

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

**O AGIR DOCENTE REPRESENTADO NA FALA DE  
UMA PROFESSORA DO SISTEMA DE ENSINO  
MILITAR**

**DOUTORADO**

**Adriana Silveira Bonumá Bortolini**

**Santa Maria  
2014**

# **O AGIR DOCENTE REPRESENTADO NA FALA DE UMA PROFESSORA DO SISTEMA DE ENSINO MILITAR**

**Adriana Silveira Bonumá Bortolini**

Tese apresentada ao curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Letras, Área de Concentração em Linguística, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM-RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Doutor em Letras**.

**Marcia Cristina Corrêa**

**Santa Maria, RS  
2014**

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

BORTOLINI, ADRIANA SILVEIRA BONUMÁ  
O AGIR DOCENTE REPRESENTADO NA FALA DE UMA PROFESSORA  
DO SISTEMA DE ENSINO MILITAR / ADRIANA SILVEIRA BONUMÁ  
BORTOLINI.-2014.  
205 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, 2014

1. INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO 2. FORMAÇÃO DE  
PROFESSORES 3. SISTEMA COLÉGIO MILITAR 4. INSTRUÇÃO AO  
SÓSIA I. CORRÊA, MARCIA CRISTINA II. Título.

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

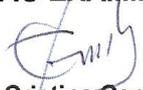
**A Comissão Examinadora, abaixo assinada,  
aprova a Tese de Doutorado**

**O AGIR DOCENTE REPRESENTADO NA FALA DE UMA  
PROFESSORA DO SISTEMA DE ENSINO MILITAR**

elaborada por  
**Adriana Silveira Bonumá Bortolini**

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

**COMISSÃO EXAMINADORA:**

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

  
**Betânia Passos Medrado, Dra. (UFPB)**

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

  
**Graziela Lucci de Angelo, Dra. (UFSM)**

  
**Vaima Regina Alves Motta, Dra. (UFSM)**

Santa Maria, 26 de junho de 2014.

*Ao meu pai, meu anjo no céu...*  
*À minha mãe, meu anjo na Terra!*

## AGRADECIMENTOS

Ao meu pai, minha força espiritual.

À minha amada mãe Cleusa, exemplo maior de amor incondicional e de coragem... minha grande incentivadora, meu porto seguro... pela tua doçura, pela tua fortaleza.

Ao meu marido Giovani, o amor que a vida me deu de presente, presença e apoio constante, em todos os momentos... obrigada por ter sido, tantas vezes, o meu interlocutor nesse trabalho... por sempre verbalizar a tua confiança em mim... pelo brilho do teu olhar ao me ouvir falar, ao ler o que escrevi... por ter me ajudado a tornar esse percurso leve e prazeroso.

Aos meus irmãos Suzana e Eduardo, que tão recentemente partiram... pelo exemplo de luta pela vida.

Aos meus irmãos Ricardo e Regina, pelo carinho e amor; à minha maninha caçula, Angélica, pelo sorriso, alegria e bom-humor que iluminam os meus dias.

Ao Programa de Pós-Graduação em Letras da UFSM, seus professores e funcionários, na figura do querido Jandir, pela acolhida e pela oportunidade.

À CAPES, pela bolsa que custeou essa pesquisa por três anos, em especial, por possibilitar que, durante esse período, eu continuasse exercendo minha atividade profissional.

Ao Colégio Militar de Santa Maria, pelo apoio durante a realização do Doutorado, concedendo a liberação necessária para cursar as disciplinas do curso e a licença de três meses para finalizar a tese.

Aos queridos colegas e amigos, professores do Colégio Militar de Santa Maria, pessoas com as quais sempre pude contar, das quais recebi todo o incentivo, apoio e amizade... minhas lindas amigas do 8º Ano, as amadas Lidiani Auzani, Adriana, Vaneza, Vera, Michele, Ronize e Salete... Aos colegas e amigos Karine, Kelly, Cláudia, Rosane, Milton, João, Luciane, Marta, Marileisa, nas figuras dos quais agradeço a todo o corpo docente do CMSM.

Ao querido Ferreira Junior, amigo e colega sempre disponível, que fez o *abstract* desse trabalho.

À amiga e colega Jésura, pelo apoio, motivação e carinho que sempre me dispensou.

À minha amiga, colega, companheira, incentivadora, grande responsável por eu ter voltado aos estudos na área das Letras, Ana Lúcia... não há palavras que possam expressar o sentimento de carinho e agradecimento que tenho por ti... obrigada pela parceria constante, pelos artigos, pelos dias e noites de estudo, pela vibração, pelos teus filhos amados, por formarmos essa dupla imbatível... pela amizade sincera.

Aos queridos colegas e amigos Maísa, Janete, Fabiana, Raquel, Michele, Ana Cecília, Cristiano, Wendel, Vanessa, Carol, Daniele e Louise, pelos grupos de estudo, pelas palavras de incentivo e carinho, pela parceria.

Às professoras Bethânia Medrado, Clara, Grazi, Vaima e Rosaura, pelas importantes contribuições em minha banca de qualificação, determinantes para chegar a este trabalho concluído.

E, finalmente, à minha querida orientadora, professora Marcia Cristina Corrêa, o mais feliz encontro que a UFSM me proporcionou. Meus irrestritos agradecimentos pela confiança, pelo carinho, pela dedicação... por me deixar andar sozinha, mas estando ao meu lado sempre que precisei... por ter tornado leve e agradável todo o caminho percorrido.

Enfim, agradeço a todos aqueles que, de alguma forma, contribuíram para a realização desse trabalho. Muito obrigada!

*... Dentre a multiplicidade de tarefas impossíveis que a modernidade se atribuiu e que fizeram dela o que é, sobressai a da ordem (mais precisamente e de forma mais importante, a da ordem como tarefa) como a menos possível das impossíveis e a menos disponível das indispensáveis – com efeito, como o arquétipo de todas as outras tarefas, uma tarefa que torna as demais meras metáforas de si mesmas...*

*(Modernidade e ambivalência – Zygmunt Bauman)*

## RESUMO

A presente pesquisa tem por objetivo propor interpretações do agir docente representado na fala de uma professora de ensino fundamental e médio, do Sistema Colégio Militar, reconfiguradas em um texto produzido pelo método da Instrução ao Sósia (IAS). Além disso, tem a finalidade de conhecer o que essa professora faz ou deixa de fazer para tornar-se continuamente professora nesse sistema de ensino, bem como de entender, pela sua voz, o sistema de ensino militar. Compreender as representações dos trabalhadores e das atividades que realizam vem sendo um desafio para os pesquisadores, motivo pelo qual o foco sobre o trabalho desperta o interesse dos estudos linguísticos que tratam de linguagem e interação. Nosso modelo de análise deriva dos procedimentos delineados por Bronckart, com algumas alterações que contemplam os fins da pesquisa. Assim, nosso suporte teórico está embasado principalmente em Bronckart (1999, 2006, 2008), Machado (2004, 2007, 2009), Bulea (2010) e Bulea-Bronckart *et al.* (2013), além das contribuições da Ergonomia do Trabalho e da Clínica da Atividade, de Clot (2001, 2007, 2010) e Amigues (2004). Procedemos a uma análise das representações do trabalho docente no sistema de ensino básico militar, em um estabelecimento de ensino denominado Colégio Militar. Alguns fatores motivaram-nos a realizar nosso trabalho com um *corpus* advindo desse contexto, dos quais citamos: i) trata-se de um contexto de ensino diferenciado devido às suas especificidades, pois é vinculado ao Ministério da Educação e subordinado ao Ministério da Defesa; ii) o público discente é muito heterogêneo, pois é composto por alunos amparados (filhos de militares transferidos) e por alunos concursados; iii) a equipe docente também é heterogênea, pois conta com professores militares de carreira (Academia Militar e QCO- Quadro Complementar de Oficiais), militares temporários (OTT- Oficiais Técnicos Temporários), professores civis concursados (servidores públicos federais), professores civis contratados por tempo determinado; e iv) os colégios integrantes do sistema têm se destacado com seus bons resultados no cenário nacional. A análise dos dados possibilitou-nos tecer interpretações e reflexões sobre o trabalho docente no sistema de ensino militar. Com a análise do nível organizacional, chegamos aos conteúdos temáticos colocados em cena pela professora no texto da entrevista, que revelaram a diversidade de tarefas que a docente realiza no curso de seu agir. No nível enunciativo, verificamos que a professora se coloca como agente do agir analisado, bem como identificamos os outros actantes postos em cena no texto, em especial o aluno. A análise das figuras de ação demonstrou a interdependência entre professor e aluno para que o trabalho docente se realize, fato que marca duas características desse trabalho: seu caráter intersubjetivo e o fato de pertencer ao campo do imponderável. As figuras de ação identificadas nas representações do agir da professora reforçaram ainda a dimensão agentiva do seu agir, a dimensão das determinações do agir e a dimensão da organização temporal do agir. Por fim, traçamos considerações sobre a utilização do método de Instrução ao Sósia no trabalho docente, do que ficou demonstrada sua pertinência, resguardadas as particularidades do trabalho docente em relação à própria agentividade da professora diante de seu agir.

**Palavras-chave:** Agir docente – sistema de ensino militar – interacionismo sociodiscursivo – instrução ao sósia.

## ABSTRACT

This research aims to suggest interpretations of teaching work represented in the speech of a fundamental and high school teacher, of the Military School System, reconfigured in a text which was composed by the Counterpart Instruction Method (IAS). Besides, this work aims to know what this teacher does or not to continuously act in this system, as well as to try to understand the military teaching system, through her voice. To understand the representations of workers and the activities that they carry out has been a challenge for researchers, the reason why the focus on this work draws the interest of linguistic studies that approach language and interaction. Our analysis model is based on the procedures designed by Bronckart, with some alterations to include the aims of this research. Thus, our theoretical support is mainly based on Bronckart (1999, 2006, 2008), Machado (2004, 2007, 2009), Bulea (2010) and Bulea-Bronckart *et al.* (2013), besides the contributions of Work Ergonomics and Activity Clinics, by Clot (2001, 2007, 2010) and Amigues (2004). We realized an analysis of the representations of teaching work in the military basic teaching system, in a school called Military School. Some factors motivated us to do our work with a *corpus* coming from this context, from which, it is worth mentioning: i) it is a differentiated teaching context due to its specificities, once it is associated to the Ministry of Education and subordinated to the Ministry of Defense; ii) the students group is very heterogeneous, once it is composed by students who are the children of transferred military people and students who passed public exams to enter the institution; iii) the teaching staff is also heterogeneous, once it is composed by teachers who are permanent military officers (Military Academy and Complementary Staff of officers – QCO), temporary military officers (Technical Temporary Officers – OTT), permanent civilian teachers (federal public servants), temporary civilian teachers; and iv) the schools that integrate the system have had good results in the national scenario. The analysis of the data made it possible for us to propose considerations and reflections about the teaching work of the military teaching system. With an organizational level analysis, we have reached the thematic contents presented by the teacher at the moment of the interview, which revealed the diversity of tasks that the teacher has to accomplish in her work. At the enunciation level, we verified that the teacher posits herself as the agent of the analyzed work, as well as we identified the other agents brought into the text, in special the student. The analysis of the action pictures demonstrated the interdependence between the teacher and the student in order for the teaching work to be accomplished, a fact that marks two characteristics of this work: its intersubjective orientation and the fact of belonging to the field of the imponderable. The action pictures identified in the representations of the teacher's work also reinforced the agentive dimension of her work, the work determinations dimension and work temporal organization dimension. Finally, we have outlined some considerations about the use of the Counterpart Instruction method on the teaching work, what has proved its efficacy, considering the teaching work specificities in terms of the teacher's own agentivity concerning her work.

**Key words:** Teaching work – military teaching system – socio-discursive interactionism - counterpart instruction.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Esquema geral de pesquisa sobre o trabalho.....	106
Figura 2- Esquema dos componentes do trabalho docente.....	107
Figura 3- Possibilidades de atividades no trabalho docente.....	109
Figura 4- Actantes principais postos em cena no texto.....	163

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Distribuição dos papéis na IAS.....	138
Quadro 2- Jogo comunicativo na IAS.....	144
Quadro 3- Plano geral do texto da IAS.....	145
Quadro 4- Coordenadas gerais dos mundos.....	152
Quadro 5- Sequências, representações dos efeitos pretendidos e fases correspondentes.....	152
Quadro 6- Resultados quantitativos de actantes principais.....	164

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACM- Atividade Cívico-Militar  
AD- Avaliação Diagnóstica  
AE- Avaliação de Estudo  
AFA- Academia de Força Aérea  
Aj- Ajudância  
Aj G- Ajudância-Geral  
AP- Avaliação Parcial  
APM- Associação de Pais e Mestres  
CA- Corpo de Alunos  
CAAD- Comissão de Aplicação da Avaliação Diagnóstica  
Ch Div Ens- Chefe da Divisão Ensino  
CFR- Curso de Formação de Reservista  
CLT- Consolidação das Leis do Trabalho  
CM- Colégio Militar  
CMPA- Colégio Militar de Porto Alegre  
CMRJ- Colégio Militar do Rio de Janeiro  
CMSM- Colégio Militar de Santa Maria  
Cmdo- Comando  
Cia Al- Companhia de Alunos  
CCI- Conselho de Classe  
Cens- Conselho de Ensino  
COPEMA- Comissão Permanente do Magistério  
DC- Diário de Classe  
DE- Dedicção Exclusiva  
DECEX- Departamento de Educação e Cultura do Exército  
DEPA- Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial  
Div Adm- Divisão Administrativa  
Div Ens- Divisão de Ensino  
Div Pes- Divisão de Pessoal

EsAEx- Escola de Administração do Exército  
EsPCEEx- Escola Preparatória de Cadetes do Exército  
EstAP- Estágio de Atualização Pedagógica  
GIP- Grau de Incentivo à Participação  
ICM- Instrução Cívica e Militar  
IG 60-01- Instruções Gerais para o Ingresso e a Carreira do Pessoal Docente Civil do Exército  
IG 60-02- Instruções Gerais para os Professores Militares  
IME- Instituto Militar de Engenharia  
ITA- Instituto Tecnológico de Aeronáutica  
ISD- Interacionismo Sociodiscursivo  
LDBEN- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
NGA/CM- Normas Gerais de Ação do CM  
NIAE - Normas Internas para Avaliação Educacional  
NISE- Normas Internas de Supervisão Escolar  
NP- Nota Periódica  
NPGE- Normas para Planejamento e Gestão do Ensino  
NRRD- Normas Reguladoras do Regime Disciplinar  
OM- Organização Militar  
OTT- Oficial Técnico Temporário  
PA- Plano de Aula  
PET- Plano de Execução de Trabalho  
PGE- Plano Geral de Ensino  
PLADIS- Planos de Disciplinas  
PLAEST- Planos de Área de Estudos  
PNLD- Programa Nacional do Livro Didático  
PPRP- Pesquisa Pedagógica de Resultado de Provas  
QCO- Quadro Complementar de Oficiais  
RI/CM- Regimento Interno dos CM  
R-69- Regulamento dos Colégios Militares  
R-15- Regulamento da Diretoria de Ensino Preparatório e Assistencial  
R-126- Regulamento de Preceitos Comuns aos Estabelecimentos de Ensino do Exército  
RLSM- Regulamento da Lei do Serviço Militar

RRM- Reuniões de Responsáveis e Mestres  
RUE- Regulamento de Uniformes do Exército  
Sgte- Sargenteante  
SCMB- Sistema Colégio Militar do Brasil  
S Cmdo- Subcomando  
Sdir Ens- Subdireção de Ensino  
SDir Ens- Subdiretor de Ensino  
SAP- Seção de Apoio Pedagógico  
SEAN- Sistema Ensino-Aprendizagem por Níveis  
Sec Cmdo- Seção de Comando  
Sec Ens- Seção de Ensino  
Sec Expt- Seção de Expediente  
SMA- Seção de Meios Auxiliares  
SPscPed- Seção Psicopedagógica  
SSpvs Esc- Seção de Supervisão Escolar  
STE- Seção Técnica de Ensino  
Sect- Secretaria  
Sseç AA- Subseção de Avaliação e Aprendizagem  
Sseç A C Pes- Subseção de avaliação e controle de pessoal  
Sseç Cntc- Subseção do contencioso  
Sseç C Ac- Subseção de Controle do Acervo  
Sseç C TecnI- Subseção de controle do uso das tecnologias  
Sseç OE- Subseção de Orientação Educacional  
Sseç P Pesq- Subseção de Planejamento e Pesquisa  
Sseç PscTec- Subseção Psicotécnica  
TI- Trabalho Interdisciplinar  
Tu AI- Turmas de Alunos  
VI- Verificação Imediata

# SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	18
CAPÍTULO 1 .....	26
CONTEXTO DE REALIZAÇÃO DA PESQUISA: O SISTEMA COLÉGIO MILITAR DO BRASIL.....	26
1.1. Histórico do Sistema Colégio Militar do Brasil .....	26
1.2. Organização e Características Gerais do Sistema Colégio Militar do Brasil .....	28
1.3. Descrição Estrutural e Pedagógica dos Colégios Militares.....	30
CAPÍTULO 2 .....	59
APORTE TEÓRICO DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO .....	59
2.1. Abordagem Teórica do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) .....	59
2.2. A Inserção do ISD no Quadro Epistemológico Geral do Interacionismo Social .....	61
2.3. O Estatuto dos Textos no ISD .....	74
2.4. As Condições Externas de Produção de um Texto .....	83
CAPÍTULO 3 .....	91
APORTE TEÓRICO SOBRE O TRABALHO.....	91
3.1. Abordagem Teórica do Trabalho.....	91
3.2. O Trabalho Docente .....	100
3.3. Método e análise na Clínica da Atividade .....	110
CAPÍTULO 4 .....	113
ASPECTOS METODOLÓGICOS.....	113
4.1. Níveis de Análise do ISD .....	113
4.2. A metodologia de Instrução ao Sósia .....	123
4.3. Procedimentos Metodológicos da pesquisa .....	127
CAPÍTULO 5 .....	131

MODELO DE ANÁLISE E ANÁLISE DOS DADOS .....	131
5.1. Um modelo de análise possível.....	131
5.2. Questões de pesquisa .....	134
5.3. Análise do Contexto de Produção .....	135
5.4. Nível Organizacional.....	139
5.5. Nível enunciativo.....	160
5.6. Figuras de Ação .....	179
5.7. Um olhar crítico-qualitativo sobre a IAS: a vez do parecer.....	188
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	195
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	202
ANEXOS .....	206

## INTRODUÇÃO

*A linguagem que eu falo em mim mesmo  
não é de meu tempo; está exposta,  
por natureza, à suspeita ideológica;  
é portanto com ela que é preciso que eu lute.*

*(Roland Barthes)*

Quando nos propomos a iniciar um trabalho, sempre há uma questão que nos motiva. No momento da qualificação, relatamos duas motivações: o contexto de pesquisa, definido no sistema de ensino militar, e o escopo teórico, constituído pelo Interacionismo Sociodiscursivo – ISD e teorias do trabalho. A elas, hoje, diante do trabalho concluído, podemos acrescentar, e mais especificamente particularizar, o método de instrução ao sócia, IAS. Consideramos que esse tripé, contexto de ensino militar, ISD e IAS deram *alma* à pesquisa, e se constituíram como as contribuições que viemos trazer ao espaço científico que alberga essa tese.

Em 2009, comecei a participar do grupo de pesquisa, coordenado por minha orientadora, Professora Dra. Marcia Cristina Corrêa, ainda na Linha de Pesquisa Aquisição da linguagem, no Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria, com o interesse de desenvolver uma pesquisa voltada para o Colégio Militar, lugar onde trabalho. Eis minha primeira motivação. O grupo já trabalhava com o ISD, e pleiteava a mudança da Linha de Pesquisa para Linguagem e Interação, o que veio a se concretizar em 2010. Iniciei meu percurso no ISD com o famoso “livro branco”, de Bronckart (1999). O que, em princípio, parecia muito complexo foi, aos poucos, fazendo sentido, e, à medida que nossos estudos avançavam, fui percebendo a problemática por que se interessava o ISD, em especial o grupo ALTER (PUC-SP): o agir docente. Eis minha segunda motivação.

Particpei do grupo, durante todo o ano de 2010, buscando, além de conhecer um pouco mais da teoria, um problema para o meu projeto de tese. Nesse período, participei de eventos, apresentei trabalhos, escrevi artigos e elaborei o projeto para a seleção do Doutorado. Em 2011, ingressei no Doutorado em Letras,

com um projeto em torno das representações do agir docente nos textos prescritivos do sistema de ensino militar.

Contudo, aquele projeto ainda me incomodava, pois temia não chegar à análise do agir do professor pelo caminho das prescrições, mas, ao mesmo tempo, sabia o quão forte eram os textos prescritivos em um sistema de ensino do exército.

A solução foi buscar outras possibilidades. Começamos pelo estudo das teorias que embasavam os trabalhos dos grupos de pesquisa sobre o trabalho do professor, e chegamos às teorias do trabalho, a Ergonomia e a Clínica da Atividade, e, com esse escopo teórico, veio a definição do método de coleta de dados que utilizo em meu trabalho, a Instrução ao Sósia – IAS, minha terceira motivação.

Com o contexto de pesquisa escolhido, o sistema de ensino militar; as teorias de base consolidadas, o ISD e as teorias do trabalho; e o método de coleta de dados definido, a IAS, a pesquisa começou a tomar forma.

Muitas pesquisas sobre o trabalho docente vêm sendo realizadas, abarcando todos os níveis de ensino, educação inicial, ensino fundamental, médio, superior e pós-graduação, de diferentes sistemas, privado, público, federal, estadual e municipal. Contudo, acreditamos que um diferencial de nossa pesquisa reside exatamente no contexto investigado. Trata-se do nível de ensino básico, ensino fundamental e médio, integrante do sistema de ensino público federal, com a particularidade de ser subordinado ao Ministério da Defesa.

É importante ressaltar que, com o advento da Constituição Federal de 1988, o ensino básico passou a ser de competência dos Estados e Municípios, cabendo à União a responsabilidade pelo ensino superior. Algumas poucas escolas, porém, permaneceram sob a égide federal, dentre elas, os colégios militares, instituições de ensino fundamental e médio, vinculadas ao Ministério da Educação e subordinadas ao Ministério da Defesa.

Além disso, há outras questões que, acreditamos, particulariza esse contexto de ensino. São elas:

- Heterogeneidade do corpo discente, constituído por alunos amparados (filhos de militares transferidos que têm direito à vaga nos colégios militares), e por alunos concursados (que realizam concurso para ingressar no 6º ano do ensino fundamental, ou no 1º ano do ensino médio, de acordo com a disponibilidade de vagas);

- Heterogeneidade do corpo docente, constituído por professores militares (de carreira, advindos da Academia Militar ou do Quadro Complementar de Oficiais – QCO; ou temporários, oficiais que permanecem no Exército por prazo determinado) e por professores civis (concursados, regidos pela Lei 8112/90; ou contratados por tempo determinado, regidos pela Consolidação das Leis do Trabalho – CLT);

- Existência de grande número de normas, regimentos e regulamentos que regem o ensino no Sistema Colégio Militar do Brasil, em todos os seus aspectos e de forma extremamente detalhada;

- Cobrança da aplicabilidade de todas as normas que regem o ensino no Sistema Colégio Militar do Brasil, principalmente para que se garanta a uniformidade de procedimentos em todos os Colégios Militares, devido ao número de alunos que são transferidos por ano entre esses colégios, por conta das transferências de seus pais; e

- Destaque que os Colégios Militares vêm obtendo no cenário nacional da educação pela qualidade de seu ensino, com o alto índice de aprovação em vestibulares dos alunos concluintes do ensino médio em universidades públicas; o alto índice de aprovação em concursos militares (EPCar, EsPCEEx, AFA); boas colocações no IDEB e ENEM, em Olimpíadas Escolares e em concursos nacionais, regionais e municipais.

Todos esses fatores interferem, de alguma forma, no agir do professor, que constrói representações sobre seu trabalho.

Tendo em vista que nossa pesquisa tem como objeto textos produzidos no interior de uma situação de trabalho e que incide sobre o real da atividade<sup>1</sup>, definimos como questões de pesquisa o seguinte grupo de perguntas<sup>2</sup>:

- Quais as diferentes fases do curso do agir (conteúdos temáticos), no trabalho do professor, são tematizadas pelo texto? Quais são os tipos de discurso mobilizados?
- Que vozes podem ser identificadas e o que elas representam? Há outros protagonistas desse trabalho instaurados/agentivizados pelo texto?

---

<sup>1</sup> O conceito que adotamos de real da atividade é o proposto por Clot (2001, 2007 e 2010), que afirma que o real da atividade é, além do que é realizado, também o que não se faz, o que se tenta fazer sem ser bem-sucedido, o que se desejaria ou poderia ter feito e o que se pensa ser capaz de fazer em outro lugar.

