a exposição desse agir, tendo em vista representações da professora-informante sobre esse agir. A nosso ver, o uso da imagem desencadeia formas de raciocínio em que a professora expõe e narra seu agir. Não pretendemos dizer com isso que em procedimentos que não utilizam o apoio do vídeo tais tipos discursivos não possam aparecer, mas a visualização de cenas do trabalho realizado parece acarretar a ocorrência desses modos de raciocínio.

Relembrando que o texto da ACS se constitui em torno dos três polos: a professora-pesquisadora, a professora-informante e o vídeo, podemos afirmar que ele está sempre em relação direta com a situação imediata e concreta de produção e, mais especificamente, com aquilo que é visualizado no vídeo, que se constitui como seu referente central. Assim, a presença acentuada do discurso interativo, pertencente ao mundo do expor implicado, parece-

nos ser derivada da presença do vídeo que mobiliza a memória do agir realizado. Vejamos na seção posterior a dinâmica dos mecanismos enunciativos no texto da ACS.

5. Os mecanismos enunciativos

Nesta seção, objetivamos abordar o nível dos mecanismos enunciativos, que, como já assinalamos, contribuem para clarificar de um lado i) as avaliações que podem ser expressas a respeito dos aspectos do conteúdo temático e, de outro lado, ii) a “responsabilidade” dessas avaliações (BRONCKART, 1999:119).

Dito de outro modo, visamos à análise das marcas linguísticas que permitem identificar as modalizações que consentem ao enunciador, ou a outros enunciadores, comentarem sua própria fala, bem como a quem se atribui a responsabilidade enunciativa (MAINGUENEAU, 2001:139).

Começamos, portanto, pelas modalizações.

5.1. A dinâmica da modalização

Neste momento da análise, queremos compreender como se constrói linguística, textual e discursivamente a atitude da professora-informante em relação aos enunciados que profere. Para isso, tomamos como objeto de discussão a modalização, a qual é classificada, como já apontado na Fundamentação Teórica, em lógica, deôntica e apreciativa e conforme proposto por Bronckart (1999:330).

Para lembrar, a modalização lógica está relacionada com a verdade das proposições, a modalização deôntica se relaciona com obrigações e permissões e a modalização apreciativa assinala o ponto de vista da entidade avaliadora.

Ao longo do texto da ACS, encontramos, sobretudo, exemplos de modalizações lógicas e apreciativas com a presença menos marcada de modalizações deônticas. Essa ocorrência maior de modalizações lógicas e apreciativas pode ser relacionada ao objetivo de interação da ACS: obter da professora-informante uma avaliação de seu próprio agir em sala de aula.

No que se refere às modalizações lógicas, identificamos, sobretudo, o uso dos verbos **acreditar** e **achar**. Segundo Lousada (2006:211), tais verbos “podem expressar tanto a opinião quanto um grau de certeza moderado quando o enunciador não quer se mostrar totalmente certo do que está expressando”.

No texto da ACS, identificamos 34 ocorrências da expressão modalizadora “eu acho que” e sua variante “eu não acho que” indiciando a opinião da professora-informante sobre o conteúdo proposto nas perguntas realizadas pela professora-pesquisadora. Quanto à expressão “eu acredito” e sua variante “acredito eu”, identificamos 9 ocorrências. Essa presença fortemente marcada desses tipos de modalização parece-nos mostrar o tom avaliativo do texto originado da ACS, comparado ao texto da IAS em que esses índices linguísticos não aparecem, conforme veremos a seguir.

No excerto abaixo, por exemplo, o emprego do verbo **acreditar** indicia a opinião da professora sobre as representações dos alunos em relação à aula de Língua Portuguesa:

Exemplo (14)

58 PP – você sempre faz chamada pelo projetor multimídia?

[...]

74 PP – por quê?...

PI – porque eu acho que:::... enfim... tira um pouco às vezes aquela ideia de que aula é uma coisa maçante... aula é algo que:::... como é que eu vou dizer... a minha matéria é oficina de texto...

PP – uhm hum...

PI – e aí traz um pouco... **acredito** eu... conhecimentos anteriores... dos cursos anteriores... o quê que era aula de língua portuguesa no colégio...

Neste trecho, a professora-informante foi questionada sobre o uso do projetor multimídia em sala de aula para fazer a chamada. Ela responde dizendo que o utiliza quando possível e que esse uso está relacionado ao modo como ela procura realizar sua tarefa: fazer com que a aula de Oficina de Texto não seja lembrada como a aula de Língua Portuguesa, conforme os alunos a representam. O uso do modalizador **acredito** marca a opinião da professora-informante sobre as representações que os alunos poderiam ter de aula de Oficina de Textos. Nesse trecho, a professora-informante utiliza o sintagma **acredito eu**, sinalizando uma incerteza em relação ao que profere, o que também ocorre no exemplo seguinte:

Exemplo (15)

326 PI – nós somos o máximo... não?... realmente eu não... eu não:::... eu

nã::o interfiro... agora ali até:: eu fui na carteira também... **acredito** eu... até pra pegar uma autorização... que faltava da aluna que chegou mais atrasada...

Em (15), o sintagma **acredito eu** marca o grau de incerteza da professora-informante em relação ao que tinha ocorrido em sala de aula, diferente do exemplo seguinte em que ela marca com o sintagma **eu acredito** uma maior certeza em relação ao que diz. Vejamos o outro exemplo:

Exemplo (16)

- 98 **PP** – é:: é::: você sempre inicia a sua aula... sempre inicia a discussão... verificando com seus alunos... um determinado conhecimento... que eles têm... sobre o objeto... você vai discutir... sobre o assunto... o tópico da aula?...
[...]
- 141 **PI** – mas::: não tem muito sentido... porque eu **acredito** que o conhecimento é construído nessa interação...

No exemplo anterior, a professora-informante foi questionada pela pesquisadora sobre o fato de começar a aula verificando com os alunos conhecimentos anteriores sobre um determinado assunto. Ao responder, a professora-informante utiliza-se da expressão modalizadora **eu acredito**, declarando sua crença de que a construção do conhecimento se dá em conjunto.

No exemplo seguinte a repetição do verbo **acreditar**, com o mesmo efeito de sentido do exemplo anterior, marca a mesma opinião da professora-informante de forma bastante pontual, na mesma direção argumentativa, reforçando o que fora asseverado anteriormente no exemplo (16):

Exemplo (17)

- 246 **PI** - SIM... eu **acredito** muito no::: na::: na cooperação... eu **acredito** muito aí mesmo na tendência Vigotiskiana... eu **acredito** muito na interação... principalmente entre aquele aluno que... que sabe mais e que instrui aqueles que às vezes estão com mais dificuldade...

Com a expressão modalizadora **eu acho**, há também exemplos indiciando tanto a opinião como certa hesitação da professora-informante em relação ao que proferia. Analisemos os exemplos:

Exemplo (18)

254 **PI** – mas eu gosto muito dessa:... eu **acho** legal o aluno bater papo com o outro e... eu acredito que eles... que quando eles estão conversando sobre alguma coisa e eles chegam num consenso ali os dois... eles entendem... não é? ... eu não **acho**... eu não **acho** que está... não está no meu papel fazer com que eles entendam... às vezes eu posso falar trinta vezes lá na frente... e ele não vai apreender às vezes tão bem a ideia quanto ele conversa com um colega e:: chega a uma conclusão...

Neste excerto, quando a professora-informante diz “eu acho legal o aluno bater papo com o outro” e “eu não acho que está não está no meu papel fazer com que eles entendam” ela está expressando sua opinião em relação à postura dos alunos em sala de aula e a sua responsabilidade como professora, respectivamente.

No exemplo seguinte, **eu acho** também é utilizado para marca a avaliação da professora-informante, mas nesse caso, em relação à utilização do instrumento material:

Exemplo (19)

59 **PI** – olha se o projetor multimídia está lá eu sempre faço... eu brinco com meus alunos que **eu acho** fantástico fazer data... é:: fazer chamada on-line ((risos))...

Já no exemplo seguinte, **eu acho** sinaliza uma incerteza da professora-informante em relação à avaliação que faz de seu agir em sala de aula:

Exemplo (20)

527 **PI** – pensando que... vamos pensar coisas positivas e negativas assim... positivas **eu acho** que eu tento... não é... eu ... **parece** que eu me envolvo mesmo com os alunos... procuro interagir de fato com eles... acho que isso é interessante... é::... talvez deva tomar cuidado um pouco com as brincadeiras... sei lá se::

Em (20), o efeito de sentido da expressão modalizadora **eu acho** é de incerteza da professora-informante em relação ao seu modo de agir em aula com os alunos, o que é reforçado pelo verbo modalizador **parece**.

No tocante às modalizações deônticas, as quais são baseadas em representações do mundo social, em normas sociais, elas são usadas para ressaltar o que a professora-informante considera que deve ser realizado, tendo em vista as práticas do coletivo de trabalho. Na análise desse tipo de modalização, reconhecemos a presença de 19 modalizadores “pode”, 5 ocorrências da expressão modalizadora “tem que” e a ausência do modalizador “deve”. Vejamos como esses índices linguísticos realizaram-se nos exemplos a seguir.

Exemplo (21)

18 PI – mas assim quem acordar mais que cedo consegue reservar primeiro... às vezes trava... aí não sobra... projetor multimídia... mas assim... vamos dizer: que... ESSE semestre... eu usei:: projetor multimídia:: sessenta por cento das minhas aulas... não foi cem por cento não porque eu dou aula em uma faculdade de ciências da saúde... então como às vezes é mais difícil pro professor de anatomia descrever uma figura... como a minha matéria é oficina de texto... então eles acham que... **nós temos que** dar prioridade pro pessoal que usa imagem... que traz... é::: cirurgia... não é então tem professor que dá aula de odonto... o pessoal da fórum...

No exemplo anterior, a professora discorre sobre o uso do instrumento material projetor multimídia. Quando ela diz “nós temos que dar prioridade pro pessoal que usa imagem”, ela utiliza-se da unidade modalizadora **nós temos que**, a fim de ressaltar que o uso do projetor multimídia está diretamente condicionado às normas do coletivo de trabalho, isto é, os professores de Oficina de Textos têm que ceder o projetor multimídia para os professores cujas disciplinas trabalham mais com a imagem.

Já no exemplo seguinte, a professora-informante utiliza-se da modalização deôntica para falar das “obrigações” do professor que se vale de teorias interacionistas sobre o desenvolvimento humano:

Exemplo (22)

144 **PI** – [...] o fato de você ser um professor e quando você lança uma pergunta... você gera várias possibilidades de respostas pra esse aluno seu... e é ali... naquele momento **você tem que** começar a acionar... com aquilo que você tem *a priori*... como sendo objeto de ensino... não é...?

No exemplo anterior, a professora-informante está se referindo a uma conduta dos professores em geral, que é construída a partir da teoria vigotskyana, quando se utilizam de perguntas em sala de aula, pois a seu ver, o professor (representado pelo você) “tem que começar a acionar com aquilo que tem *a priori*”. Para a professora-informante, parece-nos, essa conduta é uma “regra” aceita por aqueles que utilizam de teorias psicológicas sobre o desenvolvimento humano.

Em outros momentos, a professora-informante fala não das obrigações do professor em geral, mas das suas específicas, o que mostra o exemplo (23):

Exemplo (23)

274 PI – justamente quando ela traz... não é... essa:: a problemática do do que é o gênero resumo acadêmico... e::: e pra eu fazer isso em grupo... **eu tenho que** estabelecer... tempo...

Em (23), a professora-informante menciona a necessidade de estabelecer tempo para a realização de atividades em grupo. A modalização deôntica aparece com um recurso linguístico que sinaliza o modo como a professora representa o uso do tempo em sala de aula, ou seja, para ela, é uma “obrigação”.

No que se refere às modalizações apreciativas, elas surgiram, sobretudo, quando a professora-informante relatou as dificuldades encontradas para realizar a tarefa e relacionar-se com os alunos.

No exemplo a seguir, a professora-informante discorre sobre a experiência de ter sido filmada e de se ver realizando seu trabalho. Vejamos o que ela diz:

Exemplo (24)

538 PI – você pode ter um aluno que às vezes não goste... não é? então::... acho que é uma coisa até interessante eu ver... porque::... quando a gente faz a gente não sente não é... agora que eu estou me vendo fazer... assim tomar um pouco de cautela... não é... às vezes **nem sempre é bom** brincar bastante... mas acho que até aí está indo um pouco... está no limite... mas eu acho que... que é uma coisa que me fez pensar... tomar cuidado... porque às vezes pode ter alguém que::...

Em (24), a professora-informante afirma que “nem sempre é bom brincar bastante” em sala de aula. Em sua afirmação, ela avalia como negativa a brincadeira se ela for uma estratégia recorrente em sala de aula. Talvez, para ela, a brincadeira em sala de aula pode

influenciar negativamente a relação professor/aluno. A expressão modalizadora **nem sempre** marca essa apreciação, a qual vem acompanhada do adjetivo **bom**.

Em outro momento da ACS, a professora-informante menciona seu descontentamento em relação às práticas de leitura e escrita dos alunos. Vejamos:

Exemplo (25)

204 **PI** – é provocar... é provocar até mesmo aquela questão opa::: o negócio não é fácil não... o texto que eu estou... que vou me deparar aqui na universidade não é um texto... simples... no sentido de:: de de seleção vocabular mesmo... então... eu... eu tento fazer na própria aula um momento de treinamento... vamos dizer assim... porque **infelizmente** nosso aluno... ele não lê muito em casa ((risos))

[...]

443 **PI** – porque... o perfil desse aluno meu... principalmente nesse curso... de enfermagem... não só por ser curso... de enfermagem... mas eu não peço para casa não é... eu não peço lição pra fazer em casa... porque... o aluno normalmente não faz... porque ele trabalha... não tem tempo... e eu também não corro risco do aluno copiar... porque **infelizmente** hoje existe uma tendência do aluno copiar do colega... copiar da Internet... então eu tenho como estratégia... na minha disciplina... tudo que eu peço é feito em sala de aula... a mão... por escrito...

Nestes recortes, a professora-informante expressa seu sentimento de frustração com o fato de o aluno não ler em casa e copiar trabalhos da Internet, o que vem marcado pelo advérbio modalizador **infelizmente**.

Ocorre também o uso do **infelizmente**, sinalizando o sentimento da professora-informante em relação às estratégias pedagógicas que utiliza em sala de aula, conforme exemplificamos em (26):

Exemplo (26)

475 **PI** – daquela coisa de que... o que vale ponto é o que interessa... é... o nosso aluno ele não tem uma::... uma:::... não existe uma cultura... de estar ali... para... aprender pelo prazer de aprender... não é? mesmo porque a minha matéria é algo bem deslocado... embora a gente... não é? linguagem não esteja deslocado de nenhuma campo... mas considerando que o aluno... traz aquilo... língua portuguesa... algo... terrível... gramática... não gosto... estudo biologia porque eu não gosto de português nem de matemática... e aí ele vai fazer oficina de texto na faculdade... então

infelizmente eu tenho que usar aí a estratégia... de uma aula descontraída... de uma aula que eu permito uma conversa... e tem que ter a estratégia do ponto que eles conhecem... modo antigo...

A professora-informante refere-se a uma estratégia pedagógica que é comumente utilizada nas práticas do métier (dar nota ao aluno pela presença em sala de aula), o que, a seu ver, parece ser uma prática pouco adequada.

Enfim, nesta seção, objetivamos perceber como a professora-informante tratou os tópicos abordados na ACS, ou seja, como avaliou o uso de artefatos simbólicos e materiais no desenvolvimento da aula, a sua relação com os alunos, as obrigações do coletivo de trabalho etc.

Entendemos que a forte presença das modalizações apreciativas (bom, infelizmente) e lógicas (acho, acredito) no texto da ACS indicia que esse procedimento possibilita a avaliação do agir realizado, o que nos mostra o caráter mais subjetivo desse procedimento. Tal hipótese constrói-se considerando que as modalizações apreciativas são construídas a partir dos parâmetros do mundo subjetivo (BRONCKART, 1999). Assim, entendemos que sua ocorrência mais marcada na ACS acusa uma avaliação mais subjetiva do agir realizado.

Passemos para o estudo das referências pessoais no texto da ACS, a fim de demonstrar que esses mecanismos enunciativos também apontam para o caráter subjetivo da ACS.

5.2. Os dêiticos de pessoa

Começamos a análise desta seção pelo mapeamento dos dêiticos de pessoa encontrados no texto. O recorte que privilegiamos foi o uso pelas interlocutoras, quando assumiram seus papéis comunicativos, sociais e praxiológicos na situação da ACS, dos pronomes de referência pessoal, como **eu**, **você** (s), **nós** e **a gente**.

As enunciadoras quando assumem seus papéis praxiológicos – professora-informante e professora-pesquisadora – são representadas pelos dêiticos pessoais **eu** e **você**, que se alternam. Vejamos:

Exemplo (27)

156 **PP** – bom... você pede para o aluno ler...

[...]

PP – é... mas por que que **você** pede? (...)

PI – mas aí:: já::... é interessante... **eu** acho que... eu peço pra ler... pro aluno participar e ao mesmo tempo **eu** ter o controle do grupo...

Exemplo (28)

278 **PP** – só::... que **eu** percebo uma diferença ...

Exemplo (29)

463 **PP** – ok... é... é:: o seu pedido aí... tem a ver:: com a atividade...

[...]

PP- sim

PI – então eu acho que::... aquilo que eu falei antes... que eu tento tornar a minha aula agradável... eu tento... tornar a minha aula agradável no seguinte sentido... “que bom que a gente está aqui e a aula não é tão... maçante... e também a gente está ganhando ponto...” você entendeu?... o aluno::... e eu acho que isso é uma coisa que vem muito da::... da escola... não é? fundamental...

Nos exemplos anteriores, os dêiticos de pessoa **eu** e **você** indiciam linguisticamente as enunciantoras no papel praxiológico de professora-pesquisadora e professora-informante, respectivamente, como também no papel comunicativo de quem tem o direito de perguntar e de quem tem o direito de responder. Em, por exemplo, *você pede para o aluno ler* e *eu peço pra ler*, tem-se o **você** e o **eu** identificando a professora-informante; já em *eu percebo uma diferença* e *você entendeu*, tem-se os dêiticos **eu** e o **você** caracterizando a professora-pesquisadora. Tal leitura nos autoriza a dizer que a situação de ação de linguagem da ACS molda não só os papéis praxiológicos e comunicativos, mas também possibilita ou “obriga” que se faça referência a eles (cf. COELHO: 2006).

Porém, em alguns momentos, os dêiticos **eu** e **você** podem indiciar as enunciantoras no papel social de professoras e não somente de professora-pesquisadora ou de professora-informante. Tratam-se de momentos em que a professora reconstrói a situação de ação de linguagem produzida durante a aula. Assim, o **eu** pode marcar, por exemplo:

i) a professora-informante na situação da aula, isto é, no papel social de professora, como em (30) e (31):

Exemplo (30)

PI – é que eu eu... ali foi interessante que eu falei... “então agora **eu** vou dar pra vocês treze minutos...” aí eu brinquei... falei assim... “é dez...” fazendo referência àqueles dez que eu já tinha dado...

Exemplo (31)

PI – e aí da pra todo mundo ir falando... mas se eu tenho... eu tenho grupos que às vezes eu tenho sessenta... às vezes eu tenho grupos que eu tenho cinquenta... quarenta e cinco alunos... e são grupos muito agitados... aí eu uso... eu uso mesmo do artifício da estratégia PONTO... toda aula minha vale pontinho... não é? ... eu estou preocupada que o aluno participe e não que ele acerte... então eu falo assim... “olha gente hoje a aula vale três pontinhos... todo mundo tem que ficar ligado... participando... um vai ler e **eu** vou sortear alguém pra explicar o que ele acabou de ler...” então é muito interessante que todo mundo fica não é... prestando atenção... lendo...

Nesses exemplos, o **eu** refere-se à professora-informante no papel social de professora, o qual é posto em cena na situação de ACS através do discurso relatado: *eu falei “então agora **eu** vou dar pra vocês treze minutos...”* e *“eu falo assim... olha gente hoje a aula vale três pontinhos... todo mundo tem que ficar ligado... participando... um vai ler e **eu** vou sortear alguém pra explicar o que ele acabou de ler...”*

ii) a voz “imaginada” do aluno:

Exemplo (32)

204 PI – é provocar... é provocar até mesmo aquela questão “opa::: o negócio não é fácil não...o texto que **eu** estou... que vou me deparar aqui na universidade não é um texto... simples... no sentido de:: de de seleção vocabular mesmo...”

Exemplo (33)

477 PI – [...] mesmo porque a minha matéria é algo bem deslocado... embora a gente... não é? linguagem não esteja deslocado de nenhuma campo... mas considerando que o aluno... traz aquilo... “língua portuguesa... algo... terrível... gramática... não gosto... estudo biologia porque **eu** não gosto de português nem de matemática...” e aí ele vai fazer oficina de texto na faculdade... então infelizmente eu tenho que usar aí a

estratégia... de uma aula descontraída... de uma aula que eu permito uma conversa... e tem que ter a estratégia do ponto que eles conhecem... modo antigo...

Em (32) e (33), a professora-informante utiliza o discurso relatado, mas não de uma situação em que o aluno tivesse pronunciado de fato tal enunciado, mas de uma situação imaginada por ela, ou seja, a simulação do enunciado do aluno.

Quanto ao uso de **você**, ele pode indiciar o enunciador professor genérico (BUENO, 2009):

i) caracterizando um agir do *métier*, visto que a professora-informante aborda condutas de todos os professores:

Exemplo (34)

396 PI – [...] mais assim::: eu acho que isso é interessante... quando **você** presta atenção às vezes em um detalhe do aluno... isso faz diferença... não é uma coisa que eu faço... como eu te falei... mui:::to assim planejada...

ii) realizando uma generalização pautada no pré-construído de que manter os alunos atentos é uma tarefa difícil na atividade de trabalho do professor:

Exemplo (35)

382 PI – uma hora de aula... quer dizer **você** conseguir manter o pessoal ali ó... focado... uma hora... sem parar... sem sair do assunto...

Em outros momentos, o **você** refere-se aos alunos quando a professora-informante reproduz sua fala em sala de aula, como no exemplo abaixo:

Exemplo (36)

128 PI – e eu tenho que::... sintetizar aquele conceito dele com o meu... já... eu não vou lembrar agora mas:: já tive casos de::: de sentir assim... então é interessante porque às vezes eu... quando eu faço essas pesquisas... normalmente é com uma pergunta não é... “o que é que **vocês** sabem sobre resumo... o que é que **vocês** entendem sobre resenha... ou **vocês** já viram isso em algum lugar... isso faz lembrar o quê”...

