

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE ARTES E LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**

**A PONTA DO ICEBERG É O PROFESSOR NA  
ESCOLA...**

**TESE DE DOUTORADO**

**Raquel da Silva Goularte**

**Santa Maria, RS, Brasil**

**2015**



# **A PONTA DO ICEBERG É O PROFESSOR NA ESCOLA...**

**Raquel da Silva Goularte**

Tese apresentada ao Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Letras - Área de concentração Estudos Linguísticos – da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS) como requisito parcial para a obtenção do grau de  
**Doutor em Letras.**

**Orientadora: Profa Dr. Marcia Cristina Corrêa**

**Santa Maria, RS, Brasil**

**2015**

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Central da UFSM, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

DA SILVA GOULARTE, RAQUEL  
A PONTA DO ICEBERG É O PROFESSOR NA ESCOLA ... /  
RAQUEL DA SILVA GOULARTE.-2015.  
292 p.; 30cm

Orientadora: Marcia Cristina Corrêa  
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa  
Maria, Centro de Artes e Letras, Programa de Pós-Graduação  
em Letras, RS, 2015

1. Linguística Aplicada 2. Linguagem e Interação 3.  
Linguagem e Trabalho 4. Interacionismo Sociodiscursivo  
5. Trabalho do professor I. Corrêa, Marcia Cristina II.  
Título.

Universidade Federal de Santa Maria  
Centro de Artes e Letras  
Programa de Pós-Graduação em Letras


A comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova a Tese de  
Doutorado

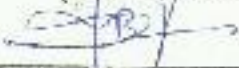
**A PONTA DO ICEBERG É O PROFESSOR NA ESCOLA...**


elaborada por  
**Raquel da Silva Goularte**

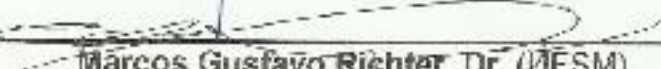
como requisito parcial para a obtenção do grau de  
**Doutora em Letras**

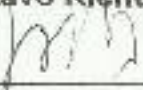
**COMISSÃO EXAMINADORA:**

  
**Marcia Cristina Corrêa, Dra.**  
(Presidente/Orientadora)

  
\_\_\_\_\_  
**Luzia Bueno, Dra.** (Universidade São Francisco - Itatiba-SP)

  
\_\_\_\_\_  
**Dorotea Frank Kersch, Dra.** (UNISINOS)

  
\_\_\_\_\_  
**Marcos Gustavo Richter, Dr.** (UFSM)

  
\_\_\_\_\_  
**Gil Roberto Costa Negreiros, Dr.**(UFSM)

Santa Maria, 27 de novembro de 2015



## AGRADECIMENTOS

Agradeço à **vida**, por proporcionar que eu trilhasse mais alguns passos de desenvolvimento com saúde, vontade e apoio.

À **família que construí(mos)**, em especial, ao **Élton**, pelo companheirismo, amor e apoio incondicionais em todos os momentos e, ao **Heitor** que, mesmo inconscientemente, participou das etapas finais deste trabalho.

Às minhas **famílias de Dom Pedrito e de Santa Maria**, pela compreensão, carinho e apoio nesta jornada.

Aos **amigos** de longa caminhada, os quais sabem quem são e para os quais agradeço todos os dias em pensamento.

Aos **amigos e colegas de trabalho**, que não mediram esforços em me apoiar nas etapas finais deste processo.

À **professora Marcia**, pela amizade, apoio, orientação e pela confiança depositada em mim (que, muitas vezes, era maior que a minha) na oportunidade de realizar este trabalho.

À **professora Ana (que ela sabe quem é)**, pela interlocução, pela confiança, pelo profissionalismo e apoio na construção desse trabalho e pela amizade construída ao longo desse tempo.

Aos **amigos e colegas**: do grupo de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFSM; da biblioteca central da UFSM; da yoga; da hidroginástica; da acupuntura.

À **escola** que, gentilmente, abriu as portas para que eu tivesse a oportunidade de conhecer o seu contexto e com ele trabalhar nesta pesquisa.

Ao **Programa de Pós-Graduação em Letras da UFSM**, seus servidores (professores e técnico-administrativos) com quem convivi nesses seis anos (desde o mestrado) e com os quais experiências de aprendizado troquei.

**Aos professores que aceitaram fazer parte desta banca**: professora Luzia, professora Dorotea, professor Marcos, professor Gil, professora Vaima, professora Rosaura e professora Maria Tereza (na qualificação); pela disponibilidade, sugestões, apontamentos e aprendizado proporcionado por eles.

À **Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)**, ao **Programa de Pós-Graduação em Letras** e à **Coordenação de Pessoal de Nível Superior (CAPES)**, pela oportunidade de estudo e pela concessão de bolsa.

**E a todas aquelas pessoas que, de alguma forma, contribuíram para a realização deste trabalho.**





## EPÍGRAFE

“eu hoje olho para trás e penso... tu... tu não tem ideia assim oh... eu nunca... praticamente nunca saí... assim... pra... pra um bar por exemplo... na minha época de jovem... vinte e cinco... trinta anos... muito pouco viajei... por falta de diNHElro... NEH... por falta de tempo... e:: sempre trabalhando... sempre trabalhando... sempre trabalhando... sabe... e:: daí alguém diz assim... mas **todas as profissões são assim... quando a gente é jovem a gente só trabalha... ÉH... mas todas as profissões quando vão embora para casa... elas podem fazer outras coisas... e os professores quando vão embora para casa eles começam a preparar o outro dia... sabe...**”  
(Professora Ana [trecho da transcrição]- 25 anos de profissão, escola pública)

**“Acredito que o que seja invisível no trabalho do professor seja o lado “família”, a relação mantida com os alunos que poucos presenciam. Muitas vezes, o professor faz o que o pai e a mãe deveriam fazer. Lá na escola têm professores que realmente fazem tudo que podem para ajudar muito além da aprendizagem, pagam consultas médicas para aluno que precisa, procura ajuda espiritual quando percebem que o auxílio físico não é suficiente. Professores que realmente sofrem quando não conseguem ajudar mais. O esforço é diário e, assim como existem aqueles professores que só reclamam e dão aula “de qualquer jeito”, existem os que fazem a diferença, acredito que mais até do que poderiam. Em conselhos de classe, muitos professores reclamam que são pressionados para aprovar os alunos, mas, na maioria das vezes, são eles mesmos que defendem os alunos, alguns realmente não são aprovados porque atingiram a média, e sim porque alguns professores compreenderam suas dificuldades e entenderam que essa oportunidade seria um bem maior. São esses atos dos professores que me fazem acreditar que a educação pode melhorar, que um aluno pode se tornar melhor, acreditar que o futuro pode mudar, já que alguém acreditou nele”.** (T.G.T. – Professora de Língua Portuguesa em cargo de gestão (em 2015), em escola pública municipal)

“Trabalho numa escola de periferia, região violenta; então, isso difere de tudo o que eu já havia trabalhado. **Sem falar, que é uma escola de ensino fundamental, sendo que não era (que fique claro, NÃO ERA) a minha preferência. Como atuo tanto como professor (turno da manhã) quanto supervisor (turno da tarde) consigo ter uma noção dos “dois lados”.** Como professor, senti muitas dificuldades no início, em outubro de 2014. Cheguei cheio de expectativas, planos, ideias; porém, aos poucos fui me frustrando, uma vez que não conseguia por em prática tudo o que eu queria. Os motivos são muitos: desinteresse dos alunos, estrutura precária da escola, pouco apoio da comunidade. Mesmo assim, com todos os problemas, consegui desenvolver um trabalho razoável na medida do possível. Este ano, já cheguei mais inserido e ambientado no meio escolar. **Já pude planejar aulas diferentes e estar preparado para imprevistos.** Consegui dialogar melhor com os alunos, mantenho uma boa relação. Tendo em vista isso, como supervisor, noto que alguns professores possuem preconceito perante os alunos ou os tratam como meros “clientes”. Vários colegas desejam turmas homogêneas, o que é impossível. Além disso, o fato financeiro e a greve influenciaram diretamente, já que muitos colegas levaram para a sala de aula os problemas financeiros. **É o contexto da escola pública. Contexto complicado, mas que permite sonhar que “plantamos uma sementinha” de um outro mundo possível**”  
(G.A. – Professor de Língua Portuguesa e em cargo de gestão (em 2015), em escola pública estadual)



LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Reformulações do modelo de análise de textos do ISD. Elaborado pela autora com base em Cristóvão (2008).	Pág. 59
Quadro 2	Modelo de análise de textos do ISD. Elaborado pela autora com base em Machado e Bronckart (2009)	Pág. 60
Quadro 3	Os tipos psicológicos correspondentes aos mundos discursivos (Bronckart, 1997[2009], p.157)	Pág. 66
Quadro 4	Sequências, representações dos efeitos pretendidos e fases correspondentes. MACHADO (2005, p.246-247)	Pág. 69-70
Quadro 5	Vantagens e limitações da entrevista	Pág. 84
Quadro 6	Percurso de geração dos dados	Pág. 98-99
Quadro 7	Percurso de geração dos dados	Pág. 99
Quadro 8	Distribuição dos papéis nas entrevistas de 2013	Pág. 124
Quadro 9	Distribuição dos papéis nas entrevistas de 2015	Pág. 125
Quadro 10	Conteúdos temáticos texto 1	Pág. 130
Quadro 11	Conteúdos temáticos texto 2	Pág. 131-132
Quadro 12	Conteúdos temáticos texto 3	Pág. 132-133
Quadro 13	Conteúdos temáticos texto 4	Pág. 134-135
Quadro 14	Distribuição do número de intervenções e de palavras	Pág. 139
Quadro 15	Pronomes – exemplo do texto 1	Pág. 157-158
Quadro 16	Sintagmas nominais e seus determinantes – exemplo texto 1	Pág. 158-159
Quadro 17	Pronomes – exemplo do texto 4	Pág. 162-165
Quadro 18	Sintagmas nominais e seus determinantes – exemplo texto 4	Pág. 165-166
Quadro 19	Marcas enunciativas - Texto 1	Pág. 169-170
Quadro 20	Marcas enunciativas - Texto 2	Pág. 171-173
Quadro 21	Marcas enunciativas - Texto 3	Pág. 174-176
Quadro 22	Marcas enunciativas - Texto 4	Pág. 178-180
Quadro 23	Modalizações e outras marcas em destaque módulo 1 e módulo 2	Pág. 195-197
Quadro 24	Comparação entre tópicos dos roteiros e plano global dos textos	Pág. 200-201



## RESUMO

Tese de Doutorado  
Programa de Pós-Graduação em Letras  
Universidade Federal de Santa Maria

### A PONTA DO ICEBERG É O PROFESSOR NA ESCOLA...

AUTORA: RAQUEL DA SILVA GOULARTE  
ORIENTADORA: MARCIA CRISTINA CORRÊA

Data e Local da Defesa: Santa Maria, 27 de novembro de 2015.

Tão complexo quanto o *iceberg*, o trabalho do professor tem muito ainda a ser desvelado até que se (re)conheça e se (re)valorize o profissional e a profissão. Nesse intuito, o presente trabalho se propôs a investigar a complexidade do trabalho do professor, partindo da voz do próprio trabalhador. Com a análise de textos coproduzidos pelo trabalhador, esperávamos revelar as diferentes representações e avaliações mobilizadas pelo professor, bem como mostrar as dimensões do ser humano tematizadas por ele e as diferentes vozes acionadas pelo trabalhador e envolvidas no seu *métier*. Para tanto, realizamos quatro entrevistas semiestruturadas (gravadas em 2013 e 2015), com uma professora de ensino fundamental da rede pública de Santa Maria, o que resultou em dois módulos de texto, que foram analisados à luz do escopo teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo e de contribuições complementares a esse quadro, na busca ampliar a visão sobre o trabalho do professor. Os procedimentos de análise sugeridos pelo ISD incluíram a análise do contexto sociointeracional e a análise de três níveis: organizacional, enunciativo e semântico. Com a análise dos dois primeiros níveis, aliada ao contexto sociointeracional, verificamos a organização dos conteúdos temáticos mobilizados pela professora ao retratar o próprio trabalho, tornando visíveis, por exemplo: as marcas de pessoa (eu,tu) para representar as múltiplas vozes (instâncias governamentais, categoria dos professores, o próprio trabalhador, os colegas de trabalho, a gestão da escola, os alunos, os familiares etc), que se manifestaram na representação do seu trabalho. Esta análise também revelou avaliações apoiadas nas condições de verdade ou possibilidade (epistêmica), embasadas em normas sociais (deontica), fundamentadas em valores do próprio trabalhador (apreciativa) e avaliações atributivas de responsabilidade, intenções e motivos (pragmática). No terceiro e último nível, com a interpretação dos dois níveis anteriores, aliada à análise das figuras de ação, mostramos como a professora avaliou o próprio agir oriundo da experiência dela e as variadas dimensões individuais que foram tematizadas (físicas, psicológicas, afetivas etc) ao longo das avaliações sobre a formação, a rotina de trabalho e a trajetória profissional desse enunciator. Além disso, constatamos que o objeto de ação da professora ultrapassa a ação de criar um meio propício à aprendizagem de determinados conteúdos e ao desenvolvimento de determinadas capacidades dos alunos, uma vez que ela precisa, ainda, considerar as múltiplas faces do aluno e do contexto da profissão. Dessa forma, por meio da voz do professor, conseguimos desvelar aspectos importantes (e submersos) do trabalho docente capazes de influenciar a formação de professores (gerando interlocução) e a compreensão (a partir do registro e da dinamicidade da língua) dentro do próprio trabalho (pelo próprio trabalhador) do poder de agir do professor diante dos conflitos.

**Palavras-chave:** Trabalho do professor. Complexidade. Interacionismo Sociodiscursivo.

---



## RÉSUMÉ

Thèse de Doctorat  
Programme d'Études Supérieures en Lettres  
Université Fédéral de Santa Maria

### **LA POINTE DE L'ICEBERG EST L'ENSEIGNANT DANS L'ÉCOLE ...**

AUTEUR: RAQUEL DA SILVA GOULARTE  
ORIENTATION: MARCIA CRISTINA CORRÊA

Date et Lieu de Soutenance: Santa Maria, le 27 novembre 2015.

Aussi complexe que soit l'iceberg, le travail de l'enseignant a beaucoup encore à être dévoilé jusqu' au moment où on (re) connaît et on (re) valorise le professionnel et la profession. À cette fin, le présent document vise à étudier la complexité du travail de l'enseignante partant de la voix du travailleur lui-même. Avec l'analyse de textes (co) produits par le travailleur, on attendait révéler les différentes représentations et évaluations mobilisées par l'enseignant ainsi que de montrer les dimensions de l'être thématisées par lui et les différentes voix déclenchées par le travailleur et impliquées dans son métier. Ainsi, nous avons réalisé quatre entretiens semi-structurés (enregistrés en 2013 et 2015), avec une enseignante de l'école primaire publique de Santa Maria, résultant en deux modules de texte, qui ont été analysés en fonction de la portée théorique-méthodologique de l'Interactionnisme Socio-discursif et de contributions complémentaires à ce cadre, en cherchant à élargir la vision sur le travail de l'enseignant. Les procédures de l'analyse proposées par la ISD ont inclus l'analyse du contexte socio-interactionnel et l'analyse de trois niveaux: organisationnel, de l'énonciation et sémantique. Avec l'analyse des deux premiers niveaux, combinée avec le contexte socio-interactionnel, nous avons vérifié l'organisation des contenus thématiques mobilisés par l'enseignante pour décrire son travail, en rendant visible, par exemple: les marques de personne (je, tu) pour représenter les plusieurs voix (instances gouvernementales, la classe des enseignants, le travailleur lui-même, des collègues de travail, la gestion de l'école, les étudiants, les membres de la famille, etc.), qui se sont manifestés dans la représentation de son travail. Cette analyse a également révélé des évaluations appuyées dans les conditions de vérité ou de possibilité (épistémique), soutenues par des normes sociales (déontiques), basées sur les valeurs du travailleur lui-même (appréciatives) et évaluations attributives de responsabilité, des intentions et des motifs (pragmatiques). Dans le troisième et dernier niveau, avec l'interprétation des deux niveaux précédents, combinée à l'analyse des figures d'action, on a montré comment l'enseignante a évalué son action découlant de son expérience et les différentes dimensions individuelles qui ont été thématisées (physique, psychologique, émotionnel, etc.) pendant les évaluations de la formation, la routine de travail et la trajectoire professionnelle de cet énonciateur. En outre, on a constaté que l'objet de l'action de l'enseignante dépasse l'action de créer un moyen propice à l'apprentissage de certains contenus et le développement de certaines capacités des élèves, car il faut aussi tenir compte des multiples facettes de l'élève et du contexte de la profession. Ainsi, à travers la voix de l'enseignant, on a réussi à dévoiler des aspects importants (et immergés) du travail de l'enseignant capables d'influencer la formation des enseignants (en générant de l'interlocution) et la compréhension (à partir du registre et de la dynamique de la langue) dans le travail (par le travailleur lui-même) du pouvoir d'agir de l'enseignant devant les conflits.

**Mots-clés:** Travail de l'enseignant. Complexité. Interactionnisme Socio-discursif.





## Sumário

---

INTRODUÇÃO .....	19
1 APORTES TEÓRICO-METODOLÓGICOS DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO .....	25
1.1. Origem e pressupostos epistemológicos do ISD .....	25
1.1.1. Princípios epistemológicos gerais .....	27
1.1.2. Principais contribuições teóricas .....	31
1.1.3. O ISD no Brasil .....	46
1.1.2. O ISD como aporte teórico-metodológico .....	48
2 O QUADRO DE ANÁLISE DE TEXTOS DO ISD.....	57
2.1. A constituição do modelo de análises do ISD .....	57
2.2. O modelo de análise de textos do ISD .....	61
2.2.1. Contexto sociointeracional de produção.....	61
2.2.2. Nível organizacional .....	62
2.2.3. Nível Enunciativo .....	72
2.2.4. Nível Semântico .....	75
3 OS CAMINHOS DA PESQUISA.....	83
3.1. O contexto da pesquisa.....	83
3.1.1. Seleção do participante da pesquisa .....	87
3.1.2. Descrição da participante da pesquisa .....	95
3.2. Percurso de geração dos dados.....	97
3.2.1. A observação de aulas.....	100
3.2.2. A escolha do livro didático .....	107
3.2.3. A aula.....	110
3.2.4. As entrevistas.....	112
3.2.5. A transcrição dos textos.....	112
3.2.6. Os procedimentos de análise dos textos.....	113
4 ANÁLISES E RESULTADOS.....	115
4.1. O Contexto Sociointeracional de produção dos textos.....	115
4.1.1. O contexto sócio-histórico mais amplo .....	116
4.1.2. O suporte .....	116

4.1.3. O contexto linguageiro imediato .....	116
4.1.4. O intertexto .....	117
4.1.5. A situação de produção .....	117
a) A situação de produção do texto 1 .....	118
b) A situação de produção do texto 2 .....	119
c) A situação de produção do texto 3 .....	119
d) Mudança de perspectiva do trabalho e entrevista 4 .....	120
4.2. O Nível Organizacional .....	129
4.2.1. O Plano Global do Texto: suas unidades constitutivas .....	129
4.2.2. Tipos de discurso, tipos de sequência e outras formas de planificação.....	142
4.2.3. Mecanismos de Textualização .....	152
4.3. O Nível Enunciativo .....	168
4.3.1. As marcas de pessoa e as vozes.....	168
4.3.2. As modalizações e as outras marcas de subjetividade.....	188
4.4. O Nível Semântico.....	198
DA PARTE SUBMERSA ... ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	223
REFERÊNCIAS.....	231
ANEXOS.....	239

## INTRODUÇÃO

Neste texto de introdução, explico, primeiramente, o contexto geral da tese, a partir do percurso acadêmico desenvolvido até então. Em seguida, destaco o que motivou e como se delimita o estudo. Na sequência, apresento a questão de pesquisa, a fundamentação e a organização da tese.

### **Contexto geral, motivação e delimitação:**

O presente estudo integra o Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria. Ele está inserido na Linha de Pesquisa Linguagem e Interação, cuja característica comum dos trabalhos tem sido investigar, descrever e interpretar diferentes processos de constituição dos fenômenos discursivos resultantes da interação social, com base em abordagens sociointeracionistas e socioconstrucionistas. Partindo desse contexto mais amplo, até o momento da qualificação, a proposta deste estudo era a de dar continuidade ao trabalho iniciado em minha dissertação de mestrado.

Em 2010, quando ingressei no curso de Mestrado em Estudos Linguísticos, a questão dos gêneros textuais no ensino de língua portuguesa suscitava, para mim, uma oportunidade de desmitificar a visão de que a aula de português equivalia à aula de gramática. Pensar em gêneros sugeria-me a desfragmentação do trabalho com linguagem, unindo os conhecimentos gramaticais, a redação e a literatura. Eu trazia pouco conhecimento sobre essa noção, pois ingressei no curso de Letras, em 2005, momento em que os cursos ainda estavam em fase de adaptação quanto à abordagem das teorias que tratam dos gêneros. Então, ao mesmo tempo em que se mostrava difuso, esse conceito era complexo para os estudantes e também para os professores, ainda que a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de língua portuguesa tenha ocorrido, em 1998 e em 2000, e consolidado os gêneros textuais no âmbito da educação linguística.

A partir dessa inquietação, comecei a pesquisar a noção de gêneros analisando livros didáticos, que resultou na dissertação intitulada “Os gêneros

textuais em livros didáticos de língua portuguesa: em busca do segredo da esfinge”. Em tal investigação, apurei como o conceito de gêneros foi abordado no manual do professor de três livros didáticos de língua portuguesa do 6º ano do ensino fundamental. Assim, minha questão de pesquisa tratou de abordar em que medida o conceito de gênero que era apresentado no manual do professor dos livros didáticos estava em consonância com as atividades propostas pelos livros.

Os resultados do trabalho ajudaram a esclarecer como o conceito de gênero estava posto nos livros para orientar o professor e como os materiais dialogaram com as políticas educacionais. Da mesma forma, a pesquisa tinha o intuito de chamar à atenção os professores para a escolha e a análise dos materiais didáticos, assim como (se possível e/ou necessário) para a elaboração de suas próprias metodologias.

Ao final da pesquisa, defendi que embora se avalie e se certifique a qualidade (teórico-metodológica e física) dos livros didáticos, é de extrema importância considerar a sua utilização. Um material didático de qualidade não trabalha sozinho, ele é um artefato que precisa ser articulado pelo professor no contexto em que trabalha e medeia o processo de ensino e de aprendizagem. Portanto, ao mediar, o professor não “aplica” ou “manipula” o livro didático, mas atua como um coautor, adaptando-o ao contexto de ensino, conforme a turma, a escola, às concepções do professor etc. Sem a intervenção do professor, não há como o planejamento didático - elaborado pelos autores dos livros didáticos, com base em teorias e estratégias – funcionar, porque ele se torna vazio; vazio de contexto e de crítica, principalmente quando se trata de gêneros textuais.

O contexto mencionado levou-me, no projeto inicial desta tese, a formular a proposta de investigar a **representação do trabalho docente no que diz respeito aos gêneros textuais** e os aspectos que tal representação implica: i) os textos prefigurativos da atividade docente, os quais influenciam na prática do professor; ii) a recepção e a interpretação desse modelo prescritivo e dos conteúdos a serem ensinados; iii) a atividade desempenhada pelo professor, como integrante desse sistema, conhecida como **trabalho docente**. Por isso, no momento da qualificação deste trabalho, tínhamos um texto (na verdade, tínhamos propostas em construção de um texto) intitulado “Os gêneros textuais sob a ótica do trabalho docente: entre desafios e possibilidades”.

No entanto, as etapas subsequentes à qualificação, não só a análise, mas todo o contexto em que estávamos inseridas eu-pesquisadora e a professora entrevistada, motivaram a ampliação de nosso olhar (meu com o apoio de minha orientadora). Desse momento em diante, expandimos a ideia de investigar as representações do trabalho do professor e, em vez de focar nos gêneros textuais, visualizamos como mais interessante abranger **o trabalho do professor e as particularidades envolvidas neste *métier***. Com essa ideia, começamos a trabalhar nas etapas da pesquisa e refinamos um pouco mais nosso olhar, de modo que o objetivo geral deste estudo passou a ser investigar **a complexidade do trabalho do professor, por meio da voz do próprio trabalhador**. Assim, no quadro da Linguística Aplicada, este estudo (de natureza qualitativa) aborda a relação entre linguagem e trabalho educacional, focalizada por meio de textos **coproduzidos *na* e *sobre*** a situação de trabalho do professor. Com isso, justificamos a alteração do projeto inicial.

A seguir, e ao longo do estudo, passo a detalhar tal escolha e o fio condutor deste trabalho, começando por explicar a opção pelo título.

### **Questão de pesquisa e organização da tese:**

Partindo dessa mudança de perspectiva, e correndo o risco de abrir margem para a interpretação de que *a metáfora do iceberg fosse algo repetitivo ou mesmo superficial no meio acadêmico*, interessei-me em desfazer tal objeção, à medida que entendi a complexidade que envolve o *iceberg*. Estudos mostram que o fenômeno corresponde a uma montanha de gelo formada por água doce solidificada, bem como explicam que ele pode ser encontrado na maioria dos ambientes árticos do planeta. A complexidade desse fenômeno se justifica, primeiramente, pelo fato de que apenas 10% do bloco de gelo fica visível à superfície, enquanto 90% do seu volume está imerso na água. Por essa razão, os *iceberg* são considerados perigosos à navegação marinha.

Tão complexo quanto o *iceberg* é o trabalho do professor. Nesse sentido, esta pesquisa trata de corroborar a ideia de que “a ponta do iceberg é o professor na escola” porque o fato de o professor atuar na escola: ter uma formação para isso,

assumir turmas, preparar aula, dar aula, elaborar trabalho, corrigir trabalho, avaliar, concluir anos letivos, ano após ano, é apenas o começo, é uma pequena parte de um contexto muito mais amplo, maior e mais complexo do que se pode observar ou projetar. Machado et.al (2009d,p.26-27) nos trazem a provocação de que

“se a avaliação do agir do professor é tão complexa, é evidente que tanto o seu trabalho quanto sua formação se configuram como sendo mais complexos do que habitualmente se acredita”.

Respondendo à autora e dialogando com Bronckart (2009), neste estudo, buscamos defender que se quisermos melhores condições de trabalho, revalorização do professor e da profissão, é preciso conhecermos, compreendermos e clarificarmos as questões que integram, significam e concretizam esse “métier”.

Nesse intuito, Bronckart (2008) defende que os textos (sejam narrativos, teóricos, interativos etc), tanto na modalidade oral quanto escrita, contribuem para a clarificação das ações. Por conseguinte, os textos colaboram com a clarificação do quadro social em que as ações se desenvolvem. Tal perspectiva concebe que interpretar um texto implica interpretar o desenvolvimento das formas e estruturas características das ações em um dado momento sócio-histórico. Desse modo, ao falar sobre o seu agir, o professor também age, pois ele (re)constrói o seu trabalho por meio da linguagem.

Machado e Bronckart (2009) realizam um panorama das pesquisas do grupo ALTER<sup>1</sup> que têm analisado o trabalho do professor, dentre elas Abreu-Tardelli (2006), Bueno (2007), Buzzo (2008) e Pinto (2009), e ressaltam que é crescente o número de pesquisas com textos produzidos pelos próprios trabalhadores. Segundo os autores, esse aumento dá indícios de que “é a própria voz do professor que pode trazer mais conhecimento sobre o seu trabalho” (Ibidem, p.45).

Portanto, a pergunta que norteia esta pesquisa é: **como é desvelada a complexidade do trabalho do professor a partir da voz do próprio trabalhador?**

---

<sup>1</sup> Grupo ALTER: Análise de Linguagem, trabalho educacional e suas relações - grupo vinculado à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Amparada nessa questão, pretendo analisar os textos coproduzidos por uma professora de português do ensino fundamental da rede pública de Santa Maria, no Rio Grande do Sul, com o objetivo de responder:

1. Como se organizam os conteúdos temáticos mobilizados pela professora no módulo 1 da entrevista?
2. De que forma eles são retomados e/ou (re)avaliados no módulo 2 da entrevista?
3. Que vozes estão presentes quando a professora textualiza a complexidade do seu trabalho e como ela se relaciona com essas diferentes vozes?
4. Como a professora recupera o agir que está cristalizado na experiência dela e de que forma ela o avalia?
5. Quais as dimensões individuais do ser (físicas, psicológicas etc) são tematizadas quando a professora avalia a sua formação e o seu trabalho?

Respondendo a essas inquietações, pretendo confirmar a hipótese de que **os textos coproduzidos pela professora permitirão desvelar a complexidade do trabalho do professor, uma vez que revelarão as diferentes representações e avaliações mobilizadas pelo professor, bem como mostrarão as dimensões do ser humano tematizadas por ele e as diferentes vozes acionadas pelo trabalhador e envolvidas no seu *métier*.**

Assim, para analisar a complexidade do trabalho do professor, por meio da voz do próprio trabalhador, busco apoio nos aportes teórico-metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD). Essa vertente transdisciplinar considera o agir e a linguagem como elementos fundamentais no desenvolvimento humano. Seus principais representantes são Bronckart e a parceria Bronckart e Machado. Também alio a esse quadro bases teóricas que complementam esse olhar, como autores ligados às Ciências do Trabalho, em especial a Ergonomia da Atividade (Amigues, 2004; Saujat, 2004) e a Clínica da Atividade (Clot, 2006, 2010), que desenvolvem

pesquisas no âmbito de diferentes situações de trabalho e se articulam, da mesma forma que o ISD, com a perspectiva sociointeracionista de Vygotski e de Bakhtin / Volochínov. Ademais, na análise dos textos (que são transcritos para a modalidade escrita), recorro a teóricos como Marcuschi (2007), Fávero e Andrade (2006), Kerbrat-Orecchioni (2006), Plazaola Giger(2004), Preti (2010), Rodrigues (2010) e Medina (2008), que tratam da análise e das especificidades de textos orais.

Após apresentar a contextualização, a motivação, a delimitação, a justificativa e a fundamentação da pesquisa, passo a apresentar a organização da tese.

Para atingir os objetivos explicitados, o conteúdo está organizado em quatro capítulos, aos quais acrescentamos este capítulo introdutório e as considerações finais, logo, a tese se organiza em seis capítulos. O primeiro dessa organização introduz do trabalho, apresentando o que foi exposto acima: contextualização, motivação, justificativa, delimitação, fundamentação e estrutura da tese. Ele é seguido do **capítulo 1: “Aportes teórico-metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo”** apresenta o escopo teórico-metodológico central deste trabalho, enquanto o **capítulo 2: “O quadro de análises do ISD”** explica a metodologia sugerida por esse aporte. Na sequência, o **capítulo 3: “Os caminhos da pesquisa”** aborda o as escolhas metodológicas e o percurso de realização deste trabalho. Ele é seguido do **capítulo 4: “Análises e resultados”**, que demonstra o estudo realizado e as discussões e, por fim, o capítulo que encerra este trabalho traz as **considerações finais**.



# **1 APORTES TEÓRICO-METODOLÓGICOS DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO**

O Interacionismo Sociodiscursivo (doravante ISD), referencial teórico-metodológico que exponho no presente capítulo, tem-se revelado bastante propício para a investigação e a compreensão do trabalho do professor.

Para o ISD, o humano assume uma acepção de ser constituído pela linguagem e pela interação. Sendo assim, o ISD caracteriza-se particularmente como uma corrente transdisciplinar, que trata o problema da linguagem como sendo “absolutamente central ou decisivo para o desenvolvimento do ser humano” (BRONCKART, 2006). Com base nisso, as contribuições fundamentais que explicitarei, ao longo desta apresentação, integram o campo da Psicologia, da Sociologia, da Linguística e de ciências correlatas.

Portanto, o capítulo está organizado em duas seções, as quais são intituladas: 2.1 - Origem e pressupostos epistemológicos do ISD e 2.2 - O ISD como aporte teórico-metodológico.

Na primeira seção, contextualizo como a corrente de estudos do ISD se configurou, quais as bases filosóficas que a inspiraram e, em seguida, apresento as contribuições teóricas que possibilitam ao ISD articular diversos conhecimentos na busca de uma *Ciência do Humano*. Para finalizar essa seção, discorro sobre a inserção do ISD no Brasil.

Na segunda seção, apresento o ISD como aporte teórico-metodológico e a constituição do seu modelo de análises.

## **1.1. Origem e pressupostos epistemológicos do ISD**

A construção o projeto do ISD está muito relacionada à trajetória acadêmica de Bronckart, aos conhecimentos adquiridos nessa caminhada, bem como é influenciada pelos teóricos e pesquisadores com os quais ele vai tendo contato durante esse percurso.

Em “Atividade de Linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo”, Bronckart (1999[2009]), resgata a sua a própria trajetória

acadêmica. Com base nesse resgate, temos a dimensão de como vai sendo alicerçado o quadro teórico do ISD.

Em seus estudos iniciais na área da Psicologia, na Universidade de Liège (na Bélgica), no final da década de 60, Bronckart desenvolveu pesquisas sobre o condicionamento animal. Tal influência é de Marc Richelle, mestre que o orientava, o qual tinha referências em Skinner, mas também considerava os aportes da psicologia soviética. Isso explica que apesar de admitir ter rejeitado os princípios teóricos do behaviorismo, Bronckart reconhece e mantém, em suas pesquisas sobre textos, a “higiene” metodológica dessa corrente.

Na década de 70, Bronckart teve uma *formação nos procedimentos de análise da Gramática Gerativa*. Mas foi aos princípios de Leontiev, Lúria e Vygotski que Bronckart aderiu seguramente na elaboração do memorial que finalizava seus estudos, ao destacar o papel regulador da linguagem.

No memorial de conclusão de estudos, realizado na Bélgica, Bronckart teceu críticas ao trabalho de Piaget. Foram essas críticas que motivaram a ida do estudioso para a Universidade de Genebra (onde ele atua até hoje), para estudar, primeiramente, sobre o construtivismo piagetiano. Mas ele também desenvolveu pesquisas na área da Psicolinguística, as quais se voltavam para o desenvolvimento e a produção da linguagem.

Uma das pesquisas de Bronckart, desenvolvida em parceria com Hermine Sinclair de Zwart (criador da Unidade de Psicolinguística na Universidade de Genebra), buscava compreender “os valores aspectuais e/ou temporais atribuídos pelas crianças aos tempos verbais”. Tal pesquisa requereu uma formação complementar em Linguística Enunciativa. Formação que teve a orientação de Antoine Culioli, a partir da teoria das operações enunciativas, cujo modelo fora adotado por Bronckart no quadro interpretativo de seu trabalho de tese. Com esse trabalho, Bronckart toma consciência de que para analisar, de fato, os valores dos tempos verbais, era preciso considerá-los em um quadro textual global. A partir dessa constatação, Bronckart começou a estudar a obra de Bakhtin, assim como projetou *uma formação em análise dos discursos*, a qual se deu em diálogo constante com Jean-Michel Adam e os trabalhos desse pesquisador. Inclusive as ideias desse autor são bastante exploradas nos trabalhos de Bronckart (1999[2009]), sobretudo no que diz respeito à infraestrutura dos textos.

Essas pesquisas ocorreram na década de 70. Ainda nessa trajetória, Bronckart assume como professor de psicopedagogia das línguas, cargo para o qual adquiriu uma formação em ciências da Educação. Nesse período, teve contato com pesquisas sobre modelos teóricos e adaptações à realidade empírica da sala de aula e do trabalho do professor. Nesses estudos, contou com a parceria de pesquisadores como Daniel Bain e Bernard Schneuwly, com os quais desenvolveu trabalhos voltados para o domínio da expressão escrita.

A preocupação didática que moveu esse grupo de pesquisadores constituiu o projeto embrionário do ISD, que se voltou, primeiramente, ao desenvolvimento e à testagem de sequências didáticas e à elaboração de um modelo teórico que explicasse tal abordagem prática de ensino. A partir disso, a primeira versão do quadro metodológico do ISD e uma série de análises foi apresentada em “Le Fonctionnement des discours”, publicado em 1985, e organizado por Bronckart, Bain, Schneuwly, Davaud e Pasquier.

A fase seguinte da construção do quadro teórico do ISD propôs um aperfeiçoamento do modelo teórico inicial. Para tanto, o grupo recoloca a questão da atividade de linguagem, destacando as suas condições e suas características, em relação ao problema do desenvolvimento humano. A síntese desse estudo foi proposta na obra “Atividade de linguagem, textos e discursos” (BRONCKART, 1999[2009]), da qual se pode destacar três etapas: a) o resgate da abordagem vygotskiana e o questionamento de sua base filosófica; b) o reexame, com base em Saussure, do papel da apropriação dos signos na emergência da consciência humana; e c) o estudo dos efeitos produzidos pelo domínio dos gêneros de textos e dos tipos de discurso no desenvolvimento, em suas dimensões epistêmicas e praxiológicas.

#### 1.1.1. Princípios epistemológicos gerais

O Interacionismo Sociodiscursivo preocupa-se com as relações entre linguagem e desenvolvimento a partir de uma abordagem transdisciplinar. Suas proposições teóricas são oriundas de uma psicologia da linguagem pautada pelos princípios epistemológicos gerais do **Interacionismo Social**, apresentando-se como

uma variante e um prolongamento dessa corrente. Portanto, o ISD não é uma corrente propriamente psicológica, tampouco sociológica ou linguística, segundo Bronckart (1999[2009]), mas tem a pretensão de constituir uma *Ciência do Humano*, cujas práticas de linguagem são entendidas como formas de ação a partir das condutas verbais.

O Interacionismo Social corresponde a uma epistemologia geral, cujo principal representante é o psicólogo Vygotski (1934 [1998]), mas foi amplamente difundido por autores como Mead, Dewey e Wallon, no primeiro terço do século XX. Essa perspectiva valoriza a historicidade do ser humano e se preocupa, sobretudo, com “as condições sob as quais se desenvolveram, em sua espécie, formas particulares de organização social e de interação de caráter semiótico, enfocando o processo de transformação do organismo humano em pessoa” (ABREU-TARDELLI, 2006, p.20).

O ISD adota, fundamentalmente, três princípios gerais do Interacionismo Social, explica Bronckart (2006a, p.9): o problema da construção do pensamento consciente humano; o questionamento das ciências humanas; a contestação da divisão das Ciências em múltiplas disciplinas e subdisciplinas.

Primeiramente, o ISD mantém a concepção de que o problema da construção do pensamento consciente humano deve ser abordado de forma paralela ao da construção do mundo dos fatos sociais e das obras culturais. Essa vertente confirma o entendimento de que os processos de *socialização* e os processos de *individuação* devem ser tratados como duas vertentes indissociáveis do mesmo desenvolvimento humano.

Em seguida, o ISD corrobora que as ciências humanas precisam apoiar-se no *corpus da filosofia do espírito* (de Aristóteles a Marx) e, ao mesmo tempo, devem analisar os problemas de intervenção prática, sobretudo os de intervenção no campo escolar, salienta Bronckart (ibidem).

Por último, considerando que os problemas centrais de uma ciência do humano envolvem, de um lado, as relações de interdependência (instauradas e desenvolvidas entre os aspectos fisiológicos, cognitivos, sociais, culturais, linguísticos etc. do funcionamento humano) e, de outro, os processos evolutivos e históricos (por meio dos quais essas diferentes dimensões se geraram e se co-construíram), Bronckart, avalia que a divisão das ciências em múltiplas disciplinas e

subdisciplinas é influenciada por uma adesão à *epistemologia positivista*<sup>2</sup> legada de Comte.

É importante salientar que o Interacionismo Social preocupava-se, de certa forma, em ultrapassar as posições dualistas. Com efeito, três referências filosóficas inspiraram Vygotski: Spinoza, Hegel e Marx e Engels. Apesar de separadas no contexto histórico e possuírem diferentes objetivos, as três vertentes defendem e explicam uma concepção *monista* do mundo.

À herança de Descartes, Spinoza admite a evidência do *Cogito*<sup>3</sup> e, por conseguinte, a dualidade dos fenômenos que somos passíveis de apreender: “as coisas inscritas no espaço, de um lado, o pensamento consciente, de outro”(Bronckart, 2006a,p.97). No entanto, Spinoza coloca em primeiro plano a questão do estatuto do universo “antes do homem” e, em segundo, a tentativa de compreender o lugar que o homem ocupa. A partir disso, por entender a percepção de Spinoza como uma atitude não-antropocêntrica, Bronckart (ibidem) extrai desse posicionamento três grandes teses.

A primeira diz respeito ao Monismo Materialista, que parte do entendimento de que o universo é apenas uma só e única matéria ativa. Sendo assim, todos os fenômenos que somos passíveis de apreender procedem necessariamente dela. Para Spinoza, essa matéria possui, ainda, muitas propriedades ou atributos, dentre os quais somente aqueles apreendidos enquanto fenômenos físicos e fenômenos psíquicos são acessíveis a nossas capacidades de entendimento.

A segunda tese de Spinoza refere-se ao Paralelismo psicofisiológico e sugere que se a matéria é única, a cada um de seus níveis de organização - coisas inertes, organismos vivos ou homens – tanto os fenômenos físicos quanto os psíquicos coexistem e funcionam em paralelo; sendo eles dois aspectos complementares da

---

<sup>2</sup>Essa filosofia rejeita que a explicação dos fenômenos naturais, assim como dos sociais, provenha de um só princípio. A visão positiva dos fatos abandona a consideração das *causas* dos fenômenos e pesquisa suas leis, vistas como relações abstratas e constantes entre fenômenos observáveis.

<sup>3</sup>*Cogito* refere-se ao questionamento inicial do cartesianismo (o homem pensa), o qual Bronckart (2006, p.94) reformula: “nós, humanos, somos capazes, por um lado, de apreender um primeiro conjunto de fenômenos (os objetos inertes e os corpos vivos) porque estão inscritos no espaço, sendo, por isso, diretamente observáveis; mas somos, por outro lado, igualmente confrontados (é o sentido profundo do *Cogito*) à evidência de nossa capacidade de pensamento, que constitui um outro tipo de fenômeno, não inscrito no espaço, e que é, por isso, só indiretamente apreensível, a partir de seus efeitos”.

realidade da matéria. Isso implica que os equivalentes do que apreendemos em nós como dimensões psíquicas existem em todas as formas que a matéria pode ter. Por conseguinte, às dimensões físicas (ou inscritas no espaço), que podemos perceber nos objetos inertes e nos organismos não humanos, são necessariamente associadas dimensões “psíquicas” (ou dinâmicas) que, embora inobserváveis, são tão materiais quanto as precedentes.

Por fim, a terceira tese spinoziana está relacionada ao estatuto do humano. Ela explica que o conhecimento humano é imperfeito porque ele só dá acesso aos atributos da matéria enquanto tais, logo, o conhecimento humano age por discretização desses atributos antológicos, que são contínuos e infinitos.

As teses de Spinoza, na leitura de Bronckart (2006a), representavam o indício da mudança ou da evolução do universo, que seriam desenvolvidos ao longo do século XIX, no plano filogenético, por Darwin; e no plano da antropogênese, por Hegel e Marx e Engels, situados como os sucessores de Spinoza.

Bronckart (ibidem) destaca, ainda, um fato curioso em relação às raízes do ISD, mais especificamente, às referências do Interacionismo Social. Segundo o autor, Vygotski se negava a admitir a tese da preexistência da ideia na matéria (o idealismo objetivo). Então, ele precisou recorrer a uma concepção do estatuto e da origem do ideacional que se diferenciasse do monismo de Spinoza e da dialética de Hegel, mas que fosse compatível com as duas acepções. Isso ocorreu na obra de Marx e Engels, nas “Thèses sur Feuerbach” e em “L’idéologie allemande”, em que os autores conservam os princípios da dialética hegeliana, mas invertem seu postulado de partida, ou seja, em vez de a dialética da consciência explicar a vida material e a história dos povos, a vida material dos homens que explicaria sua história e, por conseguinte, a consciência humana resultaria dessa vida material. Inclusive, nos postulados de Marx e Engels, a especificidade da espécie humana, e particularmente sua capacidade de pensamento ativo, só pode surgir da reintegração das propriedades da vida social objetiva, ou seja, na práxis, na ação e na linguagem.

A releitura desses estudiosos suscitou, para Bronckart, que o marxismo revelava sentidos não só na obra de Hegel, mas também retomava a obra de Spinoza. Assim, restava a Vygotski “demonstrar como o social se transforma em ideacional e como, subsequentemente, o ideacional interage com o corporal”, explica Bronckart (2006a, p.33).

Portanto, sobre a ancoragem filosófica do ISD, Bronckart (2004) esclarece que o conjunto de princípios gerais em que o quadro se inspira pode ser resumido em três temas: materialismo, monismo e evolucionismo.

Na perspectiva do *materialismo*, o desenvolvimento humano deve ser considerado como um aspecto da problemática geral da evolução do universo material, uma vez que este é constituído pela matéria em permanente atividade, e todos os “objetos” presentes no universo, inclusive os processos de pensamento da espécie humana, são realidades propriamente materiais.

Quanto aos princípios do *monismo* (a visão monista, lógica), da forma como entende Bronckart, implicam que a evolução humana deve ser apreendida em uma perspectiva necessariamente dialética, pois a linguagem tem um papel determinante nas ações e nas interações humanas.

Por último, a partir de uma concepção filosófica, Bronckart explica que o *evolucionismo* sugere uma análise científica das capacidades do ser humano em uma perspectiva genética, pois a construção de fatos sociais e a formação das pessoas se complementam.

Dentro dessa temática, de forma mais pontual, contribuíram para o desenvolvimento dos aportes teóricos do ISD vários autores inscritos em diversas disciplinas, entre os quais Bronckart (1999[2009]; 2006) cita: Vygotski, Leontiev, Anscombe, Habermas, Ricouer, Foucault, Durkheim, Saussure e Bakhtin/Volochínov.

Na próxima seção, busco articular as ideias desses autores, a partir da releitura de Jean-Paul Bronckart (e dos elementos que ele extrai para o ISD) desses teóricos, para dar uma noção de como vem se construindo o aporte teórico do ISD.

### 1.1.2. Principais contribuições teóricas

O ISD coloca como questão central o papel desempenhado pela linguagem no desenvolvimento humano, ou seja, as práticas de linguagem na constituição e no desenvolvimento das capacidades epistêmicas e praxiológicas dos indivíduos. Nesse sentido, a psicologia do desenvolvimento de Vygotski constitui uma referência

primeira para o ISD, desde o final dos anos 60, segundo Bronckart (2006b) quando a obra desse autor foi redescoberta.

Bronckart (2006a) situa a obra “La signification historique de La crise de psychologie”, publicado em 1926, como o registro que deu início ao trabalho de Vygotski. Ele contém o programa teórico e metodológico proposto pelo autor e apresenta uma análise do estatuto das diferentes escolas da psicologia e de suas relações com outras ciências humanas. Outra importante obra desse estudioso, na qual o ISD se baseia é “Pensée et langage”, publicado em 1934.

Os trabalhos de Vygotski são compatíveis com as proposições de Spinoza e de Marx e Engels, os quais consideram a práxis coletiva como objeto das ciências humanas. De acordo com essa perspectiva, as capacidades do pensamento ativo do ser humano se desenvolvem por meio da vida social, com a criação de instrumentos, com a cooperação no trabalho e através da linguagem. Em consonância com essas ideias, Vygotski propunha uma análise da ontogênese humana, que o levou ao seguinte esquema desenvolvimental, resumido por Bronckart (2006b, p.5) em cinco aspectos:

1. O ser humano possui um aparelhamento biocomportamental e psíquico inicial, que, enquanto procede da evolução contínua das espécies, o dote de potencialidades novas;

2. Desde o nascimento, o indivíduo entra em contato com uma série de pré-construídos sócio-históricos (formas de atividades coletivas, obras e fatos culturais, produções semióticas emergidas de uma língua natural dada etc.);

3. Desde o nascimento, o ambiente humano empreende caminhadas deliberadas de formação, para integrar o ser humano nessas redes de pré-construídos, ou para guiar sua apropriação desses últimos;

4. Nesse processo de apropriação, a criança interioriza propriedades da atividade coletiva, assim como signos e estruturas de linguagem que a mediatizam;

5. Essa interiorização das estruturas e significações sociais transforma radicalmente o psiquismo herdado, dando origem às capacidades do pensamento consciente.

Portanto, nessa perspectiva, é a partir da articulação de elementos semióticos e sociais que se constitui o pensamento propriamente humano. Porém, Bronckart (2006a) avalia tal concepção como um tanto problemática, em função da falta de



clareza em relação às unidades de análise e aos princípios explicativos da psicologia de Vygotski.

Bronckart acentua dois problemas como centrais nesse raciocínio. Um deles é a delimitação do objeto de interiorização. Para o autor, não fica claro qual é a relação estabelecida entre comunicação, ação e linguagem. O outro aspecto problemático é a distinção entre unidades de análise e princípios explicativos, uma vez que comunicação, ação e linguagem parecem assumir ora o papel de unidades de análise, ora o de princípio explicativo.

Na tentativa de esclarecer essa questão, após ter se empenhado também no exame dos estudos de Piaget<sup>4</sup>, Bronckart (2006a) retoma as unidades de análise e os princípios explicativos da Psicologia, partindo de dois enunciados conhecidos de Anscombe<sup>5</sup>:

a) “duas telhas caem do telhado por causa do vento”.

b) “fiz cair duas telhas do telhado para danificar o automóvel da vizinha que detesto”.

De acordo com Bronckart (Ibidem), o primeiro exemplo corresponde a um **acontecimento**, por trazer um encadeamento de fenômenos naturais, pois o vento pode ocasionar a queda das telhas, ou seja, pode-se estabelecer, plausivelmente, uma relação de causa entre os dois fenômenos distintos. Já o segundo enunciado vai além do acontecimento, descreve uma **ação**, pois revela uma intervenção humana no mundo, a qual é coberta de representações (a vizinha é detestada; o automóvel será danificado) envolvidas no desencadeamento do fenômeno.

Bronckart (2006a) define a **ação** como a sequência organizada de acontecimentos, os quais são atribuíveis a um agente (com capacidades de ação), a

---

<sup>4</sup>Bronckart (1999, 2006a, 2008a) reconhece a importância dos estudos de Piaget para a psicologia. Mas é a Vygotski que o ISD credita suas principais influências, por isso é em sua contribuição e na de outros teóricos complementares que concentrarei esta seção.

<sup>5</sup>Gertrude Elizabeth Margarete Anscombe foi uma filósofa irlandesa bastante influenciada por Ludwig Wittgenstein, cuja obra "Investigações Filosóficas" traduziu, em 1953. A obra dela é considerada um dos clássicos da filosofia do século XX. Em "Intention", publicado em 1957, Anscombe investiga a natureza do agente, buscando compreender a sua intenção. Ela observa que a intenção se configura na língua de diversas maneiras, por meio de diferentes locuções, entre as quais ela destaca o papel importante desempenhado pelos advérbios, pelos substantivos e pelos verbos.

quem pode ser atribuído um motivo (uma razão para agir) e uma intenção (uma representação do efeito).

Tomando a ação como unidade de análise, Bronckart (1999[2009, p.41]) distingue “ação” e “acontecimento”, para comprovar que a ação humana não pode ser “objeto de uma explicação causal, no sentido estrito do termo”, mas de uma interpretação “compreensiva” (mobilizando a fórmula de Wright). Bronckart explica que os comportamentos observáveis que realizam “o projeto e o poder-fazer do agente” condicionam também a identificação deste projeto e deste poder-fazer.

O autor esclarece, ainda, que os motivos não podem ser totalmente identificados sem depender dos comportamentos dos quais são a razão. Assim, “as intenções ou motivos do agente não podem ser considerados como causas das quais os comportamentos seriam os efeitos”.

O raciocínio de Bronckart (2006a) é, então, alimentado pelos pressupostos de Ricoeur, segundo o qual as ações humanas podem ser abordadas sob dois ângulos: sociológico e psicológico. No viés da sociologia, o que se pode atestar é um fluxo contínuo de ações, nas quais estão inseridos vários agentes, constituintes de uma ou de várias formações sociais. Então, Bronckart identifica que um dos problemas centrais da sociologia é analisar as relações de interdependência entre propriedades das ações e propriedades das formações sociais que configuram o contexto dessas ações.

No ponto de vista da psicologia, é requerido um necessário corte no fluxo de ações sociais, ou seja, é preciso identificar as condutas possíveis de serem atribuídas a um agente singular. Assim, Bronckart (Ibidem) analisa que o problema da psicologia é avaliar a parte que ocupam as representações conscientes do agente (intenções e motivos) no desenvolvimento da ação, bem como avaliar a parte que ocupam as determinações externas ao agente.

Em suma, a atividade coletiva em uma formação social é objeto da sociologia. Contudo, se observada a responsabilidade assumida por um agente singular participante nessa atividade, delimita-se a ação significativa, objeto da psicologia.

Com efeito, Bronckart (2008a) esclarece que apesar de Vygotski atribuir à linguagem um papel central no desenvolvimento, na construção das atividades coletivas e nas formações sociais, ele não consegue concluir o seu projeto. Observando essa análise, é preciso reconhecer uma questão acerca da obra de Vygotski. Embora ele não tenha formulado uma concepção estruturada de

desenvolvimento que contemplasse o processo de construção psicológica desde o nascimento até a idade adulta, ele buscou identificar uma unidade de análise do funcionamento e do desenvolvimento humano que associasse as diferentes dimensões das condutas humanas, ou seja, uma unidade da ordem do agir significativa (CRISTÓVÃO, 2008). Para ampliar essa questão, Bronckart recorre às contribuições de Leontiev e de Habermas.

Alexei Nikolaevich Leontiev é também um dos defensores da natureza sócio-histórica do psiquismo humano, assim como é considerado um dos continuadores da teoria vigotskiana. Ele defendia a capacidade de o homem planejar e atingir objetivos conscientemente como um traço distintivo entre o homem e os outros animais. Além disso, Leontiev compreende as atividades como formas de o homem se relacionar com o mundo, traçando e perseguindo objetivos, de maneira intencional, por meio de ações planejadas.

A partir de Leontiev, o ISD compreende que a **atividade** geral “designa organizações funcionais de comportamentos dos organismos vivos”. Por meio da atividade, os indivíduos podem acessar o meio ambiente, assim como são capazes de “construir elementos de representação interna (ou de conhecimento) sobre esse mesmo ambiente” (BRONCKART, 1997[2009], p31).

As atividades desenvolvidas pela espécie humana caracterizam-se por ser coletivamente organizadas ou, em outros termos, ser da ordem do “social”, termo considerado por Bronckart (1999[2009]) demasiadamente amplo. Mas o autor explica que a diversidade e a complexidade que integram as formas de organização e de atividade da espécie humana representam uma evolução diretamente relacionada a um modo de organização particular: **a linguagem**. Essa especificidade humana particulariza as organizações e atividades, conferindo-lhes um caráter **social**. Dessa forma, a atividade humana é caracterizada como social e coletiva, uma vez que a “cooperação dos indivíduos na atividade é regulada e mediada por verdadeiras interações verbais” BRONCKART (Ibidem, p.32).

Recuperando os pressupostos de Jürgen Habermas, filósofo e sociólogo alemão, Bronckart (2006) parte da tese de que qualquer atividade coletiva exhibe, em seu desenvolvimento, pretensões à validade em relação ao mundo. Bronckart (1999[2009],p.33) ressalta que se inspira na noção de “pretensão à validade” de

Habermas, mas reformula a noção de “pretensão à validade designativa”, para referir-se à dimensão ativa do uso social dos signos. Além disso, Bronckart (2008a, p.22) afirma que a sua reformulação pressupõe que “o agir humano, independentemente de (ou previamente a) toda mediação linguageira, constitui-se, em si mesmo, como uma pretensão prática à validade em relação às coordenadas dos mundos representados.”

Segundo Habermas, o desenvolvimento de qualquer atividade está condicionado ao compartilhamento de certos conhecimentos por um grupo de interactantes, o que configura o **agir comunicativo**. Nas palavras do autor,

os processos de entendimento mútuo visam um acordo que depende do assentimento racionalmente motivado ao conteúdo de um proferimento. [...] Este assenta-se sempre em convicções comuns. [...] A formação de convicções pode ser analisada segundo o modelo de tomadas de posição afirmativamente, nem que seja de maneira implícita, em face de uma pretensão de validez em princípio criticável. (HABERMAS, 1989, p.165)

Nesse sentido, pode-se entender que a linguagem teria surgido como efeito de “negociação prática (ou inconsciente) das pretensões à validade designativa das produções sonoras dos membros de um grupo envolvidos em uma mesma atividade” BRONCKART (1999[2009], p.33). Em outras palavras, a cooperação dos indivíduos (mediada por interações verbais) contribuiria para estabilizar o uso social dos signos, gerando representações relativamente comuns e comunicáveis.

Para Bronckart (Ibidem), os saberes partilhados e negociados inseridos no agir comunicativo possuem, ainda, uma dimensão transindividual, que veicula representações coletivas do meio, compondo uma rede de conhecimentos, que constituem os **mundos representados (ou mundos formais)**. Essa noção, de acordo com Bronckart (2008, p.33) foi proposta, primeiramente, por Bühler, em seguida, foi desenvolvida por Popper, mas quem a aprofundou foi Habermas<sup>6</sup>. Esse autor postula que o entendimento mútuo entre os participantes da comunicação apoia-se num sistema de referências composto por três mundos: o objetivo, o social e o subjetivo.

O **mundo objetivo** é formado pelos conhecimentos adquiridos no acúmulo da historicidade humana, relacionados ao meio físico. Nas palavras de Habermas (1989, p.167), é “o mundo dos estados de coisas existentes”. Por exemplo, para

---

<sup>6</sup> Habermas (1989, p.167)

ministrar uma aula, o professor deve saber a série/ano para a(o) qual preparar a aula, a faixa etária dos alunos, a turma, a escola, a localização da escola, o horário da aula etc, são conhecimentos relacionados aos parâmetros do ambiente, os quais são necessários e determinantes à ação de ministrar uma aula.

Nessa perspectiva, a atividade desenvolvida no mundo objetivo está submetida a uma série de normas e valores construídos por grupos específicos. Esse conjunto de conhecimentos, oriundos das convenções e das regras de convivência que orientam a realização das atividades e as relações interpessoais, representa o **mundo social**. Por exemplo, para ministrar uma aula, além de conhecer as informações do meio físico (alunos, escola, horário, localização, etc), o professor é guiado pelas regras de convivência do ambiente escolar: realiza atividades na sala dos professores; sabe que existe uma hierarquia na escola, em que o diretor é o responsável pela gestão da instituição; sabe que se faltar ao trabalho, terá de compensar; sabe que aquilo que ensina tem um embasamento na legislação; e outras tantas noções relativas ao contexto onde atua e às normas sociais.

Por fim, os conhecimentos que formam o **mundo subjetivo** correspondem às representações que as pessoas têm sobre si mesmas. De acordo com Bronckart (1999[2009]), o mundo subjetivo é composto pelos conhecimentos coletivos acumulados a respeito das características próprias de cada indivíduo. Por exemplo, um professor carrega consigo uma visão sobre si mesmo, decorrente da sua formação e de suas experiências profissionais e pessoais. Visão esta que pode ser diferente da que outras pessoas têm sobre esse mesmo professor. É o conjunto desses conhecimentos (da própria percepção de si e da possibilidade de diferentes percepções sobre si) que constituem o mundo subjetivo.

Bronckart (2006a) entende que a atividade é avaliada a partir das características desses mundos, que fundamentam, também, a avaliação do próprio agente singular quanto às suas ações. Assim, pode-se dizer que a linguagem permite que os indivíduos construam, de forma conjunta e por meio da negociação, as coordenadas formais dos mundos objetivo, social e subjetivo, os quais regem as suas atividades, configurando o **contexto** de cada indivíduo.

Em um estado sincrônico específico, explica Bronckart (2008a, p.22), esses três mundos se caracterizam como “sistemas de coordenadas formais”, sobre os quais todo agir humano exhibe pretensões à validade. Pretensões essas que são colocadas a partir de três aspectos: agir teleológico, agir regulado por normas e agir dramático.

Habermas (1989) esclarece que na comunicação cotidiana normal é difícil distinguir esses aspectos, mas eles se tornam perceptíveis em momentos de conflito, em que se confrontam os conhecimentos dos três mundos. Assim, no mundo objetivo, o aspecto de agir teleológico coloca pretensões à verdade dos conhecimentos e, por conseguinte, condiciona a eficácia da intervenção; enquanto no mundo social, um agir regulado pelas normas coloca pretensões à conformidade quanto às regras sociais e, no mundo subjetivo, um agir dramático instaura pretensões à autenticidade ou à sinceridade em relação ao que as pessoas mostram de si mesmas.

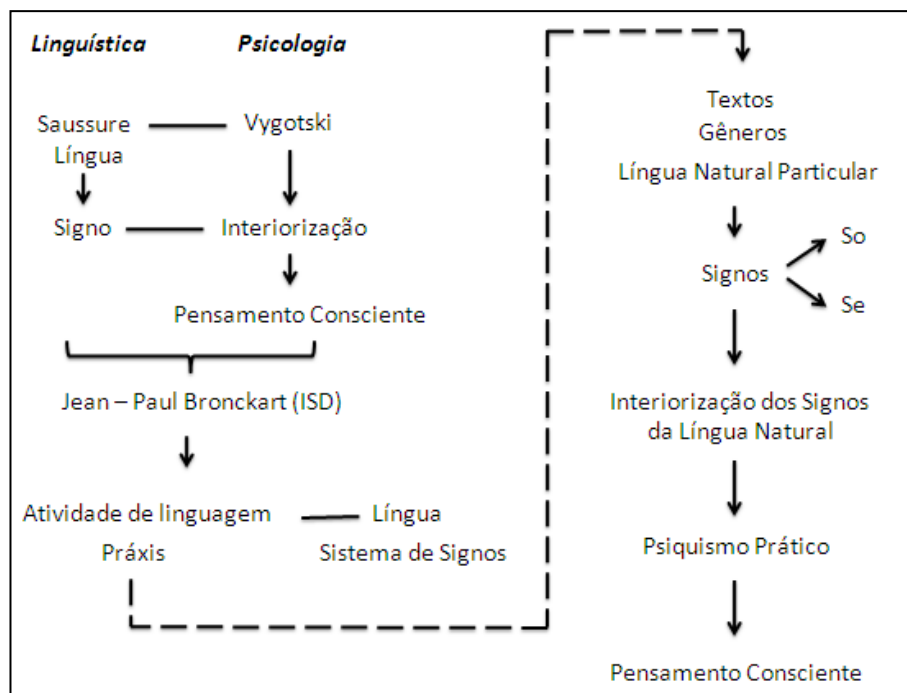
Na concepção de Bronckart (1999[2009], p.44), essas três dimensões, as quais ele não considera propriamente tipos de agir, podem indicar, de alguma forma, os ângulos sobre os quais o agir humano pode ser avaliado. Para o autor, “é na e pela avaliação das dimensões teleológicas, sociais e dramáticas do agir dos outros que estes são construídos como agentes” e é por meio dessa avaliação os agentes adquirem capacidades de ação, constituídas por intenções, motivos e responsabilidades particulares.

Bronckart (2008a) explica, ainda, sobre as condições de elaboração de uma nova palavra destinada a designar um fenômeno desconhecido. Ele exemplifica que o locutor A pode propor uma sequência sonora qualquer para designar o fenômeno 1, mas isso não impede que outros locutores também criem diferentes sequências (que são individuais) para nomear o mesmo fenômeno. Reformulando a noção de Habermas, Bronckart identifica essas proposições individuais como *pretensões à validade designativa*, uma vez que “para chegar a ser um signo (e fazer parte da língua)”, é necessário estabelecer uma pretensão que seja aceita e utilizada por determinado grupo (falantes de uma determinada língua). Segundo o autor, é só assim que os signos se estabilizam socialmente e permitem a designação de fenômenos, caracterizando o agir humano e servindo “para a avaliação de suas pretensões à validade em relação aos mundos formais” (BRONCKART, *Ibidem*, p.26).

Para tornar esse raciocínio possível, é importante destacar, ainda, uma teoria fundamental tanto para Habermas quanto para Bronckart: trata-se do estatuto social do signo linguístico, postulado por Saussure (1916).

Conforme a noção saussuriana, o signo configura-se como arbitrário, uma vez que a relação entre o significado e o significante (seus constituintes) é imotivada, ou seja, “o signo escapa à nossa vontade”, pois ele é um “produto herdado de gerações anteriores”. Dito de outra forma, o signo é fruto de forças sociais e, como tal, para que haja comunicação, é necessário um acordo entre os membros que utilizam a língua. (BRONCKART, 2008a, p.21-24)

Em um primeiro momento, explica Bronckart (2006b), o ISD vai buscar a teoria saussuriana para validar as teses vygotkianas, conforme mostra o esquema abaixo.



ESQUEMA 1 – Construção do pensamento consciente

Para validar a tese de que a interiorização dos signos leva à emergência da consciência, Bronckart (1999[2009]) busca em Saussure a noção de língua e sua constituição, para estabelecer relação entre a língua e a atividade de linguagem.

Nesse ponto, é perceptível um diálogo entre a Linguística e a Psicologia, já que os processos psíquicos entram em cena na construção dos signos.

A especificidade do ISD é, portanto, a de postular que “o problema da linguagem é absolutamente central ou decisivo para essa ciência do humano”. Assim, desenvolvendo a tese partilhada por Saussure e Vygotski de que os signos languageiros fundam a constituição do pensamento consciente humano, o ISD visa a demonstrar que as práticas languageiras situadas (ou os textos-discursos) são os instrumentos principais do desenvolvimento humano (BRONCKART, 2006, p.10).

No entanto, na concepção do ISD, defender as práticas languageiras como fundamento de qualquer funcionamento especificamente humano não significa negar a realidade indiscutível da emergência de capacidades cognitivas gerais, que tendem a se liberar das restrições sociais, culturais ou languageiras, principalmente como Piaget as descreveu. O importante aqui é considerar que a construção de capacidades cognitivas tendencialmente universais resultam de um *processo segundo*, que se aplica progressivamente às capacidades de pensamento, as quais são, desde seu início, marcadas pelo sociocultural e pela linguagem.

Em entrevista para a *Educação em Revista*, Bronckart (2008b) afirma que a análise proposta por Saussure, nos manuscritos, apresenta aspectos de grande importância para uma ciência do humano. Ele demonstra no texto “que os signos são o ponto de junção entre um funcionamento psíquico propriamente humano”. Além disso, Bronckart avalia que o acréscimo saussuriano se dá no fato de que os signos são formas de cristalização das trocas sociais. Elas, por sua vez, remontam à questão da linguagem, a qual seria um conjunto de operações psíquicas empregadas nas interações sociais e nas diferentes atividades coletivas.

Complementando esse raciocínio, é oportuno ressaltar, também, a relação que Bronckart (1999[2009]; 2004) estabelece entre algumas proposições de Ricoeur.

Na série “Temps et récit” (1983, 1984 e 1985 apud Bronckart 1999, 2006a), Ricoeur defende a tese de que a elaboração de textos narrativos permite a “refiguração das ações”. O autor acredita que construindo um mundo ficcional, os sujeitos constroem não só a compreensão das ações humanas, mas constroem a compreensão de seu estatuto de agente. Em outras palavras, colocando em cena, nos textos narrativos, os agentes, os motivos, as intenções, as razões etc., o ser humano conseguiria lidar com as inquietações “existenciais” e superar os conflitos entre representações do agir (sobre o próprio agir, sobre o agir dos outros e sobre



as representações que os influenciam). Essa tese leva a entender que, por meio da interpretação dos discursos narrativos, “o funcionamento psíquico humano se expande, se enriquece e se estrutura perpetuamente” (BRONCKART, 1997[2009], p. 62).

Bronckart (1999[2009]) acredita que a tese de Ricoeur<sup>7</sup> pode ser aplicada além dos textos narrativos: ao conjunto dos gêneros secundários. Na concepção de Bakhtin, os gêneros secundários se distinguem dos primários por serem gêneros mais complexos.

A proposição de Bronckart é baseada nos estudos de Foucault, para o qual a elaboração de um gênero discursivo novo não ocorre de forma separada do surgimento de unidades de pensamento novas. Da mesma maneira, os processos nos quais se organizam essas unidades refletem as convenções que configuram esse novo gênero. Em seguida, Bronckart (Ibidem, p.62 - 63) analisa a relação estabelecida por Ricoeur entre a “função reestruturante dos discursos secundários” e o “distanciamento que a escrita opera em relação às situações de produção”. A partir disso, Bronckart completa que os discursos interativos ou dialogados, sejam escritos ou orais, são também constituídos com base em determinadas modalidades, “como instrumentos de refiguração das ações humanas”. Nesse sentido,

se os textos contribuem para a clarificação, para a modelização ou para a *morfogênese das ações*, não somente em suas dimensões causo-temporais tematizadas por Ricoeur, eles contribuem também, necessariamente, para a clarificação do quadro social em que as ações se desenvolvem e, portanto, para a *morfogênese do conjunto de construtos coletivos* ou do conjunto de fatos sociais. (BRONCKART, 2008, p.38)

Com tal análise, o ISD permite inferir que os textos são capazes de contribuir para o processo de reconfiguração do agir humano, uma vez que eles apontam o quadro social em que as ações são desenvolvidas.

O ISD se apoia, portanto, em abordagens que consideram as dimensões psicossociais, tratando “os fatos de linguagem como condutas humanas socialmente contextualizadas” (Bronckart, 1997[2009], p. 23). Entre essas abordagens está a *teoria dos fatos sociais*, elaborada por Durkheim, em 1898. Segundo Bronckart

---

<sup>7</sup> Que a elaboração de textos narrativos permite a “refiguração das ações”.

(ibidem), esta contribui para analisar as estruturas e os modos de funcionamento sociais, especialmente, por articular as representações coletivas, sociais e individuais.

Além das referências elencadas, Bronckart cita, ainda, como sendo de importância fundamental na constituição do ISD, os trabalhos de Bakhtin e de Volochínov, centrados nas interações verbais e, sobretudo, nos gêneros textuais.

As principais contribuições em relação à linguagem, à interação e à noção de gêneros para o aporte teórico-metodológico do ISD advêm do Círculo de Bakhtin. Faraco (2009) explicita que o Círculo de Bakhtin se refere a um grupo de intelectuais de diferentes formações e atuações profissionais que inclui, entre outros, Mikhail Bakhtin (que tinha formação em estudos literários e era considerado filósofo), Valentin Volochínov (formado em estudos linguísticos, em 1927, mas inicialmente dedicado à história da música) e Pavel N. Medvedev (que era formado em Direito e dedicava-se à educação, tendo desenvolvido, ainda, atividades jornalísticas). Segundo Faraco (ibidem), esses estudiosos partilharam um vasto conjunto de ideias, empenhando-se ao debate filosófico e, em especial, a questões relacionadas à linguagem. O autor esclarece também que o nome de Bakhtin fora atribuído ao grupo porque este autor produziu a obra de maior envergadura.

Para os estudos do Interacionismo Sociodiscursivo, o trabalho do Círculo de Bakhtin<sup>8</sup> é aludido, ao se considerar as teorias interacionistas no campo da Linguística, uma vez que entendem os estudiosos do círculo que “a interação verbal constitui [...] a realidade fundamental da língua” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1929[1988], p.123). Tal perspectiva contrapõe-se ao estudo dos aspectos físicos, fisiológicos e psicológicos do sistema linguístico.

Stam (1992, p. 30) retoma que a linguística da fala, postulada por Saussure é o que Bakhtin/Volochínov (1929[1988]) designam como “Translinguística”. Ela representa uma teoria que supera a visão de língua como sistema, pois considera “o papel dos signos na vida e no pensamento humano e o papel do enunciado na linguagem”. Bakhtin/Volochínov (Ibidem) defendem que o domínio da ideologia

---

<sup>8</sup>Apesar de Bronckart defender explicitamente que Volochínov deve ser considerado o único autor de “Marxismo e Filosofia da Linguagem”, referenciei, nesta pesquisa, Bakhtin/Volochínov por uma questão de tradução, pois a obra em português, a qual tive acesso é identificada dessa forma. Recorri, ainda, a Faraco (2009) que esclarece de forma mais pontual a questão da autoria dos textos do grupo de intelectuais que integram o Círculo de Bakhtin.

coincide com o domínio dos signos. Para eles, “tudo que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo” (op. cit. p.31). Assim, cada signo ideológico reflete não só a realidade, como também representa uma materialidade, o que implica afirmar que ele possui duas realidades - aquela que existe por si mesmo e outra simbólica - de forma que a língua é um sistema linguístico-ideológico, pois se constitui de signos linguísticos- ideológicos e é através disso que a linguagem humana verbal se concretiza.

A partir disso, Bakhtin/Volochínov (op.cit., p.15) afirmam que “a ideologia é um reflexo das estruturas sociais”, por conseguinte, “toda modificação da ideologia encadeia uma modificação na língua”, que é, pois, determinada e modelada pela ideologia. Assim, os teóricos definem a língua como “expressão das relações e lutas sociais, veiculando e sofrendo o efeito desta luta, servindo, ao mesmo tempo, de instrumento e de material” (Idem, ibdem, p.17).

Desse modo, o valor dos signos se constrói pela estrutura interativa. Para Bakhtin/Volochínov, compreender um signo consiste em aproximá-lo de outro signo já conhecido e esse de outros, implicando uma resposta a um signo a partir de outros signos, e isso se faz por meio da **interação verbal**. Com isso, se destaca a natureza também ideológica da palavra como signo linguístico, com ênfase para seu caráter social, dialógico e interativo. Então, a utilização da palavra na comunicação verbal é marcada pela individualidade e pelo contexto, da mesma forma que os autores defendem que

Para observar o fenômeno da linguagem, é preciso situar os sujeitos (emissor e receptor do som) bem como o próprio som, no meio social. [...]. A unicidade do meio social e a do contexto social imediato são condições absolutamente indispensáveis para que o complexo físico-psíquico-fisiológico possa ser vinculado à língua, à fala, possa tornar-se um fato de linguagem. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, (1929[1988], p.70-71)

Nesse sentido, Bakhtin/Volochínov propõem o método sociológico como possibilidade de análise para o estudo da língua, partindo da análise dos tipos de interação verbal, articulados com as suas condições de produção, até a análise das formas da língua:

1. As formas e os tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realiza.

2. As formas das distintas enunciações, dos atos de fala isolados, em ligação estreita com a interação de que constituem os elementos, isto é, as categorias de atos de fala na vida e na criação ideológica que se prestam a uma determinação pela interação verbal.
3. A partir daí o exame das formas da língua na sua interpretação linguística habitual. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1929[1988]), p. 124).

Segundo Bulea (2010), o modelo descendente de análises de textos proposto por Bronckart (1999[2009]) retoma os aportes saussurianos, à medida que “a língua só é criada em vista do discurso” (ELG, 2004), como também amplia e aprimora tecnicamente o programa metodológico proposto por Volochínov (em Bakhtin/Volochínov, 1929[1988]).

Quanto à contribuição de Bakhtin, cabe destacar as noções de dialogismo e de gêneros do discurso. Bakhtin defende que todo discurso é impregnado de outros discursos, ou seja, ele é “pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva” (BAKHTIN, 1963[2010], p.297). Por isso, os enunciados respondem ao já-dito, refutam, reiteram, antecipam respostas e objeções, buscam apoio etc., estabelecendo **relações dialógicas**, definidas por Bakhtin (Ibidem, p.323) como

relações (semânticas) entre toda espécie de enunciados na comunicação discursiva. Dois enunciados quaisquer que sejam, se confrontados em um plano de sentido (não como objetos e não como exemplos linguísticos), acabam em relação dialógica.

As relações dialógicas demonstram a condição heterogênea da linguagem. Da mesma forma, como os enunciados são endereçados a alguém e preveem uma atitude responsiva por parte do interlocutor, eles são de origem dialógica, uma vez que são oriundos de várias e de diferentes vozes. Os enunciados também produzem um efeito dialógico, pois suscitam outras vozes, sugerindo sempre uma réplica.

Tendo em vista que os indivíduos falam através de enunciados, a comunicação é marcada por eles, ou seja, as ações e os discursos surgem porque os indivíduos recorrem a gêneros e a modelos intertextuais sócio-historicamente constituídos, pelos quais se orientam em situações de ação de linguagem (FILLIETAZ, 2004). Conforme Bakhtin (1952-53[1992], p.279), os indivíduos elaboram *tipos relativamente estáveis de enunciados*, por disporem de uma forma padrão que, por vezes, repetem e é de conhecimento comum entre os que a utilizam. A partir disso, Bakhtin introduz a noção de **gêneros do discurso**. Esses,

por sua vez, refletem as características específicas e as finalidades de cada domínio comunicativo por meio da *construção composicional, do conteúdo temático e do estilo* que os constituem.

As noções de Bakhtin/Volochínov e Bakhtin são importantes nas pesquisas do grupo de Didática de línguas da Escola de Genebra, representado por pesquisadores como Jean-Paul Bronckart (1999[2009], 2006, 2008), Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz (2004).

O grupo acima citado assume uma visão psicossociológica dos gêneros. Para o ISD, os textos são como “produtos da atividade de linguagem em funcionamento permanente nas formações sociais” (BRONCKART, 1999[2009], p.137). Nesse sentido, “todo o indivíduo de uma determinada comunidade linguística, ao agir com a linguagem, é confrontado permanentemente com um universo de textos pré-existentes, organizados em gêneros” (MACHADO; CRISTÓVÃO, 2009, p.127).

Ao examinar os conceitos de *enunciado, enunciação e/ou texto* bakhtinianos, Bronckart (1999[2009]) considera como *textos* as produções verbais acabadas quando associadas a uma mesma e única ação de linguagem. Assim como reconhece por *enunciados* os segmentos de produções verbais que se apresentam no nível da frase. Os *Gêneros de Textos*, nessa perspectiva, são designados como as diferentes espécies de textos elaborados pelas formações sociais (em função de seus objetivos, interesses e questões específicas), os quais apresentam características relativamente estáveis. Tal conceito é compatível com as formulações de Bakhtin para os *gêneros do discurso, gêneros do texto e /ou formas estáveis de enunciados*.

Outra noção importante que entra na constituição dos gêneros é a de *Tipos de Discurso*, que correspondem, para o ISD, às formas linguísticas identificáveis nos textos, as quais traduzem a criação de mundos discursivos (expor implicado, expor autônomo, narrar implicado e narrar autônomo) específicos. Esses tipos articulam-se entre si por *mecanismos de textualização* e por *mecanismos enunciativos*, que conferem ao texto sua coerência sequencial e configuracional.

Bronckart (1999[2009], p.138) caracteriza os tipos discursivos como “formas específicas de semiotização ou de colocação em discurso”. Inclusive, esses tipos de discurso são em número limitado, como apresentamos a seguir, no quadro de

análises do ISD, e possuem dependência direta dos recursos morfossintáticos da língua. Dessa forma, é possível considerá-los como elementos que integram a constituição da heterogeneidade dos textos.

Por fim, tendo em vista que o interacionismo sócio-discursivo está centrado na questão das condições externas de produção dos textos, isso provoca um abandono da noção de “tipo de texto” a favor da de gênero de texto e de tipo de discurso. Neste caso “são os gêneros, como formas comunicativas, que serão postos em correspondência com as unidades psicológicas que são as ações de linguagem” (BRONCKART, 2009, p.15).

Expomos, até aqui, a contextualização dos princípios epistemológicos gerais do ISD e as principais contribuições teóricas para a sua constituição. Para explicar como o ISD subsidia o aporte teórico-metodológico desta pesquisa, cabe, antes, apresentarmos como o ISD repercutiu no Brasil.

### 2.1.3. O ISD no Brasil

As décadas de 80 e 90, no Brasil, podem ser identificadas como um momento de abertura política no país e de mudanças teóricas, as quais possibilitaram a reflexão sobre questões da prática pedagógica. Para os estudos relacionados à linguagem no ensino de língua portuguesa, emanaram da Linguística novos enfoques.

Segundo Geraldi (1996), entre as contribuições desse período, é possível destacar: a forma de conceber a linguagem (e também de definir língua) como lugar de interação; o ponto de vista diferenciado da questão das variedades linguísticas e a questão do discurso, materializado em diferentes configurações textuais. Tal enfoque caracteriza a linguagem como “uma atividade constitutiva, cujo lócus de realização é a interação verbal” (Ibidem, p.67), pois é na interação verbal que a língua adquire sentidos, que as variedades se “interconectam” e o discurso se materializa.

O desenvolvimento dessa perspectiva conta com a incorporação e a contribuição de vários estudos, tanto na área da psicologia como na área educacional, entre os quais, destacam-se, por exemplo, as ideias de autores como Vygotski e Bakhtin. Nesse sentido, foi na tentativa de encontrar alguma conexão

entre as diferentes proposições que se apresentavam e visando a trazer resultados mais satisfatórios para a educação, que as ideias do ISD foram buscadas.

Em 1994, firmou-se uma parceria entre o grupo LAF (*Langage-Action-Formation*)- coordenado pelo professor Jean-Paul Bronckart, e pesquisadores brasileiros, consolidada por meio de um acordo entre o LAEL (Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) da PUC/SP e a Unidade de Didática de Línguas da Universidade de Genebra (UNGE). Tal acordo tinha o intuito de associar as ideias de Vygotski aos aportes da Linguística de texto, o que veio a ocorrer no quadro de pesquisas do Interacionismo Sociodiscursivo. Assim, desde a primeira metade da década de 90, as ideias do ISD passaram a vigorar no país, influenciando as concepções de linguagem, retomando e desenvolvendo estudos sobre língua, texto e discurso.

Como o ISD visa a compreender de uma forma mais ampla o desenvolvimento humano, essa corrente atribui um papel decisivo às atividades sociais e aos processos de mediação (especialmente os languageiros) que as configuram em um meio constituído por diversos pré-construídos. Com base nisso, ressalta a importância das atividades de linguagem para a inserção social dos indivíduos.

O posicionamento do ISD repercutiu no Brasil, a partir da obra “Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo”, publicada em francês, em 1996, e traduzida para o português, por Anna Rachel Machado e Péricles Cunha, em 1999. Nessa obra, constam os resultados teóricos de inúmeros estudos desenvolvidos por Bronckart e por pesquisadores que integram a sua equipe, dentre os quais: Daniel Bain, Bernard Schneuwly, Auguste Pasquier e Joaquim Dolz.

Em uma fase subsequente, o ISD busca articular o quadro teórico com a contribuição de pesquisas da área do Trabalho, desenvolvidas, principalmente, por pesquisadores como Yves Clot (do CNAM - Paris) e Daniel Faïta (IUFM – Marselha). Aliás, na apresentação de Bronckart (2006), Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes M. Matêncio acrescentam que, ao grupo, uniram-se, ainda: Janete Friedrich, Laurent Filliétaz, Itziar Plazaola, Catherina Bulea e Isabelle Fristallon. Esses estudiosos participaram da ampliação do domínio de pesquisas do ISD:

envolvendo agora o campo do trabalho. A equipe motivou, ainda, o reexame de algumas noções e, por conseguinte, o aprofundamento de reflexões e o desenvolvimento teórico e metodológico do quadro do ISD.

Quanto à participação brasileira no ISD, no programa de Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL) da PUC-SP, há dois grupos de pesquisa voltados a estudar a relação entre linguagem e trabalho, são eles: o grupo ATELIER – Linguagem e trabalho - e o grupo ALTER- Análise de Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações. O grupo ATELIER foi criado em 1997 e reúne pesquisadores, doutorandos e mestrandos de diferentes universidades: PUC/SP, USP, UERJ, UNIRIO, UFF, UNISINOS e PUCRS. Segundo Abreu-Tardelli (2006), esse grupo deu origem ao grupo ALTER, criado em 2002, sob a coordenação de Anna Rachel Machado e Ana Maria de Mattos Guimarães, da PUC/SP e da UNISINOS-RS, respectivamente. Tal grupo inclui pesquisadores de sete universidades brasileiras, doutorandos, mestrandos e bolsistas de Iniciação Científica, voltados para o desenvolvimento das concepções teóricas do Interacionismo Sociodiscursivo.

Esse conjunto de pesquisas ajudou a ampliar a discussão teórica e metodológica inicialmente proposta pelos pesquisadores da Universidade de Genebra. Dentre as modificações sugeridas, é possível citar as questões de letramento inicial para crianças e para adultos, o ensino e aprendizagem de língua estrangeira e segunda língua, além de pesquisas que tematizam a formação inicial e continuada e o trabalho com gêneros textuais.

Para o desenvolvimento de muitos desses trabalhos, os pesquisadores recorreram a outras disciplinas como a Ergonomia da Atividade francesa e a Psicologia do Trabalho, a fim de apoiar os estudos acerca das relações entre linguagem e trabalho, principalmente o trabalho do professor.