<sup>2</sup> As categorias citadas no grupo de perguntas serão abordadas nos capítulos que seguem.

- Que representações do agir da professora são identificadas no texto analisado? Que figuras de ação estão presentes na entrevista? Como se pode interpretar o agir representado pela professora?

Partimos da abordagem descendente da análise linguístico-discursiva proposta pelo ISD (Bronckart, 1999, 2006, 2008; Machado e Bronckart, 2009), passando pelo contexto de produção do texto, nível organizacional e nível enunciativo, para chegarmos a respostas da primeira e segunda questões, e à análise linguístico-discursiva, aliamos as figuras de ação (Bulea, 2010), para responder a terceira questão.

Nosso objetivo geral, derivado de nossa terceira questão de pesquisa, é, com base nos pressupostos do ISD e figuras de ação, e com o auxílio das Teorias do Trabalho – Ergonomia e Clínica da Atividade – propor interpretações do agir docente representado na fala de uma professora de ensino fundamental e médio, do Sistema Colégio Militar, reconfiguradas em um texto produzido pelo método da Instrução ao Sósia (IAS), com a finalidade de conhecer o que essa professora faz ou deixa de fazer para tornar-se continuamente professora nesse sistema de ensino, bem como de compreender, pela sua voz, um pouco mais desse sistema de ensino militar.

Derivados das demais questões de pesquisa, temos como objetivos específicos:

- i) elencar os conteúdos temáticos tematizados pelo texto de entrevista da IAS;
- ii) identificar os tipos de discurso mobilizados no texto da IAS;
- iii) verificar que vozes estão presentes no texto e o que representam;
- iv) reconhecer os protagonistas do trabalho docente instaurados/agentivizados pelo texto;
- v) identificar as representações construídas sobre o trabalho docente pela professora entrevistada;
- vi) analisar as figuras de ação presentes na entrevista.

Subsidiariamente, mas não menos importante, procedemos a uma reflexão crítica sobre a aplicação do método de IAS ao trabalho docente, bem como buscamos o papel do parecer elaborado pela professora depois da entrevista, e que se constitui no segundo momento da metodologia utilizada.

Machado *et al.* (2009) explicam que quaisquer textos produzidos no ou sobre o trabalho, e nesse caso específico referimo-nos ao trabalho docente, constituem-se como lugares possíveis de emergência de reconfigurações do agir do professor.

Em nosso trabalho, optamos por analisar um texto produzido pelo próprio professor, por acreditarmos que, pela voz desse profissional, conseguimos conhecer melhor o seu trabalho. Por isso, utilizamos o método de Instrução ao Sósia, oriundo das Ciências do Trabalho, e trazido para a Clínica da Atividade por Clot (2001, 2007, 2010), que pregava a necessidade de se ouvir a voz do trabalhador sobre o seu trabalho para se chegar às suas representações sobre o seu próprio agir.

Na IAS, o professor é induzido a produzir um texto, em situação artificial de pesquisa, sobre o seu trabalho. O método da IAS é constituído por duas etapas, sendo a primeira, a produção de um texto oral com a participação do pesquisador, em que este orienta o professor a lhe dar instruções sobre como deve proceder na eventualidade de ter que substituí-lo em seu trabalho; e a segunda, a produção de um texto escrito interpretativo sobre a transcrição desse texto oral, parecer a que nos referimos anteriormente.

Realizamos as duas etapas da metodologia, porém, não submetemos à análise linguístico-discursiva o texto produzido na segunda etapa. Sua análise residiu na busca do lugar do parecer no contexto de pesquisa, e, para tanto, confrontamo-lo com o método da IAS e com o contexto de sua produção.

Antes de apresentarmos a estrutura do trabalho, gostaríamos de comentar sobre nosso modelo de análise. O ISD apresenta-se como um empreendimento teórico-metodológico, ou seja, traz em seu escopo toda a base epistemológica que o sustenta, bem como o aparato metodológico que lhe confere certa autonomia, pois possui um modelo de análise próprio. Apesar disso, Bronckart sempre dá a teoria um estatuto de incompletude, no intuito de mostrar que o ISD está em constante construção, e, com ele, seu modelo de análise. Confirmando isso, Machado *et al.* (2009) aduzem que o modelo deve ser sempre adaptado à pesquisa e aos seus objetivos.

Nesse sentido, nossa análise abarca três níveis: o nível do contexto de produção dos textos, o nível organizacional e o nível dos mecanismos enunciativos. Aliamos a esses níveis a análise das figuras de ação, configurações interpretativas do agir, propostas por Bulea (2010), que, acreditamos, deram conta de nossa

proposta. Nosso texto está, então, organizado em cinco capítulos, conforme descreveremos:

O primeiro capítulo, intitulado *Contexto de realização da pesquisa: o Sistema Colégio Militar do Brasil*, tem por objetivo fazer uma descrição minuciosa do sistema. Acreditamos que este é um capítulo fundamental, uma vez que esse sistema de ensino é pouco conhecido e conta com regras, nomenclaturas e jargões muito particulares, necessitando, por isso, de explicitação. Buscamos trazer o máximo de informações possível, contemplando desde seu histórico, organização, gestão e normas internas. Trata-se de um texto denso, uma vez que as informações são resgatadas principalmente de regimentos e regulamentos próprios do Exército, cuja linguagem é formal. Nosso cuidado em manter essa linguagem, no primeiro capítulo, deve-se ao fato de que a dinâmica da construção de um texto de normas jurídicas ou administrativas respeita a uma técnica legislativa, e qualquer tentativa de mudança terminológica ou de organização do texto pode ser crucial para a manutenção de seu sentido original.

No segundo capítulo, intitulado *Aporte teórico do Interacionismo Sociodiscursivo*, apresentamos a abordagem teórica do ISD e sua inserção no quadro epistemológico geral do interacionismo social, apontando alguns teóricos de base que compuseram seu escopo, dentre eles Vygotsky, Bakhtin e Volochinov. De Vygotsky, tomamos a perspectiva psicológica do desenvolvimento; de Bakhtin e Volochinov, tomamos a noção de linguagem como produção simbólica, constituída sociohistoricamente nas práticas sociais. Na sequência, apresentamos o estatuto dos textos no ISD, mostrando que Bronckart evoca a língua pela análise da estrutura e da produção de um texto em uso; e as condições externas de produção de um texto, em que a ação de linguagem é definida e caracterizada. Os níveis de análise do ISD, tal qual foram propostos por Machado e Bronckart (2009), foram, propositalmente, apresentados na metodologia. As figuras de ação, propostas por Bulea (2010), foram apresentadas e conceitualizadas ao longo da análise, uma vez que seriam obrigatoriamente retomadas.

O terceiro capítulo, *Aporte teórico sobre o trabalho*, foi dividido em três partes: *Abordagem teórica do trabalho*, *O trabalho docente* e *Método e análise na clínica da atividade*. Na primeira parte, buscamos definir o trabalho em geral, a partir dos aportes teóricos das Ciências do Trabalho, focalizando a Clínica da Atividade, de Clot (2001, 2007, 2010). Na segunda parte, tratamos especificamente do trabalho

do professor, objeto de nossa pesquisa, buscando uma definição para ele, bem como identificando os elementos que o constituem. Para tanto, fundamentamo-nos principalmente nos trabalhos de Machado (2004, 2007 e 2009), mas também buscamos respaldo em Bronckart (2008) Amigues (2004), Clot (2007, 2010) e Saujat (2004). E, na terceira parte, abordamos e apresentamos o método e a análise do trabalho, na Clínica da Atividade (Clot, 2001, 2007, 2010).

Nosso quarto capítulo, *Aspectos metodológicos*, foi dividido em três partes: *Os níveis de análise do ISD*, *A metodologia de instrução ao sócia* e *Os procedimentos metodológicos da pesquisa*. Na primeira parte, apresentamos os níveis de análise do ISD, que alocamos na seção da metodologia por entendê-lo, conforme já referenciado, como um empreendimento teórico-metodológico. Assim, julgamos pertinente que os aspectos teóricos do ISD fossem abordados na revisão bibliográfica, e os aspectos concernentes aos níveis e categorias de análise, metodologia do ISD, fossem abordados na seção de metodologia do trabalho. Também é importante ressaltar que, a despeito de adaptarmos os níveis e categorias de análise para o nosso trabalho, optamos por apresentar aqui os níveis e categorias tais quais foram propostos por Machado e Bronckart (2009) em sua última reformulação. Na segunda parte, explicitamos o procedimento da instrução ao sócia (IAS), nosso método de coleta de dados, conforme apresentado e utilizado por Clot, na Clínica da Atividade. E, na terceira parte, descrevemos o processo de escolha do sujeito de pesquisa e o modo como desenvolvemos as etapas da metodologia de instrução ao sócia para obtenção dos dados submetidos à análise.

No quinto capítulo, intitulado *Modelo de análise e análise dos dados*, apresentamos o modelo de análise deduzido para o nosso trabalho, bem como apresentamos a aplicação das categorias de análise sobre os dados coletados. Na primeira parte, *Um modelo de análise possível*, expusemos os níveis de análise que utilizamos e suas categorias. Trabalhamos com três níveis: o nível do contexto de produção, com todas as categorias propostas pelo ISD (Bronckart, 1999); o nível organizacional, com as categorias denominadas *plano global do texto*, *os tipos de discurso e sequências* e *os mecanismos de textualização*; e o nível enunciativo, com a análise das *vozes enunciativas e actantes* e das *modalizações do enunciado*. Na sequência, procedemos à análise das figuras de ação internas e externas, propostas por Bulea (2010) e Bulea-Bronckart *et al.* (2013), seguidas de uma discussão sobre as interpretações do agir a que chegamos a partir das representações da professora

presentes no texto da entrevista e deflagradas pela análise das figuras de ação. E, na última parte do capítulo de análise, propusemos uma reflexão crítica sobre o método de instrução ao sócia e sobre o papel do parecer, segunda fase da metodologia, no contexto da pesquisa.

Por fim, apresentamos as considerações finais, momento em que retomamos pontos-chave de nossa análise, com especial enfoque sobre as interpretações do agir da professora a que suas representações nos conduziram. Enfatizamos, ainda, o papel fundamental da linguagem no processo de tomada de consciência do indivíduo frente à sua atividade. Ao cabo, indicamos as contribuições que nosso trabalho deixa nos estudos que trazem como objeto o trabalho docente, o ISD e a IAS. Se, com isso, pudermos ser o estopim para guiar o leitor a um processo de reflexão sobre a sua prática profissional, já teremos alcançado um saldo muito positivo.

## CAPÍTULO 1

### CONTEXTO DE REALIZAÇÃO DA PESQUISA: O SISTEMA COLÉGIO MILITAR DO BRASIL

*O contexto tem necessidade, ele mesmo,  
de seu próprio contexto.*

*(Edgar Morin)*

#### 1.1. Histórico do Sistema Colégio Militar do Brasil

O detalhamento do contexto em que uma pesquisa é realizada é fundamental na execução de um trabalho científico que se pretende claro, coeso e coerente. No caso do presente trabalho de tese, temos como contexto de investigação uma escola que pertence ao Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB), o Colégio Militar de Porto Alegre (CMPA). Temos ciência do fato de que esse sistema de ensino apresenta-se como uma nebulosa em nossa sociedade, que a seu respeito cria conceitos e representações.

É com o intuito, então, de tornar o mais transparente possível para o leitor o Sistema Colégio Militar do Brasil, e com ele o Colégio Militar de Porto Alegre, que procederemos à descrição de nosso contexto de pesquisa, introduzida por um breve histórico.

A história desse sistema de ensino teve seu surgimento da necessidade dos militares que deixavam suas famílias para irem para a guerra. Eles pleiteavam a criação de uma instituição encarregada de educar seus filhos, de modo que os soldados tivessem suas famílias amparadas. Assim, criou-se, além da pensão que garantia o sustento da família, a educação oficial, cujo objetivo era evitar a

indigência de órfãos de combatentes que eventualmente não sobrevivessem nos campos de batalha.

Registros em site oficial do exército<sup>3</sup> relatam que, no final do império, o conselheiro Tomás Coelho, ex-ministro da Agricultura, Comércio e Indústria, implementou a criação do Imperial Colégio Militar pelo Decreto Nº 10.202 de 9 de março de 1889. Em 1912, foram criados mais dois colégios militares, o de Porto Alegre e o de Barbacena, e, em seguida, o governo federal criou o Colégio Militar do Ceará conforme Lei 3674, de 07 de janeiro de 1919.

Por razões políticas, o Colégio Militar de Barbacena foi extinto em 1925 e, em 1938, ocorreu a extinção dos Colégios Militares do Ceará e de Porto Alegre, restando apenas o Colégio Militar do Rio de Janeiro.

Alguns anos depois, iniciou-se uma nova fase de crescimento no ensino do exército. Foram criados o Colégio Militar de Belo Horizonte, em 1955; o Colégio Militar de Salvador, em 1957; o Colégio Militar de Curitiba, em 1958; e, completando o ciclo, o Colégio Militar de Recife, em 1959. Os antigos Colégios Militares de Porto Alegre e de Fortaleza foram transformados em Escolas Preparatórias Militares e voltaram a funcionar em 1962.

Na década de 70, foram criados o Colégio Militar de Manaus, em 1971, e o Colégio Militar de Brasília, em 1978. O Sistema Colégio Militar do Brasil passou por modificações estruturais com o advento do Decreto nº 71.823, de 7 de fevereiro de 1973, que instituiu a Diretoria de Ensino Preparatório e Assistencial – DEPA<sup>4</sup>, com a finalidade de coordenar as atividades de planejamento e condução do ensino desses colégios.

Em 1988, ano em que foi promulgada a nossa Constituição Federal, novamente foram fechados o Colégio Militar de Belo Horizonte, o Colégio Militar de Salvador, o Colégio Militar de Curitiba e o Colégio Militar do Recife.

A retomada do processo de crescimento dos colégios militares somente voltou a acontecer na década de 90, quando foram reativados, em 1993, os Colégios Militares de Curitiba, de Salvador, do Recife e de Belo Horizonte, e criados, em

---

<sup>3</sup> Consulta realizada em site do Ministério do Exército – página da DEPA (Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial) - <http://www.depa.ensino.eb.br/> (acesso em: 14/05/2012)

<sup>4</sup> Atualmente a sigla DEPA é traduzida por Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial, e não mais Diretoria de Ensino Preparatório e Assistencial como o era em sua criação. Portanto, à exceção da referência histórica ao Sistema Colégio Militar, o restante do texto trará a tradução atual.

1993, os Colégios Militares de Juiz de Fora e de Campo Grande e, em 1994, o Colégio Militar de Santa Maria.

O Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB) é atualmente subordinado à Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial - DEPA, à qual cabe supervisionar, controlar e coordenar suas atividades didático-pedagógicas.

O sistema é formado por doze colégios militares, situados em: Manaus - AM, Fortaleza - CE, Recife - PE, Salvador - BA, Rio de Janeiro - RJ, Juiz de Fora - MG, Belo Horizonte - MG, Brasília - DF, Campo Grande - MS, Curitiba - PR, Porto Alegre - RS e Santa Maria - RS.

Atualmente, o Sistema Colégio Militar do Brasil oferece os ensinos fundamental e médio no âmbito do Exército Brasileiro. Frise-se que se tratam de estabelecimentos públicos federais subordinados ao Ministério da Defesa.

Ao longo do percurso do Sistema Colégio Militar do Brasil, merece destaque a admissão de meninas como alunas de colégios militares, para cumprir as mesmas atividades curriculares dos meninos, ocorrida em 1989, um século depois da criação do primeiro colégio militar.

Também devemos ressaltar o fato de serem realizados anualmente concursos de admissão ao 6º ano do ensino fundamental e 1ª série do ensino médio, em que meninas e meninos disputam as vagas disponíveis em igualdade de condições. Esses últimos pontos serão mais bem detalhados ao longo das seções que tratam do ingresso e do regime disciplinar discente no Sistema Colégio Militar do Brasil.

## **1.2. Organização e Características Gerais do Sistema Colégio Militar do Brasil**

No tocante à organização do sistema, é importante notar que a Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial - DEPA constitui-se como um órgão técnico-normativo, diretamente subordinado ao Departamento de Educação e Cultura do Exército - DECEX, responsável por dirigir e exercer a ação de comando, a gestão escolar em nível intermediário, o planejamento, a coordenação, a orientação,

a supervisão e a avaliação do processo ensino-aprendizagem nos colégios militares, conforme prevê o Regulamento dos Colégios Militares (R-69).

Os colégios militares comportam a educação básica, a partir do 6º ano até o 9º ano do ensino fundamental, e do 1º até o 3º ano do ensino médio, com o caráter preparatório e assistencial.

Enquanto o caráter preparatório visa a habilitar, prioritariamente, os alunos para o ingresso na Escola Preparatória de Cadetes do Exército (EsPCEEx), além de outras escolas de nível superior das forças armadas ou instituições civis de ensino superior; o caráter assistencial compreende as séries dos ensinos fundamental e médio, que atendem prioritariamente aos dependentes de militares, de acordo com as normas previstas no Regulamento dos Colégios Militares (R-69).

Há, também, como já foi referido, a possibilidade de ingresso nos colégios militares mediante concurso de admissão, regulamentado por meio de edital do Comando do Exército e publicado no Diário Oficial da União.

Aos alunos do colégio militar são oferecidas aulas de instrução cívica e militar, ministradas em todas as séries do ensino fundamental e do ensino médio, cujo objetivo é contribuir para o desenvolvimento da área afetiva, despertando o espírito de camaradagem, o respeito para com todos e o sentimento de patriotismo. Além disso, é por meio dessas aulas que os alunos desenvolvem seu enquadramento disciplinar e hierárquico, bem como, aqueles que se inclinam à carreira militar, têm despertadas suas vocações.

#### 1.1.1. Gestão Administrativa do Sistema Colégio Militar do Brasil

É importante notar que a gestão escolar na linha de ensino do Exército, em relação à educação básica ministrada nos colégios militares, é uma ação coadjuvante à ação de comando, em todos os níveis em que é exercida, caracterizada pelo exercício da autoridade, pelo conhecimento dos aspectos peculiares ao processo ensino-aprendizagem e pela busca da integração e da interação interpessoal.

Ainda que essa gestão escolar seja viabilizada por intermédio de uma ação supervisora coletiva nos colégios militares, essas instituições são

caracteristicamente hierarquizadas, como qualquer instituição militar, sendo sempre ressaltada a pessoa do Comandante e Diretor de Ensino como o responsável pela eficiência e pela eficácia da política educacional do Sistema de Ensino do Exército.

Na administração do sistema, observam-se níveis de execução: o central, representado pelo Departamento de Educação e Cultura do Exército, doravante DECEX; o intermediário, representado pela Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial, doravante DEPA; e o escolar, representado pelos colégios.

O nível escolar caracteriza-se pelo aspecto executivo, no qual, efetivamente, acontece a educação. Neste nível, o papel mais relevante é desempenhado pelos professores e pelas equipes técnico-administrativas e pedagógicas. Sua função é a de coordenar e orientar todos os esforços para que o ensino produza os melhores resultados, visando aos objetivos estabelecidos no Plano Geral de Ensino - PGE e nas Diretrizes de Ensino. Isso inclui o aprimoramento permanente do corpo docente e o atendimento das expectativas dos discentes, em busca do desenvolvimento pessoal e escolar.

Os profissionais dos colégios militares, civis e militares, que possuem habilitações específicas, devem ser, prioritariamente, empregados para aplicar seus conhecimentos. Ocorre, por vezes, o desvio de função de oficiais com especialização em educação, fato que deve ser comunicado à DEPA, com a respectiva justificativa.

### **1.3. Descrição Estrutural e Pedagógica dos Colégios Militares**

Os colégios militares são estabelecimentos de ensino que integram o Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB), um dos subsistemas do sistema de ensino do Exército. São instituições públicas federais subordinadas ao Ministério da Defesa, responsáveis por oferecer a educação básica, conforme já referido.

O Sistema Colégio Militar do Brasil subordina-se além da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), também, à Lei de Ensino do Exército e seu regulamento, bem como a outros regulamentos, normas e portarias, que

consolidam os diferentes aspectos contidos na legislação de ensino e condicionam o planejamento e a gestão escolar nos colégios militares.

O Sistema Colégio Militar do Brasil possui as seguintes finalidades previstas nas Normas para Planejamento e Gestão do Ensino (NPGE):

- a) ministrar o ensino preparatório e assistencial, conforme prevê o Art 7º da Lei Nr 9.786, o Art 7º do Decreto Nr 3.182 e o parágrafo 2º do Art 2º do Regulamento dos Colégios Militares (R-69);
- b) promover a formação integral dos jovens de acordo com os valores e as tradições do Exército Brasileiro; e
- c) privilegiar e prover as condições necessárias ao desenvolvimento dos objetivos educacionais da área afetiva, principalmente: patriotismo, civismo, responsabilidade, lealdade, disciplina, cooperação, criatividade, iniciativa, ética e comprometimento com a Instituição.

Dentre as normas que regulam o ensino no âmbito do exército, destacam-se:

- Lei Nr 9.394, de 20 Dez 96, art 83 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN.
- Lei Nr 9.786, de 08 Fev 99 – Lei do Ensino no Exército.
- Decreto Nr 3.182, de 23 Set 99 - Regulamento da Lei do Ensino no Exército.
- Portaria Nr 549/ Cmt Ex, de 06 Out 00 - Regulamento de Preceitos Comuns aos Estabelecimentos de Ensino do Exército (R-126).
- Portaria Nr 042/ Cmt Ex , de 06 Fev 08 - Regulamento dos Colégios Militares (R-69).
- Portaria Nr 02/DEP, de 10 Jan 03 – Diretriz para Gestão Escolar.
- Portaria Nr 291/Cmt Ex, de 05 Maio 05- Instruções Gerais para o Ingresso e a Carreira do Pessoal Docente Civil do Exército incluso no Plano Único de Classificação e Redistribuição de Cargos e Empregos (IG 60-01).
- Portaria Nr 293/ Cmt Ex, de 09 Maio 05, Instruções Gerais para os Professores Militares (IG 60-02).
- Regulamento da Diretoria de Ensino Preparatório e Assistencial (R-15).
- Regimento Interno dos CM (RI/CM).
- Documentos de Currículos do Ensino Fundamental e Médio, Planos de Área de Estudos (PLAEST) e Planos de Disciplinas (PLADIS).

- Documentos de Currículos do Ensino a Distância e Planos de Área de Estudos (PLAEST).
- Normas Internas para Avaliação Educacional (NIAE/DEPA).
- Ordem de Serviço Nr 11- Seção Ensino, de 25 Abr 03 - Avaliação Diagnóstica.
- Normas Internas de Supervisão Escolar (NISE/DEPA).
- Portaria Nr 014/DEP, de 08 Fev 2008 – Normas para a Promoção da Educação Ambiental nos Estabelecimentos de Ensino e nas Organizações Militares Subordinados e/ou Vinculados ao DEP.
- Diretrizes sobre o Projeto Letramento (Of nº 095 DEPA-SSeç Plj/Seç Ens, de 16 JUN 10).

### 1.3.1. Organização Estrutural dos Colégios Militares

A organização geral dos colégios militares é variável e tem a seguinte composição, segundo o R-69:

I - Direção de Ensino;

II - Subcomando (S Cmdo);

III - Subdireção de Ensino e Divisão de Ensino (Sdir Ens e Div Ens);

IV - Corpo de Alunos (CA);

V - Divisão Administrativa (Div Adm);

VI - Divisão de Pessoal (Div Pes) ou Ajudância-Geral (Aj G); e

VII - outros setores definidos nos respectivos organogramas em função das características de cada CM.

A organização pormenorizada do comando varia conforme a estrutura organizacional do colégio militar e está prevista nos seus respectivos quadros de cargos.

É importante frisar que o Comandante e Diretor de Ensino do colégio militar carrega essas duas denominações devido ao fato de o colégio ser uma organização militar (OM), que é conduzida por um comandante, e, ao mesmo tempo, ser uma escola, dirigida por um diretor.

O Comandante e Diretor de Ensino do colégio militar permanece dois anos em seu comando, podendo ser prorrogado por mais dois anos. Após esse período, outro comandante passa a gerir a escola.

Essa figura do Comandante e Diretor de Ensino dispõe, como órgãos consultivos, do Conselho de Ensino, do Conselho de Classe e da Comissão Permanente do Magistério (COPEMA), conforme dispõe o Regulamento dos Colégios Militares (R-69).

O Conselho de Ensino é constituído pelos seguintes membros: a) Subdiretor de Ensino e Chefe da Divisão de Ensino; b) Chefe da Seção de Supervisão Escolar; c) Chefe da Seção Técnica de Ensino; d) Chefe da Seção Psicopedagógica; e) Chefes de Seção de Ensino; f) Comandante do Corpo de Alunos; g) Secretário do Conselho de Ensino e outros membros, a critério do Diretor de Ensino.