Além desses dêiticos, com as funções acima descritas, identificamos também o dêitico **a gente**, podendo representar enunciadores diferentes. No plano da enunciação em curso, o **a gente** pode representar a professora-informante e a professora-pesquisadora, como no exemplo abaixo:

Exemplo (37)

521 **PI** – mas eu tentei::... de repente eu... tanto que eu vi... não é? agora quando **a gente** vê lá eu falando a mão do menino... ali acho que eu não estava nem lembrando que a câmara... que a câmara estava ali... agora vendo... me vendo... eu achei interessante que eu dei umas risadas muito altas ((risos))... eu... eu realmente... não sei... me envolvo não é?

No exemplo (37), quando a professora-informante diz para a professora-pesquisadora que ambas vêem a imagem “agora quando a gente vê lá”, o **a gente** incide sobre o **nós**, englobando as duas professoras. Porém, em alguns momentos, o **a gente** pode representar a professora-informante e os alunos, como no exemplo:

Exemplo (38)

377 **PI** – então eu dou... eu eu eu... é como se eu tivesse... se eu prolongasse um pouco... não é... termina aquela falta... entre aspas... aquele momento de falta de atenção... que às vezes deve ser um momento... de de cansaço... não é... vamos pensar aí... não sei há quanto tempo que **a gente** já tem de aula aí... dá pra ter uma noção?

Em (38), a professora-informante pergunta à professora-pesquisadora quanto tempo de aula já tinha passado. Não se trata mais da enunciação entre professora-pesquisadora e professora-informante, mas da enunciação da sala de aula, em que o **a gente** engloba os alunos e a professora.

Em outras sequências, o **a gente** pode referir-se à professora-informante e aos professores da universidade onde ela trabalha. Nesse caso, o item linguístico ancora-se não no plano da enunciação em curso, mas no plano da enunciação da atividade de trabalho. O excerto a seguir ilustra esse caso:

Exemplo (39)

- 10 PP** – ham ham... hã:: e o projetor multimídia? eu estou vendo que ele está não é... que ele está ligado lá... é um recurso do qual você se vale sempre?
PI – é um recurso do qual eu me valho sempre que eu posso porque lá ((PI está se referindo à instituição de ensino em que trabalha)) especificamente nessa universidade... **a gente** tem um prazo para fazer reserva do projetor multimídia... então todo último dia útil... todo dia trin:: todo primeiro dia útil... dia primeiro... de qualquer mês... a partir das sete horas da manhã todos os professores entram no sistema pra tentar reservar...

A professora-pesquisadora pergunta à professora-informante se o projetor multimídia era um recurso material utilizado frequentemente em suas aulas. Ao responder, afirmando que existe uma dificuldade para utilizar tal material, a professora-informante utiliza-se do **a gente** referindo-se a ela e aos professores da universidade onde trabalha. Há também o emprego do **nós** como o mesmo valor enunciativo, como no exemplo (40):

Exemplo (40)

- 18 PI** – mas assim quem acordar mais que cedo consegue reservar primeiro... às vezes trava... aí não sobra... projetor multimídia... mas assim... vamos dizer: que... ESse semestre... eu usei:: projetor multimídia:: sessenta por cento das minhas aulas... não foi cem por cento não porque eu dou aula em uma faculdade de ciências da saúde... então como às vezes é mais difícil pro professor de anatomia descrever uma figura... como a minha matéria é oficina de texto... então eles acham que... **nós** temos que dar prioridade pro pessoal que usa imagem... que traz... é:: cirurgia... não é então tem professor que dá aula de odonto... o pessoal da fórum...

Já em outros segmentos, o **a gente** pode referir-se aos alunos, como no exemplo seguinte:

Exemplos (41)

- 167 PI** – porque:: quando você tem um grupo de adulto... não é... é:: interessante aquela questão da disciplina... não é... “por mais que **a gente**... ah... aula de de oficina de texto... é bom... **a gente** pode conversar... debater...”

(42)

- 114 **PI:** [...] e::: é interessante que... na maioria das vezes... as idéias... não é? coincidem... até pela faixa etária dos alunos... “ah resumo é quando **a gente**... tem que... fazer tudo em texto curto... com as idéias principais”... então eu... eu procuro fazer essa pesquisa... até mesmo ali... não é? momentânea...

Nesse exemplo, a professora-informante utiliza-se do discurso direto para reproduzir a voz dos alunos, que está ancorada enunciativamente em **a gente**, isto é, “nós, alunos, podemos conversar.... debater...”; “ah resumo é quando nós, alunos, temos que fazer um texto curto...”

Em outras sequências do texto da ACS, o **a gente** refere-se ao enunciador professor em geral. Vejamos:

Exemplo (43)

- 487 **PP** – e:::... o quê é que você sente com relação a isso...quando planeja e não acontece
PI – bom... eu já fiquei frustrada... não é... não fico mais não... porque isso já aconteceu várias vezes e... então acaba que:: essa questão do planejar não ser cumprido se torna uma variável que **a gente** já... considera... não é... [...]
PI – você pode ter um aluno que às vezes não goste... não é? então:::... acho que é uma coisa até interessante eu ver... porque:::... quando **a gente** faz **a gente** não sente não é...

Em (43), quando a professora-informante diz **a gente**, ela marca enunciativamente a responsabilidade desse dizer aos professores em geral e à professora-pesquisadora. Nesse caso, ela aborda condutas de todos os professores.

Ocorre, também, o uso do **nós** referindo-se aos professores em geral. Nesse caso, entendemos que o efeito enunciativo é de mesmo valor. Tal afirmação pode ser ilustrada no exemplo seguinte:

Exemplo (44)

- 323 **PI** – então é de propósito... eu não ajudo... quer dizer ajudo... como se eu estivesse ((risos)) -- -- **nós** professores adoramos ajudar não é?
PP – é:::...

PI – nós somos o máximo... não?... realmente eu não... eu não:::... eu nã:::o interfiro...
agora ali até::: eu fui na carteira também... acredito eu... até pra pegar uma autorização... que faltava da aluna que chegou mais atrasada...

Já no exemplo a seguir, o **a gente** tem sua origem enunciativa não no papel social de professor, mas na voz do cidadão brasileiro. Vejamos:

Exemplo (45)

512 **PI** – eles fizeram... não sei se até por causa da nossa cultura brasileira... **a gente**... brasileiro não preocupa muito com essa questão da formaliDADE... não é?

Já em outros momentos, o **nós** aparece como o mesmo valor enunciativo: Vejamos:

Exemplo (46)

348 **PI** – vamos dizer assim... o aluno não da conta... e nó... não sei se é o perfil do aluno brasilei::ro... não é... **nós** brasileiros somos muito bem humorados então eu acho que (...)

Nos exemplos analisados, todos enunciados pelas mesmas pessoas – a professora-pesquisadora e a professora-informante –, permitem que se constatem diferentes referências pessoais. Assim, procuramos ilustrar o caráter plástico e dinâmico da referenciação através do uso do **eu**, do **você** (s), do **nós** e do **a gente**.

Embora privilegiemos nesta seção uma análise qualitativa, optamos também por apresentar aqui um mapeamento quantitativo das referências pessoais, por acreditar que a análise quantitativa oferece-nos dados substancialmente relevantes para a análise qualitativa, já que nos possibilita vislumbrar as diferenças quantitativas das referências pessoais que foram evocadas. Foram, pois, necessárias inúmeras leituras do *corpus* para que pudéssemos mapear quantitativamente as referências pessoais e os referentes que elas evocam.

O quadro apresentado a seguir condensa uma análise quantitativa dos dêiticos presentes no texto da ACS.

| Dêiticos Referentes | EU | VOCÊ | NÓS | A GENTE |
|--|-----------|-------------|------------|----------------|
| Papéis praxiológico e comunicativo de professora-informante | 236 | 50 | 0 | 5 |
| Papéis praxiológico e comunicativo de professora-pesquisadora | 7 | 5 | 0 | 0 |
| Professor genérico (BUENO, 2007) | 0 | 9 | 0 | 0 |
| Professores da instituição em que PI trabalha | 0 | 0 | 1 | 1 |
| Professora-informante e os alunos | 0 | 1 | 0 | 8 |
| Papel social da professora-informante | 4 | 0 | 2 | 6 |
| Aluno | 2 | 16 | 0 | 5 |
| Povo brasileiro | 0 | 0 | 1 | 1 |

Quadro 6: Dêiticos na ACS

Como sintetiza o quadro, vários são os enunciadores representadas pelos referentes **eu**, **você**, **nós** e **a gente**.

A esse respeito, uma hipótese que pode ser considerada é a de que a ACS possibilitaria a emergência de diferentes referentes pessoais que surgiriam em função de conflitos com os diversos aspectos do trabalho docente (alunos, colegas, artefatos, objetos de ensino etc.). Por essa razão, ao enunciar de diferentes lugares, os enunciadores que constituem os sujeitos surgem em suas falas, de forma marcada ou não, para cumprir, conforme sugere o procedimento de autoconfrontação, a avaliação do próprio agir.

Além disso, a partir do quadro, podemos perceber que o uso do **eu** pela professora-informante na assunção de seus papéis praxiológico, comunicativo e social é bastante marcado. Tal uso ao lado da presença marcante das modalizações apreciativas nos autoriza caracterizar a ACS como um procedimento em que o agir é avaliado/interpretado sob um ângulo subjetivo. Não queremos dizer, é claro, que a subjetividade ou a objetividade podem ser descritas somente em termos de marcas de agentividade, mas a objetividade e a subjetividade podem ser analisadas, além de outros fatores, pelo modo como o autor do texto responsabiliza enunciativamente seu dizer.

CAPÍTULO 5

A INSTRUÇÃO AO SÓSIA

Características situacionais, organizacionais e enunciativas do texto

Este capítulo visa a apresentar os resultados das análises da instrução ao sócia (IAS), discutindo, assim como na análise do texto da ACS: i) as características da situação de produção do texto gerado no e pelo procedimento metodológico; ii) o plano global e tipos de discurso; e, finalmente, iii) os mecanismos enunciativos.

1. Elementos do contexto de produção do texto da IAS

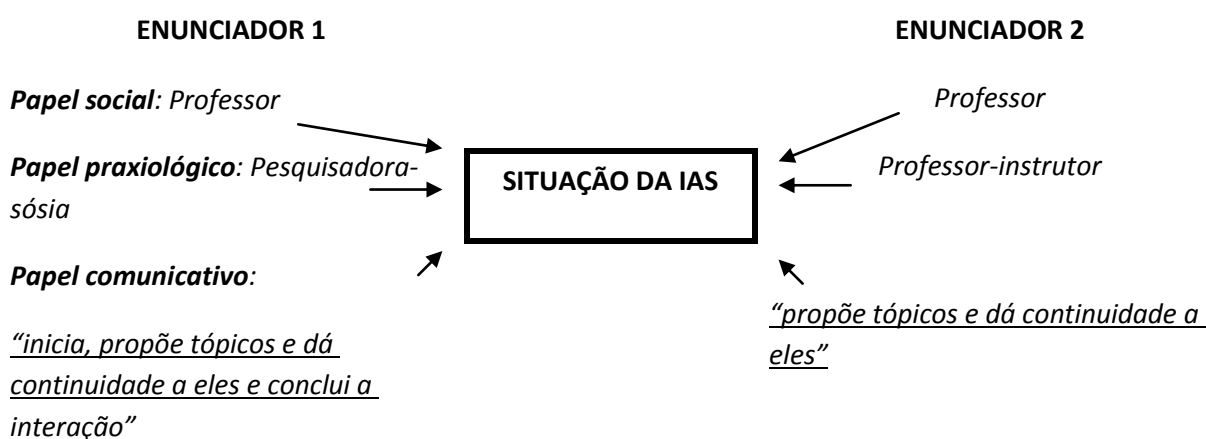
Para descrever os traços da situação de produção da IAS, retomaremos o mesmo caminho que percorremos na análise da situação de produção da ACS, a saber, o *contexto de produção específico* - lugar e tempo da produção, bem como os participantes envolvidos na interação - e o *contexto de produção sócio-subjetivo* - estatuto social dos interlocutores, seus objetivos de interação e o lugar onde o texto circulará. Assim, a seguir, o leitor encontrará as mesmas categorias analíticas da situação de produção propostas por Bronckart (1999; 2004) e que foram relidas a partir do estudo do texto da ACS.

Analisando o contexto de produção mais específico do texto falado da IAS em relação ao seu quadro espaço-temporal, tem-se o seguinte cenário: a IAS, com duração de 41 minutos, se realizou na Universidade onde o professor-instrutor trabalha e, como já dissemos, ocorreu no mês de julho da 2007 antes da aula começar. No que se refere ao número de participantes envolvidos no evento, somente a pesquisadora-sósia e o professor-instrutor estavam presentes.

Quanto à relação proxêmica dos interlocutores no momento de produção da IAS, destaca-se que eles sentaram-se frente a frente, procurando, desse modo, construir, especialmente, uma situação de entrevista.

Quanto às possibilidades de descrição do contexto sócio-subjetivo (enunciadores, seus respectivos papéis, suas relações, objetivos comunicativos e lugar institucional de circulação do texto), identificamos a seguinte configuração: o **Enunciador 1** tem o papel social de professora de uma instituição de ensino superior particular e, dentre suas atividades de pesquisadora, está associada a grupos de pesquisa. Na situação da ACS, essa professora assume o papel praxeológico de pesquisadora e o papel comunicativo de quem faz perguntas na interação e dá continuidade aos tópicos estabelecidos pelo professor-instrutor. O **Enunciador 2** também tem o papel social de professor de ensino particular superior e trabalha na mesma instituição em que a pesquisadora-sócia. Na situação de produção da IAS, o enunciador 2 reveste-se do papel praxiológico de professor-instrutor, fornecendo informações “descritivas” de seu agir, o que constitui seu papel comunicativo.

Portanto, na interação de IAS, os enunciadores ocupam lugares distintos: i) do ponto de vista institucional, ambos são professores; ii) do ponto de vista da situação, os professores assumem a posição de pesquisadora-sócia e professor-instrutor e; iii) do ponto de vista do direito à palavra, a pesquisadora-sócia tem o direito de iniciar, orientar e concluir a interação e cabe ao professor-instrutor propor novos tópicos e dar continuidade aos já colocados pela pesquisadora-sócia. Transpondo essa descrição para a forma esquemática temos:



Quadro 7: Papéis dos interlocutores na interação de IAS

O que existe de peculiar na distribuição dos papéis dos interlocutores da IAS em relação à ACS é o fato de que, **indispensavelmente**, o professor-instrutor propõe tópicos e dá continuidade aos já estabelecidos pela pesquisadora-sócia, que por seu turno, também, estabelece tópicos. Essa dinâmica da IAS é devida ao contrato comunicativo que é estabelecido entre a pesquisadora-sócia e o professor-instrutor, isto é, cabe ao professor-instrutor descrever sua atividade para a pesquisadora-sócia, a qual deve formular perguntas para o professor, solicitando esclarecimentos quando a descrição lhe parecer implícita. Assim, a proposição de tópicos é de responsabilidade maior do professor-instrutor, diferentemente da ACS, em que a maioria dos tópicos é proposta pela pesquisadora-sócia. Se na ACS, cabe à professora informante dar continuidade aos tópicos colocados pela professora pesquisadora, na IAS, cabe à pesquisadora-sócia dar continuidade aos tópicos sugeridos pelo professor-instrutor.

A relação interpessoal que existe entre os interlocutores é, assim como na ACS, ao mesmo tempo condicionada pelo contexto imediato de produção da IAS e também pelo contexto anterior à realização da coleta de dados. Ou seja, antes da IAS, os interlocutores são colegas de trabalho. No momento da IAS, essa relação não se desfaz, é claro, mas é envolta pelos papéis praxeológicos que ambos desempenham na interação, isto é, os papéis de professor-instrutor e de pesquisadora-sócia, como também pelos seus papéis comunicativos.

No que se refere à hierarquia dos papéis dos interlocutores da IAS, pode-se dizer que as relações entre os professores são simétricas, praxeologicamente, na medida em que a pesquisadora-sócia orienta a interação e propõe tópicos e o professor-instrutor indica novos tópicos e dá continuidade aos estabelecidos pela pesquisadora-sócia e, assimétricas comunicativamente, na medida em que o professor-instrutor detém as informações necessárias de que a pesquisadora-sócia precisa, tendo, portanto, mais direito à voz.

No que tange ao objetivo comunicativo dos enunciadores, pressupomos que o objetivo do professor-instrutor na IAS é o de primeiro, provavelmente, ajudar a pesquisadora-sócia com o estudo, descrevendo sua atividade de trabalho. Já o objetivo da pesquisadora-sócia é obter instruções da atividade de trabalho do professor-instrutor a partir do procedimento metodológico da IAS. Cabe dizer, também, que, assim como na situação da ACS, ambos os interlocutores da IAS sabem que o que produzem verbalmente será objeto de “escuta” de interlocutores ausentes como os colegas de trabalho, a orientadora da pesquisadora-sócia, a banca de defesa da tese e a comunidade científica em geral.

Finalmente, quanto ao lugar institucional em que o texto da IAS circula, assinalamos como o acadêmico, uma vez que o texto é parte de um trabalho científico, originado a partir

de pressupostos de um quadro teórico-metodológico. Além disso, o texto é produzido tanto pelo professor-instrutor como pela pesquisadora-sócia e é registrado somente em áudio.

Concluída a análise da situação de produção do texto da IAS, a qual foi construída a partir de nossas hipóteses sobre as representações que os interlocutores da IAS têm do contexto de produção desse procedimento, passemos, então, ao segundo nível de análise que é constituído pelo estudo das características configuracionais do texto. Essas características se referem à compreensão do plano global do texto, bem como dos tipos de discurso presentes.

2. O plano global do texto da IAS: as unidades constitutivas

Conforme já anunciamos na metodologia, na análise do plano global do texto da IAS, identificamos como suas partes constitutivas a **abertura**, o **desenvolvimento** e o **fechamento**. A **abertura** é constituída de uma só intervenção cuja função é a de iniciar e orientar a interação. O **desenvolvimento** se dá basicamente pelo par pergunta/resposta e o **fechamento** engloba intervenções cuja função é a de encerrar a interação.

Entendemos como necessário, antes de apresentarmos o estudo sobre as partes constitutivas desse plano global do texto, fazer uma pequena reflexão sobre seu número de intervenções, pois, metodologicamente, esse é o primeiro percurso do caminho para se chegar à análise da superestrutura do texto.

Na análise do número de intervenções, identificamos um total de 170, sendo que 86 são de responsabilidade da pesquisadora-sócia e 84 são do professor instrutor, o que nos mostra, a princípio, que o número de intervenções da pesquisadora-sócia e do professor-instrutor é praticamente o mesmo. Nessa contagem, foram computados como intervenções todos os índices lingüísticos utilizados pela pesquisadora-sócia, inclusive os marcadores como *ok* e *ham ham*. No entanto, na contagem do número de palavras emitidas por cada interlocutor, com exceção dos marcadores acima, no programa *Word*, vê-se que o professor-instrutor teve na interação muito mais direito à “voz”, o que pode ser visualizado no quadro a seguir:

| | Número de palavras | Porcentagem |
|---------------------|--------------------|-------------|
| Professor instrutor | 3.382 | 81,5% |
| Pesquisadora-sócia | 766 | 18,5% |

Quadro 8: número de palavras dos interlocutores da IAS

Essa análise quantitativa reforça o que já dissemos sobre a assimetria dos papéis comunicativos dos interlocutores, a saber, o professor-instrutor tem muito mais direito à voz do que a pesquisadora-sócia. Isso ocorre devido ao objetivo comunicativo da pesquisadora-sócia que era obter informações descritivas e injuntivas do agir do professor, deixando-lhe, portanto, falar.

Essa análise quantitativa das intervenções parece-nos importante na medida em que possibilita perceber o jogo comunicativo que se estabelece no momento da IAS. Em outras palavras, pode-se identificar quem tem mais direito à voz, “quem fala mais” em termos de volume textual. Enfim, reconhecer esse fenômeno possibilitou-nos compreender as características particulares do texto da IAS no que se refere aos papéis comunicativos dos interlocutores.

Terminada a leitura das intervenções do texto falado da IAS, nas próximas seções, delimitaremos as etapas de **abertura**, **desenvolvimento** e **fechamento** que constituem o plano global da IAS.

2.1 A interação de IAS: abertura, fim e desenvolvimento

A **abertura** do texto falado da IAS é constituída de uma só intervenção cuja função é a de marcar o começo e orientar a temática da interação. Diferente da função das intervenções de abertura do texto da ACS, a intervenção de início do texto falado da IAS visa ao objeto de discussão da IAS. Vejamos:

Exemplo (46)

Intervenção de abertura

- 1 PS:** testando:: pronto... suponha que eu seja seu sócia e que hoje eu deva substituir você em seu trabalho... que instruções você me daria pra transmitir/
você deveria me transmitir para que ninguém perceba a substituição? você deve me dar as tarefas as instruções do trabalho para que eu possa sair bem nas situações () para que eu possa me encontrar e me servir da sua experiência?

No exemplo (46), a intervenção de abertura é enunciada pela pesquisadora-sócia, a qual inicia e estabelece o tema da interação, constituindo, assim, seus papéis comunicativo e

praxiológico. É a partir dessa intervenção de **abertura** que o contrato comunicativo da interação da IAS efetiva-se. Em outras palavras, é a partir da instrução na **abertura** dada pela pesquisadora-sócia que a interação começa a se desencadear e os tópicos que surgem a partir daí têm como proposição a instrução do professor-instrutor à pesquisadora-sócia.

Analisando o **fechamento** da ACS, identificamos intervenções marcadas por formas de saudações como *obrigada* e *de nada*, utilizadas, comumente, como marcas de polidez em interações ritualizadas, assim como encontramos no texto da ACS. Vejamos o exemplo a seguir que ilustra essa afirmação:

Exemplo (47)

Intervenções de fechamento

323 **PS:** ok... obrigada...
PI: de nada...

O exemplo anterior mostra que é a pesquisadora-sócia quem define o fim da interação, agradecendo ao professor-instrutor pelas informações. Esse direito à palavra da pesquisadora-sócia marca, também, seus papéis comunicativo e praxiológico, ou seja, é a pesquisadora-sócia quem decide o fim da interação, estabelecendo-se, assim, uma relação assimétrica comunicativamente entre os interlocutores.

Quanto ao **desenvolvimento** temático do texto, verificamos que os tópicos foram se definindo no desenrolar da interação, a partir das respostas que o professor-instrutor fornecia para a professora-sócia, tendo em vista a sequência cronológica da aula, e das perguntas da professora-sócia, que tinham como conteúdo proposicional elementos do trabalho docente – a relação do professor com os pares, com os alunos, o uso de instrumentos – (MACHADO (no prelo). A isso se acrescenta que, diferentemente do texto da ACS, no qual não existe uma ordem sequencial entre as perguntas e as respostas, no texto da IAS, existe um procedimento de **hierarquização**, uma vez que o professor-instrutor descreve as atividades que devem ser realizadas na aula em sua ordem cronológica. Essa hierarquização é constitutiva da descrição, por não ser um conjunto desordenado de proposições (cf. ADAM, 1993:114-115 e ROULET, FILLIETAZ e GROBET; 2001:319).