## 1.2. O ISD como aporte teórico-metodológico

O Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) foi escolhido como principal escopo teórico-metodológico desta pesquisa devido à importância dada por esse grupo - e pelas publicações e pesquisas produzidas por ele - ao agir discursivo em situações de trabalho, especialmente no caso do trabalho docente. Articulando-se com outros teóricos no âmbito das Ciências do Trabalho (a exemplo de Saujat e Clot), Jean-Paul Bronckart e os pesquisadores do ISD vêm construindo um aporte teórico e



metodológico com questões sobre linguagem e textos e análise de textos referentes ao trabalho educacional.

Após justificar nossa escolha pelo ISD como aporte teórico-metodológico, passamos a contextualizar as referências às Ciências do Trabalho (pesquisadores da Ergonomia Francófona e da Clínica da Atividade). Eles nos interessam aqui por dialogar com o arcabouço teórico do ISD e por trazerem importantes aportes referentes às pesquisas sobre trabalho.

A ergonomia francófona surgiu na Inglaterra, após a segunda guerra mundial, em 1949, e foi fundada pelo engenheiro e psicólogo Murrell. É uma ciência que se afirma como pluridisciplinar, uma vez que envolve engenheiros, psicólogos, fisiologistas, arquitetos, *designers* e até economistas. O nascimento dessa vertente se concretiza, em 1963, data em que foi criada a *Société d'Ergonomie da langue française* (SELF).

Essa ciência aborda o trabalho humano e suas interações no contexto social e tecnológico. Seu objetivo é mostrar a complexidade da situação de trabalho e a multiplicidade de aspectos que a constituem. A preocupação central da Ergonomia, conforme Souza-e-Silva (2004) é com a adaptação do trabalho ao homem. Para essa corrente, a noção de *atividade* remete à realização, enquanto, em oposição, a *tarefa* é entendida como prescrição de objetivos e de procedimentos. Amigues (2004) esclarece que a tarefa é relativa ao que *deve ser feito*, já a atividade refere-se *ao que o sujeito faz* mentalmente para realizar essa tarefa.

Em relação ao trabalho, as condições e o objetivo da ação do trabalhador na tarefa são prescritos por uma hierarquia. No que diz respeito ao trabalho do professor, Amigues (2004) explica que da mesma forma que nas outras profissões, o professor utiliza procedimentos concebidos por outros. No caso brasileiro, a hierarquia correspondente ao trabalho do professor se inicia pelo nível nacional, começa pela Constituição Federal, passando pela Lei de Diretrizes e Bases da educação (LDB), pelos Parâmetros Curriculares Nacionais e pelas Diretrizes Curriculares que regem o sistema educacional, assim como essas instâncias são, posteriormente, retomadas e adaptadas a cada estabelecimento escolar e pelos coletivos de trabalho.

Amigues (2004) destaca que há uma distância sistemática entre o **trabalho prescrito** (o que é solicitado pela hierarquia) e o **trabalho efetivamente realizado pelo trabalhador**. Nesse sentido, a Ergonomia da atividade está situada como uma perspectiva que partilha dos aportes da Clínica da atividade, pois essa linha de pesquisa desenvolveu procedimentos metodológicos de intervenção, a fim de compreender o que o trabalhador faz diante daquilo que lhe é solicitado.

A Clínica da Atividade é uma vertente da Psicologia do Trabalho criada por Yves Clot, psicólogo que integra o “Conservatoire des Arts et Métiers” (CNAM), em Paris. Tal como postulada por Clot (1999[2006]), a Clínica da Atividade tem seus fundamentos na teoria sócio-histórica de Vygotski. Ela é uma disciplina orientada a compreender as diferentes situações de trabalho e/ou construir subsídios para a formação de profissionais capazes de se defrontar com as suas novas necessidades, servindo-se de procedimentos metodológicos de intervenção (CLOT, 1999[2006]).

Em uma extensão do esquema de desenvolvimento vygotskiano, a perspectiva de Clot considera que a atividade de trabalho contribui para a construção permanente das pessoas. Na obra “Pensamento e Linguagem”, Vygotski define a zona de desenvolvimento proximal (ZDP) como um nível intermediário (ou a distância) entre os níveis de desenvolvimento “real” e “potencial”. Ele também explica que o nível de desenvolvimento real corresponde a uma fase caracterizada pela solução independente de problemas; enquanto o nível de desenvolvimento potencial é reconhecido pela capacidade de solução de problemas sob a orientação de um adulto ou com a colaboração de outras pessoas mais capazes (VYGOTSKI, 1991). Com base nisso, Clot (1999[2006]) defende que as situações de trabalho são espaços coletivos e, sucessivamente, geram zonas de desenvolvimento proximal, oportunizando o desenvolvimento de múltiplas formas de aprendizagem.

Buscando estudar as implicações das atividades de trabalho para o desenvolvimento humano, Clot parte das duas dimensões do trabalho explicitadas pela Ergonomia (Trabalho prescrito e Trabalho Realizado) e a elas acrescenta uma terceira dimensão, que denomina **Trabalho Real**.

De acordo com Clot (1999[2006]), o trabalho Real corresponde não só ao trabalho que é efetivamente realizado, mas também a todas as atividades que o trabalhador poderia desenvolver, mas que não desenvolve. É o trabalho pensado, impedido, possível etc. Isso ocorre por circunstâncias que fogem à sua vontade, por

impedimentos de ordem diversa, seja do próprio trabalhador, seja do coletivo de trabalho ou por determinantes externos. Entendemos, dessa forma, que o trabalho real pode ser, muitas vezes, invisível.

Bronckart (2008, p.101) salienta que Clot transpõe para o âmbito do trabalho as noções bakhtinianas de gênero e estilo de discurso. São os **gêneros profissionais**, “definidos como tipos relativamente estáveis de atividades socialmente organizadas por um meio profissional”. Tais gêneros constituem-se, simultaneamente, como restrições e recursos para o agente e seriam constantemente transformados e reestruturados sob o efeito das contribuições estilísticas dos indivíduos ao trabalho. Com isso, Bronckart (Ibidem) resume que o estilo de cada profissional (o jeito de fazer) permite um retrabalhar contínuo dos gêneros em situação.

Clot (2010, p.119) esclarece que o “gênero profissional” é um terceiro termo decisivo situado entre o “trabalho prescrito” e o “trabalho real”, e ele corresponde às “obrigações” compartilhadas pelos que trabalham para conseguir trabalhar”, apesar dos obstáculos e das prescrições. Para Clot (Ibidem), são essas formas comuns da vida profissional que certificam o poder de ação individual e coletivo, bem como a eficácia do trabalho e da própria organização do coletivo.

Após apresentar as ideias da Ergonomia francófona e da Clínica da Atividade, passamos a abordar a contribuição desses aportes no que diz respeito ao ensino como trabalho.

Saujat (2004) considera que o ensino, indubitavelmente, é tema de inúmeras pesquisas, mas *o ensino como trabalho*, ou seja, as práticas docentes merecem ser mais exploradas nesse campo de estudos da análise do trabalho. Retomando um levantamento do banco de dados de Didática e Aquisição do Francês (DAF) sobre as pesquisas em didática do francês como língua materna, o autor destaca que apenas 5% dos trabalhos registrados enfocam o trabalho do professor. Mesmo assim, esses estudos contribuíram abrindo espaço para a discussão de questões relativas aos diversos papéis desempenhados pelos professores: “de suporte, de mediação, de ajuda na regulação da atividade cognitiva do aluno, das relações entre pares para a construção de conhecimentos e de competências” (SAUJAT, 2004, p.20).

Na mesma direção, Bronckart (2008) atribui à evolução das didáticas das disciplinas escolares o surgimento de um novo campo de estudo/trabalho: *o trabalho do professor*. O objetivo inicial dessas didáticas, ao se debruçar sobre o novo campo de estudos, era a atualização e a racionalização dos programas e métodos de ensino e, mais recentemente, a redefinição do projeto de ensino das disciplinas escolares, explica Bronckart. Atingidos os primeiros objetivos, a preocupação do grupo centrava-se na implantação desse projeto. Em seguida, a segunda etapa nos trabalhos de didática teve como finalidade analisar o que ocorria, de fato, na sala de aula. Bronckart (Ibidem) ressalta que, na didática da matemática, muitos trabalhos centraram-se nas intervenções do professor, em suas atividades e no desenvolvimento das interações de aprendizagem.

No domínio do ensino de línguas, o autor menciona o trabalho de Canelas Trevisi, que considerou os descompassos presentes entre a planificação das aulas de francês e seu desenvolvimento real. Esse estudo detectou três diferentes aspectos que orientam as ações dos professores e explicam alguns descompassos, conforme Bronckart (2008, p.102):

- a competência real dos professores sobre o tema abordado;
- determinadas propriedades discursivas das intervenções linguageiras dos professores;
- a natureza das intervenções dos alunos e a capacidade que o professor tem para reagir a elas;

A partir dessas pesquisas, Bronckart (Ibidem), identifica um reequilíbrio dos interesses dos estudiosos da Didática. Ele deixa crer que a importância de se estudar os processos desenvolvidos pelos alunos não é subjugada. Mas concorda com os pesquisadores da Didática que

é necessário compreender quais são as capacidades requeridas dos professores, para que eles possam ser bem-sucedidos no que é específico de sua profissão: **a gestão de uma situação de sala de aula e do desenvolvimento de cada aula, em função das expectativas e dos objetivos predefinidos pela instituição escolar e das características e das reações efetivas dos alunos.**(BRONCKART, 2008, p.102, grifos nossos)

Machado (2007) esclarece que “auxiliar o aluno a se tornar um cidadão crítico ou responsável” ou “transformar os modos de pensar, agir e expressar-se do aluno” são questões que não correspondem ao objeto do trabalho do professor, mas

finalidades propostas pelas prescrições. A autora alerta que isso não pode ser alcançado somente com o trabalho de um professor particular, mas a partir de um longo processo de desenvolvimento que envolve diversas instâncias além da escola. Portanto, da forma como o ISD o entende, o do trabalho do professor

consiste em uma mobilização, pelo professor, de seu ser integral, em diferentes situações – de planejamento, de aula, de avaliação -, com o objetivo de criar um meio que possibilite aos alunos a aprendizagem de um conjunto de conteúdos de sua disciplina e o desenvolvimento de capacidades específicas relacionadas a esses conteúdos, orientando-se por um projeto de ensino que lhe é prescrito por diferentes instâncias superiores e com a utilização de instrumentos obtidos do meio social e na interação com diferentes outros que, de forma direta ou indireta, estão envolvidos na situação. (MACHADO, 2007, p.93)

Além de considerar as capacidades dos professores na realização de seu *métier*, é preciso levar em conta aquilo que Saujat (2004, p. 29) retoma de Daniellou: “os professores tecem”. Isso implica a *trama* e a *tela*:

Do lado a *trama*, eis os fios que os ligam aos programas e instruções oficiais, às ferramentas pedagógicas, às políticas educacionais, às características dos estabelecimentos e dos alunos, às regras formais, ao controle exercido pela hierarquia.

Do lado *tela*, ei-los ligados à sua própria história, a seu corpo que aprende e envelhece; a uma imensa quantidade de experiências de trabalho e de vida; a vários grupos sociais que lhe oferecem saberes, valores, regras às quais se ajustam dia após dia; a seus familiares também, fontes de energia e de preocupação; a projetos, desejos, angústias, sonhos...

Assim, o trabalho do professor constitui-se de múltiplas atividades, que se desenvolvem em diferentes situações. Com base em Clot (1999[2006]), o trabalho do professor é caracterizado por Machado (2010) como

- a) uma atividade **situada**, altamente influenciada pelas condições sócio-históricas de uma sociedade;
- b) **orientada por prescrições** de vários níveis institucionais do sistema educacional mais amplo aos sistemas de ensino (PCNs, por exemplo, no caso do ensino de gêneros textuais) e por *modelos do agir*, historicamente construídos por seu coletivo de trabalho;
- c) **tratada pelas prescrições de forma impessoalizada**, já que as prescrições são dirigidas a todos os trabalhadores, para qualquer situação de trabalho, e não ao indivíduo;
- d) **pessoal**, própria de cada professor, que, para realizá-la, mobiliza seu ser integral, em suas múltiplas dimensões (físicas, cognitivas, linguageiras, afetivas etc.);

- e) uma atividade **finalizada**, pois tem como objetivo a construção de um ambiente propício à aprendizagem de determinados conteúdos pelos alunos e ao desenvolvimento de determinadas capacidades a eles relacionadas;
- f) uma atividade **instrumentada**, pois o professor se utiliza de instrumentos materiais ou simbólicos, derivados de artefatos, a fim de atingir seus objetivos;
- g) uma atividade **interpessoal**, que se desenvolve entre vários sujeitos, quer estejam presentes (alunos, por exemplo) ou ausentes (direção, coordenação, colegas etc.).(MACHADO, 2010, p.164-165)

Bronckart (2004) busca apoio em Clot (1999[2006]) e defende que as ações só podem ser apreendidas a partir de interpretações construídas por meio da utilização da linguagem pelos actantes. No caso do professor, isso implica a análise de textos produzidos *na e sobre* a situação de trabalho docente, caracterizados por Bronckart (Ibidem) como:

a) *Textos produzidos durante a atividade de trabalho*: os textos correspondentes às condutas verbais produzidas durante a realização de uma tarefa, mostrando o *trabalho realizado*. São textos gravados em áudio/vídeo, durante a realização da tarefa.

b) *Textos produzidos antes da situação de trabalho*: os textos da fonte (do entorno anterior ao) do agir– esses textos prefiguram ou, às vezes, prescrevem o trabalho, definindo as tarefas específicas que devem ser feitas e atribuindo-as a categorias particulares de actantes. Por isso, são considerados como um primeiro lugar da morfogênese das ações.

c) *Textos produzidos pelos actantes, antes ou depois da atividade de trabalho*:

- Os *textos autoavaliativos/interpretativos*, produzidos pelos próprios trabalhadores antes da realização da tarefa;
- Os *textos autoavaliativos/interpretativos*, produzidos pelos próprios trabalhadores após a realização da tarefa; como, por exemplo: os diários, as autoconfrontações e as entrevistas posteriores. Esses textos mostram a consciência discursiva dos actantes e podem conter segmentos sobre o agir do trabalhador, da maneira como ele é concebido por ele mesmo.

d) *Textos produzidos por observadores externos ao trabalho desenvolvido* - como os textos de pesquisadores.

Nesse sentido, o ISD estuda o modo como se constitui a refiguração do agir do professor. A análise desses textos é configurada, nas pesquisas do ISD, em quatro dimensões relativas ao trabalho do professor: o trabalho real, o trabalho prescrito, o trabalho interpretado/representado/planificado e o trabalho interpretado por observadores externos.

De acordo com Bronckart (2006), o **trabalho real** incide sobre os comportamentos verbais e não verbais (gestos, reações etc) que são produzidos durante a realização de uma tarefa; enquanto o **trabalho prescrito** focaliza a análise de documentos prefigurativos provenientes das instituições ou empresas (da hierarquia), que visam a planificar, organizar e regular o trabalho que os actantes devem efetuar. Já o **trabalho interpretado/ representado /planificado**<sup>9</sup> pelos actantes é investigado por meio de entrevistas com os actantes, antes e/ou depois da realização da tarefa. Há, ainda, a quarta dimensão, que corresponde ao **trabalho interpretado por observadores externos**, que é abordada por meio da análise de textos que descrevem o trabalho real e são produzidos pelos pesquisadores.

Bronckart (2006) analisa entrevistas com professores antes da tarefa e identifica a resistência dos docentes em descrever o que, de fato, ocorrerá em aula. No exemplo destacado pelo autor, a professora menciona apenas um aspecto da semântica do agir: os recursos ou capacidades para ensinar o conteúdo. Porém, Bronckart ressalta a maneira paradoxal ou negativa com que a professora trata disso: “Ela tematiza a insuficiência de sua formação e, conseqüentemente, suas hesitações que vão caracterizar sua conduta na aula”. Bronckart (Ibidem, p.223) avalia que o ponto de vista da professora tem relação com a lacuna observada nos documentos prescritivos, os quais não esclarecem “as capacidades requeridas dos professores para desenvolver a metodologia preconizada”. Além disso, o autor enfatiza que a resistência em especificar o curso concreto do agir é uma tendência central observada nas entrevistas com os professores. Ao comparar as entrevistas com os professores às entrevistas realizadas no âmbito farmacêutico, por exemplo, Bronckart assinala que os últimos descrevem objetivamente a sua tarefa. Isso

---

<sup>9</sup>Optei por utilizar o termo “trabalho representado”, por ser o mais atual e também mais recorrente nas últimas pesquisas apoiadas nesse aporte teórico-metodológico, entre as quais: Abreu-Tardelli (2006), Muniz-Oliveira (2011), Borin (2012) etc.

mostra indícios, segundo o autor, de que a resistência na descrição do trabalho seja uma característica particularmente ligada ao trabalho docente.

Como escopo teórico-metodológico, para tratar da complexidade do trabalho do professor, a partir da voz de uma professora de português do ensino fundamental, apoio-me, especialmente, **nas noções de Trabalho Representado pelo actante**, noção esta postulada por Bronckart; **e de Trabalho Real**, conforme estuda a Clínica da Atividade, representada por Clot.

No capítulo seguinte, apresento o modelo de análises de textos segundo a abordagem do ISD.



## 2 O QUADRO DE ANÁLISE DE TEXTOS DO ISD

### 2.1. A constituição do modelo de análises do ISD

Articulando os princípios expostos no início deste capítulo, Bronckart (1999[2009], 2008<sup>10</sup>) propõe uma metodologia compreensiva global, para a análise de textos em três dimensões: da vida social, dos processos de mediação formativa e dos processos de desenvolvimento. Esses são sintetizados por Cristóvão (2008) em duas dimensões: a do ambiente humano e a textual.

*A dimensão do ambiente humano* reúne o meio de pré-construídos históricos, os quais se constituem a partir das formações sociais, das atividades coletivas gerais, das atividades de linguagem e dos mundos representados (físico, social e subjetivo<sup>11</sup>).

*A dimensão dos textos* agrupa as formas de transmissão dos pré-construídos disponíveis no ambiente sociocultural às novas gerações (inclui as instituições escolares e processos educativos). Também abrange o conjunto de processos de controle e avaliação das condutas verbais e não-verbais que se constroem desde o nascimento (até o fim da vida). Além disso, tal dimensão inclui as condições de emergência do pensamento ativo reflexivo e as condições de desenvolvimento das pessoas (o aprimoramento de suas capacidades ativas, a partir das representações individuais e das representações coletivas, ao longo da vida, veiculadas pelos pré-construídos).

A partir desses pressupostos, Bronckart (1999[2009], p.107) relaciona as produções de linguagem à atividade humana em geral, delimitando, na atividade coletiva, as ações de linguagem. Para o autor, **as ações de linguagem** incluem “as representações de um agente sobre contextos de ação, em seus aspectos físicos, sociais e subjetivos” (Ibidem, p.108). Assim, a realização da ação de linguagem implica a exploração de formas comunicativas, as quais põem em cena os

---

<sup>10</sup>Bronckart (2008) constitui a tradução do texto publicado originalmente em “Agir et discours em situation de travail”, em 2004, juntamente com outros textos do grupo de pesquisadores do ISD.

<sup>11</sup> Abordados no início deste capítulo.

construtos históricos. Nesse sentido, a ação de linguagem se materializa por meio dos **gêneros de textos**, que englobam múltiplas indexações sociais.

Para evitar equívocos de interpretação e tornar mais compreensível a proposta do ISD, Bronckart (2006, 2008) esclarece alguns termos importantes utilizados em seu modelo: agir, ação e atividade.

O termo **agir** (ou “agir- referente”) assume um contorno mais “neutro” e corresponde a qualquer forma de intervenção orientada de um ou de vários seres humanos no mundo. Aos termos “ação” e “atividade”, em primeira análise, o autor atribui um estatuto teórico ou interpretativo. A **atividade** assinala uma leitura do agir que abarca dimensões motivacionais e intencionais mobilizadas no nível coletivo; enquanto a **ação** corresponde a uma leitura do agir que implica as mesmas dimensões incitadas no nível das pessoas em particular.

Quanto aos papéis atribuídos aos seres humanos implicados no agir, de um lado, caracterizam-se como **actantes**, qualquer pessoa implicada no agir, por outro lado, podem aparecer no texto como **agentes** (se a eles não são atribuídos intenções, motivos, capacidades, responsabilidade para agir) ou como **atores** (aqueles a quem são atribuídas essas especificidades).

É preciso considerar, na realização da ação de linguagem, que os **gêneros de textos** se constituem, ainda, por uma língua natural (em seus aspectos estruturais e semióticos). Dessa forma, ao realizar uma ação de linguagem, o agente necessita de conhecimentos “sobre a situação de ação e sobre os gêneros de textos, tal como são indexados no intertexto e tal como mobilizam os recursos e os pré-construtos particulares de uma língua natural” (BRONCKART, 1999[2009], p.108). Assim, o texto empírico resultante da ação de linguagem é oriundo da dialética instaurada entre propriedades genéricas e propriedades individuais, isto é, das representações sobre: os contextos de ação, as línguas e os gêneros de textos.

Bronckart (2008, p.87) lembra que “a um determinado agir languageiro podem corresponder vários gêneros possíveis, assim como a vários gêneros de texto pode corresponder um único agir languageiro”. Ainda que pertencentes a um mesmo gênero, segundo Bronckart (1999[2009]), os textos podem ser formados por diferentes segmentos, os quais são chamados de **discursos**. Uma entrevista, por exemplo, pode combinar segmentos como relato interativo (com tempos verbais no pretérito perfeito e pretérito imperfeito) e discurso interativo (com tempos verbais no presente, no futuro perifrástico, no imperativo). Esses segmentos permitem

identificar configurações de unidades linguísticas específicas. Assim, cada texto empírico produzido colabora para a transformação histórica das representações sociais, visto que carrega traços das decisões tomadas pelo produtor individual conforme a situação de ação.

Situado no campo das ciências do texto, nesse plano geral, a proposta metodológica do ISD tem o intuito de mostrar como os mecanismos de produção e de interpretação dessas entidades verbais contribuem para transformar, permanentemente, as pessoas em agentes e, ao mesmo tempo, transformar os fatos sociais.

É oportuno destacar que a proposta do ISD, desde que foi elaborada e publicada, em 1997, passou por algumas reformulações, uma vez que o grupo de pesquisadores continua desenvolvendo os estudos e aprimorando o modelo inicial. Por isso, demonstramos, no quadro abaixo, o percurso das propostas de análise do ISD ao longo de dez anos de trabalho.

<b>Bronckart (1999[2009])</b>	
Análise do contexto de produção e de três níveis (o folhado textual)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Contexto sociointeracional de produção</b></li> <li>- Infraestrutura textual</li> <li>- Mecanismos de textualização</li> <li>- Mecanismos enunciativos</li> </ul>
<b>Bronckart e Machado (2004)</b>	
Análise do contexto de produção e outros níveis	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Contexto sociointeracional de produção</b></li> <li>- Infraestrutura textual</li> <li>- Relações predicativas</li> <li>- Protagonistas e sua função sintático-semântica</li> <li>- Semântica do agir</li> </ul>
<b>Machado e Bronckart (2009)</b>	
Análise do contexto de produção e de três níveis	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Contexto sociointeracional de produção</b></li> <li>- Nível organizacional</li> <li>- Nível enunciativo</li> <li>- Nível semântico</li> </ul>

Quadro 1: Reformulações do modelo de análise de textos do ISD. Elaborado pela autora com base em Cristóvão (2008).

O quadro acima apresenta o esqueleto básico da configuração dos modelos de análise do ISD. Comparando as reformulações, é possível notar a permanência do contexto sociointeracional de produção, cuja importância para a análise do agir

docente é indiscutível. Além disso, os níveis correspondentes à infraestrutura textual e aos mecanismos de textualização foram agrupados para configurar o nível organizacional (que inclui plano global, tipos de discurso, tipos de sequências, mecanismos de conexão e de coesão nominal e verbal). Quanto aos diferentes aspectos que incluía o modelo de 2004, foram organizados entre o nível enunciativo (tipos de modalizações, vozes, índices de pessoa) e o nível semântico (figuras de ação, intenção, motivação, recursos, tipos de agir). Assim, a configuração que apresento abaixo constitui o modelo atual de análise de textos do ISD.

<b>MODELO DE ANÁLISE DE TEXTOS DO ISD - Machado e Bronckart (2009)</b>			
<b>CONTEXTO DE PRODUÇÃO</b>	Físico Sociossujetivo	<b>SEMÂNTICO</b>	Figuras de ação Intenção Motivação Recursos Tipos de agir
<b>NÍVEIS</b>			
<b>ORGANIZACIONAL</b>	Plano global Tipos de discursos Tipos de sequências Mecanismos de textualização: conexão e coesão nominal		
<b>ENUNCIATIVO</b>	Marcas de pessoa Inserção de Vozes Modalizações Outras marcas de subjetividade		

Quadro 2: Modelo de análise de textos do ISD. Elaborado pela autora com base em Machado e Bronckart (2009).

Cabe esclarecer que a forma de dispor o nível semântico no quadro justifica-se pelo fato de que este nível compreende a interpretação das análises dos dois níveis anteriores e do contexto de produção.

Após apresentar as reformulações e o quadro que resume a sequência da análise proposta pelo ISD, esclarecemos, a seguir, os procedimentos de análise.

## 2.2. O modelo de análise de textos do ISD

### 2.2.1. Contexto sociointeracional de produção

O contexto sociointeracional de produção representa as informações externas ao texto, ou seja, o conjunto de ideias, fatos, documentos, ocasiões e etc que permeiam a produção do texto e o influenciam de alguma forma. Cinco são os aspectos considerados por Machado e Bronckart (2009, p.46-47) para a identificação das condições de produção: 1) o contexto sócio-histórico mais amplo de produção, circulação e uso do texto; 2) o suporte em que o texto é veiculado; 3) o contexto linguageiro imediato, isto é, os textos que acompanham, em um mesmo suporte, o(s) texto(s) a ser analisado; 4) o intertexto, isto é, o(s) texto(s) com o(s) qual(is) o texto mantém relações facilmente identificáveis antes mesmo das análises; 5) a situação de produção, isto é, as representações do produtor que exercem influência sobre a forma do texto, distribuídas em oito parâmetros – emissor e receptor, local, tempo, papel social do enunciador e do receptor, instituição social e objetivo da produção.

O levantamento das *características do contexto sócio-histórico* de produção de textos tem se mostrado relevante. Isso pode ser evidenciado em diferentes pesquisas do ISD, dentre elas, Machado e Bronckart (2009) apontam, especialmente, as que têm se voltado à análise de textos das instâncias governamentais, ao desvelarem sentidos quando articuladas ao contexto histórico, político e social dessa esfera.

Para melhor interpretar os textos, o ISD considera necessária a observação do *suporte* e do *contexto linguageiro imediato*. Tais aspectos podem contribuir, por exemplo, para esclarecer diferentes modelos de agir e diferentes funções atribuídas a esses modelos.

Quanto ao levantamento e à observação do *intertexto*, Machado e Bronckart (Ibidem) constatam que o intertexto é um parâmetro capaz de permitir, por exemplo, a visualização da origem e das características semânticas de determinados textos, como os projetos analisados por Bueno (2007).

Atualizando o que Bronckart (1999[2009]) especificou sobre a *situação de produção*, Machado e Bronckart (2009, p.49-50) acrescentam a necessidade de considerar mais atentamente quatro aspectos:

1) *A possibilidade de o emissor assumir diferentes papéis ao mesmo tempo, os quais não se confundem com seu papel social.* Por exemplo: esta pesquisa utiliza como corpus a entrevista realizada por uma professora (na condição de pesquisadora) com outra professora (na condição de entrevistada). A professora certamente assume o papel de entrevistada na interação com a pesquisadora, mas não se afasta do papel de professora, assim como a pesquisadora não perde de vista os papéis de professora, de aluna etc. Isso porque todos esses papéis influenciam no texto.

2) *O fato de que grande parte das situações de produção envolve mais de um destinatário* – os quais podem estar presentes ou ausentes, bem como podem assumir diferentes papéis sociais e praxiológicos.

3) *A produção do texto, nessas circunstâncias, pode se dirigir a um ou outro dos destinatários* - e isso pode ocorrer de forma mais ou menos direta ou indireta.

4) *o produtor pode ter representações de mais de um objetivo a ser alcançado* – isso pode ser influenciado pelos diferentes papéis suscetíveis de serem assumidos por ele.

### 2.2.2. Nível organizacional

O nível organizacional inclui os seguintes itens: plano global do texto, tipos de discurso, tipos de sequência, mecanismos de conexão e mecanismos de coesão (nominal e verbal). Machado e Bronckart (2009) explicam que, com a análise do nível organizacional, podemos ter a dimensão parcial sobre a figura do professor que é construída e sobre alguns dos aspectos de seu trabalho.

O **plano global do texto**, segundo Bronckart (1999[2009]), consiste na combinação dos tipos de discurso e das diversas formas de planificação que integram a organização linguística do texto. Esta etapa da análise “permite clarificar o estatuto dialógico da estrutura global do texto, bem como detectar inicialmente os principais actantes postos em cena no texto” (Machado, Lousada e Ferreira, 2011, p.22).

Machado e Bronckart (2009) afirmam que para identificar esse plano, é possível mobilizar diferentes índices linguísticos, a exemplo dos macro-

organizadores textuais, dos peritextuais (intertítulos, mudanças de partes ou de capítulos), dos contextuais (presença de parágrafo introdutório apresentando as divisões do texto). Além disso, contribuem (principalmente) para a descrição do plano global do texto os nossos próprios conhecimentos prévios referentes aos mundos objetivo, social e subjetivo, bem como sobre o gênero ao qual o texto pertence.

**Os tipos de discurso**, conforme Bronckart (1999[2009], p.250) “são formas de organização linguística, em número limitado, com os quais são compostos, em diferentes modalidades, todos os gêneros textuais”. O autor complementa que “os tipos de discurso são identificáveis, inicialmente, em superfície, como tipos linguísticos, definidos pelas configurações de unidades específicas que neles podem aparecer” (loco cit.). Tais configurações correspondem a traços de operações psicológicas mais gerais, as quais integram a constituição dos mundos discursivos.

Machado (2005) aponta características particulares dos tipos discursivos em diferentes níveis, dentre os quais ela destaca cinco:

a) *No nível semântico-pragmático*, os tipos de discurso se mostram relacionados com o contexto físico de produção, assim como exibem uma forma de apresentação dos conteúdos em relação ao tempo-espço da produção.

b) *No nível morfossintático*, cada um dos tipos mostra um conjunto de unidades linguísticas discriminativas, as quais apontam a relação estabelecida com o contexto e a forma de apresentação dos conteúdos em relação ao tempo-espço da produção.

c) *No nível psicológico*, os tipos são correlativos a operações linguístico-discursivas, obrigatórias para a produção de qualquer enunciado.

d) *No nível da planificação*, o conteúdo desses segmentos podem se organizar em sequências textuais ou em outras formas planificadas.

e) *No nível do texto*, os tipos discursivos são definidos como elementos que fazem parte da constituição dos textos, de diferentes maneiras: um único tipo de discurso é capaz de caracterizar um texto inteiro – a exemplo do verbete de enciclopédia – ou um texto pode ser formado a partir da combinação de vários tipos discursivos, como o gênero romance, podendo nesse, ainda, predominar um tipo de discurso sob o qual os outros tipos se encaixam ou não.

Bronckart (2008) explica que a identificação desses segmentos ocorre por meio das unidades linguísticas que os tipos de discurso agrupam (tempos verbais, pronomes, organizadores, advérbios de modalização etc.), as quais parecem semiotizar quatro “mundos discursivos” ou mundos virtuais. Bronckart (1997[2009]) chama os mundos representados pelos agentes humanos de *mundo ordinário*<sup>12</sup>, enquanto os mundos virtuais criados pela atividade de linguagem, ele designa *mundos discursivos*. Para o autor (ibidem, p.154), a origem desses mundos está baseada em dois subconjuntos de operações:

*Subconjunto 1:* Relaciona as coordenadas que organizam o conteúdo temático mobilizado no texto e as coordenadas do mundo ordinário/representado (relativo à situação de ação).

a) Coordenadas colocadas a distância das coordenadas gerais da situação do actante: os fatos estão dispostos num tempo que não coincide com o da ação de linguagem, portanto, estão em **disjunção** quanto à situação de produção e na ordem do NARRAR.

Nessa relação, as representações mobilizadas dizem respeito a fatos passados (da história), a fatos futuros e a fatos plausíveis ou imaginários, organizados e ancorados em um espaço-tempo, especificando o tipo de disjunção realizada, seja ela espacial ou temporal:

**PROFA ANA** – [...] eu... ingressei na universidade eu AINda estava fazendo estágio... eu não tinha terminado o ensino médio ainda... daí entrei no segundo semestre... e acho que foi em... oitenta e sete... ou oitenta e oito... (TEXTO 1, Anexos, p.4, l.138 à l.140, grifos nossos)

b) Conteúdo temático não ancorado em origem específica, referindo-se (direta ou indiretamente) às coordenadas do mundo de ação de linguagem em curso: os fatos se mostram em **conjunção** no mundo ordinário dos interlocutores, isso os caracteriza como pertencentes ao mundo da ordem do EXPOR.

**PROFA. ANA** – [...]...mas assim Raquel oh... tem turmas que tu... consegue...indo... indo... e tem turmas... não sei acho que também...eu já meio que... já me desanimei assim de botar tanta energia ... sabe?... (TEXTO 3, Anexos, p.31, l.450 à l.452)

---

<sup>12</sup> Bronckart (1997[2009]) considera mundo ordinário os três mundos formais postulados por Habermas e explicitados no capítulo 1 deste trabalho, na seção 1.2.2.



*Subconjunto 2: Relaciona as instâncias de agentividade*

a) Quando um texto, ou segmento de texto, explicita a relação que suas instâncias de agentividade mantêm com os parâmetros materiais da ação de linguagem (agente-produtor, interlocutor eventual e sua situação no espaço-tempo), há uma relação de **implicação**:

**PROFA. ANA** – tah...ahn... primeiro... eu vou ter que te confessar... assim oh... quando eu li a tua... a tua questão aqui sobre a noção de gêneros... (TEXTO 3, Anexos, p.22, l.6 à l.7, grifos nossos)

b) Quando essa relação não é explicitada (mantendo as instâncias de agentividade do texto uma relação de independência ou indiferença em relação aos parâmetros da ação de linguagem em curso): o texto assume uma relação de **autonomia** quanto aos parâmetros da ação de linguagem, como se pode ver em:

**PROFA. ANA** – [...] o professor tem que estar sempre dando desculpas pra esse e pra aquele.. tem que justificar sua avaliação.. tem que aceitar desrespeito do aluno.. se tu disser qualquer coisa.. sei lá.. te bota até na justiça.. então o professor fica se.. se acuando assim.. com.. medo.. medo..dos pais.. da violência dos alunos.. medo dos supervisores.. porque ele não tem poder nenhum na verdade.. (TEXTO 4, Anexos, p.42, l.301 à l.306)

Cruzando as oposições (ordem do narrar/ ordem do expor com autonomia/implicação), ou seja, as possibilidades de organização do conteúdo temático, surgem os quatro mundos discursivos: *narrar implicado*, *narrar autônomo*, *expor implicado*, *expor autônomo*. Esses mundos discursivos explicitam quatro tipos de configurações de unidades linguísticas: *relato interativo*, *narração*, *discurso interativo* e *discurso teórico*.

A relação estabelecida entre os mundos discursivos e as configurações de unidades linguísticas pode ser observada a partir do esquema elaborado por Bronckart (1999[2009], p.157):

		Coordenadas gerais dos mundos	
		Conjunção EXPOR	Disjunção NARRAR
Relação ao ato de produção	Implicação	Discurso interativo	Relato interativo
	Autonomia	Discurso teórico	Narração

Quadro 3: Os tipos psicológicos correspondentes aos mundos discursivos (Bronckart, 1997[2009], p.157)

A seguir, apresentamos as características linguísticas que identificam cada um dos quatro tipos de discurso. Cabe destacar que os exemplos aqui utilizados foram extraídos dos textos analisados e, quando não encontramos ocorrência do tipo discursivo, utilizamos exemplos ilustrativos.

a) Discurso teórico:

**PROFA. ANA** – [...]todo mundo vai lá dá palpite daí.. os governos arbitram sobre a carreira.. os professores dos anos finais mesmo.. são.. supervisionados ou coordenados por pedagogos.. que muitas vezes não entendem as especificidades das disciplinas e.. tu tem que obedecer aquilo.. (TEXTO 4, Anexos, p.42, l.284 à l.288)<sup>13</sup>

O *discurso teórico* caracteriza-se pela ausência de marcas de referência aos participantes da interação, bem como ao tempo e ao lugar de produção. Também se destaca por conter formas verbais no presente genérico, tempo que coloca os acontecimentos verbalizados como existentes no momento da produção. Abreu-Tardelli (2006, p.57) acrescenta que o discurso teórico pode apresentar as formas do “você” genérico, “que remete aos polos da interação verbal geral, mas não aos protagonistas da interação em curso”.

b) Discurso interativo:

**PROFA. ANA** – eu vou... eu vou... tentar... de qualquer forma seguir um roteirinho aqui porque se não ... a gente vai toda a manhã conversando ... (TEXTO 1, Anexos, p.2, l.30 à l.31, grifos nossos)

---

<sup>13</sup> É possível perceber neste exemplo a ocorrência de “tu” genérico, que faz referência aos professores de áreas específicas.

O *discurso interativo* é marcado por formas verbais e pronomes em 1ª e 2ª pessoas, indicando referência aos participantes da interação (enunciador e destinatário). Também registra a presença de formas verbais no presente, no futuro perifrástico, assim como no imperativo, os quais colocam os conteúdos verbalizados numa relação de simultaneidade com o momento da produção.

c) Relato interativo:

**PROFA. ANA** – [...] aquilo que eu te falei antes oh.. a escola quer mais que todo mundo fique fechado na sua sala de aula e de preferência sem fazer barulho.. porque se der confusão.. ah não.. aí outros vão ter que trabalhar.. entendeu?.. (TEXTO 4, Anexos, p.43, l.321 à l.324)

O *relato interativo* assinala a presença de unidades linguísticas como verbos e pronomes de 1ª pessoa, que aludem a um dos participantes da interação, o enunciador, indicando uma relação de *implicação*. Ao mesmo tempo, a presença de formas verbais do pretérito perfeito e do pretérito imperfeito distancia os conteúdos apresentados em relação ao momento da produção, o que aponta para uma relação de *disjunção*.

d) Narração:

Na primeira segunda-feira do mês de abril de 1625, a aldeia de Meung, onde nasceu o autor do “Romance da Rosa”, parecia achar-se numa revolução completa, como se os huguenotes viessem fazer ali uma segunda Rochella. [...] Naquele tempo eram frequentes os pânicos; poucos dias se passavam sem que uma ou outra cidade registrasse nos seus arquivos algum grave acontecimento. [...] ouvindo os burgueses grande bulha e não vendo nem guião amarelo e encarnado, [...]se precipitaram para o lado da estalagem do “Franc-Meunier”. Chegando ali, cada um pode conhecer a causa daquele rumor.[...] Concluída esta arenga, pôs o senhor d’Artagnan pai à cinta de seu filho a sua própria espada [...] Ao sair do quarto de seu pai, encontrou nosso mancebo a sua mãe [...] No mesmo dia, pôs-se o mancebo a caminho. D.Quixote tomava os moinhos por gigantes e os rebanhos por exércitos; d’Artagnan tomou cada sorriso por um insulto e cada olhar por provocação. [...] D’Artagnan conservou-se pois majestoso e intacto na sua suscetibilidade até a desgraçada aldeia de Meung. (DUMAS, pp.6-7)

A *Narração* pode ser discriminada como um tipo de discurso que não apresenta unidades linguísticas que se refiram diretamente aos participantes da interação, tampouco ao tempo ou ao espaço de produção. Esse aspecto designa uma relação de autonomia em relação aos parâmetros da ação de linguagem. No entanto, esse tipo de discurso apresenta uma referência temporal absoluta,

deslocando os conteúdos verbalizados para um tempo distante do momento de produção, fator que se evidencia a partir do uso do pretérito perfeito.

Machado (2005) esclarece algumas questões acerca dos tipos de discurso. Primeiramente, a autora alerta que *não se pode entender o discurso teórico como sinônimo de discurso científico*, uma vez que é possível a existência de um discurso teórico não pertencente a um discurso científico. Em seguida, ela destaca a noção de interativo e aponta que não se deve considerar que apenas um tipo de discurso é interativo, pois o termo interativo assinala uma relação mais estreita entre o mundo discursivo e o mundo da situação concreta de produção.

Sobre o relato interativo e a narração, Machado (Ibidem) esclarece que eles não são identificados pela organização estrutural, já que é possível haver segmentos desses dois tipos de discursos, sem que sua organização seja por sequências narrativas. É importante distinguir, ainda, que Bronckart (1999[2009], p.182) chama de “atividade narrativa o processo em funcionamento em todo o discurso da ordem do NARRAR”. Já, ao produto dessa atividade, ele atribui a denominação relato interativo. Portanto, diferente do relato interativo, a narração se caracteriza por constituir um mundo autônomo em relação aos parâmetros da ação de linguagem.

Ademais, Machado (2005) explica que os tipos de discurso podem se mesclar, combinando segmentos de texto com características discursivas de dois tipos, cuja identificação e diferenciação são possíveis apenas a partir de uma análise quantitativa dos elementos linguísticos. Bronckart enfatiza que reconhecer a existência de quatro tipos de discurso fundamentais é condição para admitir:

a existência de alguns tipos mistos assim como variantes internas aos tipos e também, de forma mais geral, que nossa delimitação dos tipos ainda é parcialmente insatisfatória que, conseqüentemente, ela não deve ser explorada senão como instrumento de análise heurístico e sujeito a correções. (BRONCKART, 1999[2009], p.251)

Esse caráter aproximativo de definição atribuído por Bronckart justifica-se porque os tipos evoluem com o tempo, da mesma forma que evoluem os gêneros, uma vez que têm o estatuto de modelos disponíveis no interdiscurso da língua. Dessa forma, ao utilizar um desses modelos na produção do texto, o agente-produtor pode adaptá-lo ou transformá-lo. Embora as transformações dos tipos sejam mais raras que as dos gêneros (por serem condicionados aos recursos linguísticos disponíveis na língua), os tipos se modificam em aspectos mais

limitados. Esta é a razão de sua importância e também possibilita e justifica a sua classificação.

A planificação do conteúdo temático apresentado pelos tipos de discurso pode se estruturar por meio de **sequências ou por outras formas de planificação**. Partindo da noção de sequência elaborada por J.M.Adam (1992), Bronckart(1999[2009]) considera as sequências como tendo um estatuto fundamentalmente dialógico. Ele as define como formas possíveis de planificação dos conteúdos já organizada na memória do enunciador na forma de macroestruturas, às quais o enunciador recorre a partir de suas representações sobre o destinatário e sobre o fim que persegue.

A proposta do ISD corrobora os seis tipos de sequência teorizadas por J.M.Adam (dialogal, descritiva, narrativa, explicativa, argumentativa e injuntiva), bem como acrescenta outras formas de planificação sequencial menos convencionais (*scripts* e esquematizações). É sobre isso que passaremos a tratar abaixo.

A seguir, apresentamos um estudo realizado por Machado (2005), com as características das sequências. O quadro destaca os tipos de sequência, as representações dos efeitos pretendidos e as fases que as constituem.

SEQUÊNCIAS	REPRESENTAÇÕES DOS EFEITOS PRETENDIDOS	FASES
<b>Descritiva</b>	Fazer o destinatário ver <i>em detalhe</i> elementos de um objeto de discurso, conforme a <i>orientação dada a seu olhar</i> pelo produtor.	Ancoragem Aspectualização Relacionamento Reformulação
<b>Explicativa</b>	Fazer o destinatário <i>compreender</i> um objeto de discurso, visto pelo produtor como incontestável, mas também como de difícil compreensão para o destinatário.	Constatação inicial Problematização Resolução Conclusão/Avaliação
<b>Argumentativa</b>	Convencer o destinatário da validade de posicionamento do produtor diante de um objeto de discurso visto como contestável (pelo produtor e/ou pelo destinatário)	Estabelecimento de: - premissas -suporte argumentativo -contra-argumentação -conclusão
<b>Narrativa</b>	Manter a atenção do destinatário, por meio da construção de suspense, criado pelo estabelecimento de uma tensão e subsequente resolução	Apresentação de: -situação inicial -complicação -ações desencadeadas

		- resolução - situação final
<b>Injuntiva</b>	Fazer o destinatário agir de um certo modo ou em determinada direção	Enumeração de ações temporalmente subsequentes
<b>Dialogal</b>	Fazer o destinatário manter-se na interação proposta	- Abertura - Operações transacionais - Fechamento

Quadro 4: Sequências, representações dos efeitos pretendidos e fases correspondentes. MACHADO (2005, p.246-247).

Nesse estudo, Machado (2005) compilou as representações orientadoras das decisões que servem de base para organizar os conteúdos em determinada sequência. Também caracterizou as fases implicadas em cada sequência. De acordo com Bronckart (1999[2009]), as sequências não aparecem obrigatoriamente nos textos. Seu estatuto dialógico mostra que as sequências assinalam algumas representações expressas sobre o objeto do discurso (conteúdo tematizado); sobre o interlocutor (as capacidades cognitivas) e sobre os efeitos de sentido que se pretende causar nele (convencer, fazer compreender, dirigir o olhar do interlocutor, manter sua atenção etc.); e sobre a posição do interlocutor quanto ao objeto tematizado (igualar-se ou diferenciar-se da do produtor).

O autor põe em pauta, ainda, o espaço de validade da noção de sequência, defendendo que essas operações suplementares não possuem “o caráter de necessidade das operações constitutivas dos tipos de discurso”. Ele admite que alguns segmentos de textos se organizam em sequências, mas reconhece também a existência de outras formas de planificação denominadas *script* e *esquemática*.

O **script** pode ser explicado por constituir o *grau zero* da planificação dos segmentos da ordem do narrar. Ou seja, os acontecimentos e/ou ações podem aparecer dispostos simplesmente em ordem cronológica, sem a existência de tensão.

Já a **esquemática** corresponde ao *grau zero* da planificação dos segmentos da ordem do expor. Isso se explica pela mesma lógica anterior, mas aplicada às sequências explicativa e argumentativa da ordem do expor. Se tais sequências são desencadeadas quando um objeto de discurso é visto como problemático ou contestável (que é a organização convencional das referidas sequências), ele pode também simplesmente informar ou expor, apresentando-se como neutro ou neutralizado. Se assim for, ele se organiza como esquemática.

Bronckart (1999[2009], p.240) esclarece a diferença: a *planificação* de qualquer segmento de texto pode se dar por meio das esquematizações e dos *scripts*, ou por uma das seis sequências apresentadas; já a *sequencialização* de um segmento marca uma operação de caráter dialógico, seja para “criar uma tensão, fazer ver, fazer agir, resolver um problema”, seja para “convencer ou para regular a interação”.

Além dos tipos de discurso, das sequências e outras formas de planificação, o nível organizacional inclui **os mecanismos de textualização**.

Em sua versão inicial, o nível organizacional incluía, entre os mecanismos de textualização, a análise da coesão verbal. Trata-se da análise da estruturação temporal dos processos semiotizados no texto, por meio de formas verbais e de outros elementos com valor temporal (como advérbios e grupos preposicionais). Tais mecanismos explicitam as relações estabelecidas pelos verbos (como continuidade, descontinuidade, oposição, condição, causa e etc.) e contribuem para organizar, temporal e hierarquicamente, os estados, acontecimentos, ações ou outras relações expressas pelos verbos na planificação dos textos.

No entanto, segundo Bulea (2010, p.69), como a própria construção dos tipos de discurso implica essa estruturação temporal, “os mecanismos de coesão verbal são atualmente tratados juntamente aos referidos tipos de discurso”. Dessa forma, os mecanismos de textualização incluem a análise da conexão e da coesão nominal.

Os **mecanismos de conexão** registram as articulações da progressão temática em um texto. Eles são constituídos de organizadores textuais *temporais* (durante, depois, quando etc.) e *espaciais* (aqui, neste lugar etc.) e organizadores *argumentativos* (logo, porque, porém etc.). A partir desses organizadores, os mecanismos de conexão permitem apontar transições entre os tipos de discurso (e assumem função de segmentação), marcam a articulação entre as fases de uma sequência ou outra forma de planificação (e assumem função de demarcação), assim como podem indicar articulações entre frases sintáticas e as sequências (e assumem função de empacotamento). Os mecanismos de conexão podem servir, ainda, para combinar duas ou mais “frases sintáticas em uma frase gráfica” e, com isso, assumem as funções “de ligação (justaposição, coordenação) ou de encaixamento (subordinação)” (BRONCKART, 1999[2009], p. 264).

**Os mecanismos de coesão nominal** desempenham a função de introduzir as relações de dependência presentes entre os argumentos que compartilham uma ou mais propriedades referenciais. Em outras palavras, eles mostram novos temas ou personagens e asseguram a sua retomada ou substituição a partir de unidades ou processos anafóricos como sintagmas nominais, anáforas nominais e pronomes (pessoais, relativos, possessivos, demonstrativos e reflexivos). Machado e Bronckart (2009) acentuam que os mecanismos de coesão nominal são fundamentais na identificação dos principais actantes postos em cena pelo texto. Esses mecanismos são importantes também para compreender o modo como vão sendo construídas as representações sobre os actantes ao longo da progressão temática, o que justifica a importância de não tomá-los como unidades “neutras”. Para os autores, uma mesma unidade lexical repetida, apagada ou substituída por um sinônimo ou pronome assume diferentes valores.

### 2.2.3. Nível Enunciativo

O nível enunciativo é constituído pelos mecanismos de responsabilização enunciativa, os quais, segundo Bronckart (2008) contribuem para dar ao texto sua coerência pragmática (ou interativa). Entre eles, destacam-se: *as marcas de pessoa, os índices de inserção de vozes, as modalizações e outras marcas de subjetividade como os adjetivos, os substantivos e as formas verbais.*

Com a alternância dos pronomes pessoais, podemos visualizar o estatuto individual ou coletivo posto em cena e atribuído a um determinado agir. Assim, as *marcas de pessoa* permitem mostrar como o texto representa o enunciador no agir representado.

Sobre as vozes que se manifestam no texto, Bronckart (1999[2009]), afirma que o agente-produtor de um texto mobiliza um ou vários mundos discursivos, os quais são constituídos de coordenadas e de regras de funcionamento diferentes das do mundo empírico em que ele está inserido. Por meio das instâncias que regem esses mundos virtuais (o enunciador ou textualizador, segundo Bronckart), distribuem-se e são conduzidas as vozes que se exprimem no texto, isto é, as entidades que assumem a responsabilidade pelo que é expresso no texto.

Nessa perspectiva, as vozes são reunidas em três subconjuntos: *a voz do autor empírico, as vozes sociais e as vozes de personagens.* Independente do



subconjunto a que pertençam essas vozes, elas podem ser implícitas, sugeridas pela leitura do texto, ou podem aparecer de forma explícita, por meio de formas pronominais, de sintagmas pronominais, assim como de frases e segmentos de frases, explica Bronckart (Ibidem).

A análise dos *índices de inserção de vozes* (estejam elas presentes, ausentes, de forma explícita ou pressuposta) possibilita identificar a quem é imputada a responsabilidade de um determinado agir linguageiro. Machado e Bronckart (2009) complementam que é importante, ao identificar as vozes explícitas, verificar a ocorrência de discurso direto, discurso indireto e marcadores de discurso segundo (segundo X, para X etc.). Além disso, também acentuam a relevância de registrar a presença de outros índices como aspas, diferentes formatações, jargões etc., uma vez que a análise qualitativa de todos esses elementos é capaz de revelar os graus de distanciamento ou de aproximação com que o enunciador se relaciona com diversas vozes presentes no texto.

No que diz respeito às representações do agir, o foco recai sobre o que é dito pelas vozes. Conforme Machado e Bronckart (2009), as pesquisas do grupo ALTER têm apontado que, em um mesmo texto, pode haver diferentes representações de um mesmo agir, em acordo ou desacordo, implicando, portanto, um debate social.

Bronckart (2008) explica que a partir das vozes que se exprimem no texto, manifestam-se avaliações (julgamentos, opiniões, sentimentos) relativas a determinados aspectos do conteúdo temático, o que ele caracteriza como modalizações.

As modalizações, de acordo com Bronckart (1999[2009]), são distribuídas em: *lógicas, deônticas, apreciativas e pragmáticas*. Tais avaliações pertencem à dimensão configuracional do texto e deste são independentes quanto à linearidade e à progressão. Isso explica que possam ser locais e discretas. Sua utilidade consiste em orientar o destinatário na interpretação do conteúdo temático. No que tange à identificação, as modalizações são detectadas por meio de formas verbais, advérbios, locuções adverbiais, frases impessoais e outros tipos de frase.

As *modalizações lógicas* (ou epistêmicas) constituem-se de julgamentos que se apoiam em conhecimentos advindos das coordenadas formais do mundo objetivo relativos à verdade ou às condições de possibilidade do que se enuncia. Por

exemplo: “ISSO eu devo ao curso de magistÉrio... sem dÚvida nenhuma... porque o curso de letras NÃO aprofundou muito...” (Texto 1, p.5, l.2014-215).

As *modalizações deônticas* caracterizam-se por julgamentos que mobilizam valores sociais, apoiados nas regras que constituem o mundo social (direito, obrigação social, normas em uso). Por exemplo: “os pais deveriam te ver assim como... pah.. eu vou ouvir o que essa pessoa tem pra dizer.. se ela está me dizendo isso..” (Texto 4, p.46, l.506-508).

As *modalizações apreciativas* apresentam julgamentos subjetivos (da voz que é fonte desse julgamento), avaliando alguns aspectos do conteúdo temático como benéfico, infeliz, estranho etc. Por exemplo: “o resultado foi ridÍculo (frase exclamativa)... eu não vou nem avaliar aquilo lá... porque não deu... foi assim... eu digo GENTE:: mas o que que é ISSO?.” (Texto 3, p. 28, l.283-285).

As *modalizações pragmáticas* explicitam a responsabilidade (capacidades, intenções, motivos ou razões) de uma instância agentiva (personagem, grupo instituição) mobilizada pelo texto, considerando os processos que lhe são imputados. Por exemplo: “eu... ía tentar o inglês porque... a experiência que eu tinha de inglês na outra escola era de alunos... apaixonados pela língua estrangeira.....” (Texto 2, p.13, l.65-67).

Machado e Bronckart (2009) complementam que, além desses quatro tipos de modalizações, existe a possibilidade de um “grau zero” da modalização do enunciado. Os autores explicam que pode ocorrer o emprego de simples asserções, positivas ou negativas, as quais se mostram como uma constatação pura (sem avaliação). Por meio dessa constatação, a instância enunciativa explicita a proposição como sendo uma verdade incontestável. Por exemplo: “sabe.. a .. a máxima aí que alguém disse que tu já sai da graduação desatualizada?” (Texto 4, p. 47, l.561-562).

Por último, o nível enunciativo inclui, ainda, outras marcas de subjetividade como os *adjetivos*, os *substantivos* e as *formas verbais*, que são mecanismos importantes para a identificação das representações sobre o agir do professor. Esses elementos constituem como marcas de subjetividade do enunciador ou dos próprios actantes, exprimidas pelo enunciador. Tais marcas revelam as diferentes reações das instâncias enunciativas a respeito de um determinado objeto temático.

#### 2.2.4. Nível Semântico

Até o momento, apresentamos os procedimentos relativos à análise do contexto de produção e dos níveis organizacional e enunciativo. Machado e Bronckart (2009) reconhecem que a partir da análise do contexto e desses dois níveis, portanto, da análise macrotextual, é possível obtermos inúmeras informações acerca das representações sobre o agir do professor. No entanto, acrescentam a análise microtextual do nível semântico.

O nível semântico combina os resultados das análises dos outros dois níveis, abrangendo a interpretação de aspectos como: plano global; tipos de discurso; tipos de sequência; séries coesivas centrais; organizadores textuais; organizadores argumentativos; marcadores de pessoa; mecanismos de inserção de vozes; modalizações e outras marcas de subjetividade.

Esse processo interpretativo contribui para responder a questões ligadas à semiologia do agir. São questões que relacionam elementos do trabalho do professor tematizados no texto; categorias da semiologia do agir atribuídas (razões, motivos, objetivos, capacidades); dimensões individuais desses actantes tematizadas e etc.

**As razões para o agir** podem se manifestar nos textos como *determinantes externos* ou como *motivos* que levam o(s) indivíduo(s) a agir. Além disso, elas podem ser materiais ou simbólicas, como podem ser de ordem social, institucional etc. No exemplo: “Ensino gêneros porque os PCNs exigem”, Machado et al (2009, p. 23) explicam que “os PCNs” representam determinantes externos para que se ensine gêneros.

Quanto aos *motivos*, são razões de ordem interna interiorizadas por um ou vários indivíduos que os leva à realização da ação, como mostra o seguinte exemplo: “Ensino gêneros porque tenho consciência do que isso agrega no desenvolvimento das capacidades de leitura e escrita dos alunos”. Nesse caso, “ter consciência de que o ensino de gêneros ajuda a desenvolver as capacidades dos alunos” constitui um motivo para ensinar gêneros.

**A intencionalidade do agir** ou os efeitos esperados com esse agir se manifestam no texto como *finalidades para o agir* (quando atribuída a um coletivo) e como *intenções* (atribuída a uma pessoa particular). Assim, em: “As pessoas devem

separar o lixo para evitar a degradação do meio ambiente”, a finalidade é “para evitar a degradação do meio ambiente”, essa finalidade visa a ser atingida por um agir coletivo que é a separação do lixo pelas pessoas. Em seguida, no exemplo: “Farei a separação do lixo para evitar a degradação do meio ambiente”, evidencia-se a intenção do agir individual: “para evitar a degradação do meio ambiente”, “farei a separação do lixo”.

**Os recursos para agir** também se apresentam de dois tipos: como *artefatos* e como *instrumentos ou capacidades*. Eles se diferenciam por parâmetros de ordem externa ou interna ao sujeito agente.

Os artefatos (ordem externa) podem ser materiais ou simbólicos e eles são disponibilizados pelo meio social para a realização do agir. Já os instrumentos ou capacidades (ordem interna) dizem respeito aos recursos materiais e simbólicos apropriados pelo sujeito para a realização do agir ou a recursos mentais ou comportamentais atribuídos a uma pessoa particular. Assim, no exemplo: “Para desenvolver essa aula, preciso de projetor e de textos adequados”, o projetor equivale à ferramenta material, enquanto os textos representam a ferramenta semiológica.

Segundo Machado e Bronckart (2009), é necessário estabelecer relações entre as representações sobre o agir nos textos e os tipos de discurso, já que estes são participantes constitutivos e potencialmente autônomos no processo de interpretação do agir pelas pessoas. Complementando, Bulea (2007 [2010]) explica que os tipos de discurso mediatizam, no interior de um texto, a relação que o actante produtor preserva com o conteúdo mobilizado. Em contrapartida, por sua variedade (embora sejam em número finito), os tipos de discurso podem, quando combinados com o conteúdo temático referente ao agir, originar “recortes interpretativos”.

É com base nessas ideias que a autora apresenta o conceito de **figuras de ação**. Trata-se de configurações discursivas que visam ao agir-referente. Em outras palavras, elas podem ser entendidas como modalidades interpretativas de compreensão do agir-referente. De acordo com Bulea-Bronckart et al. (2013), elas estão presentes nos textos, sendo identificadas a partir da interação de coordenadas temáticas e discursivas.

Essa noção foi utilizada primeiramente, em análises de entrevistas referentes ao trabalho das enfermeiras<sup>14</sup>, mas as figuras de ação se mostraram relevantes também em pesquisas do ISD, para analisar textos sobre o trabalho do professor, a exemplo de Lousada (2006) e Bueno (2007).

Bulea (2007 [2010]) apresenta cinco tipos de figuras de ação<sup>15</sup>: *ocorrência, acontecimento passado, experiência, canônica e definição*.

a) **Ação ocorrência**: traduz uma compreensão do agir-referente que se desenvolve de forma próxima à situação de ação da linguagem, ou seja, na contemporaneidade da textualização.

Essa figura de ação caracteriza-se por mobilizar fortíssimo grau de contextualização e estar inserida nos segmentos do discurso interativo. Logo, inclui: dêiticos de pessoa que remetem a um ou mais participantes da interação e formas verbais no presente, no futuro perifrástico e no pretérito perfeito. Esse sistema verbal confere ao texto um valor de simultaneidade em relação ao momento da situação de produção.

Quanto ao grau de agentividade do profissional, Bulea-Bronckart et al. (2013) identificam como forte e claramente assumido. Além disso, a figura de ação ocorrência registra a presença do discurso indireto e também de modalizações indiretas (especialmente pragmáticas e lógicas).

b) **Ação acontecimento passado**: sugere uma compreensão retrospectiva do agir-referente e sua organização discursiva é constituída pelo relato interativo, tematizando o agir como um acontecimento no passado, ou seja, o actante insere-se como elemento da história que conta.

A autora (ibidem, 2013) situa essa figura como tendo um grau de contextualização menos elevado que o da figura de ação anterior. Esse grau se mostra mais seletivo e concretamente ancorado na própria ação realizada.

---

<sup>14</sup> Cf. Bulea (2007[2010])

<sup>15</sup> Bueno (2007, p.68) explica que o grupo de pesquisadores de Genebra utiliza a expressão "*Figuras de ação*", enquanto que, nas pesquisas do grupo do LAEL/PUC-SP, optou-se por uma designação mais ampla: "*Figuras interpretativas do agir*". Segundo a autora, a opção pela segunda expressão serve para nomear, de forma mais geral, todas as figuras construídas nos textos.

Quanto aos elementos linguísticos presentes nessa figura de ação, é possível identificar o emprego de elementos dêiticos referindo-se diretamente ao agente-produtor (agentividade centrada no actante). Ademais, identifica-se a presença de formas verbais do pretérito perfeito e pretérito imperfeito.

c) **Ação experiência:** corresponde a uma compreensão do agir-referente sob a forma de cristalização de experiências vividas por um actante.

Essa figura de ação avalia o estado atual da experiência do actante em relação à tarefa atinente. Ela registra dimensões pessoais, implicadas, internas e características da prática docente e vai sempre recontextualizando esse agir.

Bulea-Bronckart et al. (2013) ressaltam que a figura de ação experiência insere-se principalmente nos segmentos de discurso interativo, porém não se pode limitar o eixo de referência temporal, que é marcado por advérbios ou locuções com valor generalizante (normalmente, em geral etc.), bem como pelo tempo presente genérico.

Quanto à agentividade, são recorrentes nessa figura várias formas pronominais (eu, a gente) que indicam uma menor implicação do actante.

d) **Ação canônica:** constitui uma compreensão do agir sob a forma de regras e prescrições, construídas por alguém externo ao actante.

Na organização discursiva dessa figura, são inexistentes marcas que remetam à situação de produção do texto ou a qualquer origem temporal. Além disso, Bulea e Fristalon (2004) situam a organização interna dessa figura de ação na ordem do expor, devido à predominância tanto do discurso interativo quanto do discurso teórico.

Quanto ao grau de agentividade, evidencia-se um fenômeno denominado pelas autoras como “indiferença pronominal”, uma vez que o agente pode ser individual e se designar como tal, empregando o pronome “eu”. Pode ser, ainda, individual mais genérico, utilizando o “você” genérico. Da mesma forma que pode ser coletivo, com o uso de “a gente”. Já o tempo verbal mais frequente é o presente genérico, apresentando modalizações deônticas.

e) **Ação definição:** opera uma compreensão do agir enquanto “fenômeno do mundo”.

Segundo Bulea-Bronckart et al. (2013), essa figura expressa uma tentativa de redefinir o agir, porém não tematiza os actantes nem a organização do agir. Apesar

disso, combina aspectos capazes de descrevê-los e de diferenciar o seu agir de outros tipos de agir.

Quanto ao nível linguístico, essa figura é evidenciada em segmentos do discurso teórico. No entanto, Bulea-Bronckart et al. (Ibidem) destacam que, ao contrário da ação canônica, as formas verbais mobilizadas pela ação definição dificilmente tratam de atos ou gestos, pois o que predomina nas relações predicativas são as construções impessoais.

Caracterizando particularmente o discurso do professor, Bulea-Bronckart et al. (2013, p.116-117) distinguem essas figuras em dois tipos: figuras de ação interna e figuras de ação externa.

- *As figuras de ação interna:* são aquelas em que o professor “reflete, interpreta e elabora languageiramente componentes do seu próprio agir, colocando-se como a fonte das representações sobre a parte ou as dimensões que ele se autoatribui”.
- *As figuras de ação externa:* são aquelas em que o professor “reflete, interpreta e elabora languageiramente o agir dos outros protagonistas (aluno, alunos, outros professores)”.

A autora (ibidem, p.117) esclarece que essa distinção retoma e fortalece a diferença entre “ação interna” e “ação externa” proposta por Bronckart em trabalhos anteriores, entre os quais ela cita Bronckart (2001). Nesse texto, o autor caracteriza a ação interna como procedente das representações e avaliações que uma pessoa tem de sua própria responsabilidade na atividade coletiva. Sendo assim, carrega intenções, capacidades e etc autorrepresentados. Já a ação externa corresponde às “representações e avaliações vindas do exterior, ou produzidas por outros, sobre a responsabilidade de um certo indivíduo” (BULEA-BRONCKART et.al., 2013, p.117).

De acordo com Bulea-Bronckart et al.(ibidem p.118), é preciso atentar para o caráter dinâmico e contextualmente emergente que as figuras de ação carregam. Isso implica considerar que a compreensão no discurso do professor analisado não corresponde a uma receita de comida. Trata-se da análise de um “cruzamento temático-discursivo cuja compreensão se dá através da análise textual descendente [...] e apenas excepcionalmente trechos ou frases isoladas”.

Conforme podemos observar, em diferentes trabalhos do ISD, de forma geral, as figuras encontradas no grupo brasileiro e no grupo de Genebra são:

- Mazzillo (2006): Agir linguageiro, Agir instrumental e Agir mental.
- Barricelli (2007): Agir pluridimensional, Agir afetivo e Agir físico
- Bulea e Fristalon (2004), Bulea (2007[2010]) e Bulea-Bronckart et. al (2013): ocorrência, acontecimento passado, experiência, canônica e definição.

Conforme Bueno (2007) e Muniz-Oliveira (2011) explicitam, as figuras de ação identificadas por Mazzillo (2006) e Barricelli (2007) diferenciam-se das encontradas por Bulea e Fristalon (2004), Bulea (2007[2010]) e Bulea-Bronckart et. al (2013) no que diz respeito **à unidade de análise e à explicitação dos tipos de agir imputado a um actante.**

A unidade de análise nas pesquisas de Mazzillo (2006) e de Barricelli (2007) enfoca a oração em seu aspecto sintático-semântico, concernente aos *modos de agir* de qualquer actante referido na oração pelo enunciador. Esses modos de agir são examinados pelas pesquisadoras a partir dos predicados verbais das orações.

Outro ângulo é destacado nas pesquisas de Bulea e Fristalon (2004), que consideram a unidade como um segmento discursivo constituído de várias orações ou períodos. Portanto, as autoras defendem a possibilidade de perceber como o agir foi organizado discursivamente pelo enunciador. As figuras de ação, portanto, fazem referência **aos modos de dizer** do enunciador.

No tocante à análise, o nível semântico consiste em cruzar a interpretação dos resultados de análises do nível organizacional e do nível enunciativo. A partir disso, segundo Cristóvão (2008, p.8), o reconhecimento das atividades (de caráter eminentemente coletivo) e das ações (eminentemente individuais) se dá pela identificação:

- a) das figuras de ação que são construídas nos textos e sua relação com a situação de interação e com as condições sócio-históricas de produção;
- b) da intencionalidade;
- c) da motivação;
- d) dos recursos mobilizados para o agir.

Dessa forma, para responder às perguntas de pesquisa e apresentar como é desvelada a complexidade do trabalho do professor a partir da voz do próprio



trabalhador, apoiamo-nos na identificação dos elementos acima. Além disso, consideramos a noção de **figuras de ação** (cf. Bulea e Fristalon, 2004), uma vez que nosso interesse está nos **modos de dizer** da professora ao retratar o próprio trabalho.

A seguir, no capítulo 3, intitulado *Os caminhos da pesquisa*, explicamos o percurso trilhado na construção deste trabalho, desde a formulação e as reformulações da proposta até os procedimentos de análise dos textos.



## **3 OS CAMINHOS DA PESQUISA**

“[...] fazer pesquisa significa antes de tudo, fazer pesquisa em um determinado contexto com as restrições e aberturas que lhe são próprias”. (ABREU-TARDELLI ; CRISTÓVÃO, 2009)

Este capítulo apresenta os caminhos da pesquisa, ou seja, as escolhas metodológicas realizadas na construção deste trabalho. Por isso, inclui o contexto da pesquisa, a seleção e a descrição do participante, o percurso de geração dos dados, a transcrição dos textos e os procedimentos de análise.

### **3.1. O contexto da pesquisa**

O foco deste trabalho é dar voz ao professor, no intuito de compreender através de seu discurso como se desvela a complexidade do trabalho desse profissional. Dessa forma, o sujeito da pesquisa é uma professora - a professora Ana, que atua no ensino fundamental da Rede Pública de Santa Maria, no RS.

Como instrumento de coleta de dados a serem analisados, foi utilizada a entrevista semiestruturada. Os textos resultantes foram coproduzidos em quatro diferentes etapas, as quais foram divididas em dois módulos: módulo 1 (entrevistas 1,2 e 3 realizadas em 2013) e módulo 2 (entrevista 4 realizada em 2015). As entrevistas do módulo 1 foram produzidas no local de trabalho da professora, e a entrevista 4 ocorreu em um lugar público (um café de uma livraria) no período de férias da entrevistadora e da entrevistada.

Segundo Lüdke e André (1986), um dos instrumentos básicos para a coleta de dados em pesquisas qualitativas é a entrevista. Os autores destacam o importante papel desempenhado por ela tanto em atividades científicas como em muitas atividades humanas, por seu caráter interativo. Esse instrumento permite aprofundar pontos levantados por outras técnicas de coleta de alcance mais

superficial, como o questionário ou a Instrução ao sócia<sup>16</sup>, método que inicialmente cogitamos utilizar neste trabalho.

O quadro 5 destaca alguns aspectos que Marconi e Lakatos (2010) apontam como vantagens e limitações da utilização da entrevista como instrumento de coleta de dados:

<b>Vantagens</b>	<b>Limitações</b>
Permite flexibilidade	Dificuldade de expressão e comunicação de entrevistado e entrevistador
Oportuniza a obtenção de dados não acessáveis por meio de outras fontes	Disposição do entrevistado em dar as informações necessárias
Possibilita informações precisas e comprova de imediato as discordâncias	Tempo para a realização

Quadro 5 - Vantagens e limitações da entrevista

Para Lüdke e André (1986), a entrevista ganha vida ao iniciar o diálogo entre o entrevistador e o entrevistado. Quando não-padronizada, assume liberdade de percurso e, segundo Medina (2008, p.13), “dá a palavra ao homem interrogado, no lugar de fechá-lo em questões preestabelecidas”, abrindo margem para uma tomada de consciência do indivíduo.

Quanto às limitações, essa autora acrescenta que a sensibilidade do entrevistador no desafio da interação pode evitar ou minimizar os problemas que se apresentarem. É a partir do gesto, do olhar, da conduta do entrevistador, que o respeito e a curiosidade deste chegarão à percepção do entrevistado. Isso se mostrou claramente em nossa pesquisa, durante a aproximação e a preparação para a entrevista, cujos detalhes apresentamos a seguir.

---

<sup>16</sup>A Instrução ao sócia (IAS) foi criada pelo psicólogo Ivan Oddone, era desenvolvida em seminários de formação de operários da fábrica de automóveis FIAT, na Universidade de Turim, na década de 70. A IAS surge como uma técnica para a resolução de problemas na intenção de melhorar o ambiente de trabalho, fazendo com que os operários conhecessem mais sobre si e sobre seu ofício. A expansão desse método para a Ergonomia da Atividade centra-se em descrever: *como, por que e para que* o trabalhador realiza as suas atividades, por meio de textos produzidos por ele em parceria com o pesquisador. Para tanto, Clot (2006, p.144) reformula a seguinte proposta ao instrutor: “suponha que eu sou seu sócia e que amanhã eu me encontro em situação de dever te substituir em seu trabalho. Quais são as instruções que você deveria me transmitir, a fim de que ninguém se dê conta da substituição?” Desse questionamento, resulta um texto oral, com o diálogo entre pesquisador (sócia) e professor (instrutor), o qual é transcrito. Após essa etapa, o professor volta a ter acesso ao texto e, a partir dele produz comentários por escrito, que correspondem à segunda etapa do procedimento instrução ao sócia.

Cabe explicitar que a entrevista semiestruturada se configura a partir de um esquema básico, contudo flexível, possibilitando ao entrevistador realizar adaptações quando necessário. Marconi & Lakatos (2010) caracterizam esse tipo de entrevista como uma técnica que reúne perguntas abertas, as quais podem ser respondidas dentro de uma conversação informal. Em tal classificação, as autoras apontam que pode se tratar de uma entrevista focalizada, ou seja, inclui um roteiro de tópicos relativos ao problema que se vai estudar. Logo, o entrevistador tem a liberdade de perguntar, sondar razões e motivos ou dar esclarecimentos.

Para compreender a complexidade do trabalho do professor, preparamo-nos para uma entrevista mais longa, dividida em etapas, baseada em um roteiro, mas com flexibilidade. Tais aspectos caracterizam-na como entrevista semiestruturada.

Quanto ao planejamento requerido pela entrevista, Marconi & Lakatos (2010, p.84) indicam alguns aspectos a serem observados:

- Ter em vista o objetivo a ser alcançado;
- Conhecimento prévio do entrevistado: objetiva conhecer o grau de familiaridade dele com o assunto;
- Oportunidade da entrevista: marcar com antecedência a hora e o local, para assegurar-se de que será recebido;
- Condições favoráveis: garantir ao entrevistado o segredo de suas confidências e de sua identidade;
- Contato com líderes: espera-se obter maior entrosamento com o entrevistado e maior variabilidade de informações;
- Conhecimento prévio do campo: evita desencontros e perda de tempo
- Preparação específica: organizar roteiro com as questões importantes.

Considerando esses aspectos, a preparação para a entrevista começa na elaboração do roteiro. Como o objetivo principal (e inicial) dessa pesquisa era investigar o trabalho de um professor de ensino fundamental acerca dos gêneros textuais, foi daí que partimos. Primeiramente, selecionamos alguns temas fundamentais para serem dialogados com o professor; categorizamos esses vários aspectos dentro de três tópicos. Em seguida, testei esses tópicos durante a entrevista-piloto e, em ocasião posterior, reformulei-os em função do excesso de

informações. Assim, o roteiro utilizado na entrevista ficou organizado da seguinte forma:

*Tópico 1 - Formação:*

- Curso?
- Instituição?
- Ano em que ingressou e que se formou?
- Currículo?
- Dificuldades encontradas durante o curso?
- Motivo de ter optado por Letras?
- Projetava a atuação futura?
- Sentiu-se preparada ao chegar na escola?
- Como o curso lhe preparou para ser professora?
- Fez ou faz alguma formação continuada/pós-graduação/cursos?
- Como compara o início da atuação com o momento atual?

*Tópico 2 - Rotina de trabalho:*

- Quantas instituições?
- Se for mais de uma, todas públicas?
- Cargo?
- Tempo na função?
- Carga horária na escola?
- Turnos, nº de turmas?
- A estrutura da escola permite realizar o planejamento?
- Em que medida o contexto (da escola, dos alunos, pessoal) influencia na realização do seu trabalho?

*Tópico 3 - O trabalho com gêneros no Ensino de língua portuguesa:*

- Como entende a noção de gêneros?
- Quais foram as fontes consultadas (LD, curso, leituras extras, PCN)?
- Que recursos são utilizados para a preparação das aulas com gêneros?
- Se há a utilização do LD para o ensino de gêneros, de que forma, quais pontos positivos, negativos?
- Como ocorre a escolha do LD?
- Qual sua opinião sobre o manual do professor? Ele é útil para sugerir questões acerca do trabalho com gêneros?
- Possui diálogo com outros docentes acerca do ensino de gêneros?
- Conte algumas práticas de sala de aula com gêneros

Em um segundo momento, passados dois anos da realização das 3 entrevistas originadas a partir desse planejamento, realizamos uma quarta

entrevista, a qual retoma alguns tópicos do roteiro acima e acrescenta um novo aspecto:

**Tema: O trabalho do professor**

*Formação:*

→ Fez ou faz alguma formação continuada/pós-graduação/cursos?

→ Como compara o início da atuação com o momento atual?

*Rotina de trabalho:*

→ Quantas instituições?

→ Cargo?

→ Carga horária na escola?

→ Turnos, nº de turmas?

*O trabalho do professor:*

→ Por que ser professor nos dias de hoje?

→ O que torna o professor um profissional tão exposto no âmbito educacional?

→ Que aspectos são invisíveis no trabalho do professor?

É importante considerar que a entrevista foi proposta nesta pesquisa, inicialmente, como instrumento para a obtenção de dados. No entanto, a situação de ação de linguagem que se configurou para a realização desse procedimento provocou um número crescente de etapas e de interlocuções, fazendo com que ocorresse o que explica Plazaola Giger (2004, p.242), “a entrevista deixou o lugar de simples instrumento de coleta de dados para tornar-se uma das fases centrais do dispositivo de pesquisa”. Isso pode ser constatado na próxima seção, que explicita como ocorreu a escolha do sujeito de pesquisa e por que a opção de um sujeito de pesquisa.

### 3.1.1. Seleção do participante da pesquisa<sup>17</sup>

A proposta inicial deste estudo envolvia o trabalho com três professores do 6º ano do ensino fundamental de escolas públicas. Meu intuito era realizar a pesquisa com os professores que utilizaram os livros que constituíram o corpus da dissertação defendida no ano anterior, para dar continuidade ao trabalho. No entanto, esse planejamento foi alterado em função da dificuldade de contato com esses professores.

---

<sup>17</sup> As expressões “sujeito de pesquisa” e “participante” são utilizadas aqui como sinônimas.

Dessa forma, foi preciso pensar em outros critérios para a escolha dos participantes. Recorri, então, a uma referência nacional, o índice de desenvolvimento da educação básica (Ideb), para a escolha de uma escola. O Ideb foi criado, em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), como parte do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). É um índice (de zero a dez) que classifica as instituições com base na taxa de rendimento escolar (aprovação e evasão) e no desempenho dos alunos no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e na Prova Brasil.

A ideia de tomar esse índice como parâmetro para orientar a escolha dos participantes surgiu porque o Ideb constitui uma base de dados concretos e fornece uma noção acerca da qualidade da educação nos estabelecimentos de ensino estaduais e municipais. É claro que essa avaliação é influenciada por uma série de fatores como o número de alunos, a preparação para as provas etc. Sobre esses fatores não me deterei neste momento, pois o objetivo aqui é esclarecer a escolha desse critério para a seleção do sujeito desta pesquisa.

Com essa ideia, optei por trabalhar com dois professores, um que integrasse o corpo docente de uma escola com baixo Ideb, e outro que trabalhasse em uma escola com alto Ideb. Nesse estágio, a pesquisa pretendia compreender, além da entrevista, uma intervenção com os professores, no que diz respeito ao planejamento de aula que envolvesse gêneros textuais. Isso porque a proposta inicial deste trabalho era partir da voz do professor e compreender os principais desafios e possibilidades que estão envolvidos na prática docente, sobretudo, no trabalho com gêneros textuais.

Entretanto, a tentativa de estabelecer contato com professores de duas escolas, as quais se encaixam no percentual pretendido, não foi muito bem sucedida, e a recepção, bem como o interesse por parte dos professores não foi repentino. Um dos professores não retornou, e o outro retornou com demora e com receio.

Procurei mais quatro professores. Assim, dos sete professores consultados nessa etapa, quatro me deram retorno. Considerando as características desses professores (ano de formação, tempo de experiência e disponibilidade de tempo para participar da pesquisa), optei por realizar o trabalho com três deles.

Dois dos professores foram colegas de graduação, formaram-se no mesmo ano e têm o mesmo tempo de experiência docente. De acordo com os critérios



estabelecidos, foi preciso selecionar um desses dois professores. O mais sensato seria escolher o professor que reside na cidade onde a pesquisa está sendo realizada, pois isso facilitaria a coleta de dados. Mas, durante o tempo em que mantínhamos contato, esse professor foi convocado para outro cargo, em outra cidade, uma vez que havia sido aprovado em um concurso.

Conhecendo a trajetória acadêmica e profissional do docente e considerando o interesse dele em participar da pesquisa, decidi manter o participante e realizei com ele a entrevista - piloto. Foi uma decisão muito proveitosa, pois a entrevista-piloto ajudou na elaboração e na revisão do roteiro de entrevista, na organização do tempo para a coleta de dados, no teste de gravação de áudio, além de permitir que eu me aproximasse do gênero entrevista. Tudo ocorreu como se o participante fosse efetivo, pois a coleta aconteceu antes de eu ter contato com o segundo professor.

É importante salientar que o percurso metodológico desta pesquisa foi aos poucos se delineando. A certeza que tínhamos no momento inicial era o fato de que este estudo pretendia dar continuidade ao trabalho de dissertação, aprofundando o olhar no que diz respeito à noção e ao trabalho com gêneros, a partir do apoio teórico do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) e de teorias complementares. Com isso, além de considerar, na dissertação, os materiais didáticos e os documentos oficiais, passaríamos a incluir (ouvir) a voz do professor, as experiências relatadas sobre a concepção de gêneros, o planejamento e o desenvolvimento do trabalho com gêneros em sala de aula e sobre a sua relação com as prescrições que orientam o ensino de língua portuguesa.

A ideia de trabalhar com dois professores se mostrava atraente, uma vez que permite estudar mais de um contexto e estabelecer mais comparações. Dessa forma, eu tinha a participação de um professor (Lia), na entrevista-piloto, e pretendia contar com a contribuição de mais dois docentes para o desenvolvimento da pesquisa (Ana e Paula). No entanto, ao começar o trabalho de campo com Ana, o momento de reflexão se fez necessário. Em conversa informal, no período de aproximação da professora, ela argumentou que uma entrevista não seria suficiente para dar-me uma dimensão do seu trabalho. Então, ela propôs que eu acompanhasse a sua rotina de trabalho durante um período de tempo, o qual não foi

determinado de imediato, mas compreenderia observações de aula, do contexto de atuação da professora, além de conversas informais e, por último, a entrevista.

As condições sugeridas pela docente para a participação na pesquisa, o contexto da escola, dos alunos e da professora demonstravam um campo rico em informações relevantes para a pesquisa. Além disso, o tempo que teríamos que dispor para acompanhar Ana não poderia ser muito maior do que para Paula, pois isso prejudicaria a coleta de dados e, conseqüentemente, a análise e os resultados do trabalho.

Ao mesmo tempo em que a resistência de Ana parecia gerar um obstáculo, abria a possibilidade de ampliar o olhar sobre o trabalho docente em relação aos gêneros textuais em um contexto específico – escola municipal de periferia. Portanto, a decisão de realizar o estudo com um único sujeito foi decorrente do contato com a professora Ana e da possibilidade de um acompanhamento mais efetivo. Mas também resultou da dificuldade em estabelecer as mesmas condições de estudo de campo com dois profissionais, já que um dos docentes não reside no município onde a pesquisa estava sendo realizada e isso dificultaria visitas regulares.

Desse modo, a pesquisa se desenvolveu com um participante. E tal escolha foi pautada, inicialmente, em critérios como o ano de formação e o tempo de experiência docente no ensino de língua portuguesa, nível fundamental, em escola pública. Desconsiderou-se, portanto, o critério inicial do ideb da escola. Em seguida, a partir do contato estabelecido com as professoras, outros critérios foram preponderantes para a opção de trabalhar com um sujeito de pesquisa: contexto da escola, trajetória profissional da professora, preocupação e dedicação pela profissão demonstrados pela professora, interesse em negociar sua participação na pesquisa e em ter seu trabalho revelado por meio da pesquisa.

Após a opção por trabalhar com um sujeito de pesquisa, algumas etapas foram necessárias até que a produção dos textos ocorresse. Trato delas a partir de aspectos relacionados aos agentes-produtores. Aspectos que foram categorizados em dois grupos: contextualização geral; conhecimento e envolvimento.

#### **a) contextualização geral**

A contextualização geral inclui a forma como tive acesso à professora Ana, como foi o primeiro contato, quais foram minhas impressões, como elas influenciaram a pesquisa e que recursos possibilitaram tudo isso.

Em 2007, quando eu ainda estava na graduação, integrava um grupo de pesquisas, sob coordenação da minha atual orientadora, que desenvolveu um projeto na escola onde a professora Ana atua. Mas não nos conhecemos nessa ocasião, foi a partir desse projeto que conheci a escola. Esse dado se torna relevante porque a escola é deslocada geograficamente na cidade e com poucas opções de transporte, então, a experiência anterior possibilitou-me ter acesso à escola sem problemas<sup>18</sup>.