O Conselho de Classe é composto por: a) Subdiretor de Ensino e Chefe da Divisão de Ensino; b) Chefe da Seção de Supervisão Escolar; c) Chefe da Seção Técnica de Ensino; d) Chefe da Seção Psicopedagógica; e) Chefe da Seção de Ensino; f) Comandante do Corpo de Alunos; g) Comandantes das Companhias de Alunos; h) Professores da série ou ano; i) Chefe da Seção de Expediente/Divisão de Ensino - Secretário e outros membros, a critério do Subdiretor de Ensino e Chefe da Divisão de Ensino.

A COPEMA é um órgão administrativo de natureza fiscalizatória e consultiva da vida funcional do docente, regulada nas Instruções Gerais para o Ingresso e a Carreira do Pessoal Docente Civil do Exército, inclusas no Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos (IG 60-01).

Em relação à composição da estrutura pormenorizada da subdireção de ensino ou divisão de ensino, o Regulamento dos Colégios Militares (R-69) dispõe a seguinte organização hierárquica:

I - Subdiretor de Ensino / Chefe da Divisão Ensino (SDir Ens / Ch Div Ens);

II - Seção Técnica de Ensino (STE):

a) chefia;

b) Subseção de Avaliação e Aprendizagem (Sseç AA); e

c) Subseção de Planejamento e Pesquisa (Sseç P Pesq).

III - Seção Psicopedagógica (SPscPed):

- a) chefia;
  - b) Subseção Psicotécnica (Sseç PscTec); e
  - c) Subseção de Orientação Educacional (Sseç OE).
- IV - Seção de Supervisão Escolar (SSpvs Esc):
- a) Chefia;
  - b) Adjuntos.
- V - Seções de Ensino (Sec Ens):
- a) seções A (Português, Literatura e Artes); B (Matemática e Desenho Geométrico); C (Ciências Físicas, Químicas e Biológicas), D (História, Geografia, Filosofia e Sociologia) E (Educação Física) e F (Língua Estrangeira);
  - b) seção de cursos:
    - 1. chefia;
    - 2. Subseção de Cursos Preparatórios;
- VI – Seção de Apoio Pedagógico (SAP);
- VII - biblioteca:
- 1. chefia;
  - 2. Subseção de Controle do Acervo (Sseç C Ac); e
  - 3. Subseção de controle do uso das tecnologias (Sseç C TecnI).
- VIII - Seção de Expediente (Sec Expt):
- 1. chefia;
  - 2. Subseção do contencioso (Sseç Cntc); e
  - 3. Subseção de avaliação e controle de pessoal (Sseç A C Pes).
- IX - Seção de Meios Auxiliares (SMA);
- O Corpo de Alunos compreende:
- I - Comando (Cmdo);
  - II - Ajudância (Aj) / Secretaria (Sect);
  - III - Companhias de Alunos (Cia Al);
    - a) Comando (Cmdo); e
    - b) Seção de Comando (Sec Cmdo):
      - 1. Sargenteante (Sgte); e
      - 2. Inspetoria de Alunos.
  - IV - banda de música e coral de alunos; e
  - V - Turmas de Alunos (Tu Al).

### 1.3.2. Planejamento Escolar

Nos colégios militares, o planejamento escolar ocorre em ação conjunta com a DEPA, por meio da elaboração anual do Plano Geral de Ensino - PGE, que considera todos os documentos citados na referência das NPGE - Normas para Planejamento e Gestão do Ensino. Esse documento, conforme prevê a NPGE, deve ser prático, objetivo, flexível e com propostas exequíveis de ações educacionais claras, precisas, eficazes, transformadoras e participativas.

O PGE é o documento básico no qual são previstas todas as atividades de ensino e os projetos educacionais a serem desenvolvidos durante o ano letivo. Após a aprovação do PGE, os colégios militares elaboram os programas específicos para a execução de cada atividade de ensino e projeto educacional. Estes documentos são apresentados durante as visitas de supervisão do General da DEPA ao colégio.

O PGE proposto pelo Diretor de Ensino e Comandante do colégio é elaborado pelo Chefe da Seção Técnica de Ensino, com a participação de demais integrantes da comunidade escolar, sob a coordenação do Chefe da Divisão de Ensino ou do Subdiretor de Ensino.

Os PGE deverão prever as datas selecionadas pelo colégio para as reuniões dos Conselhos de Ensino (CEns) e dos Conselhos de Classe (CCI), as Reuniões de Responsáveis e Mestres (RRM), as avaliações de estudo (AE) e reposição de aulas, com instruções para a realização desses eventos.

O PGE do estabelecimento de ensino só é divulgado ao corpo permanente (professores, supervisão, coordenações etc) após a aprovação pela DEPA. Uma vez aprovado o documento, este deve ser executado. Eventuais modificações só poderão ser introduzidas mediante justificativa e aprovação da DEPA. Da mesma forma, não é permitida a execução de projetos educacionais no colégio, mesmo a título experimental, sem prévia autorização da Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial.

Os professores dos colégios militares são responsáveis por confeccionar para o início de cada ano letivo um documento chamado Plano de Execução de Trabalho (PET), que é elaborado e cumprido pelo docente da respectiva disciplina e

turma/ano, de acordo com o modelo estabelecido pela Seção de Supervisão Escolar/Coordenação Pedagógica.

Esse documento deve basear-se no calendário letivo da escola, bem como nos PLAEST - Planos de Área de Estudos e PLADIS - Planos de Disciplinas (conteúdos programáticos dos Ensinos Fundamental e Médio), e ter como base a turma/ano com menor número de aulas na semana.

O PET deve ainda apresentar um planejamento dos conteúdos programáticos, com a descrição dos objetivos a serem atingidos em cada aula. Por fim, deve servir para subsidiar a reformulação dos documentos curriculares. O PET é assinado pelo Coordenador de Disciplina/Área de Estudo e visado pelo Coordenador de Ano ou Chefe da Seção de Ensino.

Outro documento que é confeccionado pelo docente responsável por ministrar as aulas curriculares ou as aulas de apoio pedagógico para absorção de pré-requisitos e/ou de recuperação é o Plano de Aula (PA), apresentado quando solicitado, inclusive durante as aulas.

O Diário de Classe (DC), que nos colégios militares tem uma estrutura própria, é distribuído ao docente no início do ano letivo, contendo uma relação confeccionada pelo Corpo de Alunos (CA) com o nome completo dos alunos, um quadro com as fotografias 3 x 4, o nome de guerra<sup>5</sup> e o número do aluno.

O diário é de uso obrigatório durante as aulas teóricas e práticas, para todas as disciplinas da grade curricular, sendo conferido com frequência pelos chefes imediatos dos profissionais com encargos didático-pedagógicos. O diário de classe é arquivado na Subseção de Ensino, ou na Seção Técnica de Ensino, ou ainda na Seção Psicopedagógica.

O planejamento do PGE para o ano letivo é feito de forma mais detalhada possível, uma vez que leva em consideração o Calendário Geral Escola; a duração do ano letivo de, no mínimo, duzentos dias de efetivos trabalhos escolares, divididos em dois períodos semestrais; os feriados municipais e estaduais; o feriado referente ao Dia da Consciência Negra; datas de eventos importantes que deverão constar do Calendário Escolar, como a solenidade de início do ano letivo, as provas de cada

---

<sup>5</sup> Ao ingressar no colégio militar o aluno recebe um nome de guerra e um número, que passa a ser sua identificação oficial no colégio. Esse nome de guerra pode ser seu prenome, seu sobrenome ou ambos. O critério para a escolha desse nome é que nenhum aluno pode ter o mesmo nome de guerra de outro aluno.

bimestre, os períodos das férias escolares, de meio e de fim de ano, os Jogos Internos, além de outras consideradas pertinentes pelo Comando do colégio; a recuperação dos dias letivos aos sábados ou no contraturno; reuniões com os responsáveis; e a aula inaugural.

O colégio militar procura sempre estreitar os laços entre escola e família, motivo pelo qual as reuniões com os responsáveis ocorrem antes do início do ano letivo. Nessa reunião, é distribuído o Manual do Aluno e são abordados os principais assuntos de conhecimento obrigatório por parte dos responsáveis. É nesse momento também que a Seção Psicopedagógica reúne os responsáveis pelos alunos que tiveram os pareceres inapto e apto<sup>6</sup> com restrições na Avaliação Diagnóstica.

Em relação à aula inaugural, esta é ministrada pelo Diretor de Ensino, e dirigida aos corpos discente e docente. Caso não seja possível a presença de todo o público previsto, ela poderá ser apenas para os novos alunos do Sistema Colégio Militar do Brasil. Nessa aula, são apresentadas as características do ensino e a proposta pedagógica do Colégio, bem como as diretrizes da Direção de Ensino.

Os colégios militares realizam o Estágio de Atualização Pedagógica Nível II e o EstAP (Estágio de Atualização Pedagógica) Continuado destinado aos agentes de ensino (professores, instrutores e monitores), ao longo do ano letivo, se possível bimestralmente, e sob a responsabilidade do Comandante e Diretor de Ensino. Na realização de tais estágios, os colégios militares buscam atender aos interesses dos professores quanto a datas, horários e assuntos gerais. Para o estágio são convidados, além de profissionais especializados em Educação de fora dos colégios militares, também os próprios membros do corpo docente.

---

<sup>6</sup> Essa denominação de alunos aptos com restrição ou inaptos será abordada na seção seguinte, que trata das formas de ingresso no colégio militar.

### 1.3.3. Sistema de ingresso nos Colégios Militares

O ingresso de alunos nos colégios militares é condicionado à existência de vagas na instituição, fixadas em função da capacidade física e dos recursos materiais de cada colégio.

As vagas existentes para a matrícula nos colégios militares destinam-se aos dependentes de militares de carreira do Exército e aos habilitados no processo seletivo, denominado pelo sistema como Concurso de Admissão. As vagas para ingresso por meio de processo seletivo são fixadas pela DEPA.

Assim, é possível o ingresso de dependentes de militares não transferidos para a Organização Militar (OM) no Colégio Militar, em consonância com as vagas disponíveis por ano e que foram listadas pelo comandante do colégio. É adotado, para isso, o procedimento de informar essa listagem a todas as OM das localidades assistidas pelo colégio militar.

Os dependentes de militares, candidatos a ingressarem no colégio militar, devem ter sua condição de filiação verificada, para que procedam à Avaliação Diagnóstica (AD) antes da efetivação da matrícula.

Quando necessário, realiza-se um sorteio para matricular os candidatos, segundo o parecer emitido pela Comissão de Aplicação da Avaliação Diagnóstica (CAAD), nos casos de o candidato ser considerado apto ou apto com restrições. Os candidatos a discentes que receberem o parecer inapto na Avaliação Diagnóstica serão matriculados no ano em que os responsáveis decidirem colocá-los.

O candidato será considerado apto se apresentar os pré-requisitos necessários para acompanhar o desenvolvimento dos assuntos que serão trabalhados no ano escolar pretendido, dominando 50% ou mais das habilidades solicitadas na avaliação diagnóstica.

Será considerado apto com restrição se apresentar alguns dos pré-requisitos necessários para acompanhar o desenvolvimento dos assuntos que serão trabalhados no ano escolar pretendido, necessitando, porém, de apoio pedagógico. Nesse caso, o candidato deve demonstrar domínio de menos de 50% das habilidades solicitadas na avaliação diagnóstica.

E, será considerado inapto o candidato que não apresentar os pré-requisitos necessários para acompanhar o desenvolvimento dos assuntos que serão

trabalhados no ano pretendido e necessitar de apoio pedagógico. Nesse caso, o candidato não possui domínio de mais da metade do total de itens da avaliação diagnóstica que aborda procedimentos de leitura.

Relativamente ao ingresso pelo concurso de admissão, é interessante frisar que é único e universal para cada nível de ensino e colégio militar, isto é, cada colégio é responsável pela sua seleção.

Para que os candidatos a ingresso no colégio militar se inscrevam no concurso de admissão, devem preencher os seguintes requisitos: i) ser brasileiro; ii) ter idade compatível para a matrícula, nas condições do R-69 e de acordo com o edital do processo seletivo; iii) ter concluído, com aproveitamento, ou estar cursando o ano que o habilita ao processo seletivo; e iv) não ter sido desligado de qualquer colégio militar por motivo disciplinar.

Assim, o processo seletivo para ingresso no colégio militar tem caráter seletivo-classificatório, único e universal, compreendendo a execução das etapas de inscrição, da realização do exame intelectual e da inspeção de saúde.

A elaboração das provas do exame intelectual do concurso de admissão é encargo de comissão de docentes do colégio militar, designada pelo diretor de ensino. As provas são submetidas à sua homologação, após análise técnica da Divisão de Ensino.

#### 1.3.4. Especificidades dos Colégios Militares

O Corpo de Alunos é uma seção nuclear, que carrega características bem particulares dos colégios militares, uma vez que é responsável por assegurar o enquadramento disciplinar dos alunos e desenvolver o espírito cívico, estimulando a prática dos valores e o culto às tradições militares. É essa seção que exerce permanente ação educacional sobre os alunos, controlando e buscando a manutenção da disciplina do corpo de alunos.

É também o corpo de alunos que coordena e acompanha a execução da Instrução Cívica e Militar (ICM), prevista na grade curricular.

Os profissionais que atuam como Comandantes de Companhia e como monitores buscam constantemente o enquadramento do corpo discente, em

cumprimento às normas disciplinares do Regimento Interno, sempre zelando e respeitando o Estatuto da Criança e do Adolescente bem como o direito de ampla defesa e do contraditório.

O Corpo de Alunos divide-se em Companhias de Alunos. Existe a 1ª Companhia de Alunos, responsável pelo ensino fundamental, e a 2ª Companhia de Alunos, responsável pelo ensino médio. As Companhias de Alunos têm como principal atribuição exercer o acompanhamento da conduta do aluno e atuar preventivamente na correção de comportamentos inadequados às obrigações do discente.

Todos os profissionais do colégio militar, incluindo os professores e integrantes do Corpo de Alunos, bem como os alunos, são orientados quanto às normas internas. Dentre essas regras, estão proibição do fumo no interior do colégio, as restrições de manifestações amorosas, conforme denominação da NPGE, e de namoro no interior do colégio, e mesmo fora do Colégio Militar, quando fardados.

Os uniformes dos colégios militares para as atividades regulares de ensino, que são previstos no Regulamento de Uniformes do Exército (RUE), é outro diferencial no sistema. No contexto de ensino militar, é fundamental a correção na apresentação individual e coletiva de todo o efetivo, em qualquer que seja a situação. Ressalta-se a importância do uso do jaleco branco padronizado pelos docentes em sala de aula, tanto pelos professores civis quanto pelos militares.

Todos os integrantes do corpo permanente devem corrigir desvios no uso dos uniformes pelos alunos, principalmente fora do Colégio. O Corpo de Alunos deverá exigir o uso correto da boina e da sua adequação ao tamanho da cabeça. O asseio e a boa apresentação, bem como a limpeza das fivelas e dos calçados são exigidos permanentemente.

O aluno é orientado para que entenda que ele é o principal divulgador da imagem do colégio. O colégio procura estimular o sentimento de orgulho em envergar uniformes que derivam de uma tradição mais do que centenária. O uniforme sujo e/ou mal passado, fivelas manchadas, calçados sujos e em mau estado, boinas desbotadas ou deformadas e a falta de distintivos que identifiquem o aluno do colégio devem ser motivo de chamada de atenção e, até mesmo, de medida disciplinar.

### 1.3.5. Regime Disciplinar Discente

O regime disciplinar dos colégios militares é de natureza educativa, pois visa à educação integral do aluno e fundamenta-se nos padrões éticos da sociedade e nos valores do Exército Brasileiro.

São as Normas Reguladoras do Regime Disciplinar nos Colégios Militares que regulam as condições para atribuição de conceitos ao comportamento dos alunos, que pode ser classificado desde “excelente” até “mau”. Essas normas também regulam as faltas de natureza eliminatória e pormenorizam as faltas disciplinares com suas medidas disciplinares, assim como o comportamento e as recompensas concedidas aos alunos.

Uma das recompensas oferecidas ao aluno pelo Sistema Colégio Militar é a sua graduação nos diversos graus da hierarquia escolar pela aplicação aos estudos e pelo comportamento exemplar.

Os graus da hierarquia escolar definem-se entre o posto de coronel-aluno e a graduação de cabo-aluno. Conforme dispõe o RI/CM, para efeito de hierarquia, os alunos dos anos escolares de maior nível escolar têm a precedência, exceto no âmbito do batalhão escolar, onde prevalecerá a precedência de postos e graduações.

Nesse sentido, é interessante notar que meninos e meninas concorrem ao posto de coronel-aluno, que é o comandante do batalhão escolar, em igualdade de condições, uma vez que os critérios para atingir essa honraria são extremamente imparciais, baseando especialmente em grau e disciplina.

As promoções dos alunos a postos superiores constituem atribuição do Comandante do colégio, por indicação do Comandante do Corpo de Alunos. Essas promoções são publicadas no boletim interno do colégio.

Só concorrem às promoções os alunos que, no ano letivo considerado, não tenham atingido o limite de pontos perdidos por falta aos trabalhos escolares, tenham obtido nota global do ano escolar igual ou maior que 7,0 (sete) e que estejam classificados no comportamento “excepcional” ou “ótimo”.

Há duas situações em que os alunos investidos em graus da hierarquia escolar perderão essa honraria: i) quando, por faltas disciplinares, ingressarem no

comportamento “bom”; e ii) quando, por falta disciplinar grave, a critério do comandante do colégio, sejam julgados incompatíveis com a condição de aluno graduado.

Os alunos graduados estão submetidos a deveres específicos e gozam de direitos peculiares. São seus deveres, conforme disposto no RI/CM, além daqueles inerentes ao aluno do CM:

I - cooperar na instrução cívica e militar e na educação física, quando necessário;

II - auxiliar o comando, particularmente pelo exemplo, na manutenção do asseio e da conservação das instalações do CM; e

III - primar por irrepreensível conduta disciplinar e prática de virtudes que o tornem exemplo para os demais alunos.

São seus direitos, além dos preconizados em leis, regulamentos e no regimento interno:

I - uso de insígnias correspondentes ao seu posto ou à sua graduação;

II – precedência sobre os demais alunos, nas formaturas, representações e solenidades; e

III - ajudar, desde que voluntário e com o consentimento do seu responsável, como monitor em todas as disciplinas para as quais for convocado, desde que tenha média superior a 8,0 na disciplina considerada.

O aluno, oficial ou graduado, perde a honraria quando tiver rendimento insuficiente em qualquer disciplina de seu ano escolar, ingressar no comportamento “insuficiente” e tiver conceito desfavorável do Comandante do Corpo de Alunos.

Os deveres e direitos dos alunos são sempre preconizados nos diferentes regulamentos do sistema. Entre os deveres do aluno do colégio militar estão:

I - cumprir os dispositivos regulamentares, normas e determinações superiores;

II - empenhar-se em práticas sadias de higiene individual e coletiva, zelando pela sua boa apresentação pessoal;

III - acatar as normas de disciplina e de serviço existentes;

IV - trajar uniforme do colégio de acordo com o prescrito no Regulamento de Uniformes do Exército/Colégio Militar e nas normas existentes, não sendo permitido o uso do abrigo esportivo nas atividades de ensino regular e de recuperação do CM;

V - cultivar os preceitos de sã camaradagem e disciplina consciente;

VI - ter o perfeito conhecimento dos regulamentos, normas, diretrizes e ordens que orientam as atividades do corpo discente;

VII - zelar pela conservação do material, dos equipamentos e das instalações do CM;

VIII - manter seus pais ou responsáveis cientes das atividades escolares, bem como das solicitações do Colégio, particularmente das que se referem à necessidade de suas presenças e ao cumprimento de compromissos;

IX - apresentar-se corretamente e ter conduta exemplar no seu relacionamento com a comunidade; e

X - participar de representações externas, quando determinado.

Dentre os direitos do aluno do colégio militar, podemos citar:

I - gozar de 01 ano de tolerância, em cada nível de ensino, como repetente, no caso de não poder concluir os cursos dentro dos períodos fixados no R-69;

II - ser apoiado pelo sistema de ensino;

III - beneficiar-se da orientação vocacional;

IV - receber orientação psicológica e educacional;

V - receber apoio de assistência médico-odontológica, emergencial e de orientação;

VI - receber da Seção de Ensino "E" (Educação Física), além da instrução normal, as seguintes orientações, quando for o caso:

a) de regime dietético;

b) de exercícios específicos; e

c) de exercícios corretivos.

VII - ser matriculado no CFR (Curso de Formação de Reservista), de acordo com a RLSM (Regulamento da Lei do Serviço Militar), o R-69 e o regimento interno;

VIII - frequentar a biblioteca (centro de informação), os gabinetes, os laboratórios, as instalações desportivas, a cantina e outros locais de seu interesse e necessidade, segundo as condições prescritas nas NGA/CM (Normas Gerais de Ação do CM);

IX - realizar a segunda chamada de provas, preenchidas as exigências constantes das normas vigentes;

X - concorrer à promoção no Batalhão Escolar e na Banda de Música, conforme as normas em vigor;

XI - usar as condecorações, distintivos e complementos, observado o Regulamento de Uniformes do Exército e de acordo com as normas que regulam o assunto;

XII - concorrer à eleição de representante de sua turma no conselho de classe; e

XIII - manifestar-se, em ocasiões propícias e de acordo com as regras disciplinares, por meio da “saudação colegial”.

As recompensas concedidas ao aluno visam a distinguir aquele que, por seus méritos e esforços próprios, destaca-se entre seus pares. Os critérios para a concessão serão baseados nos regulamentos, no Regimento Interno e nas normas específicas sobre o assunto.

São devidas ao aluno, ainda, as seguintes formas de recompensa:

I - integrar o Pantheon de ex-alunos, segundo estatuto próprio aprovado pelo Comandante do colégio militar;

II - integrar a Legião de Honra, conforme o Anexo “D” do RI;

III - ser “aluno-destaque”;

IV - receber diploma os concludentes do 3º ano/EM e elogio por assiduidade para os demais anos;

V - ser promovido no grupamento/batalhão escolar;

VI - assinar o Livro de Honra; e

VII - receber prêmios e medalhas, conforme estabelecido no RI.

É considerado “aluno-destaque” aquele que obtiver Nota Periódica (NP) igual ou superior a 8,0 em todas as áreas de estudo ou disciplinas do seu ano e no bimestre considerado, demonstrando alto rendimento nos estudos. A tais alunos é assegurado o uso do alamar durante o ano letivo considerado.

O aluno que obtiver a referida distinção, não a perderá durante o ano letivo em que conquistou o direito, salvo se baixar do comportamento “bom”, quando terá seu uso suspenso.

O “aluno-destaque”, desde que voluntário e com o consentimento do seu responsável, pode ser empregado como monitor nas aulas de recuperação.

O alamar é entregue em formatura no âmbito da sua Companhia de Alunos; e o “aluno-destaque” transferido mantém suas prerrogativas no colégio militar de destino.

O regime disciplinar, com suas consequências na formação do adolescente, tem por fim influir na conduta do aluno dentro e fora do universo escolar, criando condições para que o desenvolvimento de sua personalidade se processe em consonância com os padrões éticos da sociedade, e incorporando-lhe atributos indispensáveis ao seu crescimento social.

As sanções disciplinares a que está submetido o corpo discente do colégio militar são concebidas como um instrumento de formação integral do aluno, e estão sistematizadas nas Normas Reguladoras do Regime Disciplinar (NRRD).

É importante lembrar que os dispositivos disciplinares são aplicados sem perder de vista o objetivo do ensino de proporcionar ao aluno a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades, como elementos de autorrealização, qualificação para o trabalho e preparação para o exercício constante da cidadania.

#### 1.3.6. Avaliação Docente e Discente nos Colégios Militares

A avaliação educacional nos colégios militares atende à proposta pedagógica do sistema de ensino militar. Essa proposta se baseia na educação integral, abrangendo as áreas cognitiva, psicomotora e afetiva, segundo os valores, costumes e as tradições do Exército Brasileiro, sintonizada com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no que diz respeito à educação básica.

A avaliação do ensino, de natureza qualitativa e formativa, é um processo sistemático, contínuo e integral, que visa ao acompanhamento da condução do ensino e verifica a extensão em que os objetivos educacionais foram alcançados.

Este acompanhamento avalia o colégio quanto ao planejamento escolar, à condução do ensino e à administração escolar. A avaliação dessas áreas educacionais é realizada pela DEPA, por meio do seu plano anual de inspeções e visitas.

O R-69 determina que a realização das avaliações internas para verificação do desempenho das áreas de ensino e da administração escolar fica a

cargo do Diretor de Ensino de cada colégio. Tais avaliações são coordenadas pelo Subdiretor de Ensino ou Chefe da Divisão de Ensino, com a finalidade de corrigir distorções na atuação docente e discente, de acordo com o planejamento geral de ensino do estabelecimento de ensino.

Da mesma forma, o R-69 estabelece que a avaliação do rendimento da aprendizagem seja um processo sistemático, que se direcione para a análise e para a compreensão das etapas ultrapassadas pelos discentes em sua aprendizagem.