Identificamos 6 tópicos e 14 subtópicos conforme ilustra o quadro ().

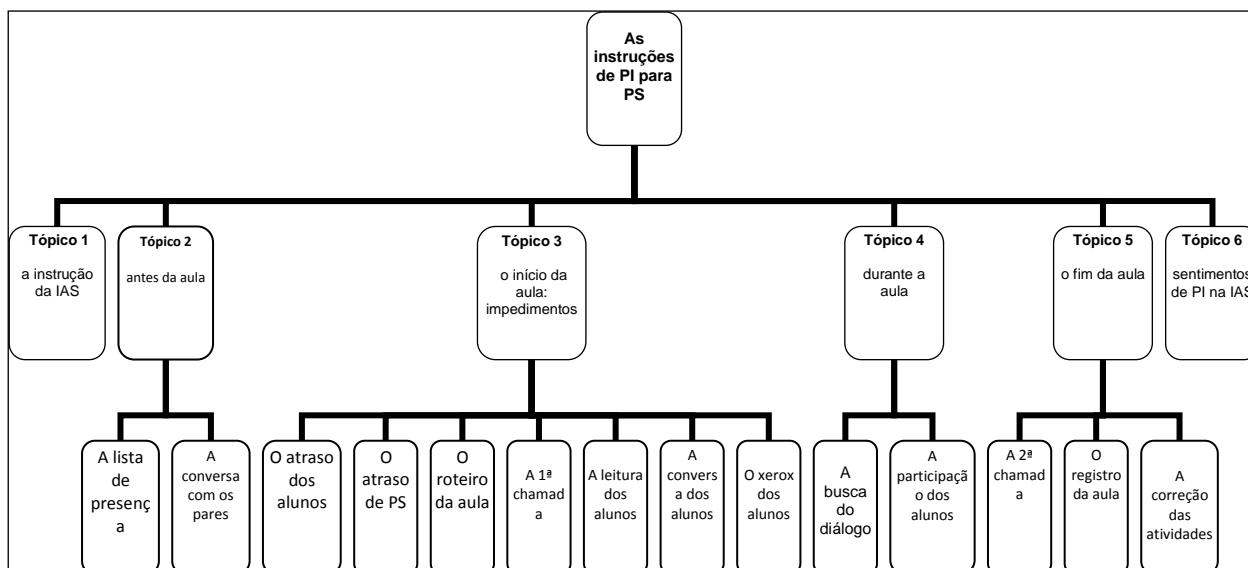


Figura 6: A organização tópica do texto da IAS

A IAS inicia-se com a instrução do procedimento da IAS pela professora-sócia. Em seguida, o professor-instrutor oferece as primeiras orientações sobre a chegada no local de trabalho (intervalo entre as linhas 5 e 11). O tópico seguinte versa sobre os impedimentos que podem dificultar o início da aula (intervalo entre as linhas 12 e 138). Entre esses impedimentos, estão o atraso dos alunos e a leitura do texto proposta pelo professor. A seguir, o tópico quatro trata do desenvolvimento da aula. Nesse tópico, a professora pesquisadora interpela o professor instrutor sobre o modo como ela deverá estabelecer o diálogo com os alunos. O tópico cinco aborda questões relativas à finalização da aula e às atividades futuras, como fazer a chamada, registrar a aula e corrigir as atividades dos alunos (intervalo entre as linhas 139 e 271). Por fim, a pesquisadora-sócia pergunta ao professor-instrutor sobre os sentimentos deste na realização da IAS (linha 272 até o fim).

Essa identificação dos tópicos e subtópicos presentes no texto da IAS levou-nos a perceber que são muito recorrentes na fala do professor-instrutor as preocupações com as questões que circunscrevem a aula como, por exemplo, a lista de presença, o registro da aula e a correção das atividades dos alunos. Esses tópicos surgem devido ao fato de que a IAS possibilita a manifestação de tais assuntos. Como a pesquisadora-sócia valeu-se das orientações da Clínica da Atividade que dizem que as relações do sujeito com as questões

formais do mundo do trabalho devem ser consideradas, conforme salienta Clot (2006:134), o aparecimento de tais tópicos são inerentes ao dispositivo metodológico.

Como nos lembra Marcuschi⁷ (2000:68), os gêneros são determinados com base nos objetivos comunicativos das interações, como também na natureza dos tópicos propostos.

No caso de um debate ou de uma conferência, caberiam observações do tipo: “gostei porque ele se ateu ao tema do começo ao fim”, ou “não gostei porque ele divagou demais e toda hora entrava em outros temas”. No entanto, já não se poderia dizer o mesmo a respeito de uma conversação realizada durante um encontro casual num bar da esquina – “não gostei porque eles não aprofundavam os temas e variavam demais”.

Do ponto de vista desse autor, há uma correspondência entre os gêneros discursivos e o estabelecimento dos tópicos. Aliás, devemos ressaltar que a importância da temática para o estudo dos gêneros discursivos manifestava-se já em Bakhtin (2004[1929]). Portanto, a situação de produção da IAS que é constituída, além de outras coisas, pelos objetivos comunicativos dos interlocutores, “delimita” os tópicos possíveis. Se o pesquisador-sócia leva em consideração as orientações teórico-metodológicas propostas pela Clínica da Atividade para a realização da IAS, provavelmente, tópicos como as questões “burocráticas” da aula – lista de presença, registro da aula etc. – surgirão no texto. Desse modo, a identificação dos tópicos da IAS permite a caracterização desse gênero.

Reiteramos, portanto, a hipótese de que a IAS possibilita que vislumbremos representações do professor-instrutor sobre questões mais formais do trabalho. Não queremos dizer com isso, é claro, que outros procedimentos metodológicos não possibilitem, mas que essas questões já são previstas na realização da IAS, uma vez que elas fazem parte do trabalho e o sujeito de pesquisa deverá descrevê-las para o sócia, o qual, hipoteticamente, deverá dar conta delas para a suposta substituição.

Enfim, a análise do conteúdo temático do texto da IAS permitiu-nos perceber quais são os tópicos que podem estar presentes no texto, o que mostra seu “cenário”, que a nosso ver, é diferente do texto da ACS. Na IAS não há o vídeo, o qual torna possível rever a atividade realizada, mas há instruções que guiam o tempo todo as perguntas da pesquisadora-sócia. Dito de outro modo, se o vídeo na ACS favorece o aparecimento de determinados

⁷ Reflexão similar foi realizada por (DIAS, 2003).

tópicos, as “normas” da IAS, como as questões formais do trabalho, promovem o surgimento de outros.

Uma vez identificado o conteúdo temático do texto da IAS, passaremos à discriminação dos tipos de perguntas produzidas nesse texto, visando melhor compreender a planificação do texto da IAS.

3. Os tipos de perguntas

Como já assinalamos, os tipos de perguntas analisados são as perguntas totais e as parciais, conforme a proposta de Kerbrat-Orecchioni (2008). As perguntas totais são aquelas cujas respostas são do tipo Sim/Não e as perguntas parciais são aquelas cujo conteúdo proposicional solicita a identificação de um dos constituintes da frase (como em “Por que você não veio?”).

No estudo desses tipos de perguntas no texto da IAS, verificamos que das 42 questões propostas pela professora-pesquisadora, 13 são do tipo total e 29 do tipo parcial. Vejamos:

Exemplo (48) pergunta do tipo total

- 12 **PS:** e se a lista não tiver? eu posso dar aula sem a lista?
13 **PI:** NÃO... você não pode dar aula sem a lista...

Exemplo (49) pergunta do tipo parcial

- 32 **PS:** e... e em relação ao transporte se EU chegar atrasada também o quê que eu devo fazer?
33 **PI:** bom se você chegar atrasada eu penso que você deve explicar pros seus alunos... que isso não vai ser um procedimento... é... cotidiano... é um incidente de percurso né?

O fato de ocorrer mais perguntas do tipo parcial leva-nos a considerar que no procedimento da IAS tais perguntas são indispensáveis, uma vez que para a realização do procedimento o sócia deve propor questões que levem o instrutor a “descrever” sua atividade

de trabalho. Como as perguntas do tipo total não levam a esse objetivo, elas não são as mais adequadas.

Do mesmo modo que na ACS, as perguntas do tipo total não restringiram as respostas do professor-instrutor ao simples sim ou não. Assim, entendemos que, na IAS, o professor-instrutor fornece justificativas para a professora-sócia sobre os modos de realizar o trabalho. Essas justificativas, a nosso ver, têm forte relação com o tom injuntivo do procedimento da IAS. Como o professor-instrutor deve oferecer instruções sobre seu agir para que a professora-sócia possa substituí-lo sem que ninguém perceba a mudança, as repostas do tipo Sim/Não não fornecem dados suficientes para que esta compreenda como o professor-instrutor realiza seu trabalho. O exemplo a seguir ilustra essa afirmação:

Exemplo (50)

26 PS: então não posso bater-papo com meus colegas antes da aula?

PI: não você pode.... conversar com os colegas e trocar figurinhas é sempre bom... mas não antes de entrar pra sala... pode ser no intervalo né?

No exemplo anterior, a professora-sócia interpela o professor-instrutor sobre a possibilidade de conversar com os outros professores a caminho da aula. Em sua resposta, o professor-instrutor, além de responder com um não, justifica para a professora-sócia o porquê de tal impossibilidade.

Compreendemos, portanto, que, do mesmo modo que na ACS, o tipo de pergunta – total ou parcial –, não determina necessariamente o tipo de resposta, pois são as representações que o professor-instrutor constrói da situação da IAS que vão desencadear os tipos de respostas. Nos nossos dados, inferimos que o conteúdo proposicional da respostas fornecidas pelo professor-instrutor visa à explicação das instruções dadas por ele.

Além da identificação do tipo de pergunta mais utilizado no texto da IAS, objetivamos também reconhecer os tipos de discurso presentes no par dialógico P/R. Passemos, portanto, à quarta parte deste capítulo.

4. Os tipos de discurso

O procedimento da IAS pertence à conversação oral e, nesse sentido, está articulado a uma situação de ação de linguagem que implica dois interlocutores que alternam as intervenções em um espaço-tempo comuns. A entrada imediata no assunto (*Suponha que eu seja seu sócia e que hoje eu deva substituir você em seu trabalho ...*) mostra que as coordenadas gerais do mundo discursivo é conjunto ao mundo ordinário. No quadro desse mundo conjunto, processos de diferentes ordens são objetos de um EXPOR dialogado, o qual se caracteriza pelas marcas de implicação dos interlocutores envolvidos na situação de ação de linguagem em curso – *eu, você* –, bem como o momento dessa situação – *hoje*.

O EXPOR dialogado que se realiza nesse mundo conjunto é constituído no texto da IAS pelo discurso interativo, que se realiza da seguinte forma:

- I. Há segmentos com marcas de implicação dos interlocutores e de unidades que remetem à própria interação verbal, por exemplo:

Exemplo (51)

1 **PS:** testando... pronto ... suponha que **eu** seja **seu** sócia e que **hoje eu** deva substituir **você** em **seu** trabalho... que instruções **você me** daria pra transmitir/**você** deveria **me** transmitir para que ninguém perceba a substituição? **você** deve **me** dar as tarefas as instruções do trabalho para que **eu** possa sair bem nas situações () para que **eu** possa **me** encontrar e **me** servir da **sua** experiência?

O exemplo (51) faz parte da intervenção de abertura da IAS. Neste trecho, há índices linguísticos do discurso interativo como:

- pronomes de 1^{a.} e 2^{a.} pessoas do singular, referindo-se diretamente aos protagonistas da interação verbal: *eu* e *você*
- pronomes possessivos de 1^{a.} e 2^{a.} pessoas que também remetem aos interlocutores da interação e que têm um valor exofórico: *seu, sua*

- II. Já o exemplo (52) é marcado pela presença de auxiliares de modo como *você deve* e *você pode*:

Exemplo (52)

- 16 **PI** - bom... em seguida... **você deverá**... descer... OUtro lance de escadas... () na parte mais baixa da escola no bloco I na sala duzentos e um é onde você vai encontrar a turma de primeiro período de comunicação social...
[...]
PI - bom... se:: se você tiver tempo **você pode** fazer isso... se você chegar mais cedo né?

Neste exemplo, os auxiliares *você deverá* e *você pode* marcam a característica injuntiva da IAS. Auxiliares desse tipo são bastante utilizados em todo o texto, sobretudo o auxiliar *você deve* e sua forma negativa *você não deve*. Esse uso bastante marcado do auxiliar *você deve* indicia discursivamente o tom prescritivo da instrução, ou seja, ao dizer *você deve* ou *você não deve*, o professor-instrutor está sinalizando para a pesquisadora-sócia que o que ela deve fazer faz parte das obrigações prescritas e redefinidas pelo coletivo de trabalho. Vejamos alguns excertos:

Exemplo (53)

- 32 **PS** - e... e em relação ao transporte... se EU chegar atrasada também... o quê que eu tenho que fazer?
PI - bom se você chegar atrasada eu penso que **você deve** explicar pro seus alunos... que isso não vai ser um procedimento... é... cotidiano... é um incidente de percurso né?
[...]
PS - tá... se os alunos então/ eles não/ eles não/ não tiverem chegado ainda eles tiverem atrasados como é que eu tenho que proceder?
PI - bom. é:: **você deve**:: é:: inicialmente né? () **você deve** cumprimentar a turma se apresentar né? e... explicar a eles que pelo fato de ter pouco aluno na sala você vai passar ao QUAdro... o roteiro da aula do dia porque assim você ganha o que pensa né?

Exemplo (54)

- 82 **PS** - certo rumor... e qual deveria então ser minha atitude diante desse rumor? é:: ignorar? chamar a atenção sempre?
PI - NÃO NÃO NÃO... **você não deve** chamar atenção sempre até porque você é paga estabelecendo () de de aTRIto... o melhor é começar a passar nesses grupos que a gente vai sugerir né?

III. Além dessas marcas, o discurso interativo no texto da IAS realiza-se, linguisticamente, por verbos na forma de futuro perifrástico como ilustra o exemplo (). Tal índice lingüístico revela, também, o caráter injuntivo da IAS. Vejamos:

Exemplo (55)

39 **PI:** bom. é:: você deve:: é:: inicialmente né? () você deve cumprimentar a turma... se apresentar né? e... explicar a eles que pelo fato de ter pouco aluno na sala você **vai passar** ao QUAdro... o roteiro da aula do dia porque assim você ganha o que pensa né?

Para concluir, é preciso dizer que a presença única do discurso interativo no texto da IAS pode ser justificada pelos princípios do procedimento da IAS, que postulam a ausência de perguntas cuja natureza incida sobre o **porquê**, pois se deve focalizar apenas o **como** da atividade. Devido a isso, talvez, o professor-instrutor não recorra ao discurso teórico, o relato interativo e a narração.

A IAS interessa-se, como afirma Saujat (2002), pelos detalhes do trabalho docente. O objetivo fundamental do procedimento é o de levar o instrutor a dialogar consigo mesmo sobre as questões apontadas pelo pesquisador-sócia, no sentido de ser levado a olhar para sua própria experiência com os olhos do seu sócia.

Além disso, quando o sócia (pesquisador) pergunta ao instrutor sobre **como** deve agir em determinada situação futura, ele busca obter uma dupla descrição da atividade do instrutor: a da situação e a do comportamento a ser adotado em tal situação (TOGNATO, 2009). Assim, a ausência do discurso teórico nos nossos dados justifica-se pelos próprios princípios do procedimento.

Embora a pesquisadora-sócia não tenha feito nenhuma pergunta que envolva as escolhas teóricas do professor instrutor, parece-nos, também, que não há por parte do professor uma preocupação em justificar teoricamente suas ações, assim como ocorreu no texto da ACS.

Nesta seção e na anterior, objetivamos compreender como se realiza linguística, textual e discursivamente o nível organizacional do texto da IAS. Identificamos as seguintes características organizacionais desse texto: i) a presença de tópicos que tratam da ordem cronológica da aula; ii) a maior ocorrência de perguntas do tipo parcial e; iii) o fato de constituir-se pelo discurso interativo.

Terminada a análise desse nível organizacional, passemos para o terceiro plano que se constitui pelo estudo dos mecanismos enunciativos.

5. Os mecanismos enunciativos

Conforme já assinalamos, a análise dos mecanismos enunciativos visa à compreensão dos diferentes enunciadores que aparecem no texto a partir das marcas linguísticas que os indiciam, como os dêiticos de pessoa, bem como à identificação das modalizações que permitem ao enunciador comentar sua própria fala. É da compreensão desses fenômenos enunciativos que trata essa seção. Iniciemos pela análise da identificação das modalizações, com o objetivo de entender como o professor-instrutor avalia os enunciados que profere.

Antes, contudo, é preciso dizer que a modalização pode não estar expressa no texto por meio de uma marca linguística, mas por uma organização do conjunto do enunciado. A polimorfia linguística é visível nas múltiplas possibilidades que oferecem a língua para expressar, por exemplo, uma ordem: Te ordeno que vá! Fora, é uma ordem! “Fora!” (mais o gesto do dito). Nesse sentido, a modalização encontra-se, muitas vezes, no implícito do discurso. Isso significa dizer que tal fenômeno linguístico-textual-discursivo pode não estar expresso por alguma marca linguística, mas manifestar-se na organização do enunciado, juntamente com outros índices verbais e para-verbais (entonação, gestos, olhar,) e com as particularidades da situação de comunicação, que indicam uma modalidade enunciativa concreta (cf. CHARAUDEAU, 1992:572-574).

Na análise da modalização que aqui realizamos, tomamos como objeto de estudo apenas os índices linguísticos objetivando vislumbrar como o professor comenta os enunciados que profere, sem esgotar as possibilidades de compreensão do fenômeno da modalização no texto da IAS.

5.1 A dinâmica das modalizações

A modalização é classificada por Bronckart (1999:330)⁸, como já apontado nos capítulos X e Y, em lógica, deôntica e apreciativa. Retomando, a modalização lógica está relacionada com a verdade das proposições, a modalização deôntica relaciona-se com obrigações e permissões e a modalização apreciativa assinala o ponto de vista da entidade

⁸ É preciso lembrar que na classificação proposta por Bronckart (1999:332) há quatro tipos de modalização – lógica, deôntica, pragmática e apreciativa – mas, consideramos neste estudo apenas a lógica, a apreciativa e a deôntica.

avaliadora. Esses três tipos de modalização são inspirados na teoria habermasiana dos três mundos. Ou seja, a modalização lógica consiste em uma avaliação do conteúdo temático apoiada em conhecimentos elaborados e organizados no quadro das coordenadas formais que definem o *mundo objetivo*, a modalização deontica consiste em uma avaliação do conteúdo temático sustentada nos valores e opiniões do *mundo social* e, por fim, a avaliação apreciativa em avaliações do conteúdo temático procedentes do *mundo subjetivo*.

Em relação às modalizações lógicas, encontramos, principalmente, o uso dos advérbios **certamente** e **talvez** e do verbo **achar**, expressando o grau de certeza do professor-instrutor quando quer se mostrar totalmente certo ou incerto do que está dizendo.

Exemplo (56)

- 8 **PI** - assim informada... – você vai ficar sabendo que é o bloco H à esquerda de quem entra... você vai descer a escada... que é no subsolo e NA sala dos professores você deve se dirigir à secretaria acadêmica para se informar sobre... a sua/ a LISta de:: de presença... e eles **certamente** vão lhe/ dizer pra você que tem um escaninho onde você vai encontrar essa folha...

O exemplo apresentado mostra que o professor-instrutor sinaliza para a pesquisadora-sócia sua certeza em relação ao fato de que ela teria uma informação necessária para encontrar a lista de presença para dar a aula – “eles certamente vão lhe/ dizer pra você que tem um escaninho onde você vai encontrar a folha”. Ao escolher o advérbio *certamente*, o professor reforça sua argumentação. A mesma leitura sobre o uso desse modalizador pelo professor-instrutor em termos de convicção do que diz vale para o exemplo posterior:

Exemplo (57)

- 151 **PI** - [...] quando o aluno levanta uma questão você deve pedir a atenção dos demais colegas e lembrar que um colega está levantando um ponto pertinente... porque **certamente** se você atender na sua mesa ou atender na mesa do aluno **SÓ** ele vai ficar sabendo... só a dupla que tá trabalhando vai ficar sabendo e::
PS – ham ham
PI - **certamente** a mesma dúvida **VAI** surgir... então eu acho que seria () positivo se você pontuasse nessa primeira aula... sobretudo aula de situação da atividade com uma fala que tivesse o cuidado de socializar as informações...

Em (57), o professor-instrutor afirma que, se a pesquisadora-sócia responder à dúvida de um aluno em particular somente um aluno vai sanar a dúvida e, com certeza, seria um

questão que interessaria ao grupo. A escolha do modalizador *certamente*, reforçando a argumentação, indicia, parece-nos, representações que o professor-instrutor tem sobre as ações de professores em sala de aula. É como se o professor-instrutor fizesse uma asseveração de que faz parte das ações de um professor “socializar as informações”, como ele mesmo diz. Embora a frase “eu acho que seria () positivo” modalize o dizer, criando um efeito de sugestão, atenuando, assim, sua prescrição, o advérbio **certamente** aponta para uma leitura mais assertiva, categórica.

Há outras passagens em que o professor-instrutor utiliza o modalizador *certamente* para modalizar sua fala em relação às ações dos alunos, como no exemplo que se segue:

Exemplo (58)

191 PI: e certamente eles não vão te negar a uma resposta mesmo que não seja é:: a que você espera... mas estabelece uma::/ você vai estabelecer assim uma proximidade um acompanhamento né? uma presença... de cobrança...

Nesse exemplo, o uso do *certamente* é um dos indícios do texto das representações que o professor-instrutor tem sobre as ações dos alunos. Para ele, vai sempre haver uma interlocução entre professor e aluno – “certamente eles não vão te negar a uma resposta”, pois ela acredita/não duvida que os alunos sempre oferecem respostas para as questões colocadas pelos professores.

Com a expressão modalizadora **talvez**, os efeitos de sentido são de ordem inversa ao uso do *certamente*. Tomemos um exemplo que ilustra essa afirmação:

Exemplo (59)

72 PI - bom... se eles não tiverem.../ se eles estiverem conversando... muitos... é:: você deve... lembrar a eles () atividade que é presencial em três etapas e que:::isso vai prejudicar muito o rendimento da atividade... **talvez** seja uma atividade que envolve uma série de situações que eles desconhecem né? e assim eles podem ter pouco tempo pra fazer a tarefa deles né? mesmo assim você vai perceber que é inerente a uma turma de comunicação muita muita conversa muita agitação () a idade média deles é a mais baixa da universidade...