A possibilidade de desenvolver o projeto com a participação da profa Ana está ligada, ainda, a duas referências. A primeira delas é o fato de a profa Ana ter sido colega de graduação da minha orientadora, ou seja, tínhamos noção da sua formação, assim como a professora tinha uma referência sobre nosso trabalho. A segunda é de a professora Ana ter participado de - (e ganhado), juntamente com a turma de alunos - um concurso relacionado à leitura e à produção textual, que foi divulgado na mídia no ano em que a professora e os alunos viajaram para buscar o prêmio. A partir dessas duas referências e de saber a localização da escola, eu busquei o contato da professora Ana.

O primeiro contato que estabeleci com Ana foi em maio de 2013, inicialmente por telefone, em seguida, no mesmo dia, fui pessoalmente à escola, no turno da noite. Chegando lá, fui recebida na sala dos professores, durante um pequeno intervalo de aula. Nessa primeira conversa informal, apresentei-me à professora e perguntei a ela se podia explicar-lhe uma proposta de pesquisa e saber da possibilidade de sua participação por meio de uma entrevista. Ao receber o meu pedido, a professora dirigiu-se ao mural que tinha na sala e me explicou que só poderia conversar comigo duas semanas depois, no dia 07 de junho. Mas me passou o e-mail dela, para termos o contato uma da outra.

A impressão que tive desse primeiro contato era de dúvida. Com certeza, essa é a palavra que descreve a minha reação e o meu sentimento após aquele encontro. Dúvida se tinha procurado um bom contexto - afinal eu já tinha procurado outros professores, poderia buscar mais - dúvida se a professora aceitaria participar

---

<sup>18</sup> Em 2015, esse contexto se mostra um pouco diferente, uma vez que dois grandes condomínios populares foram construídos na região onde a escola está situada, com isso, aumentaram consideravelmente as condições de transporte e o acesso a essa região da cidade.

da pesquisa, dúvida se ela realmente se engajaria no projeto, se teria interesse, de fato, em refletir sobre o seu trabalho e refletir sobre a noção e o ensino de gêneros. Ao mesmo tempo em que a dúvida é incerteza, ela também é desafio e, por trás do desafio, estava um propício contexto para o desenvolvimento desta pesquisa.

A partir dessas impressões, resolvi escrever minha proposta e enviá-la à professora por *e-mail*. Assim o fiz, no dia seguinte ao nosso encontro. No entanto, a professora manteve o seu posicionamento (de que só poderia me atender duas semanas depois) e não respondeu ao *e-mail*. Com isso, passei por uma mistura de euforia, frustração e dúvida, sentimentos que motivaram a espera para o segundo encontro com a professora.

O segundo encontro ocorreu no dia 07 de junho, conforme estipulado. Nesse dia, apresentei uma reformulação do projeto, que envolvia uma intervenção com a professora no planejamento de aulas com gêneros. Tal proposta não foi muito aceita, e esse encontro começou a integrar a fase de aproximação. A professora poderia simplesmente ter se recusado a participar da pesquisa, mas ela não fez isso. Primeiro, ela me alertou que se eu estava propondo mais trabalho a ela, não haveria interesse de participação. Então, eu reformulei o projeto e abri mão da intervenção, sugerindo uma entrevista apenas, onde ela relatasse sobre o trabalho que desenvolve relacionado à questão dos gêneros. Foi a partir da resposta que a professora deu a essa reformulação que a dúvida se desfez e eu constatei que o perfil de professor que eu estava buscando era o dela. Segundo a professora, se eu quisesse realmente conhecer o trabalho dela, eu teria que acompanhá-la não só em um momento de interlocução, mas em sua rotina de trabalho, durante um tempo (que ela não determinou e eu também não estipulei) em que eu pudesse entender a complexidade do trabalho dela e, depois disso, ela me daria uma entrevista.

Portanto, esse segundo encontro com a professora foi crucial para a pesquisa e motivou a realização de mais oito encontros, os quais incluem quatro gravações de entrevista (as três primeiras abrangendo um tópico cada uma, e a quarta, dois anos depois, retomando algumas questões, atualizando-as e ampliando-as) e a troca de e-mails, bem como conversas informais (mas que envolvem assuntos do trabalho docente), observação de aulas, reunião para análise e escolha de livros didáticos e substituição de aula.

A recuperação dessas informações colocadas acima se tornou possível apenas porque, desde quando comecei a desenvolver o projeto desta tese, utilizei

alguns recursos de pesquisa que me ajudaram a organizar as informações: o diário de pesquisa e o relatório de *e-mails*.

O **diário de pesquisas** foi realizado durante as fases de contato/aproximação e cooperação, etapas nas quais organizei o contato e a interação com a professora. Essas etapas serão explicitadas no capítulo posterior, na abordagem do contexto de produção dos textos. Foi a partir desse diário que recuperei as informações que constituem o referido capítulo. O diário que registra esta pesquisa surgiu de anotações e de gravações. Como a escola era distanciada do lugar onde moro, e o transporte funciona em horários bastante espaçados (varia de 20 a 50 minutos), utilizei o gravador de voz. Com esse recurso, relatei aspectos referentes a cada visita, desde o primeiro contato, quando expliquei a proposta à professora até o dia em que observei aula em uma turma e substituí a professora em outra turma. Assim, eram muitas atividades para serem guardadas na memória até o momento em que eu pudesse anotá-las, por isso o recurso do gravador foi indispensável para a elaboração do diário de pesquisa. Quanto às anotações, começaram de forma dispersa e acabaram virando rotina após as idas à escola e tornaram-se relatórios, uma vez que eu precisava dar notícias à minha orientadora sobre o andamento do trabalho. Esses relatórios eram enviados por *e-mail* para minha orientadora e, inicialmente, tinham a função de informar sobre o desenvolvimento da pesquisa, mas, depois, eles serviram para recuperar as informações para a escrita da tese.

O **relatório de e-mails** começou antes mesmo do diário de pesquisas, foi registrado em arquivo de texto, salvo todos os dias no computador, desde o dia 19 de março de 2013, quando começaram as orientações a respeito da tese. Ele contém as informações trocadas por *e-mail* entre mim e a professora orientadora e, posteriormente, entre mim e a professora Ana; e entre mim e a diretora da escola. Por meio desse relatório, eu pude recuperar datas e informações, as quais permitiram replanejar alguns procedimentos, adiar encontros, remarcar encontros e receber orientações. O relatório de *e-mails* colaborou, ainda, para que eu mantivesse contato com a professora Ana, uma vez que auxiliou, retomando as interlocuções entre mim e a professora e, assim, visualizando-as, pude planejar a troca de materiais e de ideias. Portanto, o diário de pesquisas e o relatório de e-

*mails* se complementaram, porque um contribuía para a constituição do outro, e ambos foram muito úteis como recursos de pesquisa.

### **b) *conhecimento e envolvimento***

A etapa que denominei conhecimento e envolvimento abrange a minha trajetória acadêmica enquanto pesquisadora, assim como aborda a trajetória da professora Ana (segundo o que foi exposto e o que interpretei no primeiro contato).

O primeiro contato estabelecido com a professora ocorreu em maio de 2013, como já explicitado. Nessa época, eu havia cursado um ano de doutorado, no qual tive contato com diversas disciplinas relativas à linguagem e à interação, bem como a abordagens que estudam o trabalho do professor. A partir disso, elaborei, em conjunto com minha orientadora, uma proposta de dar continuidade à pesquisa desenvolvida no mestrado. Esse trabalho abordou a análise de livros didáticos de português, direcionando o olhar para a noção de gêneros presente em manuais do professor de livros didáticos, relacionando-as com as propostas didáticas dos livros. Então, o meu conhecimento enquanto pesquisadora tinha sido voltado à análise de materiais didáticos impressos até o momento. Além disso, tal conhecimento era proveniente de cursos, congressos, disciplinas teóricas e produção de artigos acadêmicos. Também cabe mencionar que, no momento da primeira escrita deste texto (em novembro de 2013), eu estava ingressando, de fato, na profissão docente (no ensino regular), estava participando do processo de nomeação para o magistério estadual. Assim, a situação de pesquisa que se instaurava era mais nova para mim do que era para a professora Ana, pois, segundo ela, eu não era a primeira acadêmica a procurá-la para pedir uma entrevista. Embora sobre assuntos diferentes, a situação de entrevista, para ela, não se mostrava nova.

Conforme o que a professora Ana me informou nos primeiros encontros, ela tem muitos anos de sala de aula, foi aprovada em diversos concursos para o magistério, dentre os quais atuou no Estado, mas optou pela carreira em escolas do município, ministrando as disciplinas de português e de inglês. Outra informação importante sobre o contexto que envolve a professora Ana é o fato de que ela cursou uma especialização em português e literatura. Segundo ela, foram questões da vida mesmo que a impossibilitaram de realizar um mestrado e dar continuidade aos estudos, mas não foi falta de interesse. Ela revela também a participação em congressos, semanas acadêmicas promovidas pela universidade federal e cursos de

formação promovidos pela secretaria de educação do município. Dessa forma, é possível perceber que a professora Ana representa um perfil de professor ativo e atento ao que acontece em volta de si e sobre o seu trabalho.

### 3.1.2. Descrição da participante da pesquisa

A professora Ana formou-se em 1993, é Licenciada em Letras com habilitação em Língua Portuguesa, Língua Inglesa e respectivas literaturas, pela Universidade Federal de Santa Maria. Concluiu o curso em sete anos e, desde o meio da graduação, já trabalhava em escola pública, pois cursou o magistério antes de ingressar na universidade. Após a graduação em Letras, a professora cursou a especialização em Língua Portuguesa e Literatura, no Centro Universitário Franciscano (UNIFRA) e, em 2015, ela está em afastamento para capacitação, cursando Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), no polo da Universidade Federal de Santa Catarina, em Florianópolis. Ela possui 25 anos de experiência enquanto docente. No primeiro ano de nomeação, a professora atuou nas séries iniciais numa classe multisseriada (1<sup>a</sup>, 2<sup>a</sup> e 3<sup>a</sup> séries juntas) e depois, por vinte e um anos, trabalhou com o ensino de inglês e de português, todos em escola pública das redes municipal e estadual. Em 2013, no período inicial de realização deste trabalho, ela atuava em duas escolas de ensino fundamental de Santa Maria, em uma ela lecionava inglês (escola do campo) e, na outra, língua portuguesa na periferia da cidade, nos turnos da manhã e da noite (modalidade EJA). Nesta última, a professora atuava há 11 anos.

No que diz respeito à atuação, a professora se mostra uma pessoa preocupada com as questões à sua volta. Ela participa ativamente de reuniões, congressos e discussões acerca da sua profissão e de sua área de atuação. Além disso, Ana se posiciona em relação aos fatos do cotidiano, não apenas quanto à sua rotina de trabalho, mas sobre os acontecimentos diários que mobilizam a sociedade. Embora ela tenha que driblar uma série de questões como desvalorização da profissão, condições de trabalho, contexto da escola etc., ela se empenha em desenvolver o seu ofício, ela arrisca possibilidades em meio às restritas condições de desenvolvimento das propostas.

### **a) Contexto da escola onde a professora atua**

A instituição onde ela trabalha com ensino de português abrange do 1º ao 9º ano e EJA; contava, em 2013, com 518 alunos e 37 professores (a maioria com especialização)<sup>19</sup>. Ela está localizada em um bairro na zona leste da cidade de Santa Maria - RS.

Quanto à infraestrutura, o espaço físico da escola é composto por 9 salas de aula, sendo 3 delas equipadas com TV e DVD, um laboratório de informática com 27 computadores, biblioteca conjugada com bancadas de xadrez, sala de recursos multifuncional, secretaria, sala de professores, direção, cozinha, refeitório e dispensa, 4 banheiros internos, sendo um deles para professores, outro para funcionários e 2 para alunos (masculino e feminino), um deles adaptado para portadores de necessidades especiais. Ademais, com o crescimento da população do bairro, em função da construção de condomínios residenciais, e do consequente aumento da procura por escolas nessa região da cidade, está prevista e aprovada pela prefeitura do município a ampliação das estruturas dessa instituição.

Quanto à população que a escola atende, a descrição presente no Projeto Político Pedagógico da Escola afirma que os alunos que a frequentam, em sua maioria, correspondem a moradores do bairro onde a escola é situada. São famílias de baixo poder aquisitivo e baixa qualidade de vida.

Os dados fornecidos pela escola apontam que há uma parcela considerável de pais de alunos desempregados ou subempregados. Além disso, muitos deles têm sua principal fonte de renda a partir da coleta de lixo reciclável, bem como alguns exercem outras profissões como: autônomos, domésticos, pedreiros, serviços gerais e serventes. Há também um número significativo de famílias que dependem do salário bolsa-família, da caridade de vizinhos e/ou de familiares para sobreviver.

A escola informou, ainda, que a comunidade que reside nessa localidade convive com sérios problemas sociais, entre os quais: saneamento básico precário; violência doméstica; desestrutura familiar; falta de perspectiva para o futuro; acomodação com a condição social; agressividade; alcoolismo; drogas; convivência

---

<sup>19</sup>As informações referentes à escola foram recolhidas, pessoalmente e através de e-mail, com a diretora da escola. Isso inclui, ainda, a leitura do Projeto Político Pedagógico da escola, disponibilizado pela direção, e de observações realizadas pela pesquisadora durante as visitas à escola, num período de três meses.



com (ou situação de) ex-presidiários, apenados e alguns cumprindo pena através da prestação de serviços comunitários; prostituição; gravidez na adolescência.

Embora existam todas essas mazelas sociais, a comunidade escolar conta também com a presença de famílias bem estruturadas e conscientes da importância da escola.

O contexto acima descrito foi vislumbrado em 2013. Em 2015, foram inaugurados dois condomínios residenciais neste bairro, e o contexto da escola e dos alunos que a frequentam pode ter sofrido alterações.

### **3.2. Percurso de geração dos dados**

Após a elaboração do roteiro, continuam as fases de preparação para a entrevista. Com relação a isso, Medina (2008) alerta sobre o compromisso com a comunicação coletiva e o papel social do entrevistador. Concordo com ela que o momento da entrevista deve ser visto como uma situação psicossocial, de complexidade indiscutível. A autora aponta como etapas de observação mútua na entrevista: o “namoro”, a busca da confiança recíproca e a entrega. A partir disso, espera-se o compromisso social com as informações, tanto da parte do entrevistador como da parte do entrevistado.

Com base nessa autora, classifiquei as etapas da entrevista como: *contato, aproximação e cooperação*. Foi estabelecida essa classificação porque registrei um movimento significativo desde o primeiro contato até a entrevista. A previsão inicial era realizar a entrevista em um encontro, em que os três tópicos programados para o diálogo fossem abordados em um período de 40 a 60 minutos, aproximadamente.

No entanto, foi preciso reformular esse plano, uma vez que tínhamos que considerar o tempo disponibilizado pela professora e o ritmo do diálogo. Por isso, em vez ficar com os dados coletados no primeiro encontro, já que havia solicitado *uma* entrevista, interessei-me em acompanhar a rotina dessa professora e dar continuidade ao roteiro, tratando dos tópicos que ainda não haviam sido abordados, à proporção que o diálogo fluía, independente de quantos encontros fossem necessários. Assim, a entrevista é estruturada em dois módulos: o primeiro módulo constitui-se de três partes (três encontros, ocorridos em 2013), e o segundo módulo é composto de uma entrevista ocorrida em 2015.

Ademais, como mencionei na descrição da escolha do participante, a professora sugeriu que, antes da entrevista, eu acompanhasse um pouco da sua rotina de trabalho. Então, considerei esse acompanhamento como fases de aproximação e cooperação, porquanto as atividades desenvolvidas nesse período foram importantes para o desbloqueio da relação pesquisador e participante, bem como permitiu a interação entre os dois.

O quadro 6, a seguir, sistematiza as etapas de contato, aproximação e cooperação, indicando precisamente o percurso percorrido até as entrevistas, localizando os dois módulos, suas etapas e o vínculo mantido pós-entrevistas.

<b>MÓDULO 1 - ENTREVISTAS OCORRIDAS EM 2013</b>	
<b>CONTATO e APROXIMAÇÃO</b>	<b>COOPERAÇÃO</b>
22/05/13 (telefone e encontro 1 – primeiro contato)	
23/05/13 (e-mail – Raquel-Ana- expor a proposta)	
<b>07/06/13 (encontro 2 – reformulação proposta)</b>	
<b>20/06/13 (encontro 3 – conversa e observação)</b>	
	<b>27/06/13 encontro 4</b> (entrevista tópico 1)
01/07/13 (e-mail – Ana-Raquel-cancelamento encontro 04/07)	
	08/07/13 encontro 5 (escolha do livro)
10/07/13 (e-mail – Ana-Raquel -cancelamento encontro 11/07)	
	<b>18/07/13 encontro 6</b> (entrevista tópico 2)
Período de férias escolares	
25/07/13 (e-mail – Raquel-Ana- notícias sobre o começo das aulas e convite evento)	
31/07/13 (e-mail – Raquel-Ana- notícias sobre o começo das aulas e continuidade do trabalho)	
02/08/13 (e-mail – Ana-Raquel– resposta)	
	<b>08/08/13 encontro 7</b> (entrevista tópico 3)
12/08/13 (e-mail – Ana-Raquel– expectativa sobre trabalho dos alunos e pedido de substituição)	
12/08/13 (e-mail – Raquel-Ana– resposta ao pedido)	
13/08/13 (e-mail – Raquel- Ana- relatório aula)	13/08/13 encontro 8 (aula)
14/08/13 (e-mail – Ana-Raquel- agradecimento)	
21/08/13 (e-mail – Raquel-Ana – notícias e convite	

seleção)	
03/09/13 (e-mail – <i>Raquel- Ana</i> – notícias e material)	
10/09/13 (e-mail – <i>Raquel-Ana</i> - convite evento)	
24/09/13 (e-mail – <i>Raquel-Ana</i> - material)	
25/09/13 (e-mail – <i>Raquel-Ana</i> - pedido de informações)	25/09/13 (telefone e e-mail – Projeto político pedagógico escola – diretora)
25/09/13 (e-mail – <i>Ana-Raquel</i> - informações e agradecimento)	

Quadro 6: Percurso de geração dos dados

<b>MÓDULO 2: ENTREVISTA OCORRIDA EM 2015</b>	
<b>CONTATO e REAPROXIMAÇÃO</b>	<b>COOPERAÇÃO</b>
<p>Troca de 12 e-mails durante os meses de <b>janeiro, março, abril e julho de 2014:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Convite/divulgação de evento na área de língua portuguesa (2 e-mails: abril e julho).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Troca de materiais sobre concurso e oportunidades na área de Letras (6 e-mails em janeiro).</li> <li>-Troca de informações/experiência sobre planos de aula de português/ensino fundamental (4 e-mails em março).</li> </ul>
<p>Troca de 15 e-mails, durante os meses de <b>fevereiro, março, abril, maio, junho e julho de 2015:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Troca de ideias sobre o mestrado da professora Ana (fevereiro e março).</li> <li>- Complementação de informações para a tese (abril).</li> <li>- Informações sobre a tese (maio e junho).</li> <li>- Sugestão de um novo encontro (maio e junho).</li> <li>- Agendamento de um novo encontro (julho).</li> </ul>	<p>28/07/2015 – encontro - entrevista 4</p>

Quadro 7: Percurso de geração dos dados

Como é possível observar no quadro 6, no módulo 1, as fases de preparação para a entrevista, a entrevista e o momento pós-entrevista compreendem o período entre os meses de maio e de setembro de 2013.

Já o quadro 7 mostra que, no módulo 2, as fases de contato, reaproximação e cooperação situam-se, primeiramente, nos meses de: janeiro, março, abril e julho de 2014 e, em seguida, nos meses de: fevereiro, março, abril, maio, junho e julho de 2015.

As entrevistas, de fato, ocorreram nos dias 27/06/13, 18/07/13, 08/08/13 e 28/07/15. Contudo, nas fases de contato, aproximação (e reaproximação) e cooperação entre pesquisador e participante, foram desenvolvidas atividades significativas como: conversas informais, observação de aulas, diário de pesquisa, reunião com professores para análise e escolha de livros didáticos, substituição de aula, bem como troca de materiais e de experiências. Por isso, entendo que a coleta de dados desta pesquisa não se restringiu somente à entrevista, mas foi o resultado desses diversos fatores que correspondem a um acompanhamento do trabalho docente, por meio de diferentes atividades, num período de dois anos.

A seguir, descrevo, na forma de relato, as observações, a reunião para a escolha do livro didático e as informações sobre a aula. Depois disso, apresento a forma como foi realizada a transcrição dos dados das quatro entrevistas.

### 3.2.1. A observação de aulas

Todos os 8 encontros com a professora Ana ocorreram na escola onde ela atua. As observações foram realizadas em dois momentos. O primeiro foi no dia 20/06/13, após uma conversa agendada para explicitar a reformulação da proposta à professora. Com isso, ela assinou o termo de consentimento, e nós assumimos o compromisso de estabelecer esse diálogo a respeito do ensino de língua portuguesa apoiado em gêneros textuais.

Nessa ocasião, como a professora já tinha conhecimento do meu trabalho de dissertação com a análise de livros didáticos de língua portuguesa, ela mostrou-me os livros que chegaram para serem escolhidos e utilizados de 2014 a 2016. Dos 24 exemplares aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 2014, chegaram até a escola de apenas quatro editoras. Depois disso, a professora manifestou interesse e perguntou se eu poderia ajudá-los na escolha de duas opções de livro didático.

Vi, então, uma oportunidade tanto para a aproximação com a professora como para estabelecer um momento de diálogo e reflexão entre os dois professores e eu. Ao concordar com a ideia da professora, agendamos o dia 8 de julho,

segunda-feira, para nos reunirmos: a professora Ana, o outro professor de língua portuguesa e eu, para a escolha do livro a ser utilizado nos próximos três anos.

Após essa conversa, que durou cerca de trinta minutos, acompanhei a manhã de aulas da professora, constituída por um período de cinquenta minutos com a turma do 9º ano e dois períodos, com a mesma carga horária, na turma do 6º ano.

Ao chegarmos à sala do 9º ano, a professora entrou, deu bom dia aos alunos, pediu que eles sentassem e fizessem silêncio. Em seguida, ela comunicou à turma que tinha trazido uma amiga para estar na aula com eles naquela manhã e me apresentou como professora.

Sentei em meio aos alunos, na fileira da parede, primeira classe, próxima ao quadro. Eles me receberam bem, não houve agito fora do normal, conforme a professora. No início da aula, foi o momento da chamada. Depois disso, a professora conversou com os alunos a respeito de um projeto de leitura que ela está desenvolvendo na turma. Trocou livros com os alunos, aqueles que já haviam lido o exemplar passaram para outro aluno, e aqueles que ainda não tinham livro ficaram incumbidos de procurar. Todos eles tinham que ler, pois deveriam entregar as informações do livro por escrito para a professora na semana seguinte.

A próxima pauta era o trabalho desse dia. Como, na aula anterior, a professora falava sobre notícia, os alunos tinham a tarefa de assistir ao noticiário e relatar em aula sobre a notícia a que assistiram. Algumas notícias tratavam sobre a copa, sobre os jogos, e a maioria sobre as manifestações que estavam ocorrendo naquela semana, as quais começaram acerca do transporte público, principalmente, em São Paulo, e se estenderam para outros assuntos e outras cidades do país.

A professora aproveitou a pauta para contar aspectos que ela viveu quando era adolescente e quando era estudante de Letras. Também ressaltou a importância do momento histórico, pois, futuramente, as próximas gerações vão estudar esses acontecimentos como fatos históricos. Eu também participei da discussão e contribuí com exemplos.

A discussão foi interrompida quando os alunos foram chamados para o refeitório. Como a escola é pequena, o refeitório é uma sala, com uma mesa, então, durante toda a manhã, a merenda é servida para uma turma por vez. Os alunos são chamados na sala e, após comerem, retornam para a aula. Quando eles retornaram,

restavam 12 minutos de aula, os quais foram ocupados com a correção de algumas questões da Prova Brasil, pois a professora destina o período de quinta-feira aos estudos para a Prova Brasil.

Ao final da aula, a professora remete novamente à tarefa anterior e entrega uma ficha de leitura para os alunos preencherem em casa. Tal ficha solicitava dados sobre a obra: título, autor, ano, época em que se passa história, lugar, resumo do enredo, pontos positivos do livro, aspectos negativos etc. Além disso, ela reforça a necessidade de que toda a turma estivesse lendo um livro para realizar a tarefa, cujo gênero escolhido foi o romance.

Uma das alunas foi até a biblioteca buscar um livro, mas em vez de um romance, ela escolheu um texto dramático. A professora pediu que ela retornasse e trouxesse um romance. Mas a aluna voltou com um livro de contos. Nesse intervalo, o sinal tocou, avisando que aula tinha chegado ao fim e começava o recreio. Então, perguntei à professora se ela permitia que eu ajudasse a aluna na escolha do livro. Na sua concordância, fui com a aluna até a biblioteca.

Chegando à biblioteca, entendi a opção da aluna por um texto dramático e, depois, por um livro de contos. Não havia muitas opções, uma vez que a turma do 9º ano é grande, e a maioria dos livros estava emprestada. Então, os livros disponíveis eram os do acervo do Programa Nacional Biblioteca Escola (PNBE), o qual era composto por livros de contos, crônicas, história em quadrinhos e novelas. Dessa forma, separei algumas novelas que ela poderia escolher, pois era o gênero que mais se aproximava do que a professora estava trabalhando. Ao fazer isso, expliquei à aluna as principais diferenças entre o romance, a novela e os outros gêneros que ela havia escolhido anteriormente. Passamos o recreio na biblioteca, e a aluna parece ter saído satisfeita com a escolha.

Após o recreio, a professora tinha dois períodos com o 6º ano. Repetiu-se a mesma sequência, ela entrou na sala, acalmou os alunos e disse que teriam visita. A turma do 6º ano era maior que a do 9º, e os alunos eram de diferentes idades. Foram muito receptivos com a minha chegada, todos eles queriam um olhar ou um aceno, e eu correspondi.

A aula começou com a correção das atividades da aula anterior, que eram sobre os elementos da comunicação, e depois o assunto era o gênero bilhete. A professora enfatizava a necessidade de colocar as informações e a estrutura do bilhete, em função da comunicação se concretizar efetivamente. Eu pedi licença à

professora para contribuir com um exemplo. Na sua concordância, fui até o quadro e escrevi: “Estive aqui e não te encontrei. Volto amanhã”. Ao lerem, os alunos perguntaram: Aqui onde? Quando? Quem esteve aqui? Riram e confirmaram o que a professora tinha explicado, ao corrigir a tarefa.

Em seguida, a professora distribuiu uma folha (xerox do livro didático do ano anterior) que continha uma tirinha, atividades e texto explicativo sobre variantes linguísticas. Esse foi o próximo assunto da aula. A tirinha era do personagem Chico Bento, eles leram em silêncio, depois leram em voz alta, discutiram e acrescentaram outros exemplos. Todos os alunos queriam falar, alguns levantavam a mão, outros falavam ao mesmo tempo. Assim que eles se acalmaram, a professora dava espaço para que falasse um de cada vez. Então, ela orientou, utilizando o quadro, a resolução das atividades. Elas tratavam do sentido de uma palavra empregada no texto, da noção de norma padrão, de fala e de escrita, de diferentes variedades utilizadas conforme a região e a idade. Até o final da aula, esse foi o assunto, e vários exemplos foram explorados. Quando a aula terminou, saí junto com a professora e combinamos de, na próxima quinta-feira, 27/06/13, realizarmos a entrevista.

O segundo momento de observação ocorreu após a entrevista, no dia 13/08/13. Essa ocasião foi programada durante a última etapa da entrevista, no dia 08/08/13, após a professora mencionar o trabalho que vinha desenvolvendo com a turma do 9º ano.

Os alunos tinham que apresentar um jornal falado. Esse trabalho surgiu em função do baixo desempenho demonstrado pela turma, quando a professora propôs o trabalho de leitura do romance. Decepcionada com os resultados, ela resolveu dar uma segunda chance aos alunos. A professora salientou que eles eram capazes de produzir um trabalho de qualidade, bastava eles terem vontade. Esse relato surgiu em meio a entrevista, então pedi a ela se eu poderia assistir à apresentação dos trabalhos.

No dia 12/08/13, dia anterior à minha visita, a professora demonstrava preocupação em relação às expectativas que eu pudesse lançar a respeito do trabalho, ela expôs isso em conversa por e-mail. Mas expliquei a ela que minha intenção era somente de assistir ao trabalho. Eu não tinha o intuito de avaliar a

atuação dela e dos alunos, meu objetivo era acompanhar o trabalho com gêneros e, se pudesse contribuir, faria isso com grande prazer.

No dia 13/08/13, uma terça-feira, ocorreu a apresentação dos trabalhos. Os alunos estavam cientes da minha presença. Quando chegamos à sala, a professora e eu, os grupos não estavam organizados, alguns não tinham terminado o trabalho e não pareciam muito preocupados. Percebendo isso, a professora disponibilizou um tempo da aula, para que eles se organizassem. No momento em que um dos grupos levou o trabalho a sério, os outros grupos começaram a se empenhar e se organizaram.

A turma foi dividida em três grupos, cada um tinha cerca de oito ou nove alunos. No período de organização, a professora disponibilizou alguns materiais que ela trazia em sua caixa como lápis, tesoura, tubo de cola, caneta hidrocor, folhas etc. Com isso e outras ferramentas, eles fizeram crachás, simularam microfones, prepararam recurso para gravação de áudio e vídeo. Além disso, produziram cartazes com mapas para falar sobre a previsão do tempo. As meninas arrumaram o cabelo, enquanto os meninos ajeitavam as classes na frente da sala, representando a bancada do jornal.

Um dos grupos entrevistaria um jogador de futebol famoso, representado por um dos meninos, que se produziu a caráter para tal. Outro grupo realizou a entrevista gravada, então estava testando o “Arthur”<sup>20</sup>, que seria utilizado para mostrar o vídeo. Em seguida, os três grupos se reuniram, cada um em um canto da sala, para definir os nomes dos apresentadores e do jornal, assim como para ensaiar a pauta.

Passado o momento de preparação, começam as apresentações. A professora e eu ficamos incumbidas de realizar a gravação, por meio de celulares.

Primeiramente, os alunos do primeiro grupo saíram da sala. Depois entraram aqueles que seriam âncoras do jornal. À medida que eles apresentavam a pauta, outros integrantes do grupo entravam e participavam. Na apresentação, estavam notícias lidas, entrevistas, vídeos e a previsão do tempo. Essa sequência ocorreu basicamente nos três grupos, com pequenas diferenças.

---

<sup>20</sup> “Arthur” é como é chamado o aparelho constituído de projetor acoplado ao computador, desenvolvido de forma prática e portátil para ser transportado de uma sala para outra, conforme a necessidade dos professores. Esse aparelho é de fabricação nacional e foi desenvolvido especialmente para funcionar em escolas públicas.



No que diz respeito ao gênero, os três grupos, de maneira geral, entenderam e destacaram muitas características de um jornal falado. Apesar de algumas dificuldades em relação à comunicação e, propriamente, à postura de um apresentador, os alunos se esforçaram para desenvolver o trabalho.

Eu não tive a oportunidade de acompanhar a sequência dessa atividade, quando eles assistiriam à gravação. Também não obtive resposta da professora em relação a isso, nos e-mails que trocamos. Mas constatei a hipótese da professora de que eles conseguem realizar o trabalho proposto se o fazem com vontade. Talvez a presença de um estranho os tenha motivado ou talvez ajam assim normalmente, essa resposta eu não tenho.

Após observar as aulas e interagir com as duas turmas (6º e 9º ano), alguns aspectos chamaram a minha atenção, no que diz respeito ao conhecimento de mundo empregado à linguagem. E eu demonstro isso a partir de dois exemplos. O primeiro corresponde à turma do 6º ano, constituída de crianças com idades entre 10 e 15 anos, aproximadamente.

Durante a aula, quando a professora corrigia algumas atividades, não recorde ao certo como surgiu o assunto, mas conversávamos sobre profissões. Quando questionado sobre o queria ser quando crescer, um menino, que devia ter seus 10 ou 11 anos, respondeu que queria ser advogado. Em seguida, a professora e eu ficamos admiradas e felizes com a segurança do menino em expressar-se tão claramente sobre o assunto. Mas, logo depois, ele justifica a escolha da profissão. O aluno afirma que a opção por ser advogado deve-se ao fato de que ao advogado é permitido o porte de armas.

O segundo exemplo que me fez perceber a influência do contexto e da historicidade social na interação ocorreu na turma do 9º ano. Ao discutirmos a respeito dos protestos que aconteciam em junho deste ano<sup>21</sup>, em algum momento de nossa conversa aparece a palavra “pedreiro”. Costumeiramente, e também no dicionário, em sentido primeiro, essa palavra denomina uma profissão. No entanto, as diferentes visões de mundo em nossa interação permitiram a elaboração de dois outros sentidos para o termo. Para alguns alunos, “pedreiro” significava algo mais

---

<sup>21</sup> 2013

que a profissão, a palavra caracteriza aquele que produz a “pedra” de crack. Tal foi a nossa surpresa (minha e da professora) que começamos a pensar sobre o valor assumido pelos signos na vida social. Foi, então, que contribuí com mais uma percepção a respeito do termo. Minha experiência, como moradora da casa do estudante, dentro da universidade, fez com que a palavra pedreiro pudesse corresponder ao apelido de estudantes de engenharia civil.

Os dois exemplos acima mostram o quanto a língua é viva e social, assim como justificam a minha escolha por descrever o contexto dessa escola, desse professor e desses alunos. Isso porque o trabalho do professor e o ensino de gêneros (língua portuguesa) nesse contexto são particulares, isto é, precisa considerar essas diferentes visões de mundo, superar e/ou driblar as dificuldades e encontrar possibilidades para ocorrer.

### 3.2.2. A escolha do livro didático

No dia 08/07/13, uma segunda-feira, a professora Ana, o professor Carlos<sup>22</sup> e eu nos reunimos para tratar da escolha do livro didático para ser usado de 2014 a 2016. Essa reunião começou às oito horas da manhã, teve um intervalo durante o recreio e seguiu até às onze e meia da manhã.

Os professores tinham quatro amostras impressas de coleções aprovadas pelo PNLD/2014<sup>23</sup>. Além disso, eles não tinham conhecimento de que o guia de livros didáticos 2014 já tinha sido disponibilizado no site do Ministério da Educação (MEC), desde o dia 03/07/13. Os professores estavam aguardando o guia impresso, que geralmente é mandado para as escolas. Com isso, não tinham lido as resenhas dos livros. Então, tentei encaminhar uma discussão a partir da prática docente deles, do contexto da escola e da leitura que eu tinha realizado do guia, assim como da análise dos livros que utilizei na dissertação, os quais foram novamente aprovados na avaliação do PNLD. Dos três livros que analisei na dissertação (*Português: Linguagens; Para viver juntos; Tudo é linguagem*), apenas um deles (o último) mudou de nome. Os outros dois mantiveram grande parte do projeto, acrescentando ou suprimindo alguns aspectos.

Primeiramente, conversei com os professores e perguntei a eles o que é essencial que o livro didático traga. Depois, contextualizei o que o guia traz em relação ao processo de escolha do livro e às coleções aprovadas este ano, o que teve de inovação, o que se manteve e destaquei os aspectos positivos e negativos de cada coleção. Das 23 coleções submetidas à avaliação, 12 foram aprovadas.

O professor Carlos trabalha com os 7º e 8º anos, a professora P1 com os 6º e 9º anos. Ao conversar com os professores, percebi que eles representam dois perfis diferentes em relação ao agir docente, apesar de terem a mesma formação acadêmica.

De acordo com o professor Carlos, a seleção de textos para a leitura e as propostas de produção textual são essenciais na escolha do livro didático. Ele não teve acesso ao guia, mas me fez perguntas a respeito desses aspectos nas

---

<sup>22</sup>Nome fictício para designar o outro professor de língua portuguesa da escola.

<sup>23</sup>*Jornadas.port - língua portuguesa; Português: linguagens; Projeto Teláris; Singular & Plural.*

coleções. Além disso, ele analisou os quatro exemplares de livro impressos que a escola recebeu. Dos quatro, ele demonstrou interesse pela coleção *Singular & Plural*.

A justificativa pelo interesse nessa coleção é o fato de ela apresentar uma boa coletânea de textos, assim como trazer propostas de leitura e de escrita articuladas, apesar do livro ser dividida em três partes: leitura e escrita; literatura; conhecimentos linguísticos.

No primeiro momento, isso causou divergências entre os professores, o fato de o livro ser dividido e a parte de conhecimentos linguísticos ficar isolada do trabalho com a leitura. No entanto, alguns argumentos foram positivos em relação ao livro: possibilidades de planejamento, apoio forte em relação à leitura e à escrita, bem como manual do professor bem fundamentado. Este último foi observado por mim, pois a estrutura do livro tinha que ter uma explicação, ela estava no manual do professor, que explicitava as escolhas teóricas e metodológicas da coleção. No manual, os autores justificam não só a estrutura do livro, mas também sugerem formas de utilização simultânea dos três cadernos.

Ademais, o que nos chamou à atenção na coleção *Singular & Plural* é o fato de não trazer quantidade de gêneros, mas abranger gêneros básicos e úteis ao contexto da escola, por exemplo, a carta do leitor. Também é significativo o trabalho com outras linguagens, e isso foi destacado pelo professor Carlos. Ele ressaltou a importância da presença de gráficos e tabelas para a leitura e interpretação.

Após essa discussão, o professor Carlos precisou sair porque, nesse dia da semana, ele dá aulas em outra escola, localizada no outro lado da cidade em relação ao local da reunião.

Na conversa com a professora Ana, ela relatou que, neste ano, ainda não tinha tido acesso ao guia, mas em escolhas anteriores, leu o guia e comparou as resenhas. Ela analisou e comparou os exemplares impressos, verificou os tipos de questões e a configuração do livro (se ele articulava os aspectos linguísticos com o trabalho de leitura e escrita). Também verificou a coletânea de textos e os gêneros trabalhados nos livros.

A professora demonstrou interesse pelo livro *Jornadas.port - língua portuguesa*. Essa coleção apresenta uma boa coletânea de textos, partindo da atualidade e aproximando do cotidiano do aluno, para depois aprofundar. Tem um bom planejamento no trabalho com a leitura e a escrita, assim como articula os

conhecimentos linguísticos entre essas seções. Além disso, a coleção trabalha com um número significativo de gêneros e contempla a oralidade.

Após analisarmos essas coleções e compararmos as análises do guia quanto aos aspectos considerados essenciais pelos professores, a professora e eu realizamos um intervalo. Fomos para a sala dos professores, fizemos um lanche, interagimos com outros docentes e, depois disso, retornamos. Como a manhã estava quase finalizando e tínhamos que optar por duas coleções, começamos a leitura das análises do guia estabelecendo critérios para a eliminação de dez coleções.

Discutimos e relemos parte do Guia do PNLD/2014. Observamos os pontos fortes e fracos de cada coleção e íamos eliminando as coleções que apresentavam como pontos fracos a coletânea de textos e/ou o trabalho com a produção textual.

Durante a releitura das resenhas, a professora demonstrou interesse também pela coleção *Projeto Teláris*, da editora Ática, que estava entre os exemplares impressos. Essa coleção assemelha-se muito à coleção *Tudo é linguagem*, submetida à avaliação anterior e aprovada pelo PNDL 2009. A semelhança não é só no nome dos autores, mas na configuração e no conteúdo dos livros. Houve acréscimos quanto ao trabalho com a oralidade, apesar disso, a análise presente no Guia do PNLD/2014 aponta esse aspecto como o ponto fraco do livro.

A outra coleção cujo exemplar impresso foi enviado à escola é *Vontade de saber português*. O motivo de termos eliminado essa coleção é o fato de a configuração do livro se mostrar bastante confusa e repetitiva em relação aos objetivos nas seções de leitura. Além disso, a coleção acentua o trabalho com conhecimentos linguísticos em detrimento de outros aspectos.

Por fim, após essa reflexão, chegamos às coleções *Singular & Plural*, da editora Moderna, e *Jornadas.port – Língua portuguesa*, da editora Saraiva. Mas entendemos que a presença dos exemplares impressos influenciou diretamente na escolha dos livros porque, ao ler as resenhas e as análises desses livros, percebemos que alguns aspectos eram mais ou menos relevantes do que o apontado no guia. Com isso, os professores entenderam que a escolha do livro não poderia se basear apenas nas resenhas do Guia, pois eles precisavam ter acesso à

coletânea de textos, já que esse foi o critério que os professores consideraram essencial no processo de escolha do livro.

### 3.2.3. A aula

Eu havia agendado com a professora para assistir à apresentação dos trabalhos da Tuma do 9º ano, que ocorreria no dia 13/08/13. No dia anterior, a professora não estava bem de saúde. Por e-mail, ela me explica isso e pergunta se eu poderia substituí-la a partir do recreio, nos dois períodos que ela teria com o 6º ano. Independente de eu aceitar ou não, ela afirma que levaria o material para que alguém o aplicasse. Mesmo assim, eu retornei-lhe o e-mail confirmando a substituição.

Como ela precisava ir até a escola para assistir à apresentação dos alunos do 9º ano, após essa atividade, deu-me as instruções a respeito da aula no 6º ano. Primeiramente, a professora tirou umas folhas da bolsa. Disse-me que se tratava de uma atividade simples, era uma história em quadrinhos. Na folha, estavam quadrinhos desordenados e em linguagem não-verbal. Essa folha deveria ser entregue aos alunos, para que eles pintassem, recortassem e depois montassem os fatos ocorridos na história em ordem cronológica. Para o desenvolvimento da aula, a professora disponibilizou-me uma caixa com materiais como tesoura, cola e lápis coloridos.

Segundo a professora, os alunos poderiam apresentar dificuldades de encontrar a ordem cronológica dos fatos. Além disso, por conhecer a turma, ela acrescenta que os alunos tentariam realizar a tarefa de forma rápida. Por isso, instruiu-me a ficar atenta e a orientá-los que deveriam pensar bem o jeito que iriam montar a história. Depois da montagem, a professora informou-me que eles deveriam escrever, ao lado dos quadrinhos, o que se passa na história, narrando os fatos na ordem em que eles ocorreram. Isso tudo deveria ser colado em uma folha e entregue ao final da aula.

Considerando as instruções, perguntei à professora se ela havia trabalhado com a turma as características da história em quadrinhos, os elementos que a compõem como os balões e para que eles servem. Ela respondeu-me que não trabalhou questões referentes à estrutura do gênero, mas que os alunos já tiveram contato com a leitura de histórias em quadrinhos. No planejamento da professora, o objetivo era identificar se os alunos conseguiriam narrar a sequência dos fatos.

Ademais, após a aula, em resposta ao *e-mail* no qual relatei o desenvolvimento da tarefa, a professora ratifica essa informação e acrescenta que além da sequenciação dos fatos, o objetivo era a transformação da linguagem não-verbal para verbal.

O tempo estipulado para a realização da aula era de uma hora e trinta minutos. Caso sobrasse tempo, após a tarefa da história em quadrinhos, eu deveria entregar as provas corrigidas aos alunos.

Confesso que adaptei um pouco as instruções dela, porque a professora não me deu detalhes sobre como costuma agir naquela turma, por exemplo, se permite trabalho em duplas/trios, em que medida ela auxilia no desenvolvimento da tarefa etc. Inclusive, no decorrer da aula, ao mesmo tempo em que orientava os alunos e atendia aos chamados, tinha que mentalizar as instruções da professora. Com isso, esqueci-me de que a tarefa deveria ser realizada em folha separada do caderno e entregue ao final da aula.

Como os alunos precisavam dividir os materiais, permiti que fizessem em duplas e/ou em trios. Quanto a isso, não tive problemas, só separei uma dupla que não conseguiu trabalhar sem brigar. Em geral, a turma realizou a atividade até o final.

No meio da atividade, chamei à atenção dos alunos algumas vezes, alguns queriam brincar de "verdade ou consequência"<sup>24</sup>. A partir disso, fizemos um trato. Se eles trabalhassem, eu deixaria os minutos finais da aula para brincarem. Eles não cumpriram totalmente o trato, mas eu também não deixei muito tempo ao final, porque terminada a atividade, entreguei as provas, em seguida, arrumamos a sala, e depois disso, o sinal tocou.

---

<sup>24</sup> "Verdade ou Consequência" ou "Verdade ou Desafio" é um jogo muito popular entre os adolescentes, mas também jogado por adultos. Requer no mínimo duas pessoas, mas quase sempre é jogado por um número de participantes superior. A brincadeira consiste numa roda de participantes que giram uma garrafa ou outro objeto comprido e com duas extremidades diferentes entre si, de forma que ao fim do giro o objeto aponte para dois participantes da roda, um sendo o que recita o nome do jogo com entonação de interrogação, e outro que deve responder se quer "verdade" ou "consequência"/"desafio". Caso escolha a opção "verdade", uma pergunta, geralmente de foro íntimo, deverá ser respondida; se escolher a outra opção, deverá realizar uma tarefa, a critério do participante que fez a pergunta inicial. Caso haja somente dois participantes, o ato de girar a garrafa é dispensado.

Encerrada a parte mais detalhada do percurso metodológico (a geração dos dados), passamos a questões mais objetivas como o que resultou desse percurso: que textos, como eles foram configurados e como serão analisados.

#### 3.2.4. As entrevistas

A partir desse percurso de geração de dados, ocorrido no ano de 2013, resultaram três textos (entrevistas), os quais foram categorizados como módulo 1. Em seguida, no decorrer desses dois anos após a realização dos encontros descritos nesse percurso, a professora Ana e eu mantivemos contato, trocamos informações, materiais e experiências. Em 2015, ambas, entrevistadora e entrevistada, encontramos-nos em diferentes fases (no âmbito pessoal e profissional), por isso, realizamos um novo encontro, para retomar as questões abordadas nas entrevistas, atualizando-as e ampliando-as a partir desse novo contexto vivenciado e devido à mudança de perspectiva pela qual passou a pesquisa. O texto resultante desse encontro foi categorizado como módulo 2.

#### 3.2.5. A transcrição dos textos

As quatro entrevistas foram gravadas na forma de áudio, por meio de dois recursos: 1) aparelho gravador de voz digital; 2) *netbook* – com auxílio do programa de edição e gravação áudio chamado *audacity*. Como as gravações ocorreram em diferentes encontros, nos dias 27/06/13, 18/07/13, 08/08/13 e 28/07/15, respectivamente, as transcrições foram realizadas entre os meses de agosto e setembro de 2013 e julho e agosto de 2015, pela própria pesquisadora.

De acordo com Marcuschi (2007), não existe a melhor transcrição, posto que todas se aproximam de ser boas. Para isso, o autor afirma que é fundamental o analista ter em mente seus objetivos e elaborar uma transcrição limpa e legível, ou seja, de fácil leitura.

Nesse sentido, utilizei como referência para a transcrição as normas do Projeto de Estudos da Norma Linguística Urbana de São Paulo - NURC/SP. Porém, alguns acréscimos foram realizados, sobretudo no que diz respeito aos fáticos, a exemplo de termos como “bah” e “pah”, que são comumente utilizados no Rio Grande do Sul, bem como à utilização de aspas (quando a professora remete a outras vozes, colocando-se no discurso direto). O quadro com as convenções



utilizadas na transcrição encontra-se em anexo, assim como as transcrições. Ainda, quanto aos critérios de transcrição, observamos o sistema ortográfico, seguindo a escrita-padrão, mas considerando a produção real<sup>25</sup>.

Por fim, consideramos alguns cuidados metodológicos quanto à transcrição. O principal deles é o fato de que, embora a transcrição tenha sido realizada em período posterior à realização dos quatro encontros, as anotações referentes ao contexto de cada gravação foram registradas em diário de pesquisa e utilizadas durante as transcrições. Elas foram registradas por meio de comentários marcados por parênteses duplos, a exemplo da marcação dos momentos em que soava a sirene da escola<sup>26</sup>. Além disso, por questões éticas, a fim de garantir a confidencialidade, a identificação das verbalizações foi feita por meio de letras e/ou pseudônimos, a partir das quais o entrevistador foi identificado como E<sup>27</sup>, e a participante entrevistada como professora Ana (PROFA ANA).

### 3.2.6. Os procedimentos de análise dos textos

Para investigar como é desvelada a complexidade do trabalho do professor a partir da voz de uma professora de português do ensino fundamental na rede pública de ensino, apoiamo-nos nas seguintes questões de pesquisa:

- 1. Como se organizam os conteúdos temáticos mobilizados pela professora no módulo 1 da entrevista?*
- 2. De que forma eles são retomados e/ou avaliados no módulo 2 da entrevista?*
- 3. Que vozes estão presentes quando a professora textualiza a complexidade do seu trabalho e como ela se relaciona com essas diferentes vozes?*
- 4. Como a professora recupera o agir que está cristalizado na experiência dela e de que forma ela o avalia?*

---

<sup>25</sup> Conforme sugere Marcuschi (2007).

<sup>26</sup> No quadro correspondente aos conteúdos temáticos, presente na análise do nível organizacional, mantive a marcação da sirene, de modo a mostrar a passagem de tempo e o contexto antes, durante e após a entrevista como um todo.

<sup>27</sup> O fato de eu ter utilizado nome para a participante e letra para a entrevistadora foi por uma questão de estética (e de formatação), para dar mais visibilidade ao nome da participante na transcrição, uma vez que o texto analisado é o da professora Ana.

*5. Quais as dimensões individuais do ser (físicas, psicológicas etc) são tematizadas quando a professora avalia a sua formação e o seu trabalho?*

Buscaremos respostas a essas perguntas por meio da análise das entrevistas. Para tanto, baseamo-nos na abordagem textual-discursiva, descrita no modelo de análises do ISD, no capítulo 2. Essa abordagem parte do texto como unidade comunicativa englobante e articulada com as formas de atividade humana. Nesse sentido, a análise dos textos teve a seguinte ordenação metodológica, denominada por Bronckart como “descendente”:

- a) começa pela análise do contexto sociointeracional que apoia as demais etapas de análise;
- b) examina a organização e estrutura interna dos textos;
- b) analisa a planificação temática e tipos de discurso que a organiza;
- c) identifica as sequências ou fases dessa planificação;
- d) explora as relações predicativas e mecanismos de textualização internos aos tipos de discurso;
- e) abrange as unidades mínimas da ordem da palavra;
- f) e finaliza com a análise interpretativa de todos os níveis, realizada no nível semântico.

Com base nessa ordenação, as respostas para as perguntas 1 e 2 sustentam-se na análise do nível organizacional, que trata da organização textual e conteúdos temáticos postos em cena pelos enunciadores – tipos de discurso; tipos de sequência e mecanismos de textualização.

Já a resposta às perguntas 3, 4 e 5 apoiar-se-ão na análise do nível enunciativo, que aborda as marcas de pessoa, as modalizações e outras marcas de subjetividade.

## 4 ANÁLISES E RESULTADOS

### 4.1. O Contexto Sociointeracional de produção dos textos

No capítulo 2 (seção 2.2), destacamos o modelo de análise de textos proposto pelo ISD e utilizado nesta pesquisa. Neste capítulo, apresentamos a análise realizada a partir desse modelo. Iniciamos pelo contexto sociointeracional de produção dos textos (1) e, a seguir, passamos aos níveis organizacional (2), enunciativo (3) e semântico (3), a fim de tratar da complexidade do trabalho do professor, por meio da voz de uma professora do ensino fundamental na rede pública, respondendo as questões desta pesquisa.

Cabe lembrar que, para identificar as condições de produção dos textos, Bronckart e Machado (2009) consideram como fundamentais cinco aspectos: o *contexto sócio-histórico mais amplo, o suporte, o contexto linguageiro imediato, o intertexto e a situação de produção (contexto físico e contexto sociossubjetivo)*.

Bronckart ([1999]2009) explica que o contexto de produção (ou situação de produção) pode ser descrito pelas hipóteses que um observador externo é capaz de levantar sobre as possíveis representações que, da perspectiva interna, os produtores teriam desse contexto. Nesse sentido, na produção do texto, o agente mobiliza algumas de suas representações dos mundos formais (objetivo, social e subjetivo). Assim, quando se descreve o lugar de produção, o momento de produção, os produtores, tal descrição corresponde ao *contexto físico*, e para tal, mobiliza-se as representações do mundo objetivo. Já as representações dos produtores em relação ao lugar social em que são produzidos e em que circulam os textos, em relação à posição social dos produtores e em relação ao objetivo ou ao efeito pretendido com o texto sobre o destinatário constituem o *contexto sociossubjetivo*, no qual estão contidas as representações dos mundos social e subjetivo. Esses dois conjuntos de elementos que compõem a situação de produção exercem influência sobre a organização dos textos e por isso devem ser considerados na análise e interpretação dos dados.

Dos cinco aspectos elencados para identificar as condições de produção dos textos, somente a situação de produção será descrita individualmente para as quatro

entrevistas, uma vez que os outros quatro aspectos conservam as mesmas condições nos quatro textos.

#### 4.1.1. O contexto sócio-histórico mais amplo

O contexto sócio-histórico mais amplo que apoia a produção dos textos analisados nesta pesquisa diz respeito ao quadro que compõe o *trabalho docente* em nossa sociedade: ao papel que lhe é atribuído, às condições que permitem ao docente atuar, às características da profissão docente, aos atores que atuam e configuram o sistema educacional. É possível dizer que o contexto sócio-histórico mais amplo dos textos aqui analisados comporta:

a) *o histórico e o cenário atual da profissão docente*: como primeiro aspecto relevante.

b) *os atores que configuram a atividade docente e a estrutura que fica encoberta*: todos os indivíduos envolvidos direta ou indiretamente no trabalho docente, que vão além do professor na escola e na sala de aula (o município, o estado, os governantes e todos os demais integrantes da sociedade que emitem opinião sobre ou que de alguma forma estão envolvidos com o sistema educacional). Estrutura esta que condiciona e norteia o trabalho docente, revelando possibilidades e impedimentos no exercício da profissão docente.

Dessa forma, podemos considerar como contexto sócio-histórico mais amplo dos quatro textos: *o histórico da profissão docente, o cenário atual da profissão, juntamente com os avanços e as pesquisas na área*, a exemplo de: (Perrenoud, 2002); (Machado, 2004); (Bronckart, 2008); (Machado e Bronckart, 2009); (Cristóvão, 2011); (Machado; Lousada; Ferreira, 2011); (Medrado; Pérez, 2011); (Veiga; D'Ávila, 2012); (Tardif, 2014) etc , e *os atores que configuram esse cenário*.

#### 4.1.2. O suporte

Quanto ao suporte, os quatro textos coproduzidos por mim e pela professora entrevistada, juntamente com o que resultará desses textos - a tese - são de caráter público. Eles estarão à disposição no portal de dissertações e teses do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria e circularão, portanto, principalmente em meio acadêmico.

#### 4.1.3. O contexto linguageiro imediato

No que diz respeito ao contexto linguageiro imediato, os quatro textos coproduzidos nesta pesquisa são acompanhados, quanto à forma e à ideologia, pelos demais textos que compõem a tese: introdução, desenvolvimento (fundamentação teórica, procedimentos metodológicos, análise e interpretação de dados), conclusão e anexos (normas de transcrição, termo de consentimento, transcrições das quatro entrevistas).

#### 4.1.4. O intertexto

Quanto ao intertexto, é possível dizer que as quatro entrevistas co-produzidas mantêm relações facilmente identificáveis com todos os textos que ajudaram a construir a trajetória profissional da professora entrevistada e também da pesquisadora, sejam eles de caráter teórico ou empírico, uma vez que na entrevista vem à tona a bagagem única e intransferível que é a experiência humana relatada pelos interlocutores.

#### 4.1.5. A situação de produção

Quanto à situação de produção, as entrevistas abordaram, em um primeiro momento (em 2013), três tópicos: *formação, rotina de trabalho e trabalho com gêneros no ensino de língua portuguesa*. Cada um desses tópicos foi desenvolvido em um encontro de diálogo gravado (em áudio) com a professora, nos dias 27/06/2013, 18/07/2013 e 08/08/2013, respectivamente.

Cabe salientar que antes desses três momentos, aconteceram quatro contatos anteriores. Um deles ocorreu por *e-mail* (23/05/13) e três foram visitas (22/05/13, 07/06/13 e 20/06/13), o que no capítulo anterior denominei como etapas de contato e de aproximação.

No dia 20/06/13, momento que antecede as entrevistas, fui à escola onde a professora trabalha, no turno da noite, no intervalo entre os seus períodos. Nossa conversa durou cerca de quinze minutos e ocorreu na sala dos professores. Foi o encontro no qual explicitiei à professora a última versão da proposta e mostrei-lhe o roteiro com os tópicos para a entrevista, bem como apresentei um termo de consentimento livre e esclarecido, com o objetivo de resguardar sua identidade e a confidencialidade das informações prestadas.

Abaixo, descrevemos a situação de produção de cada um dos três textos.

As entrevistas realizadas em 2013 ocorreram na escola onde a professora trabalha, escola municipal da rede pública, localizada em um bairro da zona norte da cidade de Santa Maria. Conversamos na sala de educação especial, sala próxima à sala dos professores, no corredor que antecede as salas de aula e a sala de informática, em três quintas-feiras, sempre no primeiro período da manhã. Quanto à estrutura, esta sala possuía um quadro verde, três mesas redondas com cadeiras em volta e um computador, localizado em uma mesa ao fundo da sala. Era a única sala que não era ocupada no início da manhã (que era o tempo disponibilizado pela professora para nos encontrarmos, em terças e quintas-feiras), bem como era a única sala em que não havia muito fluxo de pessoas entrando e saindo e tínhamos silêncio para conversar e gravar.

a) A situação de produção do texto 1

A primeira entrevista ocorreu no dia 27/06/2013, iniciou às (8h01min) oito horas e um minuto e finalizou-se às (8h33min) oito horas e trinta e três minutos, totalizando (32) trinta e dois minutos de duração. Nesse período, não houve interrupções, ficamos sozinhas até o final do diálogo, que foi até instantes após o sinal da escola tocar para a troca de períodos.

A intenção era desenvolver os três tópicos organizados para o roteiro de entrevista nesse dia. Porém, devido ao ritmo do diálogo e do tempo disponibilizado pela professora, esse encontro contemplou apenas o primeiro tópico correspondente à formação docente.

Nesta ocasião, a professora se mostrou apreensiva. Ela demonstrou isso ao comentar sobre os trabalhos da universidade, que aparecem na escola, são bem recebidos, mas não passam de duas ou três visitas, sem retorno para a escola. Ao ouvir isso, deixei claro à professora que minha presença ali era, sim, por motivos acadêmicos, mas também envolvia interesse pela profissão. Então, eu tentaria, com a pesquisa, explorar exatamente isso – o agir do professor, suas possibilidades e dificuldades, acerca do trabalho com gêneros textuais.<sup>28</sup>

---

<sup>28</sup> Durante as entrevistas, o foco deste trabalho era abordar a atuação docente no trabalho com gêneros textuais. No entanto, com a riqueza de dados resultantes das entrevistas, reavaliamos a proposta da tese e decidimos ampliar o foco, estudando a complexidade do trabalho do professor, o

### b) A situação de produção do texto 2

A segunda entrevista ocorreu no dia 18/07/2013, cheguei à escola no mesmo horário que costumava chegar, por volta das 7h 10 minutos, aguardei a professora e, depois, quando tocou o sinal, fomos até a sala da educação especial. A entrevista iniciou às (8h10min) oito horas e dez minutos e finalizou-se às (8h39min) oito horas e trinta e nove minutos, totalizando (29) vinte e nove minutos de duração. Nesse período, não houve interrupções, ficamos sozinhas até o final do diálogo, que durou pouco tempo após o sinal da escola tocar para a troca de períodos.

Nesse dia, para conversamos sobre a rotina de trabalho da professora. Para explicar sua rotina de trabalho, alguns pontos abordados na entrevista anterior sobre a formação docente são retomados pela professora. Em relação ao encontro anterior, creio que o diálogo começou a se estabelecer de forma mais natural. Minha interação neste dia foi um pouco menor, tendo em vista que estava bastante resfriada, mas isso não impossibilitou nosso diálogo.

### c) A situação de produção do texto 3

O terceiro encontro aconteceu após o período de férias escolares, no dia 08/08/2013. Cheguei à escola, às 7h e 10 minutos e aguardei pela professora na sala dos professores, como o de costume, antes de irmos para a sala da educação especial. Era um dia de vento norte, os professores estavam bastante agitados. Assim que a maioria dos professores chegou, a coordenadora pedagógica deu alguns recados e instruções acerca da gincana que estava acontecendo na escola naquele mês. Nesse dia, era o dia dos desafios, então todos os professores que tinham os primeiros períodos levariam para a sala e mediarão as atividades que faziam parte da gincana.

A entrevista começou às 8h e 5 minutos (oito horas e cinco minutos) e finalizou-se às 8h e 44 minutos (oito horas e quarenta e quatro minutos), totalizando 39 minutos de duração. Nesse período, ficamos sozinhas na sala, mas fomos

---

que não deixa de envolver o trabalho com gêneros, mas abarca uma série de questões inerentes à profissão docente e também ao serviço público.

interrompidas durante alguns segundos pela professora Júlia<sup>29</sup> que precisava dar um recado. Foi preciso que a professora Ana avisasse com um gesto que estávamos gravando, para que pudéssemos dar sequência, e elas combinaram de conversar ao término de nosso encontro.

No terceiro encontro, acredito que nosso diálogo ultrapassou a etapa de “namoro”, de busca da confiança e chegou à entrega. Isso porque agimos de forma natural, conversamos, e a professora relatou várias experiências com gêneros em sala de aula. Também falou da relação dela com a teoria, com o livro didático e com as prescrições, bem como destacou várias questões comuns ao trabalho docente, tais como a dificuldade de planejar em conjunto com os colegas por falta de tempo e de espaço físico. Cabe salientar que na data da entrevista 3, já tínhamos mais afinidade/proximidade, eu já tinha realizado observações de aulas, tínhamos nos encontrado para analisar livros didáticos, inclusive, eu tinha substituído a professora, a seu pedido, por motivo de saúde, em uma aula com o 6º ano. Esses fatores podem ter influenciado na duração e na qualidade do diálogo neste dia.

Embora fosse bastante interessante nesta pesquisa relatar e utilizar os dados referentes à substituição dessa aula, optamos por não o fazer porque a gravação ocorreu sem o planejamento prévio e o consentimento da professora, foi apenas para não perder as informações do contexto.

#### d) Mudança de perspectiva do trabalho e entrevista 4

Passados dois anos, em 2015, devido à mudança de perspectiva pela qual passou esta pesquisa, diante da riqueza dos dados obtidos nas três entrevistas, bem como por conta da nova fase que a entrevistada (e entrevistadora também) vivenciava, retomamos o contato e, por iniciativa da entrevistada, promovemos mais um encontro de diálogo, o qual gerou a entrevista 4, para tratar dos tópicos *formação e rotina de trabalho*, ainda, incluímos o tópico *trabalho docente*. Esse encontro ocorreu em 28 de julho de 2015, no café de uma livraria, em Santa Maria, e também teve seu áudio gravado. Abaixo, descrevemos a situação de produção do texto 4.

##### d.1) A situação de produção do texto 4

---

<sup>29</sup> Nome fictício.



Professora Ana e eu mantivemos contato no ano de 2014. Em janeiro, trocamos alguns *e-mails* para compartilhar materiais sobre concurso e oportunidades na área de Letras. Em março, trocamos informações/experiência sobre planos de aula de português/ensino fundamental. Em abril e em julho, enviei à professora convite/divulgação de eventos na área de língua portuguesa. Cabe mencionar que, em 2013, quando as entrevistas do módulo 1 aconteceram, eu estava em fase de realização de concursos (estaduais e federais). Após a realização das entrevistas, de novembro de 2013 até maio de 2014, eu atuei como professora de português na rede pública estadual. Então, muitos dos *e-mails* que trocamos foram para compartilhar essa experiência.

Minha atuação como professora na rede pública estadual foi breve, já que em maio de 2014 assumi como Técnico-administrativo em educação, no cargo de revisor de textos, na rede federal. Mesmo assim, em 2015, professora Ana e eu continuamos nos comunicando. Trocamos e-mails durante os meses de fevereiro, março, abril, maio, junho e julho de 2015.

Em 2015, a rotina da professora Ana também foi bastante alterada, ela começou a cursar o mestrado, e nos aproximamos novamente, para trocarmos ideias sobre esse assunto (nos meses de fevereiro e março, principalmente).

Em abril de 2015, quando eu estava trabalhando novamente nos dados da tese, escrevi para a professora Ana, para atualizar algumas questões referentes à sua formação. Trocamos *e-mails* durante os meses de abril, maio junho e julho. Em maio, em resposta a um dos *e-mails*, a professora apontou uma preocupação: ser a única voz ouvida no trabalho. Eu a tranquilizei e expliquei as intenções da pesquisa e o motivo de ela ser a única informante. Depois, em junho, ela demonstrou mais uma vez a preocupação em ser a única professora entrevistada. No entanto, ela expressou o motivo da preocupação, justificando não saber se ainda pensava da mesma forma, em virtude de terem se passado dois anos após nossa conversa. Além disso, expôs que estava realizando algumas leituras e revendo algumas posturas, inclusive, a respeito da pesquisa acadêmica. Com isso, ela sugeriu que voltássemos a conversar sobre o tema, ainda que não fosse preciso alterar o trabalho em andamento.

Em resposta à manifestação da professora, eu retomei as razões de ela ser a única informante do trabalho e também me coloquei à disposição para marcarmos um encontro e retomarmos as questões sobre as quais tratamos nas entrevistas em 2013. A professora gostou da ideia de nos encontrarmos e salientou que não sabia se tinha mudado de opinião, mas que estando “dentro da academia” novamente, percebeu a dimensão que tem uma pesquisa e preocupou-se com o “peso” que pudessem ter suas palavras. A partir disso, ela sugeriu que nos encontrássemos no mês de julho porque ela estaria em férias e estaria em Santa Maria. Expliquei à professora que o objetivo da pesquisa era mostrar a realidade que está posta e as condições que o professor tem para trabalhar, seus dilemas, suas possibilidades e como ele lida com tudo isso, partindo da voz de um professor. Depois disso, acertamos um dia, horário e local, com a intenção de conversarmos um pouco, informar o andamento do trabalho, tratar sobre a mudança de perspectiva pela qual ele tinha passado, ouvir sobre a atual fase da professora e escutar o que ela tinha a dizer sobre o que havíamos conversado há dois anos. Assim, combinamos de nos encontrar às 15h, do dia 28/07/2015, uma terça-feira, no café da Livraria Athena, no Centro de Santa Maria.

A professora Ana chegou por volta das 15h e 25 minutos e veio acompanhada de sua filha de 12 anos. O lugar estava um pouco barulhento, pois havia mais pessoas no local, em virtude de ser um estabelecimento comercial, localizado no andar de cima de uma livraria. Antes de a entrevista começar, conversamos por cerca de uma hora sobre assuntos diversos, sobre a vida, sobre o mestrado da professora, sobre o andamento da tese e etc.

Depois de contextualizar o motivo do encontro, damos início à gravação, que teve duração de 46 minutos. Tendo em vista o tempo que passou (2 anos) desde as últimas entrevistas, e a mudança de foco que o trabalho sofreu (de não mais focar o trabalho apenas em gêneros textuais, mas de ampliar e abordar o trabalho do professor), o roteiro anteriormente elaborado e utilizado nas três entrevistas foi modificado: o tópico 3 (trabalho com gêneros textuais) foi totalmente alterado (para trabalho docente) e os tópicos 1 e 2 (formação e rotina de trabalho) foram reduzidos a questões de atualização.

A entrevista começou às 16h e 25 minutos e terminou às 17 h e 11 minutos. Não tivemos interrupções, mas no local onde conversávamos havia ruído de pessoas falando, cadeiras arrastando, trânsito de veículos próximo ao local, áudio

de televisão etc. No entanto, isso não impediu que conversássemos e gravássemos. A entrevista transcorreu sem problemas e conseguimos retomar alguns pontos que havíamos tratado em 2013, bem como atualizar informações a respeito dos dois últimos anos.

Há alguns aspectos que marcaram essa interação e a diferenciam das três anteriores. Primeiramente, ela ocorreu no período de férias da professora e minhas, foi num local agradável (café de uma livraria) e não tínhamos compromisso de horário fixo para iniciar ou terminar nosso diálogo, tampouco tínhamos que desocupar sala e sair correndo como nas três situações anteriores, como, de fato, é recorrente na realidade da escola. Além disso, no decorrer desses dois anos, construímos uma relação de amizade, mantivemos o contato, nos ajudamos no trabalho uma da outra, mesmo que por e-mail.

Aquela assimetria que marcou os três últimos encontros entre professora e aluna de doutorado hoje foi desconstruída porque os papéis sociais se alteraram: hoje é uma professora falando com outra professora (porque nesses dois anos eu passei brevemente pela experiência do magistério na rede pública); é uma aluna de mestrado falando com uma aluna de doutorado (porque ao ingressar no mestrado, a professora Ana também passa pela experiência do meio acadêmico); é uma mãe falando com uma futura mãe (porque no momento atual – 2015 - eu sou gestante). Dessa forma, a experiência humana de cada uma de nós proporcionou a mudança desses papéis sociais e da relação interpessoal que tínhamos até então. A partir deste momento, estabeleceu-se um relativo equilíbrio, já que tínhamos mais assuntos em comum, mais experiências comuns a serem partilhadas e, conseqüentemente, mais segurança no diálogo.

Após detalhar a situação de produção de cada um dos quatro textos, é possível organizar a distribuição dos papéis entre os interlocutores, divididas em dois módulos: módulo 1 (entrevistas 1,2 e 3) e módulo 2 (entrevista 4).

<b>MÓDULO 1: ENTREVISTAS REALIZADAS EM 2013</b>			
<b>PAPÉIS</b>		<b>ANA</b>	<b>RAQUEL</b>
Papel social	Profissional	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Graduada em Letras - habilitação Português e Inglês pela UFSM;</li> <li>- Especialista em língua portuguesa e literatura;</li> <li>- Professora de português na rede pública de ensino;</li> <li>- Professora de inglês na rede pública de ensino;</li> <li>- Experiência de mais de 20 anos em sala de aula;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Doutoranda em Estudos Linguísticos pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da UFSM;</li> <li>- Ex-professora e elaboradora de material didático de cursinho pré-vestibular;</li> <li>- Concursanda do Estado para o cargo de professora de língua portuguesa dos anos finais do ensino fundamental.</li> </ul>
	Pessoal	Casada, mãe de dois filhos	Noiva, sem filhos
Papel praxiológico		Entrevistada	Entrevistadora
Papel comunicativo		Falar sobre os tópicos propostos, dar continuidade a eles, ampliando-os quando necessário.	Contextualizar a entrevista, iniciar a interação, propor e/ou adaptar tópicos a serem abordados na fala da professora, interagir conforme o desenvolvimento do diálogo e concluir a interação.

Quadro 8: Distribuição dos papéis nas entrevistas de 2013

<b>MÓDULO 2: ENTREVISTA REALIZADA EM 2015</b>			
<b>PAPÉIS</b>		<b>ANA</b>	<b>RAQUEL</b>
Papel social	Profissional	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Graduada em Letras - habilitação Português e Inglês pela UFSM;</li> <li>- Especialista em língua portuguesa e literatura;</li> <li>- Professora de português na rede pública de ensino;</li> <li>- Professora de inglês na rede pública de ensino;</li> <li>- Experiência de mais de 20 anos em sala de aula;</li> <li>- Afastamento integral para realização de Mestrado profissional em Letras (PROFLETRAS – UFSC)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Doutoranda em Estudos Linguísticos pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da UFSM;</li> <li>- Ex-professora e elaboradora de material didático de cursinho pré-vestibular;</li> <li>- Ex-professora de ensino fundamental da rede pública estadual de Santa Maria</li> <li>- Servidora pública, técnico-administrativo da rede federal, no cargo de revisor de textos</li> </ul>
	Pessoal	Casada, mãe de dois filhos	Casada, gestante (a partir de abril de 2015)
Papel praxiológico		Entrevistada	Entrevistadora
Papel comunicativo		Falar sobre as três entrevistas concedidas em 2013 e retomar os tópicos.	Contextualizar a entrevista, iniciar a interação, dar um dimensionamento sobre o andamento da pesquisa iniciada em 2012, retomar os tópicos abordados nas entrevistas em 2013, interagir conforme o desenvolvimento do diálogo e concluir a interação.

Quadro 9: Distribuição dos papéis na entrevista de 2015

Cabe destacar que, na situação de produção, de acordo com Machado e Bronckart (2009), os interlocutores assumem diferentes papéis ao mesmo tempo, os quais não se confundem com o seu papel social. Enquanto Ana é entrevistada, ela

não ignora seu papel de professora tampouco a bagagem que carrega nesse papel. Por essa razão, mesmo ao atuar como entrevistada, por repetidas vezes, ela interroga e complementa a entrevistadora, bem como ela reflete e discute sobre os tópicos que lhe são questionados.

Com relação também ao papel social, Rodrigues (2010) aponta que todo contexto situacional específico envolve não só a situação imediata, o momento e as circunstâncias em que tal evento acontece, mas também os próprios participantes com suas características individuais e possíveis laços que os unam. Isso fica claro entre os quatro textos, uma vez que o texto 4 foi gerado a partir de uma mudança de perspectiva, tanto da pesquisa quanto dos interlocutores que nela participam. Os aspectos que proporcionaram essa mudança foram: a riqueza de dados constantes nos três primeiros textos, o distanciamento temporal entre as três primeiras entrevistas e a quarta e as experiências individuais de cada um dos interlocutores, as quais também geram uma mudança de papéis. Por isso, dividimos os textos em dois módulos, de forma que fosse possível gerar um espelhamento entre esses dois momentos distintos.

Machado e Bronckart (2009) assinalam, ainda, que o produtor (o interlocutor) pode ter representações de mais de um objetivo a ser alcançado, o que pode ser motivado pelos diferentes papéis que pode assumir. Por isso, o papel comunicativo de professora Ana vai além de apenas responder o que lhe foi proposto, uma vez que ela complementa os tópicos, bem como propõe a discussão de outros temas, como demonstram os exemplos abaixo.

O aspecto em discussão, neste primeiro exemplo, era a formação, se a professora já tinha algum curso antes de chegar à sala de aula:

eu não sei... **se acabarem com o magistério... onde vai ficar esse.../essa preparação...** porque eu vejo as... as alunas... da pedagogi:a e mesmo das licenciaturas... chegarem na escola... MUIto despreparadas... CHEIAS de teoria talvez... não vou questionar isso... **MAS despreparadas pra o que seja...o.../ a relação: do dia a dia com os alunos... sabe... a empatia que tu tem que construir... sabe... a... a... posição que tu tem que ter pra conquistAR o respeito do aluno... sabe... a segurança... neh... ISSO eu devo ao curso de magisTÉrio... sem dúvida nenhuma..."** ( TEXTO 1, Anexos, p.5, l.208 à l.215)

No segundo exemplo, o tópico em discussão era rotina de trabalho e os aspectos que influenciavam o agir do professor:

só trabalhar... eu hoje olho para trás e penso... tu... tu não tem ideia assim oh... **eu nunca... praticamente nunca saí... assim... pra... pra um bar por exemplo... na minha época de jovem... vinte e cinco... trinta anos... muito pouco viajei... por falta de dinheiro... NEH... por falta de tempo... e::... sempre trabalhando... sempre trabalhando... sempre trabalhando... sempre trabalhando... sabe... e:: daí alguém diz assim... mas todas as profissões são assim... quando a gente é jovem a gente só trabalha... ÉH... mas todas as profissões quando vão embora para casa... elas podem fazer outras coisas... e os professores quando vão embora para casa eles começam a preparar o outro dia... sabe... eu não sei... eu olho pra trás... assim... bah... daí eu vejo os colegas se aposentando... eu digo assim... ai gente vamos viver neh... vamos curtir porque... ( TEXTO 2, Anexos, p.17, l.266 à l.277)**

No terceiro exemplo, o aspecto que estava sendo abordado era referente às fontes consultadas pelo professor no que diz respeito à noção de gêneros textuais:

eu vejo assim que a... o trabalho da sala de aula... **por mais carga horária que a gente tenha... ele te impede de tu ler a teoria... introjetar aquilo... entender aquilo...e pensar como que tu aplica... aplicar e avaliar o que tu fez...** ( TEXTO 3, Anexos, p.23, l.74 à l.77)

Por último, no texto 4, a professora relatava sua opinião sobre o motivo de escolher a carreira docente nos dias de hoje:

os professores estão fazendo cada vez menos.. não acho que são de todo culpados porque também os governos não investem em na::da.. o professor vai lá sozinho.. mais uma vez.. lutar numa guerra que está perdida.. ahn.. porque ele tem... ele tem que separar briga::ele tem que ouvir casos su::per dramáticos e pessoais.. que às vezes a criança não tem pra quem dizer e quando tu vê ta dizendo na tua frente.. na frente de outras vinte pessoas .. ta contando.. horrores da sua família.. e tu ta despreparado para aquilo.. e ta.. mas e cadê meu conteúdo?.. onde é que tá o conteúdo?.. **mas o conteúdo é o de menos quando uma criança ta.. ta dizendo horrores do que ela vive..que ela passa.. sabe..** ( TEXTO 4, Anexos, p.38, l.77 à l.86)

Nos quatro exemplos acima, é possível verificar que o papel comunicativo da professora Ana consiste não só em abordar os tópicos propostos, mas em ampliá-los para o debate social, a questões relacionadas e comuns ao trabalho docente.

Por fim, é importante salientar que o contexto de produção do *corpus* deste trabalho foi extremamente relevante para a construção da pesquisa. Ele influenciou, inclusive, a seleção da participante, ou melhor, a opção metodológica por trabalhar somente com um participante. O contexto interferiu, ainda, nos procedimentos de coleta dos dados, acerca dos eixos temáticos abordados no roteiro da entrevista. Além disso, motivou e proporcionou o acompanhamento do trabalho da professora.

A interlocução que estava prevista para uma visita de “coleta”, transformou-se num processo de interação, no qual foram incluídos, ao longo de três meses, no primeiro módulo, e por mais cinco meses, no segundo módulo, conversas informais, observações de aula, substituição de aula, reunião para avaliação e escolha de livro didático, além da troca de materiais e de ideias a partir de outros suportes como o telefone e a internet (e-mail e redes sociais). Todo esse processo, que reuniu anseios, recusas, adiamentos, imprevistos, aproximação, cooperação e troca – permitiu a mim, como professora, estudante, servidora pública e pesquisadora, acompanhar o trabalho de uma docente, cujos papéis se cruzam e se ampliam, assim como esse contexto foi decisivo para que as relações oscilassem entre a simetria e a assimetria que marca as interações humanas. Assim, o contexto de produção reuniu, nesta pesquisa, os aspectos indispensáveis para a análise da complexidade do trabalho docente.

Importa esclarecer que, para o ISD, no quadro de análises, o contexto de produção configura uma etapa que antecede a análise dos três níveis: organizacional, enunciativo e semântico. No entanto, nesta pesquisa, enfatizamos a relevância do contexto de produção nas análises, uma vez que entendemos que o contexto de produção e os três níveis estão correlacionados e são interdependentes. Ou seja, o contexto de produção é parte indispensável nas análises dos três níveis. Isso porque os textos possuem especificidades que dependem das características da situação de produção e das condições sócio-históricas de sua produção. Com base em Bronckart (2006a), é possível dizer que as quatro entrevistas, apesar de pertencerem ao mesmo gênero textual, apresentam especificidades sempre únicas, as quais resultam das escolhas dos produtores, de acordo com a sua situação de produção particular.

É importante deixar claro que, na sequência, após a análise do nível organizacional (que envolve o plano global dos textos, os tipos de discurso, de sequência e outras formas de planificação neles presentes), serão extraídos dos textos para as demais etapas da análise aqueles segmentos, entre as quatro entrevistas, que estão mais relacionados ao trabalho docente, a fim de atender às questões de pesquisa. Além disso, cabe frisar que apesar de o *corpus* ser constituído de textos coproduzidos, são os enunciados produzidos pela entrevistada que predominam na análise presente nesta pesquisa.



## 4.2. O Nível Organizacional

A análise do nível organizacional compreende: o plano global dos textos analisados, os tipos de discurso, de sequência e outras formas de planificação que organizam esses textos. Inclui também os mecanismos de conexão e de coesão nominal. Essa análise nos dará subsídio para mostrar como se organizam os conteúdos temáticos mobilizados pela professora Ana no módulo 1 da entrevista e de que forma eles são retomados e/ou avaliados no módulo 2.

Cabe salientar, ainda, que os resultados das análises dos níveis organizacional e enunciativo são fundamentais para tratar da semiologia do agir no nível semântico e, com isso, tornar visível a complexidade do trabalho do professor, a partir da voz de uma professora do ensino fundamental da rede pública de ensino.

### 4.2.1. O Plano Global do Texto: suas unidades constitutivas

Conforme Bronckart e Machado (2004), o passo inicial para a realização da análise é conhecer o conteúdo temático dos textos e o seu plano global de desenvolvimento. No entanto, isso não corresponde a uma simples abordagem estrutural do texto, os autores alertam que a identificação do plano global serve para clarificar o estatuto dialógico da estrutura composicional.

Os quatro textos produzidos nas entrevistas foram transcritos, lidos e segmentados de acordo com as partes estruturantes e com os diferentes conteúdos temáticos neles identificados. A partir disso, os quadros abaixo apresentam os tópicos correspondentes a cada entrevista, os quais são relacionados ao roteiro de cada uma, na sequência em que foram desenvolvidos durante a interação e as linhas que ocupam nos textos.