Os critérios de avaliação que definem as condições para aprovação de discentes são estabelecidos pelo R-69 e pelas Normas Internas de Avaliação Escolar, doravante NIAE. São eles: o quantitativo, que indica o número mínimo ou porcentagem de respostas atingidas; e o qualitativo, que fixa padrões de comportamento cognitivos, socioemocionais ou afetivos e psicomotores.

Os alunos do colégio militar são submetidos a três modalidades de avaliação educacional: a diagnóstica, a formativa e a somativa. Nos deteremos na avaliação somativa, a que todos os alunos são submetidos e que carrega aspectos muito particulares no colégio militar.

Segundo a NIAE, a avaliação somativa verifica o grau ou a extensão com que os objetivos principais de cada disciplina foram alcançados. É aplicada de acordo com o calendário anual de provas formais. É o aspecto quantitativo da função formativa, que deve atender com coerência aos objetivos particulares das unidades didáticas e aos específicos dos assuntos contemplados nos PLAEST - Planos de Área de Estudos e PLADIS - Planos de Disciplinas.

As provas formais nos colégios militares são chamadas de Avaliação de Estudo (AE). Tratam-se de instrumentos de avaliação que exigem grande preparo técnico, elaborados sob a supervisão da Seção Técnica de Ensino e aplicados de acordo com o conteúdo programático. Para a confecção das provas formais, há uma série procedimentos a serem adotados pelo docente.

Em primeiro lugar, o professor deve observar as Unidades Didáticas a serem avaliadas no bimestre e definir os assuntos e objetivos que comporão a AE. Os assuntos mais importantes devem ser eleitos para as AEs, pois parte dos conteúdos devem ser avaliados por ocasião da aplicação das Avaliações Parciais (APs).

Existem normas para a elaboração das AEs, no que se refere à sistemática para a montagem das provas. Juntamente com a prova elaborada, deve

acompanhar o processo de AE uma ficha chamada Barema, contendo um esqueleto formal da prova, com informações sobre natureza, grau de dificuldade, valor e tempo de resolução das questões; o gabarito da AE para publicação após sua aplicação; e uma ficha de orientação de estudo aos discentes.

Existe um processo pré-determinado de tramitação e aprovação da proposta de provas formais. Após receber a proposta de prova do docente da área de estudo ou disciplina no ano escolar, o coordenador da disciplina deve conferir paralelamente aos PET (Planos de Execução de Trabalho) do ano, debater com os docentes do ano escolar e, após fazer os ajustes necessários, entregar ao Chefe da Seção de Ensino, o qual deve conferir os procedimentos adotados na elaboração para análise técnica.

O processo de AE, com todos os documentos que o compõem, é então encaminhado para análise e aprovação pela Seção Técnica de Ensino. O R-69 estabelece esse procedimento com a finalidade assegurar ao instrumento de avaliação a compatibilidade dos preceitos da linha didático-pedagógica, que regem a área de estudo ou disciplina, e a observância dos requisitos técnicos e outras qualidades de montagem desse instrumento de avaliação.

Assim, cabe à Seção Técnica de Ensino do colégio examinar a proposta e verificar o atendimento aos requisitos técnicos de montagem dos instrumentos de medida. A responsabilidade pela homologação de uma prova é do Diretor de Ensino, após o parecer final expresso pelo Subdiretor de Ensino e Chefe da Divisão de Ensino.

A entrega das provas aos alunos é chamada de mostra das provas formais. O aluno deve conferir a correção da prova, refazendo a contagem dos pontos, assinar a capa da prova, demonstrando seu acordo com o grau conferido e devolvê-la ao professor. Essa capa de prova fica arquivada na STE- Seção Técnica de Ensino.

As provas formais têm função somativa, sendo seus resultados computados para efeitos de aprovação e classificação. Portanto, as provas devem ser montadas com itens que apresentem diferentes índices de dificuldades, conforme regulado na NIAE, a saber: i) Fácil, em torno de 20%; ii) Médio, em torno de 60%; iii) Difícil, em torno de 15%; e iv) Muito difícil, em torno de 5%.

É prevista a concessão de bonificação de até 0,5 pontos do total de 10,0 pontos de uma prova, ao discente que fizer jus, na correção ortográfica e na

apresentação da prova, desde que conste na ficha de orientação ao aluno e na capa da prova.

A NIAE também estabelece que, na elaboração de questões de respostas selecionadas pelo discente (múltipla escolha e resposta direta), para o ensino fundamental, a prova deve atender o percentual de 50%, e, para o ensino médio, deve atender o percentual de 30%, aproximadamente.

Já, na elaboração de questões de respostas construídas pelo discente, para o ensino fundamental, a prova deve atender o percentual de 50%, e, para o ensino médio, deve atender o percentual de 70%, aproximadamente.

As avaliações parciais – APs, no colégio militar, têm duas características: somativa, pois geram graus e seus resultados compõem as Notas Periódicas (NP), e a principal delas, formativa, pois permite ao docente acompanhar de forma permanente e contínua a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno.

Consta, na NIAE, que as APs, que não passam pelo controle da Seção Técnica de Ensino - STE, devem ser aplicadas sistematicamente, de preferência após cada assunto ministrado pelos docentes. Não devem se restringir somente às Verificações Imediatas - VIs, que, quando aplicadas, devem ser no máximo de vinte minutos, mas, também, aos trabalhos de pesquisa, individuais ou em grupos, exercícios, trabalhos em domicílio ou outras atividades a critério dos docentes, podendo ser realizadas com consulta.

A intenção é de que a avaliação seja contínua para que não se crie no aluno hábitos de estudo negativos. A verificação deve revestir-se de caráter rotineiro de fim de assunto ou grupo de assuntos.

É prevista ainda, na NIAE, a concessão até um ponto de grau de incentivo à participação (GIP) na média de AP nas áreas de estudo ou disciplinas, em que o aluno estiver envolvido, a título de bonificação, se o discente participar efetivamente de atividades extraclasse tais como: monitoria escolar, banda, coral, grupos de artes e teatro, atletas, iniciação científica, grêmios, e atividades de associações de alunos dos colégios militares. O GIP será concedido ao aluno, levando em consideração os seguintes critérios: 75% de frequência nas atividades extraclasse previstas; e o aluno que possuir nota periódica inferior a 5,0 em alguma disciplina não pode receber esta bonificação.

O corriqueiro é que as decisões relativas à avaliação dos discentes valham-se da análise quantitativa dos resultados obtidos nos instrumentos,

procedimentos e técnicas de avaliação, apesar de não se limitarem a ela. A Seção Técnica de Ensino - STE pode valer-se do cálculo do índice de dificuldade e do poder discriminante, caso seja determinado pelo Diretor de Ensino ou por ocasião de uma Pesquisa Pedagógica de Resultado de Provas (PPRP), que ocorre quando 40% ou mais da série obtêm grau inferior a 5,0 na AE.

#### 1.3.7. Material didático

Os livros didáticos utilizados pelos colégios militares são escolhidos quando das reuniões de revisão curricular das disciplinas correspondentes. Nessas ocasiões, são escolhidos até quatro livros por ano letivo, os quais passam a constar nas Normas de Planejamento e Gestão Escolar – NPGE. Os colégios, quando da confecção de seus PGE, escolhem os livros que utilizarão dentre aqueles relacionados. Caso o livro escolhido conste do PNLD, os colégios estão autorizados a obtê-los mediante esse Programa Nacional, em especial com vistas a proporcionar economia para as famílias.

Os livros adotados para as disciplinas de História (6º ano EF ao 1º ano do EM) e Geografia (6º ao 9º ano) são os pertencentes à Coleção Marechal Trompowsky, publicados pela BIBLIEx.

É normatizada a obrigação do aluno de possuir todos os livros adotados, e o dever dos professores de exigir o seu uso em sala de aula. Também vale referenciar que a norma estabelece que os livros paradidáticos deverão ser submetidos à apreciação da Divisão de Ensino, visando evitar conflitos com os valores e ideologia militar.

#### 1.3.8. Organização dos Discentes em sala de aula

Uma das características das turmas dos colégios militares é terem uma formação bastante heterogênea, o que ocorre pela própria organização das turmas de aula, que são reguladas segundo os seguintes critérios, descritos no R-69:

1) cada turma de aula deverá ser constituída de alunos e alunas, não devendo o percentual de determinado sexo ser superior ao outro em mais de 20% (vinte por cento), se possível;

2) alunos de diferentes origens (concurso de admissão, sorteio, transferência, inaptos na Avaliação Diagnóstica - AD, aptos com restrição, repetentes e os promovidos do ano escolar anterior) devem ser distribuídos equitativamente pelas turmas;

3) em função da aplicação desses critérios, as turmas de aula de um mesmo ano deverão ser homogêneas entre si, e internamente heterogêneas;

4) os critérios descritos deverão ser respeitados no momento da formação das turmas do Sistema Ensino-Aprendizagem por Níveis (SEAN) de Língua Estrangeira Moderna – Língua Inglesa, dentro do ano ou com o ano vizinho. Exemplo: alunos do 6º e do 7º ano, levando em consideração a limitação do espaço físico;

5) no 3º ano do Ensino Médio poderão ser organizadas turmas de aula segundo os objetivos específicos a serem atingidos (concursos para a EsPCEX, IME, ITA e AFA);

6) os Comandantes / Diretores de Ensino devem envidar esforços para atender ao efetivo máximo de até 30 (trinta) alunos por sala de aula, preconizado pela DEPA. Este efetivo só deverá ser ultrapassado pelo ingresso de alunos amparados ao longo do ano. A DEPA só aceitará solicitações quanto ao aumento de vagas nos respectivos concursos de admissão, daqueles colégios com perspectiva de não ultrapassar o limite de 30 alunos por turma de aula. Todo o esforço deve ser feito para evitar que as salas de aula tenham um número excessivo de alunos.

7) por ocasião da distribuição dos alunos na sala de aula, deve-se atender, se possível, às deficiências visuais, auditivas e de relacionamento entre os alunos, de forma que se permita uma rápida adaptação dos discentes ao ambiente de sala; e

8) a qualidade do ensino depende, dentre outros fatores, da conjugação do efetivo de alunos por sala de aula e da carga didática de cada docente. Os Comandantes e Diretores de Ensino deverão atentar sempre para o equilíbrio destas condicionantes, conforme orientações específicas existentes nas normas.

### 1.3.9. O Trabalho dos Docentes

Os Colégios Militares contam com docentes de diferentes formações e regimes de trabalho, o que traz como consequência o convívio, em um mesmo estabelecimento de ensino, de diferentes legislações que regem essas relações de trabalho.

Há professores civis, que ingressaram por concurso público e são regidos pela Lei do Servidor Público (Lei 8112/90); professores civis contratados pela Associação de Pais e Mestres (APM) conforme a necessidade da escola, regidos pela CLT; professores militares do Quadro Complementar de Oficiais (QCO), que ingressam no Exército como oficiais formados na Escola de Administração do Exército (EsAEx); professores militares que são oficiais temporários (OTT), que podem permanecer no colégio por um prazo máximo de sete anos; e professores militares de carreira, formados pela Academia Militar.

Em relação aos professores civis, há regimes de trabalho diferenciados. Os docentes em regime de 20 horas e 40 horas desenvolvem suas cargas pedagógicas, programadas ou eventuais, sem a necessidade de cumprir o expediente dos respectivos turnos e contraturnos escolares. Idêntico fato aplica-se aos docentes em regime de DE (dedicação exclusiva), com relação ao contraturno. Todavia, o docente em regime de 40 horas e de DE deverá estar em condições de cumprir, em qualquer período letivo, as cargas didática e pedagógica no turno principal e contraturno, segundo as necessidades do Colégio.

O regime de trabalho dos professores, militares e civis, traduzido em carga horária, é a soma da carga didática com a carga pedagógica (tarefas de ensino fora de sala de aula). Os professores militares sempre cumprem regime de dedicação exclusiva.

A carga didática engloba a regência de classe nas aulas regulares, nas aulas de recuperação da aprendizagem e na aplicação, fiscalização e mostras de provas; e carga pedagógica contempla a complementação pedagógica e as atividades extraclasse, excluída a carga didática. A carga didática média deverá estar compreendida entre os seguintes valores, conforme a IG 60- 01/IR60-32:

I - Regime de 20 horas: 10 a 12 horas-aula;

II - Regime de 40 horas: 18 a 21 horas-aula;

### III - Dedicção Exclusiva (DE): 18 a 21 horas-aula.

O docente que não tiver completado a sua carga didática no mesmo ano escolar poderá ser chamado a ministrar aulas de sua disciplina para outro ano, tendo em vista a atender às necessidades docentes do colégio, nos limites de seu regime de trabalho. Para efeito de carga didática os docentes militares seguem a regra dos docentes em regime de DE.

De acordo com a IG 60-02, a carga didática do Chefe de Seção de Ensino e do Coordenador de Ano tem a possibilidade de ser reduzida em até metade da carga didática mínima prevista, e a carga didática do Chefe de Subseção de Ensino tem a possibilidade de ser reduzida em até um terço da carga didática mínima prevista.

A carga didática do Assessor Pedagógico da Seção e Subseção de Ensino, do Coordenador de Disciplina por ano e do Coordenador de Nível do SEAN (Inglês) está compreendida entre doze (mínima) e quinze (máxima) horas semanais de acordo com o Regimento Interno dos Colégios Militares (RI/CM).

Aos docentes no exercício de funções de confiança é admitida a redução de até 1/3 (um terço) na carga didática mínima de seu regime de trabalho, de acordo com a IG 60-02. A possibilidade de redução em até 1/3 (um terço) na carga didática, em face do exercício de função de confiança, considera a média das cargas didáticas deferidas aos docentes na disciplina considerada, em cada ano escolar.

#### 1.3.10. Organização Pedagógica

Os colégios militares tradicionalmente são organizados por Seções de Ensino, divididas de acordo com as disciplinas, de modo que todos os professores de Português pertenciam à mesma seção, da mesma forma que os de Matemática, e assim por diante.

Ocorre que, até 2003, todos os colégios tinham a Divisão de Ensino (DE) organizada por seções de ensino, que era verticalizada e privilegiava a unidade do conhecimento de cada disciplina. A partir de uma experiência no Colégio Militar do Rio de Janeiro (CMRJ), a DEPA vem aperfeiçoando uma alternativa a essa estrutura, com a organização por anos letivos.

Os argumentos em defesa desse modelo procuram demonstrar que uma forma de organização, quando escolhida, não anula a outra, mas representa uma priorização que se materializa no controle do cotidiano escolar.

Assim, portanto, a organização por anos letivos traz para o primeiro plano a figura das séries escolares, valorizando a interdisciplinaridade e colocando o aluno, efetivamente, no centro do processo de ensino. Esta organização não exclui a outra – por seções – mas a coloca em segundo plano, ou seja, não determinando o cotidiano escolar.

Se o cotidiano escolar está determinado pelos anos letivos, questões corriqueiras como as substituições dos docentes em caso de falta, por exemplo, devem ser resolvidas no âmbito das séries e de seus coordenadores; a proximidade com o Corpo de Alunos - CA será conseqüentemente maior, o que favorecerá, por exemplo, a avaliação qualitativa do aluno nos Conselhos de Classe.

Hoje, a maior parte dos colégios militares está organizada por anos letivos. Essa experiência vem reforçando o entendimento de que um modelo organizacional que favorece o aluno, em um contexto de crescente demanda pedagógica – que é o vivido hoje, de incremento da finalidade assistencial do SCMB – dá melhores respostas aos objetivos fixados. Além disso, mostra-se mais econômico quando da alocação das cargas didáticas dos docentes, porque impõe um menor número de níveis gerenciais.

Cada colégio militar é responsável pela formulação detalhada das rotinas de uma organização por anos letivos. Isso ocorre porque as diferenças incontornáveis entre os colégios devem ser consideradas no planejamento, o que impõe operacionalizações diferentes entre as unidades do Sistema.

A organização por anos letivos de um colégio como o de Brasília guarda características diferentes da organização de um colégio como o de Curitiba, diferenças estas necessariamente reconhecidas no interesse dos resultados dos alunos. O tamanho, a composição do corpo discente, as movimentações para dentro e para fora dos colégios, tudo, enfim, particulariza cada uma das unidades do SCMB, as quais devem convergir para resultados comuns, percorrendo itinerários diferentes.

O que se torna central em cada modelo é a estrutura privilegiada, em torno da qual se organiza o cotidiano escolar: na organização por seções de ensino,

a Divisão de Ensino gira em torno de suas disciplinas; na organização por anos letivos, gira em torno das séries escolares.

As disciplinas não desaparecem na organização por anos letivos, porque os colégios não podem negligenciar o prosseguimento dos estudos dos alunos, o que se dá verticalmente entre as séries, no espaço de cada disciplina. Da mesma forma, as séries não desaparecem na organização por seções de ensino, porque cada aluno em questão existe dentro de sua série e só pode ser compreendido nela, ou seja, não existe aluno de Português ou de Matemática, mas sim do 6º ou do 7º ano, por exemplo.

A opção pelo modelo organizacional – permanecer na organização por seções ou migrar para a organização por anos letivos – não pode ser superficial; a verdadeira profundidade se mostra no cotidiano, na maneira como os problemas são identificados, abordados e solucionados.

Esse processo é diferente em cada um dos formatos organizacionais e, por detrás da escolha consciente da cada colégio, tem de estar um posicionamento sobre o que é o aluno, o professor, a aula etc. É justamente esse posicionamento que põe a serviço o modelo organizacional.

Portanto, a escolha da forma de organização da Divisão de Ensino é orientada pelo aluno e para o aluno, a fim de que ele se materialize no centro do processo para que suas demandas orientem o cotidiano escolar.

#### 1.3.11. Equipes Educacionais

Nos colégios militares há diferentes equipes responsáveis pelo desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, que trabalham em comunhão de esforços para que os resultados sejam obtidos. Além do trabalho do corpo docente, existem os trabalhos de assessoria desenvolvidos por profissionais da área de educação ou afins.

O corpo docente, além do ensino regular, participa dos trabalhos pedagógicos de recuperação e de apoio pedagógico; integra, quando designado, as bancas examinadoras; participa ativamente da execução da proposta pedagógica do colégio militar; elabora os documentos e participa da avaliação diagnóstica (AD),

quando designado. As Instruções Gerais (IG 60-01) definem as atribuições dos professores civis.

Os coordenadores de ano são docentes voluntários e indicados por seus colegas de ano, com o aceite do Chefe da Divisão de Ensino. Esses docentes atuam a partir do início do ano letivo e são os responsáveis diretos pela coordenação das atividades interdisciplinares e multidisciplinares desenvolvidas no ano, bem como pela orientação e execução dos Trabalhos Interdisciplinares (TI).

O R-69 estabelece que os coordenadores devem manter estreita ligação com a Seção de Supervisão Escolar/Coordenação Pedagógica, Seção Psicopedagógica, a Seção de Apoio Pedagógico - SAP e o Comando da Companhia de Alunos; devem convocar e reunir os professores de seu ano para a fixação dos programas comuns do colégio; supervisionar as verificações da aprendizagem, que são tarefas dos professores, para alertá-los sobre qualquer resultado discrepante; solicitar apoio da Seção Psicopedagógica sempre que necessário; convocar e reunir os professores de seu ano para desenvolver atividades relacionadas aos Conselhos de Classe, Conselho de Ensino, Conselhos de Classe de Recuperação, Projeto de Monitoria por Alunos e promover ou sugerir à Seção de Supervisão Escolar/Coordenação Pedagógica providências ou iniciativas para o aprimoramento do processo ensino-aprendizagem.

Os Chefes de Seção de Ensino são os docentes militares mais antigos. Conforme o R-69, esses professores são os responsáveis pela coordenação das atividades dos docentes da sua seção, bem como, pela administração, frequência e disciplina dos profissionais sob sua responsabilidade, reunindo-se periodicamente para divulgar informações e realizar estudos sobre propostas curriculares a serem sugeridas ao Chefe da Divisão de Ensino. São os responsáveis, também por controlar e coordenar o conteúdo a ser avaliado nas AE, conforme o preconizado na NIAE.

Os Chefes de Subseção de Ensino são os docentes militares mais antigos, ou o docente civil indicado pelo chefe da Seção de Ensino. Segundo o que determina o R-69, poderão ter os encargos de organizar a escala de substituição eventual dos professores por ano escolar; reunir, periodicamente, os professores da Subseção para realizar estudos visando à avaliação dos conteúdos programáticos das disciplinas e, quando for o caso, apresentar propostas e sugestões didático-

pedagógicas ao chefe da Seção de Ensino. Os Chefes de Subseção assessoram também o Chefe de Seção quanto ao conteúdo a ser avaliado nas AE.

Os Coordenadores de Disciplina são os docentes responsáveis, principalmente, pela coordenação e controle das avaliações das disciplinas em cada ano, além da necessária continuidade interna dos conteúdos da série. Em virtude das imposições que a classificação dos alunos pelo grau determina ao processo de avaliação como um todo, notadamente a dificuldade na promoção de práticas distintas entre turmas de aula, estes professores devem envidar esforços para conciliar a heterogeneidade inerente às avaliações, principalmente, as de caráter formativo, e a justa administração de seus resultados quantitativos, os graus, os quais servirão, também, para a concessão das diversas distinções previstas dentro do SCMB.

Cabe à Supervisão Escolar/Coordenação Pedagógica assessorar o Diretor de Ensino nos assuntos de ordem pedagógica, coordenar e supervisionar as atividades de ensino-aprendizagem por intermédio de observação de aulas; orientação aos professores; participação e promoção de reuniões de coordenação de série; promoção e incentivo à atualização pedagógica e o aperfeiçoamento sistemático dos docentes; atualização do corpo docente no tocante à legislação de ensino, métodos e técnicas de ensino.

A Seção de Apoio Pedagógico destina-se a atender os alunos que apresentam dificuldades de acompanhar o ritmo da turma devido ao atraso do desenvolvimento de suas habilidades essenciais em leitura e raciocínio lógico, oferecendo novas e diferentes oportunidades de aprendizado e consequente aprimoramento de suas capacidades intelectuais e motoras. Esse trabalho é extensivo, ou seja, é realizado durante todo o ano letivo, e não depende do grau obtido pelo aluno.

#### 1.3.12. Instrução Cívico-Militar (ICM), Atividades Cívico-Militares (ACM) e Prática Desportiva

A instrução cívico-militar e as atividades cívico-militares compõem a grade curricular do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, com seus PLAEST/PLADIS, e

visam assegurar a disciplina escolar, estimular o civismo e obter padrões de procedimentos consoantes com a proposta pedagógica.

Segundo as Normas de Planejamento e Gestão Escolar – NPGE, os deslocamentos das turmas de aula ou de instrução deverão ser feitos em forma, sob o comando do aluno chefe de turma e em passo ordinário, sempre que possível.

As NPGE também determinam que o Comandante do Colégio Militar ou do Corpo de Alunos deverá realizar, mensalmente, formatura conduzida pelo(a) Coronel Aluno(a) como Comandante do Batalhão Escolar, e, nesse caso, o desfile será realizado em continência a ele(a). O Comandante do Colégio Militar deverá ficar junto ao(à) aluno(a) aproveitando a oportunidade para realizar suas recomendações e fazer a entrega de prêmios.

De acordo com a proposta pedagógica de formação integral dos alunos, é responsabilidade dos colégios militares a sua iniciação desportiva, com a finalidade de desenvolver o espírito de corpo, revelar novos valores em diferentes modalidades e estimular o aluno à prática desportiva, como sendo uma atividade essencial a uma vida saudável.

Os alunos podem participar de competições externas com outras escolas de nível correspondente no município do Colégio.

### 1.3.13. Apoio Pedagógico

As mudanças ocorridas no corpo discente do Sistema Colégio Militar do Brasil, decorrentes de mudanças na educação básica nacional, viabilizaram que, pela primeira vez em sua história, o sistema assumisse seu caráter assistencial.

A sensível redução nas restrições ao acesso e permanência na educação básica, aliada à eliminação de restrições intelectuais de acesso ao Sistema Colégio Militar do Brasil dos alunos amparados, além do progressivo aumento da fatia destes em relação à fatia dos alunos não amparados, transformou o perfil discente dos colégios, impondo a busca por medidas eficazes de inclusão.

O Apoio Pedagógico, instituído primeiro como um núcleo e depois como uma seção dentro da Divisão de Ensino dos colégios militares, vem ascendendo ao patamar de conjunto de políticas de ensino, o que é imprescindível, frente à

constatação de que um conjunto de profissionais, atuando de forma isolada no resgate dos alunos com dificuldades, não é suficiente para mudar uma conjuntura erigida como seletiva, excludente e elitista.

A oficialização de iniciativas como a do Projeto Letramento é a afirmação da necessidade de se refundar a identidade escolar, de tal forma que seja possível modificar os alunos vindos do meio militar, dando-lhes condições de vida plena e produtiva.