Se na escolha pelo modalizador *certamente* o professor-instrutor procura reforçar seus argumentos, com o uso do modalizador **talvez** ele enfraquece o efeito de verdade dos enunciados que profere. Ao dizer “talvez seja uma atividade que envolve uma série de

situações que eles desconhecem”, o professor-instrutor sinaliza certa dúvida em relação ao que diz, até porque ele está projetando uma atividade que é imaginada.

Com a expressão modalizadora **eu acho**, identificamos passagens que indiciam certa hesitação do professor-instrutor em relação ao que enunciava. Nesses casos, entendemos que o efeito de sentido dessa expressão modalizadora aproxima-se do uso do *talvez* em termos de grau de certeza. Analisemos o exemplo:

Exemplo (60)

282 **PS** - isso... como você se sentiu ao contar isso pra mim? como foi essa experiência de contar isso pra mim o que você...

PI - o processo eu... eu me senti assim: será que eu faço né? cumpro realizo essa atividade do jeito que eu estou falando né?

PS - que que você acha?

PI - eu acho que:: em noventa por cento sim porque em muitas das vezes me acontece de ter este planejamento de aula que eu tenho aqui em mãos e eu não consigo executá-lo até o fim...

No excerto anterior, o professor foi questionado sobre seus sentimentos em relação à participação na IAS. Quando ele diz que acha que realiza noventa por cento de suas atividades planejadas, ele representa linguisticamente o conteúdo de sua proposição como uma hipótese a ser confirmada.

No que se refere às modalizações apreciativas, procuramos identificar enunciados em que o professor-instrutor expressasse um julgamento de valor em relação ao seu trabalho em geral. Observem-se os exemplos a seguir:

Exemplo (62)

32 **PS** - e... e em relação ao transporte... se EU chegar atrasada também... o quê que eu tenho que fazer?

[...]

PI - eu acho importante você explicar para os alunos o motivo do seu atraso...

Exemplo (63)

156 **PI** - certamente a mesma dúvida VAI surgir... então **eu acho** que seria () **positivo** se você pontuasse nessa primeira aula sobretudo aula de situação da atividade com uma fala que tivesse o cuidado de socializar as informações...

No exemplo (62), o professor-instrutor discorre sobre a possibilidade de ocorrer um atraso para iniciar a aula. A expressão modalizadora *eu acho*, quem vem acompanhada do adjetivo *importante*, tem o efeito de sentido de julgamento do ponto de vista do professor-instrutor em relação à possibilidade do atraso.

Já no exemplo (63), a avaliação do professor-instrutor recai sobre a ação da pesquisadora-sócia de socializar as informações para o grupo de alunos. A expressão modalizadora *eu acho* vem acompanhada do adjetivo *positivo*, o que reforça a avaliação.

No excerto a seguir, o professor-instrutor discorre sobre o bate-papo com os colegas antes de entrar para a sala. Vejamos como essa resposta se constrói linguisticamente:

Exemplo (64)

- 26 **PS** - então não posso bater papo com meus colegas antes da aula?
PI - não você pode.... conversar com os colegas e trocar figurinhas é **sempre bom**... mas não antes de entrar pra sala... pode ser no intervalo né?

Em (64), o professor-instrutor instrui a pesquisadora-sócia sobre a possibilidade de ela conversar com os colegas antes de entrar para a sala e avalia isso como algo positivo - “é sempre bom”. Também, nesse caso, o modalizador *sempre* vem acompanhado de um adjetivo – bom –, reforçando, assim, a avaliação.

A leitura que fazemos do uso da modalização apreciativa no texto da IAS é a de que a avaliação, parece-nos, surge como um recurso utilizado pelo professor-instrutor para “transmitir” os valores do coletivo de trabalho, os quais ele julga importantes. Embora um juízo de valor suponha normas que não são necessariamente universais, na instrução da IAS, esse juízo de valor aparece como instrumento necessário para que a pesquisadora-sócia possa se servir dele na substituição e alcançar os objetivos propostos.

Finalizando, no que se refere às avaliações deônticas, as quais são as mais recorrentes no texto da IAS, a presença do tipo **deve** (30 ocorrências) e **pode** (26 ocorrências) relaciona-se ao objetivo da IAS que é instruir a pesquisadora-sócia, descrevendo o que ela deve fazer para substituir o professor-instrutor. Assim, as próprias perguntas já contêm em sua materialidade linguística a modalização deôntica (você **deve** me dar as tarefas...; **não posso** bater-papo com os colegas?; como **eu devo** proceder?).

Na identificação dessas modalizações, encontramos vários exemplos em que o professor-instrutor sinaliza para a pesquisadora-sócia as obrigações, os deveres da atividade de aula. Vejamos:

Exemplo (65)

82 PS - certo rumor... e qual deveria então ser minha atitude diante desse rumor? é:: ignorar? chamar a atenção sempre?

PI - NÃO NÃO NÃO... você **não deve** chamar atenção sempre até porque você é paga estabelecendo () de de aTRItto... o melhor é começar a passar nesses grupos que a gente vai sugerir né?

No recorte anterior, a pesquisadora-sócia pergunta ao professor se ela deveria chamar a atenção dos alunos se eles conversarem durante a aula. A resposta do professor-instrutor é negativa e vem marcada pelo uso repetido do *não*, dito enfaticamente, conforme a transcrição procura representar, e é modalizada pela expressão de valor deôntico **não deve**. No entanto, o modalizador **sempre** atenua sua afirmação. Mas, quando o professor-instrutor diz “porque você é paga estabelecendo () de de aTRItto...”, inferimos que ele deseja argumentar para sua sócia que ela, inclusive, não é paga para estabelecer atritos com os alunos. É como se ele dissesse para sua interlocutora que é dever dela não chamar a atenção dos alunos “sempre”, como ele próprio diz.

No exemplo posterior, o tópico da conversa continua sendo a postura da pesquisadora-sócia em relação aos alunos. Vejamos:

Exemplo (66)

103 PS - mas eu devo chamar a atenção deles pelo fato de não ter feito... não ter feito a leitura?

[...]

PI - então... então esses são modos né? pra questão de lidar com eles... eu penso que você deve evitar uma atitude:::... de confrontação... é:: de interpelação... como a gente interpela né? por exemplo a criança né? na (escola)...

A pesquisadora-sócia interpela o professor-instrutor sobre o fato de chamar a atenção dos alunos por eles não terem feito a leitura proposta. A resposta do professor-instrutor é modalizada de duas maneiras: i) primeiro, ele diz “eu penso que”, atenuando sua instrução e

ii) segundo, ele diz que a pesquisadora-sócia “deve evitar uma atitude de confrontação”, sinalizando que é um ato da ordem do dever.

No caso da expressão modalizadora **não pode + infinitivo** e de sua forma afirmativa **pode + infinitivo**, selecionamos os seguintes exemplos:

Exemplo (67)

18 **PS** - e se eu encontrar::: alguém no caminho – um aluno colega – eu posso parar pra conversar?

PI - bom... se:: se você tiver tempo você **pode fazer** isso... se você chegar mais cedo né?

Exemplo (68)

12 **PS** - e se a lista não tiver? eu posso dar aula sem a lista?

PI - NÃO... você **não pode dar** aula sem a lista... você (vai) voltar ao responsável da secretaria acadêmica e ele vai () esta lista no sistema na impressora da/ do computador onde tem... a lista de cada turma de cada professor...

Em (67), o professor-instrutor diz para a pesquisadora-sócia que ela pode conversar com os colegas a caminho da sala de aula, mas que isso só pode ser feito se ela tiver tempo. O uso do verbo *poder* indica uma possibilidade afirmativa, mas é, ao mesmo tempo, uma possibilidade que está na ordem da “obrigação”, porque se não houver tempo, a pesquisadora-sócia não poderá parar para conversar.

Já em (68), o efeito de sentido não é de uma possibilidade, mas de uma obrigação que faz parte das normas institucionais. O *não* pronunciado enfaticamente intensifica a obrigação que é apontada pelo professor instrutor. O mesmo efeito de sentido é encontrado no exemplo seguinte. Vejamos:

Exemplo (69)

127 **PS** - ok... e se eles não se manifestarem? e se eles não... é::... estabelecerem um diálogo comigo? como é que eu devo proceder?... se eu não tiver respostas né? se...

[...]

PS - ham ham

PI - você vai encontrar isso... é:: no caso de digamos de uma situação exTREma de nenhuma resposta de nenhuma... () penso que... o:: que você pode fazer é discorrer sobre como você tá propondo sua interlocução porque **você TEM que** dar conta do seu trabalho... das partes que você

propôs ao quadro né?

A leitura possível do excerto anterior é a de que o uso da expressão modalizadora **você tem** adquire um efeito de sentido de obrigação e de dever, sobretudo, porque o professor-instrutor ressalta sua fala com uma entonação mais forte, expressa na transcrição pela letras maiúsculas – TEM.

Enfim, das modalizações analisadas no texto da IAS (lógicas, apreciativas e deônticas), identificamos que a modalização deôntica é a mais presente. No caso do texto da ACS, encontramos, principalmente, a modalização apreciativa, uma vez que esse procedimento possibilita a avaliação do agir realizado. Já no texto da IAS, a forte presença da modalização deôntica justifica-se por um lado: i) pela presença da modalização deôntica nas perguntas da professora-sócia e, por outro lado, ii) pelo fato de esse procedimento ter um caráter fortemente injuntivo.

Se considerarmos a ACS como um procedimento metodológico em que a subjetividade está presente como um efeito de sentido, a IAS, por sua vez, mostra-se menos subjetiva na medida em que a presença da modalização deôntica é mais marcada. Como tal modalização está ancorada nos parâmetros do mundo social (BRONCKART, 1999), o texto da IAS constrói a descrição da atividade de trabalho de modo menos subjetivo.

O que queremos dizer é o que o texto da IAS erige-se como um texto em que os juízos de valor sobre a atividade docente estão menos presentes. O professor-instrutor descreve sua atividade de trabalho para a pesquisadora-sócia buscando instruí-la a partir das normas do *métier*, das normas do coletivo de trabalho e não somente de suas impressões pessoais sobre a atividade docente.

Para que reafirmemos essa conclusão, a seguir, apresentaremos a dinâmica da responsabilidade enunciativa.

5.2. Os dêiticos de pessoa

No estudo dos pronomes de referencia pessoal no texto da IAS, procuramos identificar os pronomes **eu**, **você(s)**, **nós** e **a gente** nas intervenções em que os enunciadores assumiram seus papéis comunicativos, sociais e praxiológicos, assim como procedemos no estudo do texto da ACS.

Os enunciadores da IAS quando assumem seus papéis praxiológicos – pesquisadora-sócia e professor-informante – são representados pelos dêiticos pessoais **eu** e **você**, que se alternam. Vejamos:

Exemplo (70)

- 4 **PI:** bom... inicialmente ao chegar... na unidade **você** vai... perguntar... ao porteiro onde fica o bloco da sala dos professores...
- 12 **PS:** e se a lista não tiver? **eu** posso dar aula sem a lista?
- 50 **PI:** bom ao terminar essas anotações já vai ter passado **eu** presumo aí uns cinco a vinte minutos. é um tempo suficiente pra **você** começar a aula né?
- 272 **PS:** ok... é:: a última questão é: quando **você** foi dizendo pra mim o que eu tinha que fazer como **você** se sentiu sobre o modo sobre como **você** reviveu/ como **você** reviveu essas coisas que **você** faz no seu trabalho? porque na verdade **você** tá revivendo aí...

Nos exemplos anteriores, os dêiticos de pessoa **eu** e **você** indiciam linguisticamente os enunciadores no papel praxiológico de professor-instrutor e pesquisadora-sócia, como também no papel comunicativo de quem tem o direito de perguntar e de quem tem o direito de responder.

Além de fazer referência a si mesmo pelo uso do pronome **eu**, pelo uso do pronome **você** por meio do deslocamento da própria atividade, o texto mostra, também, que o professor-instrutor mobiliza o pronome de primeira pessoa do plural **a gente** para fazer referência a um coletivo de trabalho, seja de um modo generalizador, envolvendo os professores de um modo geral, seja referindo-se aos professores envolvidos em sua situação de trabalho específica, como os excertos a seguir demonstram:

Exemplo (71)

- 110 **PI:** então... então esses são modos né? pra questão de lidar com eles.... eu penso que **você** deve evitar uma atitude:::... de confrontação... é:: de interpelação... como **a gente** interpela né? por exemplo a criança né? na (escola)...

Exemplo (72)

- 227 **PI:** se **a gente** não (conferir) no relógio **a gente** corre o risco inclusive de **E** estourar o tempo...

Exemplo (73)

284 PI: bom essa experiência é curiosa né porque:: **a gente** prepara né? o trabalho... e:: não pensa né no outro olhar profissional **da gente**... é como se **a gente** tivesse uma autonomia e uma... uma onipotência no trabalho que o professor faz...

Exemplo (74)

311 PI: eu tenho um sentimento assim de um pouco de frustração um pouco de aflição né de pensar que **a gente** poderia **a gente** poderia ganhar... produzir mais né... **a gente** poderia ter () mais... mas eu não tenho essa sensação de... esse sentimento de... CULpa [...]

Nos recortes anteriores, o professor-instrutor utiliza-se do pronome de primeira pessoa do plural **a gente**, para referir-se aos colegas professores, enfatizando um agir do *métier*. No exemplo (71), o professor-instrutor utiliza-se do pronome **a gente** para mencionar os professores que trabalham no nível básico de ensino – *como a gente interpela né? por exemplo a criança né? na (escola)...* . Já nos outros exemplos, o pronome **a gente** faz referência aos professores em geral.

No plano da enunciação em curso, o pronome **a gente** nomeia o professor-instrutor e a pesquisadora-sócia, como em ():

Exemplo (75)

84 PI: não não não... você não deve chamar atenção sempre até porque você é paga estabelecendo () de de aTRItO... o melhor é começar a (passar nesses grupos) que **a gente** vai sugerir né?

Em relação ao uso do pronome **nós**, identificamos 6 ocorrências na forma de sujeito elíptico (**vamos** providenciar, **vamos** discutir).

Em (76), a forma verbal **vamos** indica o professor-instrutor e a pesquisadora-sócia:

Exemplo (76)

88 PI: com relação à leitura muitos vão alegar que não tiveram tempo e não leram... não há impedimento se eles começam a fazer a leitura/ fazem a leitura em sala... não **vamos** discutir. é:: você deve... abrir essa discussão com eles sobre essa proposta () de trabalho...

Já em (77), a forma verbal **vamos** refere-se aos alunos:

Exemplo (77)

118 PI: () importante que eles tenham que eles tivessem feito... mas não tiveram... caso eles não tenham **vamos** providenciar o xerox lá embaixo... () o xerox...

No texto da IAS analisado, não identificamos ocorrência, a não ser na forma descrita anteriormente, do pronome **nós**. Tal fato foi também verificado por Tognato (2009). Nossa hipótese para esse fenômeno é a de que a característica injuntiva do texto da IAS desencadeia essa ausência. A própria instrução do procedimento já marca o uso do **você** em detrimento do **nós**: que instruções **você deveria** me transmitir para que ninguém perceba a substituição?

Enfim, no texto da IAS, os pronomes pessoais são mobilizados para fazer referência aos papéis – comunicativo, praxiológico e social –, dos enunciadores envolvidos no contexto de produção, como também aos outros que fazem parte do trabalho docente (cf. MACHADO (no prelo) – alunos, professores em geral.

Por entendermos que um mapeamento quantitativo das referências pessoais pode oferecer-nos dados relevantes para a análise qualitativa, já que nos possibilita vislumbrar as diferenças quantitativas das referências pessoais, procedemos à contagem das referências pessoais e dos referentes que elas evocam. O quadro a seguir condensa essa apuração:

| Dêiticos Referentes | EU | VOCÊ | NÓS | A GENTE |
|--|----|------|-----|---------|
| Papéis praxiológico e comunicativo de pesquisadora-sócia | 41 | 91 | 1 | 1 |
| Papéis praxiológico e comunicativo de professor-informante | 29 | 22 | 0 | 3 |
| Papéis praxiológico e comunicativo de professor-informante e de pesquisadora-sócia | 0 | 0 | 4 | 0 |
| Professor genérico (BUENO, 2007) | 0 | 0 | 0 | 5 |
| Aluno | 0 | 0 | 1 | 0 |

Quadro 9: Dêiticos na IAS

Sobre a ocorrência dos pronomes **eu**, **você**, **nós** e **a gente** no texto da IAS assinalamos que esse procedimento possibilita a emergência majoritária dos pronomes **eu** e **você**, para cumprir, conforme sugere seus princípios teóricos, a descrição do agir.

Além disso, o uso menos marcado do pronome **eu** e da modalização apreciativa em relação ao texto da ACS indicia-nos que a subjetividade no texto da IAS mostra-se menos explícita. Não queremos dizer com isso que no texto da IAS o sujeito de pesquisa e suas opiniões/avaliações sobre o trabalho docente não apareçam, mas essas opiniões no texto da

IAS são mais implícitas, em relação ao texto da ACS, devido ao fato de a ação ser vista pelo viés do pesquisador. Ao dizer recorrentemente o que ao pesquisador **deve fazer**, o sujeito de pesquisa destaca o papel das prescrições no trabalho docente, fazendo com que o texto da IAS expresse o que é necessário ao agir docente. (cf. TOGNATO, 2009).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta última parte da pesquisa, serão realizadas algumas reflexões em torno do presente estudo, desenvolvendo um panorama geral do caminho metodológico percorrido para se chegar aos resultados. Além disso, serão discutidas as diferenças e semelhanças identificadas nos procedimentos metodológicos estudados.

Neste momento de conclusão, acreditamos que vale a pena retomar as questões iniciais que nortearam nosso trabalho, bem como as partes que o constituíram. O ponto inicial deu-se a partir do questionamento que fizemos sobre as semelhanças e diferenças entre as metodologias de Autoconfrontação e de Instrução ao Sósia. Para responder a essa questão, assumimos os pressupostos teórico-metodológicos do ISD e das Ciências do Trabalho, bem como categorias de análise de textos da Análise da Conversação.

Procuramos reunir os pressupostos teórico-metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) aos das Ciências do Trabalho: Ergonomia da Atividade e Clínica da Atividade, conforme vem sendo realizado pelas pesquisas do Grupo ALTER (ABREU-TARDELLI, 2004, 2006; LOUSADA, 2004, 2006; MACHADO, 2004b, 2006, 2007; MAZZILLO, 2006; CORREIA, 2007, BUENO, 2007, BUZZO, 2008, TOGNATO, 2009, BUTLLER, 2009) sobre o trabalho docente. Conforme os resultados dessas pesquisas, essa junção é bastante relevante, na medida em que traz para o ISD discussões sobre textos do trabalho educacional, que não foram ainda explorados pelos pesquisadores genebrinos, ampliando as metodologias de análise.

Concomitantemente, essas pesquisas também contribuem para as discussões da Ergonomia da Atividade e da Clínica da Atividade, uma vez que lhes fornecem um quadro teórico-metodológico para analisar textos, podendo, assim, depreender indícios sobre o trabalho prescrito, o realizado e o real a partir da materialidade lingüística dos vários documentos por nós analisados.

Nosso trabalho estruturou-se em 5 capítulos. No capítulo 1, apresentamos a noção de trabalho adotada na pesquisa, dialogando com os pressupostos da Ergonomia da Atividade e

da Clínica da Atividade. No capítulo 2, discutimos o quadro teórico-metodológico do ISD. O capítulo seguinte, 3, discutimos as bases teóricas dos procedimentos utilizados para a coleta de dados, bem como o contexto de produção dos dados e a descrição do *corpus*. No Capítulo 4, apresentamos os resultados da análise do texto da ACS e no capítulo subsequente os resultados da análise do texto de IAS.

A seguir, retomamos alguns aspectos da análise apresentada nesta pesquisa.

O contexto de produção é que define a configuração de um gênero discursivo. Em outras palavras, queremos dizer que embora exista uma configuração mínima dos gêneros e os interlocutores, “dominem”, de certa maneira, esse modelo, é na situação de ação de linguagem que eles fazem escolhas para sua elaboração. No caso do objeto deste trabalho, pudemos verificar, a partir dos papéis desempenhados pelos interlocutores na interação, o estabelecimento do tópico e que, ainda que a ACS e a IAS não sejam gêneros conhecidos e indexados socialmente como entrevista, no contexto de produção desses procedimentos, os interlocutores adotam e adaptam esse gênero. É o objetivo da professora pesquisadora de obter informações desejadas e o contrato estabelecido entre ela e os professores informantes antes da interação que impõem a escolha e adaptação do gênero entrevista, já que é o gênero mais apropriado para a situação da pesquisa. Quando nos referimos ao gênero entrevista, estamos nos referindo, na verdade, a uma “constelação de eventos” (MARCUSCHI; 2008). Desse modo, a ACS e a IAS seriam formas de entrevista, como a entrevista médica, a entrevista televisiva, etc. Ou, ainda, formas de entrevista de pesquisa.

O contexto de produção engendrado por esses procedimentos mostra-nos, também, a assunção e o imbricamento dos diferentes papéis dos interlocutores. Conforme discutimos nos capítulos 4 e 5, na ACS e na IAS, os interlocutores ocupam lugares semelhantes e distintos, ao mesmo tempo: i) do ponto de vista institucional, ambos são professores; ii) do ponto de vista da situação, eles assumem a posição de professora-pesquisadora e professores-informantes e; iii) do ponto de vista do direito à palavra, a professora-pesquisadora tem o direito de iniciar, orientar, dirigir e concluir a interação e cabe aos professores-informantes darem continuidade aos tópicos colocados pela professora-pesquisadora ou ainda propor novos tópicos. No capítulo 5, na discussão sobre a IAS, vimos que o papel do professor-informante na situação é o de instrutor e o da professora-pesquisadora é o de sócia. A diferença identificada entre os procedimentos em relação a essa questão é: se na ACS, cabe à professora informante dar continuidade aos tópicos colocados pela professora pesquisadora, na IAS, cabe à pesquisadora-sócia dar continuidade aos tópicos sugeridos pelo professor- instrutor. Quanto

ao direito à voz, verificamos que tanto na ACS como na IAS, os sujeitos informantes têm mais direito à palavra.