<b>MÓDULO 1</b>		
<b>Texto 1: Registrado em 27/06/2013 – duração de 32 minutos</b>		
<b>Ordem</b>	<b>Tópico</b>	<b>Localização</b>
1	Conversa informal e teste do gravador	l.1 à l. 17
2	Abertura da entrevista e descrição dos tópicos a serem abordados	l.18 à l.23
3	Orientação inicial sobre o roteiro	l.25 à l.26
4	Escolha da profissão e Formação acadêmica	l.29 à l.57
5	Currículo do curso de letras	l.57 à l. 71
6	Avaliação da formação	l.73 à l.105
7	Escolha da profissão/Formação no magistério/Desvalorização da profissão	l.109 à l.136
8	Graduação – disciplinas - professores	l.136 à l.197
9	Preparação para a sala de aula: magistério	l.198 à l.215
10	Preparação para a sala de aula: graduação	l.215 à l.227
11	Formação após a graduação	l.228 à l. 244
12	Direção da escola e especialização - avaliação	l.244 à l. 279
13	Experiência como Banca de defesa de especialização	l.279 à l. 295
14	Sonho de fazer mestrado adiado	l.295 à l. 330
15	Comércio de TCC's	l.305 à l. 309
16	Crítica aos estudantes que fazem mestrado após graduação sem ter passado pela escola	l.330 à l.346
17	Professores deveriam ter um acesso diferente ao mestrado	l.346 à l.371
18	Identidade	l.352
19	Áreas de pesquisa no mestrado	l.372 à l. 384
20	Relação das áreas de pesquisa em letras e contribuição da academia com a escola/Falta de interação/de retorno	l.385 à l. 414
21	Preocupação com o tempo que resta e os tópicos da entrevista	l.414 à l. 417
22	Retoma o roteiro e resume alguns aspectos presentes nele: escolha da profissão, atuação futura, currículo do curso, formação continuada	l. 422 à l. 465
<i>Sirene para a troca de períodos</i>		l.465 e l. 466
23	Preocupação por não ter concluído os tópicos ao final do tempo que ela tinha disponível para a entrevista	l.469 e l. 470
24	Proposta de continuação da entrevista em outro momento	l.471 à l. 478
25	Fechamento da entrevista	l.479 à l.482
26	Conversa informal – preocupação em apontar os demais cursos realizados/Capacitação da Secretaria da Educação	l.486 à l. 488
27	Curso/Formação sobre Pibid	l.489 à l. 507
28	Encerramento da gravação e do tempo disponibilizado pela professora	l.508

Quadro 10: Conteúdos temáticos texto 1

<b>MÓDULO 1</b>		
<b>Texto 2: Registrado em 18/07/2013 – duração de 29 minutos</b>		
<b>Ordem</b>	<b>Tópico</b>	<b>Localização</b>
1	Abertura da entrevista	I.1 à I.2
2	Apresentação dos tópicos a serem abordados	I.2 à I.4
3	Rotina de trabalho: carga horária, nº de turmas e de escolas	I.5 à I.35
4	Rotina de trabalho: concurso Estado/ciências 4ª/ inglês/português/reopção/disciplina de ciências	I.35 à I.53
5	Rotina de trabalho: concurso para inglês	I.54 e I.55 I.65 à I.78
6	Atribuição de responsabilidade aos professores de português e de matemática: influência de voto em aprovar ou reprovar aluno	I.55 à I.65
7	Rotina de trabalho: concurso para Literatura / vida pessoal	I.79 à I.87
8	Rotina de trabalho: concurso município	I.87 à I.94
9	Experiência como diretora de escola/profissionalismo/postura para o cargo de diretor	I.94 à I.120
10	Direção de escola e especialização em português e literatura	I.119 à I.130
11	Sonho de fazer mestrado adiado	I.130 à I.132
12	Avaliação da experiência na direção da escola e considerações sobre a responsabilidade e a preparação para o cargo de diretor	I.132 à I.175
13	Conhecimentos pedagógicos e de gestão/concursos	I.176 à I.192
14	Preparação do magistério	I.192 à I. 195
15	Carga horária no município	I.196 `a I.205
16	Rotina de trabalho: tempo para planejamento/trabalho com colegas/espera pela aposentaria	I.205 à I.216
17	Reflexão sobre a prática e trabalho no pós-turno	I.217 à I. 244
18	Muito trabalho/cansaço - pouca valorização - aposentadoria - mudança - avaliação da trajetória	I.244 à I. 264
19	Rotina do professor: trabalho na escola (que se estende em casa) e vida pessoal	I.266 à I.277
20	Estrutura da escola – influência no planejamento das aulas	I.280 à I.305

21	Avaliação sobre estrutura e planejamento	I.306 à I.310
22	Planejamento: reprodução de material (Xerox)	I.311 à I.317
23	Livro didático: escolha, uso/diminuição de gastos	I.317 à I.338
24	Interlocução com os colegas: falta de tempo e de espaço físico	I.338 à I.344
25	Compara estágio e planejamento para onze turmas/ falta de tempo	I.347 à I.383
26	Questões básicas que precisam ser reivindicadas na rede pública	I.388 à I.404
<i>Sirene para a troca de períodos</i>		I.391 à I.393
27	Questões mais sérias que ocorrem na escola e não são discutidas	I.404 à I.422
28	Fim do tempo disponível da professora	I.423 e I.424
29	Confirmação de encerramento da entrevista	I.425
30	Avaliação da professora quanto ao acompanhamento da rotina de trabalho dela	I.426 à I.433
31	Fechamento da entrevista	I.434
32	Rotina de trabalho antes de uma aula	I.435 à I.437

Quadro 11: Conteúdos temáticos texto 2

<b>MÓDULO 1</b>		
<b>Texto 3: Registrado em 08/08/2013 – duração de 39 minutos</b>		
<b>Ordem</b>	<b>Tópico</b>	<b>Localização</b>
1	Abertura da entrevista	I.1 à I.2
2	Apresentação dos tópicos a serem abordados	I.2 à I.5
3	Conceito de gênero: relação teoria-prática-atualização	I.6 à I.36
4	O trabalho com textos em sala de aula	I.37 à I.59
5	Intuição	I. 36-37 e I.46
6	Adoção do livro didático	I.59 à I.63
7	Fontes consultadas pela professora: PCN's	I. 64 à I.73
8	Planejamento e aula: teoria/prática/reflexão	I.73 à I.77
9	Atualização/capacitação	I.77 à I.95
10	Identidade/ intuição/ sacerdócio	I.95 à I.103
11	Avaliação da trajetória profissional	I.104 à I.106
12	Tentativa de mudança na metodologia/ prescrição/ cobrança pelos conteúdos programáticos/ parâmetros curriculares municipais	I.106 à I.163
13	Organização do ensino de língua portuguesa na escola até virem os parâmetros (na ausência deles)	I.163 à I.173
14	Expectativa sobre os parâmetros	I.175 à I.177
15	Experiência de trabalhos com gêneros em sala de	I.177 à I.332

	aula	I.357 à I.370 I.406 à I.418
16	Atividade realizada pela escola envolvendo gêneros: supervisão e professores orientaram/falta de planejamento	I.333 à I.357
17	Uso do livro didático como suporte para trabalhar com gêneros	I.372 à I.388 I.394 à I.406
18	Reflexão sobre a teoria e sobre a prática antes da entrevista/reconfigurações/retorno da pesquisa	I.388 à I.401
19	Variedade de livros na escola pública: dificultador	I.436 à I.442
20	Dificuldades no trabalho com gêneros em sala de aula: indisciplina, motivação, organização, espaço físico, tempo	I.444 à I.467 I.490 à I.507
21	Mais educação: programa governamental que ocorre na escola (prescrição)/ espaço físico insuficiente para projetos/atividades/trabalhos extraclasse	I.468 à I.484
22	Diálogo com outros docentes: ausência de espaço físico e tempo para planejamento/trabalho solitário	I.507 à I.546
<i>Sirene para a troca de períodos</i>		I.540 à I.542
23	Interrupção : supervisora para dar recado	I.546 à I.549
24	Avaliação da trajetória/ retorno de ex-alunos	I.549 à I.564
25	Experiência de trabalho extraclasse com visibilidade na mídia	I.565 à I.608
26	Final do tempo disponível da professora para a entrevista	I.608 à I.609
27	Fechamento da entrevista	I.610 à I.620

Quadro 12: Conteúdos temáticos texto 3

<b>MÓDULO 2</b>		
<b>Texto 4: Registrado em 28/07/2015 – duração de 46 minutos</b>		
<b>Ordem</b>	<b>Tópico</b>	<b>Localização</b>
1	Abertura da entrevista	I.1 à I.3
2	Apresentação dos tópicos a serem abordados	I.3 à I.10
3	Formação continuada	I.11 à I.22
4	Pós-Graduação	I.22 à I.26
5	Avaliação da trajetória	I.26 à I.33
6	Identidade/ ilusão/esperança	I.33 à I.36
7	Solidão do trabalho docente	I.37 e I.44 I.51 à I.56
8	Falta de interlocução	I.44 à I.51
9	Avaliação da trajetória	I.56 à I.60
10	A opção dos jovens em fazer mestrado e doutorado após a graduação: reavaliação	I.61 à I.65
11	Ser professor na escola hoje (contexto)	I.65 à I.104
12	O que a escola propõe hoje comparado com o que propunha há dez anos	I.104 à I.114
13	Relação do professor com a tecnologia	I.118 à I.124
14	Mestrado profissional em Letras: seleção, adaptação, licença para capacitação, retorno para a rede pública	I.126 à I.162
15	Carga horária antes da licença capacitação	I.163 à I.168
16	Disciplinas que ministrou no decorrer da carreira - antes da licença – disciplinas de áreas diferentes que o professor assume	I.169 à I.198
17	Retorno à rede pública após o mestrado	I.199 à I.209
18	Avaliação da trajetória	I.209 à I.227
19	Especificidade de cada disciplina – empenho e atualização do professor	I.227 à I.238
20	Fazer o aluno gostar das aulas	I.238 à I.239
21	Disciplina língua portuguesa	I.240 à I.245
22	Avaliação trajetória/atualidade/identidade	I.245 à I.252
23	Expectativa após mestrado	I.252 à I.254
24	Rotina do professor/ Final da carreira	I.245 à I.260
25	Avaliação da trajetória/luta dos professores	I.260 à I.267
26	Como o professor era visto	I.270 à I.283
27	Contexto atual do professor	I.283 à I.306
28	O que não é visível nesse contexto	I.308 à I. 328
29	Interrupção com falas ao lado de onde a gravação acontece	I.319 à I.320
30	O professor vai para a guerra desarmado	I.328 à I.335
31	Relação renda – trabalho - estudo	I.338 à I.356

32	Opção pela Carreira docente – medidas governamentais/ contratação de professores	I.356 à I.366
33	Procura pela licenciatura no contexto atual/instabilidade/desvalorização da profissão	I.367 à I.391
34	Descaracterização da escola/ ela se distanciou de seus ideais	I.395 à I.421
35	O professor como um executor de tarefas/ um trabalhador braçal	I.421 à I.435
36	Avaliação/Importância do planejamento para o trabalho em sala de aula	I.435 à I.444
37	Desinteresse da sociedade e dos governos com a educação	I.452 à I. 466
38	Retoma conteúdo – retorno de ex-alunos	I.466 à I. 471 I.472 à I.473
39	Identidade	I.471 à I.472
40	Retoma conteúdo- como o professor era visto/valorização	I.475 à I.479
41	Retoma conteúdo - como o professor é visto hoje/ inimigo das famílias	I.480 à I.494
42	Todos questionam o trabalho do professor	I.495 à I. 504
43	A visão/relação dos pais sobre o trabalho do professor	I.506 à I.520
44	O professor perdeu a sua voz/ referência/ponto de vista/identidade	I.520 à I.534
45	O professor não tem espaço/ tempo/ interlocução/ reuniões pedagógicas	I.535 à I. 552
46	O trabalho intelectual do professor é invisível/ignorado	I.552 à I.558
47	A relação teoria-prática: reavaliação	I.558 à I.566
48	O tempo para planejamento é ignorado pelas instâncias governamentais	I.566 à I.575
49	Os professores acabam se acostumando/acomodando com o contexto	I.575 à I.580
50	Avaliação do contexto	I.580 à I.582
51	Expectativa de mudança/ Pesquisas que investigam a profissão docente	I.582 à I.590
52	Influência do contexto atual da profissão na formação de professores	I.591 à I.603
53	Fechamento da entrevista	I.604 à I. 617

Quadro 13: Conteúdos temáticos texto 4

A entrevista, enquanto gênero textual, caracteriza-se por ser uma técnica de interação social e também um texto oral, geralmente gravado em áudio e/ou vídeo, e posteriormente pode aparecer publicado por escrito, como é o caso das entrevistas que aparecem neste trabalho. Quanto à estrutura, a entrevista é constituída de: abertura, desenvolvimento e fechamento. Trata-se de um texto construído em conjunto por entrevistador e entrevistado, em que o primeiro encarrega-se de iniciar a interlocução (abertura) e orientar a interação. Durante o desenvolvimento, os interlocutores interagem, alternando-se no par dialógico pergunta/resposta ou, ainda, como é recorrente neste trabalho, o entrevistador apresenta os tópicos em um roteiro, e o entrevistado, após concordar com o início da entrevista, vai abordando os temas conforme a interação, assim como mostram os exemplos a seguir:

**E** – agora vai...pronto... podemos começar ... então... professora professora Ana ... ahn... nós estamos começando a entrevista... a respeito... do seu trabalho aqui na escola ... principalmente com o ensino fundamental...é uma entrevista semiestruturada ... a gente vai conversar sobre alguns tópicos ... entre eles ... a sua formação ... a rotina de trabalho ... e o ensino de língua portuguesa ... a partir dos gêneros

**PROFA. ANA** – uhum ...

**E** - a senhora fique bem à vontade ... pode começar falando sobre a sua formação ... não precisa se ... ahn ... se prender nas perguntas ((eu me refiro aos tópicos do roteiro que está nas mãos da professora))

**PROFA. ANA** – aham ...

**E** – só conversa comigo e me conta um pouquinho sobre a sua formação

**PROFA. ANA** – eu vou... eu vou... tentar... de qualquer forma seguir um roteirinho aqui porque se não ... a gente vai toda a manhã conversando ... ahn ... a minha formação inicial foi [...] (TEXTO 1, Anexos, p.1, l.18 à l.32)

**E**- hoje é dia dezoito de julho e nós estamos começando a segunda etapa da entrevista com a professora Ana... hoje o tópico é rotina de trabalho... professora... eu gostaria que a senhora me contasse um pouquinho sobre a sua rotina de trabalho...

**PROFA. ANA** – ahn... a minha rotina de trabalho eu acho inTENSa... acho complicadíssima... [...] (TEXTO 2, Anexos, p.12, l.1 à l.6)

**E** - hoje é dia oito de agosto... e nós estamos dando continuidade ao trabalho de entrevista com a professora Ana... e... o nosso tópico de hoje é o ensino de língua portuguesa... a questão dos gêneros... professora... eu gostaria que a senhora me contasse um pouquinho sobre as experiências em sala de aula... com textos... com a produção... com a leitura... com gêneros...

**PROFA. ANA** – tah...ahn... primeiro... eu vou ter que te confessar... assim oh... quando eu li a tua... a tua questão aqui sobre a noção de gêneros... eu percebi que...[...] (TEXTO 3, Anexos, p.22, l.1 à l.8)

**E** - Hoje é dia vinte e oito de julho de dois mil e quinze... nós estamos dando início... às dezesseis horas e vinte e cinco minutos... a entrevista número quatro com a professora Ana.. os tópicos desta entrevista são...formação.. se fez.. faz alguma formação continuada.. pós-graduação ou cursos?... como compara o início da atuação com o momento atual?.. e o segundo



tópico é rotina de trabalho... em quantas instituições... cargo.. carga horária na escola... turnos.. número de turmas?... o tópico três é o trabalho do professor... por que ser professor nos dias de hoje? o que torna o professor um profissional tão exposto no âmbito educacional?... que aspectos são invisíveis ao trabalho no professor?

**PROFESSORA ANA** – Bom... com relação à formação:... éh...a formação continuada... [...] (TEXTO 4, Anexos, p.36, l.1 à l.12)

São frequentes, também, as reformulações de tópicos e as complementações de fala por parte do entrevistador, as quais têm o objetivo de orientar o ritmo da interação ou extrair mais informações, como mostra o exemplo:

a) Reformulação:

[...] o magistério te permite dar até a quarta série.. aí eu trabalhei com ciências.. mas se não sempre português e inglês nas séries finais assim néh... como professo.. JÁ fui direTOra...

**E**- É acho que nós já conversamos sobre isso.. mas eu tenho uma dúvida.. em relação ainda ao mestrado... a senhora me falou que depois desses dois anos.. volta pra escola?... volta pra o município?(TEXTO 4, Anexos, p.40, l.196 à l.201)

b) Complementação:

[...] eu vinha pensando nisso também... um tempo pra... refletir em que a teoria realmente influi e embasa a prática... acho que a gente não... não consegue... eu não consegui fazer ... esse... esse...

**E** – essa articulação?

**PROFA. ANA** – essa articulação:: sabe:...[...](TEXTO 1, Anexos, p.6, l.221 à l.225)

Para Fávero e Andrade (2006), em toda a entrevista, além de se pretender uma troca de informações, de experiências e de juízos de valor, há um propósito maior: que entrevistador e entrevistado saiam “transformados” do encontro, uma vez que na interação ambos se revelaram e, com isso, cresceram no conhecimento de mundo e deles mesmos. Dessa forma, independente de suas características formais se aproximarem, cada entrevista é única. Ela não é estabelecida previamente, apesar de existir uma organização prévia de roteiro, de horário e local. Cada um dos quatro textos gerados a partir das entrevistas<sup>30</sup> é fruto de negociação entre os interlocutores, o que dependeu diretamente das competências e intenções desses, bem como do modo como essa atividade se instaurou e se desenvolveu no intercurso conversacional.

---

<sup>30</sup> Textos que foram divididos em dois módulos devido ao contexto de sua ocorrência.

A individualidade de cada entrevista pode ser comprovada na observação dos últimos quadros, onde consta a estrutura básica (abertura da entrevista, apresentação dos tópicos, desenvolvimento e fechamento da entrevista) de cada texto. Podemos perceber que todos eles apresentam a estrutura básica, mas variam em relação à objetividade, à formalidade, à confiança, à quantidade de informação e ao tempo. Por exemplo, no texto 1, há predomínio de conversa informal antes da abertura da entrevista e após o fechamento da entrevista, enquanto há tempo, há diálogo. Inclusive, mantivemos nos quadros o registro do momento em que soou a sirene da escola para a troca de períodos, exatamente para dar uma noção da diferença entre um texto e outro, no que diz respeito aos aspectos antes elencados.

No texto 2, a estrutura da entrevista é mais objetiva, mas contém conversa informal após o fechamento, e o conteúdo da conversa ainda se refere aos temas abordados na entrevista. Já o texto 3, o mais longo do módulo 1, é bem fiel à estrutura, é também o momento em que entrevistador e entrevistado já se familiarizaram com o gênero entrevista, uma vez que já o produziram pela terceira vez em situações semelhantes.

Além da estrutura básica, mais um exemplo demonstra a individualidade dos textos, é o que aparece ao final do texto 2:

**E** – sim... eu acho que temos bastante sobre a rotina de trabalho...

**PROFA. ANA** – mas a gente pode voltar... assim... sabe... **ATÉ**... ahn... tu podia ficar **MAIS**... assim... um dia...neh... ficar em todas as turmas que eu vou e tal... eu não... mas ainda assim aqui é pouco porque tu vai em duas turmas em uma manhã... depois tem mais as duas turmas da noite e mais as da outra escola neh... pra fechar a minha semana... pra tu ver assim... tudo que a gente faz... mas enfim... não sei... se tu... ao ouvir... tu achar que ainda falta... quiser fazer outras perguntas... além dessas... tu... aí no próximo encontro a gente volta... tá bom? (TEXTO 2, p.21, l.425 à l.433)

Na proposta inicial de entrevista levada à professora, prevíamos a realização de uma entrevista, mas devido à argumentação da professora de que um encontro seria insuficiente para acompanhar a sua rotina de trabalho, outros encontros foram necessários, de observação, de reflexão, inclusive de substituição, além de mais três encontros de entrevista. Tudo foi sendo fruto de negociação entre entrevistador e entrevistado. Por isso, ao final do texto 2, não tínhamos a previsão de que mais dois encontros aconteceriam depois desse, é o que demonstrou o último exemplo, que marca não só a individualidade de cada texto integrante do *corpus* desta pesquisa, como acentua o engajamento dos interlocutores nesta etapa.

Outro aspecto a ser salientado no plano global dos textos diz respeito aos pares conversacionais e aos turnos de fala. Marcuschi (2007) explica que par conversacional é uma sequência de dois turnos de fala que concorrem e são úteis para a organização da conversação. Os pares servem como organizadores e como mecanismos de seleção de falantes e proponentes de tema. Isso porque todas as práticas comunicativas, e nisso se inclui a entrevista, são condutas ordenadas, cujo desenvolvimento se dá a partir de alguns esquemas preestabelecidos e obedecem a algumas regras de procedimento, conforme esclarece Kerbrat-Orecchioni (2006). São regras que: permitem a gestão da alternância dos turnos de fala (a construção dos turnos enquanto unidades formais), regem a organização estrutural da interação e intervêm no nível da relação interpessoal. Sendo assim, elas criam para os interlocutores um sistema de direitos e deveres e, conseqüentemente, um sistema de expectativas, as quais podem ser satisfeitas ou contrariadas.

O quadro a seguir apresenta o número de intervenções e de palavras contidas nos textos:

<b>MÓDULO 1: TEXTO 1</b>		
INTERLOCUTOR	Nº DE INTERVENÇÕES	Nº DE PALAVRAS
PROFA ANA	51	4.768
E	50	493
<b>Total</b>	<b>101</b>	<b>5.261</b>
<b>MÓDULO 1: TEXTO 2</b>		
INTERLOCUTOR	Nº DE INTERVENÇÕES	Nº DE PALAVRAS
PROFA ANA	38	4.337
E	37	438
<b>Total</b>	<b>75</b>	<b>4.775</b>
<b>MÓDULO 1: TEXTO 3</b>		
INTERLOCUTOR	Nº DE INTERVENÇÕES	Nº DE PALAVRAS
PROFA ANA	58	5.460
E	58	783
<b>Total</b>	<b>116</b>	<b>6.243</b>
<b>MÓDULO 2: TEXTO 4</b>		
INTERLOCUTOR	Nº DE INTERVENÇÕES	Nº DE PALAVRAS
PROFA ANA	43	6.808
E	44	471
<b>Total</b>	<b>87</b>	<b>7.279</b>

Quadro 14: distribuição do número de intervenções e de palavras

A alternância dos turnos de fala caracteriza-se como condição para que o diálogo se estabeleça, uma vez que a interação verbal se apresenta como uma sucessão de turnos de fala. Nos textos analisados nesta pesquisa, podemos

perceber uma diferença significativa entre o número de intervenções (turnos) e número de palavras produzidas por entrevistador e por entrevistado, o que satisfaz a expectativa, uma vez que nosso objetivo na entrevista com a professora Ana era ouvir a voz da professora. Por isso, em vez de lançar mão da estrutura Pergunta-Resposta, optamos por formular (e ir reformulando conforme os encontros) um roteiro com tópicos a serem abordados no diálogo com a professora.

Embora os trechos utilizados na análise sejam predominantemente os proferidos pela professora, reiteramos que os textos que integram o *corpus* deste trabalho foram construídos em conjunto por entrevistador e entrevistado, assumindo seus papéis comunicativos em cada texto. Assim, a organização estrutural da interação foi guiada pelo próprio ritmo da interação.

À medida que a entrevistadora lança o tópico, a entrevistada aborda o tópico, bem como insere temas relacionados a ele ou temas que a ajudem a explorá-lo. Isso pode ser visto no exemplo a seguir, quando dialogávamos sobre um assunto presente no livro didático:

**E** – vou trazer um trabalho para a senhora ver... ontem eu estava mexendo e encontrei... eu fiz um trabalho no estágio com isso... com texto e HQ...

**PROFA. ANA** – aham... tah...tu fizeste estágio... então tu sabes a dedicação que foi necessária... tua... pra tu fazer um bom trabalho com uma turma...

**E** – aham... e em dupla...

**PROFA. ANA** – em dupla... CERto... isso tu multiplica... ahn... por... esse teu trabalho pelas onze turmas que eu tenho... e aí tu vê a vida que a gente leva... neh... porque tu quer fazer... no estágio tu faz coisas lindas... porque... tu tem tempo... simplesmente porque tu tem tempo... tu não vai ficando menos inteligente... com menos boa vontade... tu vai ficando com menos TEMpo... e aí que o trabalho decaí... (TEXTO 2, Anexos, p.19, l.345 à l.355)

Como podemos perceber no excerto acima, a professora utiliza o exemplo dado pela entrevistadora - a ocasião do estágio – para explicar o quanto é difícil manter a qualidade no trabalho nos diferentes contextos. Para isso, ela compara a preparação de aula para uma turma no estágio (que é feito em dupla) e a preparação de aula para onze turmas (sozinha), que é a realidade da professora.

Quanto à troca de turnos ou regulagem da alternância, esta ocorre conforme o desenvolvimento do conteúdo temático e a necessidade ou não de mais informações, o que é permitido devido à flexibilidade da entrevista semiestruturada, conforme podemos ver no exemplo abaixo:

**PROFA. ANA** – éh:... e com o curso de magistério também que me deu uma boa sustentação e tal... MAS... eu não acho que eu tenha aplicado na minha prática... tu-do que eu ouvi... sabe?... e agora... voltando ao... aos gêneros...daí lá pelas tantas... eu comecei a tentar me... me...desvincular um pouco dessa gramatiquice... assim...neh... porque todo mundo fica cobrando..."ah e os conteúdos?" olha que lista de conteúdos para esse ano... sabe? são listas iMENSas...

**E** – da onde vêm essas listas... é a escola que planeja?

**PROFA. ANA** – vem... pois é... vinha... vinha antes do pró... da própria secretaria da educação... depois a própria escola fazia a sua... e aí depois agora... o ano/... faz dois anos que eles estão fazendo os parâmetros municipais...

**E** – uhn... (TEXTO 4, Anexos, p. 24, l.104 à l.116)

No trecho acima, a professora volta a discorrer sobre gêneros e explica a tentativa de se desvincular um pouco da gramática e ampliar o trabalho com os textos, na sequência, ela menciona sobre a cobrança pelo desenvolvimento das listas de conteúdos. Dessa forma, a troca de turnos entre os interlocutores foi motivada pela necessidade de mais informações acerca da procedência das listas de conteúdos mencionada pela entrevistada. Por fim, a alternância se repete com a concordância da entrevistadora, demonstrando ter entendido a explicação da entrevistada.

Quanto à ordenação dos conteúdos temáticos, como mostramos no capítulo 3, as quatro entrevistas guiam-se por roteiros. Partimos de um primeiro roteiro elaborado para a entrevista que pretendia ser única e fomos reformulando à medida que os encontros foram se prolongando. Assim, o módulo 1 (com três textos) concentra as seguintes temáticas: o texto 1 centra-se, especialmente, na formação acadêmica e na trajetória profissional da professora Ana; o texto 2 aborda aspectos relativos à rotina de trabalho; e o texto 3 abrange o trabalho com textos. Já o módulo 2 atualiza algumas questões abordadas no módulo 1 (formação e rotina de trabalho) e trata de forma mais específica o trabalho do professor (avaliação da carreira da professora, a solidão docente, a relação teoria x prática no trabalho do professor, o trabalho invisível do professor, a desvalorização da profissão docente, além de muitos outros temas<sup>31</sup> ligados ao trabalho do professor que foram surgindo ao longo do diálogo).

---

<sup>31</sup> Tais temas foram discriminados no quadro 11.

Realizada a apresentação do plano global dos textos, passamos a sistematizar os tipos de discurso, de sequências e outras formas de planificação que configuram a sua estrutura.

#### 4.2.2. Tipos de discurso, tipos de sequência e outras formas de planificação

Os **tipos de discurso**, também chamados de modalidades de organização enunciativa (cf. Bulea 2007[2010]), são relevantes para examinar os diferentes posicionamentos enunciativos presentes nos textos. A análise dos tipos de discurso nos ajuda a mostrar como se organiza o conteúdo temático quanto ao mundo ordinário da ação de linguagem. Notaremos que as representações mobilizadas como conteúdo podem ser expressas como fatos passados, presentes ou futuros; podem ser localizadas em origem específica de tempo e espaço ou não remeter a uma origem de tempo e espaço específica. A seguir, também veremos como os tipos de discurso se relacionam aos conteúdos temáticos na estruturação das sequências e das outras formas de planificação.

Para identificação e análise desses elementos, tomamos como base as categorias já apresentadas por Bronckart (1999[2009], p.150-179) e Machado e Bronckart (2009). Conforme explicitado no quadro de análises do ISD, objeto do capítulo 2, este escopo teórico-metodológico considera a existência de quatro tipos de discurso: a) o discurso interativo e o discurso teórico (ambos da ordem do EXPOR) e b) o relato interativo e a narração (ambos da ordem do NARRAR). Nos quatro textos analisados, encontramos como predominantes no discurso da professora: o relato interativo, o discurso interativo e o discurso misto interativo-teórico. Detectamos, ainda, a ocorrência de discurso teórico, bem como da variante do relato interativo (alterna entre discurso interativo e relato interativo).

Ao iniciar esta análise, direcionamos o olhar para o gênero textual em que se organizam os textos deste *corpus*. A entrevista é um gênero caracterizado pela interação. Trata-se de um texto originalmente produzido em modalidade oral e, posteriormente, transcrito. Dessa forma, ela institui uma situação de ação de linguagem que implica dois agentes, os quais alternam tomadas de turno em um espaço-tempo comum. Com base nisso, observamos, nos textos, primeiramente, a relação entre as coordenadas do mundo discursivo (tempo da enunciação) e as coordenadas do mundo ordinário (tempo do enunciado). Como resultado,

encontramos a conjunção do mundo do EXPOR implicado, remetendo ao **DISCURSO INTERATIVO**.

O discurso interativo encontrado nos textos analisados caracteriza-se, sobretudo, por apresentar unidades que remetem à própria interação verbal, como mostra o exemplo abaixo:

E – tah... muito obrigada

**PROFA. ANA – tah ... deixa eu ir lá... ah... olha só agora eu abri aqui e vi que o texto da provinha não ficou nítido... eu não sei se... vai dar certo no xerox... eu acho que eu vou ter que passar a mão... (TEXTO 2, Anexos, p.21, l.434 à l.437, grifos nossos)**

São também característicos do discurso interativo os dêiticos temporais e espaciais, as frases interrogativas, imperativas e exclamativas e a presença de nomes próprios. É o que podemos ver nas seguintes passagens:

**PROFA. ANA – eu vou... eu vou... tentar... de qualquer forma seguir um roteirinho aqui porque se não ... a gente vai toda a manhã conversando ... (TEXTO 1, Anexos, p.2, l.30 à l.31, grifos nossos)**

**PROFA. ANA – [...] hoje eles vão entregar... vamos ver quantos vão entregar...mas... daí eu não sei mais o que fazer... sabe Raquel... porque... (TEXTO 3, Anexos, p.29, l.331 à l.332, grifos nossos)**

E – fala um pouquinho... fala um pouquinho sobre a sua rotina de trabalho

**PROFA. ANA – ah... tah deixa eu ver... não... para aí deixa eu seguir isso aqui oh... ((a professora remete ao roteiro impresso da entrevista que está em suas mãos))... ((risos))... (TEXTO 1, Anexos, p.10, l.419 à l.424, grifos nossos)**

E- isso prejudica a qualidade do trabalho...

**PROFA. ANA- com certeza... tu vai sentir... porque... qual é o momento que tu reflete sobre o que tu fez...? se naque.../ agora mesmo... eu tenho que.../ acaba um trimestre... tu tem que corrigir as provas... tu tem que fechar caderno de chamada... tem que fazer média... MAS no outro dia igual tu tens quatro turmas para atender e tu tem que... em algum momento do teu dia pensar que quatro aulas tu vai dar no outro dia... neh... então...ahn... eu acho... (TEXTO 2, Anexos, p.16, l.217 à l.223, grifos nossos)**

Nos fragmentos acima, podemos notar, ainda, a presença de pronomes pessoais; verbos em primeira e em segunda pessoa do singular e do plural, verbos no presente (*reflete/fez/acaba/tem/acho/vai/deixa/tenho*), no pretérito perfeito (*sei/fez*) e no futuro perifrástico (*vou tentar/vão entregar/vamos ver/vai sentir/vai dar*).

O último exemplo acima registra o **discurso interativo dialogado**, apontando que a professora se mostra engajada na interação no momento de produção

(*agora/aqui*). O trecho em questão demonstra a participação da professora, além disso, faz referência à entrevistadora (*olha só*). Esse tipo de discurso aparece em várias passagens nos textos, não só nas etapas de abertura e de fechamento da entrevista, mas também para demonstrar engajamento conversacional entre os interactantes:

**PROFA. ANA** – [...] ((o sinal para troca de períodos na escola soou nesse momento- Ahn ((a professora dá um suspiro de susto com o término do tempo, por ter soado o sinal, e ela não ter abordado todos os aspectos previstos para a nossa conversa)) e agora como é que a gente faz?

E- eu acho que a gente pode continuar em outro dia...

**PROFA. ANA** – então tá...

E – nós já cumprimos a primeira etapa que se refere à formação...

**PROFA. ANA** – tah... falei demais...

E - ficou mais dois tópicos que a gente pode abordar em outro dia...

**PROFA. ANA** – tah...

E – pode ser?

**PROFA. ANA** – pode ser (frase exclamativa)

E- então... hoje... dia vinte e sete de junho... nós encerramos a primeira etapa... que corresponde... ao tópico formação...

**PROFA. ANA** – ai credo... que vergonha...

E- não... tudo bem... muito obrigada por hoje:.. (TEXTO 1, Anexos, p.11, l.461 à l.482, grifos nossos)

E - e a estrutura da escola... ahn... os professores... e os alunos... isso facilita o planejamento... ou prejudica em algum momento?

**PROFA. ANA** - a estrutura... tu diz física ou temporal?

E – física...

**PROFA. ANA** – até física... tu vê... nós estamos numa sala que não é nossa... e se a gente ficar na sala dos professores... tem um entra e sai de gente toda a hora... e a biblioteca não é a biblioteca... está funcionando como a sala do mais educação... onde é que eu vou ficar sentada... em silêncio para planejar ?... (TEXTO 2, Anexos, p.18, l.280 à l.287, grifos nossos)

No que diz respeito à planificação, os exemplos acima mostram que o discurso interativo dialogado registra em sua composição (da ordem do EXPOR) a organização por meio da **SEQUÊNCIA DIALOGAL**. Isso é marcado pela estrutura das trocas de turno.

Bronckart (1999[2009], p.184) explica que “as variantes de situação de produção (monologal, dialogal ou polilodal)” influenciam o texto em seu conjunto, elas não incidem restritamente aos tipos de discurso, mas abrangem “todas as operações subjacentes ao texto”. Dessa forma, no plano do texto, vimos que a sequência dialogal está presente nos segmentos de diálogo (com turnos de fala sucessivos). No entanto, o discurso da professora é marcado também por segmentos de monólogo (que registram a tomada contínua da palavra), uma vez



que ela fala sobre a sua própria trajetória profissional e pessoal. Assim, constatamos que a planificação do conteúdo temático dos **segmentos de monólogo no discurso interativo** aparece, por vezes, organizada em **SEQUÊNCIA ARGUMENTATIVA**:

E- isso prejudica a qualidade do trabalho...

[premissas] **PROFA. ANA- com certeza... tu vai sentir...** porque... **qual é o momento que tu refletiste sobre o que tu fez...** se naquele.../

[argumentos] **agora mesmo... eu tenho** que.../ acaba um trimestre... **tu tem** que corrigir as provas... **tu tem** que fechar caderno de chamada... tem que fazer média...

[contra-argumentos] **MAS no outro dia** igual **tu tens** quatro turmas para atender e tu tem que... **em algum momento do teu dia** pensar que quatro aulas **tu vai dar no outro dia...** neh...

[conclusão] então...ahn... **eu acho...** (TEXTO 2, Anexos, p.16, l.217 à l.223, grifos nossos)

O segundo tipo de discurso que encontramos nos textos desta análise é o **RELATO INTERATIVO**. Esse tipo de discurso desenvolve um NARRAR que implica os parâmetros da ação de linguagem, mas se apresenta em disjunção quanto às coordenadas do mundo ordinário da entrevistada e da entrevistadora (relativas ao tempo da enunciação). Há um distanciamento do conteúdo apresentado no discurso da professora em relação ao momento de produção do texto. Essa disjunção é marcada por uma origem espaço-temporal explícita nas falas da entrevistada, situando o mundo discursivo em relação ao quadro geográfico e temporal do mundo ordinário dos interactantes.

Bronckart (1999[2009], p.184) afirma que “em regra, os relatos interativos, as narrações e os discursos teóricos apresentam-se na forma de monólogos”. Vimos, no quadro 14, que o número de intervenções é razoavelmente equilibrado entre entrevistadora e entrevistada. Em contrapartida, o número de palavras é significativamente maior no que diz respeito à entrevistada. Dessa forma, reconhecemos que a maior parte do conteúdo temático é desenvolvido pela entrevistada, que conta fatos ocorridos consigo mesma, em um tempo passado.

Existem aspectos que diferenciam o discurso interativo e o relato interativo. Por isso entendemos que os dois tipos de discurso se fazem presentes nos textos analisados. Um desses aspectos é o fato de que, no discurso interativo, são

recorrentes, sobretudo, elementos que remetem à própria interação (“agora”, “aqui”, “hoje” e etc, demonstrados nos exemplos anteriores), enquanto o relato possui organizadores temporais que decompõem o narrar desenvolvido a partir da origem espaço-temporal, explícita ou não.

Caracteristicamente, o relato interativo é marcado pela presença de pronomes e adjetivos de primeira e segunda pessoa do singular e do plural que remetem diretamente aos protagonistas da interação:

**PROFA. ANA** – ahn... a minha rotina de trabalho eu acho inTENsa... acho complicadíssima...[...] (TEXTO 2, Anexos, p.12, l.5 à l.6, grifos nossos)

**PROFA. ANA** – [...] ahn... [euØ] fui fazer um curso de gestão em Porto Alegre e [euØ] voltei apavoRAda... assim porque eu vi que pra tu ser diretor tu tem que ter uma BAIta duma formação... e que no município não funciona assim... qualquer um se candidata... qualquer um ganha... o mais simpático... o mais querido... o mais... (TEXTO 2, Anexos, p.14, l.109 à l.113, grifos nossos)

São marcas, ainda, deste tipo de discurso, as anáforas pronominais:

**PROFESSORA ANA** – [...]acho.. ach.. que os pais não tem a sua voz.. tem que ter a sua voz.. mas ele tem que saber ouvir também o que eu vou dizer.. (TEXTO 4, Anexos, p.46, l.497 à l.498, grifos nossos)

**PROFESSORA ANA** – E aí tu é inimiga da.. da.. os pais deveriam te ver assim como... pah.. eu vou ouvir o que essa pessoa tem pra dizer.. se ela está me dizendo isso.. que o meu filho ta aprendendo pouco porque eu não boto ele a estudar em casa..[...] (TEXTO 4, Anexos, p.46, l.506 à l.509, grifos nossos)

Quanto à estruturação verbal, são características do relato interativo as formas verbais no pretérito perfeito (*consegui/precisei/fui/transferiram*), no pretérito imperfeito (*corria/tinha*), no pretérito mais-que-perfeito (*havia proposto*), no futuro simples (*começarem*) e no futuro do pretérito (*teria*):

**PROFESSORA ANA** – Eu consegui... GRAças a Deus.. aham.. eu consegui em MARço desse ano.. eu precisei.. eu precisei gastar um ano de.. um mês de licença prêmio porque por causa de burocracia daquilo ali.. eu corria o risco de começarem as aulas lá.. a.. a nossa turma.. em especial não começou no final do ano.. que acabou sendo ótimo pra mim.. porque eu não teria como largar em novembro as onze turmas que eu tinha.. daí transferiram pra março.. daí foi tranquilo.. daí consegui a licença e fui.. (TEXTO 4, Anexos, p.38, l.152 à l.158, grifos nossos)

**PROFESSORA ANA** – Bom... com relação à formação:... éh...a formação continuada...éh.. a secretaria da educação havia proposto.. ahn.. a leitura dos parâ:metros e tal.. (TEXTO 4, Anexos, p.36, l.11 à l.13, grifos nossos)

No tocante à planificação, predominam nos relatos interativos deste *corpus* segmentos organizados em **SEQUÊNCIA NARRATIVA** e em outra forma de planificação que é o **SCRIPT**:

a) Sequência narrativa:

PROFA ANA – [...] foi passando o tempo... foi passando o tempo... foi passando o tempo... nesse meio tempo **teve um...um ano eu decidi que eu ía fazer mestra:do... e fui lá falei com a professora S... ela me deu bibliografi:a... eu resolvi... depois de muito tempo.. entre língua e literatura eu decidi fazer em literatu:Ra... e::: falei com a professora S... e tal... ela me deu bibliografia... eu::: comprei os livros... fui pra ca::sa... empolgada... comecei a trabalhar e comecei a passar muito mal... mal... mal... mal... e não conseguia ler mais do que uma PÁgina dos livros assim... fui passando mal... fui passando mal... fui passando mal... e o meu problema era que eu estava GRÁVIDA** (frase exclamativa) ((risos))... eu tive uma gestação de risco... e não pude mais sair... fiquei de atesTAdo... não... não... nos... três primeiros meses eu... praticamente NÃO levantava da CAma... eu só enjoava... eu só... e aí se foi a minha... ((risos)) **e aí nasceu depois... duas crianças pequenas... agora a minha filha -- isso faz dez anos -- porque a minha filha fez dez anos neh... e::: e::: no fim... lá se foram dez anos... e o meu mestrado ficou por aí..** e os livros estão lá... eu nunca mais falei com ninguém... não dei mais satisfação pra a professo:ra... não fui... da cama eu liguei pra ela e pedi desculpas... e disse que não ía consegui:r... ahn... escrever na:da... que eu não ía... que eu não tinha conseguido ler e que eu não ía... concorrer naquele ano... (TEXTO 4, Anexos, p.7, l.309 à l.327)

b) Script:

PROFA. ANA – [...] a minha formação foi assim EU já... ahn... **fiz dois anos de faculdade... e::: e::: já fiz concurso para o município com:: o diploma do magistério... então ingressei... no magistério **ANTES de me formar... e a partir daí... eu fique.../ demorei MAIS anos para conseguir... porque os horários não feCHAvam... neh...então fiquei sete anos na... na universidade... depois dos dois anos que eu tinha feito.. ahn.. tudo cerTInho.. daí começou a quebrar o meu horário.. daí eu já perdi as turmas.. daí eu praticamente me formei sem os colegas.. sem os colegas com os quais eu entrei.. acho que não sobrou nenhum.. assim.. de tanto tempo que eu acabei ficando em função... do trabalho... [...]** (TEXTO 1, Anexos, p.3, l.90 à l.99, grifos nossos)**

PROFA. ANA - [...] **eu fiz português no estado... e aí eu entrei no estado... só que daí eu... eu cheguei no estado... e escola que me deram... não tinha português... eu dava português e aí acabaram me dando ciências também...** porque era para uma quarta série... era séries iniciais... dan...dan...dan...dan...dan...dan.....aí...ahn... uma professora desapareceu... não sei o que aconteceu com ela.. de inglês... **eu acabei dando inglês naquele ano também para as turmas que não eram minhas... recuperando tudo quanto foi aula.. tan... tan... tan... enfim... aí no município... a minha escola se transformou em escola núcleo... vieram os alunos de séries finais pra... pra a escola... e aí o mais próximo do professor de português que eles tinham era eu... eu... fiz uma coisa que eles chamam de reopção... daí eu desisti da minha... da minha nomeação em séries iniciais e assumi uma vaga no português.. e desde então a minha vaga era no português... como não tinha**

professor de inglês lá... eu dava sempre...dá... português e inglês... mas era vinte horas numa escola só e... as outras vinte no estado... de português também... aí depois eu fiquei... ahn... nove anos no estado... só com português... na eja... eu trabalho de noite faz...desde de noventa e sete... no tempo que era noturno ainda... nesse meio tempo surgiu um concurso pra... pra... inGLÊS... e eu resolvi fazer para inglês  
 TEXTO 2, p.13, l.36 à l.54

Para Bronckart (1999[2009], p.238), o *script* corresponde ao “*grau zero* da planificação dos segmentos da ordem do NARRAR”, é também a forma de organização mais recorrente nos relatos interativos. Os exemplos acima comprovam, mostrando os acontecimentos, mas sem compromisso com a ordem de sucessão obrigatória da sequência narrativa. Isso é o que diferencia o *script* da sequência narrativa, a qual se configura convencionalmente por meio de fases (situação inicial, complicação, ações, resolução, situação final, avaliação e moral), numa organização sequencial (linear) do conteúdo temático. Podemos ver que, por meio do *script*, o conteúdo temático é organizado linearmente sem registrar processo de tensão.

Até o momento, demonstramos a presença dos tipos de discurso interativo e relato interativo. Mesmo que tenhamos constatado a predominância, nos quatro textos, do relato interativo, reconhecemos, ainda, a existência de passagens que apresentam alternância de elementos característicos desses dois discursos (discurso interativo e relato interativo):

E – quatro trabalhos?  
 PROFA. ANA – quatro trabalhos... (frase exclamativa)... aí uns...uns... tinham a desculpa...de que:... no dia em que eu entreguei a folhinha... eles estavam fazendo prova atraSAda... tah... mas eu digo... tah mas e vocês não pediram a folhinha quando voltARAM? (frase interrogativa)“ah... pedimos... não DEram... não sei o quê...”... eu digo tah... então... tah you dar uma chance para vocês... façam pra quinta... hoje eles vão entregar... vamos ver quantos vão entregar...mas... daí eu não sei mais o que fazer... sabe Raquel...porque... (TEXTO 3, Anexos, p.28-29, l.325 à l.332, grifos nossos)

Como podemos ver no exemplo acima, **há elementos que remetem diretamente à interação**: frase exclamativa (*quatro trabalhos/ eu não sei mais o que fazer... sabe Raquel*), frase interrogativa (*vocês não pediram a folhinha quando voltARAM?*), frase imperativa (*façam pra quinta*), dêitico temporal (*hoje*), pronome em primeira pessoa (*eu*), nome próprio (*Raquel*), verbos no presente (*digo/sabe*), no pretérito perfeito (*sei/entreguei/pediram/voltaram*) e no futuro perifrástico de “ir” acompanhado de verbo no infinitivo (*vão entregar*), os quais caracterizam o discurso

interativo. **Da mesma forma, estão presentes, neste exemplo, unidades que identificam o relato interativo como:** verbos no pretérito imperfeito (*tinham/estavam*), dêitico temporal (*no dia em que entreguei a folhinha*) e anáforas pronominais (*uns/eles/vocês*).

Ao explicar sobre as variações internas dos tipos e sobre a questão da permeabilidade/impermeabilidade das fronteiras entre os tipos, Bronckart (1999[2009], p.194) localiza essa sobreposição como **VARIANTE DO RELATO INTERATIVO**. Nessa passagem, podemos ver que o mundo discursivo em que o relato se baseia (o dos acontecimentos narrados) se relaciona com o mundo ordinário dos agentes da ação de linguagem em curso. Assim, as instâncias de agentividade registradas no segmento de relato interativo referem-se diretamente a esses mesmos agentes.

O próximo tipo de discurso predominante, ao lado do relato interativo, que identificamos nos textos foi a alternância do discurso interativo e do discurso teórico, chamada por Bronckart (1999[2009]) de **TIPO MISTO INTERATIVO-TEÓRICO**, que é da ordem do EXPOR. De acordo com Bronckart (1999[2009]), o discurso teórico é resultante de um EXPOR autônomo, no qual ocorre a conjunção entre as coordenadas da situação de produção e as coordenadas do próprio texto produzido. É característica desse discurso uma relação de autonomia entre o autor e as ações e situações semiotizadas no texto, ou seja, ele comenta (avalia) algo.

**PROFESSORA ANA – eu acho que** as cartas **são** MUIto marCA:das... não **sei** se é uma visão de quem está de fora... **mas** eu **vejo** assim oh... ahn... ahn... as pessoas **ENtram**... muito jovens... se **associam** hoje aos professores... **coMEçam** a fazer pesqui:sa... e **já** são reaproveita:das pro mestra:do... e assim va:i... **então** é uma crítica BEM... DUra que eu faço:... é de que... eu acho que os jovens **só poderiam** fazer mestrado DEPOIS de terem atuado... neh... eu acho que **é um conhecimento... que só vem da... da prática e:... da necessidade que tu vai sentir na esCOLa... na sala de aula...** eu acho que **fica muita teoria pela teori:a... eu acho que não volta pra... pra socieda:de:... o... o conhecimento...** aquilo que **eu te falei...** neh... tah **tu estás fazendo doutorado... o que tu vais fazer depois?.. tu pode até passar no concurso do Estado... tu pode até ir lá trabalhar mas tu vais te decepcionAR... e tu vai... tu vai pensar... bom... se tiver uma vaga numa universidade... eu vou ir pra um universidade... e o teu conhecimento não vai chegar pra... pra nós... entende?** é uma crítica que eu faço... assim oh...e:: e::... faço pra ti:... e faço... faç... /ao VENTO... vamos dizer... DENTRO DA ESCOLA... (TEXTO 1, Anexos, p.8, l.330 à l.346, grifos nossos)

**PROFA. ANA – em dupla... CERto... isso tu multiplica... ahn... por... esse teu** trabalho pelas onze turmas que **eu tenho**... e aí tu vê a vida que **a**

**gente** leva... neh... porque tu quer fazer... no estágio tu faz coisas lindas... **porque**... tu tem tempo... simplesmente **porque** tu tem tempo... tu não vai ficando **menos** inteligente... com menos boa vontade... tu vai ficando com menos TEMpo... e **aí** que o trabalho decaí... porque que oh... coisa mais querida... ontem... eu seleccionei... **quer ver?**... (TEXTO 2, Anexos, p.19, l.350 à l.356, grifos nossos)

No exemplo acima, podemos notar características próprias do discurso teórico: presença dominante de verbos no presente (*entram/associam/começam/vem/fica/volta/multiplica/leva*) e no futuro do pretérito (*poderiam*), organizadores com valor lógico-argumentativo (*então/mas/já/até/e/aí/porque*). Mas também estão presentes as marcas do discurso interativo (também da ordem do EXPOR), cujos elementos remetem diretamente à interação: pronome em primeira pessoa, verbos no presente (*tu/ti/te falei /eu acho/podes/eu faço/a gente*); frase interrogativa (*o teu conhecimento não vai chegar pra... pra nós... entende?/ quer ver?*).

Apesar de a conjunção do expor ser marcada, no discurso teórico, pela ausência de unidades que remetam a uma origem espaço-temporal ou aos participantes da interação, nos textos analisados, o discurso teórico aparece misturado ao discurso interativo. Ocorre a fusão dos dois discursos, uma vez que estão presentes nos textos tanto as marcas de interação quanto as marcas de autonomia. Isso pode ser explicado, segundo Bronckart (1999[2009]p. 193-194), por uma dupla restrição exercida sobre o autor. Ao mesmo tempo em que o autor apresenta informações (verdades autônomas para ele), inscritas nas coordenadas de um mundo teórico, independentes das circunstâncias da situação de produção, ele considera o interlocutor, solicita sua atenção, buscando aprovação ou antecipando objeções e, com isso, inscreve-se nas coordenadas de um mundo interativo.

O tipo misto interativo-teórico se mostra nos quatro textos, mas predomina no texto 4. Acreditamos que isso esteja relacionado ao conteúdo temático dos textos e ao processo que envolveu as quatro entrevistas. Como os textos integram módulos diferentes (1,2 e 3 produzidos em 2013 e 4 produzido em 2015), alguns conteúdos temáticos relativos aos roteiros do módulo 1 se repetem no texto 4. Embora o roteiro que orienta o texto 4 seja praticamente de atualização, ele acrescenta a comparação entre o início da atuação e o momento atual, bem como trata mais diretamente do trabalho do professor (o que envolve os conteúdos temáticos dos textos 1,2 e 3). Esse tópico motivou falas que relatam fatos do passado e também falas que

atualizam e avaliam essa trajetória. Trata-se de uma característica marcante na fala da professora nos quatro textos, mas se torna mais visível no texto 4. Isso pode ser constatado nos exemplos a seguir:

E- E em alguma disciplina diferente da sua ou não?

**PROFESSORA ANA** – [...] às vezes as pessoas PRA não terem que mudar a sua vida.. a sua rotina..e ter que ir pra uma outra escola.. acabam aceitan:do uma coisa que eu acho aviltante assim oh.. eu já disse que eu não dou aula de inglês pras séries inicia:is de je:ito nenhum.. por quê? porque é tu e o giz e vinte crianças cujo nome tu não sabe e que não sabem nem escrever seu nome.. não sabem nem sentar e:.. tu tem que ensinar inglês pra uma criança assim.. não tem... não tem cabimento... não tem lógica.. não tem como fazer.. e não tem conversa fiada que me convença de que dá certo... uma vez eu vi uma pessoa dizer assim oh.. “ah mas eu levo o xerox de uma maçã e as crianças ficam desenhan... pintando a maçã e depois eu escrevo aple e aí elas copiam” ... tah.. mas e aí.. eu digo tah.. mas eu não tenho um diploma pra ir lá fazer isso...néh.. então.. Isso aí eu não vou fazer..eu não.. então não faço... mas tem gente que faz.. que acaba cedendo..néh.. (TEXTO 4, Anexos, p.39, l.174 à l.187, grifos nossos)

**PROFESSORA ANA** – não tem espaço.. ele não tem onde falar... uma coisa SUpEr nefasta que aconteceu no município.. em Santa Maria foi.. meio que tiraram as reuniões pedagógicas.. “ah porque vocês só.. compram natura e só falam bobagem”.. tudo bem.. não vou te dizer que não acontecesse.. mas isso também faz parte de um trabalho em que todo mundo trabalha junto uma semana inteira (frase exclamativa) e daí que nós vamos ficar dando risada? só que muitos momentos eram momentos de desabafo dos professores e não se tendo esse momento.. muito pior ficou.. porque se eu não usava pra grandes estudos aqueles quarenta e cinco minutos que nos davam pra reunião.. num lugar barulhento.. que é lógico que não dava mesmo pra estudar grandes coisas.. nem pra desabafar mais eu tenho espaço.. (TEXTO 4, Anexos, p.47, l.536 à l.546, grifos nossos)

Quanto à planificação dos segmentos do tipo interativo-teórico, identificamos a recorrência de uma organização a partir de **SEQUÊNCIAS: ARGUMENTATIVA E EXPLICATIVA**. De acordo com Bronckart (ibidem), os discursos da ordem do EXPOR são, em sua maioria, organizados em forma de esquematização, e as sequências se inserem local e brevemente nessa estruturação. Mas os exemplos acima demonstram que as sequências explicativa e argumentativa predominam no tipo misto interativo-teórico presente nos textos analisados. Essas sequências organizam um conteúdo temático cuja finalidade é fazer o interlocutor compreender algo ou ser convencido de algo.

Por fim, o que resultou da análise dos tipos de discurso, tipos de sequência e outras formas de planificação, nos textos analisados, é a organização predominante do conteúdo temático em: discurso interativo (com sequências dialogal e argumentativa); relato interativo (organizado em *script* e sequência narrativa); variante do relato interativo (organizado em *script*) e discurso misto interativo-teórico (com sequências explicativa e argumentativa).

#### 4.2.3. Mecanismos de Textualização

Apresentamos até o momento o plano global dos textos, apontamos os tipos de discurso, de sequência e outras formas de planificação presentes nos textos analisados. A partir de agora, direcionamos nosso olhar aos mecanismos de textualização: conexão e coesão nominal. São eles que conferem ao texto a sua coerência temática.

##### a) Conexão

Segundo Bronckart (1999[2009]), os mecanismos de conexão explicitam as relações existentes entre os diferentes níveis de organização de um texto. Os organizadores<sup>32</sup> marcam as articulações da progressão temática do texto. Por meio deles, podemos marcar as fases de uma sequência, as transições entre os diferentes tipos de discurso ou as articulações entre as frases sintáticas. De acordo com a categoria em que se inserem (advérbios, preposições, conjunções), os organizadores textuais exercem um valor semântico que pode ser temporal, lógico, espacial.

Com base no explicitado acima, nossos dados demonstraram o predomínio de organizadores textuais que expressam valores semânticos de caráter **mais temporal e mais lógico**.

Nos segmentos de discurso da ordem do NARRAR, como o relato interativo, são mais recorrentes os organizadores de valor semântico mais temporal, conforme mostram os exemplos:

##### a) módulo 1:

**PROFA. ANA** –[...] a minha formação foi assim... EU já... ahn... fiz **dois anos** de faculdade... e:... e:... já fiz concurso *para o município* com:... o

---

<sup>32</sup> Explicitados no capítulo 2.



diploma do magistério... então ingressei... *no magistério* **ANtes de** me formar... e **a partir daí**... eu fique.../ demorei MAIS anos para conseguir... porque os horários não feCHAvam... neh... então fiquei **sete anos** na... *na universidade*... **depois dos dois anos** que eu tinha feito.. ahn.. tudo cerTinho... (TEXTO 1, Anexos, p.3, l.90 à l.96, grifos nossos)

b) módulo 2:

**PROFA ANA** – [...] eu participei **durante um ano**.. dessa..dessa leitura dos parâ:metros.. houve: paLEStras e tal.. eu participei em **to::dos os dias** que eles propuseram e **no ano seguinte** que se daria continuidade.. eu desisti porque eu vi que outros colegas não foram e: não aconteceu nada.. ninguém cobrou de ninguém o fato de ter ido ou não ter ido.. eu já cansada.. resolvi abandonar.. então formação continuada **no ano passado em dois mil e quatorze** eu **já** não fiz nada.. **em dois mil e treze** eu **ainda** estava fazendo.. (TEXTO 4, Anexos, p.36, l.15 à l.22, grifos nossos)

Destacamos as passagens acima, que se referem ao conteúdo temático formação, no módulo 1 (texto 1) e no módulo 2 (texto 4). Nos dois segmentos, a professora relata como ocorreu a sua formação. No primeiro exemplo, em que a professora trata da formação acadêmica inicial (magistério e graduação), podemos constatar a presença de, pelo menos, dois organizadores que marcam a origem espacial (em itálico) e da maioria que sinaliza a origem temporal dos acontecimentos. No segundo exemplo, os organizadores temporais também são mais evidentes, uma vez que a professora trata da sua formação continuada.

Apesar de predominarem, nos segmentos de relato interativo, os organizadores textuais com valor semântico mais temporal, podemos perceber como marcante no discurso da professora os organizadores lógico-argumentativos (advérbios- e locuções-, conjunções e preposições). Isso é uma característica presente em todos os textos (módulo 1 e módulo 2), inclusive, foi um dificultador no momento de delimitar a presença dos tipos de discurso interativo, relato interativo e discurso misto interativo-teórico, como demonstra o exemplo abaixo:

**E** – ou faz letras pra aprender português... neh...  
**PROFA. ANA** – éh... no outro dia cai numa sala de aula... **e quando** vê... lá se foi uma carreira... neh... eu... eu... me sentia diferenciada... **porque** eu... escolhi letras... ahn... eu fiquei dividida entre jornalismo... **mas** acabei... **como** eu te disse... me apaixonando pelo curso... **assim**... e fiz com o coração... assim... fiz... bah... com bastante:: empenho... **apesar da** dificuldade de... de... estar trabaLHANdo... e tal... eu fiz querendo aquilo... **tanto é que** depois eu fiz concurso... podia ter feito outro vestibULAR... podia ter feito... outras coisas... **e** acabei... ahn... ficando no magistério... neh... HOJE... vinte e três anos depois... eu **já** to meio... meio...ahn... **sem** esperança... neh... de ver as coisas muDAdas ... assim... **mas...** deixa... isso

pra lá.. ((a professora olha o roteiro para dar continuidade ao tópico))... **então**... eu... eu fiz magistério no BILAC... depois eu fiz a graduação na universiDAde ((a professora se refere à Universidade Federal de Santa Maria))... eu... ingressei na universidade eu **AINDa** estava fazendo estágio... eu não tinha terminado o ensino médio ainda... daí entrei no segundo semestre... e acho que foi em... oitenta e sete... ou oitenta e oito... ai não sei mais quando que foi que eu entrei... oitenta e oito... oitenta e sete eu acho... foi em oitenta e sete... e aí eu saí sete anos depois... **por causa do** trabalho... eu sai::... em noventa e:: TRÊS... é... mais ou menos isso... (TEXTO 1, Anexos, p.4, l.125 à l.143, grifos nossos)

Nesse exemplo, reconhecemos a presença de formas verbais no presente, de frases exclamativas e do dêitico temporal “hoje”. Tais características podem identificar o discurso interativo. Ademais, identificamos como presentes, ainda, o auxiliar de modo “poder” e organizadores com valor lógico-argumentativo, que são característicos do discurso teórico. Apesar disso, são predominantes as formas verbais: pretérito perfeito e pretérito imperfeito, bem como os organizadores temporais: “no outro dia”, “oitenta e sete”, “sete anos depois”, “noventa e três”. Portanto, considerando a existência dos elementos linguísticos destacados, tratamos esse segmento como exemplificativo de um discurso relato interativo, mas com alternância de discurso interativo e discurso teórico.

O exemplo em questão foi extraído do Texto 1, cujo tema é formação. Ao relacionarmos os organizadores textuais lógico-argumentativos presentes no discurso da professora ao conteúdo temático revelado no exemplo, podemos inferir que, ao mesmo tempo em que a professora relata sobre a sua formação, ela faz questão de mostrar a contextualização de suas escolhas.

A organização textual desses elementos linguísticos sinaliza possíveis relações, entre as quais destacamos algumas. Primeiramente, identificamos uma relação de causa, expressa pela conjunção “porque”, quando a professora relata o motivo da escolha pelo curso de letras. Em seguida, a professora menciona o fato de ter ficado dividida entre duas opções de curso, porém ao utilizar a conjunção “mas”, ela quebra a expectativa da dúvida colocada e realça a sua decisão pelo curso de letras. Na sequência, ela exprime, por meio do conetivo “apesar de” que o obstáculo de trabalhar e estudar paralelamente não a impediu de cursar letras. Ela insiste na causa de sua escolha e introduz o conetivo explicativo “tanto que” embasando essa opinião. Novamente, as opções são colocadas pela professora (podia ter feito... podia ter feito...), e a utilização do conetivo “e” com valor semântico de contraste desfaz a ideia de que ela pudesse ter optado por outro caminho que

não fosse o do magistério. Por fim, a professora utiliza “então” para associar os fatos que se sucedem no tempo e se relacionam como causa e efeito: fazer o magistério e a graduação (antes de concluir o magistério etc).

Até aqui, examinamos os mecanismos de conexão, passamos, a seguir, a analisar os mecanismos de coesão nominal.

#### b) Coesão Nominal

A análise dos mecanismos de coesão nominal, ao longo da progressão temática, é fundamental para a identificação dos principais actantes postos em cena pelo texto. Bronckart (1999[2009], p.124) aponta duas funções dos mecanismos de coesão nominal: “introduzir os temas e/ou personagens novos” e “assegurar sua retomada ou sua substituição no desenvolvimento do texto”. Essas duas funções se desenvolvem por meio de anáforas (pronomes pessoais, relativos, demonstrativos e possessivos) e também por alguns sintagmas nominais.

Partindo disso, olhamos para nosso *corpus* (que é dividido em dois módulos). No módulo 1, a progressão temática dos textos segue a ordem: formação, rotina de trabalho e ensino de português. No módulo 2, a ordem é: formação, rotina de trabalho e trabalho do professor. Até o momento, na análise dos tipos de discurso, dos tipos de sequência e dos mecanismos de conexão, abordamos a escolha da profissão docente, a formação do professor e a rotina de trabalho.

No intuito de responder às questões de pesquisa e realizar um espelhamento entre os módulos, no que diz respeito à complexidade do trabalho docente, selecionamos dois exemplos: um do texto 1(módulo 1) e outro do texto 4 (módulo 2), os quais exploram a relação entre teoria e prática no que diz respeito à profissão docente (e ao trabalho do professor).<sup>33</sup>

---

<sup>33</sup> Salientamos que os trechos selecionados para a análise da coesão nominal são extensos, mas isso é uma marca no discurso da professora, são longos relatos para o desenvolvimento de cada tema explorado nos textos dos dois módulos. As transcrições na íntegra, ao final do trabalho, mostram isso. Dessa forma, tentamos realizar o mínimo de cortes possíveis em cada exemplo, de modo a ampliar nossa visão e identificar regularidades nos textos.

**a) Teoria x Prática – T.1 – Relação das áreas de pesquisa em Letras e contribuição da academia com a escola<sup>34</sup>**

1 **PROFA. ANA** – [...] eu comecei a achar a linguística MUITO difícil... no sentido de que... **Al...**  
 2 **[eu∅]** não sei... não... **[eu∅]** não sei se ela realmente... consegue contribuir neh... como  
 3 **[eu∅]** te falei antes... quem sabe agora... como tu está me dizendo... que os estudos estejam  
 4 chegando pra resolver os problemas de sala de aula... MAS em vinte e três anos... o que a  
 5 gente vê é assim oh... é a universidade pouco contribuir... porque VÊM... ahn... projetos e  
 6 mais projetos... alunos e mais alunos... "ah porque nós estamos fazendo isso... ah porque  
 7 **[eu∅]** não sei o quê... porque o programa... porque **[eu∅]** não sei o quê... **[eu∅]** não sei o que  
 8 lá..." dura duas ou três visitas... depois tah... e mas e cadê o pessoal da universidade?.. "ah  
 9 não eles já acabaram... **[eles∅]** já entregaram o trabalho... já..." **[tu∅]** entende?... e aquele  
 10 povo SOME... e a gente... tah... mas... tah... então **[nós∅]** vamos continuar a nossa rotina...  
 11 **[tu∅]** entende?... então... quando a gente recebe... eu... quando **[∅]** recebo... **[eu∅]** vou falar  
 12 por mim... **[eu∅]** recebo o pessoal da universidade... inclusive... **[eu∅]** não sei se **[eu∅]** te  
 13 recebi bem... a gente fica com... meio que com o pé atrás... sabe... eu fico assim...  
 14 desconfiada... ih... lá vem outro... [a universidade/teoria] que [a universidade/teoria] não vai  
 15 me ajudar... que NÃO VAI ME AJUDAR... (frase exclamativa)... [...] neh... **[eu∅]** não sei como é  
 16 que funciona... eu... eu... acho que não tem ainda uma solução... **[tu∅]** sabe? uma  
 17 articulação... ahn... ahn... FIRME... assim... ahn... ahn... ai me fugiu a palavra... ahn... [uma  
 18 articulação∅] EFETIVA... entre... entre o que a universidade [a universidade/teoria] quer...  
 19 propor como ajuda e o que a escola necessita neh... a demanda da escola... neh... eu não  
 20 VEJO resultados... [...] (TEXTO 1, Anexos, p.9-10, l.389 à l.414, grifos nossos)

O exemplo acima foi extraído do texto 1, é um trecho em que a professora emitia sua opinião sobre as áreas da Linguística e da Literatura. Nesse exemplo, ela relaciona teoria e prática, ao mencionar a própria visão sobre a contribuição da universidade (a teoria) na resolução dos problemas da escola (a prática).

Os mecanismos de coesão nominal encontrados neste exemplo são: pronome pessoal, pronome relativo, pronome demonstrativo, pronome indefinido, sintagmas nominais e seus determinantes. Quanto aos **pronomes pessoais**, constatamos a recorrência de pronomes do caso reto (de primeira, segunda e terceira pessoas do singular; de primeira e de terceira pessoas do plural) e pronomes do caso oblíquo (te, me, mim). Mas os pronomes pessoais do caso reto foram predominantes, especialmente, a primeira pessoa do singular referindo-se à professora Ana (registramos 14 ocorrências neste exemplo). Há que destacarmos, ainda, que, na contagem das anáforas, insere-se a marca ( $\emptyset$ ), considerada como resultante de uma transformação de apagamento de um pronome.

Para deixar mais claro, organizamos, nos quadros abaixo, os elementos de coesão nominal encontrados e suas referências:

<sup>34</sup> Ressaltamos que a numeração de linhas nos exemplos foi realizada apenas quando foi preciso fazer referência à linha, nas outras ocasiões, quando utilizamos toda a citação não utilizamos numeração por uma questão de formatação.

Ordenação	PRONOMES PESSOAIS	REFERÊNCIA
1	<p><b>Eu (14)</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. “<b>Eu</b> comecei a” (l.1)</li> <li>2. “[<b>eu</b>∅] não sei” (l. 2)</li> <li>3. “[<b>eu</b>∅] não sei” (l. 2)</li> <li>4. “como [<b>eu</b>∅] <b>te</b> falei” (l. 2-3)</li> <li>5. “ <b>eu</b>... quando” (l.11)</li> <li>6. “<b>eu</b> [∅] recebo...” (l.12 )</li> <li>7. “<b>eu</b> [∅] vou falar por mim..” (l. 11 )</li> <li>8. “<b>eu</b>∅] recebo o pessoal da universiDAde... inclusive...” (l.12 )</li> <li>9. “[<b>eu</b>∅] não sei se” (l.12 )</li> <li>10. “se[<b>eu</b>∅] <b>te</b>_recebi bem...” (l. 12)</li> <li>11. “<b>eu</b> fico assim... desconfiada” (l.13)</li> <li>12. “[<b>eu</b>∅] não sei como é que funciona...” (l. 15)</li> <li>13. “<b>eu</b>... <b>eu</b>... acho que não tem ainda uma solução..”(l.15-16)</li> <li>14. “<b>eu</b> não VEjo resulTAdos...” (l.19)</li> </ol>	Professora Ana [escola/professor/prática]
2	<p><b>Eu (3)</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. “ah porque [<b>eu</b>∅] não sei o quê...” (l.7 )</li> <li>2. “porque o programa.. porque [<b>eu</b>∅] não sei o quê...” (l. 7)</li> <li>3. “[<b>eu</b>∅] não sei o que lá...” (l.7-8 )</li> </ol>	Referente ao programa [universidade-teoria]
3	<p><b>Me (3)</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. “tu está <b>me</b> dizendo” (l.3)</li> <li>2. “lá vem outro que não vai <b>me</b> ajudar” (l.14)</li> <li>3. “que não vai <b>me</b> ajudar” (l.15)</li> </ol>	Professora Ana [escola/professor/prática]
4	<p><b>Me (1)</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. “ahn... ai <b>me</b> fugiu a palavra” (l.17)</li> </ol>	Professora Ana [interação]
5	<p><b>Mim (1)</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. “vou falar por <b>mim</b>...”(l.11-12)</li> </ol>	Professora Ana [escola/professor/prática]
6	<p><b>Nós (1)</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. “então [<b>nós</b>∅] vamos continuar” (l.10 )</li> </ol>	Professora Ana [escola/professor/prática]
7	<p><b>Nós (1)</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. “ah porque <b>nós</b> estamos fazendo isso... (l.6)</li> </ol>	Alunos e mais alunos [universidade-teoria]
8	<p><b>a gente (4)</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. “o que <b>a gente</b> vê é assim oh...” (l.4-5)</li> <li>2. “e <b>a gente</b>... tah... mas... tah... então” (l.10)</li> <li>3. “quando <b>a gente</b> recebe” (l.11)</li> <li>4. “<b>a gente</b> fica com... meio que com o pé atrás...” (l.13)</li> </ol>	Professora Ana [escola/professor/prática]
9	<p><b>Tu (4)</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. “como <b>tu</b> está me dizendo” (l.3)</li> <li>2. “já entregaram o trabalho... já..... [<b>tu</b>∅] entende?..” (l. 9)</li> <li>3. “vamos continuar a nossa rotina... [<b>tu</b>∅] entende?...” (l.10-11 )</li> <li>4. “não tem ainda uma solução... [<b>tu</b>∅]sabe?” (l. 16)</li> </ol>	Raquel - Entrevistadora [universidade-teoria]
10	<p><b>Te (2)</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. “como [<b>eu</b>∅] <b>te</b> falei antes...” (l.2-3)</li> </ol>	Raquel - Entrevistadora [universidade-teoria]

	2. “[euØ] não sei se <b>te</b> recebi bem”(l.12-13)	
11	<b>Ela (1)</b> 1. “não sei se <b>ela</b> realmente:... consegue contribuir neh...” (l.2)	A Linguística [a teoria]
12	<b>Eles</b> 1. ““ah não <b>eles</b> já acabaram...”(l.8-9) 2. “ <b>[elesØ]</b> já entregaram o trabalho... já..” (l. 9)	<i>O pessoal da universidade</i> [universidade-teoria]
<b>Ordenação</b>	<b>PRONOMES RELATIVOS</b>	<b>REFERÊNCIA</b>
13	<b>Que (2)</b> 1. “lh..lá vem outro <b>que</b> não vai me ajudar”(l.14) 2. “ <b>que</b> não vai me ajudar” (l.14-15)	outro [universidade-teoria]
<b>Ordenação</b>	<b>PRONOMES INDEFINIDOS</b>	<b>REFERÊNCIA</b>
14	<b>Outro (1)</b> 1. “lá vem <b>outro</b> que..” (l.14)	[universidade-teoria]
15	<b>Quem (1)</b> 1. “ <b>quem</b> sabe agora” (l.3)	Sem referente/genérico
<b>Ordenação</b>	<b>PRONOMES DEMONSTRATIVOS</b>	<b>REFERÊNCIA</b>
16	<b>o (aquilo) (1)</b> 1. “ <b>o</b> que a universidade quer propor como ajuda” (l.18)	[universidade-teoria]
17	<b>o (aquilo) (1)</b> 1. “ <b>o</b> que a gente vê é assim oh..” (l.4-5) 2. “ <b>o</b> que a escola necessita neh” (l.18-19)	[escola/professor/prática]
18	<b>Aquele (1)</b> 1. “ <b>aquele</b> povo” (l.9-10)	povo [universidade-teoria]
<b>Ordenação</b>	<b>PRONOMES POSSESSIVOS</b>	<b>REFERÊNCIA</b>
19	<b>Nossa (1)</b> 1. “continuar <b>nossa</b> rotina..” (l.10-11)	Professores [escola/professor/prática]

Quadro 15: pronomes – exemplo do texto 1

<b>Ordenação</b>	<b>SINTAGMAS NOMINAIS E SEUS DETERMINANTES</b>	<b>INTRODUZ</b>	<b>RETOMA</b>
20	(1) 1. “achar <b>a linguística</b> ” (l.1)	Tema: [universidade-teoria]	
21	(1) 1. “dizendo que <b>os estudos</b> ” (l.3)		[universidade-teoria]
22	(1) 1. “pra resolver <b>os problemas da sala de aula</b> ” (l.4)	Tema: [escola/professor/prática]	
23	(2) 1. “ <b>a universidade</b> pouco contribuir” (l.5) 2. “ <b>a universidade</b> quer propor” (l.18)		[universidade-teoria]
24	(1) 1. “ <b>Projetos e mais projetos</b> ” (l.5-6)		[universidade-teoria]
24	(1) 1. “ <b>Alunos e mais alunos</b> ” (l.6)		[universidade-teoria]

25	(1) 1. “porque o programa” (l.7)		[universidade-teoria]
26	(2) 1. “cadê o pessoal da universidade?” (l.8) 2. “recebo o pessoal da universidade” (l.12)		[universidade-teoria]
27	(1) 1. “e aquele povo” (l.9-10)		[universidade-teoria]
28	(1) 1. “duas ou três visitas” (l.8)		(Alunos e mais alunos) [universidade-teoria]
29	(1) 1. “uma solução” (l.16)		Os problemas de sala de aula [escola/professor/prática]
30	(1) 1. “Uma articulação” (l.16)	Introduz tema: relação entre teoria e prática para resolver os problemas de sala de aula	[universidade-teoria] E [escola/professor/prática]
31	(2) 1. “firme” (l.17) 2. “efetiva” (l.17)		Articulação [universidade-teoria] E [escola/professor/prática]
32	(1) A escola (l.18-19)		Os problemas de sala de aula [escola/professor/prática]
33	(1) A demanda da escola (l.19)		[escola/professor/prática]

Quadro 16: sintagmas nominais e seus determinantes – exemplo texto 1

Na relação exposta nos quadros 15 e 16 acima, diferenciamos algumas ocorrências. O pronome oblíquo “me” diz respeito à professora Ana, mas não se refere a ela como representando escola/professor/prática, ele faz parte do discurso interativo, é uma referência direta à situação de produção.

Diferentemente, tratamos as ocorrências de “tu” (l.3) e “te” (l.2-3; 12-13). Elas se referem a mim (Raquel - entrevistadora) como participante da interação, mas também estão diretamente relacionadas ao conteúdo temático desenvolvido, não são ocorrências somente de interação. O mesmo acontece com o pronome “ela”, que ao retomar o sintagma Linguística, faz referência à teoria. Assim, localizamos dois referentes maiores: **Prática** (escola/professor/prática) e **Teoria** (universidade-teoria).

Na contagem dos elementos de coesão elencados acima, evidenciamos um relativo equilíbrio entre o número de referências ligadas à prática (30) e o número de

referências ligadas à teoria (29), além de uma introdução de tema e duas referências que abordam a articulação entre teoria e prática.

No que diz respeito à função, os mecanismos coesivos que introduzem os temas e/ou personagens novos são quatro: eu (linha 1); a linguística (linha 1); os problemas de sala de aula (linha 4) e uma articulação (linha 16). Os outros elementos destacados no quadro 16 retomam ou substituem esses temas e/ou personagens mencionados.

Passamos a analisar o exemplo *b*, extraído do texto 4, trecho em que abordávamos o contexto da profissão docente, e a professora relatava sobre o desinteresse da sociedade em relação à educação. No mesmo fragmento, a professora reavalia um tema tratado no texto 1: a relação entre teoria e prática.



**b) Teoria x Prática – T.4 – Importância do planejamento para o trabalho em sala de aula e desinteresse da sociedade e dos governos com a educação**

1 PROFESSORA ANA – [...] o professor acabou sendo visado por umas coisas assim oh.. ah o  
 2 professor.. só vai lá dar umas aulinhas.. mas o cara é um intelectual...ele.. olha.. o que  
 3 demanda pensar (frase exclamativa).. ninguém quer reconhecer..  
 4 E- Pensar e trabalhar com seres humanos néh?  
 5 PROFESSORA ANA – ExataMente.. tu vai lá e tu não faz qualquer coisa..tu vai pensar.. e  
 6 quanta ciência tem por trás disso.. sabe.. eu agora voltando a estudar.. me .. me intimidei  
 7 assim.. eu tava muito descolada da teoria.. só na prática.. e... e... eu vi assim que o trabalho  
 8 com magistério ele exige que tu esteja atualizada.. [tuØ] sabe.. a .. a máxima aí que alguém  
 9 disse que tu já sai da graduação desatualizada? é.. é bem fato.. mas se tu pudesse te  
 10 manter atualizada com as tuas leituras e tal.. que trabalho bom que tu poderia fazer neh..  
 11 que coisa gratificante que poderia ser pra ti e pra os alunos.. enfim resultados muito  
 12 melhores.. e... e tu tendo perdido isso... isso sendo desconsiderado.. porque quando a gente  
 13 levanta a bandeira da.. do.. de um terço da carga horária pra planejamento.. parece que a  
 14 gente ta pedindo pra não trabalhar.. [a gente ta pedindoØ] pra dormir..tu.. tu pode acompanhar  
 15 na mídia.. na.. néh.. pô..ta na LEl que é pra dar um terço pra planejamento e simplesmente  
 16 [elesØ] ignoraram e ...ficou por isso mesmo.. porque [euØ] acho que ninguém tem esse um  
 17 terço de planejamento [tuØ] entendeu? ((risos)).. e fica por isso mesmo.. porque não se  
 18 considera que o professor tenha que se preparar para dar uma aula.. não se considera que ele  
 19 tenha que pensar antes de ir dar uma aula.. então.. eu não sei onde ta o o problema [tuØ]  
 20 sabe?.. eu acho que .. [euØ] to tentando a culpar o governo mesmo ((risos)) porque... as  
 21 pessoas acabam se.. se deixando levar pela.. pela.. pelo contexto que encontram.. néh.. quem  
 22 mais esperneia.. acaba sendo visto como cha::to.. como.. néh.. polêmico.. o que incomoda na  
 23 escola.. néh.. o que se desgasta.. eu mesma.. ah.. tem gente que diz "ah.. tu não aprendeu  
 24 ainda que é assim Ana? tu não vê que [tuØ] não vai mudar o mundo"?.. [tuØ] sabe?.. as pessoas  
 25 acabam jogando a toa:lha.. e como eu te disse.. antes eu julgava e [euØ] achava que era um  
 26 absurdo jogar a toalha.. agora eu já não julgo mais porque.. eu já to quase jogando a minha..  
 27 porque não dá resulTado.. eu acho que .. talvez pesquisas sejam lidas.. talvez.. néh.. alguém  
 28 se sensibilize e.. [alguémØ] estenda.. [alguémØ] faça uma revolução.. [euØ].. acho que tinha  
 29 que haver uma revolução assim.. de.. da maneira de ver a educação.. porque enquanto isso  
 30 não acontecer.. e aí a profissão vai acabar.. (TEXTO 4, Anexos, p.47-48, l.552 à l.586, grifos  
 31 nossos)

Os mecanismos de coesão nominal encontrados neste exemplo são: pronome pessoal, pronome relativo, pronome demonstrativo, pronome possessivo, pronome indefinido, pronome reflexivo, sintagmas nominais e seus determinantes. Ainda, constatamos a presença de índices de indeterminação do sujeito.

Da mesma forma que no exemplo anterior, os pronomes pessoais foram predominantes no exemplo do texto 4, mas sua ocorrência se diferencia da do texto 1. Estão presentes pronomes pessoais do caso reto de primeira, de segunda e de terceira pessoas do singular e de primeira pessoa do plural, além de pronomes pessoais do caso oblíquo (me, te, ti). Registramos: 19 ocorrências referindo-se à professora Ana: (15-eu; 1-me; 3-tu); 12 ocorrências referindo-se ao professor (8-tu

[dêítico<sup>35</sup>];1-te; 1-ti ; 2-ele); 6 ocorrências referindo-se a mim, Raquel, enquanto entrevistadora (universidade/teoria) e professora (5-tu;1-te); 1 ocorrência referindo-se ao trabalho com magistério (1-ele); 3 ocorrências referindo-se a nós – professores (a gente). Cabe lembrar que a professora Ana se inclui nas ocorrências de “tu”, “nós”/ “a gente” e “ele” referindo-se a professor(es), bem como se inclui na categoria genérico.

Os quadros abaixo demonstram os elementos de coesão nominal encontrados e suas referências:

Ordenação	PRONOMES PESSOAIS	REFERÊNCIA
1	<p><b>Eu (15)</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. “<b>eu</b> agora voltando a...” (l. 6)</li> <li>2. “<b>eu</b> tava muito descolada da teoria..” (l. 7)</li> <li>3. “<b>eu</b> vi assim que o trabalho...” (l. 7)</li> <li>4. “[<b>eu</b>∅] acho que ninguém tem..” (l. 16)</li> <li>5. “<b>eu</b> não sei onde ta o problema..” (l. 19)</li> <li>6. “<b>eu</b> acho que..” (l.20)</li> <li>7. “[<b>eu</b>∅] to tendendo a culpar...” (l.20)</li> <li>8. “<b>eu</b> mesma” (l.23)</li> <li>9. “como <b>eu</b> te disse” (l.25)</li> <li>10. “antes <b>eu</b> julgava” (l.25)</li> <li>11. “<b>eu</b> achava que” (l.25)</li> <li>12. “agora <b>eu</b> já não julgo” (l. 26)</li> <li>13. “porque <b>eu</b> já to quase” (l.26)</li> <li>14. “<b>eu</b> acho que talvez” (l.27)</li> <li>15. “<b>eu</b> acho que tinha que” (l.28)</li> </ol>	Professora Ana
2	<p><b>Me (1)</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. “<b>me</b> intimidei assim” (l.6)</li> </ol>	Professora Ana
3	<p><b>Tu (3)</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. “ah.. <b>tu</b> não aprendeu ainda..” (l. 23-24)</li> <li>2. “<b>tu</b> não vê que..” (l. 24)</li> <li>3. “<b>tu</b> não vai mudar o mundo..” (l.24)</li> </ol>	Professora Ana
4	<p><b>Tu (8)</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. “<b>tu</b> vai lá” (l.5)</li> </ol>	O professor

<sup>35</sup> Cabe referir o que Bronckart (1999[2009], p.270) considera como **pronomes dêíticos**: algumas ocorrências de pronomes pessoais (especialmente de primeira e de segunda pessoa) que não se inscrevem em uma cadeia anafórica remetendo diretamente a uma instância exterior ao texto.