Esse projeto, como uma das políticas de Apoio Pedagógico, pertence ao mosaico de ações que reposicionam a excelência do SCMB, de uma lógica de “educação para poucos”, para a lógica de “educação para todos”.

Nesta seção, procuramos descrever de forma minuciosa o Sistema Colégio Militar do Brasil, sendo fiéis aos seus documentos regulamentadores. A seguir, trataremos das questões teóricas que envolvem o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), nossa teoria de base ao lado da Clínica da Atividade.

## CAPÍTULO 2

### APORTE TEÓRICO DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO

*O que conta nas coisas ditas pelos homens,  
não é tanto o que teriam pensado alguém ou além delas,  
mas o que, desde o começo, vai sistematizá-las, tornando-as  
para sempre, indefinidamente acessíveis a novos discursos e abertas  
à tarefa de transformá-las.  
(M. Foucault)*

#### 2.1. Abordagem Teórica do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD)

O interacionismo social é uma corrente que se funda na concepção do estatuto do ser humano de Spinoza, cujos sucessores são Darwin, Hegel e Marx e Engels. Essa corrente de pensamento evidencia o caráter indissociável da organização social das atividades, da linguagem como reguladora dessas atividades e do desenvolvimento das capacidades cognitivas humanas. Manifesta ainda a importância da história das interações nas atividades e produções verbais coletivas na explicação do funcionamento psicológico humano.

O projeto do interacionismo sociodiscursivo (ISD) insere-se em um contexto de retomada e de reorganização da problemática psicológica, fundada nas proposições dos precursores do interacionismo, bem como no resgate da obra de Vygotsky nos anos 70 e 80. Seus trabalhos se inserem no campo das ciências do texto e pretendem mostrar como seus mecanismos de produção e de interpretação transformam seus agentes e, concomitantemente, os fatos sociais.

O ISD traz importante contribuição na reformulação pragmática da ação de linguagem, centralizando-a mais especificamente na ação significativa dos

processos de textualização que materializam as condutas humanas nas práticas sociais de interação verbal.

A mera observação das condutas humanas em seu fluxo de realização não permite a apreensão das ações, pois estas só podem ser apreendidas através da interpretação, em especial produzida a partir da linguagem, seja por textos dos próprios actantes ou de seus observadores.

A partir disso, Bronckart (1999) explicita o construto teórico do interacionismo sociodiscursivo através da questão das condições de produção dos textos, da problemática de sua classificação, bem como das operações que baseiam seu funcionamento. Para tanto, a psicologia da linguagem, em consonância com os pressupostos norteadores do interacionismo social, se apresenta como ponto de partida da teoria.

As condutas humanas concebidas como ações significantes, que são produtos da socialização, integram o quadro interacionista-social. Seus fundamentos encontram suporte, dentre outros estudiosos, em Vygotsky, Habermas e Ricoeur, no sentido de que tais ações se manifestam nos contextos de atividade em funcionamento nas formações sociais, e é nelas, nessas ações, que os agentes humanos têm sua consciência e capacidades mentais constituídas.

De um lado é possível afirmar-se que a língua seria apenas um construto, e as frases e morfemas apenas *recortes abstratos*, uma vez que as ações de linguagem são observáveis a partir de textos ou discursos, e que as produções de linguagem e seu contexto acional se ligam por meio dessas unidades. Por outro lado, entende-se que a ação de linguagem se manifesta no quadro de uma língua natural, que, por sua vez, constitui um sistema. Diante disso, necessário se torna compreender características gerais das ações de linguagem, mas também características particulares das línguas naturais, já que é onde as ações de linguagem se materializam.

## 2.2. A Inserção do ISD no Quadro Epistemológico Geral do Interacionismo Social

Bronckart (1999) expõe o fato de que o interacionismo social deve ser entendido como um posicionamento epistemológico geral, que se funda em diversas vertentes da filosofia e das ciências humanas. O ponto de convergência dessas correntes reside na consideração de que propriedades específicas de condutas humanas decorrem de um processo de socialização, a partir de instrumentos semióticos.

O escopo que desenha o interacionismo enquanto empreendimento teórico e metodológico<sup>7</sup>, que se pretende autônomo e capaz de sustentar uma análise a partir do interacionismo sociodiscursivo, carrega uma base rica e complexa, fundada em uma diversidade de construções teóricas, capazes de, em seu ponto de encontro, serem refinadas nesta abordagem.

Para o autor, o empreendimento interacionista investiga as condições pelas quais se organizou socialmente a espécie humana, bem como se desenvolveram as formas de interação semiótica, que tornam os indivíduos capazes de construir uma racionalidade em torno do seu universo. Disso decorre, ademais, a importância do papel da linguagem, dos instrumentos e do trabalho na construção da consciência, perspectiva adotada por Marx e Engels (1968), e mais recentemente por Leroi-Gourhan (1964/1965), Morin (1977), Habermas (1987) e Ricoeur (1986), referenciados por Bronckart (1999).

Para tratar das representações, sejam elas coletivas, sociais ou individuais, o interacionismo vale-se da teoria dos fatos sociais de Durkheim (1970), bem como das contribuições de sociologia e de psicossociologia de Bourdieu (1980) e Moscovici (1961).

Jodelet (2001) comenta que Durkheim, em um estudo sobre ideação coletiva, foi o primeiro a identificar esses saberes como produções mentais sociais. Tal análise foi reconfigurada por Moscovici (1961), retomando a questão sobre a especificidade dos fenômenos representativos nas sociedades contemporâneas,

---

<sup>7</sup> Nesta seção, abordaremos o aspecto teórico, com breve menção à questão metodológica, que será objeto de capítulo posterior.

identificadas pela intensa e fluida troca e comunicação, desenvolvimento da ciência, pluralidade e mobilidade sociais.

Uma possível caracterização para representação social é apresentada pela autora, a saber, “uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social” (Jodelet, 2001, p. 22). Essa forma de conhecimento se diferencia do conhecimento científico, sem, contudo, perder o estatuto de legítimo objeto de estudo, mesmo porque é inegável sua importância na vida social e na elucidação dos processos cognitivos e das interações sociais.

Diante do fato de que as representações sociais constituem-se como um sistema de interpretação, que rege nossa relação com os outros e com o mundo, poder-se-ia aceitar que são responsáveis por orientar e organizar condutas e comunicações sociais. Nesse sentido, a difusão e assimilação de conhecimentos, o desenvolvimento individual e coletivo, a definição das identidades pessoais e sociais, dentre outros, são processos influenciados pelas representações sociais.

O estudo das representações sociais, como fenômeno cognitivo, é fundamental para a abordagem da vida mental coletiva e individual, uma vez que envolvem a pertença social dos indivíduos, com todas as implicações dela decorrentes desde a interiorização de experiências até os modelos de condutas socialmente transmitidos.

Assim, conforme Jodelet (2001), as representações sociais são abordadas, ao mesmo tempo, como duas modalidades de pensamento: o produto, que carrega seu aspecto constituído; e o processo, que traz seu aspecto constituinte, de um exercício de apropriação da realidade exterior pelo pensamento e da elaboração psicológica e social dessa mesma realidade.

É necessária a existência de um objeto para que haja representação, pois representar é um ato de pensamento por meio do qual o sujeito se reporta a um objeto. A natureza do objeto é variável, pode ser pessoa, coisa, acontecimento, fenômeno, ideia, enfim, pode ser real ou imaginário, o importante é existir. Frise-se que a representação mental, enquanto conteúdo concreto do pensamento, carrega a marca do sujeito e de sua atividade.

No que diz respeito aos sistemas semióticos, aduz Bronckart (1999) que o interacionismo não pode desprezar a linguística estrutural. Contudo, reconhece o problema existente de que, em geral, os fatos de linguagem não são reconhecidos

como traços de condutas socialmente contextualizadas, o que o faz apoiar-se, sobretudo, em trabalhos que evidenciem essas dimensões. Nisso se inclui a contribuição de Saussure no tocante ao arbitrário radical do signo, capaz de explicitar as relações entre a linguagem, a língua e o pensamento humano.

Bronckart (2006) discute a questão do signo e a problemática da gênese do pensamento consciente humano a partir da obra de Saussure.

Para tanto, o autor confronta posições divergentes alavancadas a partir do século XVII, que se manifestam em duas grandes correntes de pensamento. A primeira é o dualismo, cujo expoente é Descartes (1955), seguido por nomes como Kant (1943/1944) e Piaget (1936, 1937, 1946, 1970), que sustenta a separação da matéria física em relação à substância pensante, tratando-as como realidades independentes e autônomas, e à linguagem, como mero instrumento secundário, aos moldes cartesianos. A segunda, seguida por Bronckart, é a que se funda no pensamento de Spinoza (1964/1965), cujo ponto de partida é a tentativa de compreender o lugar do homem no universo, sem, contudo, aderir a uma visão antropocêntrica, como o fez o cartesianismo.

Desse segundo posicionamento, resultaram três teses. O monismo materialista diz que a matéria que compõe o universo é única e os fenômenos que apreendemos dela decorrem. O paralelismo psicofisiológico mostra que, sendo a matéria única, fenômenos físicos e psíquicos coexistem e funcionam paralelamente. E, a discretização, que se relaciona ao estatuto do homem e se refere ao fato de que, por seu agir e seu pensamento, o homem constrói seu conhecimento, que é imperfeito, uma vez que ele age por discretização, como refere Bronckart.

Mas esses conhecimentos são, entretanto, necessariamente, parciais ou imperfeitos, porque o agir pensante humano age por contato ou por interação com outros corpos ou outros objetos, e as restrições desse processo o conduzem a elaborar instrumentos abstratos, como o tempo, o número ou a medida, que produzem “formas”, ou seja, representações do universo com a forma de entidades discretas e finitas. (BRONCKART, 2006, p.98)

Spinoza (1964/1965) deixou seguidores de sua teoria da evolução do universo, tais como Hegel (1947), que apresentou o princípio do movimento dialético, que explica o salto qualitativo da *consciência* para um estágio superior, a partir do momento em que encontra o desconhecido ou contradições e as absorve.

Marx e Engels (1968) também deram continuidade à teoria, defendendo que a análise da construção dos conhecimentos se dá a partir da evolução histórica das formas de pensamento em relação à evolução do que é pensado. Marx (1951, 1963, 1967) apontou ainda que as propriedades do meio, seguidas de sua apropriação e posterior interiorização, transformaram o psiquismo e permitiram a emergência do pensamento consciente tal como se encontra hoje.

O interacionismo social tem por objetivo retomar e revalidar o projeto de Vygotsky (1915, 1925, 1927, 1934) e outros estudiosos, que seguiram o esquema de hominização proposto pela corrente de pensamento que vai de Spinoza (1964/1965) a Engels (1971), e também demonstrar que é aplicável à questão do pensamento consciente.

Os pressupostos vygotskyanos que se opõem à concepção biologizante de Piaget (1936, 1937, 1946, 1970) levam em conta premissas que podem ser resumidas da seguinte forma: i) o bebê humano dispõe de um equipamento biocomportamental e de capacidades físicas herdadas, responsáveis por organizar suas interações com o meio; ii) as significações e os valores funcionais contextualizados delineiam as dimensões objetivas e representativas do mundo humano; iii) o trabalho de formação do ser humano propicia que este entre numa linha de desenvolvimento, a saber a da aquisição, reprodução e transformação de significações sociais construídas historicamente pelo grupo; e iv) o jovem humano, então, primeiro apropria-se das regras de ação e comunicação a que é exposto, depois as interioriza, elaborando uma linguagem interior, isto é, o pensamento consciente.

A esse esquema proposto por Vygotsky (1915, 1925, 1927, 1934), o interacionismo sociodiscursivo de Bronckart (2006) integra o papel e as propriedades da atividade de linguagem, para, em consonância com esses pressupostos, “identificar e descrever o conjunto de construções da história social humana e analisar suas relações de interdependência” (p. 104). Assim, o autor distingue três ordens de pré-construídos, quais sejam, os constituídos pelos diferentes tipos de atividade humana ou trabalho, elaborados pelas formações sociais; os que se referem à atividade de linguagem, que se realiza concretamente na forma de textos distribuídos em gêneros que se manifestam como arquitextos de uma dada comunidade; e os constituídos pelos mundos formais de conhecimento.

Nesse sentido, relevante o que assinala Bronckart:

...os textos são construídos com os recursos de uma língua natural particular; noutros termos, por *signos* e as *estruturas* que os organizam; signos cujo significante subsume quaisquer porções de representações de mundo (ou significados), de uma maneira que é arbitrária, no sentido de que é independente até das propriedades significadas, mas, que é, por isso mesmo, social, no sentido de que, por sua própria neutralidade, o significante absorve as escolhas convencionais efetuadas pelas gerações precedentes, sendo, por essa razão, em suma, portador e depositário de um valor declarativo. (BRONCKART, 2006, p. 105)

O autor sublinha que há uma importante contribuição dos trabalhos em sociologia para o interacionismo social, em especial nas abordagens chamadas de *descendentes*, nas quais se enquadram nomes como o de Marx (1951, 1963, 1967), no que tange às formações sociais; de Durkheim (1970), sobre as instituições sociais e as representações coletivas produzidas pelas formações sociais; e de Habermas (1976, 1987), sobre a forma como se organizam essas representações coletivas nos três mundos formais, a saber, objetivo, social e subjetivo.

Quanto à abordagem qualificada como *ascendente*, Bronckart (2006) explica que a análise está relacionada às condições sincrônicas dos fatos sociais, enfocando o papel das interações humanas ordinárias.

Finalmente, assevera o autor que, em conformidade com a tese vygotskyana, a linguagem se constitui pela interiorização do signo da língua natural em uso no ambiente, uma vez que tal interiorização é a condição da transformação do psiquismo prático em um pensamento consciente. Contudo, resta a dúvida sobre como se processa tal transformação, e é em Saussure (1916) que Bronckart procura essa resposta.

Bronckart (2006) encontra compatibilidades entre as teses que norteiam o interacionismo social e a abordagem saussuriana em três aspectos, a saber, o caráter fundamentalmente social, e também histórico, da língua; o papel determinante da semiose, do qual se depreende o estatuto do signo como fato psíquico-mental, o estatuto do pensamento puro e o estatuto das unidades de análise das ciências humanas; e, finalmente, a importância do papel da atividade de linguagem no quadro social do interacionismo.

É enfatizada ainda a natureza do signo linguístico para Saussure (1916), que o considera, precipuamente, arbitrário, para depois tratá-lo como radicalmente

arbitrário, e também é composto por significantes que apresentam um caráter discreto. Sobre o radicalmente arbitrário do signo, Bronckart completa:

... na medida em que se originam no uso social, e na medida em que eles são valores negativos, ou dependentes da configuração do sistema da língua, os signos se caracterizam por uma formatação dos significantes e uma formatação de significados que é radicalmente não natural. (BRONCKART, 2006, p.112)

A interiorização dos signos assume papel relevante na transformação do psiquismo primário no pensamento consciente, pois, pelo caráter imotivado do signo, o funcionamento psíquico é dotado de uma autonomia real, que é condição para que representações permanentes sejam estabelecidas. O caráter discreto do signo permite estabilizar unidades, condição para instauração de operações ou de pensamento. E, por seu caráter radicalmente arbitrário, há um desdobramento do funcionamento psíquico, uma vez que envelopes sociais que reagrupam e reanalisam imagens primárias são introduzidos, fazendo emergir a consciência.

Bronckart (2006) reconhece a importância decisiva da abordagem saussuriana, porém revela sua insuficiência e inadequação para tratar da totalidade do problema da gênese do pensamento consciente. Retoma, então, a perspectiva spinoziana, a partir da qual o funcionamento psíquico, originalmente amorfo, não organizado e contínuo, tem sua discretização operada pela interiorização dos signos da linguagem. Tal discretização, para Spinoza, seria justamente a causa da imperfeição de nossos conhecimentos.

Finalmente, em relação aos processos de construção do psicológico, uma releitura de Piaget aponta possibilidades à análise interacionista, mas o que de fato a norteia são os trabalhos em psicologia de Vygotsky.

Acerca do papel da psicologia, Vygotsky filiava-se à corrente monista, assim considerada:

a) que a natureza ou o universo é constituído de uma substância única: a matéria homogênea e em perpétua atividade; b) que o físico e o psíquico são duas das múltiplas propriedades dessa substância material ativa e as únicas acessíveis à inteligência humana; c) que essa inteligência, devido a suas propriedades limitadas, não pode apreender a matéria de que se origina como uma entidade homogênea ou contínua, mas sob a forma parcial e descontínua dos fenômenos físicos e psíquicos. (BRONCKART, 1999, p. 25/26).

Nesse sentido, as condições evolutivas e históricas da emergência do fenômeno psíquico, em especial no que diz respeito ao pensamento consciente humano, acabam por se evidenciar como o ponto central da psicologia, uma vez que já se constatou que várias espécies detêm a capacidade de representação, bem como de, na interação com o meio, conservar traços referentes a ela.

O monismo de Vygotsky desdobra-se então em duas questões, a saber, a de primeira precipitação, que implica a interação do homem com o meio e essa capacidade de armazenamento de traços, que, em última análise, nada mais é do que um potencial genético que se traduz em instinto; e a de segunda precipitação, que considera de forma mais particular o homem e a sua desvinculação das restrições genéticas para manifestar um mecanismo ativo e autorreflexivo, que possibilita ao próprio homem atuar no mundo e sobre si mesmo. Aquele psiquismo elementar é então transformado em um psiquismo ativo (pensamento) e autorreflexivo (consciência).

Vygotsky é recorrentemente retomado em estudos interacionistas. Matencio (2007) discute as contribuições do ISD para a compreensão dos processos de textualização, com vistas aos efeitos para as práticas de ensino e aprendizagem. Para tanto, a autora retoma as obras de Vygotsky e Bronckart (2006), haja vista a contribuição de suas abordagens no estudo dos gêneros de atividade discursiva dos sujeitos.

De Vygotsky, destaca a autora o fato de considerar a disjunção entre o desenvolvimento do pensamento e da língua na criança. Fala e pensamento evoluem em ritmos diferentes, uma vez que têm raízes genéticas distintas e que existe no desenvolvimento da fala um estágio pré-intelectual; e no desenvolvimento do pensamento, um estágio pré-linguístico.

Salienta-se ainda que o desenvolvimento da função simbólica, comprovado pela transformação da fala exterior em fala interior, significa, para Vygotsky, que a relação entre pensamento e palavra é um processo, de modo que o pensamento passa a existir por meio das palavras.

Há premissas que garantem a assunção desse posicionamento, a saber: i) toda atividade humana é mediada pelo instrumento; ii) esse instrumento orienta as ações humanas em uma atividade; iii) o instrumento atribui certa configuração à atividade, significando-a e materializando-a; e iv) a língua e demais formas de manifestação da linguagem são instrumentos constituídos nas interações sociais.

Conforme já referido, o interacionismo sociodiscursivo contribui na reformulação pragmática da ação de linguagem, localizando-a na ação significativa nos processos de textualização que materializam as condutas humanas nas práticas sociais de interação verbal. Assim, o texto é o resultado de ações simbólicas verbais ou não-verbais, e a textualização “envolve tanto o planejamento de ações situadas em uma atividade quanto o recurso elementos linguageiros que possam concretizá-las” (Matencio, 2007, p.57).

Destaca a autora o trabalho de Schneuwly (1988), que defende que a produção de linguagem envolve três grandes momentos de operação, a saber, base de orientação, que se relaciona à situação material de produção; gestão textual, que é transformação dos parâmetros que orientam a ação de linguagem em representações internas que regulam a atividade de linguagem; e a linearização do texto, que é processo de verbalização.

Assim, tem-se que textualização é a atividade que atualiza um gênero, configurando-se como o resultado do enquadramento dos sujeitos em interação, que recuperam esquemas de ação e constroem um modelo de representação da situação efetiva.

Bronckart (2007) retoma um dos conceitos chave do ISD, qual seja, o da abordagem descendente dos fatos da linguagem, cuja base são os trabalhos de Volochinov (1977) e Bakhtin (1978), privilegiando a dimensão ativa das condutas humanas gerais e especialmente verbais. Também propõe um questionamento sobre o estatuto da língua enquanto sistema, a partir de sua articulação com o sistema de textos/discursos no ISD.

Sua abordagem de ordem epistemológica comporta duas observações preliminares: a primeira diz respeito à amplitude da tarefa do ISD, que pode ser avaliada de dois ângulos: i) o projeto propõe uma teoria sobre o estatuto, modos de estruturação e condições de funcionamento da linguagem; e ii) o foco do projeto parte do fato de que a linguagem é o centro da gnosiologia (capacidade humana de apreender aspectos de seu universo, elaborar conhecimentos e organizá-los em mundos representados) e da praxiologia (modo como o homem se situa nesses mundos, organizando suas ações individuais). O ISD visa demonstrar esse papel fundamental da linguagem no conjunto dos aspectos do desenvolvimento humano.

A segunda observação diz respeito às implicações do pensamento de Saussure para o ISD, do que advém a questão: “Qual é o tipo de relação entre a

atividade de linguagem como ‘práxis’ que se manifesta em gêneros de textos e em tipos de discursos) e as línguas e/ou LÍNGUA (como sistemas de signos)”?

Em relação aos rumos e problemas do ISD, Bronckart traz como fontes de inspiração o programa Volochinov/Bakhtin e Vygotsky. De Volochinov/Bakhtin, destaca-se a abordagem descendente dos fatos da linguagem, em que a dimensão ativa vem antes. Bakhtin/Volochinov<sup>8</sup> clarificou as condições de constituição do pensamento consciente, através: i) das condições e processos de interação social; ii) das formas de enunciação que verbalizam ou semiotizam essas interações; iii) da organização dos signos no interior dessas formas, que são constitutivos das ideias e do pensamento consciente.

Ademais, Bakhtin (2006) conceitualizou as formas de enunciação, propondo a teoria de “gêneros do discurso”, mostrou a dependência entre esses gêneros e os tipos de atividade humana. Descreveu e analisou também diversas propriedades dos gêneros, entre elas o caráter interativo ou dialógico.

Importante ressaltar que o procedimento praxiológico descendente apresenta caráter universalizante, isto é, vale para qualquer língua natural. A resposta do ISD à questão do estatuto atribuído às línguas naturais e à língua enquanto sistema baseia-se na tese de Vygotsky formulada por Volochinov, que diz que é a apropriação e interiorização dos signos de uma língua que constitui o pensamento consciente. Evidencia-se ainda que com base na diversidade das línguas, da organização social e de culturas, o pensamento consciente seria marcado pelo aspecto sociocultural.

O ISD vê como necessário dar maior precisão às relações entre: atividade de linguagem como práxis social (gêneros de textos); línguas naturais como sistemas de recursos mobilizáveis nesses gêneros; a LÍNGUA como sistema comum ao conjunto das línguas naturais, entidades clarificadas pela teoria saussuriana.

Saussure apresenta três visões sobre o que é a LÍNGUA, a saber: i) língua é uma abstração construída pelo linguista com base no estudo das diversas línguas naturais – língua evolutiva; ii) é a absoluta continuidade das línguas no tempo e no espaço – língua estática; iii) é um conjunto organizado de formas acessíveis à consciência dos sujeitos falantes. Assim, sujeito falante e a língua são

---

<sup>8</sup> A obra “Marxismo e filosofia da linguagem”, publicada na Rússia, em 1929, fora assinada por V. N. Volochinov, porém a autoria foi atribuída posteriormente a M. Bakhtin, motivo pelo qual a referência é feita a ambos os autores.

uma só e mesma realidade, isto é, a língua é reconstruída pelo trabalho de generalização/abstração.

Salienta-se que a língua, numa abordagem sincrônica, é um sistema de signos, em que estes são produtos de um trabalho psíquico, em que de um lado se encontra o significante, e de outro o significado. O valor (significado) de um signo é o resultado de acordos sociais, sendo sua natureza, portanto, social e interativa.

Para tratar das relações entre língua e fala-discurso, Saussure refere que, se a língua é efetivamente social, a fala é ao mesmo tempo social e individual, reavaliando sua posição inicial. Assim também ocorreu com a noção de discurso, introduzida pelo autor, com raízes bakhtinianas, em que afirma que as inovações que modificam o sistema linguístico realizam-se na produção do texto/discurso, onde também se constroem as significações posteriormente assumidas pelo sistema.

Retrata-se finalmente a perspectiva intersistêmica, oriunda do projeto saussuriano e do projeto do ISD. Naquele, há a articulação de três sistemas, o sistema da língua, das atividades e dos fatos sociais e o dos textos/discursos. Neste, o sistema da língua se articula com o sistema de atividades sociais, de gêneros textuais (marcas de conexão, vozes e modalizações) e de tipos discursivos (coesão nominal e verbal).

Bronckart (1999) refere que, embora se utilize da psicologia vygotskyana, entende que a teoria apresenta deficiências, e as expõe enfatizando três delas.