No que se refere ao plano global dos textos, vimos que a seção de **abertura** do texto da IAS é constituída de uma só intervenção cuja função é a de marcar o começo e orientar a temática da interação. No texto da ACS em estudo, a **abertura** é constituída de intervenções cuja função é a de marcar, também, o início da interação, sem visar, contudo, ao objeto de discussão da interação, funcionando, assim, como desencadeadoras do contato psíquico e psicológico entre as interlocutoras (cf. KERBRAT-ORECCHIONI, 2006:221). Relembrando, no início da interação na ACS, a professora-informante, ao se ver no vídeo, tece um comentário sobre o comprimento de seu cabelo. Assim, parece-nos que a ACS, logo no início da interação, mostra-se mais subjetiva que a IAS.

A seção de **desenvolvimento** temático do texto apresenta-se, na ACS, conforme a predefinição de cenas da aula filmada (de acordo com a ordem cronológica da aula) e as observações da professora-informante em relação ao que via no vídeo. No texto da IAS, o desenvolvimento temático deu-se tendo em vista a sequência cronológica da aula. Assim, a presença do vídeo e a instrução da IAS (suponha que eu seja seu sócia e que hoje eu deva substituir você em seu trabalho... que instruções você me daria para que ninguém perceba a substituição?) garantem desenvolvimentos temáticos distintos. Como dissemos, na IAS, existe um procedimento de **hierarquização** entre as perguntas e as respostas, uma vez que o professor-instrutor descreve as atividades que devem ser realizadas na aula em sua ordem cronológica. Essa hierarquização, como já dissemos, é constitutiva da descrição, por não ser um conjunto desordenado de proposições (cf. ADAM, 1993:114-115 e ROULET, FILLIETAZ e GROBET; 2001:319).

Verificamos, também, que os elementos sobre o trabalho docente tematizados nos textos têm uma relação estreita com o vídeo, na ACS, e com a instrução, na IAS. Enquanto que na ACS o uso de instrumentos tecnológicos foi amplamente comentado, na IAS, as prescrições foram as mais tematizadas. Reiteramos, novamente, a hipótese segundo a qual a IAS permite a discussão sobre questões mais formais do trabalho e ACS possibilita, por meio do vídeo, o aparecimento de elementos do trabalho, como o uso de instrumentos tecnológicos, que, por serem habituais, comuns (cf. HARRISON e SOUZA-e-SILVA, 2009), comumente não são tematizados em textos produzidos por meio de outros procedimentos, como assinalamos.

Quanto aos tipos de pergunta encontrados nos dados, constatamos que as perguntas parciais, que visam à identificação de um dos constituintes da frase, são, igualmente, na ACS

e na IAS, as mais presentes. Essa constatação nos leva a dizer que nesses procedimentos metodológicos analisados os sujeitos informantes contribuíram, comunicativamente, para o desenvolvimento da entrevista. Esse desenvolvimento dá-se tendo em vista o fato de que os procedimentos indiretos permitem uma (re)apresentação da experiência, entendida como uma (re)construção de uma nova experiência do passado (no caso da ACS), ou do futuro (no caso da IAS) no presente (SAUJAT (2002)). Por isso, as respostas parciais mostram-se como as mais adequadas para a realização linguística dessa tarefa.

Em relação aos tipos de discurso presentes no texto analisado da ACS, constatamos, assim como Lousada (2006) e Buzzo (2008), que a presença do vídeo parece levar, a todo o tempo, a professora-informante a fazer uma descrição da própria ação, por meio de relatos e exposições, utilizando-se de índices de avaliação pessoais, sem precisar se referir a qualquer referencial teórico que embase suas colocações. Para isso, os tipos de discurso interativo e relato interativo são os mais adequados e o discurso teórico o menos apropriado. No caso da IAS, seu objetivo fundamental é o de levar o instrutor a dialogar consigo mesmo sobre as questões apontadas pela pesquisadora-sócia, no sentido de ser levado a olhar para sua própria experiência pelos olhos dela. Além disso, quando a sócia pergunta ao instrutor sobre **como** deve agir em determinada situação futura, ela busca obter uma dupla descrição da atividade do instrutor: a da situação e a do comportamento a ser adotado em tal situação (TOGNATO, 2009). Assim, a ausência do discurso teórico nos nossos dados da IAS justifica-se pelos próprios princípios do procedimento.

Para finalizar, no tocante aos mecanismos enunciativos, encontramos a presença fortemente marcada do pronome de primeira pessoa (eu) no texto da ACS, ao lado da modalização apreciativa, contrapondo-se à presença intensamente marcada do pronome de segunda pessoa (você) em conjunto com a modalização deôntica.

Do que dissemos acima, podemos caracterizar os textos da ACS e da IAS, a partir das categorias e níveis de análise estudados, do seguinte modo:

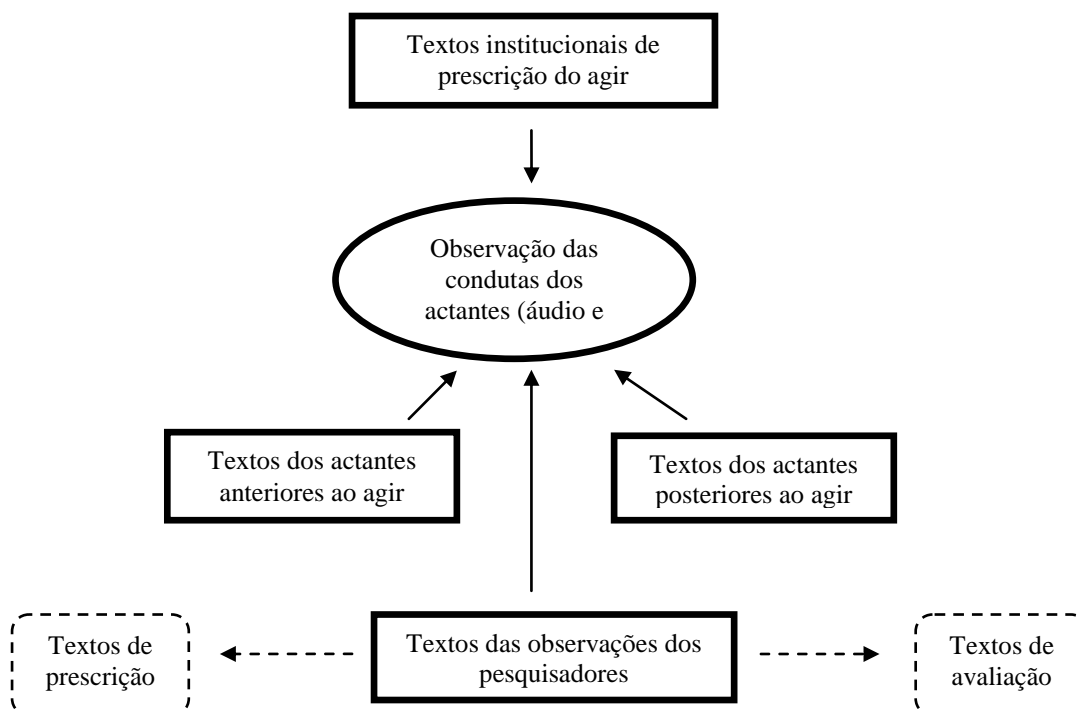
| Procedimento | Mecanismos enunciativos |
|---------------------|--|
| ACS | Presença bastante marcada do pronome de primeira pessoa (eu) e de modalizadores apreciativos |
| IAS | Maior ocorrência de modalizadores deônticos Presença menos marcada do pronome de primeira pessoa (eu) |

A partir dessas diferenças elencadas no quadro anterior, caracterizamos o texto da ACS, em análise, como um texto em que a subjetividade é bastante explícita nas diferentes unidades linguísticas que a indiciam. Mais uma vez, não queremos dizer com isso que a subjetividade não exista no texto da IAS, mas as marcas de agentividade, ao lado da presença da modalização apreciativa, garantem ao texto da ACS e, portanto, ao procedimento, a possibilidade de o sujeito informante comentar/avaliar seu agir em situação de trabalho sob um ponto de vista mais pessoal.

Já o texto da IAS, ao contrário, mostra-se menos subjetivo, se consideramos a existência de elementos linguísticos, como a modalização deôntica, que indiciam o tom injuntivo do texto, conferindo a ele a implicitude da subjetividade.

Portanto, caracterizamos o texto em estudo da ACS como um texto em que se destacam elementos de **avaliação** do trabalho docente e o texto da IAS como pertencente aos textos que destacam elementos do **como fazer** o trabalho docente.

Partindo desse pressuposto, podemos acrescentar ao esquema proposto por Bronckart (2006) os seguintes dados:



Com as conclusões realizadas nesta pesquisa, estamos apenas iniciando uma discussão, que pode ser estendida para outros procedimentos indiretos de análise como a entrevista de pesquisa. Acreditamos ter contribuído para o desenvolvimento do quadro

teórico-metodológico do ISD, pois a análise comparativa entre os procedimentos de ACS e IAS leva-nos a repensar a escolha desses procedimentos tendo em vista nossos objetivos de pesquisa. Em outras palavras, queremos dizer que, conforme o que se pretende “ver” sobre o trabalho docente, devemos escolher o procedimento metodológico. Assim, reafirmamos, com nosso trabalho, a relação estreita entre objetivos de pesquisa e procedimentos metodológicos.

Além disso, esta pesquisa permitiu-nos conhecer melhor os procedimentos de ACS e IAS, oferecendo-nos, assim, a possibilidade de realizar de modo menos intuitivo e mais sistemático a atividade de pesquisa, no que se refere à construção de procedimentos metodológicos.

REFERÊNCIAS

- ABREU-TARDELLI, L. S. Aportes para compreender o trabalho do professor iniciante em EAD: trabalho@chateducacional.com.br. **Tese de Doutorado**. São Paulo: PUCSP, 2006.
- ADAM, Michel. **La description**. Paris: Presses Universitaire de France, 1993.
- AMIGUES, R. L'enseignement comme travail. In P. Bressoux (Ed.). **Les stratégies d'enseignement en situation d'interaction**. (pp. 243-262). Note de synthèse pour Cognitique : Programme Ecole et Sciences Cognitives, 2002.
- AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, A. R. (Org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004.
- AMIGUES, R. et LATAILLADE, G. Le "travail partagé" des enseignants : rôle des prescriptions et dynamique de l'activité enseignante. In: Congrès AREF- Actualité de la Recherche en Education et en Formation, Strasbourg, 2007. Disponível em <http://www.congresintaref.org/>. Acesso em 12 de jun. 2010.
- ARRUDA, A. Teoria das representações sociais e teorias do gênero. **Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas**: Campinas, SP, v. 117, p.127-147, 2003.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M. (Volochinov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2004. Original de 1929.
- BORTONI-RICARDO, S. M. O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola, 2008.
- BUTLLER, D. B. As representações sobre o professor e seu trabalho em periódicos destinados a públicos diferentes. **Tese de Doutorado**. São Paulo : PUCSP, 2009.
- BERTAUX, D. **L'enquête et ses méthodes**: le récit de vie. Paris : Armand Colin, 2005.
- BRONCKART, J. P. **Atividades de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sócio-discursivo. São Paulo: Educ, 1999.
- BRONCKART, J. P. & MACHADO, A. R. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. In: MACHADO, A. R. (Org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004.
- BRONCKART, J. P. **Atividade de Linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. São Paulo: Mercado de Letras, 2006.

BRONCKART, J. P. **O agir nos discursos**: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. São Paulo: Mercado de Letras, 2008.

BROWN, G. & YULE, G. **Discourse analysis**. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

BORZEIX, A. & LACOSTE, M. (1996). Brèves rencontres entre gestes et mots : l'agent d'accueil en Gare du Nord. In: **Langage et travail**. Le chercheur et la caméra, cahier n° 8., 1996. Disponível em http://www.langage.travail.crg.polytechnique.fr/cahiers/Cahier_8.doc. Acesso em 03 de maio de 2008.

BOURDIEU, P. (coord.). **A miséria do mundo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

BRESSEOUX, P. Les recherches sur les effets-école et les effets-maîtres. **Revue Française de Pédagogie**, 108, 1994.

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

BUZZO, M. G. Os professores diante de um novo trabalho com a leitura: modos de fazer semelhantes ou diferentes? **Tese de doutorado**. São Paulo: PUCSP, 2008.

BULEA, E. Le rôle de l'activité langagière dans les démarches d'analyse des pratiques à visée formative. **Tese de Doutorado**. Université de Genève: Genève, 2007.

CELANI, A. A. (Org.). **Professores e formadores em mudança**: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2003.

CHAUI, Marilena. Janela da alma, espelho do mundo. In: NOVAES, A. **O olhar**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

CHARAUDEAU, Patrick. **Grammaire du sens et de l'expression**. Paris: Hachette, 1992.

CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. **Dicionário de análise do discurso**. São Paulo: Contexto, 2004.

CLOT, Yves et FAÏTA, Daniel. Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. **Révue Travailler**, n. 4:7-42, 2000.

CLOT, Y. *et al.* Entretiens en autoconfrontation croisée: une méthode en clinique de l'activité. In: Clinique de l'activité et pouvoir d'agir. Paris: **Education Permanente**. n. 146, 2001. pp. 17-26.

CLOT, Y. Méthodologie en clinique de l'activité: l'exemple du sosie. In: Marie Santiago Delefosse & Georges Rouan (org.). **Les méthodes qualitatives en psychologie**. Paris: Dunod, 2001.

CLOT, Y. **A função psicológica do trabalho**. Tradução de Adail Sobral. São Paulo: Vozes, 2006.

CUNHA, D. M. e LAUDARES, J. B. **Trabalho**: diálogos multidisciplinares. Belo Horizonte: editora UFMG, 2009.

DELLEY, J., SAUVIN, J., TRÉBERT, D. **L'autoconfrontation croisée**: Regards sur une méthodologie d'analyse de l'activité. 2005. Disponível em http://p7app.geneve.ch:8007/f30405/article.php3?id_article=36. Acesso em 15 de abril de 2009.

DIAS, D. L. I. R. A entrevista mediada por computador: uma proposta de análise da configuração do gênero. **Dissertação de Mestrado**. Belo Horizonte, PUC Minas, 2001.

DIAS, D. L. I. R. e BICALHO, P. R. Quem somos nós (os professores) nas práticas sociais? **Vínculo**. Montes Claros: Editora da UNIMONTES. No prelo.

DOYLE, W. Paradigme de recherche sur l'efficacité des enseignants. In: CRAHAY, M.; LANFONTAINE, D. (Ed.). **L'art et science de l'enseignement**. Bruxelles: Editions du Labor, 1986.

DORON, R. e PAROT, F. Dictionnaire de psychologie. Paris: PUF, 2007.

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

FAÏTA, D. La conduite du TGV: exercices de styles. **Camps Visuels**: Paris, n.6, p. 75-86, 1997.

FAÏTA, Daniel. Gêneros de discurso, gêneros de atividade, análise da atividade do professor. In: RACHEL, Anna Machado (Org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004.

FAÏTA, D. **Análise dialógica da atividade profissional**. Rio de Janeiro: Imprinta, 2005.

FÁVERO, L. L.; ANDRADE, M. L. C. V. O.; AQUINO, Z. G. O. Perguntas e respostas como mecanismos de coesão e coerência no texto falado. In: CASTILHO, A. T. de & BASÍLIO, M. (orgs.). **Gramática do português falado**. Vol. IV. Estudos descritivos. Campinas, Editora da UNICAMP/FAPESP, 1996.

FÁVERO, L. L. A entrevista na fala e na escrita. In: PRETI, Dino (Org.). **Fala e escrita em questão**. São Paulo: Humanitas; FFLCH/USP, 2000. p. 79-97.

FERREIRA, M. C. **Atividade**: categoria central na conceituação de trabalho em ergonomia. **Alethéia**, v. 1. 11, p. 71-82, Rio Grande do Sul, 2000.

FILLIETAZ, L. **La parole em action**: éléments de pragmatique psycho-sociale. Québec : Nota Bene, 2002.

FILLIETAZ, L. As contribuições de uma abordagem praxiológica do discurso para a análise do trabalho do professor: o enquadramento das atividades em aula. In: MACHADO,

Anna Rachel (org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: EDUEL, 2004.

FIORIN, J. L. Teoria e metodologia nos estudos discursivos de tradição francesa. In: SILVA, D. e VIEIRA, J. **Análise do Discurso**: percursos teóricos e metodológicos. Brasília: UnB. Oficina do Instituto de Letras: Plano, 2002.

FOUCAULT, M. **As palavras e as coisas**. São Paulo: Martins Fontes, 2007. (Texto original 1966.)

JOSEPH, I. Erving Goffman e a microssociologia. Tradução Cibele Saliba Rizek. Rio de Janeiro: FGV, 2000.

FRANCHI, C. Linguagem: atividade constitutiva. In: **Almanaque – Cadernos de Literatura e Ensaio**. São Paulo: Mercado de Letras, 5, 1997.

GROBET, A. **L'identification des topiques dans les dialogues**. Bruxelles, De-Boeck-Duculot, 2002.

GUESPIN, L. Interaction verbale et catégorisation das l'entretien: une enquête sociologique à Louviers. *Langages*, 74, p.47-91, 1984.

HABERMAS, Jürgen. **Verdade e Justificação**: ensaios filosóficos. Trad. Milton Camargo Mota. São Paulo: Loyola, 2004.

HARRISON, K. M. P. e SOUZA-e-SILVA. Formação de professor de surdos: contribuições do método da autoconfrontação. In: DAHER, D. C., GIORGI, M. C. e RODRIGUES, I. C. **Trajetórias em enunciação e discurso**: práticas de formação docente. São Carlos: Claraluz, 2009.

HENRY, Paul. *Os Fundamentos Teóricos da "Análise Automática do Discurso de Michel Pêcheux (1969)*. Trad. Bethânia S. Mariani. In: F. Gadet & T. Hak (orgs) **Por uma Análise Automática do Discurso. Uma Introdução à Obra de Michel Pêcheux**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997.

JUBRAN, C. C. A. S. *et alli*. Organização tópica da conversação. In: ILARI, R. (org.). **Gramática do português falado**, v.II. Campinas/SP: UNICAMP, São Paulo: FAPESP, 1992.

KERBRAT-ORECCCHIONI, C. **Les interactions verbales**: approche interactionnelle et structure des conversations. Tome I. Paris: Armand Colin, 1990.

KERBRAT-ORECCCHIONI, C. **Análise da conversação**: princípios e métodos. Tradução de Carlos Piovezani Filho. São Paulo: Parábola, 2006.

KERBRAT-ORECCCHIONI, C. **Les actes de langage dans le discours**: théorie et fonctionnement. Paris: Armand Colin, 2008.

LACOSTE, M. Paroles, activité, situation. In: BOUTET, Josiane (Org.). **Paroles au travail**. Paris: L'Harmattan, 1995.

LIBERALI, F.C. **O diário como ferramenta para a reflexão crítica.** Tese de Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1999.

LOUSADA, E. G. **Entre o trabalho prescrito e realizado: um espaço para a emergência do trabalho real do professor.** Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: São Paulo, 2006.

MACHADO, A, R. **O Diário de Leituras:** a introdução de um novo instrumento na escola. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MACHADO, M. N. da M. **Entrevista de pesquisa:** a interação pesquisador/entrevistado. Belo Horizonte: C/Arte, 2002.

MACHADO, A. R. e ABREU-TARDELLI, L. S. Textos prescritivos da educação presencial e a distância: fonte primeira do estresse do professor? *SIGNUM: Estudos da Linguagem*, Londrina, n. 8/1, p. 11-24, jun. 2005(a).

MACHADO, A. R. A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. In: MEURER, J. L., BONINI, A. e MOTTA-ROTH (org.). **Gêneros:** teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola, 2005(b).

MAGALHÃES, M. C. C. **A formação do professor como um profissional crítico:** linguagem e reflexão. Campinas-SP: Mercado das letras, 2004.

MAINGUENEAU, D. **Análise de textos de comunicação.** São Paulo: Cortez, 2001.

MAINGUENEAU, D. e CHARAUDEAU, P. **Dicionário de Análise do discurso.** São Paulo: Contexto, 2004.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da Conversação.** São Paulo: Ática, 1998.

MARCUSCHI, L. A. **Gêneros textuais:** o que são e como se classificam. 2000. *Mimeo.*

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola: 2008.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P.(Org.) **Gêneros Textuais e Ensino.** Rio de Janeiro: Ed. Lucerna, 2005.

MARCUSCHI, L. A. O diálogo no contexto da aula expositiva: continuidade, ruptura e integração. In: Dino Preti (org.). *Projetos Paralelos – NURC/SP*, vol 7. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2005.

MATENCIO, M. L. M. **Estudo da língua falada e aula de língua materna:** uma abordagem processual de interação professor/aluno. São Paulo: Mercado de Letras, 2001.

MATENCIO, M. de L. M. & SILVA, J. Q. **Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber**. In: KLEIMAN, A. e MATENCIO, M. de L. M. Campinas: Mercado de Letras, 2005.

MAZZILLO, T. M. da F. M. O trabalho do professor de língua estrangeira representado e avaliado em diários de aprendizagem. **Tese de Doutorado**. São Paulo: PUC/São Paulo, 2006.

MOREIRA, H. e CALEFFE, L. G. Metodologia de pesquisa para o professor pesquisador. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

NOUROUDINE, Abdalla. A linguagem: dispositivo revelador da complexidade do trabalho. In: SOUZA E SILVA, Maria Cecília Pérez de; FAÏTA, Daniel (Org.). **Linguagem e trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 17-30.

OLIVEIRA, M. M. de. Como fazer pesquisa qualitativa. Petrópolis: Vozes, 2007

RABARDEL, P. **Les hommes et les technologies**. Approche cognitive des instruments contemporains. Paris : Armand Colin, 1995.

REESE-SCHÄFER, Walter. **Compreender Habermas**. Petrópolis : Vozes, 2008.

ROULET, E. ; FILLIETAZ, L. e GROBET, A. **Un modèle et un instrument d'analyse de l'organisation du discours**. PETER LANG : Allemagne, 2001.

RICHARD-ZAPPELLA, J. L'enquêteur entre opération de questionnement et travail relationnel. In: RICHARD-ZAPPELLA, J. (ed.). **Espace de travail, espace de parole**. Rouen, Publications de l'Université, 1999. pp. 187-197.

ROSA, M. V. de F. P. de C. e ARNOLDI, M. A. G. C. A entrevista na Pesquisa qualitativa: mecanismos para validação dos resultados. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SAUJAT, F. **Ergonomie de l'activité enseignante et développement de l'expérience professionnelle**: une approche clinique du travail du professeur. Thèse de doctorat. Université d'Aix-Marseille I, França, 2002.

SAUJAT, F. O trabalho do professor nas pesquisas em educação: um panorama. In: MACHADO, A. R. (Org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004.

SAUJAT, F. **Fonction et usages de l'instruction au sosie en formation initiale**. IUFM d'Aix-Marseille, avril 2005.