	2. “ <b>tu</b> não faz qualquer coisa” (l.5) 3. “ <b>tu</b> vai pensar” (l.5)  4. “ <b>tu</b> esteja atualizada” (l.8) 5. “ <b>tu</b> já sai da graduação” (l. 9) 6. “se <b>tu</b> pudesse te manter” (l.9-10) 7. “ <b>tu</b> poderia fazer neh” (l.10) 8. “ <b>tu</b> tendo perdido isso” (l.12)	
5	<b>Tu (5)</b> 1. “[ <b>tu</b> ∅] sabe..” (l.8) 2. “ <b>tu</b> pode acompanhar” (l.14-15) 3. “[ <b>tu</b> ∅] entendeu?” (l.17) 4. “[ <b>tu</b> ∅] sabe?” (l.19-20) 5. “[ <b>tu</b> ∅] sabe?” (l. 24)	Raquel a. [entrevistadora /universidade/teoria] b. [professora]
6	<b>Te (1)</b> 1. “ <b>te</b> manter atualizada..” (l.9-10)	O professor
7	<b>Te(1)</b> 1. “ <b>te</b> disse..” (l.25)	Raquel a. [entrevistadora /universidade/teoria] b. [professora]
8	<b>Ti(1)</b> 1. “ pra <b>ti</b> e pra os alunos” (l. 11)	O professor
9	<b>Ele(2)</b> 1. “ <b>ele</b> .. olha o que..” (l. 2) 2. “ <b>ele</b> tenha que pensar” (l. 18-19)	O professor
10	<b>Ele(1)</b> 1. “ <b>ele</b> exige que..” (l.8)	O trabalho com magistério
11	<b>A gente (=eu,nós) (3)</b> 1. “quando <b>a gente</b> levanta a” (l. 12-13) 2. “ <b>a gente</b> ta pedindo pra não trabalhar” (l. 13-14) 3. “[ <b>a gente ta pedindo</b> ∅] pra dormir” (l.14)	Nós - professores
12	<b>[Eles ∅](1)</b> 1. “simplesmente ∅ ignoraram” (l.16)	Instâncias governamentais (secretarias estaduais e municipais)
<b>Ordenação</b>	<b>PRONOMES RELATIVOS</b>	<b>REFERÊNCIA</b>
13	<b>(1)</b> 1. “ <b>que</b> tu poderia fazer néh.” (l.10)	trabalho bom
	<b>(1)</b> 2. “ <b>que</b> poderia ser pra ti e pra os alunos” (l.11)	Coisa gratificante
	<b>(1)</b> 3. “pelo contexto <b>que</b> encontram” (l.21)	Contexto
	<b>(1)</b> 4. “ah tem gente <b>que</b> diz” (l. 23)	Gente
<b>Ordenação</b>	<b>PRONOMES INDEFINIDOS</b>	<b>REFERÊNCIA</b>
14	<b>(2)</b>	

	1. “ninguém quer reconhecer” (l.3) 2. “ninguém tem esse um terço” (l.16)	
15	(1) 1. “alguém disse” (l.8) 2. “alguém se sensibilize” (l.27-28) 3. “[alguémØ] estenda” (l.28) 4. “[alguémØ] faça uma revolução”	
16	(1) 4. “Tu não faz <b>qualquer</b> coisa” (l.5)	
17	(1) 5. “ <b>Quem</b> mais esperneia” (l.21-22)	
<b>Ordenação</b>	<b>PRONOMES DEMONSTRATIVOS</b>	<b>REFERÊNCIA</b>
15	(1) 1. “por trás <b>disso</b> ” (l.6)	de pensar
16	(1) 2. “com tuas leituras e <b>tal</b> ” (l.10)	“de poder te manter atualizada”
17	(2) 3. “tendo perdido <b>isso</b> ” (l.12) 4. “ <b>isso</b> sendo desconsiderado” (l.12)	“de poder te manter atualizada”
18	(1) 5. “ficou por <b>isso</b> mesmo” (l. 16)	“simplesmente ignoraram”.. (que ta na lei que é pra dar um terço pra planejamento)
19	(1) 6. “ <b>esse</b> um terço de planejamento” (l.16-17)	“que ta na lei”
20	(1) 7. “fica por <b>isso</b> mesmo” (l.17)	“ninguém tem esse um terço de planejamento”
21	(2) 8. “o que incomoda na escola” (l.22-23) 9. “o que se desgasta” (l.23)	(aquele) professor
<b>Ordenação</b>	<b>PRONOMES POSSESSIVOS</b>	<b>REFERÊNCIA</b>
22	(1) 1. “com as <b>tuas</b> leituras” (l.10)	do professor
23.	(1) 1. “eu já to quase jogando a <b>minha</b> ” (l.26)	da professora Ana
<b>Ordenação</b>	<b>PRONOME REFLEXIVO</b>	<b>REFERÊNCIA</b>
24.	(1) 1. “o professor tenha que <b>se</b> preparar” (l.18)	o professor
	(1) 2. “as pessoas acabam <b>se</b> deixando levar” (l.21)	as pessoas (os professores)
	(1) 3. “alguém <b>se</b> sensibilize” (l.27-28)	Alguém
<b>Ordenação</b>	<b>ÍNDICE DE INDETERMINAÇÃO DO SUJEITO</b>	<b>REFERÊNCIA</b>
25.	(2) 1. “não <b>se</b> considera que o professor tenha que..” (l.17-18)	Instâncias governamentais (secretarias estaduais e municipais)

	2. “não <b>se</b> considera que ele tenha que pensar” (l.18-19)	
--	---	--

Quadro 17: Pronomes – exemplo do texto 4

Ordenação	SINTAGMAS NOMINAIS E SEUS DETERMINANTES	INTRODUZ	RETOMA
26.	(1) 1. “ <b>o professor</b> acabou” (l. 1)	Personagem: o professor	
27.	(2) 2. “ <b>o professor</b> só vai..” (l.1-2) 3. “ <b>o professor</b> tenha que se preparar” (l.18)		O professor
	(1) 4. “ <b>o cara</b> ” (l.2)		O professor
	(1) 5. “ <b>um intelectual</b> ” (l. 2)		O professor
28.	(1) 1. “ <b>o trabalho com magistério</b> ” (l. 7-8)	Tema: trabalho com magistério	
	(1) 2. “ <b>trabalho bom</b> ” (l.10)		o trabalho com magistério
	(1) 3. “ <b>coisa gratificante</b> ” (l. 11)		Trabalho bom – o trabalho com magistério
	(1) 4. “ <b>resultados muito melhores</b> ” (l.11-12)		o trabalho com magistério
29.	(1) 1. “ <b>ti</b> e pra <b>os alunos</b> ” (l.11)	Personagens: professor e alunos	
30.	(1) 1. “ <b>levanta a bandeira do um terço da carga horária pra planejamento</b> ” (l.13)	Tema: Lei	
	(2) 2. “ <b>ta na lei que é pra dar um terço pra planejamento</b> ” (l. 15) 3. “ninguém tem esse <b>um terço de planejamento</b> ” (l.16-17)		Lei
31.	(1) 1. “ <b>o problema</b> ” (l. 19)		“ <b>ta na lei que é pra dar um terço pra planejamento e simplesmente ignoraram</b> ”
32.	(1) 1. “ <b>to</b> tendendo a culpar o <b>governo</b> ” (l.20)	Personagem: o governo	
33.	(2) 1. “ <b>as pessoas</b> acabam se	Personagens: as pessoas	

	deixando levar pelo contexto que encontram” (l.20-21) 2. “ <b>As pessoas</b> acabam jogando a toalha” (l.24-25)	(professores)	
34	(5) 1. “quem mais esperneia” (l.21-22) 2. “chato” (l.22) 3. “polêmico” (l.22) 4. “o que incomoda na escola” (l.22-23) 5. “o que se desgasta” (l.23)  6. “eu mesma” (l.23)		o professor
35.	(1) “tem <b>gente</b> que diz” (l. 23)	Personagens:as pessoas (genérico)	
35.	(1) 1. Ana (l.24)	Personagem: Professora Ana	
36.	(1) 1. “Jogando <b>a toalha</b> ” (l.25)	Tema: jogar a toalha [desistência]	
	(1) 2. “ <b>um absurdo</b> jogar a toalha” (l. 25-26)		Jogar a toalha [desistência]
37.	(1) 1. “talvez <b>pesquisas</b> sejam lidas” (l.27)	Tema: Universidade/ teoria	
38.	(1) 1. “tinha que haver <b>uma revolução</b> ” (l.28)	Tema: Uma revolução/ mudança	
	(1) 2. “ <b>da maneira de ver a educação</b> ” (l.29)		Uma revolução
39.	(1) 1. “enquanto isso não acontecer.. e aí.. <b>a profissão</b> vai acabar” (l.30)	Tema: A profissão	

Quadro 18: sintagmas nominais e seus determinantes – exemplo texto 4

Quanto às demais anáforas pronominais elencadas nos quadros acima, podemos localizar sua ocorrência e o referente ao qual estão ligadas: 3 pronomes relativos (que) ligados à Prática; 7 pronomes demonstrativos: 6 deles ligados à Prática e 1 referindo-se a Governo; 2 pronomes possessivos: 1 referindo-se ao professor (categoria - tuas) e 1 referindo-se à professora Ana (minha); 3 pronomes

reflexivos “se”: 1 de referência genérica/indeterminada (alguém) e 2 referindo-se ao professor; 3 marcas de indeterminação do sujeito (2- se; 1∅ de pessoa) referindo-se às instâncias governamentais; 8 pronomes indefinidos.

No que diz respeito às anáforas nominais (sintagmas e seus determinantes), identificamos 12 ocorrências de introdução de temas e/ou personagens:

a) personagens:

- Professor
- Professor e alunos
- Governo
- Pessoas (professores)
- Pessoas (genérico)
- Professora Ana (anáfora nominal)

a) temas:

- Trabalho com magistério
- Lei
- Desistência (jogar a toalha)
- Universidade/teoria
- Revolução
- Profissão

Relacionando os quadros e as distribuições acima, podemos apontar a presença dos dois referentes maiores que já apareceram no exemplo do texto 1 e incluir os seguintes referentes: Governo e ∅. Assim, os actantes postos em cena, nos exemplos destacados dos dois módulos da entrevista, foram revelados, a partir dos mecanismos de coesão nominal, e são representados por quatro referentes maiores:

- a) **Teoria** [universidade-teoria];
- b) **Prática** [escola/professor/prática];
- c) **Governo**;
- d) ∅ [indeterminado/ausente/genérico].

A seguir, a análise do nível enunciativo nos apontará se esses referentes são predominantes em todos os textos ou se é uma característica dos dois textos relacionada ao conteúdo temático em questão.

### 4.3. O Nível Enunciativo

A análise do nível enunciativo, conforme apresentamos no capítulo 2, incide sobre os mecanismos de responsabilização enunciativa. Nesse nível, examinamos unidades linguísticas que nos permitiram visualizar a coerência pragmática nos textos, localizando os posicionamentos enunciativos (as diferentes avaliações) e as fontes de que são provenientes. Assim, os aspectos do nível enunciativo em que nos detivemos a analisar foram: as marcas de pessoa (nomes e pronomes pessoais), os índices de inserção de vozes, as modalizações e outras marcas de subjetividade.

#### 4.3.1. As marcas de pessoa e as vozes

Na análise da coesão nominal (nível organizacional), apresentamos dois exemplos, correspondentes aos módulos 1 e 2 da entrevista, respectivamente, onde já apontamos alguns posicionamentos enunciativos (a marcação dos pronomes) nas duas passagens de texto. Tal seção mostrou as marcas de pessoa e suas referências (a procedência daquelas operações). No nível enunciativo, destacamos a predominância dessas marcas nos textos 1,2 e 3 que compõem o módulo 1 em relação ao texto 4, constituinte do módulo 2 da entrevista, mapeando como o texto representa o textualizador<sup>36</sup> no agir representado e que outros personagens ou instâncias foram sendo mostradas ao longo da progressão nos quatro textos. Isso implicou, além de pontuar as marcas de pessoa, identificar os índices de inserção de vozes.

#### a) As marcas de pessoa

---

<sup>36</sup> Bronckart (1999[2009], p.326) designa por **vozes** aquelas entidades que assumem ou às quais são atribuídas a responsabilidade do que é enunciado. Já o termo **textualizador** é utilizado para designar uma instância de gerenciamento geral responsável pela planificação do texto. Segundo o autor, trata-se da instância coletiva de enunciação a quem podemos chamar de **narrador** (quando é acionado o mundo da ordem do NARRAR), de **expositor** (quando é acionado o mundo do da ordem do EXPOR) e, por conseguinte, de **textualizador** quando organiza esses mundos em uma unidade geral. Nesse sentido, referimo-nos a textualizador.



Com a análise das marcas de pessoa, verificamos como os textos representam o textualizador no agir representado. Também possibilitou que identificássemos o estatuto individual ou coletivo que foi atribuído a um determinado agir.

O quadros, a seguir, reúnem as marcas de pessoa, as expressões nominais e as referências presentes nos textos 1, 2, 3 e 4, respectivamente. Tal organização assinala que vozes, que personagens, que instâncias aparecem e se alternam nos textos. Abaixo de cada quadro, explicitamos como elas estão distribuídas (numericamente) e organizadas (pronomes, elipses, expressões nominais).

<b>TEXTO 1</b>		
<b>1ª pessoa singular - OCORRÊNCIAS EU/ME/MIM</b>		
<p><b>1) Professora Ana:</b> Professora Ana (329) Me falou - amiga(1) Me dá (1) Me senti (1) Me sentia (1) Me achava (1) Me entusiasmar (1) Mim (professora Ana ) (1)</p> <p><b>2) Formação:</b> Eu - Colegas de letras (4) Me formei (3) Me formar (2) Me deu (4) Me empurraram(1) Me dediquei(1) Não me vejo (1) <u>Magistério:</u> Me atrapalhou(1) Me ajudou (1)</p>	<p><u>Teoria:</u> Não me servia (1) Não vai me ajudar (3) <u>Curso de Letras:</u> Me apaixonei (3) Me apaixonando (1) Me conquistou (1) Me preparou (1) Me ensinou(1) Me conhece (1) Não me lembro (2) Me interessou (1) <u>Comércio de TCC's:</u> Me ofereceram(1)</p> <p><b>3) Gestão (Direção) da escola:</b> Me atrapalhou(1) Me joguei(1)</p>	<p><b>5) Situação de produção</b> Me dizendo (1) Me fugiu (1) Me perder(1)</p> <p><b>6) Raquel:</b> Eu - Raquel- entrevistadora (1)</p>
<b>2ª pessoa singular - OCORRÊNCIAS TU/TE/TI/CONTIGO</b>		
<p><b>1) Professora Ana:</b> Tu - Professora Ana (2) Te manter (1) Te afastar (1)</p> <p><b>2) Professor(es):</b> Tu - O professor (4)</p>	<p><b>3) Raquel:</b> Tu - Raquel – estudante de letras (2) Tu - Raquel - pesquisadora (11) Te disse (6) Te falei (3) Te decepcionar (1) Te falo (1) Te segurar – Raquel- situação de produção (1) Ti (1) Contigo (1)</p>	
<b>3ª pessoa singular- OCORRÊNCIAS ELE/ELA/SE</b>		
<p><b>1) Professora Ana:</b> Uma amiga (4) A minha filha (1) A minha família (3)</p> <p><b>2) Instância governamental</b></p>	<p><b>5) Formação:</b> O magistério (12) O curso de Letras (14) Se- curso de letras (2) Se – professor do grupo de formação (1)</p>	<p><u>A teoria:</u> A Linguística (2) A universidade (1) Se – teoria (2) <u>Professor em formação:</u></p>

A secretaria de educação (1) <b>3) Genérico:</b> Gente –(outras pessoas-genérico) (2) <b>4) Professor(es):</b> Se – professor (3)	Se – grupo de formação (3) Se – especialização (1) Se – projeto (1) <u>Professores do curso de Letras:</u> O professor D (2) O professor E (2) A professora de inglês 8 (3) O professor PB (9) A professora S (3) A professora M (2) O professor R (3)	O povo do inglês (1) O povo do português (1) O povo da literatura (1) O povo da pedagogia (1) O pessoal da universidade (2) Aquele povo (1) A pessoa (1) O aluno (1) A gurizada (1) O aluno da universidade (4) Se – estudante de letras (2)
<b>1ª pessoa plural - OCORRÊNCIAS NÓS/A GENTE</b>		
<b>1) Professora Ana:</b> Nós - A família da professora Ana (1) <b>2) Formação:</b> Nós - os alunos de Letras (1) A gente - os estudantes de Letras (5) <b>3) Professor(es):</b> Nós - os professores da escola (4) A gente - Professora Ana e Raquel – pesquisadora (3) A gente - os professores (categoria) (9) A gente - os professores de um grupo de estudos (6)		
<b>3ª pessoa plural - OCORRÊNCIAS ELES/ELAS/SE</b>		
<b>1) Professor(es):</b> Os colegas de profissão (1) As minhas colegas da escola (2) Se – colegas de letras (1) <b>2) Formação:</b> Os colegas do curso de Letras (7) Os alunos das licenciaturas (1) As pessoas- alunos das licenciaturas (1) Os jovens- alunos das licenciaturas (1) Alunos e mais alunos - alunos das licenciaturas (1) Os professores da literatura (1) Se - alunos da graduação (1) <u>Turma da especialização:</u> As recém-formadas (1) As meninas (1)		

Quadro 19: Marcas enunciativas - Texto 1

De acordo com a análise do texto 1, no que diz respeito às marcas de pessoa, constatamos a seguinte distribuição:

a) 1ª pessoa do singular: eu/me/mim – 334 marcas do pronome *eu*, 4 marcas do pronome *me* e uma marca do pronome *mim*, o que totaliza 375 marcas. Nessa distribuição, 336 marcas estão ligadas ao textualizador (**Professora Ana**), sendo 225 registradas pelo pronome e 124 pela elipse dele. As demais marcas fazem referência a cinco categorias/instâncias: **formação** (34), **gestão da escola** (2), **Raquel** (1) e **situação de produção** (3).

b) 2ª pessoa do singular: tu/te/ti/contigo – 19 marcas do pronome *tu*, 14 marcas do pronome *te*, uma marca do pronome *ti* e uma marca do pronome *contigo*, o que totaliza 35 marcas. Em tal distribuição, apenas 4 marcas (2-tu, 2-te) estão

ligadas ao textualizador (**Professora Ana**); 27 marcas (12-tu,1elipse,12-te, 1-ti, 1-contigo) fazem referência à **Raquel** e 4 pronomes tu referem-se à instância **professor(es)**.

c) 3ª pessoa do singular: *ele/ela/se* – 78 marcas do pronome *ele/ela/expressões/elipses* e 15 marcas do pronome *se*, totalizando 93 marcas, das quais somente 8 fazem referência ao textualizador **Professora Ana** (1 pronome, 2 elipses e 5 expressões nominais); 79 marcas estão ligadas à categoria/instância **formação** (12 pronomes *se*, 24 pronomes *ele(a)*, 1 elipse e 42 expressões nominais), 3 marcas referem-se a **professor(es)** (3 pronomes *se*), enquanto duas marcas são **genéricas** (expressões nominais) e uma marca remete a **instâncias governamentais** (expressão nominal).

d) 1ª pessoa do plural: *nós/a gente* – 6 marcas do pronome *nós* e 23 marcas de *a gente*, o que totaliza 29 marcas. Nessa distribuição, apenas 1 marca refere-se à **professora Ana** (com pronome), enquanto 6 marcas fazem referência à **formação** (1 pronome e 5 elipses) e 22 marcas correspondem a **professor(es)** (4 pronomes e 18 elipses).

e) 3ª pessoa do plural: *eles/elas/se* – 17 marcas do pronome *eles/elas/expressões* e 2 marcas do pronome *se*, totalizando 19 marcas, das quais 15 fazem referência à **formação** (4 pronomes, 2 elipses e 9 expressões nominais), enquanto 4 marcas (2 pronomes e 2 expressões nominais) referem-se a **professor(es)**.

TEXTO 2	
1ª pessoa singular - OCORRÊNCIAS- EU/ME	
<b>1) Professora Ana:</b> Eu - Professora Ana (249) Eu - Ana - ser humano (3) Me dedicava(2) Me sinto (1) <b>2) Formação:</b> Me formar(1) <b>3) Profissão/carreira:</b> Me chamaram(1) Me aposentando(1) <b>4) Professor(es):</b> Eu - Colega de profissão e de área (2) Eu - O professor (5)	<b>5) Rotina do professor:</b> Me dá(1) Me deram(1) Me dando(1) Me ajuda(1) <b>6) Aluno(s):</b> Eu - Alunos (5) <b>7) Gestão da escola</b> Eu - Gestão da escola (5) Me convencer(1) Me candidatei(1) Me vi(1)
2ª pessoa singular - OCORRÊNCIAS TU/TE/TI	
<b>1) Professora Ana</b> Tu - Professora Ana (10) <b>2) Raquel:</b> Tu - Raquel – pesquisadora- sem atuar na escola (9)	

<p>Tu - Raquel – ser humano (2)          Te falei (5)          Te disse (1)          Te mostrar (1)          Te dar razão (1)  <b>3) Professor(es):</b>          Tu - o professor (35)          Tu - o professor do município (3)          Tu - o professor de português (4)          Tu - o professor em cargo de gestão (1)          Tu - o professor em formação(no estágio) (4)          Te perseguir (1)          Te opõe (1)          Te botar (1)          Ti (1)  <b>4) Genérico- indeterminado</b>          Tu - Genérico- indeterminado (8)          Te motive (1)          Te mobiliza (1)</p>	
<b>3ª pessoa singular- OCORRÊNCIAS ELE/ELA/SE</b>	
<p><b>1) Professora Ana:</b>          O marido – da profa Ana (1)  <b>2) Escola- geral:</b>          A escola (1)          Todo mundo (ambiente escolar) (2)          O pessoal (ambiente escolar) (1)          Se – escola (1)  <b>3) Rotina do professor:</b>          Um aparelho (1)          O Arthur – (é o apelido do aparelho)(2)          Um computador acoplado (1)          A escolha do livro didático (3)          A reunião (3)          Se – escolha de textos (1)  <b>4) Gestão da escola:</b>          A supervisora (1)          Gente – candidatos ao cargo de diretor (2)          O cara – que vai exercer um cargo de gestão (2)          Uma vice-diretora (2)          O diretor (1)          A direção da escola (1)          Um curso de gestão (1)  <b>5) Município:</b>          A escola do município (4)          A administração do município (1)          A secretaria de educação (1)          Uma professora da escola rural (2)          A minha escola (do município) (1)          A escola núcleo (do município) (1)          A prefeitura (1)</p>	<p><b>6) Professor(es):</b>          O professor (2)          A pessoa – o professor (1)          O professor C (2)          A professora de Artes (2)          O pessoal - professores (2)          O professor de português (4)          O professor de matemática (1)          Se – gestão sem formação (2)          Se - aposentadoria professor (2)  <b>7) Prescrição:</b>          Vitor Paro (2)          Paulo Freire (1)          O livro didático (2)  <b>8) Profissão/carreira:</b>          O magistério (3)          A carreira do magistério (1)          A lei do piso (1)  <b>9) Aluno(s):</b>          A família do aluno (1)          O nenê – de uma aluna (3)          Essa pessoa (o aluno) (4)  <b>10) Genérico:</b>          Ninguém – as pessoas (1)          A sociedade (1)          Gente – genérico/indeterminado (1)          Alguém – genérico/indeterminado (2)          Se – se tira...(1)</p>
<b>1ª pessoa plural - OCORRÊNCIAS NÓS/A GENTE</b>	
<p><b>1) Professora Ana:</b>          Nós – professora Ana e o marido (1)          Nós – professora Ana e Raquel (1)          A gente – professora Ana e Raquel –pesquisadora (3)  <b>2) Professor(es):</b>          Nós – professores da escola (2)          Nós – professores (1)          A gente – os professores (20)          A gente – professor do município (5)</p>	<p><b>4)Rotina do professor:</b>          A gente - professora Ana, professor C e Raquel-          pesquisadora (1)          A gente – professora e alunos (1)          A gente – da escola (3)  <b>5) Gestão da escola:</b>          Nós – professora Ana e a vice-diretora (4)          A gente – Professora Ana e a vice-diretora (1)  <b>6) Genérico:</b></p>

<b>3) Formação:</b> A gente – Alunos de graduação (1)	Nós da cidade – pessoas (1) A gente – genérico (2)
<b>3ª pessoa plural - OCORRÊNCIAS ELES/ELAS/SE</b>	
<b>1) Professora Ana:</b> Os filhos – professora Ana (2) <b>2) Professor(es):</b> Os professores (3) Os professores de artes e de história (1) Os colegas da escola – professores (5) Os outros – colegas da escola (1) Certas pessoas – colegas da escola (1) Todos – os professores da escola (1) Se - aposentadoria professores (1) Se –professores (2) Se – professora Ana e Vice-diretora (1) <b>3) Aluno(s):</b> Os alunos (6) Duas jovens – alunos (3) As turmas que não eram minhas (1) Os alunos das séries finais (2) – escola rural Os alunos (9) Alunos apaixonados pela língua inglesa (4) Se – alunos (1)	<u>Os pais dos alunos:</u> Os pais (1) – das crianças da escola rural Os pais (1) <b>4) Formação:</b> Os alunos da pedagogia (1) Os alunos das outras licenciaturas (1) <b>5) Instâncias governamentais</b> Instâncias governamentais (10) <b>6)Gestão da escola:</b> Pessoas despreparadas – professores em cargo de gestão (1) <b>7) Profissão/carreira:</b> Todas as profissões (4) <b>8) Genérico:</b> As pessoas – genérico (2)

Quadro 20: Marcas enunciativas - Texto 2

Examinando as marcas de pessoa no texto 2, encontramos a seguinte distribuição:

a) 1ª pessoa do singular: eu/me/mim – 269 marcas do pronome *eu*, 13 marcas do pronome *me*, o que totaliza 282 marcas. Nessa distribuição, 255 marcas estão ligadas ao textualizador (**Professora Ana**), sendo 201 registradas pelo pronome e 54 pela elipse dele. As demais marcas fazem referência a sete categorias/instâncias: **formação** (1 pronome), **profissão/carreira** (2 pronomes), **professor(es)** (5 pronomes, 2 elipses), **rotina do professor** (4 pronomes), **aluno(s)**(5 pronomes) e **gestão da escola** (6 pronomes, 2 elipses).

b) 2ª pessoa do singular: tu/te/ti – 76 marcas do pronome *tu*, 13 marcas do pronome *te* e uma marca do pronome *ti*, o que totaliza 90 marcas. Em tal distribuição, apenas 10 marcas estão ligadas ao textualizador **Professora Ana** (com uma elipse); 19 marcas fazem referência à **Raquel** (com uma elipse), 51 marcas (44 pronomes e 7 elipses) referem-se à instância **professor(es)** e 10 marcas possuem referência **genérica**.

c) 3ª pessoa do singular: *ele/ela/se* – 73 marcas do pronome *ele/ela/expressões/elipses* e 7 marcas do pronome *se*, totalizando 80 marcas, das quais somente 1 faz referência ao textualizador (**Professora Ana**); 5 marcas referem-se à **escola**, 11 marcas remetem à **rotina do professor**, 10 marcas assinalam a **gestão da escola**, 11 marcas são referentes ao **município**, 18 marcas referenciam o **professor(es)**, 5 marcas dizem respeito à **prescrição**, 5 marcas estão ligadas à **profissão/carreira**, 8 marcas referem-se ao **aluno(s)** e 6 marcas são **genéricas**. Nessa distribuição, encontramos 18 pronomes (4-**rotina do professor**, 7-**professor(es)**, 2- **município**, 2- **aluno(s)**, 1-**prescrição**, 1-**escola**, 1-**genérico**), 4 elipses (1-**professor(es)**, 1- **rotina do professor**, 1-**gestão da escola**, 1- **município**) e 58 expressões nominais (distribuídas em todas as categorias).

d) 1ª pessoa do plural: *nós/a gente* – 10 marcas do pronome *nós* e 37 marcas de *a gente*, o que totaliza 47 marcas. Nessa distribuição, 5 marcas referem-se à **professora Ana** (com uma elipse), 28 marcas estão ligadas à categoria **professor(es)** (com 2 elipses), 1 marca registra a referência à **formação**, 5 marcas dizem respeito à **rotina do professor**, 5 marcas assinalam a **gestão da escola** e 3 marcas são **genéricas**.

e) 3ª pessoa do plural: *eles/elas/se* – 60 marcas do pronome *eles/elas/expressões* e 5 marcas do pronome *se*, totalizando 65 marcas, das quais 2 fazem referência ao textualizador (**Professora Ana**), 16 marcas referem-se ao **professor(es)**, 28 marcas estão ligadas a **aluno(s)**, 2 marcas dizem respeito à **formação**, 10 marcas remetem a **instâncias governamentais**, 1 marca assinala a **gestão da escola**, 4 marcas são referentes à **profissão/carreira** e 2 marcas são **genéricas**. Quanto à distribuição, encontramos 7 pronomes (3- **instâncias governamentais**, 2-**aluno(s)**, 1-**professor(es)**, 1- **profissão/carreira**), 15 elipses (2- **professor(es)**, 7-**instâncias governamentais**, 6-**aluno(s)**) e 38 expressões nominais.

TEXTO 3		
1ª pessoa singular- OCORRÊNCIAS EU/ME		
<b>1) Professora Ana:</b> Eu - professora Ana (308) Não me lembro(1)	<b>4) Rotina do professor:</b> Me desvincular - área(1) Me aliviar - área(1) Me dá- área(1) Me botou - ativ.aula(2) Me responde- ativ.aula(1) Me matou- ativ.aula(1) Não me encorajei- ativ.aula(1)	<b>5) Profissão/carreira:</b> Me parece (1)
<b>2) Professor(es):</b> Eu – colega de profissão (1) Eu – colega de outra área (2) Eu – professor (1) Me dizem (1)		<b>6) Formação:</b> Me fechar(1) <u>Magistério:</u> Me deu(1) <u>Teoria:</u> Me confrontei (1)

Me ajudar (2) Me acontecendo(1) <b>3) Aluno(s):</b> Me disponho(1) Me encontram(1)	Não me atrevi- ativ.aula(1) Me angustiou- ativ.aula(1) Me acovardei- ativ.aula(1) Me desanimei(1) Me sinto(1) Me dei conta(1)	Me sinto(1) Me sentir(1) Me deixe(1)
<b>2ª pessoa singular - OCORRÊNCIAS TU/ TE</b>		
<b>1) Professor(es):</b> Tu – o professor (14) Tu – outro professor da escola (1) Te impede (1) <b>2) Raquel:</b> Tu – Raquel – entrevistadora (19) Te confessar (1) Te dizer (2) Te falei (2) Te pergunto (1) Te escrevo (1) Te disse (1)	<b>3) Aluno(s):</b> Ti – ex-aluno (1) <b>4) Genérico:</b> Tu – genérico (3) Te sugerindo (1)	
<b>3ª pessoa singular- OCORRÊNCIAS ELE/ELA/SE</b>		
<b>1) Professor(es):</b> O pessoal – professores (1) O professor (3) A professora de artes (2) O cara – professor (1) A fulana que dá aula na particular – professor (2) O meu colega – professor de português (4) O pobre do colega – professor de português (1) Se – professor (1) <b>2) Aluno(s):</b> O aluno (4) Um aluno (3) A guria – aluna (4) A criatura – aluna (1) Gente – alunos (2) Uma menina grávida – aluna (3) O nenê – da aluna (2) A menina – uma aluna (4) A melhor aluna da turma – aluna (1) Todo mundo – professores e alunos da escola (1) Aquele grupo de alunos – (3) Uma ex-aluna (2) O nono ano (1) <b>3) Escola:</b> A escola – onde a professora atua (2) A escola (2) <b>4) Gestão da escola:</b> A supervisora (1) A diretora (1)	<b>5) Formação:</b> A academia (1) O curso de magistério (1) O magistério (1) Se – o magistério (1) Se – grupo leitura parâmetros (1) <b>6) Teoria:</b> Marcuschi (1) Bakhtin (1) A noção de gêneros (1) Ele - Um gênero (1) <b>7) Prescrição:</b> O livro didático (10) O exemplo do livro didático (2) A lista de conteúdos (6) Se – a noção de competências e habilidades (1) <b>8) Rotina do professor:</b> O trabalho da sala de aula (2) A Nestlé (1) Um concurso (1) Se – atividade de aula (1) <b>9) Raquel:</b> Raquel – ser humano (2) <b>10) Genérico:</b> Todo mundo – genérico (2) <b>11) Instâncias governamentais:</b> O governo(1) A secretaria de educação (2) O programa Mais educação ((2) Um projeto – mais educação (1) Um programa do Governo (1)	
<b>1ª pessoa plural- OCORRÊNCIAS NÓS/ A GENTE</b>		
<b>1) Professora Ana:</b> Nós – professora Ana e o colega de área (3) Nós – professora Ana e alunos (4) A gente – professora e alunos (14) Nós – professora Ana e Raquel (1)	<b>3) Professor(es):</b> Nós – professores (8) Nós – professores da escola x (2) A gente – o professor (14) A gente – professores/reunião parâmetros (3)	

A gente – professora Ana e Raquel (1) A gente – professora Ana e professora de artes (3) A gente – professora Ana, professor C e Raquel (2) <b>2) Genérico:</b> Nós – genérico (1)	<b>4) Aluno(s):</b> Nós – alunos (3) <b>5) Escola pública:</b> Nós – da escola pública (1) Nós – do município (1)
<b>3ª pessoa plural- OCORRÊNCIAS ELES/ELAS/SE</b>	
<b>1) Professor(es):</b> Os colegas (2) Os colegas – reunião/parâmetros (2) As pessoas – reunião/parâmetros (2) Os professores da escola (3) Os colegas da escola (1) Professores de todas as áreas (1) Os professores (1) Se – professores (1) <b>2) Aluno(s):</b> Os alunos (86) Vocês – alunos (10) Todos – os alunos (9) Todos os alunos da escola (1) As turmas (2) As famílias dos alunos (3) As crianças (2) Ex-alunos (3) Alunos já formados (1) Outros grupos- alunos (1) Os colegas de aula da menina – alunos (2) Se – alunos (6) <b>3) Genérico:</b> As pessoas (3)	<b>4) Rotina do professor:</b> Os livros (2) Oficinas – concurso Nestlé (3) Nestlé (1) <b>5) Escola:</b> As escolas particulares (1) Eles da escola (1) <b>6) Instâncias governamentais:</b> Os governos (1) Instâncias governamentais (3) <b>7) Formação:</b> Se – professores/leitura dos parâmetros (1) <b>8) Prescrição:</b> Os conteúdos (1) As listas (1) Os PCN's (1) Os livros didáticos (2) As propostas (1) Oficinas de teatro - do mais educação (1) <b>9) Teoria:</b> Os gêneros (1)

Quadro 21: Marcas enunciativas - Texto 3

A análise das marcas de pessoa no texto 3 orienta para a seguinte distribuição:

a) 1ª pessoa do singular: *eu/me* – 312 marcas do pronome *eu* e 28 marcas do pronome *me*, o que totaliza 340 marcas. Nessa distribuição, 309 marcas estão ligadas ao textualizador **Professora Ana** (1- pronome *me*, 239 - pronome *eu* e 69 elipses de *eu*), 8 marcas remetem a **professor(es)** (7 pronomes, 1 elipse), 2 marcas referem-se a **aluno(s)** (pronomes), 14 marcas dizem respeito à **rotina do professor** (pronomes), 1 marca assinala a **profissão/carreira** (pronome) e 6 marcas remetem à **formação** (pronomes).

b) 2ª pessoa do singular: *tu/te/ti* – 37 marcas do pronome *tu*, 10 marcas do pronome *te* e uma marca do pronome *ti*, o que totaliza 48 marcas. Nessa distribuição, não há marcas ligadas diretamente ao textualizador, mas ligadas à categoria **professor(es)**, na qual registramos 15 marcas de *tu* e 1 marca de *te*. Além disso, encontramos 27 marcas que dizem respeito à **Raquel** (19-*tu*, 8-*te*), 4 marcas



(3-tu, 1-te) que possuem referência **genérica** e uma marca referente a **aluno(s)** (1-ti).

c) 3ª pessoa do singular: *ele/ela/se* – 91 marcas do pronome *ele/ela/expressões/elipses* e 5 marcas do pronome *se*, totalizando 96 marcas. Não há referências diretas ao textualizador, mas encontramos 15 marcas (1 pronome *se*, 4 pronomes *ele/ela*, 2 elipses, 8 expressões nominais) ligadas à categoria **professor(es)**. Em seguida, 31 marcas referem-se ao **aluno(s)** (6 pronomes *ele/ela*, 6 elipses, 19 expressões nominais), 4 marcas remetem à **escola** (expressões nominais), 2 marcas assinalam a **gestão da escola** (expressões nominais), 5 marcas registram a referência à **formação** (2 pronomes *se*, 3 expressões nominais), 4 marcas dizem respeito à **teoria** (expressões nominais), 19 marcas são referentes à **prescrição** (1 pronome *se*, 4 pronomes *ele/ela*, 14 expressões nominais), 5 marcas remetem à **rotina do professor** (1 pronomes *se*, 1 pronome *ele/ela*, 3 expressões nominais), 2 marcas referem-se à **Raquel** (expressões nominais), 7 marcas são ligadas à categoria **instâncias governamentais** (expressões nominais) e 2 marcas são **genéricas**.

d) 1ª pessoa do plural: *nós/a gente* – 24 marcas do pronome *nós* e 37 marcas de *a gente*, o que totaliza 61 marcas. Nessa distribuição, 28 marcas referem-se à **Professora Ana** (20 - *a gente*, 8-*nós* - com 3 elipses), 1 marca (elipse de *nós*) possui referência **genérica**, 27 marcas estão ligadas à categoria **professor(es)** (17- *a gente*, 10- *nós*- com 6 elipses), 3 marcas (*nós* – com 2 elipses) dizem respeito a **aluno(s)** e 2 marcas (*nós*) registram referência à **escola pública**.

e) 3ª pessoa do plural: *eles/elas/se* – 155 marcas do pronome *eles/elas/expressões* e 8 marcas do pronome *se*, totalizando 163 marcas, das quais 13 fazem referência à categoria **professor(es)** (1 pronome *se*, 4 elipses de *eles/elas* e 8 expressões nominais), 126 marcas estão ligadas a **aluno(s)** (36 pronomes *eles/elas*, 42 elipses de *eles/elas*, 6 pronomes *se* e 42 expressões nominais), 3 marcas possuem referência **genérica** (1 elipse e 2 expressões nominais), 6 marcas remetem à **rotina do professor** ( 2 pronomes *eles/elas* e 4 expressões nominais), 2 marcas referem-se à **escola** (1 pronome *eles* e 1 expressão nominal), 4 marcas remetem a **instâncias governamentais** (1 pronomes *eles*, 2 elipses e 2 expressões

nominais), 1 marca (1 pronome se) diz respeito à **formação**, 7 expressões nominais referem-se à **prescrição** e 1 expressão nominal remete à **teoria**.

<b>TEXTO 4</b>	
<b>1ª pessoa singular - OCORRÊNCIAS EU/ME/MIM</b>	
<p><b>1) Professora Ana:</b> Eu - professora Ana (237) Me fugiu (1) Mim- professora Ana – (2) Me perdi (1) Me entender (1)</p> <p><b>2) Professor(es):</b> Eu – professor do ensino fundamental (2) Eu – professor de inglês (2) Eu – colegas em fim de carreira (2) Eu – professor (1) Eu – professor contratado (4) Eu – genérico – professor (2) Me explicando (1) Me fazer (1) Me emocionei (1) Me parece (1) Me vi (1) Me sentindo (1)</p> <p><b>3) Aluno(s):</b> Eu – pai de aluno (2) Eu – o aluno (2) Me enche de orgulho (1) Me emociona (1) Me afeto (1) Me envolver (1)</p>	<p><b>4) Instâncias governamentais:</b> Eu – governo (1)</p> <p><b>5) Gestão da escola:</b> Eu – gestão da escola (3) Me obedecem (1)</p> <p><b>6) Formação:</b> Me intimidei (1) Me pagando (1) Me fez (1) Me calaram (1)</p> <p><b>7) Profissão/carreira:</b> Me sentia (3) Me aposentar (2) Me aposente (2) Me permite (1) Me vejo (1)</p> <p><b>8) Rotina do professor:</b> Me convença (1)</p> <p><b>9) Genérico:</b> Me perguntou(1)</p>
<b>2ª pessoa singular - OCORRÊNCIAS TU/TE/TI/CONTIGO</b>	
<p><b>1) Professora Ana:</b> Tu – professora Ana (12)</p> <p><b>2) Raquel:</b> Tu – Raquel – entrevistadora (4) Te falando (1) Te falei (2) Te disse (2) Te dizer (1) Ti (1)</p> <p><b>3) Genérico:</b> Tu – genérico (1)</p>	<p><b>4) Professor(es):</b> Tu – o professor (39) Tu – o professor de matemática (1) Contigo – professor de matemática (1) Te estimula (1) Te destaca (1) Te permite (1) Te odeiam (1) Te bota (1) Te ajuda (1) Te atende (1) Te agredir (1) Te ver (1) Te entenda (1) Te entender (1) Te manter atualizado (1) Ti (1)</p>
<b>3ª pessoa singular - OCORRÊNCIAS ELE/ELA/SE</b>	
<p><b>1) Professora Ana:</b> Ana (1) Professora Ana (2) A minha família (2) O marido (1)</p>	<p><b>7) Formação:</b> O magistério (5) Ninguém - alunos interessados pelas licenciaturas (1) A leitura dos parâmetros (2)</p>

<p>A minha pesquisa (1)          Algum dos meus filhos (1)  <b>2) Professor(es):</b>          O pessoal – professores (1)          O professor (56)          O cara – professor (9)          O colega de artes (1)          O colega de história (1)          A categoria (4)          O grupo – categoria professores (1)          Ninguém – professores (10)          Um intelectual – professor (1)          Todo mundo – professores da escola (2)          O colega de disciplina (1)          Outro colega (1)          O colega (7)          Gente – professores recém-formados (3)          Uma pessoa – professor da área x (1)          A pessoa – professor (5)          Gente – professores (2)          Essa pessoa – colega em final de carreira (1)          Gente sem concurso – professores contratados (3)          A pessoa - professor contratado (2)          Esse pessoal - professores contratados (1)          Qualquer um – professor sem formação adequada (5)          Alguém – da família do professor (1)          Ninguém – da família do professor (1)          A elite intelectual(1)          Se – professor início de carreira (2)          Se – o professor (13)  <b>3) Raquel:</b>          A tua pesquisa - Raquel (1)  <b>4) Aluno(s):</b>          O aluno (38)          Todo mundo –alunos (2)          O povo da zona rural (2)          A pessoa – mãe de aluno (1)          A família do aluno (1)          Mãe – aluno (4)          Pai – aluno (5)          A criança (6)          O dinheiro de casa – aluno (2)          Ninguém – família do aluno (1)          Todo o mundo – família do aluno (1)          Fulaninho – aluno (2)          Se – mãe de aluno (1)  <b>5) Escola:</b>          A escola (11)          A escola pública (1)          A escola particular (1)          Se – a escola (2)  <b>6) Gestão da escola:</b>          A supervisora (3)          A diretora (2)          Alguém (1)          A supervisão pedagógica (1)          A orientação (1)  <b>7) Profissão/carreira:</b></p>	<p>A licenciatura (2)          O curso de letras (2)          Pós-graduação (1)          Especialização (1)          Mestrado profissional em Letras (4)          A graduação (1)          O mestrado (1)          O doutorado (1)          A teoria (1)          O currículo (1)          Se – estudo (1)          Se – formação (1)  <u>Mestrado profissional 2015:</u>          A UFSC (1)          O Polo do PROFLETRAS (1)          Um programa federal (1)          O programa (1)          Ninguém do RS – universidades (1)          A primeira turma – alunos mestrado (1)          A segunda turma – alunos mestrado (1)          A nossa turma – 2ª turma (1)          A prova de seleção (1)          Uma questão de pesquisa (1)  <b>8) Prescrição:</b>          O índice – ldeb (3)          Uma proposta (2)          O conteúdo (3)          Se – prescrição (1)  <b>9) Rotina do professor:</b>          O trabalho docente (2)          A Nestlé- concurso (1)          Um concurso (1)          O celular (1)          A rede social (1)          A internet (2)          O uso da informática (1)          O planejamento (4)          A prática (1)          A rotina da escola (2)          A sala de aula (2)  <b>10) Genérico:</b>          Ninguém – governos/sociedade (15)          Alguém (5)          Todo mundo (4)          Todo mundo – professor e alunos (1)          Ninguém – interlocutor (2)          A população (1)          A sociedade (2)          O mais velho (1)          A pessoa mais velha (1)          A geração de hoje (1)          O povo (2)          Se – todo mundo (1)          Se – o povo (1)          Se – alguém (1)  <b>11) Instâncias governamentais:</b>          O governo(2)          A secretaria de educação (1)</p>
---	--

A carreira (1) Licença prêmio (1) Licença capacitação (1)	O Bolsa-família (2) O Brasil (1) Se – instâncias governamentais (3)
<b>1ª pessoa plural - OCORRÊNCIAS NÓS/ A GENTE</b>	
<b>1) Professora Ana:</b> A gente – professora Ana e aluna (1) A gente – professora Ana e alunos (3) Nós – professora Ana e Raquel (1) A gente – professora Ana e Raquel(1) A gente – professora Ana, Raquel e a filha da professora Ana (1) <b>2) Genérico:</b> A gente — ser humano (3) A gente – pais – ser humano (3)	<b>3) Professor(es):</b> Nós – professores (6) A gente – professores – categoria (1) A gente – colegas da escola (1) A gente – o professor (11) <b>4) Instâncias governamentais:</b> Nós – instâncias governamentais (2)
<b>3ª pessoa plural - OCORRÊNCIAS ELES/ELAS/SE</b>	
<b>1) Professora Ana:</b> Os meus filhos (1) <b>2) Professor(es):</b> Os colegas (3) Os colegas de outras áreas (1) Os colegas de matemática (1) Os professores de matemática (2) Os colegas de ciências (1) Os professores (19) Vocês - professores da escola (3) As pessoas – os professores (3) Colegas em fim de carreira (3) Os colegas (1) Os professores dos anos finais (1) Outros colegas (3) Os meus colegas de disciplina (1) Os outros – professores recém-formados (1) Os pedagogos (1) Aqueles professores do Paraná (2) Super-homens – prof.40 h - bom trabalho (1) Os professores da rede pública (1) Se – professores – todo mundo (2) Se – as pessoas – professores (1) <b>3) Aluno(s):</b> Os alunos (26) Vocês – alunos (1) As próximas gerações (1) Outras vinte pessoas (1) As onze turmas (2) As crianças (5) Os jovens (7) Os pais – dos alunos (7) Ex-alunos (4) Se –alunos (1) <b>4) Profissão/carreira:</b> As licenças (2) Os vinte e cinco anos (5)	<b>5) Rotina do professor:</b> As doenças na sala de aula (1) As doenças emocionais (1) As especificidades das disciplinas (2) As reuniões pedagógicas (1) <b>6) Escola:</b> As escolas do município (3) As redes de ensino fundamental (1) Escolas (2) <b>7) Instâncias governamentais:</b> Os governos (3) Instâncias governamentais/gestão (12) Secretaria da Educação (1) Propostas (2) Os municípios (1) As mantenedoras (1) <b>8) Prescrição:</b> Os índices (1) <b>9) Formação:</b> Palestras (1) As licenciaturas (1) As aulas – mestrado (1) Alunos interessados pelas licenciaturas (3) Se – alunos graduação (2) Eles – polo PROFLETRAS UFSC (6) As pesquisas (1) <b>10) Genérico:</b> As pessoas (2) Os outros (2) Os leigos (3) Eles – sociedade/governos (2) <b>11) Situação de produção:</b> Elas – pessoas conversando na mesa ao lado (1)

Quadro 22: Marcas enunciativas - Texto 4

Por último, resultou da análise das marcas de pessoa no texto 4 a seguinte distribuição:

a) 1ª pessoa do singular: eu/me/mim – 258 marcas do pronome *eu*, 29 marcas do pronome *me* e 2 marcas do pronome *mim*, o que totaliza 289 marcas. Nessa

distribuição, 242 marcas estão ligadas ao textualizador (**Professora Ana**), sendo 210 registradas pelo pronome *eu*, 38 pela elipse *dele*, 3 pelo pronome *me* e 2 pelo pronome *mim*. As demais marcas fazem referência a oito categorias/instâncias: **professor(es)** (13 pronomes *eu*, 1 elipse, 6 pronomes *me*), **aluno(s)** (3 pronomes *eu*, 1 elipse e 6 pronomes *me*), **instâncias governamentais** ( 1 pronome *eu*), **gestão da escola** (3 pronomes *eu* e 1 pronome *me*), **formação** (1 pronome *me*), **profissão/carreira**(9 pronomes *me*), **rotina do professor** (1 pronome *me*) e 1 pronome *me* representando uma referência **genérica**.

b) 2ª pessoa do singular: *tu/te/ti/contigo* – 57 marcas do pronome *tu*, 18 marcas do pronome *te* e 2 marcas do pronome *ti* e 1 marca do pronome *contigo*, o que totaliza 78 marcas. Em tal distribuição, existe 1 referência genérica do pronome *tu*, 12 marcas estão ligadas ao textualizador **Professora Ana** (11 pronomes *tu* e 1 elipse); 11 marcas fazem referência à **Raquel** (4 pronomes *tu*, 6 pronomes *te* e 1 pronome *ti*) e 54 marcas referem-se à instância **professor(es)** ( 40 pronomes *tu*, 12 pronomes *te*, 1 pronome *ti* e 1 pronome *contigo*).

c) 3ª pessoa do singular: *ele/ela/se* – 323 marcas do pronome *ele/ela/expressões/elipses* e 27 marcas do pronome *se*, totalizando 350 marcas, das quais somente 8 fazem referência ao textualizador **Professora Ana** (1 pronome *ele/ela*, 1 elipse e 6 expressões nominais); 140 marcas referenciam **professor(es)** (24 pronomes *ela/ele*, 7 elipses, 15 pronomes *se* e 94 expressões nominais), 1 expressão nominal refere-se à **Raquel**, 66 marcas registram referência a **aluno(s)** (14 pronomes *ele/ela*, 2 elipses, 1 pronome *se* e 49 expressões nominais), 15 marcas dizem respeito à **escola** (1 pronome *ele/ela*, 1 elipse, 2 pronomes *se* e 11 expressões nominais), 8 expressões nominais marcam a **gestão da escola**, 3 expressões nominais remetem à **profissão/carreira**, 35 marcas remetem à **formação** (1 elipse de *ele/ela*, 2 pronomes *se* e 32 expressões nominais), 9 marcas referem-se à **prescrição** (1 pronome *se* e 8 expressões nominais), 18 marcas estão ligadas à **rotina do professor** (3 pronomes *ela/ele* e 15 expressões nominais), 38 marcas (3 pronomes *se* e 35 expressões nominais) assinalam referências **genéricas** e 9 marcas (3 pronomes *se* e 6 expressões nominais) dizem respeito a **instâncias governamentais**.

d) 1ª pessoa do plural: *nós/ a gente* – 9 marcas do pronome *nós* e 25 marcas de *a gente*, o que totaliza 34 marcas. Nessa distribuição, 7 marcas referem-se à **Professora Ana** (1-nós e 6- a gente), 20 marcas (13- a gente, 5 pronomes nós e 2 elipses) estão ligadas à categoria **professor(es)**, 2 marcas (elipses de nós) registram a referência a **instâncias governamentais** e 6 marcas (a gente) possuem referência **genérica**.

e) 3ª pessoa do plural: *eles/elas/se* – 165 marcas do pronome *eles/elas/expressões* e 6 marcas do pronome *se*, totalizando 171 marcas, das quais 1 expressão nominal faz referência ao textualizador (**Professora Ana**), 51 marcas (13 pronomes eles/elas, 7 elipses, 3 pronomes se e 28 expressões nominais) referem-se a **professor(es)**, 55 marcas (6 pronomes eles/elas, 11 elipses, 1 pronome se e 37 expressões nominais) estão ligadas a **aluno(s)**, 7 expressões nominais remetem à **profissão/carreira**, 5 expressões nominais dizem respeito à **rotina do professor**, 6 expressões nominais referem-se à **escola**, 20 marcas (4 pronomes eles/elas, 11 elipses e 5 expressões nominais) remetem a **instâncias governamentais**, 1 expressão nominal faz referência à **prescrição**, 15 marcas (2 pronomes se, 11 expressões nominais e 2 elipses) são referentes à **formação**, 9 marcas (6 expressões nominais e 3 elipses) são genéricas e 1 pronome elas refere-se à **situação de produção**.

A partir da análise desses elementos linguísticos, identificamos 16 grandes referentes: 1) professora Ana, 2) professor(es), 3) formação, 4) Raquel, 5) Instâncias governamentais, 6) gestão da escola, 7) genérico, 8) situação de produção, 9) profissão/carreira, 10) rotina do professor, 11) aluno(s), 12) escola, 13) prescrição, 14) município, 15) teoria, 16) escola pública.

Considerando a ordenação dos conteúdos temáticos do módulo 1 (formação, rotina de trabalho e gêneros/trabalho com textos<sup>37</sup>), verificamos a predominância de três referentes nos textos do módulo 1 (1,2 e 3):

**1º) professor(es)** - predominante nos 3 textos do módulo 1 – referido em 4 pessoas no texto 1 (2ª-singular, 3ª-singular, 1ª-plural e 3ª-plural) e em 5 pessoas (1ª-singular, 2ª-singular, 3ª-singular, 1ª-plural e 3ª-plural) nos textos 2 e 3.

---

<sup>37</sup> Cabe lembrar que este tópico constava no roteiro porque o objetivo inicial deste estudo era analisar o trabalho do professor a partir do trabalho com gêneros textuais. Após a “correção de rota” (termo emprestado da professora Dorotéia) pela qual passou este estudo, o tópico se manteve nas análises devido à riqueza dos dados referentes ao Trabalho Real do professor.

**2º) professora Ana** - predominante nos textos 1 e 2 do módulo 1 – referido em 4 pessoas (1ª-singular, 2ª-singular, 3ª-singular, 1ª-plural) no texto 1 e em 5 pessoas (1ª-singular, 2ª-singular, 3ª-singular, 1ª-plural e 3ª-plural) no texto 2.

**3º) genérico** - predominante nos textos 2 e 3 do módulo 1 e referido em 4 pessoas (2ª-singular, 3ª-singular, 1ª-plural e 3ª-plural).

Ao compararmos com o conteúdo temático do módulo 2 (formação, rotina de trabalho e trabalho do professor), detectamos a manutenção dos três referentes, porém, verificamos a equivalência em relação às marcas referidas: professora Ana, professor(es) e genérico são referidos nas 5 pessoas (1ª-singular, 2ª-singular, 3ª-singular, 1ª-plural e 3ª-plural) no texto 4.

Esses dados apontam que a professora se refere tanto a ela mesma, no que diz respeito à formação, à rotina de trabalho e ao trabalho do professor, quanto se refere ao coletivo de trabalho ao remeter à categoria professor(es). Além disso, diferentes instâncias são acionadas pela professora na categoria genérico, tais como: governos, sociedade, todo mundo - referindo-se a professor e a alunos, os pais, assim como os leigos e demais instâncias que questionam o trabalho do professor.

A predominância desses três referentes não ignora os diferentes planos de enunciação recorrentes nos dois módulos que constituem o discurso da professora Ana. Inclusive, no referente professora Ana, podemos identificar o plano da interação entre professora Ana e Raquel (a exemplo do emprego da 1ª pessoa do plural no texto 2), o plano da interação entre professora Ana e alunos e professora Ana e colegas (a exemplo das ocorrências de 1ª pessoa do plural no texto 3), bem como identificamos a interação entre professora Ana e familiares (ocorrência de 1ª pessoa do plural no texto 2). No que tange ao referente professor(es), o plano de interação é ainda mais amplo, uma vez que atinge a categoria professor e inclui não só a professora Ana, o coletivo de trabalho com quem ela atua, os professores em formação com quem ela já conviveu e também os professores que participaram da sua formação.

b) A inserção de vozes

Quanto à **inserção de vozes**, evidenciamos que a responsabilidade pelo que é expresso no texto se manifesta pela presença da voz do autor empírico (professora Ana), de vozes sociais (os pais, as instâncias governamentais, o município), de vozes de personagens (professores, alunos, universidade - professores e alunos) e de vozes indeterminadas (sociedade, povo, todo mundo, ninguém, alguém).

As vozes implícitas foram inferidas pela leitura do texto, sobretudo pela indicação (e pela elipse) de pronomes indefinidos e de expressões genéricas, cujos referentes são supostamente previsíveis/presumíveis a partir do texto. Já as vozes explícitas foram detectadas por meio de formas pronominais, de sintagmas pronominais, assim como de frases e segmentos de frases expressos no texto.

Os exemplos abaixo mostram, de acordo com a ordenação do conteúdo temático, de que forma essas vozes se expressam nos textos.

### 1) Inserção de vozes na formação:

**PROFA. ANA** – [...] eu sabia que ía ser professora... coisa que... **MUITOS** são pegos de surpresa... neh... **alguns** chegam... na... na época do estágio... “mas espera aí.. eu vou ser professor?”...neh... e aí... aí cai a ficha... (TEXTO 1, p.10. l.428-430)

Podemos pressupor, na passagem de texto acima, por meio do uso dos pronomes indefinidos (*muitos/alguns*) e do emprego do discurso direto, a representação da voz dos *alunos da graduação*. São personagens expressos pelo textualizador professora Ana quando emite seu posicionamento a respeito da formação docente.

### 2) Inserção de vozes na rotina de trabalho do professor – sala de aula:

**PROFA. ANA** – quatro trabalhos... (frase exclamativa)... aí uns...**uns**... tinham a desculpa...de que:... no dia em que eu entreguei a folhinha... **eles** estavam fazendo prova atraSAda... tah... mas **eu digo**... tah mas e **vocês** não pediram a folhinha **quando voltARAM?** “ah... pedimos... **não DEram**... não sei o quê...”... **eu digo** tah... então... tah **vou dar uma chance para vocês... façam pra quinta... hoje eles vão entregar... vamos ver quantos** vão entregar...mas... daí eu não sei mais o que fazer... sabe **Raquel**...porque... (TEXTO 3, p.29, l.326 à l.332)

Analisando os índices de inserção de vozes presentes no excerto acima, identificamos, primeiramente, a manifestação evidente da professora Ana e dos alunos. Com o uso do discurso direto, a professora reconstitui uma situação de trabalho, pautando aspectos da rotina do professor como a falta de interesse dos



alunos. Para tanto, ela utiliza a primeira pessoa do singular do presente do indicativo (eu digo/  $\emptyset$  eu vou), os dêiticos de tempo (hoje, quinta), além de expressão nominal que remete à situação de produção (Raquel).

Em seguida, o emprego do artigo indefinido *uns*, de duas ocorrências do pronome pessoal *eles* e uma de *vocês*, da forma verbal no modo imperativo (*façam*), bem como o uso do pronome indefinido *quantos* na posição de pronome substantivo nos permite apontar que a professora põe em cena a voz dos alunos (personagens) que se inserem no contexto em questão. Além disso, em meio ao discurso direto (voz dos alunos), há elementos que permitem identificar vozes genéricas (*não deram*) que podem remeter tanto aos colegas alunos como à gestão da escola, a quem os alunos deveriam recorrer para solicitar o material para o trabalho a ser recuperado.

### **3) Inserção de vozes na rotina de trabalho do professor – cargo de gestão – serviço público:**

**PROFA. ANA** - eu acho que tem gente que quer... não era o meu caso... foram na minha casa me convencer... ahn...pra tentar assim tirar de mim... coisas políticas assim... “ah... aquela lá não dá pra aguentar... porque isso.. porque aquilo.. porque pê... perê... pê... pê... tem que ser gente nova porque ta... tara... ta... ta...” daí... quando eu me vi estava eleita... junto com a minha especialização... (TEXTO 2, p.14. l.115-120)

No fragmento acima, evidenciamos a manifestação explícita da voz do textualizador (Professora Ana), a partir das referências pronominais em primeira pessoa do singular (*eu/me/mim/meu/minha*). Existem, ainda, outras vozes, e estas implícitas, postas em cena nesse excerto. Elas são representadas pelas seguintes expressões linguísticas: “gente”, “aquela lá”, “foram”, “gente nova”.

Quando perguntei à professora se o cargo de diretor de escola era objeto de interesse ou se era uma ocupação em que as pessoas assumiam porque era necessário que alguém assumisse, ela confirmou ter “gente” interessada. A expressão nominal “gente” tem caráter genérico, e ela é recorrente tanto nos textos do módulo 1 quanto no texto do módulo 2 da entrevista. Como vimos anteriormente, entre os referentes presentes nos textos, a categoria genérico é a terceira que mais se manifestou e possui referências nas 5 pessoas expressas nos textos.

Quando a professora utiliza a expressão “aquela lá”, a voz que se expressa no discurso direto não é a voz do textualizador, uma vez que quem a assume são as vozes sociais, que podem ser inferidas a partir do emprego da forma verbal “foram”. As vozes (sociais) indeterminadas (colegas de escola/profissão), ao interagirem com a professora Ana, às quais ela remete que “foram” são as mesmas vozes que, a partir de um discurso persuasivo, colocam em cena “aquela lá” (possível interessada no cargo) como referência genérica/indeterminada e “gente nova”. Inclusive, podemos entender que esta última expressão (“gente nova”) seja uma referência ligada ao textualizador, uma vez que a professora Ana utiliza, na sua fala, em seguida: “quando eu me vi estava eleita”. Nesse caso, o predicativo do sujeito indica que se trata de uma característica assumida pelo sujeito “eu” (professora Ana).

Mais um aspecto desse fragmento e da sentença em questão também merece nossa atenção: “quando eu me vi estava eleita... *junto com a minha especialização*”. Notemos que, paralelamente à responsabilidade de um cargo de gestão, situação rotineira no serviço público, a professora remete ao curso de especialização que estava realizando na época. Com isso, além de mobilizar a rotina de trabalho, outro aspecto também é tematizado no discurso da professora - a formação e os conflitos envolvidos no trabalho do professor ao conciliar paralelamente diferentes realidades.

#### **4) Inserção de vozes no trabalho do professor – formação continuada: mestrado profissional em Letras**

**PROFESSORA ANA** – É um ano e meio de disciplinas e depois meio ano da dissertação.. são dois anos de curso.. e é... a minha é a segunda turma que entra.. a primeira turma entrou.../ então **eles** tão fazendo adaptações.. por exemplo..a prova de seleção.. não é.. não é por projeto... é uma prova de seleção.. que é no meio do ano.. agora ta aberta inclusive... e aí as aulas começariam no fim do ano.. em novembro.. por exemplo...mas aí **eles** viram que isso também é contraproducente.. porque daí **eles** viram que **os professores** não têm como largar o ano letivo em novembro.. pra se dedicar ao mestrado.. **“como assim pedir uma licença”**.. então tem alguns ajustes que **eles** estão pensando néh.. por exemplo.. se é pra dar um retorno pra rede municip.. pras **redes de ensino fundamental** principalmente municipal.. ahn.. como que **os municípios.. as mantenedoras** não dão as licenças pra os professores poderem fazer.. (TEXTO 4, .39, l.138-150)

No exemplo acima, identificamos a representação de vozes ligadas às instâncias governamentais (*eles, os municípios, as mantenedoras*) assim como a voz do professor enquanto categoria (*os professores*). As instâncias governamentais

se expressam no discurso da professora nos texto 1 e 2 do módulo 1 e no texto 4, referente ao módulo 2, é neste em que essa voz se faz mais presente, sendo referida em quatro pessoas (1ª-singular, 3ª-singular, 1ª-plural e 3ª-plural). Esta última distribuição nos permite apontar que a responsabilidade enunciativa não recai sobre o textualizador.

Nesse fragmento, constam 3 ocorrências do emprego da 3ª pessoa do plural (eles), tal referência remete aos responsáveis pelo Programa Federal que instituiu e coordena o Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS). Além disso, estão presentes as expressões nominais: “municípios”, “mantenedoras”, “redes de ensino fundamental” que são referentes às instâncias gestoras, a quem se pode inferir que esteja relacionado o enunciado “como assim pedir uma licença” utilizado pela professora Ana na passagem de texto acima e comprovado quando ela finaliza: “não dão as licenças pra os professores poderem fazer”

### 5) Inserção de vozes no trabalho do professor:

de alguma maneira o professor permitiu que todo mundo se metesse na sua carreira.. sabe..todo mundo vai lá dá palpite daí.. os governos arbitram sobre a carreira.. os professores dos anos finais mesmo.. são.. supervisionados ou coordenados por pedagogos.. que muitas vezes não entendem as especificidades das disciplinas e.. tu tem que obedecer aquilo.. “ah mas a tua avaliação tem que ser uma avaliação diferente”.. não... tudo bem.. até dá para fazer uma avaliação diferente.. se tu tem vinte alunos mas se tu tem duzentos.. vamos combinar néh que não é assim tão simples.. então as pessoas arbitrando sobre o teu trabalho sem conhecer... “ah.. mas.. por que que tu não dá mais regras? por que que tu não faz frase no quadro?”..olha tu ter que explicar para leigos.. que tu tá tentando abrir pra um texto.. que tu ta tentando ir por outro caminho.. e aí vem e olham o caderno e dizem “mas olha aqui o caderno.. não fizeram nada hoje?”.. (TEXTO 4, p.42 l.283-295)

A escolha do fragmento acima e a ordem em que ele aparece entre os exemplos não é aleatória. Atrevendo-me a um olhar mais apreciativo, arrisco que o trecho acima consiste talvez em uma das passagens mais significativas no *corpus* desta pesquisa. Ele expressa, por meio das vozes que nele se manifestam, o contexto atual da profissão docente.

Notemos que a professora Ana se coloca, nessa passagem, não só como textualizador, mas assume a responsabilidade enquanto categoria de professor, representada pelas expressões nominais “professor” e “professores dos anos finais”. Apesar de os pronomes pessoal e possessivo em 2ª pessoa do singular

expressarem o “tu”, a professora Ana assume o lugar desse “tu”, inserindo-se em tal contexto. Isso é constatado pela resposta que ela atribui a “todo mundo” (que inclui governos, pedagogos, as pessoas, os leigos, etc): “não... tudo bem.. até dá **para  $\emptyset$ tu [eu] fazer** uma avaliação diferente.. se tu tem **[se eu tivesse]** vinte alunos mas se tu tem **[se eu tenho]** duzentos.. **[ $\emptyset$  nós= eu(professora Ana) + todo mundo]** vamos combinar néh que não é assim tão simples”. Tal resposta ilustra um dilema recorrente na rotina do trabalho docente.

Por fim, a referência a professor e a alunos também aparece nesse excerto, mas de forma implícita, quando a professora Ana, por meio do discurso direto, acrescenta o fato de o professor (representado por “tu”) ter que explicar (justificar o seu trabalho) para “leigos” (que não possuem a mesma formação do professor e, portanto, não estão habilitados a realizar o trabalho do professor da área em questão) a sua metodologia. Esses mesmos “leigos” são os que vêm e olham o caderno (do aluno) e questionam: **[professor e alunos]** “não fizeram nada hoje?”.

Após identificar a manifestação das vozes, passamos, então, a destacar **as modalizações e as outras marcas de subjetividade** que se expressam nos textos, o que é dito pelas vozes, o que é representado por elas, a fim de apontar que debate social é suscitado a partir disso.

#### 4.3.2. As modalizações e as outras marcas de subjetividade

Na análise das modalizações e de outras marcas de subjetividade, optamos não por retomar os exemplos utilizados na análise dos tipos de discurso, tampouco nos detivemos a repetir as marcas desses tipos. Seguindo a mesma sistemática que conduziu nossa análise até aqui, guiamo-nos pelos conteúdos temáticos (apesar de as modalizações não dependerem da linearidade do texto) e pela variedade de temas (e escolhas lexicais) acionados pela professora Ana para retratar o seu trabalho.

Considerando que um dos objetivos deste trabalho é verificar de que forma os conteúdos temáticos são retomados ou reavaliados no módulo 2 da entrevista, nesta análise, recuperamos algumas avaliações da professora colocadas em pauta no

módulo 1 e, posteriormente, retomadas e/ou reavaliadas por ela no módulo 2<sup>38</sup>. A partir das ocorrências do exemplo selecionado, examinamos as modalizações presentes e, em seguida, elencamos como as modalizações se destacam de forma geral no conteúdo temático dos textos.

Para a análise das outras marcas de subjetividade, utilizamos os mesmos exemplos da análise desta seção e destacamos, ao longo da análise das modalizações, as escolhas lexicais relacionadas ao conteúdo temático em questão, as quais consideramos significativas para reforçar as avaliações e demonstrar a forma como a professora retrata o trabalho do professor.

É pelo viés dos conteúdos retomados e/ou reavaliados que passamos a examinar as avaliações e outras marcas de subjetividade presentes no discurso da professora Ana nos textos analisados.

## **MÓDULO 1 – Estudantes que optam pela pós-graduação sem terem passado pela experiência da escola**

eu acho que as cartas são MUItO marCA:das... não sei se é uma visão de quem está de fora.. mas eu vejo assim oh... ahn... ahn... as pessoas ENtram... muito jovens... se associam hoje aos professores... coMEçam a fazer pesqui:sa... e já são reaproveita:das pro mestra:do... e assim vai:i... então é uma crítica BEM... DUra que eu faço:.. é de que... eu acho que os jovens só poderiam fazer mestrado DEPOIS de terem atuado... neh... eu acho que é um conhecimento... que só vem da... da prática e::... da necessidade que tu vai sentir na esCOla... na sala de aula... eu acho que fica muita teoria pela teori:a... eu acho que não volta pra... pra socieda:de... o... o conhecimento... aquilo que eu te falei... neh... tah tu estás fazendo doutorado... o que tu vais fazer depois?.. tu pode até passar no concurso do Estado... tu pode até ir lá trabalhar mas tu vais te decepcionAR... e tu vai... tu vai pensar... bom... se tiver uma vaga numa universidade... eu vou ir pra um universidade... e o teu conhecimento não vai chegar pra... pra nós... entende? é uma crítica que eu faço... assim oh...e:: e::... faço pra ti:... e faço... faç... /ao VENTO... vamos dizer... DENTRO DA ESCOLA... que eu acho... eu acho que a universidade deveri:a ter... parece que vem por aí neh... um.. um mestrado pra quem está...

E – na escola?

PROFA. ANA- na esCOla (frase exclamativa)... (TEXTO 1, p.8, l.330-349)

---

<sup>38</sup> Da mesma forma que o fizemos na análise da coesão nominal, de modo a obtermos um espelhamento do conteúdo temático presente nos módulos.

A passagem de texto acima foi extraída do texto 1 (módulo 1) e surgiu porque o roteiro da entrevista incluía tópicos referentes à formação, às dificuldades encontradas durante o curso e à preparação do professor para atuar na escola. Com base nisso, a professora realiza diversas avaliações, entre as quais podemos identificar, no excerto acima, pelo menos, dez.

1) “eu acho que as cartas são MUltO marCA:das... 2) não sei se é uma visão de quem está de fora...”. Considerando os elementos linguísticos presentes neste excerto, podemos localizar uma **modalização epistêmica/lógica**. Isso porque está apoiada em conhecimentos do mundo objetivo e remete às condições de possibilidade do que se enuncia: É possível que as cartas sejam muito marcadas, como também existe a possibilidade de essa visão pertencer a um olhar externo.

3) “mas eu vejo assim oh... ahn... ahn... as pessoas ENtram... muito jovens... se associam hoje aos professores... coMEçam a fazer pesqui:sa... e já são reaproveita:das pro mestra:do...”. Nessa passagem, o emprego da forma verbal “vejo” e dos organizadores textuais “mas” e “assim” nos remetem a um julgamento de valor psicológico, que emitem um grau de certeza, de verdade, por isso o caracterizamos como **modalização epistêmica**: É possível que as cartas sejam muito marcadas, da mesma forma que é possível que isso seja um olhar externo, mas (por outro lado) eu vejo assim (eu acredito/ essa é a minha visão/ é assim que eu penso).

4) “eu acho que os jovens só poderiam fazer mestrado DEPOIS de terem atuado”. Neste fragmento, podemos localizar duas modalizações. Primeiramente, identificamos a modalização deôntica, uma vez que o julgamento está apoiado em normas convencionais, em valores sociais: “Eles só poderiam fazer mestrado depois de terem tido a experiência na escola porque é assim que se adquire conhecimento, é assim que funciona a lógica de avanço na carreira”. Em seguida, analisando o uso do verbo *poder*, verificamos que ele denota possibilidade, poder ou permissão. Na forma como ele está flexionado, no futuro do pretérito - “poderiam”, indica fatos limitados por uma condição. Dessa forma, podemos caracterizar a presença não só de uma **modalização deôntica**, mas também de uma **modalização epistêmica**, devido à condição de possibilidade ou de impossibilidade que, neste caso, é acentuada pelo organizador textual “só”.

5) “eu acho que é um conhecimento... que só vem da... da prática e:... da necessidade que tu vai sentir na esCOla... na sala de aula”. Nesta passagem, podemos notar, mais uma vez a presença de uma **modalização epistêmica**. Isso se justifica porque “eu acho” funciona aqui como “eu acredito/ eu penso/eu considero que isso seja verdade”, e essa expressão é seguida de argumentação. O emprego do organizador textual “só” enfatiza que o conhecimento não vem de outro lugar senão da prática e da necessidade que “tu” (o professor) vai sentir na escola, na sala de aula (na rotina do professor).

6) “eu acho que fica muita teoria pela teori:a.”. Seguindo o mesmo raciocínio da análise anterior, tal julgamento corresponde a uma modalização epistêmica. Mas se o analisarmos em conjunto com o segmento posterior (e é assim que ele está expresso) – (7) “eu acho que não volta pra... pra socieda:de:... o... o conhecimento..”, podemos considerar a existência de duas modalizações: uma epistêmica e uma deontica. Nesse caso, um julgamento justifica o outro. Nessa passagem, a professora acredita que o conhecimento de que o professor necessita em seu trabalho só vem (deve vir) da prática, (então) cursar/fazer o mestrado antes de atuar é teoria pela teoria (não produz conhecimento=prática), e a passagem seguinte complementa que (isso) não traz (conhecimento como retorno) retorno para a sociedade. Considerando o grau de certeza emitido na primeira sentença e o apoio em regras que constituem o mundo social, consideramos que nesse segmento existe a ocorrência da **modalização epistêmica e da modalização deontica**, respectivamente.

8) “tu estás fazendo doutorado... o que tu vais fazer depois?.. tu pode até passar no concurso do Estado... tu pode até ir lá trabalhar mas tu vais te decepçioNAR”... Nessa sequência, evidenciamos, primeiramente, um grau zero de modalização (tu estás fazendo doutorado), que é uma constatação. Em seguida, a professora faz um questionamento e lança uma hipótese. Ela é marcada por graus de possibilidade, devido à utilização da forma verbal “pode” e do organizador textual “até” (tu pode até), contudo tais elementos são seguidos pelo operador lógico “mas”, o qual denota oposição e, posteriormente, pelo o uso de ir flexionado no presente do modo indicativo (mas tu vais te decepcionar), que denota certeza. Assim, podemos

caracterizar que a passagem em questão é constituída, inicialmente, por um **grau zero de modalização**, que é seguido por uma **modalização epistêmica**.

9) “e tu vai... tu vai pensar... bom... se tiver uma vaga numa universidade... eu vou ir pra um universidade... e o teu conhecimento não vai chegar pra... pra nós... entende?” Da forma semelhante que nas sentenças 6 e 7, esta passagem concentra um julgamento apoiado em normas sociais, bem como apresenta um julgamento ligado ao grau de possibilidade. Primeiramente, cabe observar que “tu”, neste caso, é Raquel<sup>39</sup>. A conjunção “se” marca o grau de possibilidade/hipótese ou condição, enquanto a sentença seguinte expressa o posicionamento de carácter social: o teu conhecimento (a teoria) não vai chegar pra... pra nós (sociedade, escola, sala de aula). Assim, identificamos a presença das **modalizações epistêmica e deôntica**.

10) “eu acho que a universidade deveri:a ter... parece que vem por aí neh... um.. um mestrado pra quem está..[...] na esCOla”. Este trecho finaliza a passagem correspondente ao aspecto avaliado com uma **modalização deôntica**. Isso é marcado pela expressão “a universidade deveria”, que emite uma posição geral apoiada em valores sociais. Já que a universidade é tida como referência de formação, se considerarmos a de formação de professores, os quais produziram conhecimento na prática, eles também seriam referências de formação e, por conseguinte, assumiriam posição privilegiada no acesso ao mestrado (mereceriam ter acesso).

Passamos agora à análise do exemplo que trata da retomada e reavaliação desse conteúdo temático no módulo 2.

## **MÓDULO 2 – Estudantes que optam pela pós-graduação sem terem passado pela experiência da escola**

quem é que vai querer ser professo:r? eu vejo os jovens assim oh.. fazendo.. até fazendo licenciaturas.. mas seguindo pra o mestrado.. pra o doutorado..porque.. e.. e.. antes eu critiCAva.. BAH.. mas nunca.. nunca vão dar aula.. e agora eu penso assim.. mas por quê? por que que vão vim desperdiçar talento num ambiente tão empobrecedor.. sabe.. assim.. que não te estimula..a fazer um trabalho melho::r.. pelo contrário.. se tu te destaca tu é até discriminado dentro da própria escola..néh.. se tu ta.. “ah lá vem ela cheia das ideia.. lá vem.. ah nem

---

<sup>39</sup> Quem assumia o papel de entrevistadora e os demais papéis explicitados na análise do contexto sociointeracional.



vem inventando coisa para a gente fazer..” então.. eu vejo que os jovens hoje.. não sei.. eu lamento porque tem gente tão bem intencionada com tamanho conhecimento que nunca vai chegar na escola.. e se chegar vai ser sufocado.. e vai morrer ali.. sabe.. a boa intenção morre ali..(TEXTO 4, p.37, l. 61-72)

O segmento de texto acima foi extraído do texto 4 (módulo 2), cujo roteiro incluía tópicos referentes à formação, à rotina de trabalho e ao trabalho do professor. Este excerto está localizado no início da entrevista e surgiu quando a professora avaliava a sua trajetória profissional e o contexto do trabalho docente. A partir disso, ela reavalia um posicionamento já manifestado em 2013, quando realizamos a primeira parte da entrevista, de onde resultou o texto 1 (do módulo 1). São avaliações relativas à trajetória acadêmica de estudantes que, por diversas razões, em vez de atuarem na escola antes de realizarem a formação continuada, fazem um caminho diferente, optando por dar sequência à graduação cursando o mestrado e o doutorado.

1) “quem é que vai querer ser professo:r?” Nesta sentença, localizamos uma **modalização pragmática**. Isso é comprovado pelo uso da expressão pronominal genérica/indeterminada (quem), que é utilizada pela professora para questionar a intenção dessa instância indeterminada em exercer a profissão de professor.

2) “eu vejo os jovens assim oh.. fazendo.. até fazendo licenciaturas.. mas seguindo pra o mestrado.. pra o doutorado..porque.. e.. e.. antes eu critiCAva.. BAH.. mas nunca.. nunca vão dar aula.” Na sequência, podemos identificar uma constatação e uma avaliação. Quando a professora reconhece que os jovens estão fazendo licenciaturas e estão seguindo para o mestrado e para o doutorado, ela simplesmente profere uma assertiva. Apesar de conter nesta passagem os organizadores textuais “até” e “mas”, a sequência do segmento desfaz a interpretação de que nela ocorra um julgamento. Isso é marcado, também, pelo uso da conjunção “porque” que justifica a constatação (**grau zero de modalização**). Em seguida, após o organizador temporal “antes”, a professora explica a constatação e, nesse trecho, emite uma **avaliação epistêmica**: “antes eu critiCAva.. BAH.. mas nunca.. nunca vão dar aula.” Tal avaliação é marcada pelo emprego do verbo “criticar” (e a própria seleção lexical já aponta uma avaliação), flexionado no pretérito imperfeito do modo indicativo, referindo-se, portanto, a uma ação realizada no

passado, seguido, ainda, de uma interjeição (bah!), de um operador lógico que denota oposição (mas) e do uso repetido de um advérbio de negação (que complementa a valor de certeza).

3) “e agora eu penso assim.. mas por quê?”por que que vão vim desperdiçar talento num ambiente tão empobrecedor.. sabe.. assim.. que não te estimula..a fazer um trabalho melho::r.. pelo contrário.. se tu te destaca tu é até discriminado dentro da própria escola..néh..”. Nesse trecho, podemos verificar a presença das modalizações pragmática e apreciativa. A partir de um verbo de valor psicológico (pensar) e da forma interrogativa (por quê?), a professora questiona a causa/motivo de o estudante interessar-se em atuar na escola antes de realizar mestrado e doutorado. Notemos, ainda, que a argumentação do seu discurso é construída por meio dos questionamentos dirigidos ao seu interlocutor, na situação de produção<sup>40</sup>, mas que se estendem aos demais estudantes (alunos de graduação). Assim, caracterizamos a ocorrência da **modalização pragmática**. Em seguida, ao descrever a escola como “um ambiente tão empobrecedor”, “(um ambiente) que não te(o professor) estimula a fazer um trabalho melhor”, identificamos julgamentos próprios da professora e, por isso, consideramos a ocorrência de uma **modalização apreciativa**.

4) então.. eu vejo que os jovens hoje.. não sei.. eu lamento porque tem gente tão bem intencionada com tamanho conhecimen:to que nunca vai chegar na esco::la.. e se chegar vai ser sufoca:do.. e vai morrer ali.. sabe.. a boa intenção morre ali. Na última passagem deste segmento, encontramos a ocorrência das modalizações apreciativa, pragmática e epistêmica. A **modalização apreciativa** é marcada pelas escolhas lexicais realizadas pela professora. O emprego da forma verbal “lamento” e o uso repetido do verbo “morrer” denotam avaliação negativa acerca do aspecto avaliado (atuar na escola antes de realizar mestrado e doutorado). Também remete a um valor negativo o emprego do adjetivo “sufocado”, escolha que parte da professora em relação ao aspecto avaliado. Em seguida, a **modalização pragmática** se expressa por meio da atribuição de intenções e capacidades ao agente que, neste caso, são os jovens (alunos da graduação), a

---

<sup>40</sup> Raquel

quem a professora caracteriza como “bem intencionados” e “com tamanho conhecimento”. Por fim, a **modalização epistêmica** é marcada pela condição de (im)possibilidade ou de (in)certeza que a professora expressa ao enunciar que: hoje, o (tamanho) conhecimento (dos jovens) **nunca vai chegar** na escola e (mas) **se** chegar, ele **vai ser** sufocado, **vai morrer** ali, porque a boa intenção **morre** ali. Nesse trecho, podemos verificar, primeiramente, a marca de certeza de que o conhecimento “nunca” vai chegar na escola. Essa posição é alterada na sequência, quando a professora coloca a oposição “e”(= mas), seguida da hipótese “se”. Logo após, ela finaliza a sentença com marcas de certeza como o emprego de construções perifrásticas (vai ser/ vai morrer) e forma verbal (morre) no tempo presente do modo indicativo. Essas marcas nos fazem considerar a ocorrência de uma modalização epistêmica.

Até o momento, examinamos um exemplo de conteúdo temático retomado do módulo 1 e reavaliado no módulo 2, para demonstrar de que forma ocorrem as avaliações. De forma geral, nos textos analisados, todos os tipos de modalização estão presentes. No entanto, de acordo com os conteúdos temáticos mobilizados, alguns tipos de modalizações se destacam. Isso não quer dizer que sejam predominantes, mas são significativas<sup>41</sup> no que diz respeito às avaliações de determinados conteúdos temáticos. O quadro abaixo apresenta uma dimensão dessas ocorrências:

TEXTO 1	
CONTEÚDOS TEMÁTICOS EM DESTAQUE	Magistério, Curso de letras (áreas, conteúdos e professores), Escola, Alunos, Mestrado, Professor, Contexto do trabalho docente
VERBOS EM DESTAQUE	Adorar, Apaixonar-se, Gostar, Amar, Acalantar, Sentir, Resolver fazer, Construir, conquistar
OUTRAS MARCAS/EXPRESSÕES EM DESTAQUE	Empatia - alunos Lindo - Curso de letras Proveitoso- Curso de letras Muito interessante- Curso de letras Excelente – professora de inglês 8 Muito difícil- Curso de letras/ gestão da escola

<sup>41</sup> Cabe salientar que devido à extensão do texto (tese), optamos por manter, na análise mais detalhada das modalizações, um exemplo de conteúdo temático colocado no módulo 1 e retomado/reavaliado pela professora no módulo 2. Mas diante da diversidade de temas e da riqueza dos dados resultantes da entrevista, apresentamos uma dimensão das ocorrências das modalizações em cada texto que compõe o *corpus* deste trabalho.

	Cansadíssima – professora Ana Preparada – professora Ana Desestimulada – professora Ana Despreparadas – professores em formação Articulação – universidade/escola Solução – escola Segurança – magistério Subsídio – professora de inglês 8 “A ponta do iceberg é o professor na escola”
MODALIZAÇÕES EM DESTAQUE	Apreciativa Pragmática
<b>TEXTO 2</b>	
CONTEÚDOS TEMÁTICOS EM DESTAQUE	Rotina de trabalho
VERBOS EM DESTAQUE	Resolver, Desistir, Assumir, Mudar, Perder, Largar, Trabalhar (trabalho/trabalhei/trabalhava, Candidatar-se, Concluir, Fazer, Achar, Corrigir, Fazer, Atender, Preparar, Multiplicar
OUTRAS MARCAS/EXPRESSÕES EM DESTAQUE	Intervenção - alunos Pressão - alunos Conhecimento – sala de aula Currículo – formação/cargo Gestão - cargo Planejamento – sala de aula Declínio - trabalho Sequela – cargo/especialização Paixão- língua Crime – cargo gestão Sacanagem – conhecimento/aluno Perspicaz - lei “Bibliografia por trás do trabalho” “de tarde eu não trabalho, de jeito nenhum” “Só estou diante do aluno” “pés e mãos atados” “os professores quando vão embora para casa, eles começam a preparar o outro dia” Menos inteligente -professor Com menos boa vontade-professor Com menos tempo-professor
MODALIZAÇÕES EM DESTAQUE	Pragmática, Deontica, Epistêmica e Appreciativa
<b>TEXTO 3</b>	
CONTEÚDOS TEMÁTICOS EM DESTAQUE	Rotina de trabalho, Trabalho com textos
VERBOS EM DESTAQUE	Gostar, Aliviar, Teimar, Acovadar-se, Desanimar, Propor, Fazer, Aplicar, Avaliar, Pensar, Entender, Vir, Escolher, usar
OUTRAS MARCAS/EXPRESSÕES EM DESTAQUE	Lista de conteúdos – instâncias governamentais Propostas – gestão da escola/prescrição Absurdo – livro didático/gasto Intuição – trabalho com textos Incomodada – professora Ana Envergonhada – professora Ana Frustrante – resultado trabalho com textos Cansativo – resultado trabalho com textos Ridículo – resultado trabalho com textos Intuitivo - trabalho com textos Corajosa - professora Ana Sozinha - professora Ana Solitário – trabalho do professor

	Dramático – avaliação negativa – trabalho realizado Emocionada – retorno de ex-alunos
MODALIZAÇÕES EM DESTAQUE	Apreciativa, Deontica e Pragmática
<b>TEXTO 4</b>	
CONTEÚDOS TEMÁTICOS EM DESTAQUE	Trajetória profissional, Rotina do professor e Trabalho do professor
VERBOS EM DESTAQUE	Dominar, Poder, Calaram-me (afetar), Gostaria de estar fazendo, Tentar, Começar, Criticar, Julgar, Condenar, Lamentar, Temer, Separar (briga), Ouvir (casos), Deparar-se, Contornar, Propor, Meter-se, Arbitrar, Obedecer, Desmerecer, Desmanchar, Desperdiçar, Mascarar, Aprovar, Reprovar, Ensinar, Desabafar, Reconhecer, Executar, Chorar, Emocionar-se, Doer, Intimidar-se, Carregar, Abrir, Passar, Ditar, corrigir
OUTRAS MARCAS/EXPRESSÕES EM DESTAQUE	Gás – início da carreira Desabafo - professor Espaço – interlocução/identidade Ilusão Entusiasmo – início da carreira/novas propostas Solidão - professor/trabalho docente Interlocução - professor/solidão Troca – professor/solidão Conteúdo - prescrição Resistência- professor Recurso - escola Revolução – maneira de ver a educação Diploma- professor Ponto de vista- professor Trabalho braçal - professor Contribuição – professor Licença – professor/capacitação Contrapartida – professor/capacitação Responsabilidade – trabalho docente Longevidade – carreira Força de trabalho - professor/capacitação Status- professor postura- professor empoderamento do saber- professor palpite – todos sobre o trabalho do professor estresse – trabalho do professor lástima – desvalorização da profissão “doenças na sala de aula” “doenças emocionais” Um areia – professora Ana Um mar de situações “Jogar a toalha” “lutar numa guerra” “o professor vai para a guerra desarmado” “É Aviltante” – desvio de função no serviço público/assumir turmas sem formação <u>Professor:</u> Trabalhador braçal Executor de tarefas Inimigo das famílias Desesperançada - professora Ana
MODALIZAÇÕES EM DESTAQUE	Apreciativa, Deontica, Epistêmica e Pragmática

Quadro 23: modalizações e outras marcas em destaque módulo 1 e módulo 2

Com a as modalizações e outras marcas de subjetividade, concluímos a análise do nível enunciativo. Passamos, portanto, a partir do próximo item, ao olhar interpretativo dos níveis analisados anteriormente e à abordagem das figuras de ação.