A primeira diz respeito à unidade de análise da psicologia, buscada pelo teórico na tentativa de um conceito unificador das dimensões biológica, comportamental, mental e verbal, somente alcançada pelos seguidores de Vygotsky, que trazem a ação e/ou atividade como unidades integradoras, que, contudo, desconsidera as dimensões sociais e verbais da atividade.

A segunda relaciona-se ao tipo incongruente de delimitação e articulação que sofrem o social e o psicológico para o interacionismo, uma vez que restringe as dimensões organizacionais e representacionais; e, para o interacionismo a “atividade nas formações sociais (unidade sociológica) constitui o princípio explicativo das ações imputadas a uma pessoa (unidades psicológicas)” (Bronckart, 1999, p. 28).

Por derradeiro, a terceira diz respeito à natureza da linguagem em suas relações com a atividade social e as ações, e disso decorre a questão de qual unidade verbal se deve considerar, e nesse sentido, para uma teoria interacionista, a dimensão discursiva é a que se deve considerar, mesmo porque, nela estão

imbricadas as ações humanas, com os aspectos sociais e discursivos que as constituem.

As espécies, consideradas de modo geral, desenvolvem uma atividade que se funda na necessidade de sobrevivência, sendo, por isso, instintiva. Já a espécie humana, de modo particular, organiza-se de modo complexo e diferenciado, pois desenvolveu a atividade de linguagem para efetivar a comunicação, do que decorre sua natureza social.

Assim, no mundo animal há ausência de diálogo, de modo que as representações decorrem de uma obrigatória interação com o próprio meio, ao passo que, na espécie humana, o diálogo é uma constante, o que evidencia o que Habermas (1987) denomina de agir comunicativo. Ressalte-se que “além de ser constitutiva do psiquismo especificamente humano, a emergência do agir comunicativo é também constitutiva do social” (Bronckart, 1999, p. 33). À medida, então, que se veiculam representações coletivas do meio, emergem os chamados mundos representados.

Habermas (1987) distingue três mundos distintos, a partir dos quais o homem transforma o meio nesses mundos representados, a saber: o mundo objetivo, o mundo subjetivo e o mundo social. O primeiro engloba as representações de que dispomos, porque acumuladas, acerca do modelo de ambiente em que vivemos; o segundo relaciona-se ao acúmulo de conhecimentos através da forma de organização e cooperação dos membros do grupo; e o terceiro diz respeito ao conhecimento acumulado sobre como o indivíduo, tomado particularmente, realiza as suas atividades.

A partir disso, é possível depreender que a linguagem é uma característica essencialmente da atividade social humana, cujo fim é a efetivação, na prática, da comunicação, capaz de estabilizar socialmente os signos, em especial nas representações de entidades do mundo. Disso decorre que determinadas representações do mundo sofrem transformações oriundas de reformulações coletivas, e esse processo dá origem às representações semiotizadas. Essa semiotização, ao cabo, organiza-se em texto ou em discurso, que integra um gênero.

Certo é que o processo de semantização difere de uma língua para outra, o que equivale dizer que a produção de significados relativa a um mesmo signo em diferentes línguas não é necessariamente idêntica, logo, a representação das

propriedades desses significados também tende a se modificar, e disso resultam as variações entre culturas. Relativamente à mobilidade das representações em dado contexto linguístico-social, Bronckart ainda sublinha:

...sendo produtos da interação social (do uso), assim como os textos nos quais se organizam, os signos continuam perpetuamente sob a dependência desse uso e, portanto, os significados que veiculam não podem ser considerados estáveis, senão momentaneamente, em um determinado estado sincrônico (artificialmente). Convém assinalar ainda que, desde que é através desses textos e desses signos com significações sempre moventes que se constroem os mundos representados definidores do contexto das atividades humanas, esses mundos, por sua vez, também se transformam permanentemente. (BRONCKART, 1999, p. 35)

Ademais, lembra o autor que a língua é, nos moldes do que já propunha Saussure, histórica, uma vez que os signos e textos que a compõem são parte de seu acervo e produtos de relações já cristalizadas com o meio, de modo que nenhuma geração é a origem, sempre houve uma que a precedeu, assim como também evoluem, se modificam e se chocam diferentes representações dessas diferentes gerações.

Dando sequência aos pressupostos de sua teoria, Bronckart (1999) propõe uma reflexão sobre o que denomina ação de linguagem, que aqui pertence ao domínio da atividade no agir comunicativo, e que apresenta duas faces: uma que se revela a partir de um olhar externo, e que manifesta a própria atividade social humana; e outra que se revela a partir de um olhar interno, e que diz respeito às representações humanas construídas pelo indivíduo por meio da sua própria atividade.

Assim, propõe o autor uma definição para o agir comunicativo que “ao mesmo tempo que é constitutivo dos mundos representados, é também o instrumento pelo qual as ações são delimitadas” (Bronckart, 1999, p.39). Ainda acerca do conceito de ação, aduz:

A ação, portanto, constitui, de fato, essa unidade de análise reivindicada para a psicologia por Vygotsky, dado que mobiliza e coloca em interação as dimensões físicas (ou comportamentais) e psíquicas (ou mentais) das condutas humanas. (BRONCKART, 1999, p. 40)

Para o interacionismo sociodiscursivo, a ação é o que resulta das relações estabelecidas pelo homem na interação social realizada por meio da linguagem, uma vez que esse agir produz significados para os conhecimentos coletivos, que se organizam nos contextos formados pelos três mundos representados de Habermas, a saber, objetivo, social e subjetivo.

Tendo em vista que as ações humanas se realizam nesses mundos, elas carregam pretensões à validade, desdobradas em pretensão à verdade, relativa ao mundo objetivo; à eficácia, no mundo social; e à autenticidade, no mundo subjetivo. E, já que carregam pretensões à validade, essas ações, verbalizadas na atividade de linguagem, e produtos de atividade social desempenhada por indivíduos particulares, são também objetos de avaliações sociais, isto é, dados os critérios de julgamento coletivos, cabe a cada indivíduo julgar o cabimento do agir de seus pares em relação aos mundos representados.

Esse processo de avaliação, que possui uma via de mão-dupla, uma vez que se baseia na troca, na negociação permanente - embora não possua o caráter de eximir o indivíduo da responsabilidade sobre o seu dizer, tanto que o ser humano tem autonomia e sua fala possui natureza singular - é o que confere aos indivíduos o estatuto de agentes.

É interessante notar que Bronckart (1999) desenvolve minuciosamente uma temática que é central para a psicologia, e que já havíamos referenciado anteriormente, que diz respeito às questões da primeira e da segunda precipitação. Para tanto, explicita alguns pressupostos da teoria piagetiana, a despeito de a mesma desconsiderar o caráter social que envolve a ação de linguagem, o pensamento e a consciência, para em seguida refutá-la em virtude de assumir que o meio social é preponderante no desenvolvimento da criança, e que, portanto, tais expedientes de análise são profundamente marcados pelo social.

De tudo, cabe salientar que os signos são unidades representativas complexas, além de se constituírem como *instrumentos de cooperação, ou de intervenção sobre os comportamentos e as representações dos outros*. Assim, quando a criança interioriza os signos, interioriza também seu valor comunicativo, de modo que tal ação passa a se dirigir aos seus próprios comportamentos e representações. Disso decorre que a criança passa a perceber que, através da linguagem, além de agir sobre os outros, também pode agir sobre si mesma, e então começa a pensar.

Não se poderia deixar de referir a questão do papel desempenhado pelas ações de linguagem e pelos textos / “discursos”, tratada por Bronckart, e que, ao cabo, nada mais é do que a atividade de linguagem e a organização psíquica, que se desenvolvem por toda a vida. Tal prática, tanto da criança, quanto do adulto, é a própria prática de diferentes gêneros de discurso, disponíveis nas diferentes formações sociais. Acerca dos tipos de discurso, interessante referenciar Bakhtin *apud* Bronckart (1999).

Bakhtin, como sabemos, propõe distinguir *discursos primários* (ou livres), que manteriam uma relação imediata com as situações em que são produzidos, e *discursos secundários* (padronizados), que apareceriam “em circunstâncias de uma comunicação cultural mais complexa e relativamente mais evoluída” (1984, p. 267) e que manteriam uma relação indireta (ou “mediata”) com a situação de produção. Atendo-nos a essa posição, deveríamos considerar que os discursos primários têm uma estrutura que é dependente das ações não verbais [*non langagières*] às quais se articulam. (BRONCKART, 1999, p. 60)<sup>9</sup>

Bronckart, contudo, sustenta que a distinção entre discurso primário e secundário, e oral e escrito, operada por Bakhtin apresenta equívocos, pois acredita que discursos interativos ou dialogados (orais ou escritos) se manifestam como *instrumentos de refiguração das ações humanas*.

Por fim, o posicionamento epistemológico e a abordagem metodológica de Bronckart englobam correntes e teóricos dos mais variados, mas os pressupostos de tais empreendimentos são reinterpretados no quadro do interacionismo sociodiscursivo.

### 2.3. O Estatuto dos Textos no ISD

Bronckart (1999) dedica-se ao próprio objeto de seu trabalho, os textos, ao elaborar considerações teóricas, metodológicas e didáticas sobre seu estatuto. O

---

<sup>9</sup> A obra a que Bronckart faz referência na citação é: BAKHTIN, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris, Gallimard.

autor afirma que uma língua só existe à medida que se torna efetiva, e isso se dá por meio dos textos que nela são produzidos.

Assim é que a língua pode ser focalizada a partir de dois procedimentos; o primeiro interno, que decorre de uma abstração das condições em que a linguagem é produzida e analisa a língua como um sistema; e o segundo externo, que se relaciona à estrutura e produção de um texto em uso.

Inicialmente, Bronckart propõe uma definição bastante genérica de texto, que engloba características tais como: o texto é dependente de seu contexto de produção; cada texto possui o seu modo de organização interna que lhe capacita ser compreendido, as frases que o compõem são ligadas umas às outras, e cada texto possui sua coerência interna, obtida por mecanismos de textualização e mecanismos enunciativos.

Disso, pode-se depreender que texto “é a unidade de produção de linguagem que veicula uma mensagem linguisticamente organizada e que tende a produzir um efeito de coerência sobre o destinatário” (Bronckart, 1999, p. 71).

Um conceito tão amplo assim, por óbvio, abarca uma diversidade muito grande de textos, ou melhor, um sem fim de espécies de textos, que foram sendo, ao longo dos tempos, classificadas, do que surgiu a noção de gêneros de texto ou de discurso.

Bakhtin (2006) estabelece um domínio para o termo gênero que vai desde as formas escritas usuais, até as pertencentes à linguagem ordinária. Contudo, embora hoje qualquer forma organizada de texto possa ser classificada em um gênero de texto, tal classificação ainda é uma atividade complexa, haja vista a diversidade de critérios existentes para a definição de um gênero e a mobilidade decorrente de seu percurso histórico, justificada pelo fato de que, com o tempo, gêneros desaparecem, reaparecem sob nova forma ou simplesmente são criados.

Ressalte-se que nem só a classificação dos textos em gêneros constitui uma nebulosa no universo linguístico, a diversidade terminológica também, ao cabo, se revela como uma barreira, esta, porém, transponível mais facilmente.

Nesse sentido, Bronckart (1999) toma decisões teóricas acerca da terminologia utilizada pelo interacionismo sociodiscursivo. Assim, *texto* é a unidade linguística situada, acabada e autossuficiente, que se insere em um conjunto chamado *gênero de texto*, e não gênero de discurso. Por *discurso* se entende o produto de um trabalho, isto é, o trabalho de reunir segmentos linguísticos em forma

discursiva ou semiotizá-los. E, na proporção em que tais discursos apresentem regularidades na sua estrutura linguística, estes pertencerão a determinado *tipo de discurso*.

Na prática, o agente verbal já possui um determinado conhecimento, de domínio social, dos gêneros de discurso que serão mobilizados para construir o seu texto. Contudo, embora se utilize desses paradigmas, sua construção é sempre individual, e, portanto, marcada por escolhas pessoais, decorrentes de representações particulares que o agente possui da situação de comunicação em que se encontra.

Bronckart (1999) adverte que a organização e o funcionamento de um texto leva em consideração muitas variáveis, tais como situação de comunicação, modelo de gênero e de tipo discursivo, regras do sistema linguístico, opções particulares do agente, dentre outras; e que essa diversidade de variáveis leva a proposições teóricas e decorrentes análises distintas.

Explica ainda que as escolhas teóricas para o interacionismo sociodiscursivo, dentro de seu quadro epistemológico, se centram nas *condições sociopsicológicas da produção de textos* e também na *análise de suas propriedades estruturais e funcionais internas*. Apresenta, ademais, as características do procedimento metodológico adotado, desde a formação dos dados empíricos e coleta, até os procedimentos de análise.

A primeira etapa de análise se centra na leitura e busca de informações incidentes sobre os aspectos de ordem semântica, léxico-semântica e paralinguística. A segunda etapa requer um recorte para agrupar segmentos passíveis de pertencer a um mesmo tipo de discurso.

O autor também propõe uma reflexão da prática escolar do ensino da língua, utilizando como ponto de partida o quadro epistemológico que dá sustentação à sua teoria. Mostra que o texto é o ponto central para a compreensão de uma língua e que o sistema é construto secundário, pois se manifesta como um produto de abstração. Embora reconheça a inaplicabilidade desse esquema teórico no ensino da língua devido à dificuldade de uma reforma pedagógica, que implica o “quase” abandono total de concepções teóricas, refere que uma mudança didática nesse campo só se faria possível diante da assunção desse compromisso. Tece o autor, ainda, a seguinte consideração:

...qualquer intervenção didática implica, em primeiro lugar, a consideração da situação de ensino de uma matéria, isto é, da história de onde ela provém, assim como a consideração das restrições atuais do sistema escolar em que essa situação se insere. A história das práticas escolares assim como as representações dos agentes do sistema (pais, professores, alunos) ainda continuam profundamente marcadas pela concepção representacionista da linguagem discutida acima. Nenhuma reforma didática pode pretender modificar, logo de início, esse estado de coisas, ao contrário, deve com ela se articular. (BRONCKART, 1999, p.87)

Bronckart (2006) sintetiza as bases fundadoras do ISD retomando, dentre outros aspectos, a apresentação do agir geral, agir de linguagem, texto e discurso; a textualidade e a genericidade; as condições de produção dos textos; o esquema da arquitetura textual; os tipos de discurso, seu estatuto paradoxal e seu papel; e, finalmente, como os gêneros se relacionam às interações que permitem o desenvolvimento.

Bronckart refere-se ao projeto do interacionismo sociodiscursivo e mostra que os trabalhos sobre textos/discursos fundam-se em uma psicologia da linguagem que pertence ao quadro geral epistemológico do interacionismo sociodiscursivo.

A concepção da psicologia da linguagem, dentro do projeto, trata a linguagem como instrumento fundador e organizador de processos psicológicos, como percepção, cognição, emoções e sentimentos, e não como mero meio de expressão deles, do que decorre que, tanto as funções psicológicas superiores, quanto as condutas ativas a elas associadas se manifestam como o resultado da semiotização de um psiquismo primário. É assim que o projeto do ISD refere-se à abordagem psicológica, cujas unidades de análise são a linguagem, as condutas ativas e o pensamento consciente.

O autor sublinha a contribuição de Hegel, que mostrou que os processos históricos das atividades de trabalho e da linguagem levaram à emergência do pensamento consciente humano, bem como à construção dos mundos de obras e de culturas, ambos impregnados de significações sociais.

A contribuição de Marx e Engels também é destacada pela proposta do esquema geral de antropogênese, que engloba, permitindo evidenciar o caráter indissociável da organização social das atividades, da linguagem como reguladora dessas atividades e do desenvolvimento das capacidades cognitivas humanas, e também a importância da história das interações nas atividades e produções verbais

coletivas na explicação do funcionamento psicológico humano, como referido na seção anterior.

Salienta-se ainda que o interacionismo se opõe a três princípios da tradição filosófico-científica, abaixo explicitados:

O primeiro é o princípio da estabilidade e da finitude dos mecanismos de organização do universo, que diz que os processos do universo se regem por leis de caráter determinista e irreversível, o que negligencia o caráter dinâmico e imprevisível da evolução do universo.

O segundo é o princípio da aceitação da legitimidade do recorte dos objetos e subobjetos de conhecimento e a consequente aceitação do fracionamento das ciências, decorrente da adesão à epistemologia positivista de Comte, que se opõe às teses de Darwin, Hegel e Marx, fontes do quadro epistemológico do ISD.

E o terceiro é o princípio que se funda nas teses dualistas e subjetivistas de Descartes, que propõe a distinção radical entre fenômenos físicos e psíquicos (dualismo de substância). Esse princípio deu origem às abordagens ascendentes, em que só é possível analisar fenômenos de ordem linguística, sociológica ou econômica após analisar as propriedades dos organismos individuais.

Note-se que o interacionismo adota a postura monista de Spinoza, que prega a unidade da substância, bem como a continuidade dos processos do psiquismo humano, o que decorre de uma abordagem descendente, fundada na transformação permanente dos fatos sociais e psicológicos.

Bronckart sugere que Volochinov (2009) apresentou o início do interacionismo social, tendo em vista que seu ponto central era o estatuto e as condições de desenvolvimento da ideologia. Isso levou ao questionamento sobre o estatuto e as condições de constituição do pensamento consciente humano.

Sua teoria fundamentou-se em três teses centrais: a primeira, toda produção ideológica é semiótica, constituindo-se, por isso, como signos das entidades que são referidas; a segunda, esses signos que veiculam ideias são produtos da interação social e por ela são condicionados, do que decorre seu caráter dialógico, sua inscrição em um horizonte social e serem eles dirigidos a um auditório social; e a terceira que diz que o discurso interior/pensamento/consciência apresenta um caráter social, semiótico e dialógico.

Assim, era objetivo do autor elucidar as condições de constituição do pensamento consciente humano, as condições e os processos de interação social e as formas de enunciação que materializam ou semiotizam essas interações.

O quadro interacionista se articula em três níveis de análise, a saber, o primeiro, relativo às dimensões da vida social, que se constituem, para o indivíduo, como os pré-construídos históricos, que são: a) as formações sociais e os fatos sociais que elas geram; b) as atividades coletivas gerais; c) as atividades de linguagem, materializadas em diversas categorias de textos; e d) os mundos formais de Habermas.

O segundo nível é o dos processos de mediação formativa, que diz respeito ao conjunto de processos de controle e avaliação de das condutas verbais e não verbais desde o nascimento, e também aos processos educativos que se realizam principalmente na escola.

E, finalmente, o terceiro nível, que se relaciona aos efeitos que essas mediações formativas exercem sobre os indivíduos. Esse nível se manifesta em duas problemáticas: a questão das condições de transformação do psiquismo sensório-motor herdado em pensamento consciente; e a questão das condições de desenvolvimento das pessoas e de suas capacidades ativas, que abarca as representações individuais e as coletivas.

Parece relevante traçar um apanhado histórico acerca do estatuto da linguagem, iniciando-se pelas abordagens dominantes no pensamento ocidental, pertencentes à visão lógico-gramatical ou representacionista, manifestas em Platão (*O Cratyle*), em Aristóteles (*De l'interprétation*) e em Júlio César (*Analogies*). Essa visão prevaleceu até o século XVII, quando emergiram as línguas modernas, e Descartes trouxe à tona a filosofia do sujeito pensante. Para esses pensadores, a linguagem sempre foi considerada um mecanismo secundário, de modo que o pensamento vem antes dela, e ela, a linguagem, só serviria para traduzi-lo. Esse esquema fica bem resumido nas palavras de Bronckart:

Para assegurar a confiabilidade dos conhecimentos que podem ser expressos pela linguagem, essa "doxa" sempre está tentada a atribuir à linguagem um fundamento *que se situa em outro lugar que não nela mesma*, ou em outro lugar fora das práticas sociais: ou nas propriedades naturais dos objetos do mundo, em Platão; nas estruturas lógicas desse mesmo mundo, de acordo com Aristóteles; ou nas estruturas do

pensamento humano, nos gramáticos de Port-Royal. (BRONCKART, 2006, p. 132)

Hoje, têm-se argumentos suficientes, embasados, por exemplo, em Saussure e em Spinoza, para refutar esse posicionamento lógico-gramatical. Saussure, através do caráter arbitrário dos signos da linguagem, mostrou que as relações de significação em uma língua baseiam-se no sistema de interações sociais, de modo que, o sistema da língua apresenta uma relação de dependência do sistema social, que, por sua vez, constitui o interpretante da língua. Também é de Saussure a ideia de que o funcionamento psicológico dos sujeitos tem um caráter semiótico e social, mesmo porque a língua tem sua existência na interioridade desses sujeitos. Para Spinoza, o sentido de uma palavra nunca é atribuído individualmente, do que resulta que a significação só existe no uso, isto é, nas práticas interativas e discursivas humanas.

O posicionamento crítico referido é denominado *primazia das práticas*, ou seja, o agir coletivo é o fundamento do funcionamento humano, uma vez que é nele, nesse agir coletivo, que se constroem os conjuntos dos fatos sociais e as estruturas e conteúdos do pensamento consciente. Há, contudo, que se esclarecer as noções de *agir, atividade, ação* e prática, que por vezes se confundem.

A expressão *agir* possui um sentido genérico de comportamento ativo de um organismo. Contudo, a espécie humana é a única a dominar um agir comunicativo verbal, que se utiliza de signos organizados em textos, que permitem construir mundos de conhecimentos, do que se torna necessário, para a espécie humana, distinguir o agir verbal - agir de linguagem - de um agir geral.

Tanto o *agir geral humano*, que engloba atividades diversificadas como nutrição, defesa e reprodução, como o *agir de linguagem*, que tem por finalidade a realização, planejamento, regulação e avaliação das atividades gerais, podem ser analisados como atividades coletivas, uma vez que organizam as interações dos indivíduos com o meio ou dentro das formações sociais, ou ainda, das formações discursivas.

O termo *ação* pode ser evidenciado na sua relação com vários indivíduos singulares. Em uma perspectiva externa, é visto como resultado das avaliações sociais de linguagem da atividade coletiva, o que constitui os indivíduos singulares como agentes da parte da atividade em questão. Em uma perspectiva interna, leva-

se em consideração o fato de que esses indivíduos participam da avaliação social de linguagem, interiorizam e elaboram as avaliações relativas a eles, o que acarreta uma auto-representação do seu papel de agente e da sua própria ação.

Bronckart (2006, p. 139) ainda explica: “Nessa mesma perspectiva, podemos definir a *ação de linguagem* como uma parte da atividade de linguagem cuja responsabilidade é atribuída (por via externa ou interna) a um indivíduo singular, que, assim, se torna o agente ou o *autor* dessa ação”.

Os universos da atividade e da ação são de ordem sociológica e psicológica, respectivamente, e não linguística. Sua realização se dá no âmbito do *texto*, que se constrói pela mobilização de recursos lexicais e sintáticos de uma língua, e também pelos modelos de organização textual que ela disponibiliza.

Assim, os textos são o retrato empírico/linguístico das atividades de linguagem de um grupo, assim como o texto o é de uma determinada ação de linguagem. Pode-se então afirmar que o texto é uma *unidade comunicativa*.

Diante disso, Bronckart distingue três níveis de análise, a saber, o nível do agir geral, que comporta práticas infinitamente variadas; o nível do agir de linguagem, que se manifesta de acordo com a modalidade de agir geral a que se refere; e o nível dos textos, que se manifestam em espécies, chamadas de *gêneros*.

No quadro teórico do ISD, Bronckart utiliza a expressão *atividade de linguagem* no lugar de *atividade discursiva* ou *discurso*. Justifica sua posição mostrando que discurso, na acepção de atividades de linguagem são diversos, motivo pelo qual Bakhtin teria introduzido o termo *gêneros do discurso*.

Ressalta ainda que a noção bakhtiniana refere-se a *gêneros do discurso* e não a *gêneros de discurso*, que designa as diversas espécies de textos existentes, relação de correspondência que não é reconhecida. Assim, a noção de gênero se resguarda aos textos, *gêneros de textos*, e, em outro nível, *espécies de atividade geral e espécies de atividades de linguagem (espécies de discurso)*.

No tocante à textualidade e genericidade, Bronckart afirma que qualquer locutor de uma língua consegue reconhecer um texto, e uma vez que o texto existe, é passível de ser analisado em suas propriedades gerais.

As propostas de análise dos textos levam em conta as diferentes formas de estruturação constitutivas da textualidade e salientam a dependência da própria entidade texto ao contexto.

Frisa-se que as condições de abertura e fechamento de um texto não são linguísticas, mas dependem das condições de realização do agir de linguagem; que a maior parte das propostas evoca uma estruturação a partir dos processos cognitivos que incidem sobre modelos sociointerativos; e que o processo de análise dos textos é descendente, ou seja, vai das atividades sociais às atividades de linguagem, até alcançar os textos e seus componentes linguísticos.