SHELLER, L. **Élaborer l'expérience du travail**: activité dialogique et référentielle dans la méthode des instructions au sosie. 259 f. Tese de Doutorado. Conservatoire National des Arts et Métiers (CNAM), Paris, 2003.

SOUZA-e-SILVA, M. C. P. e FAÍTA, D. **Linguagem e Trabalho**: construção de objetos de análise no Brasil e na França. São Paulo: Cortez, 2002.

SOUZA-E-SILVA. O ensino como trabalho. In: MACHADO, A. R. (Org.) **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004. p. 131-163.

SPINK, M. J e MENEGON, V. M. A pesquisa como prática discursiva: superando os horrores metodológicos. In: SPINK, M. J. **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano**: aproximações teóricas e metodológicas. São Paulo: Cortez, 1999.

TARDIF, M. e LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. São Paulo: Vozes, 2005.

TERRIEN, Jacques; LOIOLA, Francisco Antônio. Experiência e competência no ensino: pistas de reflexões sobre a natureza do saber-ensinar na perspectiva da ergonomia do trabalho docente. **Educação & Sociedade**. v. 74, p. 143-162, 2001.

TOCHON, F. V. Recherche sur La pensée des enseignants: un paradigme à maturité. **Revue Française de Pédagogie**, 133, 129-157, 2000.

TOGNATO, M. I. R. A (re)construção do trabalho do professor de inglês pela linguagem. **Tese de doutorado**. São Paulo: PUCSP, 2009.

VAN DIJK, T. **La ciencia del texto**: un enfoque interdisciplinario. Barcelona: Paidós, 1983.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1998.

WISNER, A. Questions épistémologiques autour de l'ergonomie. In : DANIELLOU, F. (dir.). **L'ergonomie en quête de ses principes**. Toulouse : Octares. P. 29-55.

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA DE AUTOCONFRONTAÇÃO SIMPLES

(PP e PI começam a observar as aulas de PI que foram gravadas)

- 1 **PI:** cabelão hein ?
- 2 **PP:** ham ham... bom então eu vou começar...
- 3 **PI:** hum hum...
- 4 **PP:** primeiro... PV você sempre da aula de microfone?
- 5 **PI:** sempre... sempre nos últimos dois anos eu comecei a dar aula de microfone...
6 porque eu tive um problema sério nas minhas cordas vocais então:: aí eu descobri esse
7 microfone que você põe na cintura ... então eu não preciso ligar na tomada não... onde
8 eu for a a voz é projetada ali mesmo... eu uso... se eu não usar... como às vezes eu dou
9 seis aulas por dia... então... eu soffro... eu preciso de usar...
- 10 **PP:** ham ham... ham:: e o projetor multimídia? eu estou vendo que ele está não é... que
11 ele está ligado lá... é um recurso do qual você se vale sempre?
- 12 **PI:** é um recurso do qual eu me valho sempre que eu posso porque lá ((PV está se
13 referindo à instituição de ensino em que trabalha)) especificamente nessa universidade...
14 a gente tem um prazo para fazer reserva do projetor multimídia... então todo último dia
15 útil... todo dia trin:: todo primeiro dia útil... dia primeiro... de qualquer mês... a partir
16 das sete horas da manhã todos os professores entram no sistema pra tentar reservar...
- 17 **PP:** hum hum...
- 18 **PI:** mas assim quem acordar mais que cedo consegue reservar primeiro... às vezes
19 trava... aí não sobra... projetor multimídia... mas assim... vamos dizer: que... ESse
20 semestre... eu usei:: projetor multimídia:: sessenta por cento das minhas aulas... não foi
21 cem por cento não porque eu dou aula em uma faculdade de ciências da saúde... então
22 como às vezes é mais difícil pro professor de anatomia descrever uma figura... como a
23 minha matéria é oficina de texto... então eles acham que... nós temos que dar prioridade
24 pro pessoal que usa imagem... que trás... é::: cirurgia... não é então tem professor que da
25 aula de odonto... o pessoal da fórum...
- 26 **PP:** hum hum...
- 27 **PI:** então tem prioridade... quem usa muito recurso... de imagem... eu gosto muito de
28 usar imagem então às vezes eu fico chateada mas... mas da pra...
- 29 **PP:** então: é: o fato de você não conseguir reservar:: enfim como você está dizendo isso
30 te deixa um pouco chateada... isso influencia no seu trabalho? você acha que quando
31 você não consegue...
- 32 **PI:** INFLUENCIA... porque... porque o aluno já tem uma::... principalmente lá... já
33 existe uma coisa assim... professor que usa projetor multimídia a aula está mais
34 elaborada... mais preparada... acho que é até uma questão mesmo... de marketing vamos
35 dizer assim... pro aluno... você entendeu?
- 36 **PP:** sim
- 37 **PI:** aluno que tem projetor multimídia parece que... quando a aula tem projetor
38 multimídia... da uma sensação de de um controle maior... DO GRUPO...
- 39 **PP:** sim
- 40 **PI:** não é... COM CERTEZA quando tem o projetor multimídia... o domínio do grupo...
41 quando o grupo é grande... essa turma especificamente que ela é uma turma acho que no
42 máximo... dezesseis::... alunos... não era problema não... mas acho que quando maior a
43 sala... mais interessante... quanto maior o número de alunos o projetor multimídia... traz
44 um pouco mais o domínio... em termos de conversa não é... e tudo mais...
- 45 **PI:** sim... sim... eu vou adiantar aqui um pouquinho ((PP está se referindo ao vídeo das
46 aulas de PV que foram gravadas e que ambas estão observando e discutindo)) porque...
47 a gente vai pensar em um outro ponto aí da sua aula...
- 48 **PI:** hum hum...
- 49 **PP:** /.../ isso aí...

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA DE AUTOCONFRONTAÇÃO SIMPLES

- 50 **PI:** /.../...
- 51 **PP:** e:: neste dia você estava justificando pra turma... não é isso?...
- 52 **PI:** justifican:::do...
- 53 **PP:** a a a presença do R ((R é a pessoa que foi gravar as aulas de PV))...
- 54 **PI:** isso... foi a primeira vez... exatamente porque::... e aí ao mesmo tempo que eu
- 55 estava justificando eu aproveitei pra fazer a chamada... não é...
- 56 **PP:** é... e é justamente essa a minha pergunta... |
- 57 **PI:** ham... |
- 58 **PP:** você sempre faz chamada pelo projetor multimídia?
- 59 **PI:** olha se o projetor multimídia está lá eu sempre faço... eu brinco com meus alunos
- 60 que eu acho fantástico fazer data... é:: fazer chamada on-line ((risos))...
- 61 **PP:** é isso que eu vi...
- 62 **PI:** porque o que é que acontece... quando você faz a chamada que/ se/ é: eu posso fazer
- 63 a chamada no papel... não é... e aí fica aquela coisa assim::... no papel professor pode
- 64 fazer de novo... não é... e tal... quando eu faço no projetor multimídia é interessante que
- 65 é um recurso até um pouco de... um recurso um pouco coercitivo... que da aquela
- 66 sensação... foi feito no projetor multimídia... foi feito on-line passou passou...
- 67 **PP:** sim ...
- 68 **PI:** não é... claro que se eu quiser... às vezes o aluno chegou um pouquinho atrasado
- 69 durante a chamada... aí não dou falta pro aluno... mas eu faço até mesmo por uma
- 70 questão de::... pra ficar descontraído... eu brinco com eles que acho... eu falo que... que
- 71 eu sou professora... do... futuro... eu faço chamada on-line ((risos))... eu eu eu primo
- 72 muito por isso... assim... eu acho que é importante... criar um clima descontraído... na
- 73 aula... eu eu eu gosto disso...
- 74 **PP:** por quê?...
- 75 **PI:** porque eu acho que::... enfim... tira um pouco às vezes aquela idéia de que aula é
- 76 uma coisa maçante... aula é algo que::... como é que eu vou dizer... a minha matéria é
- 77 oficina de texto...
- 78 **PP:** hum hum...
- 79 **PI:** só que é uma matéria que não é muito vista como oficina de texto... ela é lembrada
- 80 como língua portuguesa...
- 81 **PP:** sim ...
- 82 **PI:** e aí traz um pouco... acredito eu... conhecimentos anteriores... dos cursos
- 83 anteriores... o quê que era aula de língua portuguesa no colégio...
- 84 **PP:** hum hum...
- 85 **PI:** então aquele aluno que não a... que não gostava de língua portuguesa... ele às vezes
- 86 traz essa:: esse estereótipo não é... então... o fato do microfone... é:: como eu te falei às
- 87 vezes fazer umas piadas durante a aula... eu acho que isso é:: primordial pra
- 88 quEBRAR:: às vezes um arquétipo DO QUÊ QUE ERA AULA DE LÍNGUA
- 89 PORTUGUESA... AQUELA COISA CHATA... aula de estudo da gramática pela
- 90 gramática... não é?
- 91 **PP:** sim
- 92 **PI:** não que eu não fale da gramática de vez em quando...
- 93 **PP:** hum hum...
- 94 **PI:** em poucos momentos na minha aula eu falo...
- 95 **PP:** vamos ver mais um pedaço aqui... você já tinha terminado aí de::... de fazer a
- 96 chamada... não é isso
- 97 **PI:** hum hum...

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA DE AUTOCONFRONTAÇÃO SIMPLES

- 98 **PP:** é:: é::: você sempre inicia a sua aula... sempre inicia a discussão... verificando com
99 seus alunos... um determinado conhecimento... que eles têm... sobre o objeto... você vai
100 discutir... sobre o assunto... o tópico da aula?...
- 101 **PI:** sim...
- 102 **PP:** por quê?...
- 103 **PI:** justamente pra ver o terreno que eu estou chegando... |
- 104 **PP:** hum hum |
- 105 **PI:** não é... é um pouco assim... eu tenho... claro... não é... o quê que eu vou trabalhar
106 sobre o gênero resumo pra mim...
- 107 **PP:** um hum...
- 108 **PI:** não é... um um... vamos dizer assim... um dado... um conteúdo que eu acredito
109 defina o quê que é o gênero acadêmico resumo... mas considerando... é:: e aí... não é...
110 por ter conhecimento que a palavra resumo pode... acionar... diferentes... ah::
111 significados...principalmente por se tratar de um gênero... eu sempre costumo fazer
112 isso... eu eu eu testo assim... o o o... não testar no sentido assim de que se eles estão
113 certos ou errados... mas tentar verificar com eles... o quê que eles compartilham... não
114 é... como sendo resumo... e::: é interessante que... na maioria das vezes... as idéias... não
115 é? coincidem... até pela faixa etária dos alunos... “ah resumo é quando a gente... tem
116 que... fazer tudo em texto curto... com as idéias principais”... então eu... eu procuro fazer
117 essa pesquisa... até mesmo ali... não é? momentânea...
- 118 **PP:** sim
- 119 **PI:** pra poder direcionar... e é interessante que é uma coisa que é automática... é tudo ao
120 mesmo tempo... aqui e agora porque eu pensei... na na estrutura da apresentação da do
121 meu assunto... mas eu preciso da interação com o que eles sabem... com... com o que
122 eles conhecem daquele assunto...
- 123 **PP:** sim
- 124 **PI:** até pra poder verificar o quê que coincide o quê que não coincide... e é interessante
125 porque às vezes dependendo da argumentação deles... eles põem em xeque às vezes até
126 mesmo um conceito que eu tenho...
- 127 **PP:** hum...
- 128 **PI:** e eu tenho que::... sintetizar aquele conceito dele com o meu... já... eu não vou
129 lembrar agora mas:: já tive casos de::: de sentir assim... então é interessante porque às
130 vezes eu... quando eu faço essas pesquisas... normalmente é com uma pergunta não é...
131 “o que é que vocês sabem sobre resumo... o que é que vocês entendem sobre resenha...
132 ou vocês já viram isso em algum lugar... isso faz lembrar o que”... eu tento trazer...
133 o:::... vamos dizer assim... o tempo zero que é deles...pra poder a partir da experiência
134 deles trabalhar... por isso que eu acho que é interessante dar aula... eu acho que é uma
135 surpresa... não é... que o professor que:: que não faz essa pergunta... é aquele que... já
136 chega... não é fácil fazer essa pergunta...
- 137 **PP:** sim
- 138 **PI:** você entendeu... porque depende... e eu já tive em situações às vezes de pensar
139 assim... nó é mais fácil chegar e fala assim... ó resumo é isso...
- 140 **PP:** sim...
- 141 **PI:** mas::: não tem muito sentido... porque eu acredito que o conhecimento é construído
142 nessa interação... até pra poder negar algumas coisas que eles... acreditavam... e coisas
143 até que eu acreditava quando lá no... no lugar deles... pela experiência... então é uma
144 coisa que eu acho que é arriscado... o fato de você ser um professor e quando você lança
145 uma pergunta... você gera várias possibilidades de respostas pra esse aluno seu... e é
146 ali... naquele momento você tem que começar a acionar... com aquilo que você tem *a*
147 *priori*... como sendo objeto de ensino... não é...?

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA DE AUTOCONFRONTAÇÃO SIMPLES

148 **PP:** sim...

149 **PI:** enfim... mais ou menos isso...

150 **PP:** ham::: então eu vou passar para um outro momento... eu quero aqui no vinte e

151 quarenta... aqui (...)

152 **PI:** interessante que eu:::... toda hora estou arrumando um papel... não é... organizando

153 as coisas...

154 **PP:** por que você sempre organiza as coisas?

155 **PI:** acho que é pra manter a minha mesa organizada, sei lá...

156 **PP:** bom... você pede para o aluno ler...

157 **PI:** a::: tá...

158 **PP:** ok...

159 **PI:** peço mesmo...

160 **PP:** é... por quê? você poderia ler... como você é a professora... não é isso... você

161 poderia ler sozinha (...)

162 **PI:** poderia ler...

163 **PP:** é... mas por que que você pede (...)

164 **PI:** mas aí:: já:::... é interessante... eu acho que... eu peço pra ler... pro aluno participar e

165 ao mesmo tempo eu ter o controle do grupo...

166 **PP:** hum hum...

167 **PI:** porque:: quando você tem um grupo de adulto... não é... é::: interessante aquela

168 questão da disciplina... não é... por mais que a gente... ah... aula de de oficina de texto...

169 é bom... a gente pode conversar... debater... mas eu faço... existe um pouco também

170 assim... como é uma aula que tem uma aula uma vez só por semana... e é oficina de

171 texto... algo totalmente fora da outra:::... da grade deles... eles têm aula de anatomia...

172 epidemiologia... embriologia... citologia... são matérias muito da área biológica... e de

173 repente você tem aula de oficina de texto...

174 **PP:** sim..

175 **PI:** não é... discutir gêneros textuais e resumo... eu uso um pouco como:: como forma

176 de controle... essa questão de ler... porque peço assim... o aluno “A” vai ler... todo

177 mundo vai acompanhar a leitura dele e depois eu vou pedir pra alguém explicar... nessa

178 turma eu ach... num... num... eu acho que eu não fiz exatamente desse jeito... porque é

179 uma turma menor...

180 **PP:** hum...

181 **PI:** e aí da pra todo mundo ir falando... mas se eu tenho... eu tenho grupos que às vezes

182 eu tenho sessenta... às vezes eu tenho grupos que eu tenho cinquenta... quarenta e cinco

183 alunos... e são grupos muito agitados... aí eu uso... eu uso mesmo do artifício da

184 estratégia PONTO... toda aula minha vale pontinho... não é? ... eu estou preocupada que

185 o aluno participe e não que ele acerte... então eu falo assim... olha gente hoje a aula vale

186 três pontinhos... todo mundo tem que ficar ligado... participando... um vai ler e eu vou

187 sortear alguém pra explicar o que ele acabou de ler... então é muito interessante que

188 todo mundo fica não é... prestando atenção... lendo... acompanhando e às vezes quando

189 a pessoa leu... “ah não professora não entendi nada que ele leu”... não mas ele leu em

190 português ((risos))... não é... aí não tem problema não... você pode ler de novo... eu te

191 dou tempo... aí eu peço... faz de conta que você vai contar esse parágrafo pra algum

192 colega... como é que você falaria... e aí nessa transferência ... esses alunos são alunos do

193 segundo período... e às vezes de primeiro período... então são alunos que estão no

194 primeiro ano da faculdade... e eu trago às vezes um texto... é::: do gênero... mais:

195 acadêmico no sentido de que o texto... com palavras mais complexas e mais

196 elaboradas... até pra provocar neles um estranhamento que ÔPA... mas está falando

197 sobre linguagem... esse parágrafo aqui com essas palavras tão difíceis... não é... quando

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA DE AUTOCONFRONTAÇÃO SIMPLES

198 eu explico “ah mas é isso que está falando aqui professora...” então eu gosto de
199 provocar... quando eles lêem em voz alta... e eu peço pra eles explicarem... eles se
200 deparam com um um vocabULÁRIO que muitas vezes eles não têm...
201 **PP:** então |
202 **PI:** então eu acho |
203 **PP:** então o seu objetivo é provocar...
204 **PI:** é provocar... é provocar até mesmo aquela questão opa::: o negócio não é fácil não...
205 o texto que eu estou... que vou me deparar aqui na universidade não é um texto...
206 simples... no sentido de:: de de seleção vocabular mesmo... então... eu... eu tento fazer
207 na própria aula um momento de treinamento... vamos dizer assim... porque infelizmente
208 nosso aluno... ele não lê muito em casa ((risos))
209 **PP:** bom então minha pergunta é essa... você diz que eles têm cerca de:: dez minutos...
210 **PI:** hum...
211 **PP:** o porquê do tempo?... é necessário que você estabeleça tempo para fazer as
212 atividades?...
213 **PI:** não... você viu que depois eu falei ali brincadeira...
214 **PP:** ham...
215 **PI:** eu falei assim... vocês têm cerca de dez minutos -- -- eu sempre gosto de... aquilo de
216 novo não é... que eu te falei... tentando manter o grupinho mais descontraído... então às
217 vezes você... por exemplo eu tenho lá...
218 **PP:** mas depois você fala assim... três:: deixa eu voltar um pouquinho...
219 **PI:** é volta lá... depois eu falo o quê... eu pedi pra eles lerem ... não foi... e fazer um... ah
220 tá... eu falei assim vocês têm cerca de dez minutos e quarenta segundos... eu gosto de
221 brincar assim...
222 **PP:** é?...
223 **PI:** não... quando realmente eu... eu estabeleço tempo... até porque eu tenho ali uma
224 hora e quarenta... então... a questão de se estabelecer o tempo é justamente pra motivar
225 que eles fa::çam...
226 **PP:** hum hum...
227 **PI:** que eles façam...
228 **PI:** não é... porque se eu falar assim... então tem a aula toda aí... vocês lêem... e como é
229 partes de de de um texto... não é... que estava dividido... então::... a gente estava
230 trabalhando... não é... eu pedi pra eles lerem um pedaço... que acho... até mesmo do...
231 pra definir qual que era o melhor resumo...
232 **PP:** exato...
233 **PI:** não é...
234 **PP:** isso...
235 **PI:** então era uma atividade... um exercício que tem três... três textos...
236 **PP:** hum hum...
237 **PI:** e pede pra que eles leiam e falem qual que é o melhor resumo... acadêmico... e aí
238 então eu estabeleci o tempo realmente como uma::... uma questão ... um... uma maneira
239 de que eles fizessem a... atividade de forma rápida... que não ficassem... muito tempo...
240 porque o objetivo é que elas fizessem aquela parte... pra depois gerar discussão... sobre::
241 qual que foi o escolhido... porque que foi o escolhido... e aí eu brinquei lá não é... dez
242 minutos e quarenta segundos... “o que é isso professora... a senhora vai marcar quarenta
243 segundos”... isso aí é só... como eu te falei antes... eu gosto de fazer uma aula meio
244 divertida...
245 **PP:** além do tempo você sugeriu que eles se agrupassem...
246 **PI:** SIM... eu acredito muito no::: na::: na cooperação... eu acredito muito aí mesmo na
247 tendência Vigotiskiana... eu acredito muito na interação... principalmente entre aquele

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA DE AUTOCONFRONTAÇÃO SIMPLES

248 aluno que... que sabe mais e que instrui aqueles que às vezes estão com mais
249 dificuldade... LÉM DE... também... ter a questão aluno da faculdade esqueceu de tirar o
250 xerox... então eu eu permito que eles trabalhem em dupla... até pra facilitar... o meu
251 trabalho... professor às vezes for esperar todo mundo que não tirou a cópia ir tirar...
252 então... a aula não acontece...

253 **PP:** hum hum... vamos pra um outro ponto...

254 **PI:** mas eu gosto muito dessa::... eu acho legal o aluno bater papo com o outro e... eu
255 acredito que eles... que quando eles estão conversando sobre alguma coisa e eles
256 chegam num consenso ali os dois... eles entendem... não é? ... eu não acho... eu não acho
257 que está... não está no meu papel fazer com que eles entendam... às vezes eu posso falar
258 trinta vezes lá na frente... e ele não vai apreender às vezes tão bem a idéia quanto ele
259 conversa com um colega e: chega a uma conclusão...

260 **PP:** então às vezes ele pode aprender mais com o colega...

261 **PI:** sim... do que comigo...

262 **PP:** vamos pra outra parte aqui...

263 **PI:** ((risos))

264 **PP:** por que você está rindo?

265 **PI:** não... é justamente porque eu faço muita graça com esse negócio do tempo...

266 **PI:** mas assim o tempo pra mim é importante... porque eu tenho ali... não é uma
267 atividade que ela é lo::nga...

268 **PP:** sim...

269 **PI:** ela é dividida em partes... então ela tem lá:: um uma primeira parte que é pro aluno
270 escolher entre três textos e decidir qual que é o melhor resumo... depois ele tem que
271 explicar... é até uma atividade que eu uso... de um livro... da professora Anna Rachel
272 Machado...

273 **PP:** hum hum...

274 **PI:** justamente quando ela traz... não é... essa:: a problemática do do que é o gênero
275 resumo acadêmico... e::: e pra eu fazer isso em grupo... eu tenho que estabelecer...
276 tempo...

277 **PI-** terminou... agora a gente conversa... agora a gente discute... | é mesmo (...)

278 **PP:** só::... que eu percebo uma diferença...

279 **PI:** ha::m...

280 **PP:** lá:: você falou assim... dez::... não é isso...

281 **PI:** isso...

282 **PP:** são dez... dez e quarenta segundos...

283 **PI:** é...

284 **PP:** até aí ok você encerrou... aqui esse seu aluno “A” tentou negociar...

285 **PI:** ham a...

286 **PP:** o tempo... e aqui você também... não é... tenta... ele queria um pouco mais você
287 tentou negociar...

288 **PI:** e aí a gente chegou no quatorze... não foi assim...

289 **PP:** exato... é...