#### **4.4. O Nível Semântico**

Até aqui, realizamos uma análise macrotextual que incluiu o contexto sociointeracional e os níveis organizacional e enunciativo. Com isso, obtivemos inúmeras informações acerca da complexidade do trabalho do professor representadas nos textos. A partir deste ponto, passamos à análise microtextual concretizada no nível semântico. Ela é útil para responder questões ligadas à semiologia do agir, sobre as quais se apoiam as perguntas que orientaram o desenvolvimento das análises. Com isso, atribuímos um olhar interpretativo aos resultados obtidos nos níveis anteriores.

Para a análise do nível semântico, consideramos o fio condutor desta pesquisa, que é mostrar a complexidade do trabalho do professor dando voz ao professor. Assim, da mesma forma que nas análises anteriores, guiamo-nos pela variedade de conteúdos temáticos mobilizados pela professora. Dessa forma, partimos das perguntas de pesquisa, as quais responderemos conforme a discussão dos resultados dos níveis anteriores, bem como acrescentamos a análise das figuras de ação.

Vimos no nível organizacional que os conteúdos temáticos dos textos do módulo 1 se organizam a partir dos roteiros das entrevistas. Vimos, ainda, que tais roteiros foram sendo negociados a cada encontro. Assim, o módulo 1 (texto 1,2 e 3) concentra as seguintes temáticas: o texto 1 centra-se, especialmente, na formação acadêmica e na trajetória profissional da professora Ana; o texto 2 aborda aspectos relativos à rotina de trabalho; e o texto 3 abrange o trabalho com textos.

Olhando para esses resultados, no nível semântico, ampliamos a visão sobre eles. Para tanto, consideramos onde e de que forma esses conteúdos temáticos se organizam. A partir disso, evidenciamos que a organização do conteúdo temático, certamente, tem relação com a estruturação da entrevista em, pelo menos, dois aspectos. O primeiro deles diz respeito à modalidade de texto. Por caracterizar-se como um texto produzido originalmente na modalidade oral e, posteriormente, ter

sido transcrito, perdem-se algumas marcas da oralidade (gestos, olhares, reações, determinantes externos) que poderiam ter sido registradas em uma gravação audiovisual por exemplo. No entanto, isso não descaracteriza a produção textual e, portanto, o *corpus* em análise. Isso porque, mesmo tendo sido transcrito, o texto manteve a principal característica que interessa a esta pesquisa: o registro da voz do professor; e é ele o principal textualizador nas entrevistas analisadas nesta pesquisa.

Levantamos a questão do texto oral para defender que embora o modelo de análise de textos do ISD seja voltado à análise de textos na modalidade escrita<sup>42</sup>, ao analisarmos o nível organizacional, apoiamo-nos em referências<sup>43</sup> que possibilitaram olhar para esses textos não só como textos transcritos, mas compreender, minimamente<sup>44</sup>, as diferentes marcas da oralidade inseridas nos textos analisados. Inclusive, ao recorrermos às normas de transcrição do Projeto NURC<sup>45</sup>, adaptamo-las conforme as características do nosso *corpus*<sup>46</sup>.

O segundo aspecto é relacionado ao gênero textual e às especificidades que particularizam os textos desse gênero. Por se tratar de uma entrevista semiestruturada, optamos por não formular diretamente perguntas, mas orientar tópicos a serem abordados. Com isso, nos quatro encontros gravados, a professora produziu textos em conjunto com a pesquisadora, a partir desses tópicos. Assim, podemos dizer que os conteúdos temáticos mobilizados pela professora sofreram influência desses dois aspectos (texto oral, interlocutores/roteiro) relacionados à entrevista. Tal raciocínio tomou por base não só o nível organizacional, mas também o contexto sociointeacional porque cada texto coproduzido foi sendo “negociado” a cada encontro.

Os dois aspectos apontados acima influenciam a organização dos conteúdos temáticos mobilizados pela professora (a colocação deles tanto no módulo 1 quanto no módulo 2) porque os roteiros das entrevistas não impediram que novos

---

<sup>42</sup> Conforme sugerem Bronckart e Machado (2004, p.158).

<sup>43</sup> Marcuschi (2007), Fávero e Andrade (2006), Kerbrat-Orecchioni (2006), Plazaola Giger (2004), Preti (2010), Rodrigues (2010) e Medina (2008).

<sup>44</sup> Referimo-nos a “minimamente” porque temos consciência do quanto ainda é possível (e aponta ser produtivo) abordar as características do texto oral nas análises.

<sup>45</sup> Norma Linguística Urbana Culta de São Paulo

<sup>46</sup> Cf. Anexo C

conteúdos temáticos fossem mobilizados. Ao contrário disso, a análise do plano global, no nível organizacional, mostrou que, independente dos roteiros, a professora mobilizou outros diferentes conteúdos. Esse fato pode, ainda, estar relacionado aos papéis assumidos pelos interlocutores.

A partir do nível organizacional, destacamos a distribuição dos papéis social, praxiológico e comunicativo de cada um dos interlocutores diretos das entrevistas (professora Ana e Raquel). Tal distribuição revelou, no papel comunicativo, que a entrevistada ultrapassa a expectativa do papel assumido por ela. Ao abordar, dar continuidade (aos) e ampliar os tópicos do roteiro, ela também questiona, interroga, complementa e inclui novos temas.

O quadro abaixo compara os roteiros das entrevistas e os planos globais dos textos, mostrando, na coluna da direita os temas incluídos pela professora em cada entrevista.

<b>MÓDULO 1 - TEXTO 1</b>	
<b>ROTEIRO DA ENTREVISTA</b>	<b>OUTROS TEMAS - PLANO GLOBAL</b>
<b>Formação</b> Instituição Ano de ingresso/conclusão Currículo Dificuldades no curso Motivação da escolha do curso Projeção de atuação Preparação para atuação (Licenciatura) Formação continuada Início e momento atual da carreira	Formação no magistério Desvalorização da profissão Preparação para atuação relacionada ao magistério Cargo de gestão da escola Experiência como Banca de defesa de um colega Comércio de TCC's Estudantes que fazem mestrado e doutorado sem antes atuar na escola Identidade do professor Proposta de continuação da entrevista (e do acompanhamento do trabalho da professora) em outro momento
<b>MÓDULO 1 - TEXTO 2</b>	
<b>ROTEIRO DA ENTREVISTA</b>	<b>OUTROS TEMAS - PLANO GLOBAL</b>
Rotina de trabalho Nº de instituições onde atua Cargo Tempo na função Carga horária na escola Turnos e nº de turmas Estrutura da escola e planejamento Influência do contexto da escola/alunos/pessoal na realização do trabalho da professora	Concurso público Reopção Disciplinas séries iniciais Sonho de fazer mestrado adiado Responsabilidade e formação para cargos de gestão Conhecimentos pedagógicos e de gestão Preparação do magistério Avaliação da trajetória profissional Pouca valorização da profissão Livro didático
<b>MÓDULO 1 - TEXTO 3</b>	
<b>ROTEIRO DA ENTREVISTA</b>	<b>OUTROS TEMAS - PLANO GLOBAL</b>
O trabalho com gêneros no ensino de língua portuguesa	Relação teoria x prática Atualização/capacitação



Noção de gêneros Fontes consultadas Recursos utilizados para a preparação de aulas Utilização do livro didático para trabalhar gêneros Diálogo com outros docentes acerca do trabalho com gêneros Práticas de sala de aula no trabalho com gêneros	Identidade/intuição/sacerdócio Avaliação da trajetória profissional Retorno de ex-alunos <b><u>Prescrição – cobrança por listas de conteúdos</u></b> Falta de tempo para planejamento Outros (supervisão, colegas de outras áreas) orientando a especificidade da disciplina Reflexão sobre teoria e prática antes da entrevista Retorno da pesquisa Mais educação – programa governamental
<b>MÓDULO 2 - TEXTO 4</b>	
<b>ROTEIRO DA ENTREVISTA</b>	<b>RETOMADA E ABORDAGEM DE TEMAS - PLANO GLOBAL</b>
<i>O trabalho do professor:</i> <b>Formação continuada</b> Rotina de trabalho Avaliação da trajetória Motivação para ser professor nos dias de hoje Motivos para que o Professor seja um profissional tão exposto no âmbito educacional Aspectos invisíveis no trabalho do professor	Identidade/ilusão/esperança Solidão no trabalho docente O que a escola propõe hoje comparado ao que propunha há dez anos Relação do professor com a tecnologia Disciplinas de áreas diferentes que o professor assume Retorno à rede pública após mestrado Especificidade de cada disciplina – atualização do professor Fazer o aluno gostar das aulas Expectativa após mestrado Como o professor era visto - valorização Como o professor é visto – desvalorização da profissão/ identidade Relação renda-trabalho-estudo Carreira docente – medidas governamentais Descaracterização da escola Importância do planejamento para a sala de aula Todos questionarem o trabalho do professor Trabalho intelectual do professor – invisibilidade Acomodação com o contexto Influência do contexto da profissão sobre a formação de professores

Quadro 24: comparação entre tópicos dos roteiros e plano global dos textos

No quadro acima, podemos ver a forma como aparecem os conteúdos temáticos e quais temas vão surgindo ao longo da abordagem do roteiro do módulo 1. Nesse olhar, consideramos a influência do gênero textual e do contexto de produção, para comparar os roteiros de cada entrevista (temas propostos pela entrevistadora) com o plano global dos textos (temas abordados e inseridos pela entrevistada). Incluímos, ainda, as informações do texto 4 (módulo 2) para mostrar a

retomada e abordagem desses temas no módulo 2, o que será discutido mais adiante. Com isso, respondemos, parcialmente, à primeira pergunta de pesquisa<sup>47</sup>, porque ainda precisamos ver como se colocam esses conteúdos nos textos. Para tanto, passamos a revisar os resultados correspondentes aos tipos de discurso, tipos de sequência e outras formas de planificação em que se configuram os textos em análise.

Ao analisarmos, no nível organizacional, os elementos elencados acima, mostramos como eles ajudam a organizar conteúdo temático quanto ao mundo ordinário da ação de linguagem. Em outras palavras, extraímos dos textos a informação de como os temas se colocam nos textos: como fatos passados, presentes ou futuros; com marcação de origem e espaço específica - ou não; como se configuram linguisticamente e que características marcam essa planificação. Com isso, vimos que o conteúdo temático dos (4) textos é, predominantemente, organizado por meio de três tipos de discurso: discurso interativo, relato interativo (e variante dele) e discurso misto interativo-teórico.

A escolha desses recursos permite identificar uma característica comum: a interação. Logicamente, o gênero entrevista leva à interação. Essa interação se organiza, primeiramente, em **discurso interativo**, na forma de troca de turnos entre os actantes com relação à situação de produção, o que é comprovado pela planificação do conteúdo em **sequências dialogais**. Mas o discurso interativo utilizado pela professora também se estrutura por meio de **sequências argumentativas**. Isso leva a crer que a professora, além de dialogar, intenciona convencer o destinatário (eu e as demais pessoas que terão acesso a este texto ou àquelas a quem a professora refere durante as interlocuções) sobre a validade de seu posicionamento.

Em seguida, a opção pelo **relato interativo** permite apontar tanto a implicação da professora na situação de produção, comprovada pelas formas linguísticas (verbos e pronomes em 1ª pessoa), como o distanciamento do conteúdo apresentado desse momento de produção (evidenciado pela presença de formas verbais no pretérito perfeito e pretérito imperfeito). Ademais, as formas de

---

<sup>47</sup> Como se organizam os conteúdos temáticos mobilizados pela professora no módulo 1 da entrevista.

planificação dos relatos interativos presentes nos textos - **script** e **sequência narrativa** - demonstram que a professora relata acontecimentos relativos ao próprio trabalho, e ela o faz de duas maneiras. Por vezes, os acontecimentos aparecem dispostos em ordem cronológica de que ocorreram, sem estabelecimento de tensão. Ou seja, ela os expõe, sem enfatizá-los, de modo a situar o contexto. Outras vezes, no intuito de manter a atenção do destinatário, de marcar a relevância do que está sendo exposto, os acontecimentos se estruturam com apresentação de situação inicial, existência de complicação, seguida de ações desencadeadas, que foram resolvidas e levaram a uma situação final; fases que configuram a estrutura da sequência narrativa.

Por último, a opção pelo **discurso misto interativo-teórico** mostra que a professora interage com o interlocutor no momento da interação (comprovado pela presença de frases interrogativas, pronomes em 2ª pessoa do singular, referência nominal etc). Ela faz isso com autonomia em relação às ações e situações semiotizadas no texto, pois comenta e/ou avalia aquilo que expõe e, por vezes, solicita a atenção, mantêm o turno de fala, questiona o interlocutor (constatado pelo uso e **sequências explicativas e argumentativas**). A ocorrência desse tipo de discurso é mais frequente no texto 4, quando compara a própria atuação no início da carreira com o momento atual. Entendemos que tanto as etapas de contato, aproximação e cooperação que antecederam o texto 4 como o contexto da situação de produção desse texto influenciam tal ocorrência, pois mudaram os papéis, mudaram as pessoas, mudou também a relação, logo, mudou a forma de representar os fatos.

Relacionando essas informações com o conteúdo temático, no que diz respeito aos sentidos manifestados por meio dessa organização, chegamos à identificação das **figuras de ação**<sup>48</sup>. Essa noção nos permite interpretar o agir presente nos textos por meio da interação de coordenadas *temáticas* e *discursivas*.

---

<sup>48</sup> Cabe ressaltar que apoiamos-nos na definição de Bulea e Fristalon (2004) e nas leituras de Bulea (2007[2010]) e Bulea-Bronckart (2013).

Bulea caracteriza cinco tipos de figuras de ação<sup>49</sup>, a saber: ocorrência, acontecimento passado, experiência, canônica e definição. Lembramos, ainda, que essas figuras podem ser classificadas como internas ou externas, dependendo se nelas o professor reflete, interpreta e elabora linguisticamente o seu próprio agir (internas) ou o agir de outros (externas). Para a identificação dessas figuras, é necessário recuperar e relacionar os elementos referentes aos conteúdos temáticos, aos tipos de discurso, aos tipos de sequência, às marcas de pessoa e às modalizações presentes nos textos.

Cabe justificar que para a análise das figuras de ação, bem como para agrupar os resultados das análises anteriores e localizar as respostas às questões de pergunta, acrescentamos alguns exemplos neste nível. A escolha dos exemplos partiu do seguinte raciocínio: na parte teórica, utilizamos exemplos do próprio *corpus*, quando existente, e na parte analítica, selecionamos pontos de avaliação ou pontos em destaque no discurso da professora<sup>50</sup>. Então, para recuperar os resultados dos níveis anteriores, no nível semântico, tomamos por base a mesma sistemática, considerando que nosso fio condutor é a voz do professor, orientamos-nos pela sequência: formação, rotina/trabalho do professor. Assim, quando necessário, acrescentamos alguns exemplos, os quais complementam os resultados encontrados (tipos, características, ocorrências etc) nos níveis anteriores.

A principal justificativa para a inclusão dos exemplos neste nível é destacar as passagens que tornam visível a complexidade do trabalho do professor. Passagens estas que não podiam deixar de aparecer, apesar de a sua organização linguística se aproximar de outras já analisadas. Quanto aos exemplos acrescentados, o primeiro trata da retomada e (re)avaliação de conteúdo temático (e ele diz respeito à formação); já o segundo foi a passagem que inspirou o título deste trabalho; o terceiro foi escolhido para retomar a inserção de vozes e para expor questões comuns ao trabalho do professor. Por último, acrescentamos um exemplo que também

---

<sup>49</sup> Conforme apresentamos no Quadro de análises do ISD, no capítulo 3.

<sup>50</sup> Cabe mencionar que temos a dimensão da riqueza de informações constantes no *corpus* desta pesquisa. Mas salientamos que foi necessário realizar escolhas, as quais intencionaram abordar o trabalho do professor e, assim, foi preciso deixar questões importantes para serem desenvolvidas em momento posterior à conclusão deste estudo.

caracteriza o trabalho do professor e justifica os argumentos da professora ao longo do módulo 1, no que diz respeito ao planejamento.

Explicado isso, passamos a analisar as figuras de ação presentes no discurso da professora Ana no **conteúdo temático formação**.

### **MÓDULO 1: Parâmetros curriculares municipais – Formação – T3**

**E – da onde vêm essas listas... é a escola que planeja?**

**PROFA. ANA** – vem... pois é... vinha... vinha antes do pró... da própria secretaria da educação... depois a própria escola fazia a sua... e aí depois agora... o ano/... faz dois anos que eles estão fazendo os parâmetros municipais...

**E** – uhn...

**PROFA. ANA** – e:... e aí **eu não participei das reuniões do português... porque eu participei das reuniões do inglês da eja... e:... pra minha surpresa... quando eu cheguei esse ano para fazer a formação aquela em que a gente se reencontrou nessa formação** ((quando a professora menciona a gente, ela se refere aos professores que participaram da reunião na qual se definiram essa lista de conteúdos que compõem os parâmetros municipais)) **os colegas disseram “bah... ficou super... gramatical... e cheio de conteúdo... porque a fulana aquela ali que dá aula na particular... ela conduziu tudo”... eu digo... ah eh... e vocês deixaram ela conduzir?...** porque não tem comparação do que tu pode produzir numa escola particular e:...

**E- e isso era uma formação de todos os professores municipais?**

**PROFA. ANA** – era... era convite... era chamado... aí o que aconteceu... **as pessoas não foram... as que foram... se omitiram eu acho... e acabou que não chegou ainda...**((a entrevista foi no dia oito de agosto, já começou o segundo semestre)) mas vai chegar uma lista de conteúdos... municipais... e que...

**E – para o ano que vem? ou para serem desenvolvidos esse ano?**

**PROFA. ANA** – eu acho que era para ser desenvolvido esse ano... mas **não chegou ainda... já é agosto... vai ser para o ano que vem... só que assim oh... daí... eu já... já vi colegas dizendo assim “ah... pode vim... porque não dá mesmo para fazer aquilo... eu não vou fazer...” mas então não entendo...**

**E – mas se são parâmetros... então... ahn... não quer dizer que seja obrigatório desenvolvê-los?**

**PROFA. ANA** – mais ou menos...porque a ideia deles é unificar a rede municipal a ponto de que se um aluno mude de escola...dentro da rede...

**E** – uhn... ele não sinta tanta diferença...

**PROFA. ANA** – ele não sinta... não perca neh... então...ahn... meio que engessa neh... é aquilo ali... ahn...**era o momento de nós termos dito que não dá para desenvolver tudo aquilo... que vamos com calma... vamos fazer bem feito pouca coisa...e não querer fazer tudo mal feito... mas NÃO FALARAM... então não sei...** eu não sei quando VIER... eu fico... assim.. eu fico sofrendo... porque eu demorei... DEZ anos pra me... me...aliviar da gramática assim...daquele MONTE de conteúdo... e não ficar preocupada com isso...deixar o tempo acontecer... com a leitura... com a produção... pra agora vir uma lista de conteúdos que eu vou ter que desenvolver... (TEXTO 3, p.24-25, L. 111-150)

O trecho em questão foi retirado do texto 3 e corresponde tanto à prescrição quanto à formação. Embora o texto aborde a lista de conteúdos, tal lista integra os parâmetros curriculares municipais (prescrição), cujas reuniões para leitura e revisão são localizadas pela professora (no texto 4) como formação. Além disso, trata-se de uma passagem extensa escolhida intencionalmente, para evitar cortes e equívocos interpretativos.

A primeira observação sobre ele diz respeito à **forma como o conteúdo temático formação é organizado pela professora**. Recorrendo ao plano global de cada texto, verificamos que o tópico formação integra o roteiro da entrevista 1, portanto, é um conteúdo lançado pela entrevistadora e abordado pela entrevistada. Em seguida, no texto 3, de onde retiramos o exemplo, a entrevistada retoma o conteúdo formação do texto 1, sem que este esteja presente no roteiro do texto 3, logo, ela o inclui e o avalia. Já, no texto 4 (exemplo analisado na sequência), o tópico formação continuada é lançado pela entrevistadora e abordado pela entrevistada, que reavaliou o que incluiu no texto 3. Assim, quanto à organização do conteúdo temático formação, temos a seguinte sequência:

- introdução-E (T1)
- abordagem –PROFA.ANA (T1)
- introdução/avaliação-PROFA.ANA (T3)
- introdução-E (T4)
- reavaliação-PROFA.ANA (T4)

Em seguida, examinamos a organização desse conteúdo quanto à estrutura linguística. Com isso, identificamos a predominância de características do **discurso misto interativo-teórico** (*expor implicado*): frases interrogativas: (*eu digo ah.. eh.. e vocês deixaram ela conduzir?*), formas verbais (presente do indicativo, presente do subjuntivo, futuro perifrástico, futuro simples, pretérito imperfeito, pretérito perfeito); dêiticos temporais ([Ø] dois mil e treze - esse ano, [Ø]dois mil e onze – faz dois anos, antes,depois, depois agora, , agosto, ano que vem, o momento[esse ano],dez anos, agora); dêiticos de pessoa : (pronome em 1ª pessoa do singular – eu (Profa Ana); pronome em 2ª pessoa do singular- tu (genérico/professor), 3ª pessoa do plural -

vocês/os colegas/ eles [Ø]), anáfora pronominal (Eles–Secretaria da Educação), a gente (nós/professores[Ø]).

No que tange à planificação, localizamos, primeiramente, a **sequência dialogal** (característica do discurso interativo, marcada pela alternância de turnos de fala). Também estão presentes as **sequências argumentativas**, uma vez que a professora coloca a situação, expõe argumentos (utiliza, inclusive, o discurso direto para isso), em seguida, contra-argumenta (também com discurso direto) e conclui (expondo a consequência da vinda da lista de conteúdos).

Em relação às avaliações, a utilização de verbos de valor pragmático e a atribuição de responsabilidade (ao professor, à própria professora Ana e à secretaria de educação), neste caso, de capacidades e de intenções: (“não querer fazer..”, “tu pode produzir”, “não dá pra desenvolver”, “vou ter que desenvolver”, “era pra ser desenvolvido esse ano”) nos leva a identificar a predominância de **modalizações pragmáticas**.

Quanto às **marcas de pessoa**, identificamos a presença de pronomes da 1ª pessoa do singular (eu), pronome de 2ª pessoa do singular (tu) e (a gente) e da 3ª pessoa do plural (eles). O primeiro é referente à professora Ana, que assume a responsabilidade pelo enunciado. A segunda pessoa corresponde a um “tu” genérico referente a professor, marca que também representa a professora Ana. Além disso, está presente a marca “a gente”, representando o grupo de professores que se reencontraram. Também encontramos marcas de pessoa (na verdade, referentes que apontam para pessoas) representadas por expressões nominais: a escola, a secretaria de educação e os colegas.

Ainda, é importante destacar que apesar de o discurso da professora ser organizado por uma estrutura da ordem do expor, algumas marcas de sequência narrativa podem ser encontradas em meio ao texto: como discurso direto e discurso indireto (nos trechos sublinhados), quando a professora transpõe a voz dos colegas para argumentar acerca da lista de conteúdos e, depois, quando ela argumenta acerca da quantidade de conteúdos na lista que foi elaborada em ocasião em que ela não estava presente. Esse é um recurso utilizado pela professora tanto no módulo 1 quanto no módulo 2 e é recorrente nos quatro textos.

Reunindo essas marcas, podemos dizer que a professora Ana organiza discursivamente o conteúdo temático formação, no módulo 1, por meio da **figura de ação experiência**. Isso se justifica porque ela recontextualiza o agir, recuperando situações do agir vividas (a secretaria enviava as listas, depois a escola as fazia, a professora participou em algum momento das reuniões, depois os colegas que continuaram não argumentaram contra a lista), as quais possuem uma referência temporal generalizante (antes, depois, depois agora, agora). Além disso, o plano agentivo mostrou o funcionamento de várias formas pronominais, ora a professora assume a responsabilidade enunciativa (“eu digo”, “eu acho”), ora se coloca no coletivo (“termos dito” – nós professores), ora interpreta agir dos outros (os colegas, as pessoas, a secretaria de educação-eles).

A organização discursiva por meio da figura de ação experiência mostrou, ainda, que a professora expressa (avalia), por meio de modalizações pragmáticas um agir-referente prescrito: a elaboração de (extensas) listas de conteúdos. Isso entra em conflito com as suas experiências: “não dá para desenvolver tudo aquilo”; “vamos com calma”; “vamos fazer bem feito pouca coisa”; “não querer fazer tudo mal feito”. Tais experiências são representadas dentro do coletivo, uma vez que os colegas – enquanto categoria - que participaram da reunião deveriam ter levado esse posicionamento, pois subentende-se que ele advém da prática/experiência de planejamento e de sala aula: “era o momento de nós termos dito”.

Outro aspecto revelado pela figura de ação experiência são as dimensões individuais acionadas pela professora em seu discurso. Nas avaliações pragmáticas, ela expressa julgamentos nos quais atribui capacidades e intenções a uma instância agentiva que, por vezes, é ela própria. Quando a professora menciona que “não dá para desenvolver” uma lista de conteúdos [extensa], ela refere-se a: tempo, planejamento, estrutura física, carga horária, recursos e etc; elementos que apontam para suas **dimensões física e cognitiva**. Da mesma forma que ela se manifesta quando avalia com verbos de valor pragmáticos (“fazer bem feito pouca coisa”, “não querer fazer tudo mal feito”) mas que complementados pelas escolhas lexicais utilizadas nos levam à identificação da **dimensões psicológica e emocional** (calma, sofrendo[sofrimento], aliviar [alívio], preocupada).

Analisado o exemplo correspondente ao tópico formação, no módulo 1, passamos à análise do mesmo tópico introduzido e reavaliado no módulo 2.



## MÓDULO 2: Parâmetros curriculares municipais – Formação – T4

**PROFESSORA ANA** – Bom... com relação à formação... é...a formação continuada...é.. a secretaria da educação havia proposto.. ahn.. a leitura dos parâ:metros e tal.. MAS a categoria resolveu boicotar esse trabalho em função de problemas de...de..de sindiCato..de...atendimento às demandas da categoria.. o grupo decidiu não particiPAR.. eu participei durante um ano.. dessa..dessa leitura dos parâ:metros.. houve: paLEStras e tal.. eu participei em to::dos os dias que eles propuseram e no ano seguinte que se daria continuidade.. eu desisti porque eu vi que outros colegas não foram e: não aconteceu nada.. ninguém cobrou de ninguém o fato de ter ido ou não ter ido.. eu já cansada.. resolvi abandonar.. então formação continuada no ano passado em dois mil e quatorze eu já não fiz nada.. em dois mil e treze eu ainda estava fazendo.. Pós-graduação.. eu tenho especialização.. (TEXTO 4, p.36, l.11-22)

Na análise do fragmento, identificamos, primeiramente, características predominantes do **discurso relato interativo** (*narrar implicado*): formas verbais (pretérito perfeito, pretérito imperfeito, futuro do pretérito, pretérito mais-que-perfeito); dêiticos temporais (dois mil e treze, dois mil e quatorze, durante um ano, no ano seguinte, todos os dias); dêiticos de pessoa (pronome em 1ª pessoa – eu; anáfora pronominal-Eles–Secretaria da Educação).

Em seguida, quanto à planificação, localizamos a **sequência narrativa**, que aponta a existência de uma localização temporal (durante um ano, no ano seguinte, todos os dias), em que se desenvolve: uma *situação inicial* (a secretaria havia proposto a leitura dos parâmetros) seguida de uma *complicação* (o boicote da categoria pelas razões elencadas), de *ações* (o grupo não participou, a professora participou, os colegas não foram, ninguém cobrou o fato de terem ido ou não), *resolução* (“eu resolvi abandonar”) e *situação final* (“em 2014 eu não fiz nada [formação continuada]”).

Quanto às **marcas de pessoa**, identificamos a presença de pronomes da 1ª pessoa do singular (eu) e da 3ª pessoa do plural (eles). O primeiro é referente à professora Ana, que assume a responsabilidade pelo enunciado. Já a 3ª pessoa corresponde a uma anáfora pronominal que remete à Secretaria da Educação (eles propuseram), para relatar fatos ocorridos no passado (emprego do mais-que-perfeito simples).

Em relação às avaliações, identificamos a predominância de **modalizações lógicas** (“que se daria continuidade..”), que indicam um grau de possibilidade, por

meio do emprego de forma verbal no futuro do pretérito. Também estão presentes as **modalizações pragmáticas** (resolveu/decidiu/participei), representadas pelo emprego de verbos de valor psicológico, os quais assinalam intenções atribuídas a uma instância agentiva que, neste, caso, corresponde à professora Ana e também à categoria dos professores (ao grupo). Notemos que o campo semântico ligado às formas verbais e às escolhas lexicais aponta para identificação das **dimensões física e psicológica**. O adjetivo “cansada” permite-nos inferir que a professora se refere ao estado físico e psicológico, uma vez que ela menciona sua participação ativa nas atividades referentes à formação, utilizando, inclusive, um organizador temporal (todos os dias) para esse registro. Em seguida, ao refletir sobre a atitude dos colegas e sobre a ausência de consequências sobre isso, a professora perde o interesse (“decidi abandonar”) de estar presente física e psicologicamente na atividade.

Relacionando as características elencadas, chegamos à identificação da **figura de ação acontecimento passado**. Nessa combinação, constatamos uma organização discursiva em que a professora realiza uma compreensão retrospectiva do agir-referente. Em tal organização, a professora tematiza um acontecimento passado (formação continuada) e insere-se como elemento da história contada (eu participei), em uma origem temporal identificável (dois mil e treze, dois mil e quatorze, durante um ano [dois mil e dez]).

Notemos que a referência temporal expressa no fragmento corresponde à pós-graduação (especialização) que a professora estava cursando, a segunda referência é somente de duração do acontecimento. O ano de 2010 foi recuperado do desenvolvimento deste tópico no texto 3, quando a professora menciona “faz dois anos que eles[secretaria da educação] estão fazendo”. Como a entrevista que gerou o texto 3 foi realizada em 2013 (depois agora), a secretaria de educação estaria fazendo os parâmetros desde 2011 (“faz dois anos”). Considerando que as referências temporais expressas no texto 3 são pouco limitadas (antes, depois, depois agora), uma possível referência temporal da formação seria o ano de 2010, já que: depois (2011), depois agora (2013).

Quanto à agentividade, demonstramos a presença de 1ª pessoa que identifica a professora Ana como agente, é a ela que se atribui a responsabilidade enunciativa, embora outras marcas estejam presentes (a categoria, o grupo, os

outros colegas, ninguém[professores/gestão da escola/secretaria da educação] cobrou de ninguém [professores]).

Concluída a análise quanto ao tópico formação, passamos a examinar os três exemplos que se referem diretamente ao **Trabalho do professor**.

### **MÓDULO 1 (Texto 3) e MÓDULO 2 (Texto 4) – Trabalho do professor**

**PROFA. ANA** – manhã e noite... de TARde... eu não trabalho de jeito nenhum... odeio trabalhar no turno da tarde... e:.... mas o que que tu faz daí de tarde?... e na madrugada?...prepara texto... corrige coisa... organiza... monta avaliação... monta trabalho... tu está sempre trabalhando... isso que eu comecei falando neh... que a nossa rotina de trabalho... a rotina de trabalho do professor... a ponta do iceberg é o professor na escola... mas o resto todo... é em casa... então assim oh... tu vai... tu começando a carreira tu vai ver... ninguém entende porque que o profesSOR não sai doMIIngo... porque tem uma semana inteira de trabalho para organiZAR... (TEXTO 2, p.16-17, l.230-233)

**PROFA. ANA** – [...]o professor vai lá sozinho.. mais uma vez.. lutar numa guerra que está perdida.. ahn.. porque ele tem... ele tem que separar briga:..ele tem que ouvir casos su::per drama:ticos e pessoais.. que às vezes a criança não tem pra quem dizer e quando tu vê ta dizendo na tua frente.. na frente de outras vinte pessoas .. ta contando.. horrores da sua família.. e tu ta despreparado para aquilo.. e ta.. mas e cadê meu conteúdo?.. onde é que tá o conteúdo?.. mas o conteúdo é o de menos quando uma criança ta.. ta dizendo horrores do que ela vive..que ela passa.. sabe.. então o professor de hoje.. ele... ele se depara com isso dentro da sala de aula.. e o que menos importa para muitos alunos é aprender alguma coi:sa.. o aluno que estar lá para estar seguro.. pra comer a merenda e pra brinCAR.. porque a vida dele é um infer:no... (TEXTO 4, p.38, l.79-89)

**PROFESSORA ANA** – Néh.. ele não pensa sobre o que ele vai fazer porque ele não tem tempo...ele já não acompanha mais a evolução do conhecimento.. ele não..consegue se atualizar.. então ele é assim o cara que vai lá e executa.. e isso é coisa que me dói muito porque é como se o cara não pensasse.. então a tal elite intelectual que o professor já foi hoje ele não é mais.. até botei num trabalho lá que o professor é um trabalhador braçal.. é um trabalho braçal de carregar o livro didático até a sala.. abri-lo.. passar no quadro.. ditar alguma coisa.. fazer um monte de provas.. corrigir tudo aquilo sem o mínimo de pensamento sobre aquilo.. sem ele pens../ hoje eu vejo gente que pega as provas prontas da internet.. nem pra elaborar seu próprio material.. e.. também não condeno mais.. porque já condenei...mas não condeno mais porque o cara que precisa pra comer.. precisa trabalhar quarenta horas.. nenhum professor que trabalha quarenta horas.. falo isso por mim.. pode fazer um trabalho tão bom.. não acredito.. são super homens então... porque pra fazer um trabalho como deveria ser feito.. tu teria que ter vinte horas frente a aluno e vinte horas de planejamento.. seria o ideal.. (TEXTO 4, p.45, l.425-440)

Examinando a estrutura linguística dos exemplos acima, podemos identificar novamente a predominância de características do **discurso misto interativo-teórico**, o qual está organizado por **seqüências argumentativas e descritivas**.

O **discurso misto interativo-teórico** (*expor implicado*) está marcado nos exemplos pela presença de: frases interrogativas: (“mas o que que tu faz daí de tarde?... e na madrugada?”; “mas e cadê meu conteúdo?.. onde é que tá o conteúdo?”), formas verbais (presente do indicativo, presente do subjuntivo, futuro perifrástico, futuro simples, pretérito imperfeito, pretérito perfeito); dêiticos temporais manhã, noite, de tarde, na madrugada, domingo, a semana inteira, hoje, vinte horas, quarenta horas); dêiticos de pessoa : (pronome em 1ª pessoa do singular – eu (Profa Ana); pronome em 2ª pessoa do singular- tu (genérico/professor), 3ª pessoa do singular – ele (o professor) / ele [Ø]), anáfora pronominal (Ele – o professor), 2ª pessoa do singular – tu (Raquel).

No que tocante à **referência temporal**, os exemplos acima se diferenciam. No primeiro exemplo, podemos verificar as localizações de posterioridade (“tu começando a carreira tu vai ver”) e de simultaneidade (“isso que eu comecei falando neh”) em relação ao momento de produção. No segundo exemplo, é possível inferir ações habituais, que remetem à frequência de acontecimentos na rotina do professor, marcada pelo tempo presente e pelo infinitivo (“o professor vai lá sozinho.. mais uma vez.. lutar numa guerra que está perdida”, “ele tem que separar briga:..ele tem que ouvir casos”).

Já, no terceiro exemplo, existem três relações temporais: (anterioridade, posterioridade e simultaneidade). A primeira e a segunda são marcadas pela comparação, para o estabelecimento da qual foram utilizados recursos linguísticos que remetem à anterioridade e à posterioridade (“ele já não acompanha mais a evolução do conhecimento..”, “a tal elite intelectual que o professor já foi hoje ele não é mais..”, “hoje eu vejo gente que pega as provas prontas da internet..[...] e.. também não condeno mais.. porque já condenei...mas não condeno mais”). A terceira relação corresponde à simultaneidade, uma vez que a professora remete ao tempo presente, ao tempo da interação (“o professor é um trabalhador braçal.. é um trabalho braçal de carregar o livro didático até a sala.. abri-lo.. passar no quadro.. ditar alguma coisa.. fazer um monte de provas.. corrigir tudo aquilo”, “o cara que precisa pra comer.. precisa trabalhar quarenta horas”).

Em relação às avaliações, os exemplos acima se assemelham na predominância de **modalizações pragmáticas**. Inclusive, merece destaque a utilização de sequências descritivas como recurso, elas ajudam a destacar ações habituais, cujas formas verbais se apresentam no infinitivo (trabalhar, lutar, separar, ouvir, carregar, fazer, corrigir, ditar) ou são flexionadas no tempo presente (faz, prepara, corrige, organiza, monta).

Ainda, quanto às avaliações, constatamos, no primeiro e no terceiro exemplos, a presença de **modalizações apreciativas** (Ex: “eu odeio trabalhar no turno da tarde”/ “isso é coisa que me dói”). Elas são apoiadas em valores subjetivos, tais como: ódio, luta, horror, dor.

No primeiro exemplo, a forma verbal “odeio” mostra conotação negativa em relação ao turno de trabalho referido pela professora e está relacionado às **dimensões social e cognitiva**, uma vez que trabalhar em um turno em que se odeia pode prejudicar o convívio social e a organização mental. Já a forma verbal “lutar” aponta para o sentido de “guerra”, de desafio, que é complementado pelo sentido de “horrores”, relacionados às situações recorrentes na sala de aula e oriundas do contexto do aluno, do professor, da escola, da educação e de tudo que envolve a profissão docente hoje.

No terceiro exemplo, o emprego da forma pronominal reflexa do verbo doer (“me dói”) expressa o sentimento de dor pelo fato de, no atual contexto, o trabalho do professor ser considerado como mecânico (executável, objetivo, sem necessidade de reflexão). Com isso, arrisco a dizer que tais escolhas (tanto as do primeiro exemplo quanto as do terceiro e as escolhas presentes nos textos do módulo 1 e 2 do corpus) mobilizam, ainda, muitas dimensões da professora, tais como: **física, languageira, social, emocional, afetiva, psicológica, espiritual** e por que não **profissional**? Isso pode ser inferido a partir do segundo exemplo, quando a professora argumenta sobre a cobrança/importância de conteúdos em detrimento do contexto que se apresenta diariamente na sala de aula. Também nos permitimos inferir isso ao examinar o terceiro exemplo, quando a professora avalia o trabalho do professor como um “trabalho braçal”.

Se os conteúdos são tão ou mais importantes que as limitações e situações recorrentes na sala de aula, o professor precisa acionar não só o seu lado humano,

mas também o profissional. São condições para que ele não perca a sua identidade (ou a recupere), bem como são importantes para localizar a linha tênue que limita o possível do impossível no trabalho docente.

Reunindo essas informações, podemos localizar a presença de três figuras de ação mobilizadas pela professora ao retratar o seu trabalho: *a figura de ação experiência*, *a figura de ação acontecimento passado* e *a figura de ação ocorrência*.

Quando a professora organiza seu discurso por meio da **figura de ação experiência**, no segundo exemplo, ela representa o agir, resgatando situações vividas: é habitual na rotina do professor ter que separar brigas, ter que ouvir de alunos dramas pessoais, sem mesmo estar preparado ou ter formação para tratar de questões dessa ordem. Ao mesmo tempo, o professor é cobrado de instâncias superiores (supervisão, direção, secretaria da educação) para que dê conta dos conteúdos a programáticos de sua área de atuação. Essas experiências possuem uma referência temporal generalizante, marcada por formas verbais no presente e verbos no infinitivo. Trata-se de situações habituais que se desenvolvem no presente genérico.

O plano agentivo assumido nesta configuração mostrou o funcionamento de várias formas pronominais (ele - o professor; tu – o professor; meu – do professor), e todas elas remetem a professor. Apesar de não incidir diretamente no actante (isso poderia indicar menor implicação), a professora se inclui em todas as formas pronominais referidas, então não deixa de estar implicada, uma vez que ela se inclui no coletivo de trabalho (categoria professor).

Ao combinar elementos linguísticos que indicam a estrutura da **figura de ação acontecimento passado**, a professora realiza uma compreensão retrospectiva do agir-referente. Em tal organização, a professora tematiza um acontecimento passado (o professor já ter sido uma elite intelectual, a professora Ana ter posto em um trabalho que o professor é um trabalhador braçal, a professora já ter condenado outros professores que se utilizavam de provas prontas retiradas da internet). Isso é evidenciado também pelo emprego do pretérito perfeito. Ademais, a professora se insere como elemento da história contada (eu botei/condenei), e o uso da 1ª pessoa do singular demonstra a agentividade centrada no actante.

Já a **figura de ação ocorrência** permite visualizar, no primeiro exemplo da análise deste nível, um elevado grau de contextualização, uma vez que a professora

apresenta o seu agir, por meio de situações específicas: ela odeia trabalhar no turno da tarde, mas ela trabalha no turno da tarde, uma vez que as atividades de planejamento e finalização ocorrem em casa, no turno inverso. Nesse caso, apesar de outras marcas de pessoa aparecerem no texto (tu, ele [Ø]), a agentividade da professora Ana se mostra, por meio da 1ª pessoa do singular, quando ela exerce a responsabilização enunciativa (o estatuto de ator). Isso porque ela ainda se inclui nas outras marcas que são referentes à categoria professor, com exceção de duas marcas (tu[Raquel]; ninguém).

Pela identificação das figuras de ação, verificamos como a professora recupera o agir que está cristalizado na própria experiência e como ela o avalia. A figura de ação acontecimento passado mostrou que a professora realiza uma compreensão retrospectiva do seu agir, sobretudo no que diz respeito à sua formação, quando relata, explica, argumenta, avalia e compara a formação que teve, a formação que idealiza e a formação que os jovens estão tendo atualmente.

Em seguida, nos tópicos relacionados ao trabalho do professor, verificamos que a figura de ação experiência se mostrou como estrutura predominante nos textos. Para Clot (2010, p.147), “agir e, sobretudo, ampliar seu poder de ação, é conseguir servir-se de sua experiência para fazer outras experiências. A partir dessa configuração discursiva, a professora recontextualiza o próprio agir, transpondo o discurso de vozes que permeiam as situações da rotina e da trajetória pessoal e profissional da professora. Da mesma forma, ela recupera o seu agir, por meio de situações específicas (ocorrências) que ela retrata e marca ao longo do momento de produção dos textos que compõem o *corpus*. Isso pode ser comprovado, ainda, pelas marcas de pessoa que denunciam as referências utilizadas pela professora nos quatro textos.

Por fim, a partir dessas três formas de expressar o agir para tornar visível o próprio trabalho, a professora mobiliza múltiplas e variadas dimensões do ser, tais como: física, linguageira, social, emocional, afetiva, psicológica, espiritual, cognitiva e profissional.

Até aqui, demonstramos como se organiza o conteúdo temático dos tópicos *formação e trabalho do professor*. Isso foi possível pela combinação de elementos linguísticos (interação de coordenadas temáticas e discursivas) presentes em cada

exemplo analisado, os quais levaram à estruturação e ocorrência das figuras de ação (modalidades interpretativas de compreensão do agir-referente).

Passamos, agora, a reunir as informações do nível semântico e dos níveis anteriores para localizar as respostas às perguntas desta pesquisa. A partir disso, tornamos visível a complexidade do trabalho do professor, por meio da voz do próprio trabalhador, revelando o trabalho representado e o trabalho real da professora Ana.

Em um estudo onde analisou entrevistas com professores antes da realização da tarefa, Bronckart (2006) identificou a resistência dos docentes em descrever o que, de fato, ocorreria em aula. A partir desse resultado, o autor postula que tal resistência pode ser uma tendência central recorrente nas entrevistas com professores.

Diferente do que apontam os estudos de Bronckart (2006), nesta pesquisa, comprovamos que a professora Ana faz questão de expor como, de fato, ocorre o seu trabalho (o trabalho representado). Ela relata desde o contexto onde ele ocorre, a estrutura, os recursos e a formação para desenvolvê-lo até o planejamento, o desenvolvimento e as etapas posteriores à aula.

No que tange ao trabalho real, foi possível de apreendê-lo por meio não só das entrevistas, mas sobretudo pelas etapas que realizamos de acompanhamento da professora (observação, entrevistas, escolha do livro didático, substituição de aula). Elas ocorreram ao longo de três meses no ano de 2013. Em seguida, diante do distanciamento de dois anos (nos quais mantivemos contato) e da mudança de contexto (pessoal e profissional) tanto da professora quanto minha, a própria professora sugere um novo encontro e a retomada dos assuntos das entrevistas, o que se concretizou em julho de 2015. Dessa forma, o trabalho real se mostrou na combinação de encontros e desencontros/adiamentos, de atividades realizadas, não realizadas, pensadas, discutidas em conjunto (nas entrevistas e informalmente – que aparecem no contexto de produção).

Embora não tenhamos analisado (mas registramos no contexto da pesquisa), uma das etapas deste estudo envolveu a substituição de aula. Nessa ocasião, a professora dá instruções sobre como eu deveria proceder para substituí-la, explicando o planejamento da aula, a atividade, prevendo possíveis reações da turma e a forma como eu deveria agir diante disso.



Amigues (2004) explica que há uma distância sistemática entre o trabalho prescrito (o que é solicitado pela hierarquia) e o trabalho efetivamente realizado pelo trabalhador. É o trabalho realizado, mas também o que foi pensado, impedido, possível que Clot (1999[2006]) designa como Trabalho Real.

O plano global dos textos (analisado no nível organizacional) e a comparação entre este e o roteiro de cada entrevista (no nível semântico) mostraram como estão organizados os conteúdos temáticos mobilizados pela professora nos módulos 1 e 2 da entrevista. Isso foi complementado, no nível semântico, ao abordarmos a forma como os conteúdos foram incluídos, retomados e reavaliados pela professora no módulo 2. Esses conteúdos temáticos incluíram o que professora Ana, de fato, fez, o que ela não conseguiu fazer e os impedimentos que a levaram a isso. Ademais, mostraram que todos esses aspectos estão junto com ela. Da mesma forma que estão suas angústias, suas expectativas, seus anseios referentes à formação continuada, às oportunidades de progressão na carreira ou à busca de melhores condições de trabalho (optando pela área do português, do inglês ou na tentativa de atuar na área da Literatura, as tentativas de ingressar no mestrado), a qual, por vezes, foi adiada em detrimento da sua vida pessoal.

Bronckart (2008), ressalta que é necessário compreender que capacidades são requeridas dos professores, para que eles possam ser bem-sucedidos no que é específico de sua profissão. Quanto a isso, o plano global dos textos mostrou que a professora Ana valoriza a formação no magistério e aponta aspectos positivos e negativos da licenciatura em letras. A partir disso, ressalta a distância entre o que a universidade propõe como formação e o que a escola requer como preparação para atuar na educação básica.

A formação inicial e continuada são tópicos recorrentes no discurso da professora. Para desenvolver esses tópicos, ela introduz ou retoma diversos temas, entre eles: atuação em banca de defesa de uma colega (ocasião que a motivou enquanto profissional); comércio de trabalhos de conclusão de curso (TCC's) (situação em que ela revela as tentativas de se desenvolver pelo próprio esforço, apesar dos obstáculos); estudantes fazerem pós-graduação antes de atuar na escola (tópico que a professora reavalia no módulo 2, quando já integra o contexto do meio acadêmico); dificuldades para o professor realizar seleção de pós-

graduação em novembro, antes de finalizar o ano letivo (demonstra a complexidade do trabalho do professor em ter que administrar o tempo para continuar estudando em meio a muito trabalho diário).

A coerência pragmática dos textos foi analisada a partir das marcas de pessoa e da inserção de vozes, no nível enunciativo, mostrando as formas de expressão dos actantes que envolvem o trabalho do professor. Com isso, evidenciamos que a responsabilidade pelo que é expresso nos textos concentra-se, em grande parte, na *voz do autor empírico* (professora Ana), bem como na *voz de personagens*, nas quais ela também se inclui (professores, alunos, professores do curso de Letras, professores de diferentes áreas, colegas da escola, colegas de profissão, alunos), nas *vozes sociais* (unidades gestoras [escola, município], instâncias governamentais, pais, profissionais de outras áreas) e por que não nas *vozes indeterminadas/genéricas* (todo mundo, sociedade, povo, leigos, pessoas). Esta última designação partiu da voz da professora Ana que, ao longo dos quatro textos, registrou a categoria *genérico* como uma das três mais recorrentes em seu discurso e uma das mais ligadas ao trabalho do professor.

No que tange à forma como a professora se relaciona com essas diferentes vozes, pudemos assinalar alguns planos de interação: a) Professora Ana e trajetória profissional/trabalho do professor; b) Professora Ana - categoria professor; c) Professora Ana e alunos; d) Professora Ana – escola pública; e) Professora Ana – instância governamentais; f) Professora Ana e Raquel; g) Professora Ana – outros (povo, todo mundo, as pessoas, os leigos..etc).

Destacamos, a seguir, alguns aspectos marcantes, presentes no conteúdo temático e nos planos de interação elencados, quanto ao trabalho real do professor.

No plano interacional que envolve a professora Ana e a trajetória profissional e/ou o trabalho do professor, alguns aspectos que se destacam referem-se à formação. A professora ressalta que concluiu a licenciatura quando já estava trabalhando. Foi também assim que concluiu a pós-graduação - quando exercia um cargo de gestão na escola: situação esta comum no serviço público e para a qual não se exige preparação prévia e coerente com o cargo.

Outra questão é a carga horária de trabalho. A professora enfatiza que não trabalha no turno da tarde, mas revela que passa as tardes, as madrugadas e boa parte dos finais de semana planejando aulas, corrigindo textos, procurando

materiais, ou seja, está “sempre trabalhando”, como ela mesma acentua por meio da repetição.

No plano de interação entre professora Ana e a categoria professor, algumas expressões ganham destaque: o professor como “trabalhador braçal”, como “executor de tarefas” e como “inimigo das famílias”. Quando a professora atribui ao professor a designação de trabalhador braçal, ela remete ao fato de que o professor não tem tempo nem espaço para refletir sobre suas atividades, sobre seu trabalho, sobre sua trajetória profissional.

O contexto do trabalho do professor hoje faz com que ele aja mecanicamente: “carregar o livro didático até a sala.. abri-lo.. passar no quadro.. ditar alguma coisa.. fazer um monte de provas.. corrigir tudo aquilo sem o mínimo de pensamento sobre aquilo”(profa Ana). Logo, o professor se tornou um “executor de tarefas”. Isso porque “as restrições reais da atividade não são reconhecidas aí, dado que não são enfrentados seus conflitos invisíveis”. (CLOT, 2006, p.115) Quem deveria orientar o trabalho do professor, muitas vezes, não tem afinidade com a sua área de atuação, não entende as especificidades da área. Quem deveria receber sua orientação (destinatário/alunos) têm perfil diferente do que apontam as prescrições, os alunos não estão interessados em receber o que o professor tem a oferecer. Tais aspectos são alguns dos mais marcantes do discurso da professora e denotam a falta de perspectiva desse profissional, bem como a desvalorização da profissão hoje.

No plano de interação entre a professora Ana e alunos, dois aspectos se sobressaem: o desinteresse dos alunos e o retorno positivo de ex-alunos. Nas entrevistas e nas observações de aula, foi possível identificar alguns fatores que podem levar ao desinteresse dos alunos. O primeiro aspecto é o avanço da tecnologia e a dificuldade de a escola (e do professor) acompanhar esse avanço. Mais um fator responsável por essa mudança de perfil de aluno tem a ver com a problemática social que recai sobre a escola (fome; crianças que vão para escola obrigadas pelos pais, devido à ajuda financeira mediante controle de frequência do aluno; outras situações dramáticas (familiares) vividas pelos alunos e compartilhadas na escola).

Quanto ao retorno/reconhecimento de ex-alunos, isso contribui para gerar motivação ao professor, que avalia sua trajetória profissional e é capaz de projetar

seu desenvolvimento, pensando no retorno que pode trazer à escola pública após a formação continuada, apesar de todas as dificuldades que marcam o seu ofício.

No plano de interação que envolve a professora e sua relação com a escola pública, três assuntos merecem foco: a escola como ambiente empobrecedor, o professor em cargo de gestão, a aposentadoria do professor. Talvez não sejam os tópicos mais destacados, mas certamente ficam encobertos quando o assunto é escola pública.

No segundo módulo da entrevista, a professora reavalia algumas questões, entre elas, o fato de o graduado fazer mestrado e doutorado sem antes ter atuado na escola. Ela argumenta que o profissional que sai hoje da academia e busca melhores condições de trabalho não tem por que ir para a escola, onde seria um “ambiente empobrecedor” nesse contexto. Empobrecedor por todas as questões aqui elencadas: falta de incentivo e de valorização da profissão, estrutura física e de recursos humanos precária para o desenvolvimento das atividades docentes e políticas públicas insuficientes para contemplar a complexidade do trabalho do professor.

O segundo ponto é o professor em cargo de gestão. Sabemos que assumir um cargo de gestão é uma prática comum no serviço público. O que não é mostrado é a forma como isso ocorre. Causa estranhamento à professora a relevância da formação específica para administrar uma escola. Durante a entrevista, ela revela detalhes de como foi sua experiência no cargo, que fatores influenciaram a sua decisão em concorrer e como foi a atuação.

Mais um aspecto ligado à escola pública e, mais especificamente, à carreira de professor é a aposentadoria. Durante as entrevistas, é um termo bastante recorrente no discurso da professora, uma vez que tendo cumprido seu tempo de serviço para a aposentadoria, não pode se aposentar por não ter a idade mínima requerida para tal. Apesar do esforço e dos 25 anos de dedicação ao magistério, o professor não pode aproveitar o benefício da lei porque segue as mesmas restrições de idade.

Em seguida, destacamos, no plano de interação que envolve as instâncias governamentais, três pontos: planejamento, prescrição e reuniões pedagógicas. Apesar de previsto em lei, um terço da carga horária do professor para planejamento, isso não se concretiza na escola. Se efetivado fosse, o professor que trabalha 40 horas deveria ficar, pelo menos, 13 horas desenvolvendo atividades

extraclasse. É uma das principais indignações da professora, que argumenta que o professor não é um “super-herói” para trabalhar quarenta horas em sala de aula e conseguir planejar com qualidade aulas diárias para onze turmas (que é a realidade em que ela atua). Esse planejar envolve não só o plano de aula, mas as atividades após o desenvolvimento do plano.

O segundo aspecto está ligado à prescrição. Mesmo com o avanço das pesquisas em didática e em cada área de conhecimento, ainda resiste a cobrança pela chamada “lista de conteúdos”. Ora é proveniente da Secretaria da Educação, ora é a escola que prepara. Seja no Município ou no Estado, essa ainda é uma questão com a qual o professor se depara em seu trabalho. De que trata essa lista de conteúdos? Foi uma questão não desenvolvida na entrevista, mas o fato de o assunto ter aparecido traduz e acentua a distância entre o trabalho prescrito e o trabalho real do professor.

O terceiro ponto corresponde às reuniões pedagógicas. É prática da escola (instituição) ter algum momento de encontro entre os professores e gestores da escola. O ideal seria que houvesse, ainda, reuniões por áreas de conhecimento. No entanto, diferente disso ocorre na realidade. A professora reconhece que quarenta e cinco minutos de reunião são insuficientes para tratar de assuntos gerais e dar conta de assuntos específicos de cada área. Mesmo assim, o espaço e o tempo das reuniões pedagógicas representam um momento de encontro dos professores, um momento em que eles não estão apenas diante dos alunos. Por vezes, as reuniões correspondem a momentos de diálogo e até de descontração, mas momentos de “desabafo”. Momentos estes em que (pelo menos) o professor ouve o professor.

No plano de interação entre professora Ana e Raquel, cabe destacar um ponto que remete à trajetória profissional da professora. Ela compara um planejamento de aula feito para uma turma durante um estágio e o planejamento de aula feito para onze turmas diariamente durante todo o ano letivo. Nessa comparação, um aspecto encoberto do trabalho do professor e elencado pela professora merece destaque: o fato de o professor não ficar menos inteligente com o passar dos anos, mas de ele ficar com menos tempo.

No plano de interação entre professora Ana e outros, ela expõe a angústia pelo fato de todos questionarem o trabalho do professor. Dessa forma, a exogenia

aparece como um aspecto comum ao trabalho docente: supervisão, colegas de outras áreas orientam a especificidade da disciplina, os pais, os leigos, pessoas de outras profissões, todos arbitram sobre o trabalho do professor. Isso aponta para o enfraquecimento do papel exercido pelo professor.

Clot (2010) caracteriza como “gênero profissional” as “obrigações” compartilhadas pelos que trabalham para conseguir trabalhar apesar dos obstáculos e das prescrições. Com base nisso, entendemos que é no coletivo de trabalho o lugar onde o professor pode se colocar (e Ana se coloca), pode se desenvolver (e ela busca isso) e continuar trabalhando (suas expectativas após concluir o mestrado mostram isso). Nesses planos de interação, a professora exerce tanto o estatuto individual quanto o estatuto coletivo, uma vez que ela assume o estatuto de ator, mas também se identifica enquanto coletivo de trabalho.

Tendo explorado o trabalho representado e o trabalho real da professora, a partir das análises que responderam a todas as questões levantadas por esta pesquisa, finalizamos a análise do nível semântico e passamos a tecer algumas considerações finais.

## DA PARTE SUBMERSA ... ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“Não há espaço para uma formação de professor que dita modelos, é preciso ter acesso às representações reconstruídas do agir do professor e dele próprio por ele mesmo oralizada” (BULEA-BRONCKART,2013,p.128).*

Foi partindo da materialização de que trata a citação inicial deste capítulo que a presente pesquisa se propôs a investigar *a complexidade do trabalho do professor partindo da voz do próprio trabalhador*. É sobre isso que, ao final, trazemos algumas considerações.

Com a análise de textos coproduzidos pelo trabalhador, à luz do escopo teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo e de contribuições complementares a esse quadro, conseguimos revelar as diferentes representações e os diferentes aspectos do trabalho real do professor. Além disso, tornamos visíveis as dimensões do ser humano tematizadas por ele ao avaliar o próprio trabalho. Também destacamos as diferentes vozes acionadas pelo trabalhador e envolvidas no seu *métier*.

Metodologicamente, realizamos este trabalho por meio de uma análise qualitativa. No entanto, precisamos reconhecer que em alguns pontos (coesão nominal e marcas de pessoa, por exemplo) o recurso numérico se mostrou muito vantajoso para mapear as ocorrências e subsidiar a análise qualitativa. Dessa forma, reconhecemos que os procedimentos de análise sugeridos pelo ISD se mostraram úteis para verificarmos a organização dos conteúdos temáticos mobilizados pela professora ao retratar o próprio trabalho, tornando visíveis, por exemplo: as marcas de pessoa (eu,tu) para representar as múltiplas vozes (instâncias governamentais, categoria dos professores, o próprio trabalhador, os colegas de trabalho, a gestão da escola, os alunos, os familiares etc), que se manifestaram na representação do seu trabalho.

Nesta análise, também revelamos avaliações apoiadas nas condições de verdade ou possibilidade (epistêmica), embasadas em normas sociais (deônticas), fundamentadas em valores do próprio trabalhador (apreciativas) e avaliações atributivas de responsabilidade, intenções e motivos (pragmáticas). No terceiro e

último nível, com a interpretação dos dois níveis anteriores, aliada à análise das figuras de ação, mostramos como a professora avaliou o próprio agir oriundo da experiência dela e as variadas dimensões individuais do ser que foram tematizadas (físicas, psicológicas, afetivas etc) ao longo das avaliações sobre a formação, a rotina de trabalho e a trajetória profissional desse enunciador.

Além do trabalho realizado, aquele que foi planejado e ocorre diariamente, nos resultados dessa pesquisa, mostramos “a atividade subtraída, ocultada ou recuada” que não está ausente, “mas influi, com todo o seu peso, na atividade presente” CLOT (2010, p.104). São aspectos importantes do trabalho real do professor, os quais estão inseridos numa realidade na qual muitos professores se reconhecerão.

Também demonstramos que o objeto de ação da professora ultrapassa a ação de criar um meio propício à aprendizagem de determinados conteúdos e ao desenvolvimento de determinadas capacidades dos alunos, uma vez que ela precisa, ainda, considerar as múltiplas faces do aluno e do contexto da profissão. Dessa forma, por meio da voz do professor, conseguimos desvelar aspectos importantes (e submersos) do trabalho docente capazes de influenciar a formação de professores (gerando interlocução) e a compreensão (a partir do registro e da dinamicidade da língua) dentro do próprio trabalho (pelo próprio trabalhador) do poder de agir do professor diante dos conflitos. Isso foi comprovado nos quatro textos constitutivos do *corpus* desta pesquisa. Nos três primeiros, relacionado à formação, rotina de trabalho e especificidade da área e, no texto 4, unindo os três aspectos anteriores e as avaliações e reavaliações sobre esses aspectos.

Embora ainda tenha muito a ser desvelado até que se (re)conheça e se (re)valorize o profissional e a profissão, deixamos aqui nossa contribuição de estudo quanto ao trabalho do professor. Dialogando com Machado (2010,p. 164-165), caracterizamos o trabalho do professor, a partir da voz do próprio trabalhador como

- a) uma atividade situada, altamente influenciada pelas condições sócio-históricas de uma sociedade;
- b) orientada por prescrições de vários níveis institucionais do sistema educacional mais amplo aos sistemas de ensino (PCNs, por exemplo, no caso do ensino de gêneros textuais) e por *modelos do agir*, historicamente construídos por seu coletivo de trabalho;
- c) tratada pelas prescrições de forma impessoalizada, já que as prescrições são dirigidas a todos os trabalhadores, para qualquer situação de trabalho, e não ao indivíduo;



d) pessoal, própria de cada professor, que, para realizá-la, mobiliza seu ser integral, em suas múltiplas dimensões (físicas, cognitivas, linguageiras, afetivas etc.);

e) uma atividade finalizada, pois **tem como objetivo não só construir** um ambiente propício à aprendizagem de determinados conteúdos pelos alunos e ao desenvolvimento de determinadas capacidades a eles relacionadas; **mas também considerar as múltiplas faces do aluno e do contexto da profissão.**

f) uma atividade instrumentada, pois o professor se utiliza de instrumentos materiais ou simbólicos, derivados de artefatos, a fim de atingir seus objetivos;

g) uma atividade interpessoal, que se desenvolve entre vários sujeitos, quer estejam presentes (alunos, por exemplo) ou ausentes (direção, coordenação, colegas etc.).(MACHADO, 2010, p.164-165, grifos nossos)

Podemos dizer, então, que a contribuição desta pesquisa consiste não só em abordar o ensino como trabalho, a partir de uma abordagem discursiva (que analisa o trabalho do professor *no* e *sobre* o trabalho educacional), mas, principalmente, em **dar voz ao professor**, para que as pessoas possam **conhecer a complexidade do trabalho do professor pela voz do próprio trabalhador**, que expõe, justifica, argumenta, avalia e reavalia aspectos do seu trabalho especificamente, do seu *métier* e do serviço público de forma geral.

Por último, como este trabalho se insere na linha de pesquisa Linguagem e interação, dentro de uma perspectiva maior que busca aprofundar teórica e metodologicamente a temática sobre as relações entre linguagem e trabalho educacional, acredito que a contribuição desta pesquisa consiste no fato de que ela tornou visível a transformação dos modelos de agir representados pela professora, pois suscitou reconfigurações/ou transformações - (reflexões sobre o próprio trabalho, avaliação da trajetória, motivação para a realização do mestrado, a expectativa pela aposentaria se transformou em vontade de contribuir por mais dois anos, de dar retorno do que aprendeu, de oferecer mais aos alunos após o mestrado). Tais reflexões foram sendo construídas ao longo da trajetória da professora e em paralelo à realização desta pesquisa, de 2013 a 2015, no decorrer de dois anos (em que mantivemos contanto) e tomaram forma em 2015 (quando ela própria sugeriu um novo encontro porque tinha reavaliado muitos pontos de nossa conversa).

Nos capítulos que compõem este texto, conseguimos mostrar como se organizaram os conteúdos temáticos mobilizados pela professora no módulo 1 da entrevista (contexto de 2013) e de que forma ela retomou e/ou reavaliou muitos desses conteúdos dois anos depois (contexto de 2015). Também tornamos visíveis as múltiplas vozes que se manifestaram na representação do trabalho do professora. Além disso, apresentamos como a professora avaliou o próprio agir oriundo da experiência dela e que dimensões individuais do seu ser foram tematizadas ao longo das avaliações em relação à sua formação e ao seu trabalho. Com isso, cumprimos com o objetivo central desta pesquisa que foi demonstrar a complexidade do trabalho do professor, dando voz ao próprio professor.

### **Limitações e proposições:**

Apesar de trazermos contribuições à análise do trabalho do professor, precisamos reconhecer que esta pesquisa também teve algumas limitações. Elas são decorrentes de nossas escolhas teóricas e/ou metodológicas, as quais não permitiram por diversas razões, entre elas, tempo para a realização e extensão do texto final, um aprimoramento do estudo.

Alguns aspectos da análise merecem aprimoramento em pesquisas futuras, como a análise semântica das escolhas lexicais destacadas como outras marcas de subjetividade. Além disso, nosso intuito inicial, ao complementar o escopo metodológico do ISD com outras teorias próprias para a análise de textos orais era atender para as especificidades dessa modalidade de textos, mas, ao final, isso ocorreu superficialmente. Tal avanço é relevante para examinar, por exemplo, as relações interpessoais estabelecidas (a simetria e a assimetria ao longo da progressão dos textos analisados) ou as marcas que não representam, necessariamente categorias gramaticais (como “dan...dan...dan...dan...dan”, “pepe..perê perepepê”), apesar de contribuírem significativamente para expressar sentidos.

Mais dois pontos merecem atenção e sobre os quais não nos detivemos, em virtude de nosso objetivo principal. O primeiro é a explorar a construção identitária do professor, e o segundo é ampliar o conhecimento que se tem sobre o gênero entrevista. Essas análises são capazes de revelar diferentes resultados na clarificação do agir docente.

### **Retorno para escola:**

De pouco adianta levar a tese para a escola, pois o professor, ele é o único que conhece a fundo o próprio trabalho (quando - e se - tem tempo de refletir sobre ele). Por isso, o retorno desta pesquisa para a escola será levando a voz do professor de volta para a academia e para além dela. Não se trata de um retrocesso ou de “fechar a academia em si mesma”, mas de proporcionar interlocução, de levar uma amostra da realidade da escola para a academia, na tentativa de intermediar a “articulação entre os objetivos da academia e as necessidades da escola”, expostas por quem vive a realidade da escola: o professor. Portanto, o primeiro retorno desta pesquisa que eu darei à escola será levar a voz do professor para ser ouvida (lida) por interlocutores nos cursos de formação de professores. Em seguida, por meio de publicações, ampliar a discussão, de modo que este estudo circule além da academia, chegando às instâncias onde as prescrições são elaboradas, onde as políticas públicas são articuladas.

Dessa forma, atingiremos, daqui a alguns anos, **os modelos de agir de professores que estarão em sala de aula** ou talvez **estejam elaborando as prescrições**. Assim, o "meu" (o nosso - porque somos aprendizes e nosso discurso não é único, neutro nem primeiro) conhecimento “vai chegar à escola”<sup>51</sup> e pode “ajudar o professor” porque a sua voz será ouvida (lida), contribuindo para que ele ganhe “espaço”, para que ele recupere a sua “referência”, “o seu ponto de vista”, pois as “armas” dessa “luta” serão a interlocução, a formação, a atualização e o planejamento. Com isso, estaremos contribuindo, ainda, para que o objeto de ação do professor não seja mais considerado vago e para que esse trabalhador não seja mais visto como “um ser a quem sempre falta algo”<sup>52</sup>.

### **Palavras finais...**

Eu tenho hoje a dizer para a professora Ana (que é uma voz entre tantas vozes e realidades de diferentes professores) que, por um tempo, fui sua

---

<sup>51</sup> As expressões destacadas dialogam com o discurso do professor nos textos analisados.

<sup>52</sup> (Machado 2009, p.17)

interlocutora, mas por meio da tese, partilhei suas angústias, seus questionamentos, suas experiências com mais interlocutores, que ouvirão seu discurso e nele talvez se reconhecerão (como eu me reconheci e comprovei suas previsões). Além disso, considerando o que Bronckart (2004) defende sobre os textos serem capazes de configurar a ação humana, o discurso da professora exposto neste trabalho pode influenciar e até modificar o poder de agir desses interlocutores.

Aliviando a preocupação da professora, cabe destacar que a sua voz não foi a única ouvida nesta pesquisa, ela foi, sim, a voz enunciadora, provocadora, que suscitou o interesse deste trabalho. Mas, aliada à sua voz, ouvimos a voz da academia (Banca avaliadora deste trabalho), a voz de professores em formação (integrantes do grupo de pesquisa em que se insere este trabalho), a voz de professores atuantes na escola (como exemplifica a própria epígrafe), a voz de seus familiares (porque certamente sabem de sua participação), a voz de seus colegas de escola (que interagiram à minha presença em nossos encontros), a voz de seus alunos (apresentada na metodologia desta pesquisa), a voz de meus familiares (que ouviram sobre a pesquisa e dela participaram indiretamente por inúmeras vezes) a minha própria voz enquanto intermediária da voz da professora Ana, ao emprestar o meu olhar e todas essas palavras ao seu discurso e, por fim, todas as vozes que o discurso dela expressou ao longo deste trabalho.

Como bem lembrou a professora Luzia Bueno (em 2014, na qualificação), apesar desta análise concentrar-se na voz da professora Ana, a entrevista é um texto coconstruído. Eu diria que ele é construído em conjunto por entrevistador, entrevistado e principalmente pelo contexto que envolve as situações de produção de cada um dos quatro textos coproduzidos. Por essa razão, não só a professora Ana, mas também eu, Raquel, ao longo dos papéis sociais que assumimos, as duas interlocutoras, transformamos nossas representações.

Neste texto que entrego às vozes com quem interagi nessas mais de duzentas páginas, mostrei aspectos referentes à parte encoberta do *iceberg* (do trabalho do professor), por meio da voz de uma professora que atua na rede pública de ensino fundamental. Comecei o texto com a sua voz (no título), mostrei a ela alguns de seus interlocutores (na epígrafe) e revelei, com o apoio teórico-metodológico do ISD e de outras referências complementares, que vozes permeiam o trabalho do professor, considerando a rotina de trabalho e a trajetória construída pela professora. No entanto, não poderia concluir essa discussão sem registrar aqui

meu próprio testemunho, pois como fundamentei, no esquema referente à construção do pensamento consciente, os signos (manifestados por meio dos textos) são instrumentos indispensáveis ao desenvolvimento humano e comportam formas de cristalização das trocas sociais. Por isso, é com tal registro que finalizo a contribuição desta pesquisa aos estudos sobre a relação linguagem e trabalho, linguagem e interação e, mais especificamente, ao **Trabalho do Professor**.

*“Comecei este trabalho ao concluir o mestrado, sem mesmo conhecer “na pele” a realidade da escola pública, que era um sonho. Por um breve período, tive a oportunidade de conhecê-la e de atuar nela; uni forças para superar desafios físicos, psicológicos, temporais, emocionais, éticos e de toda ordem. Hoje, sob outro ângulo, atuo, ainda, na educação pública, mas ofereço minha contribuição aos que buscam o ensino médio técnico e o ensino superior. Da experiência no ensino fundamental ficaram a saudade e o sentimento de impotência diante de um contexto em que a voz do professor não é ouvida, mas também fica a expectativa da mudança, e aqui deixo “meu grão de areia” para ajudar a (re)construir essa mudança.” (Raquel Goularte, técnico-administrativo em educação na rede federal de ensino)*



## REFERÊNCIAS

ABREU-TARDELLI, Lília Santos; CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes. Apresentação. In: MACHADO, Anna Rachel. (e colaboradores); CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes; ABREU-TARDELLI, Lillian Santos. (Orgs.) **Linguagem e educação: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais**. – Campinas – São Paulo: Mercado de Letras, 2009b.

ABREU-TARDELLI, Lília Santos. **Trabalhodoprofessor@chateducacional.com.br Aportes para compreender o trabalho do professor iniciante em EAD**. Tese. (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: São Paulo, 2006.

AMIGUES, René. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, Anna Rachel (org.) **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004.

ARISTÓTELES. **A poética clássica: Aristóteles, Horácio, Longino**. Tradução direta do grego e do latim por Jaime Bruna. 12 ed.- São Paulo: Cultrix: 2005.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch / VOLOCHÍNOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1929 [1988].

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1963 [2010].

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Os gêneros do discurso**. In: Estética da criação verbal. Tradução Maria Gomes Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1952-53 [1992].

BARRICELLI, Ermelinda. **A reconfiguração pelos professores da proposta curricular de educação infantil**. Dissertação. (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: São Paulo, 2007.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos. Por um interacionismo sociodiscursivo**. Trad. Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. – 2.ed. São Paulo: EDUC, 1999 [2009].

BRONCKART, Jean-Paul. Pourquoi et comment analyser l'agir verbal et non verbal en situation de travail? In : BRONCKART & GROUPE LAF. **Agir et discours en situation de travail, Cahiers de la Section des Sciences de l'Éducation de l'Université de Genève, n.103**, Université de Genève, 2004.

BRONCKART, Jean-Paul. Restrições e liberdades textuais, inserção social e cidadania. In: **Revista da ANPOLL**, São Paulo, v.19, p.231-256, 2005.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Trad. Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Matencio [et al.]. – Campinas - São Paulo: Mercado de Letras, 2006a.

BRONCKART, Jean-Paul. Interacionismo Sociodiscursivo: uma entrevista com Jean-Paul Bronckart. **Revista virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL**. Vol.4, n.6, março de 2006b. Tradução de Cassiano Ricardo Haag e Gabriel de Ávila Othero. ISSN 1678-8931. Disponível em: <http://www.revel.inf.br>.

BRONCKART, Jean-Paul. **O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores**. Trad. Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Matencio. – Campinas - São Paulo: Mercado de Letras, 2008a.

BRONCKART, Jean-Paul. Sobre linguagem, ação-trabalho e formação: as contribuições da démarche ISD. **Entrevista com Jean-Paul Bronckart. Educ. Rev.** [online]. 2008b, n.47, pp. 273-286. ISSN 0102-4698. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982008000100015&lng=es&nrm=isso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982008000100015&lng=es&nrm=isso)

BRONCKART, Jean-Paul. Ensinar: um “métier” que, enfim, sai da sombra. In: MACHADO, Anna Rachel e colaboradores. **Linguagem e Educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva**. Posfácio, p.161-174. Campinas- SP: Mercado de Letras, 2009.

BRONCKART, Jean-Paul; MACHADO, Anna Rachel. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. In: A.R. MACHADO (org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina, EDUEL, 2004.

BUENO, Luzia. **A construção de representações sobre o trabalho docente: o papel do estágio**. Tese. (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: São Paulo, 2007.

BULEA, Ecaterina; FRISTALON, Isabelle. Agir, agentivité et temporalité dans des entretiens sur le travail infirmier. In: BRONCKART, Jean-Paul et GroupeLAF (Ed.). **Agir et discours en situation de travail**. Cahier de la Section des Sciences de l'Education, Genève, n. 103, 2004.

BULEA, Ecaterina. **Linguagem e efeitos desenvolvimentais da interpretação da atividade**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007[2010].

BULEA-BRONCKART, Ecaterina et al.. O agir do professor e as figuras de ação: por uma análise interacionista. In: BUENO, Luzia et.al (Orgs.). **Gêneros textuais e**



**formação inicial: uma homenagem à Malu Matêncio.**—1.ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

BUZZO, Marina Gonççalves. **Os professores diante de um novo trabalho com a leitura: modos de fazer semelhantes ou diferentes?** Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: São Paulo, 2008.

CLOT, Yves. **A função psicológica do trabalho.** Tradução de Adail Sobral. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

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

DUMAS, Alexandre. **Os Três Mosqueteiros.** Editora Formar Ltda.Coleção Grandes Clássicos.

DURKHEIM, Émile. **Représentations individuelles et représentations collectives.** Revue de métaphysique et de morale, n.6,1898, pp.273-302. Disponível em: <http://odel.irevues.inist.fr/cahierspsychologiepolitique/index.php?id=1084>

ENGELS. Friedrich. **Sobre o papel do macaco na transformação do macaco em homem.** 1896, [2006]. Disponível em: <http://www.psb40.org.br/bib/b15.pdf>

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

FÁVERO, Leonor Lopes; ANDRADE, Maria Lúcia da Cunha Victório de Oliveira. Os processos de representação da imagem pública nas entrevistas. IN: **Estudos de língua falada: variações e confrontos.** PRETI, Dino. (Organizador) et. al. 2.ed. – São Paulo, Associação Editorial Humanitas, 2006. – (Projetos Paralelos, v.3)

GENETTE, Gérard. **Introdução ao Arquitexto.** Lisboa: Vega, 1986.

GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação.** Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996.

GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; MACHADO, Anna Rachel, COUTINHO, Antonia (Orgs). **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas.** – Campinas – São Paulo: Mercado de Letras, 2007.

HABERMAS, Jürgen. **Consciência moral e agir comunicativo.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989, p.143-233.

HOFFNAGEL, Judith C. **Entrevista: uma conversa controlada**. In: DIONÍSIO, A.P.; MACHADO, A.R.; BEZERRA, M.A. (Orgs.). *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine. **Análise da Conversação: princípios e métodos**. Tradução Carlos Piovezani Filho.-São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

LAVILLE, Antoine. Referências para uma história da ergonomia francófona. In: FALZON, Pierre (Editor). **Ergonomia**. Blucher, 2007.

LOUSADA, Eliane Gouvêa (2006). **Entre trabalho prescrito e realizado: um espaço para a emergência do trabalho real do professor**. Tese de Doutorado. São Paulo: PUC.

LOUSADA, Eliane Gouvêa; ABREU-TARDELLI, Lília Santos; MAZZILLO, Tânia. O trabalho do professor: revelações possíveis pela análise do agir representado nos textos. In: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; MACHADO, Anna Rachel; COUTINHO, Antônia. **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas – SP: Mercado de Letras, 2007.

LOUSADA, Eliane. **Projeto editorial, projeto autoral e ensino de língua materna em livros didáticos multidisciplinares**. In.: Painel temático, diálogo entre autores, no 1º Seminário de pesquisa sobre livros didáticos de língua portuguesa. USP, 2012.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Anna Rachel. (Org.) **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004.

MACHADO, Anna Rachel. A perspectiva sociointeracionista de Bronckart. In: MEURER, J.L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D (Org.). **Gêneros: teorias, métodos e debates**. São Paulo: Parábola, 2005. p.237-259.

MACHADO, Anna Rachel. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; MACHADO, Anna Rachel, COUTINHO, Antonia (Orgs). **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. – Campinas – São Paulo: Mercado de Letras, 2007.

MACHADO, Anna Rachel. Prefácio. In: CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes. **Estudos da Linguagem à luz do Interacionismo Sociodiscursivo**. Londrina: UEL, 2008.

MACHADO, Anna Rachel. (e colaboradores); CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes; ABREU-TARDELLI, Lilian Santos. (Orgs.) **Linguagem e educação: o ensino e a**

**aprendizagem de gêneros textuais.** – Campinas – São Paulo: Mercado de Letras, 2009b.

MACHADO, Anna Rachel; MAGALHÃES, Ana Maria de Mattos. O Interacionismo Sociodiscursivo no Brasil. In: MACHADO, Anna Rachel e colaboradores. **Linguagem e Educação: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais.** Campinas – SP: Mercado de Letras, 2009c.

MACHADO, Anna Rachel; et al. Relações entre linguagem e trabalho educacional : novas perspectivas e métodos no quadro do Interacionismo Sociodiscursivo. In: MACHADO, Anna Rachel. (e colaboradores); CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes; ABREU-TARDELLI, Lilian Santos. (Orgs.) **Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva.** – Campinas – São Paulo: Mercado de Letras, 2009d.

MACHADO, Anna Rachel. Trabalho prescrito, planejado e realizado na formação de professores. In: MACHADO, Anna Rachel. (e colaboradores); CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes; ABREU-TARDELLI, Lilian Santos. (Orgs.) **Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva.** – Campinas – São Paulo: Mercado de Letras, 2009e.

MACHADO, Anna Rachel; BRONCKART, Jean-Paul. (Re-)configurações do trabalho do professor construída nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do grupo ALTER-LAEL. In: MACHADO, Anna Rachel. (e colaboradores); CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes; ABREU-TARDELLI, Lilian Santos. (Orgs.) **Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva.** – Campinas – São Paulo: Mercado de Letras, 2009e.

MACHADO, Anna Rachel. Ensino de gêneros textuais para o desenvolvimento do professor e de seu trabalho. In: SERRANI, Silvana. **Letramento, discurso e trabalho docente.** Vinhedo – SP: Editora Horizonte, 2010a.

MACHADO, Anna Rachel; LOUSADA, Eliane Gouvêa. A apropriação de gêneros textuais pelo professor: em direção ao desenvolvimento pessoal e à evolução do “métier”. In: **Linguagem em (Dis)curso**, Palhoça, SC, n.3, p. 619-633, set/dez. 2010b.

MACHADO, Anna Rachel; LOUSADA, Eliane Gouvêa, FERREIRA, Anise D’Orange. (Orgs.). Breve definição dos fundamentos e procedimentos dos estudos do trabalho do professor. In: MACHADO, Anna Rachel; LOUSADA, Eliane Gouvêa, FERREIRA, Anise D’Orange. (Orgs.). **O professor e seu trabalho: a linguagem revelando práticas docentes.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados.** 7.ed. – São Paulo: Atlas, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Análise da conversação.** 6.ed. São Paulo: Ática, 2007.

MARX, Karl. **O capital.** Volume I. Livro primeiro. O processo de produção do capital. Tomo I e Tomo II. Editora Nova Cultural Ltda, 1996.

MAZZILLO, Tânia. **O trabalho do professor de língua estrangeira representado e avaliado em diários de aprendizagem.** Tese. (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: São Paulo, 2006.

MAZZILLO, Tânia. Analisando textos sobre o trabalho do professor: reflexões sobre uma proposta metodológica. In: MACHADO, Anna Rachel; LOUSADA, Eliane Gouvêa, FERREIRA, Anise D'Orange. (Orgs.). **O professor e seu trabalho: a linguagem revelando práticas docentes.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

MEDINA, Cremilda de Araújo. **Entrevista: o diálogo possível.** 5.ed. - São Paulo: Ática, 2008.

MIRANDA, Florencia. Géneros de texto e tipos de discurso na perspectiva do interaccionismo sociodiscursivo: que relações? In: **Estudos Linguísticos / Linguistic Studies**, nº1, Julho de 2008, pp. 81-100. Disponível em: [http://www.clunl.edu.pt/resources/docs/revista/n1\\_fulltexts/1e%20florencia%20miranda.pdf](http://www.clunl.edu.pt/resources/docs/revista/n1_fulltexts/1e%20florencia%20miranda.pdf)

MUNIZ-OLIVEIRA, Siderlene. **O trabalho representado do professor de pós-graduação de uma universidade pública.** Tese. (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: São Paulo, 2011.