Assim os *textos são produtos da operacionalização de mecanismos estruturantes diversos, heterogêneos e por vezes facultativos*, de modo que a produção de um texto necessita que sejam feitas escolhas que se referem à seleção e combinação dos mecanismos estruturantes, das operações cognitivas e de suas modalidades de realização linguística. Como consequência disso, Bronckart afirma:

Nessa perspectiva, os **gêneros de textos** são produtos de *configurações de escolhas* entre esses possíveis, que se encontram momentaneamente “cristalizados” ou estabilizados pelo uso. Tais escolhas dependem do trabalho que as formações sociais de linguagem desenvolvem, para que os textos sejam adaptados às atividades que eles comentam, adaptados a um dado meio comunicativo, eficazes diante de um desafio social etc. (BRONCKART, 2006, p.143-144)

Não é possível estabelecer correlação entre espécies de agir de linguagem e gêneros de textos, nem propor uma classificação estável para esses gêneros, pois estes mudam com o tempo e com a história das formações sociais de linguagem. O fato é que os gêneros de textos, independente de serem ou não classificados, existem e se acumulam no espaço e no tempo. A noção de arquitextualidade marcaria então uma organização dos textos preexistentes no espaço; e a noção de intertextualidade designaria os processos de interação entre textos, como citações e remissões.

Ao produzir um novo texto, o agente encontra-se em uma situação de ação de linguagem, em que a análise das condições de produção desse texto implica três níveis, a saber: i) as representações que o agente criou para si mesmo, ii) o conhecimento pessoal do agente do arquitexto de sua comunidade e dos modelos de gêneros disponíveis e iii) o duplo processo que resulta no novo texto.

O primeiro nível engloba três conjuntos de representações, que são: a) as representações do quadro material da ação, ou seja, identificação do emissor, de possíveis co-emissores, do espaço e do tempo da produção; b) representações do

quadro sociossubjetivo da ação, ou seja, o tipo de interação social, o papel social do emissor nessa interação, o papel social do receptor nessa interação e o objetivo que se estabelece entre esses dois papéis na interação; e c) as outras representações referentes à situação, bem como os conhecimentos disponíveis no agente sobre a temática do texto.

O segundo nível, que diz respeito ao conhecimento pessoal do agente acerca do arquitexto de sua comunidade e dos modelos de gêneros disponíveis. Esses gêneros podem ser apreendidos pelas propriedades linguísticas objetivas, pelas etiquetas e classificações das quais esses gêneros se tornaram o objeto, e pelas indexações sociais das quais são portadores, e que podem ser: referencial (qual atividade geral o texto pode comentar?), comunicacional (para que tipo de interação esse comentário é pertinente?; e cultural (qual é o “valor socialmente agregado” ao domínio de um gênero?).

O terceiro nível trata do duplo processo que resulta no novo texto, em que se deverá escolher o modelo de gênero mais pertinente à situação, tal qual o agente imagina, e, em seguida, adaptar o modelo escolhido em função da própria situação que possui propriedades particulares, do que resultará um novo texto empírico.

#### **2.4. As Condições Externas de Produção de um Texto**

O ISD tem seu escopo teórico assentado na base epistemológica que o originou; na constituição do estatuto dos textos, ambos aspectos referenciados nas seções anteriores; e nas condições de produção dos textos, que abarca a situação de ação de linguagem, o conceito de ação de linguagem e a importância do intertexto.

Bronckart (1999) procura definir a ação de linguagem como unidade psicológica, marcando, para tanto, a situação em que ocorre, o contexto de produção de um texto e seu conteúdo temático, bem como o uso do intertexto.

Por situação de ação de linguagem, entendem-se as propriedades dos mundos formais (físico, social e subjetivo), que nada mais são do que conjuntos de representações sociais, capazes de interferir na produção de um texto. Há duas

situações a serem compreendidas: uma diz respeito à situação de ação de linguagem externa, que são as representações dos mundos formais descritas socialmente por observadores; e à situação de linguagem interna, que realmente influi na produção de um texto, e que são as representações desses mundos interiorizadas pelo agente, cuja versão é particular.

O agente, na atividade de produção de um texto, necessita mobilizar tanto o contexto de produção textual, entendido como o conjunto de parâmetros capazes de influenciar a organização de um texto; quanto o conteúdo temático, a saber, conjunto de informações explicitadas no texto, que constituem as representações dos mundos formais pelo agente.

Relativamente ao contexto de produção, é possível afirmar que dois conjuntos de fatores influenciam a organização de um texto. O primeiro refere-se ao mundo físico, e estabelece que o texto é o produto de um ato realizado no contexto físico, que envolve além do lugar e do momento de produção, também o emissor e o receptor. O segundo é relativo aos mundos social e subjetivo, e diz que o texto é um ato realizado no contexto sociosubjetivo, que engloba o lugar social, posição social do emissor, posição social do receptor e objetivo.

Cabe destacar que, no contexto de produção, os termos emissor e receptor pertencem ao plano físico, enquanto que os termos enunciador e destinatário, que marcam papéis sociais, pertencem ao plano sociosubjetivo.

Ocorre que o texto é uma entidade uma que abarca ambos os planos, de modo que para não utilizar um e outro termo, Bronckart (1999) preferiu a expressão *autor* para designar o emissor/enunciador. Contudo, há de se constatar que a expressão *enunciador* pode trazer outras acepções, como por exemplo, para Ducrot, marcar a polifonia, diferentes vozes em um texto. Bronckart, porém, utiliza as expressões *textualizador*, *expositor* e *narrador* para marcar essas diferentes vozes.

Outra diferença importante a ser ressaltada é em relação ao esquema de comunicação proposto por Jakobson, e utilizado por Bronckart, com a ressalva de que são acrescentadas as noções pertencentes ao plano sociosubjetivo, já referido.

Além disso, destaque-se que esses critérios só funcionam em um texto a partir das representações pessoais do agente-produtor, representações essas que, quando pertencentes ao plano físico, são construídas já na primeira infância; e que, quando pertencentes ao plano sociosubjetivo, decorrem de uma exposição social no processo de aprendizagem.

No tocante ao conteúdo temático, o importante a ser ressaltado é que as informações que o constituem são produtos das representações do agente, conhecimentos que variam de acordo com as experiências pelas quais ele passa, que permanecem em sua memória, e que precedem a ação de linguagem.

A ação de linguagem pode ser definida a partir de duas vertentes, a primeira sociológica, que é produzida no grupo e considera o aspecto social de avaliação; e a segunda psicológica, que considera a responsabilidade do próprio agente no processo de construção verbal. A vertente psicológica é a que de fato interessa no momento, pois é ela que mobiliza o contexto de produção e o conteúdo temático, e, ao mesmo tempo, permite que a ação de linguagem seja definida a partir das representações disponíveis no agente produtor. Bronckart resume esse processo:

Desse modo, descrever uma ação de linguagem consiste em identificar os valores precisos que são atribuídos pelo agente-produtor a cada um dos parâmetros do contexto aos elementos do conteúdo temático mobilizado. O agente constrói uma certa representação sobre a interação comunicativa em que se insere e tem, em princípio, um conhecimento exato sobre sua situação no espaço-tempo; baseando-se nisso, mobiliza algumas de suas representações declarativas sobre os mundos como conteúdo temático e intervém verbalmente. (BRONCKART, 1999, p. 99)

Bronckart promove a apreciação do intertexto, que nada mais é do que o conjunto dos gêneros de textos elaborados pelas gerações ao longo dos tempos, que, ou permanecem, ou foram modificados, ou ainda deram lugar a novos gêneros.

Ocorre que o indivíduo não possui, e nem poderia possuir, conhecimento exaustivo de todos os gêneros, de modo que os modelos textuais que formula dependem da variedade de experiências a que o agente foi exposto.

Diante do conhecimento desses gêneros é que o agente produtor promoverá escolhas, vinculadas, por óbvio, à situação de comunicação em que se encontra, aos objetivos que possui, aos valores e papéis constantes no lugar social, enfim, às representações que tem o contexto físico e sociosubjetivo de seu agir. É a partir dessas representações internalizadas que o indivíduo toma suas decisões acerca do empréstimo do intertexto que efetivará.

Ademais, relevante lembrar que uma situação de comunicação só é admitida como ação de linguagem na medida em que está semiotizada, isto é, em

que se manifesta na língua porque se insere em um determinado gênero, que deve estar disponível. Nesse sentido, é o gênero um instrumento fundamental de socialização da pessoa humana.

Bronckart (1999) propõe ainda um esquema geral da arquitetura textual<sup>10</sup>, cuja estrutura possui três níveis superpostos, a infra-estrutura, a coerência temática e a coerência pragmática.

A infra-estrutura é o nível mais profundo, e se define pelas características do planejamento geral do conteúdo temático e pelos tipos de discursos mobilizados com seus modos de articulação.

Os tipos de discursos são configurações de unidades e estruturas linguísticas, em número limitado, que podem aparecer em qualquer texto, e que traduzem os mundos discursivos. É nesse momento que aparecem formas de semióticas de planejamento constituídas pelas sequências, e também são geradas as regras de sintaxe frástica.

O segundo nível é o dos mecanismos de textualização, que dão ao texto sua coerência linear ou temática através de três processos isotópicos: a) mecanismos de conexão, que marcam os articuladores de progressão temática, e se realizam por meio dos organizadores textuais, que se aplicam desde o plano geral do texto até articulações entre frases sintáticas; b) mecanismos de coesão nominal, que introduzem novos temas ou personagens, garantem sua retomada ou continuidade na sequência do texto, realizando-se pelas estruturas anafóricas; e c) mecanismos de coesão verbal, que garantem a organização temporal dos processos, e se realizam pelos tempos verbais. Essas marcas interagem com outros tipos de lexemas verbais, como advérbios e organizadores textuais.

A coerência pragmática é o nível mais superficial, que engloba os mecanismos de responsabilidade enunciativa e de modalização, e conferem ao texto a coerência interativa. Diz respeito à distribuição das vozes, que mostram o que é *dito, visto ou pensado* no texto, podendo ser explicitadas ou não por marcas linguísticas. Já a modalização explicita julgamentos ou avaliações dessas instâncias, realizando-se pelos modalizadores, tempo verbal no futuro do pretérito, certos advérbios e auxiliares de modalização, dentre outras unidades linguísticas.

---

<sup>10</sup> O modelo da arquitetura textual foi reformulado, e hoje a teoria apresenta outros níveis de análise, que serão explorados no capítulo da metodologia, que abarcará o novo modelo de análise do ISD.

No tocante aos tipos de discurso, seu estatuto paradoxal e seu papel, Bronckart inspira-se e aprofunda três aspectos do trabalho de Simonin-Grumbach na tentativa de identificar as propriedades linguísticas das formas que realizam as operações subjacentes aos planos enunciativos, e que são chamadas de tipos de discurso.

O primeiro aspecto é a diferença entre textos de um gênero e tipos de discurso. Aqueles são unidades comunicativas globais que se referem a um agir de linguagem; estes são unidades linguísticas infra-ordenadas, que não são textos, mas os compõem em modalidades variáveis.

O segundo aspecto refere-se à decisão a ser tomada entre as operações que organizam o conteúdo temático na situação de produção do agente (narrar/expor), e seleciona as instâncias de agentividade em relação ao agente e sua ação de linguagem (implicação/autonomia). O cruzamento do resultado dessas decisões origina os mundos discursivos, a saber, narrar implicado, narrar autônomo, expor implicado, expor autônomo.

O terceiro aspecto refere-se às análises distribucionais e estatísticas das configurações de unidades e de processos da língua francesa que exprimem esses mundos discursivos, do que resultam quatro tipos de discursos, o discurso interativo, discurso teórico, relato interativo e narração.

A noção de discurso refere-se, então, ao processo de verbalização do agir de linguagem, e os tipos de discurso constituem-se como formatos de realização das unidades de uma língua, que traduzem os formatos que organizam as trocas de linguagens humanas ou as trocas interindividuais de representações.

O paradoxo dos tipos de discurso, que envolve a questão de serem as atitudes inseparáveis das formas linguísticas que as realizam, ou de serem esquemas humanos universais expressos por quaisquer formas linguísticas, é superado pela abordagem vygotskyana, nos seguintes termos: a) as atitudes enunciativas constroem e traduzem os tipos de discurso; b) o uso e reflexão dos tipos de discurso produziram conhecimentos gerais; c) a partir desses conhecimentos, foram produzidos quadros de interpretação que servem para qualquer produção textual.

O ISD tem como uma de suas teses centrais o fato de que o desenvolvimento de mediações formativas se dá via prática de gêneros de textos e de tipos de discurso, uma vez que, em relação aos gêneros de textos, o agente deve

realizar o processo de adoção e de adaptação no momento de uma nova produção, e sua prática é um espaço importante de aprendizagem social. Os processos de mediação que contribuem para o desenvolvimento das principais propriedades das pessoas, como construção de identidade, inserção no tempo e domínio de raciocínios são atestadas no nível dos tipos de discurso.

A importância dos tipos de discurso e dos mundos discursivos que exprimem se manifesta quando são colocadas em interface as representações individuais e as coletivas.

Bronckart (1999) ainda explica que as mediações advindas dos tipos de discurso tende a ser mais restritiva que a mediação por meio de gêneros de textos, uma vez que a adaptação dos agentes nos tipos é limitada pelo próprio sistema da língua e pelas representações que os agentes têm dela.

Ressalte-se que a mediação é um processo de desenvolvimento fundamental, pois, é por meio dela que se transmitem as formas de operação do pensamento humano. Além disso, são evidentes os efeitos de mediação produzidos pela aprendizagem e pelo domínio progressivo dos mecanismos de textualização e da responsabilização enunciativa.

Bronckart (2008) perspectiviza *a linguagem como agir*, que representa uma evolução no quadro teórico do interacionismo sociodiscursivo. O autor constrói sua teoria partindo da premissa de que a linguagem é uma atividade social específica, ou, em outras palavras, uma atividade de discurso.

Tendo em vista que a linguagem só existe nas línguas naturais, estas só se manifestam nas práticas verbais, ou seja, naquilo que é dirigido a alguém por meio do agir, que é o discurso.

Diante dessa definição, emergem duas teses relativas ao interacionismo sociodiscursivo, a saber, a linguagem é constitutiva das unidades de representação do pensamento; e o pensamento, por via de consequência, é social e semiótico. Para justificar tal posicionamento, o autor refere Habermas, Humboldt, Coseriu e Saussure, este com uma visão bastante diferente da tradicional e conhecida versão do *Curso*, tanto que aqui a prática da fala é definida por Saussure como *discurso*.

Não há como tratar dos fundamentos dos discursos sem recorrer aos postulados de Volochinov (2009), que considerava que o discurso apresenta sempre um caráter dialógico, à medida que se insere em um horizonte social e se dirige a

um auditório social. E, desse caráter social, dialógico e semiótico também é formado o pensamento ou discurso interno.

Sua proposta de análise centra-se nas condições e processos de interação social, na estrutura dos discursos que semiotizam essas interações e, por último, na forma como se organizam os signos nos discursos.

Explica o autor que todo gênero de discurso é voltado a um alocutário, real ou fictício, e, portanto, exhibe a qualidade de ser dialógico. É assim que todo discurso responde ao outro e antecipa sua reação, e, por isso, acaba por se remeter a outros discursos ou enunciados já ditos, evidência de intertextualidade.

As principais teorias de análise de discurso baseiam-se na distinção entre discurso primário e discurso secundário proposta por Bakhtin, que permite separá-los naqueles que se manifestam como um agir languageiro e nos que possuem uma estrutura dependente do processo de interação verbal.

A primeira corrente evidencia a análise da conversação, que privilegia as atividades práticas desenvolvidas por membros de uma comunidade. A segunda corrente buscou formular modelos de organização de textos/discursos, a despeito da diversidade de gêneros e da situação em que são produzidos. E, a terceira corrente insere-se na teoria da linguística textual desenvolvida por Adam, que propõe que os discursos se realizam nas formações discursivas e se distribuem em gêneros organizados em um interdiscurso. Roulet propõe um modelo genérico, que une Bakhtin e a psicologia cognitiva, numa abordagem modular que se divide em cinco módulos de análise: lexical, sintático, hierárquico, referencial e interacional, e se organizam em formas elementares e formas complexas.

Bronckart (2008) propõe uma abordagem das condições de produção e estrutura dos textos, do que se destaca a operacionalização terminológica, a definição das condições de produção dos textos e a elaboração de um modelo de arquitetura textual.

O primeiro aspecto de operacionalização dos termos esclarece que *discurso* designa práticas languageiras; a expressão *agir languageiro* é utilizada em detrimento de atividade discursiva; *texto* é a unidade de produção verbal que veicula sentido e produz um efeito sobre o destinatário; *modos de agir languageiro* refere-se à diversidade de formas de agir; e *gêneros de texto* remete à variedade de produções verbais.

No tocante à conceitualização das condições de produção dos textos, admite-se a existência de um rol de modelos chamados de *arquitexto*, de domínio de uma *comunidade linguageira*. Carregam consigo *indexações sociais*, que revelam determinadas situações de interação. Novamente aqui, o autor trata dos planos físico e sociosubjetivo para definição do tipo de agir languageiro; bem como refere os conhecimentos temáticos, disponíveis na memória do actante.

A noção de tipo de discurso também é ressaltada no trabalho, e vincula-se diretamente às configurações de unidades linguísticas específicas, que constituem os tipos de discurso. É assim que pelo cruzamento de tais unidades escolhidas pelo actante, quatro possíveis mundos discursivos são formados, a saber, o narrar implicado, narrar autônomo, expor implicado e expor autônomo. Acredita-se que com a prática desses tipos de mundos discursivos se desenvolvem as diversas formas de raciocínio humano, tais como, o causal/temporal, de senso comum e o lógico-argumentativo.

Assim, tendo em vista o exposto, acredita-se ter sido possível remontar alguns pontos determinantes para a compreensão do quadro teórico do interacionismo sociodiscursivo, teoria que ainda hoje vem tendo suas “arestas aparadas” no seu processo de (re-)construção por Bronckart e seu grupo de estudo.

O conhecimento da base epistemológica do escopo teórico em que se funda uma análise é importante contribuição para o desvelar do objeto, da metodologia e da discussão travada em uma pesquisa. Ademais, interessante a passagem por um texto mais recente do autor, uma vez que possibilitou evidenciar, ainda que superficialmente, os muitos pontos de contato que permanecem desde seu início, bem como alguns dos pressupostos que acabaram por divergir, o que, do ponto de vista acadêmico, torna-se deveras interessante, pois a evolução de um trabalho que já dura mais de dez anos pode ser visualizada com mais clareza.

## CAPÍTULO 3

### APORTE TEÓRICO SOBRE O TRABALHO

*Conheço-me apenas na medida em que eu  
próprio sou um outro para mim.  
(Vygotsky)*

#### 3.1. Abordagem Teórica do Trabalho

O trabalho é uma questão primordial nas esferas social e individual do homem. As análises que o envolvem procuram dar conta das mudanças e evoluções por que passa o mundo profissional. Compreender as condições teóricas e metodológicas que envolvem o trabalho, em especial no âmbito da psicologia do trabalho, é o que nos motiva nesta seção.

Como atividade transpessoal que é, o trabalho pode ser concebido como a base que mantém o sujeito no homem. Trata-se, segundo Clot (2007), de uma função psicológica específica no sentido de que incorpora a qualidade de sobredestinatário de um esforço consentido.

A produção de objetos e de serviços, bem como a produção de trocas sociais que conferem valor aos objetos em uma sociedade, se realiza por meio da função social do trabalho, que não acomoda em sua potencialidade a função psicológica da atividade dos sujeitos.

Clot (2001) afirma que a função social e a função psicológica do trabalho apenas têm em comum seu desenvolvimento recíproco possível ou impossível, ou seja, a função do trabalho tem “vida dupla”. A vida social não explica a psicológica, mas esta se explica por aquela, em uma repetição sem repetição.

As variantes que existem e que movem o desenvolvimento do trabalho vão sendo observadas por estudiosos à luz da psicologia do trabalho, e mais particularmente pela Clínica do Trabalho. Ambas buscam entender o papel da subjetividade no trabalho, e têm em comum, também, as questões vinculadas à psicopatologia do trabalho.

É certo que há muitos ambientes profissionais que se tornam patogênicos para os trabalhadores, que permanecem prisioneiros de objetivos artificiais; contudo, também há o trabalho que se torna uma compensação real para o trabalhador, através do qual recupera sua integridade psicológica, e promove o desenvolvimento individual e coletivo. A contribuição da clínica do trabalho se dá no sentido de promover esta última situação.

Clot (2007) explica que o trabalho não é uma atividade entre outras, pois exerce uma função psicológica específica na vida do homem, já que se trata de uma atividade dirigida.

A abordagem do trabalho, no interior da psicologia do trabalho, filia-se à psicologia de Vygotsky, tendo como objeto a atividade como tal. O desenvolvimento é concebido nas situações reais sempre como história do desenvolvimento. O objeto da análise das atividades no trabalho é então definido pelo desenvolvimento, suas histórias e os empecilhos a ele, uma vez que os conflitos acabam, em geral, por alavancar o desenvolvimento.

Os conflitos, segundo Clot (2007), permeiam as mudanças por que passou o trabalho em nossa sociedade ao longo do século XX. O olhar para a história do trabalho desde o início do século chama a atenção para o taylorismo, que se caracterizou por uma “desqualificação do movimento espontâneo do trabalhador” (p. 14), que auxilia a compreender hoje a tensão psíquica do *stress*.

No sistema taylorista, o homem era apartado de sua atividade, que dele exigia o mínimo de intervenção, restando tão somente o gesto artificial, que o privava de toda iniciativa.

O esforço não é só o que esse homem faz para seguir a cadência. É igualmente aquele com que ele deve consentir para reprimir sua própria atividade. Por fim, exige-se dele um sacrifício que ‘o amputa de grande parte de suas disponibilidades, que silencia toda uma série de atividades necessárias, de movimentos que são necessários porque formam um todo de algum modo orgânico com os gestos exigidos. Condena-se o homem a uma imobilidade que é uma tensão contínua. Ora, essa tensão que não

pode ser canalizada para movimentos acarreta perturbações, dissociações que desequilibram a máquina humana'. A calibração do gesto é uma amputação do movimento. (CLOT, 2007, p. 14)

A atividade pessoal do trabalhador possui autonomia, pois se trata da apropriação das ações passadas e presentes de sua história pelo sujeito, sendo fonte de uma espontaneidade inabalada.

O taylorismo não foi suprimido no final do século XX, porém o sistema social do trabalho evoluiu e passou a exigir a iniciativa e a mobilização pessoal e coletiva. Com isso, a prescrição da subjetividade toma o lugar da prescrição da atividade. Há, por um lado, como registra Clot (2007), a desprescrição operatória, e, por outro, o tempo e a tirania do prazo como protagonistas nas relações de trabalho.

Segundo Machado (2007), na França pós-guerra, estudos sobre o trabalho começaram a ser desenvolvidos por pesquisadores, que não aceitaram mais as teorias e práticas desenvolvidas nos Estados Unidos, que procuravam adaptar os indivíduos ao trabalho, mas sim privilegiavam a melhoria das condições de trabalho desses indivíduos.

Esse foi o contexto de surgimento da ergonomia de linha francesa, cujo foco era a análise da atividade humana em situação de trabalho, destacando o funcionamento global do trabalhador em sua multidimensionalidade, ou seja, sob o aspecto cognitivo, fisiológico, afetivo e social.

A ergonomia francesa ganhou impulso, então, ao demonstrar que o objetivo taylorista de se prescrever tarefas aos trabalhadores nos mínimos detalhes tornava-se inexecutável, uma vez que há uma distância muito grande entre a prescrição e o trabalho real. Assim, o não cumprimento das prescrições em sua totalidade, visto como negativo no taylorismo, passou a ser encarado pela ergonomia como “elemento constitutivo da atividade de trabalho, como manifestação da inteligência criadora dos trabalhadores no confronto com a situação real em que se encontram” (Machado, 2007, p. 86).

O homem, nesse processo evolutivo, passa a ser exigido em sua integralidade, tornando-se alvo de uma impiedosa autoprescrição que o obriga a conciliar regularidade, velocidade, qualidade e segurança. Essa interiorização psíquica de conflitos gera efeitos sobre sua saúde física e mental, especialmente a fadiga e o *stress*, que teriam uma raiz comum, a amputação da atividade possível.

Clot (2007) considera fundamental a função da subjetividade e do trabalho coletivo na atividade. Essas duas dimensões, a coletividade e a subjetividade, encontram-se no princípio do desenvolvimento da atividade. O trabalho coletivo, por sua vez, é aliado no entendimento da oposição entre tarefa prescrita e trabalho real.

Se aceitarmos que o trabalho é constantemente reorganizado por quem o realiza, também acolheremos a ideia de que essa organização, que é coletiva, comporta prescrições indispensáveis à realização do trabalho real. Assim, “o trabalho só preenche sua função psicológica para o sujeito se lhe permite entrar num mundo social cujas regras sejam tais que ele possa *ater-se a elas*. Sem lei comum para dar-lhe um corpo vivo, o trabalho deixa cada um de nós diante de si mesmo” (Clot, 2007, p. 18).