290 **PI:** é que eu eu... ali foi interessante que eu falei... então agora eu vou dar pra vocês
291 treze minutos... aí eu brinquei... falei assim... é dez... fazendo referência àqueles dez que
292 eu já tinha dado...

293 **PP:** hum hum...

294 **PI:** dez mais três... é:: mas é:: definitivamente esses minutos... treze ou quatorze... um
295 minuto a mais um a menos... isso não faz assim... eu não estou preocupada com essas
296 minúcias de segundos e minutos não...

297 **PP:** sim...

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA DE AUTOCONFRONTAÇÃO SIMPLES

- 298 **PI:** isso é mesmo uma estratégia de fazer... graça...
- 299 **PP:** de fazer graça...
- 300 **PI:** de fazer graça...
- 301 **PP:** mas de qualquer maneira o tempo é (...)
- 302 **PI:** de qualquer maneira o tempo é importante... quer dizer pra mim ali eu precisava que
- 303 eles fizessem algo em torno de dez e quinze minutos...
- 304 **PP:** hum hum...
- 305 **PI:** daí então pra mim O TEMPO É IMPORTANTE... mas como eu já vou pedir... eu
- 306 tento criar um jeitinho... diverti-me... não é... do que falar assim...
- 307 atenção... agora vocês têm... dez minutos e não pode passar de dez minutos... então eu
- 308 faço isso pra... pra descontraí-los...
- 309 **PP:** então vão continuar lá...
- 310 **PI:** quatorze a pedido do “A”... ou seja... eu sou uma pessoa ... uma professora que
- 311 concede... não é... o aluno pediu lá e a gente negociou... ((risos))
- 312 **PP:** hum hum... é:: se a gente pensar em comparar essa atividade com a atividade
- 313 anterior... você... na anterior você se sentou...
- 314 **PI:** sim...
- 315 **PP:** aqui não... aqui você:: foi à carteira... é... você poderia falar sobre essa mudança de
- 316 atitude... de (...)
- 317 **PI:** sim (...)
- 318 **PP:** essa sua postura de ir à carteira do aluno ou esperar em sua carteira ...
- 319 **PI:** naquela primeira eu realmente não interfiro... porque eu quero que eles escolham
- 320 por eles sem a minha interferência... qual que é o melhor exemplo de resumo
- 321 acadêmico...
- 322 **PP:** hum hum...
- 323 **PI:** então é de propósito... eu não ajudo... quer dizer ajudo... como se eu estivesse
- 324 ((risos)) -- nós professores adoramos ajudar não é...
- 325 **PP:** é::...
- 326 **PI:** nós somos o máximo... não... realmente eu não... eu não::... eu não::o interfiro...
- 327 agora ali até:: eu fui na carteira também... acredito eu... até pra pegar uma autorização...
- 328 que faltava da aluna que chegou mais atrasada... mas nesse exercício especificamente eu
- 329 tento me manter um pouco afastada... porque a primeira vez... então... que eu estou
- 330 tratando desse assunto... é uma espécie de diagnóstico...
- 331 **PP:** ah sim ...
- 332 **PI:** embora esse diagnóstico seja feito na MINha aula... eles não estão sabendo
- 333 explicitamente que isso é um diagnóstico...
- 334 **PP:** ok...
- 335 **PI:** mas é um diagnóstico...
- 336 **PP:** então por isso que você se assentou... não é?
- 337 **PI:** por isso que eu... que eu não interfiro nesse primeiro momento...
- 338 **PP:** hum hum... ham:: você disse aí em vários momentos que pra você a aula é::... que
- 339 você brinca... não é isso...
- 340 **PI:** é::...
- 341 **PP:** é::
- 342 **PI:** não que eu seja uma palhaça
- 343 **PP:** claro
- 344 **PI:** que eu não seja uma pessoa séria ((risos)) mas eu tento porque são uma hora e
- 345 quarenta minutos... eu acho que:: se for uma coisa muito:: se:: vamos dizer assim... um
- 346 tom sério::... de muito::... sério... não é...
- 347 **PP:** hum hum...

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA DE AUTOCONFRONTAÇÃO SIMPLES

- 348 **PI:** vamos dizer assim... o aluno não da conta... e nó... não sei se é o perfil do aluno
349 brasileiro... não é... nós brasileiros somos muito bem humorados então eu acho que
350 (...)
- 351 **PP:** graças a Deus...
- 352 **PI:** eu uso isso como estratégia didática...
- 353 **PP:** sim ...
- 354 **PI:** eu uso o humor... e às vezes brinco não é... “olha gente tenho uma piada hoje pra
355 vocês hoje”... e às vezes a piada é péssima... mas só pra poder brincar com o aluno... eu
356 acho que isso é importante...
- 357 **PP:** ok... eu queria que você prestasse atenção:::... pra você recordar dessa imagem aí...
358 lembra?
- 359 **PI:** lembro...
- 360 **PP:** é... é uma outra coisa assim... há momentos em:: que:: existe o bate-papo...
- 361 **PI:** sim...
- 362 **PP:** não é isso?... e que foge... do tópico... da aula... não é?... é::... o quê é que... eu
363 queria que você falasse sobre isso (...)
- 364 **PI:** EU ACHO o seguinte... são do... isso é um pouco natural::: no sentido de::...de
365 que... eu... eu não tenho muito controle assim... agora eu vou bater-papo... agora não...
366 (...)
- 367 **PP:** sim... ham ham (...)
- 368 **PI:** isso é uma coisa que surge e quando... surge eu normalmente deixo... como eu... não
369 é... te::nto: tornar aquele momento... da aula... uma coisa mais assim:::...
- 370 **PP:** prazer::sa...?
- 371 **PI:** prazerosa... interativa (...)
- 372 **PP:** hum hum...
- 373 **PI:** não é... descontraída... se às vezes surge alguma coisa eu eu eu... quer dizer se surgir
374 uma motivação que naquele momento ali... vamos dizer a atenção foi realmente
375 deslocada...
- 376 **PP:** ham ham...
- 377 **PI:** então eu dou... eu eu eu... é como se eu tivesse... se eu prolongasse um pouco... não
378 é... termina aquela falta... entre aspas... aquele momento de falta de atenção... que às
379 vezes deve ser um momento... de de cansaço... não é... vamos pensar aí... não sei há
380 quanto tempo que a gente já tem de aula aí... da pra ter uma noção?
- 381 **PP:** ham... quase uma hora... uma hora e vinte
- 382 **PI:** uma hora de aula... quer dizer você conseguir manter o pessoal ali o... focado... uma
383 hora... sem parar... sem sair do assunto... e ali é:::... o interessante foi a questão que eu
384 nem sabia... o “A”... não sei por que motivo... acho que... alguma... ele fez alguma
385 coisa... e assim... eu sou... eu presto muito atenção em tudo... então eu estou dando a
386 aula mas eu consigo ver o quê que o menino... o aluno está fazendo ali:::... o quê que...
387 não é?... a gente tem aquela visão:::... -- -- acho que professor tem um pouco daquela
388 visão multimídia... a gente da conta... não é... de um... de um... de um trezentos e
389 sessenta graus...
- 390 **PP:** e o aluno acha que não... não é?
- 391 **PI:** é:::... aí:: eu vi alguma coisa... o “A” consegue por... esse aluno o dedo aqui... eu
392 falei... nossa você é o homem elástico... aí a gente brincou... ele mostrou o quê que ele
393 fazia e tal...
- 394 **PP:** e aí?
- 395 **PI:** e aí o assunto acabou... não é... mais assim::: eu acho que isso é interessante...
396 quando você presta atenção às vezes em um detalhe do aluno... isso faz diferença... não
397 é uma coisa que eu faço... como eu te falei... mui::to assim planejada...

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA DE AUTOCONFRONTAÇÃO SIMPLES

- 398 **PP:** hum hum...
- 399 **PI:** eu sou uma pessoa que: normalmente gosto de::... eu presto atenção nas outras
- 400 pessoas... não é? então... isso é natural... um pouco comigo... não é?
- 401 **PP:** bom... a gente já vai pro finalzinho da aula...
- 402 **PI:** noss::a eu dou umas risadona não é?
- 403 **PP:** é... e o quê que você pensa dessa sua risada?
- 404 **PI:** ah eu acho...
- 405 **PP:** pode falar...
- 406 **PI:** eu não acho problema não... eu estou vendo que... eu... eu às vezes nem percebo que
- 407 eu dou essas risadas boas... quer dizer parece que eu estava rindo de verdade ((risos))...
- 408 **PP:** que você não estava fazendo cena não é...
- 409 **PI:** é:::... talvez pelo fato de eu estar com o microfone eu tenha que dar uma cuidada...
- 410 **PP:** por que... você acha que:::
- 411 **PI:** não... eu não sei se ficou alta não mas...
- 412 **PP:** hum hum... ok... ok... vocês já estão aí no final da aula... ok... você pediu... você
- 413 disse que infelizmente a atividade dois não vai (...)
- 414 **PI:** infelizmente ou felizmente você viu não é?
- 415 **PP:** é infelizmente ou felizmente... e aí... por que...
- 416 **PI:** ah não justamente porque tem aquela coisa não é? que aluno não gosta de fazer nada
- 417 que vale ponto... então eu brinquei com aquele infelizmente... ali seria pra mim... e o
- 418 felizmente pros alunos... você entendeu... quer dizer... alguns diriam assim... ai que bom
- 419 que não vai ter nada valendo ponto...
- 420 **PP:** ham ham...
- 421 **PI:** então eu fiz um:::... é interessante como eu me coloco... às vezes na minha fala...
- 422 como eu trago coisas que seriam da fala deles... que eu penso... não é?
- 423 **PP:** ham ham...
- 424 **PI:** eu acho que nesse minha fala ficou bem /.../ quando eu falo infelizmente ou
- 425 felizmente hoje não vai dar pra fazer o exercício que vale seis pontos... eu acho que com
- 426 certeza... quando eu falei aquilo ali... eu me conheço... eu pensei justamente felizmente
- 427 pros alunos... entendeu...
- 428 **PP:** ham ham...
- 429 **PI:** ah que bom... e:: não vai dar tempo... não é?
- 430 **PP:** e por outro lado... perdão...
- 431 **PI:** se eu não me engano foi neste dia... que eu tive um:::... atraso... não né?
- 432 **PP:** não...
- 433 **PI:** não acho que foi outro dia...
- 434 **PP:** não...
- 435 **PI:** não... foi outro dia...
- 436 **PP:** é... e aí você disse que infelizmente ela não vai poder ser realizada... você tinha
- 437 planejado... pra que ela...
- 438 **PI:** tinha... tinha planejado pra que fosse feito naquela aula...
- 439 **PP:** e aí...
- 440 **PI:** mas eu não... não dei continuidade porque era algo que eu queria que fosse feito...
- 441 começado e terminado na aula...
- 442 **PP:** hum hum...
- 443 **PI:** porque... o perfil desse aluno meu... principalmente nesse curso... de enfermagem...
- 444 não só por ser curso... de enfermagem... mas eu não peço para casa não é... eu não peço
- 445 lição pra fazer em casa... porque... o aluno normalmente não faz... porque ele trabalha...
- 446 não tem tempo... e eu também não corro risco do aluno copiar... porque infelizmente
- 447 hoje existe uma tendência do aluno copiar do colega... copiar da Internet... então eu

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA DE AUTOCONFRONTAÇÃO SIMPLES

448 tenho como estratégia... na minha disciplina... tudo que eu peço é feito em sala de aula...
449 a mão... por escrito...

450 **PP:** hum hum...

451 **PI:** eu não peço pra eles digitarem nada também não... justamente por causa da:... da
452 cópia... não é... então é tudo fei::to... e ali... porque... quando ele produz sozinho...
453 naquela hora... eu acredito que ele vai tem:tar... BUSCAR TUDO QUE ELE TEM... e aí
454 eu vou ver... a produção do que realmente o que é... que aquele aluno tem condições de
455 escrever... então... o meu trabalho com eles é oficina de texto... não é? então eu estou
456 preocupada em que ele pratique... em que ele escreva... e no caso ali seria... relativo a
457 esse gênero que a gente está pesquisando...

458 **PP:** bom... aí a gente já está no finalzinho... ok... você diz assim... não fal::tem:: é:: à
459 aula...

460 **PI:** porque vale seis pontos...

461 **PP:** ok... é::

462 **PI:** é::

463 **PP:** ok... é... é:: o seu pedido aí... tem a ver:: com a atividade...

464 **PI:** tem a ver com a atividade... tem a ver com com com a questão da assiduidade e dos
465 pontos porque... aí de novo... não é? eu acho que é aquela coisa que professor tem
466 muito... não é... olha não falta porque vale ponto... não é?. assim... não falta porque é
467 muito bom vir pra minha aula...

468 **PP-** sim

469 **PI:** então eu acho que::... aquilo que eu falei antes... que eu tento tornar a minha aula
470 agradável... eu tento... tornar a minha aula agradável no seguinte sentido... que bom que
471 a gente está aqui e a aula não é tão... maçante... e também a gente está ganhando ponto...
472 você entendeu... o aluno::... e eu acho que isso é uma coisa que vem muito da::... da
473 escola... não é? fundamental...

474 **PP:** sim

475 **PI:** daquela coisa de que... o que vale ponto é o que interessa... é... o nosso aluno ele
476 não tem uma::... uma::... não existe uma cultura... de estar ali... para... aprender pelo
477 prazer de aprender... não é? mesmo porque a minha matéria é algo bem deslocado...
478 embora a gente... não é? linguagem não esteja deslocado de nenhuma campo... mas
479 considerando que o aluno... traz aquilo... língua portuguesa... algo... terrível...
480 gramática... não gosto... estudo biologia porque eu não gosto de português nem de
481 matemática... e aí ele vai fazer oficina de texto na faculdade... então infelizmente eu
482 tenho que usar aí a estratégia... de uma aula descontraída... de uma aula que eu permito
483 uma conversa... e tem que ter a estratégia do ponto que eles conhecem... modo antigo...

484 **PP:** ah:: você deve... se você se recordar... você cumpriu tudo aquilo que você havia
485 planejado pra aula...

486 **PI:** não...não é? não porque:: ficou faltando essa questão mesmo da produção...

487 **PP:** e::... o que é que você sente com relação a isso...quando planeja e não acontece

488 **PI:** bom... eu já fiquei frustrada... não é... não fico mais não... porque isso já aconteceu
489 várias vezes e... então acaba que:: essa questão do planejar não ser cumprido se torna
490 uma variável que a gente já... considera... não é...

491 **PP:** já faz parte...

492 **PI:** já faz parte... isso não aconteceu uma vez só não... isso acontece por que eu... eu
493 deixo a aula... também seguir... um pouco... o ritmo dos alunos... se gerou mais uma
494 conversa ali sobre esse assunto eu vou... claro que... eu tenho que ter uma noção... talvez
495 eu precisasse ali::... terminar... talvez eu teria acelerado um pouco mais em outra
496 atividade não deixaria... ali algo... que não iria atrapalhar o meu... a minha
497 programação... não é?

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA DE AUTOCONFRONTAÇÃO SIMPLES

- 498 **PP:** PV eu queria que você dissesse pra mim... o quê que você achou dessa experiência
499 de te ver... não é? de rever aquilo que você fez aquilo que você realizou...
- 500 **PI:** bom:: eu acho que::... não só de me me ver de rever... mas o próprio filmar a
501 minha aula... não é... na universidade foi a primeira vez que... que isso foi feito
502 comigo... eu já tinha filmado eu mesma a minha aula... mas uma aula com aluno
503 individual... porque eu queria... eu queria... era uma aula de português pra estrangeiro...
504 uma coisa totalmente diferente disso aqui... e eu que me filmei... então assim::... acaba
505 que... eu sabia o quê que eu estava querendo filmar... era por mim... eu que preparei
506 tudo... aí... foi uma coisa muito interessante porque... os alunos acharam diferente...
507 acho que eles nunca tinham passado por isso...
- 508 **PP:** hum hum...
- 509 **PI:** então até a própria questão da autorização... não é? pra eles assinarem... documento
510 autorizando a imagem deles... não é...
- 511 **PP:** hum hum...
- 512 **PI:** eles fizeram... não sei se até por causa da nossa cultura brasileira... a gente...
513 brasileiro não preocupa muito com essa questão da formaliDADE... não é?
- 514 **PP:** hum hum...
- 515 **PI:** eu digo na universidade... na pesquisa tanto que você está preocupada com o que
516 você está fazendo... mas eles não... é televisão... isso foi interessante os alunos achar...
517 foi um estranhamento positivo... no começo eu senti que eu estava um pouco assim::...
518 **PP:** meio tensa?
- 519 **PI:** tô meio tensa... estou sendo filmada...
- 520 **PP:** hum hum...
- 521 **PI:** mas eu tentei::... de repente eu... tanto que eu vi... não é? agora quando a gente vê lá
522 eu falando a mão do menino... ali acho que eu não estava nem lembrando que a
523 câmara... que a câmara estava ali... agora vendo... me vendo... eu achei interessante que
524 eu dei umas risadas muito altas ((risos))... eu... eu realmente... não sei... me envolvo não
525 é?
- 526 **PP:** ham ham...
- 527 **PI:** pensando que... vamos pensar coisas positivas e negativas assim... positivas eu acho
528 que eu tento... não é... eu ... parece que eu me envolvo mesmo com os alunos... procuro
529 interagir de fato com eles... acho que isso é interessante... é::... talvez deva tomar
530 cuidado um pouco com as brincadeiras... sei lá se::
- 531 **PP:** por quê?
- 532 **PI:** não sei... essa... é interessante eu ver agora... eu fazendo essas brincadeiras...
533 questão do tempo e tal...
- 534 **PP:** hum hum...
- 535 **PI:** você pode ter um aluno que às vezes não goste... não é? então::... acho que é uma
536 coisa até interessante eu ver... porque::... quando a gente faz a gente não sente não é...
537 agora que eu estou me vendo fazer... assim tomar um pouco de cautela... não é... às
538 vezes nem sempre é bom brincar bastante... mas acho que até aí está indo um pouco...
539 está no limite... mas eu acho que... que é uma coisa que me fez pensar... tomar cuidado...
540 porque às vezes pode ter alguém que::...
- 541 **PP:** hum hum...
- 542 **PI:** não acha interessante...
- 543 **PP:** ok... obrigada...
- 544 **PI:** de nada...

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA DE INSTRUÇÃO AO SÓSIA

- 1 **PS:** testando:: pronto... suponha que eu seja seu sósia e que hoje eu deva substituir você em seu
2 trabalho... que instruções você me daria pra transmitir/ você deveria me transmitir para que ninguém
3 perceba a substituição? você deve me dar as tarefas... as instruções do trabalho para que eu possa sair
4 bem nas situações ()... para que eu possa me encontrar e me servir da sua experiência...
- 5 **PI:** bom... inicialmente ao chegar... na unidade você vai... perguntar... ao porteiro onde fica o bloco da sala dos
6 professores...
- 7 **PS:** sim
- 8 **PI:** assim informada... você vai ficar sabendo que é o bloco H à esquerda de quem entra... você vai descer a
9 escada... que é no subsolo e NA sala dos professores você deve se dirigir à Secretaria Acadêmica para se
10 informar sobre... a sua/ a LISta de:: de presença... e eles certamente vão lhe/ dizer pra você que tem um escaninho
11 onde você vai encontrar essa (folha)...
- 12 **PS:** e se a lista não tiver? eu posso dar aula sem a lista?
- 13 **PI:** NÃO... você não pode dar aula sem a lista... você (vai) voltar ao responsável da secretaria acadêmica e ele vai
14 () esta lista no sistema na impressora da/ do computador onde tem... a lista de cada turma de cada professor...
- 15 **PS:** oka...
- 16 **PI:** bom... em seguida... você deverá... descer... OUTro lance de escadas... () na parte mais baixa da escola no
17 bloco I na sala duzentos e um é onde você vai encontrar a turma de primeiro período de comunicação Social.
- 18 **PS:** e se eu encontrar::: alguém no caminho ...um aluno colega ... eu posso parar pra conversar?
- 19 **PI:** bom... depende... se você tiver tempo... né? é:: eu não sei se você vai enCONTRAR conhecidos aí porque você
20 é novata no prédio né?
- 21 **PS:** sou seu sósia... é como se eu fosse você...
- 22 **PI:** bom... se:: se você tiver tempo você pode fazer isso... se você chegar mais cedo né?
- 23 **PS:** sei.. só se eu chegar mais cedo...
- 24 **PI:** mais cedo... eu penso que:: você ter interrompido o:: percurso da aula pra conversar não é conveniente... então
25 você deve se dirigir o:: explicar pras pessoas falar que o momento não é oportuno e se dirigir pra sala né?
- 26 **PS:** então não posso bater papo com meus colegas antes da aula?
- 27 **PI:** não você pode.... conversar com os colegas e trocar figurinhas é sempre bom... mas não antes de entrar pra
28 sala... pode ser no intervalo né?
- 29 **PS:** ham ham...
- 30 **PI:** AINda que ao chegar na sala... você não vai encontrar a turma toda lá... no turno da noite eles chegam com
31 muito atraso... muito chegam com atraso por causa do transporte e por causa do trabalho...
- 32 **PS:** e... e em relação ao transporte se EU chegar atrasada também o quê que eu devo fazer?
- 33 **PI:** bom se você chegar atrasada eu penso que você deve explicar pros seus alunos... que isso não vai ser um
34 procedimento... é... cotidiano... é um incidente de percurso né?
- 35 **PS:** ah...
- 36 **PI:** eu acho importante você explicar para os alunos o motivo do seu atraso...
- 37 **PS:** tá... e se os alunos então/ eles não/ eles não/ não tiverem chegado ainda eles tiverem atrasados como é que eu
38 devo proceder?
- 39 **PI:** bom. é:: você deve:: é:: inicialmente né? () você deve cumprimentar a turma se apresentar né? e... explicar a
40 eles que pelo fato de ter pouco aluno na sala você vai passar ao QUAdro... o roteiro da aula do dia porque assim
41 você ganha o que pensa né? você racionaliza o seu trabalho... enquanto/ e como a lista das das atividades serão
42 muitas é vai ser muito grande então você tem tempo de ao terminar você ter os alunos aí... a maioria pelo menos
43 (já) na sala de aula.
- 44 **PS:** e quando eles forem chegando quê que eu devo fazer? eeu/ eles podem entrar no horário? como é como é
45 que eu devo proceder? eles podem entrar depois do horário? como é que eu devo proceder?
- 46 **PI:** eles podem entrar depois do horário sim. () não há outro:: né? não há outro meio... mas () os alunos... é
47 chegam atrasados. é::: muitos vão chegar cumprimentar... você deve responder e voltar a sua atividade... de
48 anotação no quadro porque você demora um bom tempo...
- 49 **PS:** ham ham ... depois?...