PINTO, Adriana Cintra de Carvalho. **Trabalho docente (re)velado no dizer do professor de ensino fundamental.** Tese. (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

PLAZAOLA GIGER, Itziar. O discurso do professor sobre sua própria ação: questões metodológicas da entrevista. In: MACHADO, Anna Rachel. (Org.) **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva.** Londrina: Eduel, 2004.

PRETI, Dino. (Org.) **Análise de textos orais**. 7.ed. São Paulo: Humanitas, 2010. Série Projetos Paralelos, v.1. Projeto NURC/SP.

RODRIGUES, Ângela C. Souza. **Língua falada e língua escrita**. In.: PRETI, Dino. **Análise de textos orais**. 7 ed., São Paulo: Humanitas, 2010.

RODRIGUES, R. H. Análise de gêneros do discurso na teoria bakhtiniana: algumas questões teóricas e metodológicas. In: **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v.4, n.2, p.415-440, jan/jun. 2004.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral**. Trad. de Antonio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein, São Paulo, Cultrix, 2006.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Escritos de Linguística Geral**. Organizados e editados por Simon Bouquet e Rudolf Engler com a colaboração de Antoinette Weil. São Paulo, Cultrix, 2004.

SIGNIFICADO DE ICEBERG. Referências encontradas na internet. Disponível em: <http://www.significados.com.br/iceberg/>

SILVA, Luiz Antônio da. O diálogo professor/aluno na aula expositiva. In: PRETI, Dino (Org.) **Diálogos na fala e na escrita**. São Paulo: Humanitas, 2005. Série Projetos Paralelos. Projeto NURC/SP.

SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília Perez de. O ensino como trabalho. In: MACHADO, Anna Rachel. (Org.) **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004.

TOGNATO, Maria Izabel Rodrigues. **A (re)construção do trabalho do professor de inglês pela linguagem**. (Tese de Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem), - Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

VYGOTSKI, Liev Semiónovich. **Obras escogidas, v.II, Problemas de Psicologia General**. Edición em la lengua castellana. Traducción José Maria Bravo. Volumen XCIV de la colección aprendizaje. Editorial Pedagógica: Moscú, 1991.

VYGOTSKI Liev Semiónovich. **A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**; Organizadores Michael Cole... [et al.]; tradução José Cipolla Neto Luís Silveira Menna. Barreto, Solange Castro Afeche. - 6ªed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.



## **ANEXOS**





## ANEXO A

### MÓDULO 1: Transcrição completa das entrevistas 1, 2 e 3 realizadas com a professora Ana em 2013

TEXTO 1 – Referente à entrevista realizada em 27 de junho de 2013.

**Hora de início e de término:** 8:01 – 8:33

**Duração:** 32 minutos

**Tema:** formação

→ curso?

→ instituição?

→ ano em que ingressou e que se formou?

→ currículo?

→ dificuldades encontradas durante o curso?

→ motivo de ter optado por Letras?

→ projetava a atuação futura?

→ sentiu-se preparada ao chegar na escola?

→ como o curso lhe preparou para ser professora?

→ fez ou faz alguma formação continuada/pós-graduação/cursos?

→ como compara o início da atuação com o momento atual?

((Essa transcrição começa com uma conversa informal que ocorre entre o entrevistador e o informante antes da entrevista. Como eu utilizei dois tipos de gravadores de áudio, o netbook e o gravador digital de voz, neste momento, enquanto eu testava os aparelhos, a professora olhava o papel de parede do computador, que é uma foto, onde estão meu noivo e eu e, a partir daí se estabelece o início de nosso diálogo.))

**PROFA. ANA** – e vocês se conheceram na faculdade ou não?

**E** – sim

**PROFA. ANA** – éh ?... o que que ele faz?

**E** - ele fazia letras...

5 **PROFA. ANA** – AH ÉH?...

**E** – uhum...

**PROFA. ANA** - não terminou?

**E** – ( )...((ruído)) tah... ele:... ele fazia Letras... foi até a metade... e trancou agora

10 **PROFA. ANA** – ah::...

**E** – porque:... inventou de fazer o técnico... ((eu abro o arquivo de teste do primeiro gravador, onde foi gravado o que estávamos conversando informalmente))... esse aqui foi o incincho... um pouquinho mais... ((desligo o primeiro teste))

15 **PROFA. ANA** – depois tu corrige os... tu viu a escola vibrante... tu bota tu viste a escola vibrante ((risos))... ai ai... às vezes me dá vontade de falar tudo certo... e às vezes não...

**E** – agora vai...pronto... podemos começar ... então... professora Ana... ahn... nós estamos começando a entrevista... a respeito... do seu trabalho aqui na escola ... principalmente com o ensino fundamental...é uma entrevista semiestruturada ... a gente vai conversar sobre alguns tópicos ... entre eles ... a

sua formação ... a rotina de trabalho ... e o ensino de língua portuguesa ... a partir dos gêneros

**PROFA. ANA** – uhum ...

25 **E** - a senhora fique bem à vontade ... pode começar falando sobre a sua formação ... não precisa se ... ahn ... se prender nas perguntas ((eu me refiro aos tópicos do roteiro que está nas mãos da professora))

**PROFA. ANA** – aham ...

**E** – só conversa comigo e me conta um pouquinho sobre a sua formação

30 **PROFA. ANA** – eu vou... eu vou... tentar... de qualquer forma seguir um rotinho aqui porque se não ... a gente vai toda a manhã conversando ... ahn ... a minha formação inicial foi no curso de magistério ... então... ahn ... eu me formei aos dezessete anos ... profa de séries iniciais na época ... ahn:... fiz estágio em terceira série e tal ... e:: eu estava pensando em casa porque ...  
35 porque que... eu fui pra essa ... pra essa área neh ... na verdade eu tinha uma amiga... que estava fazendo magistério... mais velha que eu... e me falou do curso... começou a me entusiasMAR e eu pensei... como... ahn::... criança de... de... classe média baixa ... eu pensei que era um bom::... uma boa saída para mim... ter um curso técnico ... e aos dezessete... dezoito anos ter um diploma e  
40 ter uma profissão... e fui meio no embalo com esse objetivo de::... antes dos vinte ter... já ter uma profissão... chegando no magistério... eu me apaixonei pelo curso... me apaixONEI pelos alunos... e::... e... assim... vesti a camiseta da ...da educação ali pelos meus quinze ... dezesseis anos... eu vi colegas que no estágio meio que se apavoraram já:... ali ... já... já escolheram outra coisa que  
45 não a licenciatura... e:: eu acabei::... sempre... ahn... ahn... com uma tendência para a... para a área da linGUAgem... assim... eu fiquei... entre jornalismo e:: uma licenciatura... e de todas as licenciaturas... a que MAIS me interessou foi Letras... em função dessa proximidade com o jornalismo... eu tinha desejo de aprender uma língua estrangeira... não tinha dinheiro para pagar cursinho...  
50 então tambÉM... fui racional e escolhi letras... NA VERDADE... eu queria Letras tradutor... neh... não tinha em Santa Maria ... só tinha na UFRGS... aí a minha família disse NÃO... escolhe uma coisa que tenha aqui porque nós não temos como te manter fora... fora de Santa Maria... ENTÃO acabou que eu... apareci no curso de Letras... assim... também lá me apaixonei pelo curso...  
55 durante MUITO tempo eu falei:: a favor do curso de letras para todo mundo... pros jovens... pros alunos... acho um curso LINdo... o curso que eu fiz ... ahn... APESAR de difícil... foi lindo... assim... foi bem proveitoso... o que eu vejo de problema naquele... no curso... no... na estrutura que ele tinha... na época... é que:: ele era português e inglês... neh... e ele:: era assim oh... bem... eu... eu senti ele bem marcado... até o quarto semestre... assim uma exigência eNORme em português e literaturas... MUIto difícil... não s... /não sei se tu foste aluna da... da profa S... neh... do pessoal... então era aquela exiGÊNcia... assim...oh... eu aMEI... adoRAva... em: detrimento do inglês... então...quando eu cheguei no quinto semestre do inglês... eu estava no quinto semestre... no  
60 meio da faculdade... mas não sabia quase nada de inglês... neh porque... não tinha... não era...ahn... a minha dedicação tinha sido PRAS literaturas até então... e a partir da metade do curso para o fim... se inverte... ahn... o peso... a exig.../ a exigência foi para o lado do inglês... e o português e a literatura ficaram meio assim... então era um curso... assim... na verdade... eu gostei

70 quando dividiram depois... porque::... não tinha como fazer as duas coisas... na verdade... E SAIR BEM...

E – sim...

**PROFA. ANA** - então... eu sou de uma... de uma... fazendo uma... uma... reflexão... assim... uma autocrítica... eu sou de uma geração que saiu... à meia boca nas duas coisas... eu saí com um diploma de português e inglês E respectivas literaturas... neh... mas... assim... não sei se a formação foi SÓlida... tanto numa quanto na outra... na verdade... a gente... daí vai para o... para o mundo do trabalho... ahn... naque... a.../ ainda naquela coisa... de eu me formei... eu sou jovem... mas::... se a gente for ver... imagina agora... não s... não sei como é que está o currículo hoje...

E- hoje a divisão é entre português e::... literatura... linguística e literatura...

**PROFA. ANA** – ahn...

E - e os alunos entram muito cedo em grupos de pesquisa...

**PROFA. ANA** – ah... e daí... e... agora tu vê... se já tem... ahn... um arcabouço teórico iMENso pra essas duas... imagina botar MAIS... uma língua estrangeira... pra alunos... assim oh... como eu te disse antes... de classe média... um ou dois tinham curso de... cursinho de inglês... os outros não sabiam NAda... só coisa do colégio... assim... então começava do ZERo... a gente começava lá do verbo to be... sabe...éh... não...éh... acho bem... ahn... FRÁgil assim... neh... como ERA o curso...então... a minha formação foi assim... EU já... ahn... fiz dois anos de faculdade... e::... e::... já fiz concurso para o município com::... o diploma do magistério... então ingressei... no magistério ANtes de me formar... e a partir daí... eu fique.../ demorei MAIS anos para conseguir... porque os horários não feCHAVam... neh... então fiquei sete anos na... na universidade... depois dos dois anos que eu tinha feito.. ahn.. tudo cerTInho..daí começou a quebrar o meu horário.. daí eu já perdi as turmas.. daí eu praticamente me formei sem os colegas.. sem os colegas com os quais eu entrei.. acho que não sobrou nenhum.. assim.. de tanto tempo que eu acabei ficando em função... do trabalho... se... por um lado... trabalhar... me atrapalhou::... em termos de TEMpo pra eu pegar o meu diploma.. por outro.. me ajudou MUIto... porque eu tinha um... eu me achava assim... oh...ahn... BAH... MUIto melhor... em termos de visão... neh... do que as minhas colegas que NUNca tinham pisado numa sala de aula... então... eu comecei na zona rural...com...com classe multiseriada tinha primeira.. segunda e terceira série juntas... neh...

E – com ensino de português?

**PROFA. ANA** – NÃO... ensino... alfabetização...

E – ah...

**PROFA. ANA** - neh... do magistério...ENTÃO::... ahn... eu já tinha essa coisa de sala de aula... eu QUERIA a sala de aula... eu gostei... só abrindo um parêntese... neh... quando eu anunciei que ia fazer letras... tanto na família quanto na escola... todo mundo... achou que era um desperdício neh... eu acho que todo mundo enfrenta ainda isso quando anuncia que vai fazer uma licenciatura... e::... eu acho uma lástima... porque... quan.../quanto talento foi pras licenciaturas... sabe... e não foi valorizado nem na sua família... nem na universidade... ah... as licenciaturas... deixa num cantinho... E NEM na sociedade... então... e... eu lastimo... porque... aca...acab.../ acabou sobrando pra quem o magistério...no final das contas... pra mui... pra um povo meio

120 mediano assim... porque MUITAS... das minhas colegas... o sonho delas era  
ter feito fonoaudiologia  
**E** – psicologia... direito...  
**PROFA. ANA** – psicologia... direito... néh... e::... a táh... mas eu vou fazendo  
letras... enquanto isso... vou fazendo... vou fazendo... vou fazendo... um belo  
dia se forma...

125 **E** – ou faz letras pra aprender português... neh...  
**PROFA. ANA** – éh... no outro dia cai numa sala de aula... e quando vê... lá se  
foi uma carreira... neh... eu... eu... me sentia diferenciada... porque eu... escolhi  
letras... ahn... eu fiquei dividida entre jornalismo... mas acabei... como eu te  
disse... me apaixonando pelo curso... assim... e fiz com o coração... assim...  
130 fiz... bah... com bastante:: empenho... apesar da dificuldade de... de... estar  
trabalHANDo... e tal... eu fiz querendo aquilo.. tanto é que depois eu fiz  
concurso... podia ter feito outro vestibULAR... podia ter feito... outras coisas... e  
acabei... ahn... ficando no magistério... neh... HOJE... vinte e três anos depois...  
eu já to meio... meio...ahn... sem esperança... neh... de ver as coisas mudadas  
135 ... assim... mas... deixa... isso pra lá.. ((a professora olha o roteiro para dar  
continuidade ao tópico))... então... eu... eu fiz magistério no BILAC... depois eu  
fiz a graduação na universidade ((a professora se refere à Universidade  
Federal de Santa Maria))... eu... ingressei na universidade eu AINDA estava  
fazendo estágio... eu não tinha terminado o ensino médio ainda... daí entrei no  
140 segundo semestre... e acho que foi em... oitenta e sete... ou oitenta e oito... ai  
não sei mais quando que foi que eu entrei... oitenta e oito... oitenta e sete eu  
acho... foi em oitenta e sete... e aí eu saí sete anos depois... por causa do  
trabalho... eu sai::... em noventa e:: TRÊS... é... mais ou menos isso...ahn... ((a  
professora olha o roteiro e muda o tópico))... aqui sobre o currículo...

145 **E** – em relação... assim... às disciplinas que tinham... da área de português::...  
**PROFA. ANA** – pois é...  
**E** - na área de inglês...  
**PROFA. ANA** - isso eu já te falei... neh... então o curso era dividido em  
português e inglês...a gente corria de um lado pro outro... uma área não...  
150 não... se integrava com a outra... neh... os do inglês... era... era muito  
estranho... assim oh... porque... tinha todo o povo do inglês:: puxando a brasa  
para a sua sardinha... o povo do português me::io fra:co... assim... tinha uns  
professores be::m... achava uma perda de tempo... porque eu... eu... domiNava  
a gramática normativa já... quando eu entrei na faculdade... e achava uma  
155 perda de tempo ficar fazendo isso no... primeiro... segundo E terceiro  
semestre... quase do curso de letras... mas eu tinha colegas que não... não  
escreviam...((a professora faz referência ao pouco domínio de gramática que  
os colegas dela tinham ao ingressar no curso)) então...  
**E**- que precisavam dessa base...

160 **PROFA. ANA** – tinha que resgatar... sabe... achei um curso... meio... meio...  
estranho... assim... i:: o povo da literatura... puxando muito... que eram os  
professores que eu considerava mais fortes... eu tive BONS professores de  
linguística no meio do caminho.. tive fracos... tive bons... teve um professor  
muito legal... o professor E... que até já... já morreu:u... ele foi coordenador do  
165 curso també:m... ahn... depois veio o professor D... também... foi BE:M legal:...  
ele acabou depois sendo meu professor de italiano... no futuro... num futuro  
aí...ahn... eu tive BONS professores... assim... e::... tive... ahn... alguns

professores da anti::ga... assim... neh... que já estavam em fim de carrei::ra  
també::m... ahn... em latim... e tal... peguei bons professores de literatura  
170 também... e peguei fra::cos professores de literatura... então... assim oh... não  
sei... e::... a formação pedagógica... ficava... assim oh... LÁ: no final:... neh...  
sétimo e oitavo semestre...

**E** –perto do estágio já...

**PROFA. ANA** – PERto... e::... assim oh... chamavam de ‘as pegajosas’ neh...  
175 não sei se chamam ainda... ((a professora se refere a um hábito de alunos de  
letras em relação aos alunos do curso de pedagogia))

**E**- a pedagogia...

**PROFA. ANA**- o povo da pedagogia... então... nós tínhamos aulas daí... lá no  
outro prédio... neh... tinha que... caminhar dois... três prédios para chegar nas  
180 aulas... ((a professora se refere ao prédio do Centro de Artes e Letras que fica  
distanciado do prédio dezesseis, onde fica lotado o Centro de Educação e onde  
funcionam a coordenação e as salas de aula do curso de letras atualmente))...  
eram outros colegas... era uma coisa... maluca... assim... eu tive... bons prof.../  
na verDADE... a preparação para o estágio de inglês::... foi bem interessante  
185 porque eu tive a professora de inglês oi:to... que era EXCELEN::TE  
professora... e ELA deu MUI:to subsídio para a gente fazer o estágio... e ela  
era DAS letras não era da pedagogia... mas o trabalho dela nos ajudou... assim  
sabe... a fazer um bom estágio de... de inglês... então o currículo da época...  
era meio assim... não tinha... não tinha... ahn... contato com as escolas... neh...  
190 não proporcionava... só no final do cur:so... o estágio era um estágio de seis  
meses eu acho... não me lembro...acho que eu fiquei todo o semestre... não  
me lembro mais... o estágio de inglês... foi em DU:pla... o... metade... com...  
uma regendo... neh e outra observando e tal... o estágio de português eu já fiz  
na eja... porque não tinha dia.../ espaço no meu dia pra:... fazer estágio... eu fiz  
195 na eja... e::... e:: assim... meio... meio solta assim... acho que a gente não:...  
não era bem orientada... como eu disse antes... eu me sentia em vantagem  
porque eu estava em sala de aula trabalhando...

**E** – então quando a senhora chegou... na sala de aula... já havia uma  
prep...ahn.../ preparação... assim... não caiu de paraquedas na sala de aula...  
200 foi construindo o conhecimento... a experiência de sala de aula... como foi?

**PROFA. ANA** – pois é... EU me senti PREparada pra dar aula no curso de  
magisTÉrio...

**E** – uhn... éh... porque teve um curso antes...

**PROFA. ANA** – éh... e era um curso técnico... não sei se tu conheces... não sei  
205 como está ho:je MAS era... assim oh... DESDE ensinar a apagar o QUAdro:  
ensinavam a fazer material para os alunos... ensinavam a fazer perguntas...  
ensinavam a fazer... tudo... era um curso MUIto interessante... eu não sei... se  
acabarem com o magistério... onde vai ficar esse.../essa preparação... porque  
eu vejo as... as alunas... da pedagogi:a e mesmo das licenciaturas... chegarem  
210 na escola... MUIto despreparadas... CHEIAS de teoria talvez... não vou  
questionar isso... MAS despreparadas pra o que seja...o.../ a relação: do dia a  
dia com os alunos... sabe... a empatia que tu tem que construi:r... sabe... a...  
a... posição que tu tem que ter pra conqui:STAR o respeito do aluno... sabe... a  
seguran:ça... neh... ISSO eu devo ao curso de magisTÉrio... sem dúvida  
215 nenhuma... porque o curso de letras NÃO aprofundou muito... ahn... o  
conhecimento que... que seria necessário pra eu dar para os alunos... porque

era MUITO... como eu te disse... no início era... gramática normativa... pra mim aqui:lo... eu já tinha aprendido...eu aprendi na escola... ahn... as teorias... não... a gente não... não... não viu como aplicar...na verdade... e assim... eu... a...  
220 acho que o curso superior... não sei... ele... não sei se a gente não tem um tem:po... eu vinha pensando nisso também... um tempo pra... refletir em que a teoria realmente influi e embasa a prática... acho que a gente não... não consegue... eu não consegui fazer ... esse... esse...

**E** – essa articulação?

225 **PROFA. ANA** – essa articulação:: sabe:: eu soube muita coisa:: eu fiz bons traBALhos... assim... eu entendi muita coisa... mas eu não se:i... se isso se refletiu no meu trabalho:...

**E** – e depois que a senhora terminou... no decorrer desses anos... a senhora fez algum curso... ahn... de atualização... algum curso de especialização...  
230 alguma coisa?

**PROFA. ANA** – ah tah... fiz... e:u... fiquei... daí como eu te disse... fiquei sete anos pra me formar... neh... eu sai BEM cansada... já estava trabalhando há cinco anos... neh... ahn... saí bem cansada... assim... cansada da... da...universidade... cansada da academia... assim... bem... bem desestimulada... assim... inclusive... comecei a ver muita coisa... assim que não me servi:a... neh... então sai bem cansada DEl um TEMpo... eu acho que fiquei um ano... assim... um ano acho... sem estudar... e aí resolvi fazer especialização:... MAS não... não tinha na universidade ((a professora refere-se à Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), mais precisamente não tinha, na cidade de Santa Maria,um curso de especialização na área de Letras gratuito))...então tive que fazer:... na Uni:fra... acho que estava começando a se chamar Unifra na época... e eu fiz na Unifra... em português e literatura... e:: e:: nesse meio... daí fiz um ano... era... era... não sei se ainda era assim de sexta... sexta à noite e sábado o dia intei:ro... foi indo... só que nesse meio  
240 TEMpo... eu inventei de:: Al.. inventaram por mim e eu aceitei... virar diretora da escola onde eu trabalha:va... então QUase que eu não aca:bo o meu trabalho de ((risos))... porque também me joguei de cabeça nes...nessa... /nesse... OUtro aspecto da educação que É a administração... MUlto difícil.. MUlto diferente da...ahn... da sala de AUla... se eu for olhar pra trás... aquilo...  
250 em termos... individuais assim pra mim... serviu... pra eu entender a escola como um to:do:: mas me atrapalhou mui:to... porque dali também... eu acabei minha especialização... cansad::ssima... quase que eu não entre::go o trabalho... eu entreguei no ÚLtimo prazo... do ÚLtimo... tive que pagar a prorrogação::e tudo... porque eu não tinha tempo de... de... estuDAR e fazer  
255 meu traBALho: e::... as minhas colegas até disseram “não... tu vai te afastar da escola vinte dias... tu sai daqui e termina o teu trabalho... tu não vai perde:r...” pagando neh...

**E** – sim...

260 **PROFA. ANA** – todo... todo ano e mais a prorrogação que eu tinha pago e tu:do... as... as colegas me empurraram pra fora da escola e disseram “FAZ.. só volta aqui quando tu entregar esse... esse trabalho”... daí eu fiz com ... com o professor P... B... neh... foi meu orientador e... tamBÉM... assim... teve MUlta paciência comi:GO... porque... eu não... não tinha tempo de... aparecer... eu fiz o meu trabalho soZInha... o... o... coita:do... ahn...só coube a ele corrigir no  
265 FINAL assim... e... eu acho que ele me deu uma NOta... assim... pelo conjunto

da minha OBRA... e não... propriamente pelo trabalho... porque eu fiz uma especialização bem feiti:nha... eu fiz trabalhos MUITO interessantes... assim... sem... sem falsa modéstia... fui BEM conceituada... assim... na... na especialização ATÉ porque... noventa e cinco por cento do grupo:... ERA de  
270 recém formadas... então as meninas... também... MUITO JOVENS... sem noÇÃO... do que vinha pela frente:... e aí eu... eu... acho que bati um boLÃO... assim... na especialização... foi bem legal:... MAS...ahn... o meu trabalho final:... não... não correspondeu a tudo que eu podia ter feito:... porque eu não me dediquei... neh... não fiz...o... daí o professor me deu um A... assim... quase  
275 um A MENOS assim... ((risos)) neh... eu acho que ele foi muito generoso comigo...e::e:: acho que ele considerou... como eu te disse... assim oh... toda a minha trajetória dentro da especialização:... o trabalho não foi lá essas coisas... -- até um dia tem que conversar com ele sobre isso... foi uma coisa muito... tá louco...-- e::... então... daí... depois di::sso... nesse meio tempo  
280 surgiu:u uma especialização na universidade ((ela refere-se à UFSM))... em letras... houve eu acho um único.../ uma única turma... era... a nível de especialização... até fui servir lá de banca de uma colega... ADOREI.... porque na banca tinha que ter o pessoal da universidade e alguém da re:de:municipal... porque era pra professores da rede ((da rede de ensino, pois  
285 o curso de especialização era destinado aos professores)) quando eu vi eu estava de banca... eu achei... muito... muito inusitado...assim... mas foi uma experiência legal também...

**E** – qual que era essa especialização?

**PROFA. ANA** – essa que teve lá:? eu acho que era...não sei que nome era...  
290 acho que era p...

**E-** era nas letras?

**PROFA. ANA** – era nas letras... (frase exclamativa) português e ling.../ acho que era linguística... não sei... acho que e:ra... e eu... fiquei assim... olhando pros outros... ai vocês fizeram de gra:ça... eu tive que pagar neh... e assim...  
295 ahn... e aí também não tinha mestrado ainda... daí depois que veio o curso de mestra:do... EU... ahn... durante muito tempo:... a.../ ACALANTEI o sonho de fazer mestra:do... assim... ainda hoje penso... MAS... ahn... não... não consi:go.... não... nunca tentei na verDAde:... porque:... nunca consigo... ahn... a... acho a época da seleção horrí:vel... porque... tu vais ver depois... quanto.../  
300 quantas turmas eu tenho e quanto eu trabalho... não consigo sentar e ler... os livros... preparar... nem sei... preparar um pré-projeto... uma coisa... essa coisa forMAL... assim

**E-** acadêmica...

**PROFA. ANA-** não sei mais fazer... não... era assim que se fazia na minha  
305 época... neh... também não comprari:a... eu sei que tem gente que compra os trabalhos neh... não comprari:a... ALIÁS... lá na minha especialização me ofereCEram... um trabalho pronto... já naquela época... não tinha nem internet ... e JÁ tinha gente parado na porta oferecendo trabalho... eu sei de colegas que compraram... isso eu não fari:a.. então... foi passando o tempo... foi  
310 passando o tempo... foi passando o tempo... nesse meio tempo teve um...um ano eu decidi que eu ía fazer mestra:do... e fui lá falei com a professora S... ela me deu bibliografi:a... eu resolvi... depois de muito tempo.. entre língua e literatura eu decidi fazer em literatu:Ra... e::... falei com a professora S... e tal... ela me deu bibliografia... eu::... comprei os livros... fui pra ca::sa... empolgada...

315 comecei a trabalhar e comecei a passar muito mal... mal... mal... mal... e não conseguia ler mais do que uma PÁgina dos livros assim... fui passando mal... fui passando mal... fui passando mal... e o meu problema era que eu estava GRÁVIDA (frase exclamativa) ((risos))... eu tive uma gestação de risco... e não pude mais sair... fiquei de atesTAdo... não... não... nos... três primeiros meses eu... praticamente NÃO levantava da CAma... eu só enjoava... eu só... e aí se foi a minha... ((risos)) e aí nasceu depois... duas crianças pequenas... agora a minha filha -- isso faz dez anos -- porque a minha filha fez dez anos neh... e:: e::... no fim... lá se foram dez anos... e o meu mestrado ficou por aí... e os livros estão lá:: eu nunca mais falei com ninguém... não dei mais satisfação pra a professo:ra... não fui... da cama eu liguei pra ela e pedi desculpas... e disse que não ía consegui:r... ahn... escrever na:da... que eu não ía... que eu não tinha conseguido ler e que eu não ía... concorrer naquele ano... e daí depois disso não concorri:... nunca mais... foi o mais próximo que eu cheGUEI... de fazer um... um mestra:do... hoje não sei... eu... fico espeRANdo... que haja uma oportunidade pros profesSOres... ahn... enTRAreM... eu... eu acho que as cartas são MUlto marCA:das... não sei se é uma visão de quem está de fora... mas eu vejo assim oh... ahn... ahn... as pessoas ENtram... muito jovens... se associam hoje aos professores... coMEçam a fazer pesqui:sa... e já são reaproveita:das pro mestra:do... e assim va:i... então é uma crítica BEM... DUra que eu faço:: é de que... eu acho que os jovens só poderiam fazer mestrado DEPOIS de terem atuado... neh... eu acho que é um conhecimento... que só vem da... da prática e:: da necessidade que tu vai sentir na esCOla... na sala de aula... eu acho que fica muita teoria pela teori:a... eu acho que não volta pra... pra socieda:de:: o... o conhecimento... aquilo que eu te falei... neh... tah tu estás fazendo doutorado... o que tu vais fazer depois?.. tu pode até passar no concurso do Estado... tu pode até ir lá trabalhar mas tu vais te decepcioNAR... e tu vai... tu vai pensar... bom... se tiver uma vaga numa universidade... eu vou ir pra um universidade... e o teu conhecimento não vai chegar pra... pra nós... entende? é uma crítica que eu faço... assim oh...e:: e::... 345 faço pra ti:... e faço... faç... /ao VENTO... vamos dizer... DENTRO DA ESCOLA... que eu acho... eu acho que a universidade deveri:a ter... parece que vem por aí neh... um.. um mestrado pra quem está...

**E** – na escola?

**PROFA. ANA**- na esCOla (frase exclamativa)... ontem mesmo a gente discutia no conae... que é a Conferência Nacional da Educação... quando que NÓS... vamos conseguir chegar... voltar pra academi:a...? porque não tem como nós concorrermos... imagi:na (frase exclamativa) eu sou um... eu sou um ninGUÉM (frase exclamativa)... a professora M... me conhece... foi minha colega... mas e aí:?... neh... o professor P... foi meu orientador... a professora S... foi... foi minha mentora lá dentro do curso... mas e aí?...

**E** – tah... mas a senhora diz em relação ahn... às condições de concorrer?

**PROFA. ANA** – eu acho que...

**E** – ou.. ou tempo?

**PROFA. ANA** – TUdo... eu acho que as cart.../ as cartas são meio marcadas... assim oh... porque tu chega lá... VERDE... como eu te disse... não sabe nem mais fazer... um projeto... a gurizada que RECÉM se formou já está acostumada... neh... já está na linha de pesquisa do orientador... tu chega lá e pergunta assim oh... tah mas quantas vagas são? “ah tem... cinco vagas...



365 mas... pois é... mas já tem a fulana... já tem... não sei quem mais...” na verdade  
é uma vaga e olhe lá... sabe... e aí a gente sem poder se preparar... na  
contrapartida... sem poder se preparar... a contento... NÃO TEM CHANCE... eu  
não me vejo com chance... daí todo mundo diz assim “ah... tu é muito  
covarde...neh... tem outras que já fizeram mestrado”... eu SEI (frase  
370 exclamativa) na... outra escola que eu trabalho tem... acho... quatro... cinco  
professores com mestrado em geografia... ahn... de alguma forma... eles  
trabalhando conseguiram entrar... então talvez seja uma desculpa minha...

E – eu acho que mudou bastante... de uns tempos pra cá..

**PROFA. ANA** – eu espero...

375 E- em relação assim... antes quando se falava em ensino e em escola... ah  
não... não é Linguística... hoje... já está se pensando em linguística aplicada ao  
ensino...

**PROFA. ANA** – aham...

E - tanto é que o meu projeto foi em cima de livro didático... e agora também  
voltei pra escola...

380 **PROFA. ANA** – uhum... uhum...

E- então eu acho que houve uma mudança nesse sentido... de sair um pouco  
só da teoria...

**PROFA. ANA** – da teoria neh... éh...

E - da linguística pura...

385 **PROFA. ANA** – ih... éh... na verDAde... eu... eu... aDOro esse... ahn... ahn...  
essa GAMA de conhecimentos... eu GOSTO de Linguística... e amo a  
literatura... no fim o curso me... me conquistou nos DOIS... LAdos assim... e  
e:u.. como te disse... demorei um tempão pra decidir fazer mestrado EM  
literatu:ra... eu comecei a achar a linguística MUITO difícil... no sentido de

390 que:... Al... não sei... não... não sei se ela realmente:... consegue contribuir  
neh... como te falei antes... quem sabe agora... como tu está me dizendo... que  
os estudos estejam chegando pra resolver os problemas de sala de aula...  
MAS em vinte e três anos... o que a gente vê é assim oh... é a universidade  
pouco contribuir... porque VÊM... ahn... projetos e mais projetos... alunos e  
395 mais alunos... “ah porque nós estamos fazendo isso... ah porque não sei o  
quê... porque o programa... porque não sei o quê... não sei o que lá...” dura  
duas ou três visitas... depois tah... e mas e cadê o pessoal da universidade?..  
“ah não eles já acabaram... já entregaram o trabalho... já...”... entende?... e  
aquele povo SOme... e a gente... tah... mas... tah... então vamos continuar a

400 nossa rotina... entende?... então... quando a gente recebe... eu... quando  
recebo... vou falar por mim... recebo o pessoal da universiDAde... inclusive...  
não sei se te recebi bem... a gente fica com... meio que com o pé atrás...  
sabe... eu fico assim... desconfiada... ih... lá vem outro... que não vai me  
ajudar... que NÃO VAI ME AJUDAR... (frase exclamativa)... não vai me ajudar...  
405 e não é culpa só da pessoa... não é má vontade NEM MÁ FÉ... a estrutura da  
universidade É COMO É... fechada em si mesma... neh... e que também o  
aluno está lá pra resolver uma etapa da sua vida... neh... ele também tem que  
seguir a sua vida... a sua carreira a sua... neh... ele não vai...COMO... ele vai  
vim pra escola sem remuneração... como... vai ficar um ano... como? neh... não

410 sei como é que funciona... eu... eu... acho que não tem ainda uma solução...  
sabe?... uma articulação... ahn... ... ahn... FIRME... assim... ahn... ahn... ai me  
fugiu a palavra... ahn... EFETIVA... entre... entre o que a universidade quer...

propor como ajuda e o que a escola necessita neh... a demanda da escola...  
neh... eu não VEJo resultAdos... assim... deixa eu ver...((a professora olha para  
415 o roteiro da entrevista para se localizar no assunto))...depois eu volto... se eu  
me perder... depois tu vai...mas eu tenho medo de te segurar aqui... que já vai  
bater... ((faltam alguns instantes para que soe o sinal da escola, quando a  
professora precisa ir para a aula))...

**E** – fala um pouquinho... fala um pouquinho sobre a sua rotina de trabalho...((a  
420 intenção era realizar a entrevista em apenas uma etapa, mas o tempo não foi  
suficiente para abordar os três tópicos propostos))

**PROFA. ANA** – ah... tah deixa eu ver... não... para aí deixa eu seguir isso aqui  
oh... ((a professora remete ao roteiro impresso da entrevista que está em suas  
mãos))... ((risos))... motivo por eu ter optado por letras eu falei neh... ((a  
425 professora está relendo o roteiro e revisando os aspectos que ela abordou))...  
eu gostei de dar aula... gostei da área... e::: tinha a ver com linguagem... tah...  
projetava a tua ação futura? sim... já estava preparada pra... pra trabalhar...  
tranquilo... eu sabia que ía ser professora... coisa que... MUITOS são pegos de  
surpresa... neh... alguns chegam... na... na época do estágio... “mas espera aí...  
430 eu vou ser professor?”...neh... e aí... aí cai a ficha... isso não... eu já estava  
CERTA do que eu queria fazer... ahn... o curso me preparou? NÃO SEI... eu  
acho que... MUI.../ gramática mesmo... eu aprendi na escola... o curso de  
letras... teorizou... assim... -- ah aprendi inglês... neh...-- o inglês... o que eu uso  
hoje eu aprendi na faculdade... porque eu nunca tive dinheiro pra fazer  
435 curSInho... nem nada... então... PRO INGLÊS ME PREPAROU... MAS pro  
português... não sei neh... literatura tambÉM... neh... me ensinou a refletir...  
isso sim... como formação HUMANA... foi um BAITA curso... eu volto a dizer...  
eu amo... AMAVA o curso de letras... eu tinha camiseta escrito letras... fui uma  
das primeiras a usar... a... a bandeira da Letras... assim... AMAVA o curso...  
440 MAS... não sei... o currículo... não sei... tinha coisas lá... talvez  
desnecessárias... ahn a formação continuada que dão... promovem... ah eu fiz  
um curso muito legal durante uma época... tinha um curso de... de...acho que  
era uma extensão assim... que era com... o professor R... ( ) que tinha sido  
ahn... coordenador do curso de letras... e ele tinha um... a área dele era  
445 sintaxe... e ele tinha um... um... acho que era um grupo de extensão... eu sei  
que era um grupo que se reunia... professores das redes estadual e  
municipal... a gente se reunia uma vez por... por mês... se... ahn... planeJAvA...  
atividades diferencia::das... dicuti:a... foi bem interessante... vinha gente de...  
assim... lotava uma VAN... lá de Júlio de Casti:lhos e vinha... tinha gente... das  
450 escolas de ensino Médio... E EU... tinha a professora JP...sabe?... a professora  
T... uma gente BOA assim... era um grupo MUITO legal de estUdo... e  
funcionou acho que durante um ano...um ano e meio ou dois... e depois  
também não sei se o professor se aposentou... não sei o que aconteceu... o  
grupo se des... se dispersou assim...eu sou amiga desse pessoal até hoje...  
455 MAS... ir para a universidade... estudar...discutir... e planejar aulas a gente não  
fez mais.. isso foi uma época bem legal.. GOSTAVA daquele grupo... e:::  
GOSTAVA do trabalho que a gente fazi:a... foi BEM interessante... não sei se  
hoje em dia o curso de letras ainda tem alguma coisa nesse... desse tipo  
assim..

460 **E**- só... palestras... e::: seminários

**PROFA. ANA** – era uma coisa assim... um encontro uma vez por mês... com aquele grupo... daí a gente tinha tarefa pra trazer... atividades preparadas... a gente trazia... um grupo apresentava outro grupo discutia... sabe?... era bem legal... e eram tarefas aplicadas para sala de... pra os alunos que cada um tinha... ((o sinal para troca de períodos na escola soou nesse momento))...  
465 neh... uns tinham ensino MÉdio... outros tinham... fundamental... e a gente preparava as aulas... era bem... era bem legal... -- Ahn ((a professora dá um suspiro de susto com o término do tempo, por ter soado o sinal, e ela não ter abordado todos os aspectos previstos para a nossa conversa)) e agora como é  
470 que a gente faz?  
**E**- eu acho que a gente pode continuar em outro dia...  
**PROFA. ANA** – então tá...  
**E** – nós já cumprimos a primeira etapa que se refere à formação...  
**PROFA. ANA** – tah... falei demais...  
475 **E** - ficou mais dois tópicos que a gente pode abordar em outro dia...  
**PROFA. ANA** – tah...  
**E** – pode ser?  
**PROFA. ANA** – pode ser (frase exclamativa)  
**E**- então... hoje... dia vinte e sete de junho... nós encerramos a primeira etapa...  
480 que corresponde... ao tópico formação...  
**PROFA. ANA** – ai credo... que vergonha...  
**E**- não... tudo bem... muito obrigada por hoje...  
**PROFA. ANA** – capaz... imagina... eu... eu... falo demais... não sei se vai ser...  
485 útil pra ti o que eu falei...  
**E**- em relação à primeira etapa sim...  
**PROFA. ANA** – não sei... eh e daí esses cursos... assim... esses cursos que a secretaria da educação promove... neh... eu acho muito insípido... -- ah fazia a semana acadêmica das letras... também fiz...—  
**E**- em relação aquele projeto do Pibid que eu queria que a senhora me  
490 contasse mais... mas pode ser...  
**PROFA. ANA** – qual do Pibid que tu diz?  
**E** – a senhora disse que estava fazendo um curso pelo Pibid...((a professora comentou isso, em conversa informal, na data anterior à entrevista))... uma formação...  
495 **PROFA. ANA** – não... não...  
**E**- que era na Unifra... que vocês vão a cada semana...  
**PROFA. ANA** – AH... AQUELE... POIS É... é pra prova Brasil... mas na verdade não entendi muito por que que o pibid de lá... porque o pibid da universidade são as alunas que estão lá... dentro da minha outra escola  
500 **E**- hum...  
**PROFA. ANA** – e esse pibid da... da Unifra... nós professores VAMOS até a Unifra... e os professores da Unifra nos dão aula...((corrige)) aula... fazem oficinas...  
**E** – em relação à prova Brasil?  
505 **PROFA. ANA** – aham... é o que está... está posto pra esse ano... vamos dizer... de formação continuada é essa... depois eu te falo melhor daí noutro dia...  
**E** - tah...

**TEXTO 2 – Referente à entrevista realizada em 18 de julho de 2013.**

**Hora de início e de término:** 08:10 - 8:39

**Duração:** 29 minutos

**Tema:** rotina de trabalho

→ quantas instituições?

→ se for mais de uma, todas públicas?

→ cargo?

→ tempo na função?

→ carga horária na escola?

→ turnos, nº de turmas?

→ a estrutura da escola permite realizar o planejamento?

→ em que medida o contexto (da escola, dos alunos, pessoal) influencia na realização do seu trabalho?

**E-** hoje é dia dezoito de julho e nós estamos começando a segunda etapa da entrevista com a professora Ana... hoje o tópico é rotina de trabalho... professora... eu gostaria que a senhora me contasse um pouquinho sobre a sua rotina de trabalho...

5 **PROFA. ANA** – ahn... a minha rotina de trabalho eu acho inTENSa... acho complicadíssima... acho um bom exemplo de como a carreira do magistério é mal estruturada e de como a sociedade não entende o trabalho que é preparar uma intervenção com os alunos... porque eu tenho dois concursos.. vinte horas e vinte horas.. e:... eu não sei por quê... quer dizer... eu sei por quê... eu resolvi  
10 fazer um concurso para português e outro para inglês... então eu sou lotada para inglês numa escola... dez horas.... e na outra... português... nesse contexto eu tenho onze turmas diferentes entre si... eu só tenho duas turmas iguais que são os dois sextos anos daqui do português... as outras turmas são séries diferentes... então eu tenho que preparar onze... ahn... dez... vamos  
15 dizer... dez.. planejamentos diferentes.

**E** – são cinco turmas aqui?

**PROFA. ANA** – são... dois sextos... um nono... e na eja... dois.../ a terceira etapa e a quarta etapa de português e a terceira etapa e a quarta etapa de inglês... então são sete intervenções aqui e:... mais quatro séries diferentes de  
20 inglês na outra turma ((ela quis dizer na outra escola)) um sexto... um sétimo... um oitavo e um nono... então isso me dá um trabalho... assim...ahn... FO:ra do comum... EU.. ahn... na verdade fui concursada para as séries iniciais... e comecei dando aula... numa turma multisseriada que tinha primeira.. segunda... terceira e quarta série juntos... ((ela corrige))...juntas... numa... numa escolinha  
25 de zona rural... com poucos alunos... mas igual... eu tinha que preparar... eu tinha que alfabetizar dois alunos... um na segunda série e três na terceira série... ah.. é que era série na época...fazer merenda... limpar a sala... essas coisas todas... tudo eu fazia... aí eu gostava... gosto de trabalhar com criança... que eu tenho magistério... já te falei... e aí... foi bem legal... fui bem feliz  
30 naquele ano... assim... apesar de ter perdido um aluno esse ano atropelado na frente da escola... para começar... assim... foi bem.. bem chocante...

**E** – a escola é na faixa?

**PROFA. ANA** – é na faixa... e:...e:...assim... os pais deixavam as crianças de primeira série irem sozinhas para a aula... para nós da cidade isso é bem  
35 diferente... mas lá... enfim... e aí... quando surgiu concurso pro... pra

português... ((ela corta o raciocínio e lembra)) ah... eu fiz português no estado... e aí eu entrei no estado... só que daí eu... eu cheguei no estado... e escola que me deram... não tinha português... eu dava português e aí acabaram me dando ciências também... porque era para uma quarta série...  
40 era séries iniciais... dan...dan...dan...dan...dan...dan.....aí...ahn... uma professora desapareceu... não sei o que aconteceu com ela.. de inglês... eu acabei dando inglês naquele ano também para as turmas que não eram minhas... recuperando tudo quanto foi aula.. tan... tan... tan... enfim... aí no município... a minha escola se transformou em escola núcleo... vieram os  
45 alunos de séries finais pra... pra a escola... e aí o mais próximo do professor de português que eles tinham era eu... eu... fiz uma coisa que eles chamam de reopção... daí eu desisti da minha... da minha nomeação em séries iniciais e assumi uma vaga no português... e desde então a minha vaga era no português... como não tinha professor de inglês lá... eu dava sempre...dá...  
50 português e inglês... mas era vinte horas numa escola só e... as outras vinte no estado... de português também... aí depois eu fiquei... ahn... nove anos no estado... só com português... na eja... eu trabalho de noite faz...desde de noventa e sete... no tempo que era noturno ainda... nesse meio tempo surgiu um concurso pra... pra... inGLÊS... e eu resolvi fazer para inglês porque...ahn...  
55 a exigên.../ ((corrige)) na época eu pensei... a exigência em cima do professor de português é muito grande... tudo é culpa do professor de português... os alunos não interpretam... os alunos não escrevem direito... os alunos vão mal porque o professor de português não trabalha... dan...dan...dan...dan...dan... e é aquela COIsa... assim... uma pressão... roda ou não roda aluno... passa ou  
60 não passa...daí só perguntavam para o professor de português e o de matemática... neh... e tu ficava...naquela... no final de ano... assim... BÁH...neh... chegou... teve situações assim... de dizer assim... genti... essa pessoa passou com todos mas ela não POde passar de ano porque ela não esCREve... não é posSível... GENti... essa pessoa não vai adiante... não  
65 porque tu... não sei o que lá... aí eu pensei... que eu... ía tentar o inglês porque... a experiência que eu tinha de inglês na outra escola era de alunos... apaixonados pela língua estrangeira... achavam tudo bonito... tudo... e:::ahn... se interesSAvam... gosTAVam muito... assim de inglês... aí eu pensei... ah... eu acho que eu vou para o inglês pelo menos os alunos gostam... porque de  
70 português os alunos não gostam...é... os alunos chegam nos anos finais com uma resistência... assim... “ah eu não sei escrever... ai eu não vou ler.... ai eu não gosto... ai...eu isso... ai... eu aquilo”... só tiram nota baixa... então... ahn... ao longo dos anos... ahn... eu fui... ahn... pensando assim oh... como eles não gostam de português apesar de eu... tentar transmitir a paixão que eu tenho  
75 pela língua... neh... vou para o inglês... tah... eu gosto de trabalhar com as duas disciplinas neh... MAS... acabou que eu tenho esse monte aí de turmas... se eu tivesse só português eu teria menos neh... porque o inglês é pouca carga horária... tu tem que estar sempre... enfim...não sei se foi uma coisa acertada... uma vez eu... eu...daí eu quis lecionar literatura... passei bem no concurso  
80 estadual pra literatura... mas não pude assumir porque tinha que ir a Porto Alegre fazer uma... tinha que assumir lá em Porto Alegre... e aí... eu tinha recém ganhado nenê... não sabia nem ir até o centro de Santa Maria com o nenê no colo quanto mais viajar para Porto Alegre com um nenê de um mês... não tinha nem um mês... aí eu fui para o final da fila daquele concurso... me  
85 chaMAram de novo... e aí eu não assumi porque eu ía ter que mudar...

inclusive perder dinheiro se eu fosse para o estado neh... daí eu larguei o estado e fiz um concurso para o município de inglês daí que eu... daí que eu larguei o estado e fiquei as quarenta horas só no município... então... assim... eu trabalho em duas instituições públicas neh...nunca trabalhei na... na privada

90

porque como eu te falei na outra neh ((a professora remete à primeira etapa da entrevista – texto 1)) eu JÁ... antes mesmo de me formar eu já tinha feito o primeiro concurso com o magistério então... meio que isso foi determinante na minha vida assim...

95

**E** – e exerceu alguma outra função que não professora... algum cargo administrativo?  
**PROFA. ANA** – AH... não sei por QUE que eu fui convencida a ser diretora daquela escola... ai como eu era jovem... acho que eu tinha uns vinte e cinco anos quando eu fui diretora... AI... daí assim oh...ahn... foi bom pra conhecer o outro lado... de tudo se tira algo de bom neh... foi bom pra ver como que funciona a estrutura... MAS... também foi bom pra eu saber que não é a minha área... é muito complicado... tu tira os alunos de letra... os pais de letra... MAS.. os professores... NÃO são fáceis...não é fácil... e... assim oh...ahn... hoje até está MAIS difícil ainda porque hoje tem muito dinheiro na escola que o diretor que tem que administrar e tudo... na época a gente recebia praticamente tudo da prefeitura... neh... vinha tudo... vinha folha... vinha material de expediente... vinha merenda... nada era a gente que tinha que comprar... mas também não vinha muito dinheiro e a gente tinha que fazer aquelas festas... aquelas coisas... mas a direção da escola foi bem assustador... assim... e no fiNAL da gestão... que é de três anos... ahn...fui fazer um curso de gestão em Porto Alegre e voltei apavorAda... assim porque eu vi que pra tu ser diretor tu tem que ter uma BAIta duma formação... e que no município não funciona assim... qualquer um se candidata... qualquer um ganha... o mais simpático... o mais querido... o mais...

100

105

110

**E** – e é um cargo que as pessoas querem ou... TEM que colocar alguém?

115

**PROFA. ANA** - eu acho que tem gente que quer... não era o meu caso... foram na minha casa me convencer... ahn...pra tentar assim tirar de mim... coisas políticas assim... “ah... aquela lá não dá pra aguentar... porque isso.. porque aquilo.. porque pê... perê... pê... pê... tem que ser gente nova porque ta... tara... ta... ta...” daí... quando eu me vi estava eleita... junto com a minha especialização... que eu te falei ((remete à primeira etapa da entrevista – texto 1)) quase não enTREgo a minha monografia porque eu não... eu só trabalhava... trabalhava... trabalhava...trabalhava...daí... daí... também... tem gente pra tudo... tem gente que é diretor e só vai lá dar um rolé na escola... neh...

120

125

**E** – aí tinha esse cargo administrativo e mais as aulas?

**PROFA. ANA** – não... não...daí... daí... eu saí das aulas... foram três anos... e daí eu fazia especialização... quase que eu não termino e quando eu saí da... da.../ concluí a gestão... assim oh... eu fiquei com uma seQUEla... eu fiquei TÃO exausta...tão exausta que durou acho que uns três anos... assim oh... que não eu não podia nem penSAR em estudar mais... e daí que o sonho de fazer mestrado fiCOU... era para eu ter engaTado já uma coisa na outra... mas eu fiquei sem energia... não conseguia... e aí... no fim... perdi... assim neh... e daí...ahn... voltei para a sala de aula...GRAças a Deus...ahn...e daí assim oh... a gente acaba tendo uma visão diferente... neh... de como funciona... foi positivo nesse sentido mas eu não...((cruzou uma lembrança no assunto)) uma

130

135

vez me candidatei a ser supervisora da escola MAS... depois eu concluí que também não é a minha... eu não... não... também... aí é que está oh... tem toda uma bibliografia por trás do trabalho das pessoas... e eu não TENHO esse conhecimento... acho... eu acho uma sacanagem tu querer exercer um coisa só

140 porque... tu acha que vai ser fácil pra ti... ou porque o teu amigo que é o diretor... por qualquer... qualquer coisa que te motive a ser sabe... eu acho que o cara tem que ter um perfil... eu sei que parece que no... no.../ em São Paulo... existe concurso para ser diretor de escola... tu faz um concurso PRA diretor... quem tem a formação em gestão escolar... daí todo mundo... ah não...

145 mas é gestão democrática... a gente tem direito de eleger...eu não sei... eu tenho... uma posição meio... meio... controversa assim... o pessoal não gosta quando eu falo mas eu ACHO que eleição não contribui... por incrível que pareça... aí todo mundo.. “Al tu é reacionÁria... não sei o que lá... e se pega uma diretora ruim” ((quando a professora diz ‘todo o mundo’, ela se refere aos colegas de escola e de profissão))... bom... se pega uma diretora ruim tu sai da escola... ou tu te mobiliza e tu pede...pra... pra mantenedora trocar...mas essa questão o que que eu tenho visto em vinte e três anos de magistério...que... sabe... entram pessoas despreparadas... como eu... era despreparada... por que que a minha gestão deu certo... que os colegas gostaram... queriam que a gente se reelegesse... porque eu não tive medo de trabaLHAR... ERA FRANca com todo mundo... não fazia fofoca... não fazia...neh... fui lá e trabalhei MUlto... tinha uma vice-diretora que também foi convencida a entrar nessa... que trabalhou MUlto... nós nos demos bem... nós agimos corretamente... nós conquistamos a comunidade e... nós TRAbalhamos... deu certo por isso... MAS

160 ao longo desse tempo eu vi coisas... assim que Al... sabe... ((ela remete a outros casos e à fala de outros professores)) “eu vou te perseguir...porque tu...eu sou diretora... mas eu vou te perseguir porque tu deu uma opinião contrária à minha numa reunião... porque tu... sempre te opõe ao que eu vou fazer... então vou te perseguir... vou te botar no verão à disposição”... sabe... umas coisas... assim oh... que pelo amor de Deus ... sabe... aí nós vamos todo mundo votar na que menos vai nos exigir...aí se elege uma pessoa... assim... totalmente despreparada para aquilo... então eu acho que se o cara fizesse um concurso... pegasse gente com formação...((remete a lembranças de quando foi diretora))... eu nunca tinha ouvido falar em Vitor PAro... que é um cara... ele era o “ban ban ban” da gestão escolar... e foi naquele... naquele congresso... assim... que eu disse assim... ((ela pensou)) ãH... que CRIme que eu cometi de ficar TRÊS anos fazendo uma coisa para a qual eu não tinha conheciMENto ... currículo... ahn...enfim... Tudo... tudo que é subjacente ao trabalho como que eu vou faZER funcioNAR... como é que eu vou ter uma linha de pensamento na

175 minha escola se eu não coNHEço...  
**E-** e quando a senhora fez concurso não fazia parte do... da bibliografia?  
**PROFA. ANA-** muito pouco... assim... sabe... eu fiquei... que... que caiu nos meus concursos...esses... assim... PiaGET... Paulo FREIre... coisas assim... não... e aLGuMa coisa... MAS não tive na faculdade... assim...neh... a gente

180 teve assim mais pra... pra...área do ensino de línguas... NÃO de gestão...  
**E** – hoje é o que mais tem na parte de conhecimentos pedagógicos... ((remeto ao conteúdo existente na bibliografia dos concursos públicos para o magistério na atualidade)) é uma coisa que a gente não vê na graduação em Letras...ou se vê é muito pouco...

185 **PROFA. ANA** – é... é... o pessoal... acho que vai mal nos concursos... porque  
cai isso e é uma... é toda uma parte que quem estuda eu acho que são os  
alunos da pedagogia

**E** – eu tive que... aprender sabe...

190 **PROFA. ANA** - porque os das outras licenciaturas... sabe... não... embora hoje  
esteja mais divulgado... mas naquela época... era assim... e eu passava nos  
concursos porque eu ia muito bem em português neh... ((risos))... com  
licença...neh... ((risos))... nunca tive TANTo assim...ahn... tanta leitura da parte  
ahn...pedagógica... mas CLARo que tendo feito magisTÉrio e ban...ban...ban...  
estando trabalhando TU... tu MANja daquilo ali neh...tu aprende na prática...  
195 então... foi assim... mas GRANdes leituras eu nunca fiz... ((a professora olha  
para o roteiro e muda o tópico)) e a minha carga hora... a carga horária do  
município funciona assim... a gente é contratado para trabalhar vinte  
horas...ih... quando eu comecei eram... cinco horas de português... cinco horas-  
aula de português... então a gente dava três turmas... dava quinze horas... e as  
200 outras cinco a gente tinha uma reuniÃO... tan...tan...tan... ...ah... no município  
agora são dezesseis horas-relógio... em algumas turmas a gente dá quatro  
aulas... noutras dá três e vai fechando... ih... então das vinte... QUATro tu fica  
em casa... que seria a tua folga... mas não é uma folga neh... é o  
planejamento... e as outras... tu fica... eu só tenho esse módulo que eu estou  
205 falando contigo... nas outras todas... tu fica em sala de aula... e que que isso  
acarreta... acarreta que a gente NÃO se encontra com os colegas... só na  
reunião... mas aí a reunião... quarenta e cinco minutos de reunião não dá  
tempo pra nada... a gente não planeja junto com os colegas... a gente não sabe  
o que os outros estão fazendo... a escola fica meio desmembrada...  
210 assim...não sei... NA lei do piso diz que nós teríamos que trabalhar treze  
horas... e eles aqui no município nos botam MAis três horas para dar aula...  
são dezesseis... e ficam esgueLANdo... sabe... dizendo assim... contando os  
minutos para a gente se aposentar... então está bem triste nesse sentido  
porque a gente fica de pés e mãos atados... como é que eu vou trabalhar bem  
se eu SÓ estou diante do aluno... eu tenho falado isso muito... o pessoal não  
215 entende o que eu falo... não...

**E**- isso prejudica a qualidade do trabalho...

220 **PROFA. ANA**- com certeza... tu vai sentir... porque... qual é o momento que tu  
reflete sobre o que tu fez... se naque.../ agora mesmo... eu tenho que.../ acaba  
um trimestre... tu tem que corrigir as provas... tu tem que fechar caderno de  
chamada... tem que fazer média... MAS no outro dia igual tu tens quatro turmas  
para atender e tu tem que... em algum momento do teu dia pensar que quatro  
aulas tu vai dar no outro dia... neh... então...ahn... eu acho...

**E** – e o dia... manhã... tarde e noite a senhora ocupa dando aulas?

225 **PROFA. ANA** – manhã e noite... de TARde... eu não trabalho de jeito  
nenhum... odeio trabalhar no turno da tarde... e::... mas o que que tu faz daí de  
tarde... e na madrugada...prepara texto... corrige coisa... organiza... monta  
avaliação... monta trabalho... tu está sempre trabalhando... isso que eu  
comecei falando neh... que a nossa rotina de trabalho... a rotina de trabalho do  
230 professor... a ponta do iceberg é o professor na escola... mas o resto todo... é  
em casa... então assim oh... tu vai... tu começando a carreira tu vai ver...  
ninguém entende porque que o profesSOR não sai doMINGo... porque tem uma  
semana inteira de trabalho para organiZAR...



235 E – isso foi o motivo de eu ter colocado esses dois tópicos ((eu me refiro à formação profissional e à rotina de trabalho)) porque eles influenciam muito no... no agir ((docente))

**PROFA. ANA** – aham... éh... então as pessoas assim oh... “ai porque tu... ai porque tu é chata... não sai para jantar... não sei o que lá...” eu não sei se os meus colegas de outras disciplinas... MAS...eu acho o trabalho assim oh... de  
240 escolha de um texto... difícilimo... tu fica HOra naquilo... sabe...

**E-** e às vezes... escolhe um texto e:... não vai servir para aquela situação... para aquela turma...

**PROFA. ANA** – EXAto...sabe... enfim... um monte de... de... variáveis assim que interferem... então eu acho assim... que a gente trabalha... trabalha...  
245 trabalha... trabalha... trabalha... traBAIha... DEUs o livre... sabe... eu não sei... eu estou meio canSAda... talvez até tu esteja identificando na minha fala... era pra eu estar me aposentando daqui a dois anos... neh... porque eu já tenho vinte e três anos de... de... traBAIho... MAS não vou poDER porque não tenho iDAde... então eu vou fiCAR... e aí eu tenho falado o seguinte que QUEM...

250 ahn... determinou que... que o professor deveria se aposentar aos vinte e cinco anos de trabalho foi muito perspiCAZ... sabe... teve muita presença de espírito... porque acho que muito mais do que isso a pessoa não aguenta... eu vejo um deCLÍnio na qualidade do meu trabalho... de... de quinze anos... assim... tranquilo... tu trabalha com muito gás... depois de quinze anos... eu sei... eu já não sou mais a mesma... assim...os alunos mudaram... mas eu também mudei... eu acho que eu fiz muito mais coisa... de muito melhor qualiDAde... do que eu faço hoje... e:... seria hipócrita da minha parte eu culpar só os alunos.. porque os alunos... que os alunos não são bons... eu acho que eu TAMBÉM... daí... nesse meio tempo... tu tem filhos... daí a tua vida muda  
260 muito... porque tu não pode... quando éramos só eu e o meu marido eu me dedicava... coiTAdo do marido... eu me dedicava cinco por cento ao marido e noventa e cinco por cento ao magistério... mas depois que tu tem filhos... fica... o que... quarenta por cento para o magistério porque o resto... tudo tu tem que...

265 **E** – e perde o sentido também se... for só trabalhar... e não usufruir...

**PROFA. ANA** - só trabalhar... eu hoje olho para trás e penso... tu... tu não tem ideia assim oh... eu nunca... praticamente nunca saí... assim... pra... pra um bar por exemplo... na minha época de jovem... vinte e cinco... trinta anos... muito pouco viajei... por falta de diNHEIro... NEH... por falta de tempo... e:... sempre trabalhando... sempre trabalhando...sempre trabalhando...sempre trabalhando...sabe... e:: daí alguém diz assim... mas todas as profissões são assim... quando a gente é jovem a gente só trabalha... ÉH... mas todas as profissões quando vão embora para casa... elas podem fazer outras coisas... e os professores quando vão embora para casa eles começam a preparar o outro  
275 dia... sabe... eu não sei... eu olho pra trás... assim... bah... daí eu vejo os colegas se aposentando... eu digo assim... ai gente vamos viver neh... vamos curtir porque... ((a professora olha para o roteiro e muda o tópico)) já te falei do número de turmas neh... ahn... realizar planejamento é isso que eu te disse... a gente não consegue planejar muito em conjunto... neh...

280 **E** - e a estrutura da escola... ahn... os professores... e os alunos... isso facilita o planejamento... ou prejudica em algum momento?

**PROFA. ANA** - a estrutura... tu diz física ou temporal?

**E** – física...

285 **PROFA. ANA** – até física... tu vê... nós estamos numa sala que não é nossa...  
e se a gente ficar na sala dos professores... tem um entra e sai de gente toda a  
hora... e a biblioteca não é a biblioteca... está funcionando como a sala do mais  
educação... onde é que eu vou ficar sentada... em silêncio para planejar...

**E**- não tem um espaço...

**PROFA. ANA** – não tem... eu TEnho que ir para minha CAsa...

290 **E**- e se quiser usar outros recursos... assim... computador... som... datashow?

**PROFA. ANA** – sim... isso... isso... agora... ultimamente tem... está tudo bem  
equipadinho... fizeram as salas de inforMÁTica... neh...

**E** – essa sala é a sala de informática?

295 **PROFA. ANA** – NÃO... essa sala aqui é a sala do AEE... que é a sala da  
educação especial... tem uma sala de informática com trinta computadores...  
está bem equipadinho... agora inventaram um aparelho que eu não sei se tu  
conhece... que é o ArTHUR... que ele é um computador acoplado já no  
projektor... que tu já... tu leva a maleta na sala de aula... é uma beLEza assim...  
300 chegou esse ano... eu estou apaixonada por ele... assim... tu conecta o  
pendriver e ele projeta... não precisa estar levando o datashow e... é uma coisa  
só... bem interessante... então recurso... ahn... material... assim... eu acho que  
até a escola tem...

**E** – e tem internet?

305 **PROFA. ANA** – interNET... tem... tudo... MAS CAi toda a hora... não comporta  
todo mundo... essas coisas... enfim... eu acho que nesse sentido melhorou...  
ao longo desse tempo... o que... nossa briga é essa... não adianta equiPAR a  
escola e não dar TEMpo para o recurso humano... USAR...

**E** – sim... não tem condições para que haja... não tem um espaço para utilizar...  
para planejar... para aproveitar isso...

310 **PROFA. ANA** – é... então... ahn... a gente faz em CAsa... faz em CAsa TUdo...  
uma coisa boa... por exemplo... no meu tempo a gente rodava matriz... neh...  
no início... agora tem xerox na escola... essa escola aqui fornece uma cota de  
xerox para cada professor... a gente gasta bastante...

**E** – não é só para prova... tem uma cota para atividades?

315 **PROFA. ANA** – eu administro a minha cota como eu quiSER... daí o que  
passar eu pago... então até isso... a gente continua pagando para trazer  
material para os alunos... e::... por isso também que eu tenho adotado... ahn...  
ultimamente o livro didático... neh... não de cabo a rabo... mas como eu te falei  
antes... os textos... eu... eu... acho horrível ter o livro didático... deixar preso...  
320 na biblioteca e estar gastando com Xerox... neh... gastando com papel...  
gastando toner... gastando o meu dinheiro... se eu tenho o material colorido e  
tal no livro... eu acho que a escolha do livro didático é um momento importante  
na escola... e que muitas vezes é levado com a baRRlga... assim... por certas  
pessoas... neh... “não sei...nem vi que escolheram o livro...” SAbe e daí vem  
325 um livro ruim... e tu fica...

**E** – vocês((eu me refiro à professora e ao outro professor de português da  
escola)) tiveram tempo de conversar sobre a escolha do livro?

330 **PROFA. ANA** – pois é... aquele dia...((a professora se refere ao dia em que  
nos encontramos, juntamente com o professor C para discutir a escolha do livro  
didático de português)) eu só peguei... e disse... olha... professor C... a gente  
fechou em dois livros qual que é o primeiro e qual que é o segundo? e ele...  
“ah... vamos ficar com o primeiro o jornadas...” tá então vamos... MAS eu não

tive TEMpo de dar pra S... ((a supervisora da escola)) escrito o código do livro e o nome do livro...porque eu e ele falamos de pé...

335 **E** – e todo aquele formulário que tem para preencher on line neh...

**PROFA. ANA** – ah éh...não dá... isso aí eu não sei nada... entende... porque é... assim... uma... uma... dinâmica muito... muito aceleRAda... sabe... a gente conversa de pé... por exemplo... eu gosto de trabalhar com... os professores de artes e de história... mas nem sempre a gente consegue conversar... às vezes eu peço assim... ai trabalha tal coisa pra mim... me ajuda em tal coisa... por exemplo lá na história em quadrinhos... ai faz a parte GRÁfica da história em quadrinhos... neh pra a professora de artes... lá estou trabalhando charge no nono ano... FAZ a caricaTUra... faz eles desenharem... tah ela tenta... diz que já fizeram... mas eu não vi...

345 **E** – vou trazer um trabalho para a senhora ver... ontem eu estava mexendo e encontrei... eu fiz um trabalho no estágio com isso... com texto e HQ...

**PROFA. ANA** – aham... tah...tu fizeste estágio... então tu sabes a dedicação que foi necessária... tua... pra tu fazer um bom trabalho com uma turma...

**E** – aham... e em dupla...

350 **PROFA. ANA** – em dupla... CERto... isso tu multiplica... ahn... por... esse teu trabalho pelas onze turmas que eu tenho... e aí tu vê a vida que a gente leva... neh... porque tu quer fazer... no estágio tu faz coisas lindas... porque... tu tem tempo... simplesmente porque tu tem tempo... tu não vai ficando menos inteligente... com menos boa vontade... tu vai ficando com menos TEMpo... e aí que o trabalho decaí... porque que oh... coisa mais querida... ontem... eu selecionei... quer ver?... ficou bem legal... eu consegui... ahn... ((ela tira o planejamento de aula da bolsa e me mostra))... eu consegui... depois de mexer em duzentos livros... selecionar sete textos... tah esse aqui é um outro... de charge que eu também consegui selecionar... daí... também ficou legal... mas quanto tempo tu demora pra selecioNAR ... um.../ bons textos... -- ai onde é que botei ((ela está procurando o planejamento na bolsa)) os meus textinhos... do sexto ano... que ficou um aMOR... -- mas pra tu montar aquilo aLI... -- ai não vou achar agora que eu quero te mostrar--... ahn... deMOra... um... temPÃO... ah... aqui oh... ((ela encontrou o planejamento que procurava na bolsa)) pra tu conseguir escolher... tah... pra conseguir botar aí... tirei praticamente de cin.../ quantas páginas do livro eu tive que... procurar... pensar... dan... dan... dan...

365 **E** – e montar... pra que consiga reproduzir depois...

**PROFA. ANA**- monTAR... reproduzir... pra economizar dinheiro... porque não posso... sabe... então isso aí... alguém pode pensar ... ah... isso aí qualquer um faz... mas isso aí demanda um TEMpo...

**E** – muito tempo na escolha... aí depois ainda tem que organizar...

**PROFA. ANA** – EXATAMENTE... e ainda pensar as questões... ah... as questões vou ter que por no quadro... vou ter que ditar... porque aí não... não vai dar tempo... tah isso aqui TUdo sobre variedades linguísticas... sexto ano... engavetei... peguei charge... do nono ano... entendeu... daí eu vou de um assunto pra outro... sabe... pra poder... oferecer pra o aluno... ahn... leituras afins do que a gente está trabalhando... e coisa e tal sabe... isso aqui que horas se faz... jornais de quantos dias eu tive que pegar... e manusear... então... eu não... eu acho que eu estou muito reclamona... assim... eu fui numa palestra que disseram assim que os professores têm que parar de resmunGAR... ah... eu disse que acho que eu estou muito resmunguenta

380

mesmo... porque... aí... eu to sem energia... e ao mesmo tempo... ahn... me sinto mal... eu acho que a gente tem que fazer MAIS pelos alunos...

385 **E** – e é uma lástima porque... às vezes... perdem profissionais às vezes que tem tanta vontade... que gostam tanto da docência...

**PROFA. ANA** – uhum.. éh.. é.. verdade...

**E** - por causa da... estrutura neh... das poucas condições...

390 **PROFA. ANA** – exatamente... nós fomos lá na secretaria da educação... reivindiCAR a volta de um funcionário que eles nos tiRARam... essa escola

aQUI... talvez tu ache que é suja... e eu vou te dar raZÃO... ela era

TOTALMENTE limpa...((nesse momento,aos vinte sete minutos e quinze segundos da entrevista, soa o sinal da escola, e a profa tem que ir para a aula,

395 TIRAR um funcionário da escola... a escola fica SUJA... decai a qualidade do ambiente...

ambiente...

**E** – aí não tem quem limpe... ou os professores se quiserem limpam?

400 **PROFA. ANA** - tem... tem quem limpe... mas não dá conta porque aqui é terra... as pessoas vêm com os pés cheios de terra... então as coisas assim

oh... que tu não pode acrediTAR... que tu tem que estar discutindo ISSO (frase exclamativa)

**E** – além de toda a estrutura tu tem que te preocupar com esses aspectos...

405 **PROFA. ANA** – esse ponto deveria ser pacífico... entendeu... bom... o ambiente tem que estar... LIMPO... aí... por favor... sabe... fora as demandas

sociais neh... de aluno com SÉRIOS enfrentamentos na família... tãra tan tan tãra tan tan... que a gente acaba tendo que...

**E** – é ontem disse ((na sala dos professores, as professoras comentavam o ocorrido)) que teve uma briga entre duas alunas aí.. de faca.. de noite neh?

410 **PROFA. ANA** – pois é não estava aí... não sabia que tinha faca envolvida... pois é... então tu vê neh... aonde que tu está focada no teu trabalho... se tu

tem... tu vem assim... tu olha uma situação dessas... são duas JOVENS... sabe... tu olha e diz assim... mais o que que é ISSO... sabe... aí vão entrar para

a sala e vão... vão entender um texto... é complicado... ((a professora olha o roteiro)) deixa eu ver...

415 **E** – a experiência de vida para colocar na interpretação daquele texto também neh...

**PROFA. ANA** – também... também...

420 **E**- que nem aquele dia... do sentido da palavra pedreiro ((eu remeti a uma situação que ocorreu na aula do sexto ano no dia em que observei. Para um

menino da turma do sexto ano, que aparenta ter aproximadamente dez anos, a palavra pedreiro é atribuída à pessoa que fabrica a pedra de crack))

**PROFA. ANA** – aham... esse é ótimo exemplo...

**PROFA. ANA** – então... eu acho que eu falei tudo... que que tu acha? ... desse tópico...

425 **E** – sim... eu acho que temos bastante sobre a rotina de trabalho...

**PROFA. ANA** – mas a gente pode voltar... assim... sabe... ATÉ... ahn... tu podia ficar MAIS... assim... um dia...neh... ficar em todas as turmas que eu vou

e tal... eu não... mas ainda assim aqui é pouco porque tu vai em duas turmas em uma manhã... depois tem mais as duas turmas da noite e mais as da outra

430 escola neh... pra fechar a minha semana... pra tu ver assim... tudo que a gente faz... mas enfim... não sei... se tu... ao ouvir... tu achar que ainda falta... quiser

fazer outras perguntas... além dessas... tu... aí no próximo encontro a gente volta... tá bom?

**E** – tah... muito obrigada

435

**PROFA. ANA** – tah ... deixa eu ir lá... ah... olha só agora eu abri aqui e vi que o texto da provinha não ficou nítido... eu não sei se... vai dar certo no xerox... eu acho que eu vou ter que passar a mão...

**TEXTO 3** – Referente à entrevista realizada em 08 de agosto de 2013.

**Hora de início e de término:** 08:05 - 8:44

**Duração:** 39 minutos

**Tema:** Ensino de língua portuguesa e o trabalho com gêneros

→PCN

→noção de gêneros

→ fontes consultadas (LD, curso, leituras extras, PCN)?

→trabalha com gêneros?

→ recursos utilizados para a preparação das aulas com gêneros

→ utilização do LD para o ensino de gêneros(de que forma, pontos positivos, negativos?)

→ escolha do LD

→ manual do professor? Ele é útil para sugerir questões acerca do trabalho com gêneros?

→diálogo com outros docentes acerca do ensino de gêneros

→práticas de sala de aula com gêneros

**E** - hoje é dia oito de agosto... e nós estamos dando continuidade ao trabalho de entrevista com a professora Ana... e... o nosso tópico de hoje é o ensino de língua portuguesa... a questão dos gêneros... professora... eu gostaria que a senhora me contasse um pouquinho sobre as experiências em sala de aula... com textos... com a produção... com a leitura... com gêneros...

**PROFA. ANA** – tah...ahn... primeiro... eu vou ter que te confessar... assim oh... quando eu li a tua... a tua questão aqui sobre a noção de gêneros... eu percebi que... na verdade... eu tinha uma noção... de certa forma... até... empírica assim... muito superficial... e aí... eu ia até... te dizer isso... que com a tua vinda... assim oh... eu ... eu... me confrontei com o fato de que... na verdade... a gente não estuda muito neh... depois que tu cai na rotina do traBALho... eu me sinto assim.. eu comecei a me sentir incomodada e até envergonhada... porque na verdade eu não tenho... uma noção... ahn... teórica assim... consistente... eu fiquei olhando a tua pergunta... até fui lá e olhei nos livros aqui... ((a professora trouxe alguns livros didáticos e foi neles que ela se interessou em buscar, no dia anterior à entrevista, sobre o assunto, já que gêneros era um dos assuntos sobre os quais íamos tratar nesta etapa da entrevista)) já tinha olhado uma vez... daí olhei de novo ... /... tah... eu entendo quando eu leio o livro... mas... eu não saberia dizer... com tanta PROPRIEDADE assim... o que... o que que eu enTENDo por GÊNERO... neh... segundo MARCUSCHI... neh... não sei quem... não sei o que lá... BAKHTIN...e pan... parã... pan... pan... eu não tenho assim... e pah... eu não tenho assim consolidado.. um conhecimento TEÓRICO neh... que me... que me deixe segura assim.. para dizer... NÃO... gênero... eu sei... é isso... neh... então eu vi que a minha... visão na verdade era um pouco... ahn... superficial assim... então... eu achei nesse livro aqui ((a professora refere-se a um livro didático que está em cima da mesa, entre uns cinco livros que ela trouxe)) a diferença entre tipos e gêneros... aí... eu entendi assim oh... que há... alguns anos... eu estou empregando mais ou menos corretamente a palavra gênero... que é... que antes todo mundo dizia assim... “são diferentes tipos de textos”... não... são diferentes gêneros neh... então... isso eu ENTENDI assim.. e comecei a me preocupar em trabalhar COM ISSO... MAS assim oh... eu vou dividir a minha.. a minha trajetória em dois grandes blocos...ahn... numa primeira fase

35 assim... eu trabalhava BEM... acho que bem tradicionalmente... não tinha essa preocupação... com... TRABALHAR GÊNEROS...eu ia trabalhando... escolhia um texto bonito... que eu gostasse...

**E** – tah ... e o que a senhora trabalhava nesse texto?

**PROFA. ANA** – leitura...neh... sempre... sempre... fazia assim... uma... PRÉ-LEITURA... neh... uma leitura dos... dos... ahn aspectos... ahn... EXTRA-TEXTUAIS... tan... tan... tan... tan... tan... tan... e ía conduzindo os alunos para a leitura... eles liam... às vezes faziam leitura ORAL... COMPREENSÃO... leitura e INTERPRETAÇÃO...e tal... enfim... e::.. alguma proposta de... produção... em cima do:..era... era gênero... mas eu não... não... pensava nisso... eu fazia... por exemplo... se eu estava trabalhando poesia... dali a pouco eu ia tentar propor uma poesia de redação... de escrita pros alunos... MAS eu não tinha ESSA... talvez um pouco intuitivo assim neh... bom... se eles leram poesia... eles vão ter que produzir poesia... mas eu não tinha essa coisa assim... de... de...ver como um todo neh... como se leram... se apropriaram da estrutura... agora eles sabem produzir... eu não tinha isso claro pelo menos...  
50 (e fazia mais ou menos...)

**E** – e em relação à funcionalidade?

**PROFA. ANA** – oi?

**E** - em relação à funcionalidade do texto?

**PROFA. ANA** – pois é... não tinha muito... muita... não tinha foco nisso... sabe? não... não não... ASSIM... era mais pra... pra... o meu objetivo era mais...  
55 propor leituras que eu... tinha selecionado como interessantes... muito... trabalhava muito mais com textos literários... neh... poesia... crônica... e:::..assim.. não... não... – jornalístico pouco... assim --... mas... muito dos textos que se achava assim nos livros didáticos... até então a gente não  
60 adotava um livro didático... durante uns dez anos assim de... de carreira...e ficava nisso assim... daí ía pra gramática... neh... ahn... normativa... sempre... não posso negar que eu trabalhei:...e agora pensando... não sei se não trabalho até hoje ainda muito... muito apegada na gramática neh...e:::.. e tal...  
DEPOIS... eu comecei a fazer... daí tu pergunta aqui sobre... sobre... fontes...  
65 neh... ((a professora faz referência ao roteiro da entrevista, que está sobre a mesa e ao qual ela recorre em alguns momentos)) teve os PCNs... interessante... eu... eu... eu assisti assim... oh... ahn... o magistério TENTAR entender o que é habilidade e competência... eu vejo que se abortou... a ideia de habilidade e competência...com a mudança de governos e tal... antes que  
70 isso tivesse se sedimentado na escola... acho uma ideia boa... eu gosto dos PCNs... não sei se alguém tem críticas negativas em relação a eles... mas eu gosto da fundamentação teórica deles... eu ía às reuniões... eu li o material de português... eu li o material de inglês... e:::.. e:::.. eu gostei... MAS... como eu já te falei no início da entrevista... eu vejo assim que a... o trabalho da sala de  
75 aula... por mais carga horária que a gente tenha... ele te impede de tu ler a teoria... introjetar aquilo... entender aquilo...e pensar como que tu aplica... aplicar e avaliar o que tu fez...

**E** – não tem tempo hábil para isso?

**PROFA. ANA** – tu não tem... porque tu vai num... num... sabe?...eu vi que eu  
80 fui a muito curso na minha vida... eu sou daquelas assim... oh... -- agora eu estou meio não querendo ir mais a nada -- mas... ahn... eu ía a tudo... eu fazia semana de letras... neh... no tempo que era bem aberto assim..pro pessoal...

era bem... bem para o professor na época... eu não sei como é hoje... acho que hoje é mais assim... para academia mesmo...

85 **E** – não... continua aberto...

**PROFA. ANA** – éh? continua? nem convite vem mais...

**E** - só não tem muita divulgação...

90 **PROFA. ANA** - éh... não recebi mais convite... lembro que eu tinha assim aquele MONTE de certificado de semana de letras...eu... eu ía a TUDO... daí eu tinha o estado também... eu ía nas formações do estado... eu nunca... nunca fui assim de me fechar ... como tem assim “ah... só falam bobagem” ((a professora remete ao pensamento de alguns professores em relação à participação em palestras e eventos da área)) eu não ía conversar... por exemplo... eu ía e anotava tudo... pegava material... tan... tan... tan... tan...  
95 tan... mas eu não sei se isso chegou no meu trabalho sabe (frase exclamativa)... hoje olhando assim... não sei... eu ach.../ eu acho...que eu sou uma... sempre fiz um trabalho bom...assim... médio... de médio pra cima... inclusive... neh... com alguns... pontos altos... assim dos colegas falarem “bah... que legal o teu trabalho... para pah pah para pah pah...” MAS eu não sei se...  
100 acho que foi muito na sorte assim... na intuição... na... na... em alguma... alguma característica pessoal que alguns têm para ser bons professores e outros não têm... sabe...

**E** – e com a experiência também... com a prática?

105 **PROFA. ANA** – éh::... e com o curso de magistério também que me deu uma boa sustentação e tal... MAS... eu não acho que eu tenha aplicado na minha prática... tu-do que eu ouvi... sabe?... e agora... voltando ao... aos gêneros...daí lá pelas tantas... eu comecei a tentar me... me...desvincular um pouco dessa gramatiquice... assim...neh... porque todo mundo fica cobrando...”ah e os conteúdos?” olha que lista de conteúdos para esse ano... sabe? são listas iMENsas...  
110

**E** – da onde vêm essas listas... é a escola que planeja?

115 **PROFA. ANA** – vem... pois é... vinha... vinha antes do pró... da própria secretaria da educação... depois a própria escola fazia a sua... e aí depois agora... o ano/... faz dois anos que eles estão fazendo os parâmetros municipais...

**E** – uhn...

120 **PROFA. ANA** – e::... e aí eu não participei das reuniões do português... porque eu participei das reuniões do inglês da eja... e::... pra minha surpresa... quando eu cheguei esse ano para fazer a formação aquela em que a gente se reencontrou nessa formação ((quando a professora menciona a gente, ela se refere aos professores que participaram da reunião na qual se definiram essa lista de conteúdos que compõem os parâmetros municipais)) os colegas disseram “bah... ficou super... gramatical... e cheio de conteúdo... porque a fulana aquela ali que dá aula na particular... ela conduziu tudo”... eu digo... ah  
125 eh... e vocês deixaram ela conduzir?...porque não tem comparação do que tu pode produzir numa escola particular e::...

**E**- e isso era uma formação de todos os professores municipais?

130 **PROFA. ANA** – era... era convite... era chamado... aí o que aconteceu... as pessoas não foram... as que foram... se omitiram eu acho... e acabou que não chegou ainda...((a entrevista foi no dia oito de agosto, já começou o segundo semestre)) mas vai chegar uma lista de conteúdos... municipais... e que...

**E** – para o ano que vem? ou para serem desenvolvidos esse ano?



135 **PROFA. ANA** – eu acho que era para ser desenvolvido esse ano... mas não chegou ainda... já é agosto... vai ser para o ano que vem... só que assim oh... daí... eu já... já vi colegas dizendo assim “ah... pode vim... porque não dá mesmo para fazer aquilo... eu não vou fazer...” mas então não entendo...

**E** – mas se são parâmetros... então... ahn... não quer dizer que seja obrigatório desenvolvê-los?

140 **PROFA. ANA** – mais ou menos...porque a ideia deles é unificar a rede municipal a ponto de que se um aluno mude de escola...dentro da rede...

**E** – uhn... ele não sinta tanta diferença...

145 **PROFA. ANA** – ele não sinta... não perca neh... então...ahn... meio que engessa neh... é aquilo ali... ahn...era o momento de nós termos dito que não dá para desenvolver tudo aquilo... que vamos com calma... vamos fazer bem feito pouca coisa...e não querer fazer tudo mal feito... mas NÃO FALARAM... então não sei... eu não sei quando VIER... eu fico... assim.. eu fico sofrendo... porque eu demorei... DEZ anos pra me... me...aliviar da gramática assim...daquele MONTE de conteúdo... e não ficar preocupada com isso...deixar o tempo acontecer... com a leitura... com a produção... pra agora vir uma lista de conteúdos que eu vou ter que desenvolver...

150 **E** – e nessa lista... em algum momento... nas reuniões que a senhora participou... tocaram no assunto sobre gêneros?

155 **PROFA. ANA** – no do inglês sim... no do português eu não sei... no do inglês a gente pensou bem assim... tah vamos trabalhar ahn... perfil no facebook em inglês... neh... é isso... vamos fazer isso... e para fazer isso nós vamos ter que perguntar o nome... perguntar a idade neh... então a gente agregou uns conteúdos assim... uns vocabulários que dessem conta disso... perfil... ou entrevista escrita pra... preencher alguns dados neh... CEP... enfim... foi algo bem simples assim o nosso do inglês ((quando a professora refere-se ao nosso, ela quer dizer o planejamento definido pelos professores de inglês na reunião para elaborar os parâmetros municipais)) mas bem pé no chão... sabe?

160 isso dá para fazer... e no do português eu não sei... não saberia te dizer... não tenho aqui... e daí assim... nós aqui... meio que tínhamos combinado eu e o meu colega... de fazermos assim... fazermos meio morfolo.../ meio focado na morfologia... ((a professora J entra na sala para dar um recado, ela fala por alguns segundos, e a professora Ana avisa com um gesto que estamos gravando, então a professora J comunica que ela fala depois sobre isso)) ahn...

165 meio meio... que combinamos assim oh...de trabalhar morfologia no sexto e no sétimo... tentar ver todas as classes... e no sétimo... ((ela corrige)) no oitavo e no nono entrar na sintaxe... lógico que não vai chegar ao período composto... porque ATÉ:... organizar todas as... as classes botá-las nas frases dan dan dan dan... então... o período composto fica...nós tínhamos combinado isso... pra essa escola... mas eu não sei se é isso que vai vim de lá ((quando a professora menciona ‘de lá’, ela está se referindo aos parâmetros municipais elaborados pelos professores que compareceram à última reunião)) então... talvez pra mim seja um retrocesso... porque dividir... tirar um pouco dos conteúdos me dá mais tempo para trabalhar outras coisas...--daí chegando nos gêneros... daí em outros tempos pra cá... eu comecei a ver que ah...que talvez fosse mais fácil... eu pegar um tipo de texto... porque o livro didático... ele traz por exemplo... ele

170 introduz ali com uma poesia... depois o... o exemplo ali ele é com uma história em quadrinhos... que a gente viu neh... que usam MUITO história em quadrinhos...((quando a professora menciona ‘ a gente viu’ e pede a minha

175

180

quadrinhos...((quando a professora menciona ‘ a gente viu’ e pede a minha

confirmação, ela está se referindo ao encontro que tivemos na semana anterior, quando nos reunimos com o outro professor de português da escola e examinamos os livros, realizando a escolha do livro didático para ser utilizado por eles nos próximos três anos na escola)) e depois eles trazem... ahn... uma pequena notícia... então... na mesma unidade que o aluno está trabalhando com o tópico de gramática... ele vê três... três... gêneros diferentes... sem ver as características dos gêneros... na verdade está ali só pra ser lido... só como leitura neh... então... eu vi que isso aí ficava meio atirando pra tudo quanto é lado.. e comecei a escolher... não... então eu vou... trabalhar um gênero de cada vez... e vou... aprofundar aquele gênero... só que eu não sei... eu acho que eu sou muito... ai muito lesma... não sei... o que... o que que acontece... que eu acabo assim oh... conseguindo trabalhar três gêneros no ano...um por trimestre porque eu....

**E** – depende do ritmo da turma também...

**PROFA. ANA** – éh... também... eu acho que também... eu to... eu to achando que o problema sou eu... não é possível... tah louco... eu trabalhei...reportagem e notícia no nono ano esse ano... e era pra ter sido rápido... mas daí eu fiquei porque a charge entrava junto porque era jornalístico também neh... daí... tah fui pra charge... só que agora fui fazer um exercício de revisão na volta das... au... das férias... ah... e a provinha também... eu fiz a provinha sobre charge e cartum... a guria me... eu perguntei qual... qual o tipo de texto... tinha uma charge e um cartum... a guria me botou entrevista ((ela corrige)) me botou reportagem e notícia... como que tu olha um desenho... dois desenhos e tu diz que é uma reportagem e uma notícia?... não... eu fiquei doente assim... eu disse eu não acredito:to... depois de trabalhar TRÊS MESES... que a criatura olhe dois desenhos... o material no caderno escrito charge e cartum... as características da charge... as características do cartum... lemos VÁRIAS... e aí eu boto na avaliação e a guria me responde notícia e reportagem (frase exclamativa)... então... então eu não sei... daí começa... estamos no fim do segundo trimestre e eu estou (empatada) em coisas que eles não entendem...

**E** – reflete a falta de leitura deles também neh?

**PROFA. ANA** – claro...

**E**- falta de hábito... porque se pegar um jornal... consegue identificar...((aqui eu me refiro à charge e ao cartum))

**PROFA. ANA** – mas eu perguntei... eu fiz uma... um... jogo da velha... era...pra..ahn... era pra dizer assim oh... sabiam algumas coisas... mas essa aqui me matou oh... eu perguntei assim oh... era pra desempatar... eles iam conseguir não perder o jogo... e a pergunta era “ a reportagem costuma ser veiculada em livros científicos” ((essa afirmação estava numa lista que a professora tirou da pasta e me mostrou, era uma lista de afirmações e perguntas, as quais os alunos deviam confirmar a veracidade, isso fazia parte do jogo)) eles botaram como verdadeira ((a resposta dos alunos surpreende a professora))

**E** – vai ver eles nem sabem o que é livro científico... ((eu lancei uma possível justificativa para essa resposta))

**PROFA. ANA** – éh... mas não... eles falam mas tem no livro de ciências neh... ((no livro didático que eles utilizam em ciências)) eles fizeram a associação... e eu digo tah gente... mas...nem é a questão... eu estou a dois meses falando que as reportagens vem nos jornais e nas revistas... basicamente... ((a professora dá a entender que não é o fato de haver ou não reportagens em

livros científicos que a surpreende, mas o suporte onde é veiculado o gênero reportagem que ela mais destacou nas aulas não foi citado na resposta dos  
235 alunos)) o livro... ele... ele vem com o conteúdo em si ((ela faz referência ao livro didático citado pelos alunos))... pode ter reportagem nos livros de ciências... eu sei... tem reportagem no... no livro de história tem... no de geografia...mas vocês vão ver que tem a fonte do jornal de onde tiraram embaixo... aí um “eh mesmo.. sempre vem um nome de um jornal..” pois éh...  
240 gente... então... assim oh.. eu fico pasma... porque... DOIS MESES... TR.../ eu já((ela corrige)) QUATRO MESES... eu já acho que fiquei muito tempo nisso... mas daí eu faço uma pergunta básica dessas... e eu voltei... parece que eu voltei pro zero...

**E** – e na hora de produzir ... esses gêneros?

245 **PROFA. ANA** – pois é... daí... vem outra questão... eu... alguns gêneros consigo produzir melhor... e outros não muito... eu... eu... não consegui fazê-los produzir uma.. uma notícia e uma reportagem... não... não me... não me... encorajei... porque... como tu vê neh... parece que ficou pela metade... isso me angustiou assim... porque a minha ideia quando eu lancei a proposta no início  
250 do ano... era culminar com uma reportagem... que eles fizessem... inclusive eu ia... ia...meio que restringir a uns textos... um dos textos era sobre gravidez na adolescência... porque tinha uma menina grávida.. não sei se tu viste...

**E** – no nono ano neh?

255 **PROFA. ANA** – éh no nono ano... já ganhou...inclusive o nenê passou trabalho... o nenê teve problemas... tan tan tan...MAS a ideia era essa... entrevistar ela como uma adolescente... ir no PSE... ahn... questionar como é que são as estatísticas aqui na vila... tan tan tan... MAS... eu não consegui... não sei se eu me acovardei... eu não consegui ir até esse ponto sabe... porque primeiro... eles não fizeram o trabalho de... de leitura de jornais como eu pedi...  
260 eu pedi que recortassem notícias para fazer um jornal mural e eles recortaram sem ler... então o objetivo... ((a professora faz um gesto com as mãos significando que foi em vão, que não se cumpriu o objetivo de elaborar um jornal mural)) só grudar no mural...

**E** – eu lembro que eu assisti a uma aula em que eles tinham que pesquisar uma notícia... era?

265 **PROFA. ANA** –tinham que trazer de casa... neh...ahn... daí eu pensei de eles... verem algo oral neh...ouvirem e relatarem pra nós... então tu viste...uns sabiam e outros não ((quando a professora menciona “então tu viste”, ela se refere à aula do nono ano em que eu estava presente, no dia em que os alunos tinham  
270 que trazer as notícias, relatarem em aula o que tinham visto, mas somente dois ou três completaram a atividade))... ao longo do trimestre eu fui pedindo para que TODOS falassem... sempre eram os mesmos...daí eu tive que... eu tive ameaçá-los com nota... só vai ganhar nota quem falar... quem não falar não vai ganhar nota... mesmo assim... SEMPRE os mesmos...tinha uns que diziam que  
275 saBlam... resultados de jogos... saBlam que o papa tinha vindo... sabiam... sempre os mesmos... os outros continuavam alienados...

**E** – e aquele trabalho com o livro... está sendo desenvolvido ainda?

280 **PROFA. ANA** – pois é...daí aquele primeiro... tu estavas na aula aquele dia em que eu lancei ((a proposta de trabalho de leitura de romance escolhido pelo aluno entre uma lista selecionada pela professora, alguns alunos estavam lendo a série Rangers, do escritor australiano John Flanagan. Os oito livros da série foram adquiridos pela escola, e um dos alunos já estava na leitura do

sexta livro))... o resultado foi ridículo (frase exclamativa)... eu não vou nem avaliar aquilo lá... porque não deu... foi assim... eu digo GENTE:: mas o que que é ISSO? daí eu lancei um segundo... diferente.../ um pouquinho diferente...  
285 SÓ falando das personagens... que melhorou... um pouquinho diferente... (( a professora está tirando da pasta alguns trabalhos referente a esta atividade para mostrar))

E – tah mas eles não leram... ou eles não souberam... fazer a tarefa?

290 **PROFA. ANA** – eu acho... alguns não leram... e outros... na.../ eu não entendo como não saber fazer a tarefa... neh (frase exclamativa)... oh... se eu te pergunto... “escreva falando sobre as personagens do livro... cite o nome delas e DÊ as características de cada uma” ((a professora está lendo a proposta em um dos trabalhos que ela tirou da pasta))... neh... eu não pedi... até falei em  
295 aula oh... tem as protagonistas... tem as antagonistas... tem os principais... tem os secundários... dei uma geral assim... dei exemplos de livros que eles estavam lendo cujas personagens eu conheço... falei... falei... falei... tah... foram pra casa fazer... tinha que fazer nas férias...daí tah... escreveram mais ou menos oh... ((ela me mostra alguns trabalhos)) dessa vez./ bom são vários  
300 personagens... aqui... eu digo tah... mas.../ o crepúsculo... talvez tu já tenhas visto o filme ou lido o livro... tah a Bela... falou ISSO... depois do Edward... falou duas linhas...

E – características físicas? ((Perguntei se eram, porque era o que eu conseguia ler do que os alunos haviam escrito))

305 **PROFA. ANA** – éh... assim... dan... dan... dan... e fica por isso MESMO?... um livro daquele tamanho...

E – tah... mas esse não é o primeiro... esse já é o segundo trabalho neh? o primeiro era algo mais subjetivo... ahn... eles ficavam mais à vontade para detalhar a obra...

310 **PROFA. ANA** – éh... aquele era pra contar um trecho que::...

E- que eles tinham gostado?

**PROFA. ANA** – que eles tinham gostado... então... por MAIS que não tivessem lido todo o livro poderiam contar alguma coisa do começo do livro... neh... podia ser até malandragem de aluno... e vieram coisas assim... ((ela me mostra alguns trabalhos com poucas linhas escritas))...três quatro linhas... e  
315 isso é geral... os outros colegas me dizem “os alunos não escrevem mais do que três linhas...” então assim oh... ahn... eu separei aqui oh... a menina A... ((o trabalho da menina))... que tu viste que todo mundo elogia... e os próprios colegas concordam que é a melhor aluna da turma... ela... foi falando... ela  
320 entendeu... o que era pra FAZER... eu não li ainda... eu não corriji pra ver se está dentro... mas ela ENTENDEU o que eu pedi... que era para pôr o nome de cada personagem e colocar alguma coisa sobre elas... então... então... eu me sinto assim oh... daí olha aqui uma turma de vinte e tantos...((ela me mostra cerca de quatro ou cinco trabalhos apenas))

325 E – quatro trabalhos?

**PROFA. ANA** – quatro trabalhos... (frase exclamativa)... aí uns...uns... tinham a desculpa...de que::... no dia em que eu entreguei a folhinha... eles estavam fazendo prova atrasada... tah... mas eu digo... tah mas e vocês não pediram a folhinha quando voltaram? “ah... pedimos... não eram... não sei o quê...”...  
330 eu digo tah... então... tah vou dar uma chance para vocês... façam pra quinta... hoje eles vão entregar... vamos ver quantos vão entregar...mas... daí eu não sei mais o que fazer... sabe Raquel...porque...

E – e esses projetos assim... quando eles saem... eu lembro que eu presenciei... eles tinham ido... ao centro...

335 **PROFA. ANA** – aham...

E - acho que distribuir panfletos aquele dia?

**PROFA. ANA** – aham... a tah...

E – eles fizeram algum trabalho relacionado a isso depois... ou antes... esses panfletos foram eles que realizaram ou foi... já estava pronto?

340 **PROFA. ANA** – foi meio assim... na... na corrida... vamos dizer... porque vem as... as... propostas assim... de hoje pra AMANHÃ... então a... supervisora chegou e disse assim “os alunos vão fazer isso... vão levar uma panfletagem... tem que levar uns quatrocentos...” -- um mosquito neh... pra entregar...-- “sobre trânsito e nós vamos produzir aGORA”... daí foi cada um para as suas salas...  
345 os professores orientaram... criaram com os alunos... um ou dois... ((modelos de panfletos)) e os alunos copiaram aqueles um ou dois... pra ter os quatrocentos... daí todos os alunos fizeram...daí ... deu... deram... vamos dizer deu uns DOZE... uns doze acho... textos diferentes...mas slogans assim... não era... não era nada maior do que isso...e daí juntaram tudo e o nono ano foi  
350 entregar... foi a produção... MAS não teve assim... o que que é um slogan... não teve... ahn... tentativa e erro... não teve cada um fazer o seu... não teve corrigir de todos...os colegas se apavoraram porque mesmo copiando do quadro tinha erro nos trabalhinhos... tiveram que refazer...

E – eram professores de diferentes áreas?

355 **PROFA. ANA** – de todos... todas as áreas... fizeram isso porque era de hoje para amanhã...então.../ tu não consegue... eu não consigo... ahn...realizar tudo que a gente pensa que é importante... sabe?... eu não sei... daí no sexto ano...a minha ideia era trabalhar.../ eu comecei com bilhete porque eu vi que eles estavam... já tinham visto na série anterior... daí eu dei um bilhetinho... pra  
360 eles produzirem... ler depois produzir... era um texto que o menino deiXAVA:..um bilhete... ((corrige)) uma menina deixava um bilhete para um menino... e daí nós criamos aquele possível bilhete ta... ta... ta... e daí não tinha estrutura nenhuma... era uma loucura... daí... eu achei que eu tinha que:.. PARAR.. porque aquilo era só uma sondagem que eu ia fazer... e acabei  
365 trabalhando TODO o trimestre com biLHEte... para que ao final eles produzissem UM BI- LHE-TE... e tinha na provinha... um bilhete... metade conseguiu produzir... metade não...

E – e eu acho que a aula a que eu assisti foi depois da prova neh?

370 **PROFA. ANA** – acho que sim que a gente estava corrigindo eu acho neh? éh... e daí.. tu vê eu acho frustrante... não sei se fica cansativo o traBALHO... não sei o que que acontece... sabe:..

E – e o livro didático... é um bom suporte... é um bom apoio para esse trabalho com gêneros ou a senhora não utiliza muito ele?

375 **PROFA. ANA** – pois... eu não me lembro se eu já te falei... que... que... também ao longo do tempo eu parei de... de... teimar contra o livro didático...e... e achei assim oh... primeiro... uma... que o governo gasta um monte de dinheiro... acho um absurdo nós deixarmos nas bibliotecas fechados porque a gente tinha uma resistência assim... quem usa livro didático é porque não quer preparar aula sabe... então ficava feio... eu sempre achei assim... ai  
380 vão pensar que eu não preparo... sabe... só pego o livro...

E – mas isso no início da carreira?

**PROFA. ANA** – éh... aí éh... eu fazia tudo... produzia tudo... tudo... tudo... tudo... TUDO... AGORA... de uns tempos para cá... mas eu digo não... mas eu vou uSAR... ainda mais que agora dá para a gente escolher... quando eu comecei a escolher... -- porque antes a gente não escolhia... vinha...-- ahn... mas eu digo não... mas... se eu mesma escolhi... eu sentei e fiquei um tempão naquilo... ESCOLHI... eu vou ter que USAR... não faz sentido eu não usar... e comecei a usar... e também como o livro propõe... eu não sei se... eu não cheguei a ana.. analisar como eu te disse colocando essa coisa do... do refletir sobre... sobre a PRÁTICA... eu não sei até que ponto o livro propõe... com consistência... também... o trabalho... com gêneros...acho que eu nunca pensei até tu chegar... entendeu? eu nunca pensei em ficar ana... analisando o livro... não... mas...esse livro aqui está propondo... um gênero mas não está::... aprofundando... por exemplo... não sei... mas tenho usado... não de... de... cabo a rabo o livro... porque a gente já conversou também que é muita proposta para pouco tempo... mas eu tenho usado mais assim oh... ontem eu estava lendo nas... nessa parte teórica sobre os gêneros... e me dei conta do seguinte... que a gente::... por exemplo trabalhei reportagem e notícia... mas não trabalhei tópicos gramaticais dentro disso... eu poderia ter trabalhado o presente... neh... poderia ter trabalhado os advérbios...poderia ter... enfim... mesmo... ahn... o período composto neh... mas eu não fiz essa ligação...

**E** – éh... não escolher o gênero para trabalhar o tópico gramatical...

**PROFA. ANA** – eh.. mas já que está ali...

**E** – sim... é recorrente ali neh... (( estamos falando do tempo verbal presente na reportagem e na notícia))

**PROFA. ANA** – eu não FIZ isso... já na eja... que a gente está trabalhando propaganda... eu já puxei para o imperativo.. digo... bom... vocês vão entender como é que se faz o imperativo... porque vocês viram que todas as...propagandas usam o verbo te sugerindo que tu faça alguma coisa... a grande maioria... oitenta por cento... aí eu achei que meio que eu consegui::... CASAR... e lá também dentro da eja a gente vai fazer:... tu vê... acabou ficando para o segundo semestre:... eles fazerem a... uma... uma propaganda... assim bem legal... no ano passado no nono ano a gente fez... eu tenho até os vídeos gravados... daí eles fizeram a parte escrita da... a parte escrita da propaganda... tinha que criar um produto... daí eles criaram... daí criaram as características do produto tan... tan... tan... tan... imaginaram o PÚBLICO-ALvo... e tal... e depois fIZeram um vídeo do... um COMERCIAL do coisa... ficou BEM LEGAL... daí esse... com algumas turmas dá bem certo...

**E** – era isso que eu ia lhe dizer...estava pensando agora...eu assisti esses dias a uma palestra sobre a formação do leitor jovem...

**PROFA. ANA** – uhn...

**E** – e a dificuldade do professor em formar esse leitor...

**PROFA. ANA** – uhum...

**E** – e aí uma professora de escola pública mencionou um exemplo... que ela tentava e tentava fazer eles lerem e eles não:... correspondiam...e aí quando ela colocou eles na responsabilidade de produzir... então eles tinham que fazer documentário... eles tinham que fazer teatro... para mostrar aquilo que eles tinham lido... então eles se obrigavam a ler... e aí eles ficavam responsáveis pelo trabalho...

**PROFA. ANA** – éh verdade... mas... pois é... talvez se eu tivesse dito vocês vão ter que fazer uma... uma... reportagem...

E – ou interpretar esses personagens...ou fazer uma sátira... sabe aqueles fanfictions que estão trabalhando agora?

435 **PROFA. ANA** – mas a... aí é que tá... o trabalho do livro...acabou ficando meio...ahn...meio à parte... porque...UMA... diferente de... de... das escolas particulares por exemplo...que o professor manda todos comprarem um livro... e daí... vocês cinco vão comprar esse livro e vão ler...vocês cinco vão comprar aquele... e vão... todos vão ler o mesmo... e daí vão fazer o trabalho... que eu... já vi acontecer neh...nós aqui temos... não temos essa variedade...  
440 neh...eles...( ) não lêem... então...acabou assim que eu não... não... me atrevi por EXEMPLO... a fazer um trabalho de...de... análise do livro... com o enredo...com... com TUDO... ((e ela brinca)) com tudo dentro neh...

E – e foi a senhora que disponibilizou os livros neh?

445 **PROFA. ANA** – eles são da escola...então assim oh...o trabalho do livro...eu quis e poderia fazer justamente isso... EU PENSEI:... em TRABALHAR:...com os contos de fadas no sexto ano:...e culminar com... com um teatrinho com alguma coisa assim porque a professora de artes é MUITO boa:... e pode me ajudar nisso... uma vez a gente fez com lendas... a gente fez fantoches...ficou BEM LEGAL... uma vez a gente já fez também com contos... eles também  
450 encenaram os contos...mas assim Raquel oh... tem turmas que tu... consegue...indo... indo... e tem turmas... não sei acho que também...eu já meio que... já me desanimei assim de botar tanta energia ... sabe?...porque pra tu conseguir... que os alunos façam... um TEATRO...tu teria... eu já tive por exemplo período vago que eu podia atender... podia vir de tarde atender...  
455 porque no espaço da sala de aula não dá... neh... não é... não é... tu não consegue ATÉ:...que se organizem tan... tan... tan... então... vim fora do turno... já houve época na... na minha carreira que eu tive esse tempo... que era valorizado...neh... ahn... vir atender os alunos em outro momento... AGORA não... a gente está sempre dando aula... dando aula... os alunos têm... têm que se virar... daí aqui por exemplo eles não podem ir na casa uns dos outros...porque as famílias meio que brigam... meio que acham... sabe de...

E- e eles têm um espaço aqui ((eu me refiro à escola)) para se reunir caso precisem?

465 **PROFA. ANA** – pouco... por causa que tem o mais educação acontecendo...que era para acontecer... ter espaço para acontecer... NÃO TEM... tem o mais educação dentro da biblioteca... não dá para ir ler dentro da biblioteca...

E – o que que é o mais educação... é um projeto?

470 **PROFA. ANA** – é um projeto... é um programa do governo...neh.. que... que vem dinheiro para manter as crianças no turno inverso na escola... então os alunos do turno da tarde vem de manhã:...para participar de... de oficinas... de teatro... enfim... cada escola daí determinam as suas... e essas crianças estão aí:... então na verdade a escola não tem esPAÇO... como esse aqui que nós estamos agora está vazio... mas...

475 E- no turno inverso... eles...

480 **PROFA. ANA** – dá para colocar os alunos aqui...porque é uma sala... de uma... professora...então... meio que eles não têm o que fazer com aquele grupo...((eu lembro de ter presenciado várias vezes, quando esperava na sala de professores para realizar as sessões de entrevista com a professora, a professora de teatro aguardar para saber se sala estaria disponível para ela desenvolver oficinas))... nas casas não podem...nenhum... quase nenhum pode

levar dez... doze colegas dentro da sua casa... não cabe... não tem nem uma  
mesa... que caiba cinco pessoas para trabalhar... porque a cozinha é junto com  
485 do bairro onde é situado a escola, é um bairro bastante pobre, além disso a  
condição e estrutura familiar das crianças que frequentam a escola é bastante  
problemática, tanto que a escola não promove eventos relacionados ao dia dos  
pais ou das mães, mas ao dia da família))

**E** – então... as atividades... elas têm que ser desenvolvidas NA sala de aula?

490 **PROFA. ANA** – eu até meio que sou corajosa nesse sentido... eu proponho  
sabe...o trabalho... agora eles têm que fazer um jornal falado para a semana  
que vem... porque eles JÁ fizeram... foi um VEXAME...daí eu tenho... eu tenho  
gravado... inclusive se tu quiser olhar... eles fizeram... alguns fizeram um  
495 pouquinho melhor... outros grupos nem apresentaram... aí eles pediram a  
chance de refazer... que daí QUANDO eles viram um grupo fazendo bem...eles  
gostaram da atividade... daí se deram conta “AI QUE LEGAL...vamos fazer  
melhor”... e aí eu propus...então tah... então vamos fazer grupos maiores e aí  
você vão fazer para o segundo trimestre...é... é a semana que vem que eles  
vão fazer...eles... daí assim oh... eu me disponho...a...a recebê-los na... no  
500 turno da noite... que... de noite na sexta eu tenho um período VAGO... quinta-  
feira eu chego mais cedo... eu venho mais cedo para esperar os alunos da eja  
que não vem daí...eu atendo outro dia... daí...eles vêm DE noite para eu poder  
atender... mas se não vêm... se o grupo... se não se organizam e vem um ou  
dois já não sai grupo neh... então assim oh... EU NÃO SEI... não sei...eu acho  
505 que eu não::... não sei... to meio frustrada assim...sabe.. com... ((a professora  
dá um longo suspiro)) com o trabalho...e ahn... de uma maneira geral  
sabe?...((ela olha para o roteiro da entrevista))... aqui tu pergunta sobre o  
diálogo com os outros docentes... tu diz da mesma área ou de áreas  
diferentes?

510 **E** – tanto faz... eu acho que a senhora já me respondeu isso em outra etapa...  
**PROFA. ANA** – da mesma área é praticamente impossível... neh... ((existem  
apenas dois professores de português na escola, e os dois têm os horários  
fechados, encontram-se só no horário de entrada por poucos minutos, quando  
se encontram))...porque a gente era para ter reunião por área... NÃO TEM...  
515 porque os horários são só dois... tu viste aquele dia ele veio ((ela se refere ao  
dia da reunião para a escolha do livro, em que o outro professor veio, mas não  
conseguiu ficar até o final porque tinha aula em outra escola))...eu vim também  
fora do nosso horário... para a gente poder conversar... mas pouco dá... com os  
outros colegas a gente conversa no recreio... conversa na entrada... mas são  
520 conversas neh... que tu pode convir que não dá para aprofundar neh... é uma  
coisa assim meio no carro... ah vou fazer tal coisa... tu pode me ajudar?...”ah  
tah posso... ah eu também...” mas...de sentar e dizer ah... vamos fazer assim...  
está me acontecendo isso...olha que legal... eu tenho essa proposta no meu  
material... que poderia... casar com o teu... isso... não... NÃO SE FAZ sabe?...  
525 eu sinto... sinto MUITO...porque HÁ propostas de... de... organização escolar...  
em que os... -- me parece que em Porto Alegre é assim neh-- ...os professores  
têm o regime de trabalho de trinta HORAS... vinte horas eles...  
lecionam...frente a aluno e as outras dez é planejamento DENTRO da  
escola...o cara ganha para estar na escola planejando... acho que funciona  
530 MAIS... e nós... nós ganhamos por vinte horas FRENTE ao aluno...ah tem  
redução de carga horária não sei o quê... para:: planejar... mas daí não encaixa



a minha com a tua... não para a escola para planejar...eu planeje.../ eu acabo planejando sozinha...então... acaba sendo um trabalho meio solitÁRIO assim...

535 **E** – e eu assisti agora ela ((a supervisora)) falando da gincana sobre as atividades de desafio antes da gincana neh? então... ela teve que dar os recados a hora que chegou todo mundo ali...rapidinho...

**PROFA. ANA** – é isso... sabe? e não entendem... as pessoas não entendem... o pobre do colega chegou atrasado... atrasado não... chegou no horário pra dar aula... não sabia que ia ter uma mini-reunião antes... aí se... se uma gincana já sai assim... tu imaginas o trabalho todo... neh...((nesse momento soa a sirene para a troca de períodos aos trinta e quatro minutos e dez segundos da entrevista)) combinado às pressas... às vezes tu tem uma reunião pedagógica ...ahn... programada para trabalhar questões pedagógicas...mas na véspera vem uma coisa aí da... da secretaria da educação... uma demanda qualquer que já muda o rumo daquilo que a gente ia fazer... a diretora tem que dar recados...metade das reuniões pedagógicas muitas vezes são ((fomos interrompidas pela supervisora que entra na sala sem bater e começa a falar questões relacionadas à atividade do desafio que a professora tem que aplicar na sala do nono ano para onde vai dar aula daqui a alguns minutos))... então... eu... eu fico frustrada assim... porque eu acho... eu até acho que eu faço... tudo que eu faço eu faço de... boa vontade assim... de coração sabe? tentando acertar... mas eu não sei se eu estou conseguindo fazer um bom trabalho... eu acho dramático chegar aos vinte e três anos de magistério e concluir que... não sei se eu fiz um bom trabalho... e tem alunos que eu tenho reencontrado lá nas redes sociais... ex-alunos... é legal assim... dão um gás... tem uns que dizem “bah professora ADORAVA AS AULAS... como eram boas AQUELAS AULAS (frase exclamativa)”... sabe... digo... bom...

550 **E** - acho que é uma resposta neh...?

**PROFA. ANA** – bom... houve um tempo... daí eu respondo emocionada assim... ai que bom que fez sentido pra ti... não sei o quê... não sei o que lá... neh... eu tenho alunos JÁ FORMADOS... eu tenho uma ex-aluna que é DOUTORA... que é doutora em educação... em educação especiAL e... e tal... quando me encontram assim oh... “Ai professora como as aulas eram legais... eram boas...” e eu vejo... ah bom neh...

565 **E** – e aquele trabalho que saiu no jornal? era relacionado à produção textual neh?

**PROFA. ANA** – qual que era?

**E** – saiu no Diário de Santa Maria se não me engano... que foi acho que aqui da escola...

570 **PROFA. ANA** – o quê?

**E** – que a senhora desenvolveu um trabalho com os alunos....

**PROFA. ANA** – da... da viagem Nestlé?

**E** – acho que é....

**PROFA. ANA** – ah... aquilo foi lindo...ah foi bem legal... ERA... mas eram oficinas...que a... que a Nestlé mandou organizadas e:... era... era tipo um concurso... então eles mandavam todo o material...e... e... eram oficinas... eu selecionei alguns alunos... era um grupo de no máximo vinte... então... não... não era uma turma inteira... eu convidei os interessados e a gente fazia o trabalho num horário extra... não deu pra fazer na sala de aula... porque era... ahn... tinha que desenvolver todas as oficinas... e no final... produzir um texto...neh... ahn... enfim... e eu vi que numa turma com todos não ia.../ até

585 porque as oficinas... eram bem... bem::... fechadas assim... demorava uma hora duas horas assim para realizar uma:... atividade da oficina... e aí como:... muitos não tinham interesse... não... digo não... não vou fazer com todos de turma... eu vou pegar os... os que querem... e deu... deu certo... a gente... no segundo... no segundo ano não saiu no jornal... mas a gente conseguiu dois anos ser... ser...

**E** – com que séries?

590 **PROFA. ANA** – daí tinha que ser a última série do ensino fundamental... daí eu pegava...os alunos da eja... e os alunos do nono ano... ah foi bem legal... a gente fez dois trabalhos muito joias... daí no primeiro... na primeira vez que a gente foi... foi representando toda a região sul... todos os três estados... a gente daí ganhou... viagem de avião... neh... foi por isso que saiu no jornal... foi pra... foi a Minas ((a professora se refere ao estado de Minas Gerais))peGAR... foi MUITO leGAL... a gente foi receber a meDALHA...o troFÉU...que está aí na escola... foi bem legal... no OUTRO ANO... a gente ganhou a MESMA coisa... MAS não teve... não teve nada disso... veio pelo correio... vieram as medalhas... vieram os livros para a gente distribuir para os alunos... e:::... e o troféu da escola... mas não teve a premiação... daí já era  
600 outro grupo de alunos... não teve para a gente ir... e... e depois disso morreu o projeto... não sei se mudou a política da Nestlé... não sei se está havendo sem eu ser comunicada...

**E** – mas foi uma experiência que mostra que o seu trabalho é bom...

605 **PROFA. ANA** – éh... foi muito legal... aquilo foi joia... uhum... deu certo... pois é aquilo lá... só que quando tu tem tempo para fazer... e quando os alunos estão a fim... porque todos os alunos estavam motivados... para participar... eles vinham fora do horário porque queriam vir... não valia nota para eles... não valia nada... funciona... /desculpa se... o tempo acabou... eu não sei se... faltou alguma coisa

610 **E** – pelo que a gente conversou e os tópicos era mais ou menos isso...

**PROFA. ANA** – se tu... se tu quiser entrar em contato comigo novamente... através de e-mail... e tudo ...ah faltou falar sobre isso... daí eu te escrevo...

**E** – eu só gostaria de assistir na semana que vem se a senhora permitir...essa apresentação do jornal oral...

615 **PROFA. ANA** – AH... pois não... seja bem vinda... eu acho que vai ser... eu marquei para terça... tu pode vir na terça?

**E** – posso.

620 **PROFA. ANA** – Então ta... então não vai ser na quinta... ((a gravação foi interrompida antes que eu agradecesse porque estávamos conversando e já guardando os materiais para desocupar a sala))

## ANEXO B

### MÓDULO 2 - Transcrição completa da entrevista 4 realizada com a professora Ana em 2015

TEXTO 4 – Referente à entrevista realizada em 28 de julho de 2015.

**Hora de início e de término:** 16:25 - 17:11

**Duração:** 46 minutos

**Tema: O trabalho do professor**

*Formação:*

→ Fez ou faz alguma formação continuada/pós-graduação/cursos?

→ Como compara o início da atuação com o momento atual?

*Rotina de trabalho:*

→ Quantas instituições?

→ Cargo?

→ Carga horária na escola?

→ Turnos, nº de turmas?

*O trabalho do professor:*

→ Por que ser professor nos dias de hoje?

→ O que torna o professor um profissional tão exposto no âmbito educacional?

→ Que aspectos são invisíveis no trabalho do professor?

5 E - Hoje é dia vinte e oito de julho de dois mil e quinze... nós estamos dando início... às dezesseis horas e vinte e cinco minutos... a entrevista número quatro com a professora Ana.. os tópicos desta entrevista são... formação.. se fez.. faz alguma formação continuada.. pós-graduação ou cursos?... como  
10 compara o início da atuação com o momento atual?... e o segundo tópico é rotina de trabalho... em quantas instituições... cargo.. carga horária na escola... turnos.. número de turmas?... o tópico três é o trabalho do professor... por que ser professor nos dias de hoje? o que torna o professor um profissional tão exposto no âmbito educacional?... que aspectos são invisíveis ao trabalho no professor?

15 **PROFESSORA ANA** – Bom... com relação à formação:... éh...a formação continuada...éh.. a secretaria da educação havia proposto.. ahn.. a leitura dos parâmetros e tal.. MAS a categoria resolveu boicotar esse trabalho em função de problemas de...de..de sindicato..de...atendimento às demandas da  
20 categoria.. o grupo decidiu não participar.. eu participei durante um ano.. dessa..dessa leitura dos parâmetros.. houve palestras e tal.. eu participei em todos os dias que eles propuseram e no ano seguinte que se daria continuidade.. eu desisti porque eu vi que outros colegas não foram e não aconteceu nada.. ninguém cobrou de ninguém o fato de ter ido ou não ter ido..  
25 eu já cansada.. resolvi abandonar.. então formação continuada no ano passado em dois mil e quatorze eu já não fiz nada.. em dois mil e treze eu ainda estava fazendo.. Pós-graduação eu tenho especialização.. que eu já falei néh? ((falou na entrevista um em dois mil e treze)) em português e literatura brasileira.. e agora estou fazendo o mestrado profissional em letras.. que tem todo o foco no ensino de português pra:: o ensino fundamental néh...todo.. todo o foco dele é nele..((a professora olha o roteiro)) ahn... o início da carreira e o momento atual.. eu acho assim oh.. quando a gente começa.. ai sempre se tem mais

gás.. mais ilusão.. mais tudo néh..i..i.. se é mais jovem também:..eu não sei se  
30 tem a ver com a passagem da idade..da minha idade física ou se foi o  
momento histórico que mudou.. eu não se:i.. mas com certeza a gente vai  
mudando.. muda a cabeça.. muda o corpo ((risos)) néh.. e embora ainda tenha  
algumas ilusõe:s assim néh.. todo o início do ano se pensa.. ah.. vai ser legal..  
vamos fazer... ah.. eu ai::nda.. não sei se eu sou uma iludida néh.. eu ainda  
caio nessas.. nas propostas assim... ah.. vamos trabalhar com PROJEtos.. ah  
35 esse ano vamos fazer tal coisa... eu ainda entro com entusiasmo nessas..  
ideias.. mas infelizmente.. dali a um mês aquilo:... acaba se perdendo..  
ninguém mais lembra que:.. tinha uma proposta de trabalho.. quando alguém  
pergunta.. a supervisora da escola pergunta.. táh e o que que vocês já fizeram  
do projeto.. todo mundo se olha assim... ahh.. ninguém fez nada daí.. só eu to  
40 fazendo.. sabe.. então.. eu me vi assim.. ao longo do ano.. dos anos..ahn..  
sozinha.. eu tenho visto lá no mestrado.. algumas leituras.. que.. que me  
calaram fundo assim.. que.. falando da solidão néh..que o trabalho docente..  
assim.. ele é um trabalho solitário..e isso me.. me... fez muito sentido pra mim..  
que é como eu vinha me sentindo... que eu não tinha interlocução com os  
45 meus colegas de disciplina..que eu só tenho um colega de disciplina.. porque a  
escola.. as escolas do município são relativamente pequenas.. mas também  
não tem interlocução com os outros.. e com supervisão pedagógica.. com  
orientação... consigo trocar uma figurinha.. às vezes com o colega de artes..  
por questão da própria.. da própria á:rea néh..mas.. um pouco com o de  
50 história..com os de matemática nunca.. com os de ciências quase.. tampouco..  
e aí não tem essa troca assim.. tu chega com uma proposta.. se implementou..  
ótimo.. se não implementou ninguém nota.. ninguém fica sabendo.. eu não sei..  
eu tenho essa sensação de se estar sozinho.. fazendo.. tentando fazer alguma  
coisa.. às vezes tu olha assim outro colega fazendo um troço legal.. que joia..  
55 eu também posso fazer.. eu também gostaria de estar fazendo uma coisa  
diferente..e aí tu tenta.. começa.. parece que morre logo em seguida.. agora eu  
não sei.. eu to meio.. em relação ao início que eu tinha toda a energia e toda a  
esperança.. hoje eu me vejo.. ao contrário.. ainda com um pouco de energia..  
mas bem desesperançada assim.. sem.. sem grandes sonhos de que a  
60 educação tenha solução.. do jeito que vai.. eu não sei.. ahn.. meio que pulando  
pra outro item aqui.. assim oh.. quem é que vai querer ser professo:r? eu vejo  
os jovens assim oh.. fazendo.. até fazendo licenciaturas.. mas seguindo pra o  
mestrado.. pra o doutorado..porque.. e.. e.. antes eu critiCAva.. BAH.. mas  
nunca.. nunca vão dar aula.. e agora eu penso assim.. mas por quê? por que  
65 que vão vim desperdiçar talento num ambiente tão empobrecedor.. sabe..  
assim.. que não te estimula..a fazer um trabalho melho::r.. pelo contrário.. se tu  
te destaca tu é até discriminado dentro da própria escola..néh.. se tu ta.. “ah lá  
vem ela cheia das ideia... lá vem.. ah nem vem inventando coisa para a gente  
fazer..” então.. eu vejo que os jovens hoje.. não sei.. eu lamento porque tem  
70 gente tão bem intencionada com tamanho conhecimen:to que nunca vai chegar  
na esco:la.. e se chegar vai ser sufoca:do.. e vai morrer ali.. sabe.. a boa  
intenção morre ali.. a escola ta tão vicia:da.. tão viciada.. eu temo pelo futuro  
das próximas gerações porque o que que aconteceu.. ah vamo baixar o nível..  
ah o nosso aluno é um aluno classe méd.. baixa.. sem preparo nenhum.. então  
75 nós também podemos ser.. nós não precisamos puxar o aluno pra cima.. nós  
vamos baixar o nível do aluno.. e aí.. é uma troca de... eu não sei.. eu vejo uma  
bola de neve assim.. em que os professores estão fazendo cada vez menos..

não acho que são de todo culpados porque também os governos não investem em na::da.. o professor vai lá sozinho.. mais uma vez.. lutar numa guerra que  
80 está perdida.. ahn.. porque ele tem... ele tem que separar briga:..ele tem que ouvir casos su::per drama:ticos e pessoais.. que às vezes a criança não tem pra quem dizer e quando tu vê ta dizendo na tua frente.. na frente de outras vinte pessoas .. ta contando.. horrores da sua família.. e tu ta despreparado para aquilo.. e ta.. mas e cadê meu conteúdo?.. onde é que tá o conteúdo?..  
85 mas o conteúdo é o de menos quando uma criança ta.. ta dizendo horrores do que ela vive..que ela passa.. sabe.. então o professor de hoje.. ele... ele se depara com isso dentro da sala de aula.. e o que menos importa para muitos alunos é aprender alguma coi:sa.. o aluno que estar lá para estar seguro.. pra comer a merenda e pra brinCAR.. porque a vida dele é um infer:no...

90 **E** – pra ter atenção também neh?

**PROFESSORA ANA** – éh.. pra ter um mínimo de atenÇÃO.. e os professores.. acabaram fazendo isso.. não acho que eles façam por mal.. mas acabaram fazendo isso porque não tem assistência social.. não tem psicólogo.. daí não tem quem faça essa outra parte.. o professor acaba apagando os incêndios de  
95 toda parte..de toda ordem... no meu tempo de aluna.. a gente.. os professores catavam piolho da gente.. ((risos))..hoje já não pode mais tocar no aluno.. mas a gente tem outras doenças na sala de aula que são.. as.. as emocionais néh..que a gente acaba tendo que contornar.. por que que o aluno é violento.. por que que ele não quer participar nunca.. por que que ele ta afundado numa cla:sse? eu não acredito que.. tá tudo bem.. tem professor que entra e sai de uma classe sem notar isso.. mas..mas.. eu não consigo entrar numa sala de aula e ver esse quadro e não me envolver e não procurar tratar..o aluno que.. não sei.. pelo menos propor alguma coisa que tire ele assim.. desse.. desse quadro...néh.. mas em termos de aprendiza::gem de coisa assim.. eu acho que  
100 muito menos a escola ta propondo hoje do que propunha há dez anos atrás assim.. que eu tava te falando.. há dez anos.. nem tinh.. o foco da sala de aula era o ensino mesmo néh.. e era.. ainda que tradicional néh.. passar no quadro e pedir uma tarefa e tal.. o aluno correspondia.. hoje o aluno não.. aquilo ali é o de menos.. ele tá agarrado no seu célula:r.. enquanto o professor fala.. ele quer..mexer no celular.. na rede social e:::enfim... que inclusive.. uma coisa interessante.. que o único lugar que tem internet é a escola néh.. nas casas não tem.. então..vir pra escola é importante porque aí ele vai ter acesso à internet néh... e aí.. tu vai vir com poema para ele.. vai querer mostrar a beleza da poesia..enfim..

115 **E**- Ou se adaptar ((o professor e a aula de português)) e usar essas ferramentas..

**PROFESSORA ANA** – Éh.. exatamente...e aí.. e aí choca um pouco também.. eu so.. tô totalmente defasada com relação à tecnologia néh..então choca um pouco com a minha.. com a minha... eu vejo que outros colegas embarcaram  
120 um pouco nessa do uso da informá::tica e tal pra tudo.. eu já nã::o.. eu fiquei meio.. no meio do caminho néh.. primeiro tive uma resistência com relação a.. a isso..e agora eu vejo.. pah.. eu tenho um monte de recurso.. um monte de coisa legal.. mas.. que eu também não domino.. to apanhando néh.. ahn.. da tecnologia.. mas enfim.. deixa eu ver se não me perdi ((a professora olha o roteiro))  
125

**E**- A senhora me falou que:.. está fazendo mestrado profissional em Letras?

**PROFESSORA ANA** – Isso..

E- Em Florianópolis?

130 **PROFESSORA ANA** – Em Florianópolis.. na UFSC.. é um programa federal ..  
assim.. em que o polo do PROFLETRAS é a Universidade Federal do Rio  
Grande do Norte.. de lá eles lançaram pra quem.. pras universidades que  
quisessem aderir ao programa.. pra minha surpresa nem a UFSM.. nem a  
135 UFRGS.. ninguém do Rio Grande do Sul.. quis.. então a mais próxima foi a  
federal de Santa Catarina.. por isso que eu to lá néh.. todo mundo às vezes me  
perguntam.. mas por que que tu saiu de Santa Maria? eu digo não.. porque não  
tinha aqui..

E – Começou em dois mil e quinze e vai até?

140 **PROFESSORA ANA** – É um ano e meio de disciplinas e depois meio ano da  
dissertação.. são dois anos de curso.. e é... a minha é a segunda turma que  
entra.. a primeira turma entrou.../ então eles tão fazendo adaptações.. por  
exemplo..a prova de seleção.. não é.. não é por projeto... é uma prova de  
seleção.. que é no meio do ano.. agora ta aberta inclusive... e aí as aulas  
começariam no fim do ano.. em novembro.. por exemplo...mas aí eles viram  
145 que isso também é contraproducente.. porque daí eles viram que os  
professores não têm como largar o ano letivo em novembro.. pra se dedicar ao  
mestrado.. como assim pedir uma licença.. então tem alguns ajustes que eles  
estão pensando néh.. por exemplo.. se é pra dar um retorno pra rede municip..  
150 pras redes de ensino fundamental principalmente municipal.. ahn.. como que  
os municípios.. as mantenedoras não dão as licenças pra os professores  
poderem fazer..

E – e a senhora conseguiu a licença no final do ano?

155 **PROFESSORA ANA** – Eu consegui... GRAças a Deus.. aham.. eu consegui  
em MARço desse ano.. eu precisei.. eu precisei gastar um ano de.. um mês de  
licença prêmio porque por causa de burocracia daquilo ali.. eu corria o risco de  
começarem as aulas lá.. a.. a nossa turma.. em especial não começou no final  
do ano.. que acabou sendo ótimo pra mim.. porque eu não teria como largar  
em novembro as onze turmas que eu tinha.. daí transferiram pra março.. daí  
foi tranquilo.. daí consegui a licença e fui.. então eu estou licenciada do  
município.. e.. eu to falando em passado e presente... no passado.. eu estava  
160 atuando na rede municipal de Santa Maria.. com português e inglês .. em um  
escola do campo e numa escola de periferia.. agora eu estou então licenciada  
néh..

E- Estava fazendo quarenta horas antes néh?

165 **PROFESSORA ANA** – Quarenta horas.. com onze turmas e duas disciplinas..  
e uma particularidade que o município tem.. que é aquilo que é invisível.. por  
exemplo.. como as escolas são pequenas.. um professor acaba tendo que  
lecionar pra várias séries diferentes.. ahn.. e isso.. triplica.. multiplica o  
trabalho..

E- E em alguma disciplina diferente da sua ou não?

170 **PROFESSORA ANA** – Pois é.. meio que.. meio que forçam alguns a pegar  
ensino religioso.. néh.. meio que forçam alguns a dar inglês pras séries iniciais..  
mesmo sem a pessoa ter formação nenhuma em pedagogia..néh.. e aí fazem..  
uma pressão psicológica assim..de.. se.. se.. tu não pegar vai diminuir a tua  
carga horária e tu vai ter que ir pra outra escola.. então.. às vezes as pessoas  
175 PRA não terem que mudar a sua vida.. a sua rotina..e ter que ir pra uma outra  
escola.. acabam aceitan:do uma coisa que eu acho aviltante assim oh.. eu já  
disse que eu não dou aula de inglês pras séries inicia:is de je:ito nenhum.. por

quê? porque é tu e o giz e vinte crianças cujo nome tu não sabe e que não sabem nem escrever seu nome.. não sabem nem sentar e:... tu tem que ensinar inglês pra uma criança assim.. não tem... não tem cabimento... não tem lógica.. não tem como fazer.. e não tem conversa fiada que me convença de que dá certo... uma vez eu vi uma pessoa dizer assim oh.. “ah mas eu levo o xerox de uma maçã e as crianças ficam desenhando... pintando a maçã e depois eu escrevo aple e aí elas copiam” ... tah.. mas e aí.. eu digo tah.. **mas eu não tenho um diploma pra ir lá fazer isso...néh.. então.. Isso aí eu não vou fazer..eu não.. então não faço... mas tem gente que faz.. que acaba cedendo..néh..** então.. são coisas que.. também..a.. a longevidade no município me permite dizer não néh.. e ensino religioso também já DEI..inclusive ((risos)) gostava do trabalho.. porque aí eu levava daí leitura de textos néh.. meio que filosóficos assim pra a gente debater.. e psicológicos e a gente lia sobre e discutia isso... era mais uma aula sobre discussão.. eu demorava muito preparando e escolhendo os textos porque eu achava assim que era uma responsabilidade.. eu trabalhar assim numa coisa que eu não dominava néh.. então foi muito cansativo pegar uma coisa assim que não era minha...já DEI aula de ciências... mas eu dei aula de ciências pra quarta série.. que eu tenho formação no magistério néh.. então.. o magistério te permite dar até a quarta série.. aí eu trabalhei com ciências.. mas se não sempre português e inglês nas séries finais assim néh... como professo.. JÁ fui diretor...

**E-** É acho que nós já conversamos sobre isso.. mas eu tenho uma dúvida.. em relação ainda ao mestrado... a senhora me falou que depois desses dois anos.. volta pra escola?... volta pra o município?

**PROFESSORA ANA – É..** eu tenho que dar uma contrapartida para o município... de.. de.. no mínimo dois anos néh.. em função da licença.. isso é uma licença qualificação profissional que é remunerada.. não tive perda nenhuma no meu salário néh.. como eu to.. eu to recebendo pra estudar.. e isso é muito bom.. to achando assim oh..ah.. estão me pagando pra estudar.. isso é ótimo.. então eu acho que de qualquer forma eu devo isso ao município néh.. esses dois anos... então volto pra... pra.. trazer o que eu aprendi.. pra dar a minha contribuição.. minha força de trabalho por mais dois anos.. e também porque eu não tenho idade pra me aposentar néh.. embora já tenha feito os vinte e cinco anos ... em março deste ano que eu completei vinte e cinco anos de magistério.. já estava lá ((em Florianópolis)).. estudando.. e também isso aí foi uma coisa interessante assim.. com relação ao início e ao fim néh.. da minha carreira.. eu percebi que eu não tinha muito mais o que dar.. de.. de..diferente.. sabe.. que alguma coisa tinha que acontecer na minha carreira.. e foi.. e foi na hora certa que veio esse mestrado porque eu.. eu já tava assim.. enlouquecida.. pensando num..numa licença..pensando em fazer um concurso pra outra coisa.. pensando em abandonar o magistério.. pensando.. sabe... eu não sei quem pensou nos vinte e cinco anos pra carreira do professor.. mas quem pensou.. pensou bem.. porque MAIS do que vinte e cinco anos..... olha.... é difícil... é difícil por um monte de coisa.. eu vejo colegas que estão com trinta anos.. com trinta e dois anos.. “aí.. eu não quero me aposentar.. eu vou continuar trabalhando..” eu fico olhando e pensando assim.. mas não é possível..

**E-** É desgastante néh?

**PROFESSORA ANA -** mas não é possível que essa pessoa tem esse gás sabe.. então..o que é que eu vejo assim..até não são maus professores.. tem

umas que são bem boas.. enfim.. mas eu acho que tem as especificidades das disciplinas.. também néh.. tem umas disciplinas que não mudam quase nada..  
230 aí então.. o tal do caderno amarelo funciona.. porque é aquele fato histórico e pronto.. é aquele conhecimento científico e pronto.. é o jeito de cobrar.. como tem os professores de matemática néh.. que cobram.. é aquele jeito.. aquele monte de conteúdo.. pan.. pan.. e aquilo... parece que o fato de os alunos irem mal.. parece que não afeta os professores de matemática néh.. não sei se só  
235 eu que tenho essa impressão.. e os alunos vão mal... não gostam.. te odeiam.. não sei o quê.. não sei o que lá.. não sabem NAdá... e tu continua dando as tuas aulas normal assim.. como se não fosse contigo sabe.. isso.. no português também tem.. mas eu me afeto sabe... bah.. como é que eu vou fazer o aluno gostar das aulas?.. eu.. eu quero que o aluno goste das aulas..  
240 e... português com essa coisa de estar sempre buscando um texto diferente.. um texto atual.. um texto novo.. uma abordagem no:va.. néh.. que sofreu toda essa mudança do afastamento do ensino tradicional néh.. que .. que eu vi acontecer.. ahn.. isso é desgastante pra quem quer acompanhar..pra quem quer ler.. pra quem quer ta por dentro do mundo.. das coisas.. que o português  
245 trabalha com isso..então eu acho totalmente desgastante..eu não vejo mais do que vinte e cinco... O QUE que os alunos vão querer com uma VELha dando aula pra eles.. entendeu.. eu por exemplo.. não entendo nada de informática..de nada.. os alunos estão a mil anos na minha frente nesse campo.. o que que eu tenho pra contribuir?.. se foi o tempo que o mais velho  
250 néh.. ai era.. a pessoa mais velha néh.. hoje.. a geração de hoje.. ahn.. valoriza e curte o imediatismo.. o que é.. o que é atual... eu acho que eu to meio obsoleta assim.. meio carta fora do baralho.. eu espero chegar do mestrado assim com gás para mais uns três anos assim.. mas depois disso eu acho justo que eu me aposente.. eu acho que tem que renovar os ares.. tem que dar lugar  
255 para os outros.. eu tava dizendo pro meu marido.. faz vinte e cinco anos que eu acordo às seis horas da manhã.. eu acho que eu tenho direito de acordar às nove..((risos)).. sem ter que sair correndo no frio e porque deus o livre chegar atrasada então.. eu acho que a rotina da escola ..ela é desgastante.. mais do que esse tempo a pessoa já não dá mais o que o aluno precisa.. não acho justo  
260 com o aluno.. sabe um professor cansado.. um professor desestimulado.. até lá em Santa Catarina os colegas estavam em greve néh.. e no sábado houve aquela discussão.. ah eu sou a favor.. eu sou contra.. eu .. olha.. eu já fui contra .. eu já fui a favor.. já fiz greve.. já fiz paralisação.. já fiz operação tartaruga.. já fiz de tudo sabe.. não sei.. nem uma coisa nem outra deu  
265 resultado.. então eu já não critico mais quem faz... não critico quem não faz.. porque a pessoa tem o direito de lutar pra querer mudar alguma coisa.. embo::ra eu já saiba que pouca coisa muda.. então.. não sei..

**E-** E o que a senhora diria hoje.. o que torna o professor um profissional tão exposto? o que que é visto do professor?

270 **PROFESSORA ANA-** Eu não sei... não sei.. eu fui aluna de professores que eu admira:va.. eu achava as professoras LINdas.. eu achava as professoras classudas.. eu acreditava no que elas diziam.. e::... e::... elas tinham postura política.. eu admirava.. eu achava que o que elas diziam fazia sentido.. e no começo da minha carreira eu me sentia assim.. eu me sentia valorizada.. até  
275 porque eu comecei lá na zona rural néh.. os pais nos viam assim.. como A professora néh.. o que a gente dizia era considerado.. levado em conta.. eu tinha esse status.. me sentia com status néh.. de saber coisas e de dizer coisas



que os outros gostavam de ouvir.. davam valor e faziam o filho anotar.. por exemplo.. néh.. mas hoje já não.. hoje eu vejo assim que o professor.. e o professor ganhava mal naquela época também.. não era uma questão social assim.. porque o professor era pobre assim tão pobre quanto é hoje.. mas tinha uma postura assim... um empoderamento do saber que ele tinha sabe.. que eu vivi isso no início da carreira.. e que hoje não.. de alguma maneira o professor permitiu que todo mundo se metesse na sua carreira.. sabe.. todo mundo vai lá dá palpite daí.. os governos arbitram sobre a carreira.. os professores dos anos finais mesmo.. são.. supervisionados ou coordenados por pedagogos.. que muitas vezes não entendem as especificidades das disciplinas e.. tu tem que obedecer aquilo.. “ah mas a tua avaliação tem que ser uma avaliação diferente”.. não... tudo bem.. até dá para fazer uma avaliação diferente.. se tu tem vinte alunos mas se tu tem duzentos.. vamos combinar néh que não é assim tão simples.. então as pessoas arbitrando sobre o teu trabalho sem conhecer... “ah.. mas.. por que que tu não dá mais regras? por que que tu não faz frase no quadro?”.. olha tu ter que explicar para leigos.. que tu tá tentando abrir pra um texto.. que tu tá tentando ir por outro caminho.. e aí vem e olham o caderno e dizem “mas olha aqui o caderno.. não fizeram nada hoje?”..

**E-** Não tiveram aula?

**PROFESSORA ANA** – Não tiveram aula...(frase exclamativa) “ah vão assistir um filme é?”..

**E-** E filme não é aula néh?

**PROFESSORA ANA** – E assim por diante.. então.. me parece assim que mais do que nunca o professor tem que estar sempre dando desculpas pra esse e pra aquele.. tem que justificar sua avaliação.. tem que aceitar desrespeito do aluno.. se tu disser qualquer coisa.. sei lá.. te bota até na justiça.. então o professor fica se.. se acuando assim.. com.. medo.. medo.. dos pais.. da violência dos alunos.. medo dos supervisores.. porque ele não tem poder nenhum na verdade..

**E-** E na verdade.. as reais atitudes dos professores.. isso que é invisível?

**PROFESSORA ANA** – É.. o que que se faz na sala de aula? O que que de bom se faz? É claro que ninguém vê.. ninguém vê.. eu.. eu.. penso assim oh.. bah.. quanta coisa boa que a gente já fez.. tanta coisa.. às vezes pra um aluno... tu trazer ele na frente.. deixar que ele fale.. ou elogiar sua leitura.. ou enfim.. aquilo ali pode ser.. néh.. um ganho pra aquela criança.. porque acho que hoje em dia.. ninguém mais elogia os alunos.. (os professores acho que não fazem isso).. mas enfim são coisas tão importantes.. mas isso aí também ninguém quer saber.. néh que tu dá a palavra.. ou que tu fica uma aula inteira ouvindo as opiniões.. néh.. porque que cada um tem o que dizer.. às vezes não falam nunca.. ninguém ouve.. os pais não ouvem.. a sociedade não ouve.. ninguém ouve.. a sala de aula é o momento talvez de falar.. o português é pra usar a linguagem.. então falem.. então se expressem néh.. / acho que elas não perceberam que estamos gravando.../ ((a professora faz um comentário devido ao barulho que ocorre ao nosso lado por alguns minutos)) e... aquilo que eu te falei antes oh.. a escola quer mais que todo mundo fique fechado na sua sala de aula e de preferência sem fazer barulho.. porque se der confusão.. ah não.. aí outros vão ter que trabalhar.. entendeu?... bah “que história é essa de tu inventar de dar volta na quadra? bah.. mas tu vai sair com esses alunos.. ah.. mas aí eu vou ter que ir junt pra te ajudar a cuidar.. eu não quero.. não quero sair junto.. eu não quero fazer um bilhete para os pais explicando por que que

tu vai sair da sala de aula.. é muito.. é difícil pra mim...” então.. as pessoas  
acham que o professor... eu tenho usado muito essa expressão de que o  
330 professor vai pra guerra desarmado... e é uma guerra..guerra porque ele quer  
convencer o aluno a aceitar uma coisa que o aluno não quer.. que é o  
conhecimento.. e a gente tava comentando lá também ((em conversa informal  
antes da entrevista)) que o aluno tem razão porque o conhecimento no Brasil  
não é valorizado .. quando o mais importante é chutar uma bola...néh.. traficar..  
335 néh..

**E-** E também com o advento da internet o conhecimento .. ele ta muito perto...  
ele ta muito acessível..

**PROFESSORA ANA** – É.. e os alunos dizem assim.. mas professora..  
trabalhar pra quê? assim formalmente néh.. porque dá muito mais dinheiro ser  
340 mula..fazer alguma coisa no tráfico.. não sei o quê... e daí.. ao longo do tempo  
fui perdendo meus argumentos..porque o que que eu vou dizer? vou dar uma  
de moralista? porque a minha.. a minha família e a minha visão de mundo é  
diferente disso.. mas eu tenho que admitir que a família do aluno é assim..  
onde a mãe talvez se prostitua.. daí pega um pouco do dinheiro do bolsa  
345 família e daí o pai ta preso.. pega o dinheiro aquele de quando ta  
preso..((auxílio reclusão)) e a.. e a vida é assim..

**E-** E muitas vezes o filho vai pra escola porque tem que ir.. pra ganhar bolsa  
família.. pra se alimentar..

**PROFESSORA ANA** – É daí que vem o dinheiro da casa.. o dinheiro da casa  
350 não vem da força de trabalho.. e como o trabalho tinha a ver.. até pouco tempo  
com o estudo e hoje não mais.. o estudo não se justifica.. isso que eu tenho  
pensado assim oh.. “pra que mesmo vou estudar?” se eu posso ter um lance aí  
criar um blog.. criar uma coisa na internet.. ganhar um monte de dinheiro..  
falando sobre jogos.. néh.. sem formação nenhuma.. e eu vejo.. eu vejo em  
355 casa ((esse pensamento)).. néh.. aí tu pensa.. néh pra que serve a escola.. pra  
que que mais gente está se formando?.. o que que essa gente vai trazer? eu  
fico pensando assim.. fizeram agora no município no ano passado...faltou...  
tava faltando professores.. eles fizeram contrato emergencial... que a gente não  
quer como categoria porque:::.. é gente sem concurso e que acaba aceitando..  
360 e não reivindicando os direitos nem nada enfim...a categoria não quer.. mas  
eles entraram...aconteceu assim oh.. de a pessoa ir lá dar aula na terça e sexta  
-feira dizer que não vai mais... olhar a realidade da escola.. olhar e dizer Não..  
eu não vou ficar... eu vou vender roupa de sacoleira mas não vou dar aula..  
isso aqui é um inferno.. eu não vou ficar.. e aí eu penso assim oh.. que daqui a  
365 uns.. não precisa ir longe.. cinco anos.. dez anos.. esse pessoal que se forma  
não vai... não vai ficar...porque não tem nada que atraia..

**E-** E a procura pelas licenciaturas é cada vez menor néh?

**PROFESSORA ANA** – teve um tempo que eu fazia a maior apologia para os  
alunos néh.. ah vocês tem que fazer magisté::rio...a licenciatura é legal.. o  
370 curso de letras é lindo..(frase exclamativa) o curso de letras é tudo de  
bom..(frase exclamativa)...pepe.. perê perepepê.. mas de uns tempos pra cá..  
deus o livre se algum dos meus filhos diz que quer ser professor  
((risos))..entendeu... não só pelo salário..não é só essa questão.. mas pelo  
trabalho que demanda.. pelo estresse.. pela../ aqueles.. eu chorei.. eu me  
375 emocionei com aqueles professores levando tiro no Paraná.. sabe..sendo  
arrastados no chão.. só porque eles não querem ser demitidos em dezembro ..  
sabe.. tem um sistema de demitir em dezembro pra recontratar em março.. mas

onde é que a gente ta.. sabe..(frase exclamativa) assim é aviltante.. o cara estudou uma vida inteira.. o cara tem o que dar.. e aí a sua vida é assim de ano letivo em ano letivo...não pode construir uma projeção pra o futuro.. sabe... porque não sabe se no ano que vem vai ter escola pra trabalhar... uma coisa assim.. enquanto o Brasil não mudar isso aí.. eu não digo mais pra os jovens procurarem o magistério.. que que vai acontecer.. agora com a terceirização.. vai ser o próximo.. vão terceirizar a educação.. qualquer um que queira dar vai dar aula.. qualquer um... e aí quem não conseguiu fazer nada direito.. vai dar aula.. sem que seja exigido que seja bem feito.. eu fico preocupada assim.. que a ideia da escola pública era uma ideia boa.. é interessante que o povo se eduque.. é interessante que o governo gaste pra educar o seu povo... mas do jeito que vai.. aí quem pode pagar..quem dá valor.. bote numa escola particular e deu.. e lá o ensino é bem tradicional.. bom.. pra quem pode pagar.. acha o ensino tradicional ótimo.. tanto é que paga o cursinho.. que é pura regra.. que é

..  
**E-** E prepara pra concursos.. processos seletivos néh?

**PROFESSORA ANA** – É isso aí.. pra ser melhor do que os outros.. pra pegar a única vaga.. e deu.. e:.. ideia de sociedade nenhuma.. não sei.. eu acho que a escola se distanciou de seus ideais.. se distanciou por vários motivos.. por isso.. por exigirem da escola uma demanda que não é dela.. que é essa coisa da assistência social.. que a escola tem que dar conta.. ai liga.. a escola tem que ligar pra casa o dia que o aluno falta.. pô.. pagar um profissional pra ficar ligando pra um.. dois.. três.. quatro.. ficar ligar ligando pra saber porque que o aluno não veio... aí ninguém te atende na casa porque até a mãe ta dormindo até as onze..todo mundo dormindo na casa.. sabe..manda um professor.. um supervisor lá na casa do fulaninho saber porque que ele não ta vindo na aula..

**E-** Imagina.. buscar em casa...

**PROFESSORA ANA** – Com tantas outras coisas pra serem feitas dentro da escola sabe... então é um... é uma... me fugiu a palavra agora.. é uma.. uma descaracterização da escola.. e daí o teu conhecimento é útil ao que importa.. e daí se o que tu tem de prioritário que é o conhecimento é útil ao que importa qualquer um pode ser.. não precisa ser.. não tem mais o bom professor e o mau.. tanto faz..qualquer um.. como eu te disse antes.. qualquer um.. desde que mantenha os alunos quietos lá.. eu já vi colegas assim.. fecha a porta da sala de aula.. os alunos ficam conversando e ele vai ler jornal..mas não incomoda ninguém..

**E-** E os alunos estão ali..

**PROFESSORA ANA** – E os alunos estão ali..(frase exclamativa)..ok.. uma perda pra todos.. inominável.. mas.. e o outro que ta lá se matando pra dar uma boa aula ta no mesmo saco..e eu fico olhando assim... eu vejo que aquele que se mata pra dar uma boa aula.. se ele for contra a diretora em algum aspecto lá.. ele vai ser descartado.. a diretora não quer oposição.. ninguém quer..aí aquele não importa se ele seja bom..quanto mais medíocres.. desde que me obedeçam..néh.. fica bom..então.. isso aí também é uma coisa que eu tava discutindo lá ((nas aulas do mestrado)) que eu queria botar na minha pesquisa.. é que o professor ele.. ele ficou assim um executor de tarefas..

**E-** Uhum..

**PROFESSORA ANA** – Néh.. ele não pensa sobre o que ele vai fazer porque ele não tem tempo...ele já não acompanha mais a evolução do conhecimento.. ele não..consegue se atualizar.. então ele é assim o cara que vai lá e executa..

430 e isso é coisa que me dói muito porque é como se o cara não pensasse.. então  
a tal elite intelectual que o professor já foi hoje ele não é mais.. até botei num  
trabalho lá que o professor é um trabalhador braçal.. é um trabalho braçal de  
carregar o livro didático até a sala.. abri-lo.. passar no quadro.. ditar alguma  
coisa.. fazer um monte de provas.. corrigir tudo aquilo sem o mínimo de  
435 pensamento sobre aquilo.. sem ele pens.. / hoje eu vejo gente que pega as  
provas prontas da internet.. nem pra elaborar seu próprio material.. e..  
também não condeno mais.. porque já condenei...mas não condeno mais  
porque o cara que precisa pra comer.. precisa trabalhar quarenta horas..  
nenhum professor que trabalha quarenta horas.. falo isso por mim.. pode fazer  
um trabalho tão bom.. não acredito.. são super homens então... porque pra  
440 fazer um trabalho como deveria ser feito.. tu teria que ter vinte horas frente a  
aluno e vinte horas de planejamento.. seria o ideal..

**E-** E isso é impossível néh.. nos dias de hoje..

**PROFESSORA ANA –** É porque ninguém acha importante..ninguém acha importante... é uma lástima.../ não sei se eu respondi essa tua pergunta aqui.. nos dias de hoje..?

445 **E-** Eu acho que está de bom tamanho..a senhora falou um pouco de cada tópico néh..

**PROFESSORA ANA –** uma confusão((risos))...

**E-** Não.. mas acho que ficou bem completo..

**PROFESSORA ANA –** Aham..

450 **E-** Conseguimos explorar um pouco néh do que está por trás da complexidade do trabalho do professor.. que é invisível néh..

**PROFESSORA ANA –** É eu acho bem isso néh.. do.. do.. desinteresse da sociedade.. dos governos.. pra eles tanto faz.. se o trabalho é bom ou não.. eles só querem índices.. daí pra o índice ser bom eu posso mascarar.. eu  
455 posso simplesmente aprovar todos os meus alunos mesmo sem eles saberem nada.. que é o que o pessoal tem feito.. eu tenho visto escolas assim.. que para melhorar seu índice no ideb.. aprovam todo mundo.. e.. eu não to dizendo que tem que reprovar.. eu to dizendo que tem que ensinar os alunos..mas não ensinam.. mas pra ninguém ver que não ensinam.. aprova-se todo mun:do..

460 **E-** Pra se ter o índice?

**PROFESSORA ANA –** É pra se ter o índice.. então isso aí também acho uma sacaNAGem com os jovens porque eles vão chegar no ensino médio achando que tão podendo interpretar um texto e não tão.. porque eles não SABem.. porque EU não fiz o meu trabalho lá no ensino fundamental.. eu.. eu acho  
465 assim oh.. de uma corrupção tremenda eu negar o conhecimento ao aluno sabe.. me fazer que eu fiz o meu melhor.. eu tenho tido assim.. retorno de alguns alunos exc.. ahn retornos assim emocionantes neh..retorno de alguns alunos que .. eu vejo alguns alunos que foram longe.. já te falei néh? que eu tenho alunas doutoras.. enfim.. e que olham pra mim e dizem “bah..  
470 professora.. as aulas eram boas..” bah isso me enche de orgulho e me emociona.. mas... eu sou uma aREla.. um grão de areia num MAR de.. de.. situações assim que os alunos saíram desprepaRADos.. ah.. só uma ressalva que esses alunos que hoje são doutores são daqueles dez anos antes néh...

**E-** Sim.. que estava com todo o fôlego..

475 **PROFESSORA ANA –** que eu tinha fôlego e que a sociedade era uma que valorizava aquilo.. ahn.. o povo.. da zona rura::l néh.. que é um povo que queria.. que via na escola... assim os alunos vinham dois.. três quilômetros a

PÉ::... pra chegar e iam.. néh.. como a gente ouviu histórias dos pais.. néh..  
480 tanta gente que caminhou.. que passou trabalho pra estudar e estudavam..  
hoje as escolas estão nas comunidades.. sendo apedrejadas.. sendo  
pichadas.. néh.. o professor tendo o seu carro.. ahn.....

E- depredado?

**PROFESSORA ANA** – depredado.. (frase exclamativa) e assim por diante.. o  
professor.. ahn.. uma coisa importante que eu quero dizer.. que eu não sei se...  
485 se.. eu vou poder dizer na tua pesquisa ou na minha ((risos)) .. mas o professor  
ele virou um inimigo das famílias.. eu vejo na periferia isso.. porque a mãe vai  
lá.. xingar o professor.. ao invés de ver ele como um adulto que também está  
educando o seu filho.. e que.. a gente precisa dessa ajuda de um outro olhar  
sobre a educação que a gente tá dando.. porque às vezes a gente está criando  
490 o filho de um jeito e precisa que alguém diga.. não.. mas o teu filho.. o teu filho  
tem isso de bom.. mas o teu filho tem isso.. e hoje a gente não pode dizer nada  
pra um pai.. não pode dizer.. “mas seu filho não entrega tarefas”..

E- Corre o risco de ser agredido?

**PROFESSORA ANA** – Corre o risco de ser agredido (frase exclamativa)..  
495 então assim.. ahn.. antes que falei néh.. que supervisor questiona o trabalho do  
professor.. que o colega questiona o trabalho do professor.. que os pais  
questionam o trabalho.. acho.. ach.. que os pais não tem a sua voz.. tem que ter  
a sua voz.. mas ele tem que saber ouvir também o que eu vou dizer.. e hoje em  
dia a gente lida assim com uma parcela da população que vai lá te agredir  
500 assim de uma maneira:.... eu tenho uma colega que.. que uma mãe entrou lá e  
a pessoa quase deu NE:la.. ela sentada na sala dos profesSO:res.. ela não  
teve nem chance de.. de.. ela não sabia o que tava acontecendo.. então... meu  
Deus do cé::u... eu tenho que tá me explicando com todo mundo... ninguém  
valoriza o teu trabalho..

505 E- É o contexto da profissão docente hoje néh?

**PROFESSORA ANA** – E aí tu é inimiga da.. da.. os pais deveriam te ver assim  
como... pah.. eu vou ouvir o que essa pessoa tem pra dizer.. se ela está me  
dizendo isso.. que o meu filho tá aprendendo pouco porque eu não boto ele a  
estudar em casa.. então quem sabe eu boto ele a estudar em casa..

510 E- Parece que aquele hábito que tinha antes de “ah.. vou buscar o boletim do  
filho no colégio.. é o momento que eu vou falar com a professora”.. parece que  
isso se perdeu..

**PROFESSORA ANA** – Se perdeu.. eu vi uma coisa no facebook bem legal..  
acho que é até do Armandinho.. que... que a.. há um tempo atrás.. a nota  
515 baixa.. os pais. recebiam da professora olhavam pro filho e perguntavam “o que  
que é isso?”.. e no outro quadrinho..

E- A táh..

**PROFESSORA ANA** – o pai vê a nota baixa e tá olhando pra professora e  
pergunta “o que que é isso?”.. aquilo demonstra exAtamen::te o que a gente  
520 vive.. sabe.. e aí.. fica assim desarmado.. táh... se ninguém quer que eu  
cobre.. se ninguém quer que eu diga.. se ninguém.. o professor ele perdeu a  
sua::..

E- voz?

**PROFESSORA ANA** – sua voz (frase exclamativa)..seu referencial.. seu..  
525 quem é ele?.. ele diz assim pra o aluno..tá o pai..o próprio pai diz assim “ah  
esses professores só querem fazer greve..” néh.. se o próprio pai desmerece o  
professor.. néh.. os colegas desmerecem.. o aluno fica.. vai respeitar aquele

adulto por quê? então.. essa coisa assim de que ninguém vê o professor como um alia:do.. como alguém que tem ALgo a diZER ainda.. é que desmanchou com a carreira sabe.. acho que.. agora eu fiz uma digressão louca.. mas era  
530 isso que eu tava dizendo antes que eu ouvia meus professores. e eu dava valor pra aquilo e.. eu podia até não concordar.. mas eu.. ah.. é um ponto de vista diferente do meu.. mas é um ponto de vista.. hoje o professor não tem nem ponto de vista..porque ele não tem.. bem isso

535 **E-** não tem espaço?

**PROFESSORA ANA** – não tem espaço.. ele não tem onde falar... uma coisa SUper nefasta que aconteceu no município.. em Santa Maria foi.. meio que tiraram as reuniões pedagógicas.. “ah porque vocês só.. compram natura e só falam bobagem”.. tudo bem.. não vou te dizer que não acontecesse.. mas isso  
540 também faz parte de um trabalho em que todo mundo trabalha junto uma semana inteira (frase exclamativa) e daí que nós vamos ficar dando risada? só que muitos momentos eram momentos de desabafo dos professores e não se tendo esse momento muito pior ficou.. porque se eu não usava pra grandes estudos aqueles quarenta e cinco minutos que nos davam pra reunião.. num  
545 lugar barulhento.. que é lógico que não dava mesmo pra estudar grandes coisas.. nem pra desabafar mais eu tenho espaço.. então tu lidar com uma realidade difícil que é a sala de aula e tu não ter ninguém pra quem dizer.. ninguém que te entenda.. porque tu pode até reclamar em casa. mas se na tua família ninguém é do magistério não vão te entende:r.. então.. se alguém da  
550 tua família trabalhar no magistério tu vai ter um interlocutor.. se não a pessoa não vai entender.. vai achar que tu ta exagerando.. tu tem tempo sim pra.. ah.. três meses de férias que tu tem.. ((risos)).. ah.. coisas assim oh.. o professor acabou sendo visado por umas coisas assim oh.. ah o professor.. só vai lá dar umas aulinhas.. mas o cara é um intectual::..ele.. olha.. (frase exclamativa)  
555 pensar..ninguém quer reconhecer..

**E-** Pensar e trabalhar com seres humanos néh?

**PROFESSORA ANA** – ExataMENte.. tu vai lá e tu não faz qualquer coisa..tu vai pensar.. e quanta ciência tem por trás disso.. sabe.. eu agora voltando a estudar.. me .. me intimidei assim.. eu tava muito descolada da teoria.. só na  
560 prática.. e::.. e::.. eu vi assim que o trabalho com magistério ele exige que tu esteja atualizada.. sabe.. a .. a máxima aí que alguém disse que tu já sai da graduação desatualizada? é.. é bem fato.. mas se tu pudesse te manter atualizada com as tuas leituras e tal.. que trabalho bom que tu poderia fazer néh.. que coisa gratificante que poderia ser pra ti e pra os alunos.. enfim  
565 resultados muito melhores.. e::.. e tu tendo perdido isso.. isso sendo desconsiderado.. porque quando a gente levanta a bandeira da.. do..de um terço da carga horária pra planejamento.. parece que a gente ta pedindo pra não trabalhar.. pra dormir..tu.. tu pode acompanhar na mídia.. na.. néh.. pô.. ta na LEI que é pra dar um terço pra planejamento e simplesmente ignoraram e ficou por isso mesmo.. porque acho que ninguém tem esse um terço de  
570 planejamento entendeu? ((risos)).. e fica por isso mesmo.. porque não se considera que o professor tenha que se preparar para dar uma aula.. não se considera que ele tenha que pensar antes de ir dar uma aula.. então.. eu não sei onde ta o.. o problema sabe?.. eu acho que .. to tendendo a culpar o  
575 governo mesmo ((risos)) porque::.. as pessoas acabam se.. se deixando levar pela.. pela.. pelo contexto que encontram.. néh.. quem mais esperneia.. acaba sendo visto como cha::to..como.. néh.. polêmico.. o que incomoda na esco:la..

néh.. o que se desgasta.. eu mesma.. ah.. tem gente que diz “ah.. tu não aprendeu ainda que é assim Ana? tu não vê que não vai mudar o mundo”..  
580 sabe..as pessoas acabam jogando a toa:lha.. e como eu te disse.. antes eu julgava e achava que era um absurdo jogar a toalha.. agora eu já não julgo mais porque.. eu já to quase jogando a minha.. porque não dá resulTAdo.. eu acho que .. talvez pesquisas sejam lidas.. talvez.. néh.. alguém se sensibilize e.. estenda.. faça uma revolução.. acho que tinha que haver uma revolução  
585 assim.. de.. da maneira de ver a educação.. porque enquanto isso não acontecer.. e aí a profissão vai acabar..

E- Que bom que tem pesquisas que estão abordando esse tema agora..

**PROFESSORA ANA** – Acho interessante..

E- É eu acho que é crescente.. desde dois mil e pouco pra cá é crescente o tema ((profissão docente/trabalho do professor))..  
590

**PROFESSORA ANA** – Eu acho que começou a ficar alarmante o fato de.. da diminuição dos alunos interessados em fazer licenciatura.. muitos começam e não terminam.. os que terminam continuam na academia.. não vão.. acho que começaram a ver que .. ué.. tem um problema porque ninguém quer ir dar  
595 aula..

E – É .. tem algumas instituições que tem a obrigatoriedade de ofertar vinte por cento de seus cursos em licenciaturas..

**PROFESSORA ANA** – Ah não sabia...

E – É.. os ifs ((institutos federais)) tem essa obrigatoriedade de ofertar no  
600 mínimo vinte por cento.. e a procura a esses cursos não é muito frequente..

**PROFESSORA ANA** – Então cria uma questão de pesquisa néh.. porque .. seu eu to oferecendo o curso porque que não tem ninguém que queira.. interessante..

E- Eu acho que nós podemos ficar por aqui..

605 **PROFESSORA ANA** – Eu to por ti.. se não.. eu fico falando.. falando.. falando.. ((risos))..

E – Eu agradeço mais uma vez.. espero poder contribuir.. dar um retorno esperado com a pesquisa.. nós encerramos então.. a entrevista número quatro.. são dezessete horas e dez minutos..

610 E- **PROFESSORA ANA** – uma hora quase.. meu Deus.. ((risos))

E- Muito obrigada

615 **E- PROFESSORA ANA** – eu fico à tua disposição também.. se tu quiseres.. se precisares de mais alguma coisa.. entra em contato e tal.. eu tenho vindo a Santa Maria um vez por mês.. claro.. não sei quando é que tu tem que..concluir.. se tu.. tiver alguma dúvida precisar de alguma coisa.. a gente pode voltar a se encontrar.. tranquilo..

E- Eu agradeço.





## ANEXO C

### Convenções para a Transcrição\*

OCORRÊNCIAS	SINAIS	EXEMPLIFICAÇÃO
Incompreensão de palavras ou segmentos	( )	Do nível de renda... ( ) Nível de renda nominal...
Hipótese do que se ouviu	<b>(hipótese)</b>	(estou) meio preocupado (com o gravador)
Truncamento (havendo homografia, usa-se acento indicativo de tônica e/ou timbre)	/	E come/ e reinicia
Entonação enfática	<b>Maiúsculas</b>	Porque as pessoas reTÊM moeda
Alongamento de vogal ou consoante (como s,r)	:: <b>podendo aumentar para ::: ou mais</b>	Ao emprestarem os... éh::... o dinheiro
Silabação	-	Por motivo de tran-sa-ção
Interrogação	?	E o banco... Central... certo?
Qualquer pausa	...	São três motivos... ou três razões... que fazem com que se retenha moeda... existe uma... retenção
Comentários descritivos do descritor	<b>((minúsculas))</b>	((tossiu))
Comentários que quebram a sequência temática da exposição; exposição; desvio temático	-- --	... a demanda da moeda -- vamos dar essa notação -- demanda de moeda por motivo
Superposição, simultaneidade de voz	<b>Ligando as linhas [</b>	A. na casa da sua irmã [ B. sexta-feira? A.fizeram lá... B. cozinham lá?
Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto. Não no seu início por exemplo.	<b>(...)</b>	(...) nós vimos que existem...
Citações literais, reprodução de discurso direto ou leituras de textos, durante a gravação	“ ”	Pedro Lima... ah escreve na ocasião... “O cinema falado em lpingua estrangeira não precisa de nenhuma baRRElra entre nós”...

\* Utilizamos como base, com algumas adaptações, as normas de transcrição do Projeto NURC/SP. O quadro acima foi extraído de: PRETI, D. (Org.). **Análise de textos orais**. 6ªed. São Paulo: Humanitas Publicações – FFLCH/USP, 2003 – (Projetos paralelos, v.1), p.13-14.



## ANEXO D

### Termo de consentimento livre e esclarecido

**Título do estudo:** Os gêneros textuais na ótica do trabalho docente: entre desafios e possibilidades

**Pesquisadores responsáveis:** Raquel da Silva Goularte (pesquisadora);  
Marcia Cristina Corrêa (profa.orientadora da pesquisa)

**Instituição/Departamento:** Programa de Pós-Graduação em Letras da  
Universidade Federal de Santa Maria  
Telefone para contato:55 91009279

**Local de coleta de dados:** Escola onde trabalha a professora participante

Prezada senhora:

Você está sendo convidada a responder às perguntas desta entrevista semiestruturada de forma totalmente voluntária. Antes de concordar em participar desta pesquisa e responder a esta entrevista, é muito importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento. Os pesquisadores deverão responder todas as suas dúvidas antes que você se decida a participar. Você tem o direito de desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhuma penalidade.

**Objetivo do estudo:** Analisar os desafios e as possibilidades no trabalho docente em relação aos gêneros textuais sob a ótica do professor.

**Procedimentos:** Sua participação nesta pesquisa consistirá apenas na entrevista, respondendo às perguntas semiestruturadas formuladas pelo pesquisador e orientadas pelo diálogo entre pesquisador e professor participante, que abordam a formação acadêmica do professor, sua rotina de trabalho e sua relação com a área de Letras e, especialmente, com o ensino de gêneros.

**Benefícios:** Esta pesquisa trará maior conhecimento sobre o tema abordado, sem benefício direto para você.

**Riscos:** A participação na entrevista não representará qualquer risco de ordem física ou psicológica para você, pois o roteiro da entrevista explora questões

referentes à profissão professor da disciplina português, não tem nenhum intuito avaliativo pessoal em relação ao participante.

**Sigilo:** As informações fornecidas por você terão sua privacidade garantida pelos pesquisadores responsáveis. Os sujeitos da pesquisa não serão identificados em nenhum momento, mesmo quando os resultados dessa pesquisa forem divulgados em qualquer forma.

Ciente e de acordo com o que foi anteriormente exposto, eu \_\_\_\_\_, estou de acordo em participar desta pesquisa, assinando este consentimento em duas vias, ficando com a posse de uma delas.

Santa Maria \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2013.

---

Assinatura da professora participante

---

Assinatura da pesquisadora responsável