50 **PI:** bom ao terminar essas anotações já vai ter passado eu presumo aí uns cinco a vinte minutos. é um tempo
51 suficiente pra você começar a aula né?

52 **PS:** ham ham...

53 **PI:** ah! vai haver atrasos maiores mas nessa/ nessa altura uns vinte minutos a maioria da turma já está na sala...

54 **PS:** e aqueles que chegarem depois desses vinte minutos?

55 **PI:** bom... é:: nesses vinte minutos é o tempo que eu combinei com eles né?... negociei com eles da fazer a
56 chamada.. então vai ser feita a chamada com vinte minutos... inclusive já muitos alunos pediram da/ que tem
57 obras né? na via de acesso principal e tem... trazido muito... atraso... então vinte minutos sete e vinte mais ou
58 menos você pode fazer chamada... e aí os que chegarem depois da () mas eles sabem que eu vou fazer a
59 segunda chamada... que voCÊ vai fazer a segunda chamada né? é::

60 **PS:** ok

61 **PI:** ao final da:: da segunda aula né ()?

62 **PS:** e depois?

63 **PI:** bom... feita a chamada é hora de passar então às... às atividades previstas pro dia que é o início de uma
64 oficina de produção de texto né? e o texto o gênero a ser trabalhado nessa/ nesse início de atividade é o gênero é::
65 resumo escolar acadêmico... né?

66 **PS:** ham ham...

67 **PI:** esse/ você anotou ao quadro os passos dessas atividades então está no momento de... é:: de conversar
68 começar a estabelecer esta relação com os alunos fazendo perguntas e tudo mais... lembrando que... foi pedido na
69 aula anterior... que eles fizessem leitura do texto sete...

70 **PS:** ah tá... e são duas coisas se primeiro: é:: eles... / como é que eu devo reagir se eles fizerem/ se eles
71 começarem conversar enfim? e segundo: é:: se eles não tiverem lido o texto?

72 **PI:** bom... se eles não tiverem.../ se eles estiverem conversando... muitos... é:: você deve... lembrar a eles ()
73 atividade que é presencial em três etapas e que::isso vai prejudicar muito o rendimento da atividade... talvez seja
74 uma atividade que envolve uma Série de situações que eles desconhecem né? e assim eles podem ter pouco
75 tempo pra fazer a tarefa deles né? mesmo assim você vai perceber que é inerente a uma turma de comunicação
76 muita muita conversa muita agitação () a idade média deles é a mais baixa da universidade...

77 **PS:** então...

78 **PI:** eles conversam muito... ()/ não existe/num nível assim médio/isso é normal mesmo... quer dizer... é próprio
79 da natureza da turma de comunicação...

80 **PS:** tá... então mesmo então tem/vai haver então certo barulho...

81 **PI:** certo rumor...

82 **PS:** certo rumor... e qual deveria então ser minha atitude diante desse rumor? é:: ignorar? chamar a atenção
83 sempre?

84 **PI:** não não não... você não deve chamar atenção sempre até porque você é paga estabelecendo () de de
85 aTRItO... o melhor é começar a (passar nesses grupos) que a gente vai sugerir né? você vai vai sugerir que se
86 organizem para leitura ou para as atividades em grupo e começa a circular nesses grupos e falando: “bem gente...
87 vocês já têm o material e... vocês já anotaram as perguntas” e eles devem fazer isso e tal... com relação à leitura
88 muitos vão alegar que não tiveram tempo e não leram... não há impedimento se eles começam a fazer a leitura/
89 fazem a leitura em sala... não vamos discutir. é:: você deve... abrir essa discussão com eles sobre essa proposta ()
90) de trabalho...

91 **PS:** então mesmo se alguns não tiverem lido eu devo então abrir esse espaço pra...

92 **PI:** sim..

93 **PS:** pra alguns minutos da minha aula pra que eles leiam...

94 **PI:** sim... ham ham...

95 **PS:** ok... e depois?

96 **PI:** bom... visto isto já teremos aí então o quê?... uma meia hora... corrido... QUase a primeira aula... neste
97 momento você já deve/ deve ter percebido que a coisa já está se organizando razoavelmente... alguns alunos vão
98 se levantar pra fazer cópia do texto que não fizeram antes... isso acontece ()...

99 **PS:** eu...() posso deixar...?

100 **PI:** você vai deixar que eles façam.. caso contrário não vão ter nem como trabalhar né?

101 **PS:** ham ham...

102 **PI:** é pior que... que... serem impedidos né?

103 **PS:** mas eu devo chamar a atenção deles pelo fato de não ter feito... não ter feito a leitura?

104 **PI:** chamar a atenção... penso que:: você não deve fazer... deve fazer uma observação... que eles estão perdendo

105 tempo a atividade vai exigir muito de () de grupo de professor muito mesmo... é:: eles têm mostrado muita

106 dificuldade em lidar com... uma/ um encaminhamento de aula ligado à língua portuguesa nesta perspectiva

107 discursiva anunciativa... eles sabem que a tarefa não vai ser simples né? o nível de/ o nível de movimento é muito

108 mais complexo...

109 **PS:** ham ham ...

110 **PI:** então... então esses são modos né? pra questão de lidar com eles.... eu penso que você deve evitar uma

111 atitude::... de confrontação... é:: de interpelação... como a gente interpela né? por exemplo a criança né? na

112 (escola)...

113 **PS:** o que seria? de que forma seria/o que seria essa atitude? de que modo seria essa atitude?

114 **PI:** você deve ter um (punhado) de::/ ter um argumento convincente...

115 **PS:** ham ham...

116 **PI:** ... e não basear a sua interpelação numa relação de autoridade...

117 **PS:** ah tá...

118 **PI:** () importante que eles tenham que eles tivessem feito... mas não tiveram... caso eles não tenham vamos

119 providenciar o xerox lá embaixo... () o xerox...

120 **PS:** ham ham...

121 **PI:** e vista esta parte né digamos de ordenação da aula do que deve fazer você deve passar então à::... à

122 interlocução com eles sobre à::/ sobre o que você passou ao quadro que será dividido em duas partes: uma

123 primeira parte::/ uma:: discussão sobre a noção do resumir do ato de resumir e uma segunda parte dos aspectos

124 é:: dos movimentos retóricos do gerenciamento de vozes do.../ da criação do efeito () de objetividade que se

125 pretende num... num texto dessa natureza.né? então na primeira parte são... uma conversa sobre o que TRAZ este

126 conhecimento sobre... ato né de:: fazer o texto/ resumir o texto...

127 **PS:** ok... e se eles não se manifestarem? e se eles não... é::... estabelecerem um diálogo comigo? como é que eu

128 devo proceder?... se eu não tiver respostas né? se...

129 **PI:** de um modo geral você tem né de um grupo ainda que a turma na maioria é::... não interage mas observa

130 você vai encontrar na turma alunos que vão atender a sua interlocução né interagir com você.

131 **PS:** ham ham ...

132 **PI:** você vai encontrar isso. é:: no caso de digamos de uma situação exTREma de nenhuma resposta de

133 nenhuma... () penso que... o:: que você pode fazer é discorrer sobre como você ta propondo sua interlocução

134 porque você TEM que dar conta do seu trabalho. Das partes que você (propôs) ao quadro né?

135 **PS:** ham ham.... O que seria “dar conta” do meu trabalho?

136 **PI:** apresentar o texto de uma forma é:: expositiva () te respondendo umas questões.

137 **PS:** ham ham..... bom e aí?

138 ((Barulho no ambiente))

139 **PI:** você vai pedir né () que eles anotem as partes que você passou ao quadro né? e essas partes dizem respeito

140 à::/ ao modo de organizar o discurso às questões que envolvem a sinalização à separação né do... do... dos

141 enunciadores que estão envolvidos neste gênero textual que é resumo escolar acaDÊMico né?

142 **PS:** esses seriam outros passos.

143 **PI:** ham ham... seriam a segunda parte do seu trabalho...

144 **PS:** ham ham.... depois?

145 **PI:** para a::/ pra aula que você vai dar NEsse dia esse/ essa é a atividade... eles ainda NÃO começaram... você

146 está vendo lá... a fazer o trabalho de resumir...

147 **PS:** ham ham...

148 **PI:** se já leram o texto você pode convidá-los a começar o trabalho e aBRIR a interlocução... toda a vez que eles

149 encontrarem um obstáculo uma dificuldade tanto para entender reter a orientação quanto a própria conceituação

150 de texto é:: que você colocou no quadro estabelecer esta interlocução que pode ser feita... ou na sua mesa ou na

151 mesa do aluno ou na forma de socialização quando (o aluno) levanta uma questão você deve pedir a atenção dos

152 demais colegas e lembrar que um colega está levantando um ponto pertinente... porque certamente se você

153 atender na sua mesa ou atender na mesa do aluno SÓ ele vai ficar sabendo só a dupla que ta trabalhando vai ficar

154 sabendo e...

155 **PS:** ham ham ...

156 **PI:** certamente a mesma dúvida VAI surgir... então eu acho que seria () positivo se você pontuasse nessa
157 primeira aula sobretudo aula de situação da atividade com uma fala que tivesse o cuidado de socializar as
158 informações...

159 **PS:** mas se o aluno vier a minha cadeira/ a minha mesa eu posso responder a ele sem problemas.

160 **PI:** você deve responder a ele... caso é:: você perceba que de fato a interpelação dele pode gerar uma discussão
161 muito positiva você chama a atenção do grupo ()

162 **PS:** ham ham...

163 **PI:** ...e explica qual foi a pergunta do grupo e qual é a resposta para a dúvida deles...

164 **PS:** ah tá... depois?

165 **PI:** bom... depois é:: se não tiverem mais dúvidas... dentro do roteiro que você passou no quadro é:: você pode
166 sugerir que aqueles que () comecem a atividade porque ela apenas vai começar porque esta atividade ela
167 (precisa de) seis aulas com três dias...

168 **PS:** ham ham...

169 **PI:** então você merecia mais um encontro onde se acerta os ponteiros... que que se pretende quais são os
170 objetivos é:: como é que se faz para fazer um texto objetivo dúvidas inclusive sobre a leitura. Muitos alunos vão
171 trazer dúvidas sobre o texto-fonte que é um texto:: que suscita muita dúvida né?

172 **PS:** ham ham...

173 **PI:** então nesse:: é::/ ao final desse roteiro provavelmente a aula duas aulas serão já () para o seu tempo...
174 integral...

175 **PS:** e se nessa aula específica eu tiver uma turma um grupo de alunos ou um aluno que não faça a atividade? que
176 não.../ que (fique a conversar) que não tenha tido esforço em fazer a atividade...

177 **PI:** como...

178 **PS:** ()?

179 **PI:** como é eles vão trabalhar já formar né as duplas – que deve ser colocado desde o início que é necessário
180 fazer duplas porque são turmas grandes e vai facilitar... primeiro vai facilitar a leitura e uma... uma () adequada;
181 e segundo porque você deve partir do princípio de que trabalhar em dupla é produtíssimo né? há uma
182 interlocução boa quando são dois... trabalhando juntos... mas se persistir você perceber que há grupos né () da
183 sala... como você deve estar circulando entre... as pessoas você PÁra e conversa com o grupo o que está
184 haVENdo por que que eles não comeÇaram o que que ta faltANdo se eles não entenderam o que/ a ativiDAde

185 **PS:** ham ham...

186 **PI:** e isso é pensar numa forma de chamar a atenção sem precisar fazer isso de uma forma que/ com um ato de
187 fala mais... direto né?

188 **PS:** ham ham...

189 **PI:** pergunta se há dúvida por que eles não começaram ainda.

190 **PS:** ham ham...

191 **PI:** e certamente eles não vão te negar a uma resposta mesmo que não seja é:: a que você espera... mas estabelece
192 uma::/ você vai estabelecer assim uma proximidade um acompanhamento né uma presença... de cobrança.

193 **PS:** ham ham...

194 **PI:** e isso vai acontecer. você vai perceber no GRUpO que alguns alunos que estarão mais na frente com aquele
195 cuidado de ler o texto e outros (que ainda não) tiraram xerox não tiraram cópia e que:: têm uma dificuldade muito
196 grande de dar esse passo de começar a atividade... e isso não é nenhuma surpresa nenhuma novidade. ..

197 **PS:** ham ham...((em tom mais baixo)).

198 **PI:** () né?

199 **PS:** ok... e?

200 **PI:** essa... essa atividade vai consumir/ vai consumir todas as aulas.

201 **PS:** ham ham...

202 **PI:** e você ao final vai... vai saber/ vai perguntar ao grupo () até onde eles chegaram e na próxima aula/ na aula
203 seguinte que vai ser uma aula de PUra atividade de... (situação) mesmo do texto né de realização do trabalho que
204 eles estarão preparando... eles não vão ter *feed back*... é::... eles não vão ter... o seu... *feed back* por um tempo
205 indeterminado né? vão ser o quê? três dias... são duas aulas () encontros apenas com eles...

206 **PS:** ham ham.... e quanto à chamada como é que eu devo proceder?

207 **PI:** ao final você vai fazer e::/ outra chamada... verificar né? os que chegaram atrasados e sobretudo aqueles que
208 estão presentes na sala... nessa atividade você deve pensar na possibilidade de considerá-la como presencial

209 também né? além de... é:: de avaliar o tempo propriamente dito considerar a presencialidade porque uma
210 atividade como esta não é uma produção de redação é uma produção/ é uma atividade presencial e a ausência de
211 uma ou duas aulas compromete o trabalho do aluno uma vez que ele perdeu todo roteiro que você passou ao
212 quadro e que discutiu com eles é... é... passo por passo... eles vão chegar/ os que faltaram vão chegar na aula
213 seguinte fazendo perguntas que já deveriam estar encaminhadas desde a aula passada e isso retarda o processo...

214 **PS:** ham ham.. .

215 **PI:** então nesse caso para a próxima aula eles devem estar sabendo que essa atividade é absoluta DE atividade de
216 produção textual com a sua supervisão de grupo em grupo olhando o que eles estão fazendo... fazendo perguntas
217 e os que não fizeram vão ter um atendimento à parte...

218 **PS:** ham ham... é... à que horas termina a aula?

219 **PI:** bom a aula começa às dezenove e termina às vinte e quarenta.

220 **PS:** é:: devo terminar exatamente às vinte e quarenta ou posso sair antes ou sair depois?

221 **PI:** bom sair antes não é conveniente porque eles têm um prazo muito pouco para fazer o lanche e MUITOS vêm
222 sem comer nada pois eles vêm do trabalho... além disso o outro professor vai começar a aula às vinte e
223 cinquenta... e sair mais cedo não é:: adequado porque:: a aula está prevista pra durar:: né cem minutos... duas
224 aulas... cinquenta minutos mais cinquenta minutos... e essa atividade você vai perceber que é uma atividade que
225 consome um tempo que mal se percebe...

226 **PS:** ham ham...

227 **PI:** se a gente não (conferir) no relógio a gente corre o risco inclusive de estourar o tempo...

228 **PS:** ham ham..... e? cabô?

229 **PI:** e:: você encerrou a primeira das três atividades das três é:: partes dessa mesma atividade que é a produção de
230 um resumo escolar acadêmico que no sistema é:: sistema de SGA é:: você vai registrar como “Oficina de
231 Produção de Textos III”... de acordo com seu calendário de atividades...

232 **PS:** ah então eu tenho que registrar a minha aula...

233 **PI:** você tem que registrar a atividade que é uma atividade avaliativa então ela deve constar no SGA como “OP
234 III: Oficina de Produção de Textos III” no valor de dez pontos...

235 **PS:** e se eu não registrar?

236 **PI:** é:: é inevitável que você deva fazer isso nem que seja mais tarde porque::... faz parte do seu... do seu sistema
237 de avaliação...

238 **PS:** mais tarde quando? pode ser...?

239 **PI:** antes do fim do semestre letivo né? Mas assim como a aula.../ como essa atividade vai tomar três dias e você
240 vai recolher esse trabalho – os resumos – numa turma de cinquenta alunos você vai ter pelo menos vinte e cinco
241 atividades que não vai te tomar tanto tempo assim na correção né? então terminada a correção você registra... e
242 faz o lançamento das notas no SGA...

243 **PS:** e se eu tomar muito tempo na correção?

244 **PI:** não isso não é problema. você pode é:: ter dificuldade devido a vários problemas mas isso aí faz parte.

245 **PS:** quais problemas?

246 **PI:** por exemplo dificuldades que você vai encontrar na micro-estrutura dos textos né? mesmo que você tenha
247 feito um acompanhamento... da parte discursiva do texto da parte:: do::/ da macro-estrutura mas a micro-estrutura
248 não é possível que você deve intervir tanto na escrita de aluno... sempre procurar meios de resolver essa parte né?
249 de trabalhar com o registro formas da modalidade lá do registro/ né? da variedade padrão produzindo efeito de
250 sentido ()... mas eles encontram dificuldade em lidar com a língua neste nível então AÍ você pode ter alguma...
251 dificuldade maior na... MARcação desses aspectos né? lingüísticos...

252 **PS:** ok...

253 **PI:** né?

254 **PS:** então o que pode emperrar aí na minha correção é só essa questão da... da da...

255 **PI:** da () da micro-estrutura da...

256 **PS:** do texto do aluno..

257 **PI:** é... da (faculdade) do texto do aluno..

258 **PI:** porque a parte macro-estrutural você passou nos grupos deu () sobre a primeira parte introdução
259 desenvolvimento da descrição da argumentação do autor né que é resumir. é::... você vai notar que... a parte que
260 de fato vai trazer maior dificuldade é a de... questão da sintaxe dos aspectos morfológicos e da sintaxe.

261 **PS:** qual o prazo que eu posso entregar esses textos? que eu tenho pra entregar esses textos?

262 **PI:** não existe pra você um prazo... a instituição não estabelece prazos rígidos. é:: uma questão de... de uma
263 postura profissional... você tem né que devolver... eles esPERam um resultado eles QUERem um *feed back* eles
264 precisam desse *feed back*... mesmo porque após a “Oficina de Produção de Textos III” eles vão ter “Oficina de
265 Produção de Textos IV” que é a produção de () que eles vão simular o papel de autor de um texto... como (um
266 exercício laboratorial) então a leiTura e a devolução desse texto Antes da “Oficina IV” ela é fundamental para a
267 continuidade do seu trabalho.
268 **PS:** então é::isso faz parte da minha postura profissional. Eu tenho que entregar...
269 **PI:** isso faz parte de uma postura profissional sim... você tem um/ nesse contrato né em que se estabelece direitos
270 e deveres assim como tem o dos alunos o professor também tem o dele que entre outros é: avaliar explicar
271 corrigir dar *feed back* a tempo e à hora né?
272 **PS:** ok... é:: a última questão é: quando você foi dizendo pra mim o que eu tinha que fazer como você se sentiu
273 sobre o modo sobre como você reviveu/ como você reviveu essas coisas que você faz no seu trabalho? porque na
274 verdade você tá revivendo aí...
275 **PI:** isso...
276 **PS:** que que você tem a dizer pra mim sobre isso?
277 ((Silêncio entre os dois e barulho no fundo))
278 **PS:** você foi:./ você recontou... você contou pra mim o que você faz...
279 **PI:** o meu percurso.
280 **PS:** isso seu percurso...
281 **PI:** em sala de aula
282 **PS:** isso... como você se sentiu ao contar isso pra mim? como foi essa experiência de contar isso pra mim o que
283 você...
284 **PI:** bom essa experiência é curiosa né porque:: a gente prepara né? o trabalho... e:: não pensa né no outro olhar
285 profissional da gente... é como se a gente tivesse uma autonomia e uma... uma onipotência no trabalho que o
286 professor faz... ao falar isso eu percebi que é a necessidade de... de organizar de:: estabelecer uma ORdem nesse
287 processo todo e que:: ainda que eu passe... minhas aulas são muitos planejadas como você pode ver ...((parece
288 estar folheando algo))
289 **PS:** ham ham...
290 **PI:** . o processo eu... eu me senti assim: será que eu faço né cumpro realizo essa atividade do jeito que eu estou
291 falando né?
292 **PS:** que que ce acha?
293 **PI:** eu acho que:: em noventa por cento sim porque em muitas das vezes me acontece de ter este planejamento de
294 aula que eu tenho aqui em mãos e eu não consigo executá-lo até o fim.
295 **PS:** por quê?
296 **PI:** é:: porque o tempo que eu planejei a expectativa que eu tinha em relação ao grupo não se realiza/ não se
297 realiza por causa daqueles () que eu não/ que foram nomeados no começo por exemplo os atrasos as
298 interrupções as saídas é:: as perguntas dos que chegam atrasados e que não pegaram e você tem que refazer. é
299 então a/ o planejamento ideal é atropelado por uma situação real e:: muitas vezes () em empurram para aula
300 seguinte o que poderia ter sido realizado na aula anterior... ou seja: há uma expectativa muito maior do que a
301 possibilidade de interrupção da aula.
302 **PS:** então quando você passou pra mim o que você vai viVER. O que você faria na verdade né voCÊ percebeu...
303 que você faz... uma () ou talvez você não faça aquilo que você planejou...
304 **PI:** faço aquém né?
305 **PS:** ou faz aquém...
306 **PI:** faço aquém daquilo que eu planejei né?... é:: e isso:: vai dar uma sensação de quê? de perda né? perda de
307 conteúdo às vezes perda de... de tempo e depois na aula seguinte que é dedicada à prática né na oficina a parte
308 propriamente dita em que eles estão ali assentados apagando corrigindo né que eles perderam o tempo que
309 poderiam ter feito antes...
310 **PS:** e como é que você se sente ()...
311 **PI:** eu tenho um sentimento assim de um pouco de frustração um pouco de aflição né de pensar que a gente
312 poderia a gente poderia ganhar... produzir mais né... a gente poderia ter () mais... mas eu não tenho essa
313 sensação de... esse sentimento de... CULpa que é uma coisa que pode ocorrer a muita gente porque o trabalho foi
314 planejado foi bem planejado e depois de tanto tempo né de uma... de uma atividade você pensa o que pode ser

315 feito né com os alunos reais que eu tenho... então é uma/ é um olhar mais CRítico do que/ de culpabilidade né?
316 tem alguns grupos que funciona mais tem alguns grupos há mais harmonia do que em outros grupos. .. em alguns
317 grupos tem uma porcentagem maior de alunos que têm o poder de envolvimento na aula do que outros... então
318 então há uma certa oscilação tanto em turmas quanto em turnos... isso acontece também...
319 **PS:** ham ham...
320 **PI:** mas do ponto de vista de organização eu penso que dentro da sala é o modo mais funcional da aula depois de
321 um tempo né de... de um bom tempo de prática me parece que eu refilmei esse (espaço de atividades) me parece
322 que são produtivas ().
323 **PS:** ok... brigada...
324 **PI:** de nada...