A noção de gênero de situação profissional é importante na tentativa de definição da função psicológica do trabalho. A abordagem da atividade em situação, do ponto de vista do gênero, é compreendida por meio da dimensão coletiva do trabalho, uma vez que a competência individual é formada e se apoia na cultura profissional coletiva. Essa referência social se manifesta como a base indispensável de troca e o lugar de expressão da personalidade.

A cooperação entre os trabalhadores é regida por regras de coordenação que a ordenam. Essas regras são denominadas de referencial operativo comum, concebido como um componente do corpo social e simbólico, do gênero de atividades exigidas na situação, interposto entre as pessoas no trabalho.

Clot (2007) explica que esse referencial elaborado no coletivo é composto de regras não escritas e passíveis de alteração em uma situação comunicativa efetivada em comum. Assim, esse referencial, que é uma construção social, abarca as habilidades consideradas na história de um coletivo e, ao mesmo tempo, constitui esse coletivo. Sendo prévio e constituinte, sem esse referencial a situação de trabalho inexistente.

Em consequência disso, existe uma organização do trabalho real oriunda dos próprios trabalhadores, “com uma formalização coletiva da ação individual de que o grupo profissional se torna o sujeito” (Clot, 2007, p. 37). Tal ordem inclui ademais regras relativas à relação dos sujeitos entre si, e se apoia nas noções de justo/injusto ou bom/mau.

A norma e a ordem constituem então o gênero de atividades. O gênero é o meio de ação de cada um, mas é também a história de um grupo e a memória impessoal de um local de trabalho. Esse gênero sempre trata das atividades ligadas a uma situação, e, como instrumento social da ação, conserva a história.

Em suma, o gênero, no território da psicologia do trabalho, é visto como um corpo intermediário entre os sujeitos, de um lado, e entre os sujeitos e o objeto de trabalho, por outro. Aqueles que participam de uma situação são sempre vinculados entre si pelo gênero, pois a conhecem, a avaliam e a compreendem igualmente. Trata-se, enfim, do conjunto de atividades mobilizadas e convocadas por uma situação.

O trabalho é o lugar em que a experiência dolorosa e decisiva do real se efetiva para o sujeito. É compreendido como aquilo que resiste à capacidade, à competência e ao controle do sujeito.

Clot (2007) aponta uma terceira via para o trabalho, em substituição às visões cognitivista e subjetivista, em que é visto como atividade policêntrica. Nesse caso, a ausência de coincidência entre todas as atividades que *pré-ocupam* o trabalhador é o que transforma o operador em sujeito no trabalho.

Se o trabalho real não está em conformidade com o trabalho prescrito, isso ocorre porque a mulher ou o homem não são apenas produtores, mas atores engajados em vários mundos e diversos tempos vividos simultaneamente, mundos e tempos que eles procuram tornar compatíveis entre si, cujas contradições esperam superar moldando-os à sua própria exigência de unidade, ainda que não se trate aí senão de um ideal. Essa personalização dos comportamentos de trabalho se opõe, por conseguinte, aos efeitos inversos e sistemáticos de unificação da organização do trabalho que, na realidade, procura sempre “conduzir” o trabalhador a ela, pronta a modificar-se a si mesma para assimilá-lo. Seja como for, graças à atividade de regulação efetuada pelos trabalhadores, a tarefa efetiva nunca é a tarefa prescrita e os esforços de personalização são sempre, de todo modo, uma antecipação de transformações sociais possíveis. (CLOT, 2007, p. 61)

Essa terceira via não foi adotada pela Clínica do trabalho sob a alegação de que o sujeito seria “sobre-ocupado” pela atividade de outros, independente de sua vontade, devido às “pré-ocupações”. Nesse sentido, Clot questiona se a função psicológica não residiria exatamente na ruptura que introduz entre as “pré-ocupações” pessoais do sujeito e as “ocupações” sociais que ele deve realizar.

Clot (2007) resgata a psicologia do trabalho ergonômica quando se refere às noções de instrumentos e artefatos. Explica que o instrumento é uma “entidade mista” de artefatos e de esquemas de ações que o sujeito deve conseguir tornar seus ou transformar para viver no mundo e compreender suas leis.

O autor explica que uma ferramenta formal não é necessariamente um instrumento real, a despeito de cristalizar usos possíveis ou preconizados. Na atividade de reconcepção do uso de artefatos, uma ferramenta só se torna efetivamente um instrumento quando serve para realizar a ação do sujeito. Em outras palavras, é o sujeito que dá ao artefato o estatuto de meio para atingir os objetivos de sua ação, transformando-o em instrumento. Frise-se ainda que um mesmo artefato pode tornar-se instrumentos totalmente distintos para diferentes sujeitos e em diferentes situações.

Assim, o instrumento é resultado de uma dupla seleção progressiva, a das operações necessárias à sua utilização em uma situação determinada, no artefato; e a dos esquemas solicitados pelo uso do artefato nessa mesma situação determinada, no sujeito.

Esses conceitos, advindos da ergonomia do trabalho, serão novamente explorados quando tratarmos especificamente do trabalho docente.

A ação de trabalho tem seu valor em referência tanto às suas próprias atividades, quanto, e principalmente, em relação às atividades dos outros, que conferem a essa atividade o caráter simbólico e coletivo, sendo destituída de valor em si mesma na situação em que se trata de uma resposta à tarefa prescrita.

Em psicologia do trabalho, as atividades de trabalho são sempre atravessadas por uma dinâmica social dos gêneros em que se realizam. Esses gêneros, que vivem sob o impulso do trabalho, são as formas cristalizadas da sua divisão.

Além disso, Clot (2007) refere que para além das formas sociais e históricas que configuram e reconfiguram o trabalho, ele detém uma originalidade tão importante quanto a da linguagem no desenvolvimento psicológico do sujeito, pois como um dos gêneros da atividade humana, condiciona a permanência de todos os outros ao garantir (ou não) a sobrevivência humana.

Outra discussão extremamente relevante trazida pelo autor diz respeito à atividade real. A ergonomia e a psicologia do trabalho insistem na distinção entre tarefa prescrita, aquilo que se tem a fazer, e atividade real, aquilo que se faz. Mas o

que é necessário estabelecer é que a atividade realizada e a atividade real não mantêm correspondência. Nesse sentido:

...o real da atividade é também aquilo que não se faz, aquilo que não se pode fazer, aquilo que se busca fazer sem conseguir – os fracassos -, aquilo que se teria querido ou podido fazer, aquilo que se pensa ou que se sonha poder fazer alhures. É preciso acrescentar a isso – o que é um paradoxo frequente – aquilo que se faz para não fazer aquilo que se tem a fazer. Sem contar aquilo que se tem de refazer. A atividade possui assim uma dimensão que uma abordagem demasiado cognitiva da consciência como representação do objetivo, como intenção mental, priva de seus conflitos vitais. (CLOT, 2007, p. 116)

É no trabalho concebido como atividade dirigida que se faz presente o possível e o impossível no real, pois ambos constituem a atividade real dos trabalhadores.

Faz-se pertinente anotarmos algumas observações feitas por Bronckart (2006) no que tange ao trabalho e seus aspectos teóricos. O autor vê o trabalho como um tipo de atividade específica da espécie humana, originada das formas de organização coletiva, a fim de garantir a sobrevivência dos indivíduos do grupo. Contudo, cabe esclarecer o que se entende por atividade, ação ou agir.

No intuito de refletir sobre essas noções, o autor lançou alguns questionamentos que poderiam auxiliar no discernimento entre diferentes atividades e sua natureza:

Em que medida a atividade é intencional, voluntária, consciente? Qual é a responsabilidade de um determinado agente na condução e no sucesso de uma atividade? Em que medida as atividades são determinadas, limitadas por fatores externos ou, ao contrário, são livres e criativas? Como determinar o que é uma atividade justa, adequada, desejável, em oposição a atividade que não o seriam (o que nos remete às questões da *ética* da atividade)? (BRONCKART, 2006, p. 211).

Esses questionamentos são consequências de lacunas acerca da operacionalização desses conhecimentos. Teóricos propuseram diferentes abordagens para responder a essa demanda, das quais Bronckart (2006) perspectiviza três.

A primeira abordagem, *semântica da ação*, reformulada por Ricouer a partir da *filosofia da ação*, de Wittgenstein e Anscombe, enfatiza o papel

determinante das propriedades psíquicas de um sujeito individual da ação. Inicialmente, os acontecimentos da natureza, como “o vento soprar”, por exemplo, são distintos das ações propriamente ditas, que são intervenções do homem no mundo, exemplificadas pelo autor com: “Pedro fez duas telhas caírem do telhado para danificar o carro do vizinho que ele detesta”. Nessa ação o agente que intervém tem um *motivo*, uma *intenção* e a *capacidade* física para realizar a ação. Esses três elementos, propriedades psíquicas do agente inferidas na ação, definem a *responsabilidade* do homem no encadeamento dos fenômenos.

A segunda abordagem, chamada de *teoria da atividade*, tem sua base nos trabalhos de Leontiev. A teoria destaca as dimensões coletivas do agir humano, uma vez que em sua evolução social, formas de interações ou atividades foram desenvolvidas pelo homem. Essas atividades podem ser equiparadas a quadros em que o conhecimento humano se efetiva, uma vez que organizam e medeiam o que há de mais importante nas relações entre o indivíduo e seu meio. Assim, são as normas e regras sociais que orientam a atividade, ocasionando um efeito restritivo no comportamento dos indivíduos.

A última abordagem, mescla das anteriores, proposta por Bühler e Schütz, atribui papel fundamental ao indivíduo, mestre de sua ação, cuja tarefa de dirigi-la encontra obstáculos relativos às restrições sociais e materiais que se colocam à sua frente. Essa concepção sublinha as mudanças do desenvolvimento temporal da ação, no sentido de que as razões e intenções do indivíduo podem alterar-se devido às coerções e resistências do meio, modificando o planejamento inicial.

Refletindo acerca desses posicionamentos teóricos, Bronckart (2006) afirma que o que se denomina de atividade ou de ação é o resultado de processo de interpretação. Isso se explica pelo fato de que o que se pode observar são os comportamentos humanos, e a forma como os qualificamos implica atribuímos aos protagonistas individuais ou coletivos propriedades não observáveis diretamente.

Assim, diante do fato de que os termos *atividade*, *ação* e *agir* são usados por muitos teóricos de forma aleatória, Bronckart (2006) propõe uma operacionalização desses termos, a fim de, com definições estáveis, tornarem-se compreensíveis. Assim o considera:

- Agir (agir-referente): possui sentido genérico para designar qualquer forma de intervenção orientada no mundo, nomeando o dado observado. O agir se

desenvolve temporalmente em um *curso do agir*, em que é possível observar cadeias de atos e/ou de gestos;

- Atividade: possui estatuto teórico ou interpretativo para designar uma leitura do agir, que abarca as dimensões motivacionais e intencionais, bem como os recursos mobilizados por um coletivo organizado;

- Ação: como a atividade, a ação também possui estatuto teórico ou interpretativo para designar uma leitura do agir, abarcando as dimensões motivacionais e intencionais, porém, diferentemente da atividade, os recursos são mobilizados por um indivíduo particular.

Para compreendermos as dimensões, é importante notar que, no plano motivacional, existem os *determinantes externos*, de origem coletiva, que podem ser de natureza material ou da ordem das representações sociais, e os *motivos*, que são as razões de agir, interiorizadas por um indivíduo.

No plano intencional, há as *finalidades*, de origem coletiva e socialmente validada, e as *intenções*, fins do agir interiorizados por um indivíduo particular.

E, no plano dos recursos para o agir, há os *instrumentos*, referente tanto aos artefatos concretos à disposição do indivíduo, quanto aos modelos do agir, disponíveis no meio social. Há ainda as *capacidades*, referentes aos recursos mentais e comportamentais atribuídos a um indivíduo.

Voltando às concepções de trabalho, que são variadas mesmo no campo da ergonomia, Machado (2007) explica que, por não se ter conceitos prontos e definitivos, mas definições provisórias, pode-se considerar o trabalho como um objeto teórico em (re)construção, multidimensional e polissêmico.

Contudo, a autora considera que a ergonomia e a clínica da atividade oferecem subsídios teóricos com propriedades da atividade de trabalho que permitem contribuir para uma definição de trabalho e, posteriormente, para uma *pré-definição* de trabalho docente.

Machado (2007, p. 91), assistida pelas contribuições de Bronckart, Clot, Amigues e Saujat, traz como características da atividade de trabalho ser:

- uma atividade situada: sofre a influência do contexto imediato e do mais amplo; é pessoal e única, envolvendo o trabalhador em todas as suas dimensões; é impessoal, pois não se desenvolve de forma livre, mas é norteadada por prescrições externas e de hierarquia superior;

- prefigurada pelo próprio trabalhador: o trabalhador reelabora as prescrições, construindo as suas próprias, de acordo com seus objetivos, com as prescrições superiores e com a situação em que se encontra;
- mediada por instrumentos materiais ou simbólicos: o trabalhador se apropria de artefatos, construídos e disponibilizados socialmente;
- interacional: em sentido amplo, uma vez que ao agir sobre o meio com o uso de instrumento, o trabalhador modifica o meio e os instrumentos, e, por eles, é modificado;
- interpessoal: envolve interação com outros indivíduos presentes e ausentes na situação de trabalho;
- transpessoal: é guiada por *modelos do agir* específicos de cada ofício, construídos sociohistoricamente pelos coletivos de trabalho;
- conflituosa: os trabalhadores devem constantemente fazer escolhas em relação ao seu agir em diferentes situações, de acordo com as vozes interiores contraditórias, com o agir de outros, com o meio, com os artefatos, com as prescrições etc.
- fonte para existência ou não de aprendizagem: o trabalhador pode aprender com sua atividade de trabalho, ou deixar de aprender, o que decorre de ser conflituosa.

Enfim, compreender os mecanismos sociais e psicológicos, responsáveis pela força ou pela fraqueza da ação é imprescindível para o entendimento do uso que os sujeitos dão à forma operatória, inclusive aos instrumentos, da ação. O fato de toda atividade ter um destinatário e interpretá-lo é considerado um dado estrutural quando se toma o trabalho como atividade dirigida. É do ponto de vista do desenvolvimento da atividade dirigida que se torna possível estabelecer as relações entre os esperados e os inesperados de uma situação.

A seguir, trataremos especificamente do trabalho docente, foco de nosso estudo, considerando suas características particulares.

### **3.2. O Trabalho Docente**

O trabalho docente, objeto de nossa pesquisa, tem despertado interesse de estudiosos, instigados seja pela sua especificidade, seja pela sua relativa

opacidade, evidenciada pela dificuldade de descrevê-lo e caracterizá-lo. Corrobora isso o fato de apenas recentemente a atividade de ensino ser reconhecida como um verdadeiro trabalho.

Machado (2007) adverte que o termo *verdadeiro trabalho*, utilizado por Bronckart (2006), merece um esclarecimento maior, no sentido de que essa expressão designaria o trabalho que engaja o ser humano em sua totalidade, potencializando o desenvolvimento de suas capacidades, e acrescenta:

Portanto, é preciso não nos esquecermos que a expressão “verdadeiro trabalho”, com que Malthus rotulou as atividades produtoras de bens materiais, não pode ser interpretada como sendo a mesma que foi proposta por Marx, o que nos permite interpretar de forma mais adequada a afirmação de Bronckart (2004/2006, p. 203) de que só recentemente é que o trabalho do professor começou a ser tratado como “verdadeiro trabalho”, pois essa última expressão está sendo utilizada no sentido marxista do termo. Em outras palavras, junto com esse autor, podemos afirmar que só recentemente é que se passou a considerar o trabalho intelectual, não produtor de bens materiais, como objeto legítimo de estudo. (MACHADO, 2007, p. 85)

O interesse pelo trabalho do professor surge, segundo Bronckart (2006), com a emergência do trabalho educacional, que foi resultado da evolução de trabalhos em didática das disciplinas, e do encontro desta com a ergonomia e a análise do trabalho.

Durante as décadas de 60 e 70, a didática focou-se nos alunos, em seus processos de aprendizagem e em suas relações com o conhecimento. Contudo, evidenciou-se a necessidade de os estudos começarem a interessar-se pelo professor e seu fazer em sala de aula, focalizando a realidade do trabalho educacional. Saujat (2004) acrescenta:

As primeiras preocupações da pesquisa sobre o ensino tiveram caráter pragmático, tendo-se traduzido, numa série de trabalhos desenvolvidos nos Estados Unidos, na tentativa de identificar indicadores da eficácia dos professores. É o caso dos estudos sobre o que se pode prever sobre a aprendizagem escolar, cujos resultados evidenciaram um *efeito escola*, que envolve um grande número de variáveis em interação (CRAHAY e LAFONTAINE, 1994), além de revelar, em contraponto com esse *efeito escola*, um *efeito professor*, relativo ao importante papel que desempenham os professores e sua forma de ensinar na produção dos resultados escolares. (SAUJAT, 2004, p. 6)

Machado (2007) acrescenta que o trabalho físico começou a ser substituído pelo trabalho imaterial ou prestação de serviços a partir do momento que novas capacidades, como as de compreensão, processamento e comunicação eficiente, passaram a ser exigidas dos trabalhadores. Com isso, surgiu o interesse de pesquisadores das ciências do trabalho linguagem, e, especificamente na Linguística, a linguagem em situação de trabalho passa a ser alvo de estudos, com questões que tratam das formas e funções da linguagem no trabalho, da construção de prescrições e da constituição de representações de trabalhadores sobre o seu trabalho.

Segundo Amigues (2004), não raramente o trabalho do professor é avaliado pelo senso comum com categorias do tipo *trabalhar é utilizar meios para se atingir um fim*. Esses meios são evidenciados pelos programas ou métodos pedagógicos, que levam o aluno, por exemplo, a escrever determinado tipo de texto. O autor explica que, desse ponto de vista, a ação do professor é tomada a partir de uma perspectiva prescritiva da instituição.

Assim, o trabalho docente acaba por ter seu valor atribuído por pessoas externas a ele, e não por quem o exerce. As ações do professor são constantemente submetidas a julgamentos externos sobre o fazer do professor, desprovidos de fundamentos concretos, pois advém de situações reais, gerando críticas do tipo *o que foi feito não corresponde ao que deveria ter sido feito*. Isso decorre do fato de que a atividade do professor, bem como as situações de trabalho são consideradas conhecidas tanto por aqueles que tomam as decisões relativas a elas, quanto pelos pesquisadores, que, por isso, problematizam questões de prescrição, práticas efetivas, e formação.

Amigues (2004) refere que a articulação entre tarefa e atividade, bem como a distinção entre trabalho prescrito e trabalho real foram formuladas no campo da psicologia do trabalho e da ergonomia de linha francesa. Explica o autor que a tarefa pode ser descrita como as condições, objetivos e meios utilizados pelo sujeito, referindo-se ao que deve ser feito. Já a atividade é inferida a partir da ação realizada pelo sujeito, correspondendo àquilo que o sujeito faz mentalmente para realizar a tarefa.

Nesse sentido, as condições e objetivos da ação são prescritos hierarquicamente, de modo que a tarefa não é definida pelo trabalhador. Disso decorre a distância que geralmente há entre o trabalho prescrito e o trabalho

efetivamente realizado pelo trabalhador. Para o autor, é nessa tensão entre o prescrito e o realizado que o sujeito se mobiliza e constrói recursos para seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Ressalte-se aqui que Clot (2007) afirma que a atividade vai além do que é efetivamente realizado pelo sujeito, para incluir também o que não é realizado, o que o sujeito desejou fazer e não pode, ou o que se absteve de fazer. Acrescente-se a isso:

Frequentemente, no domínio do ensino, o não realizado é mais importante do que o que foi efetuado; o fato de que *tudo corre bem* não gera necessariamente uma satisfação no professor, que não pode ir *até onde queria*; as escolhas feitas e as decisões tomadas, mesmo que sejam julgadas eficazes por ele, não estão isentas de dúvidas e de incertezas no tocante à sua validade. Na atividade, como bem mostra Clot (1999), o realizado e o não-realizado têm a mesma importância; mas, além disso, se inscrevem numa dinâmica em que são colocados em perspectiva: *como fazer o que não foi feito?*; *como retomar o que não funcionou?*, etc. Mas é também isto o que ocorre com o professor, que muda uma série de exercícios ou de textos quando as *aulas estão batidas*, para não se entediar ou pelo prazer de *fazer de outro jeito*. (AMIGUES, 2004, p. 41)

Segundo Machado (2007), embora circule a ideia de que o trabalho do professor é destituído de ferramentas e de que é socialmente isolado e dissociado da história, sua atividade tem por características ser socialmente situada e mediada por objetos que a constituem. Tal atividade, que tem como alvo os alunos, a instituição, os pais e outros profissionais, manifesta-se de acordo com as técnicas que se constituíram ao longo da história da escola e do ofício do professor. Amigues (2004, p.42-46) explicita os objetos constitutivos da atividade de professor:

- *Prescrições*: possuem papel preponderante na atividade do professor, a despeito de não serem consideradas nas análises sobre a ação do professor. A psicologia do trabalho e a ergonomia de linha francesa consideram que além de as prescrições desencadearem a ação do professor, elas também são constitutivas de sua atividade. Sua realização se traduz tanto pela reorganização do meio de trabalho do professor, quanto dos alunos. Importante ressaltar que a relação entre a prescrição inicial e sua realização com os alunos não é direta, e sim mediada por um trabalho de concepção e organização de um meio que, em geral, apresenta formas coletivas.
- *Coletivos*: quando se afirma que o individualismo caracteriza a atividade do professor, está se desconsiderando a dimensão coletiva da atividade, da mesma

forma como se desconsidera o trabalho fora da aula, ou se o considera resíduo. O trabalho de concepção faz com que os professores organizem seu ambiente de trabalho e se mobilizem no sentido de construir uma resposta comum às prescrições, o que se traduz, por exemplo, na confecção de fichas pedagógicas e de avaliação e organização de grupos de alunos. Com base nas prescrições iniciais, os professores, coletivamente, se autoprescrevem tarefas, que serão redefinidas individualmente em cada momento particular.

- *Regras de ofício*: é o que tem o condão de ligar os profissionais entre si. Trata-se de uma memória comum e de ferramentas, cujo uso pode gerar uma renovação nos modos de fazer, podendo inclusive ser fonte de controvérsias profissionais. Em suma, essas regras reúnem gestos genéricos relativos ao conjunto de professores, e gestos específicos relativos, por exemplo, à disciplina.

- *Ferramentas*: em geral, o professor utiliza mais ferramentas concebidas por outros do que por ele mesmo, recorrendo a manuais, fichas pedagógicas, exercícios já construídos etc. As ferramentas utilizadas pelo professor, a serviço das técnicas de ensino, inscrevem-se em uma tradição pedagógica e na história do ofício, como é o caso do quadro negro. Frequentemente, as ferramentas são transformadas em instrumentos de sua ação pelo professor para ganharem eficácia.

A atividade é então, segundo Amigues (2004), um ponto de encontro de várias histórias, a partir do qual o professor se relaciona com as prescrições, ferramentas, tarefas, alunos, colegas, instituição etc. A atividade se renova à medida que se realiza e que a experiência profissional se desenvolve. Desse modo, a atividade do professor se apresenta concomitantemente como atividade regulada direta ou indiretamente, contínua de invenção de soluções e coletiva.

Machado (2007) evidencia como contribuições dos estudos que tratam da linguagem em situação de trabalho, e aqui refere Lacoste (1995, apud Machado, 2007), a distinção entre *linguagem sobre o trabalho*, *linguagem no trabalho* e *linguagem como trabalho*, que é reorganizada e reinterpretada por Bronckart para trazer a distinção entre *textos prefigurativos*, *textos produzidos em situação de trabalho* e *textos avaliativos ou interpretativos*.

Percebeu-se, enfim, a importância de se compreender que capacidades e conhecimentos precisam ser mobilizados para que o professor consiga, satisfatoriamente, realizar o seu ofício, ou seja, a gestão de uma situação de aula e seu andamento, de acordo com as expectativas e objetivos da escola, bem como de

acordo com as características e reações dos alunos. Os estudos a partir da Ergonomia e da Clínica da Atividade fomentaram essa proposta.

Foi com essa nova perspectiva que se evidenciou mais claramente as diferenças entre trabalho prescrito e trabalho real. Segundo Bronckart (2006), o trabalho prescrito é aquele constante em documentos produzidos pelas empresas ou instituições, que fornecem instruções, normas, programas etc. O trabalho prescrito é anterior à sua realização, constituindo-se como uma representação do que deve ser feito. Relativamente ao trabalho docente, projetos didáticos, manuais e sequências didáticas pertencem a esse nível. O trabalho real, por sua vez, exprime as características reais da tarefa, ou seja, aquilo que é realizado pelo trabalhador em situação de trabalho. No trabalho docente, a atividade do professor em sala de aula pertence a esse nível.

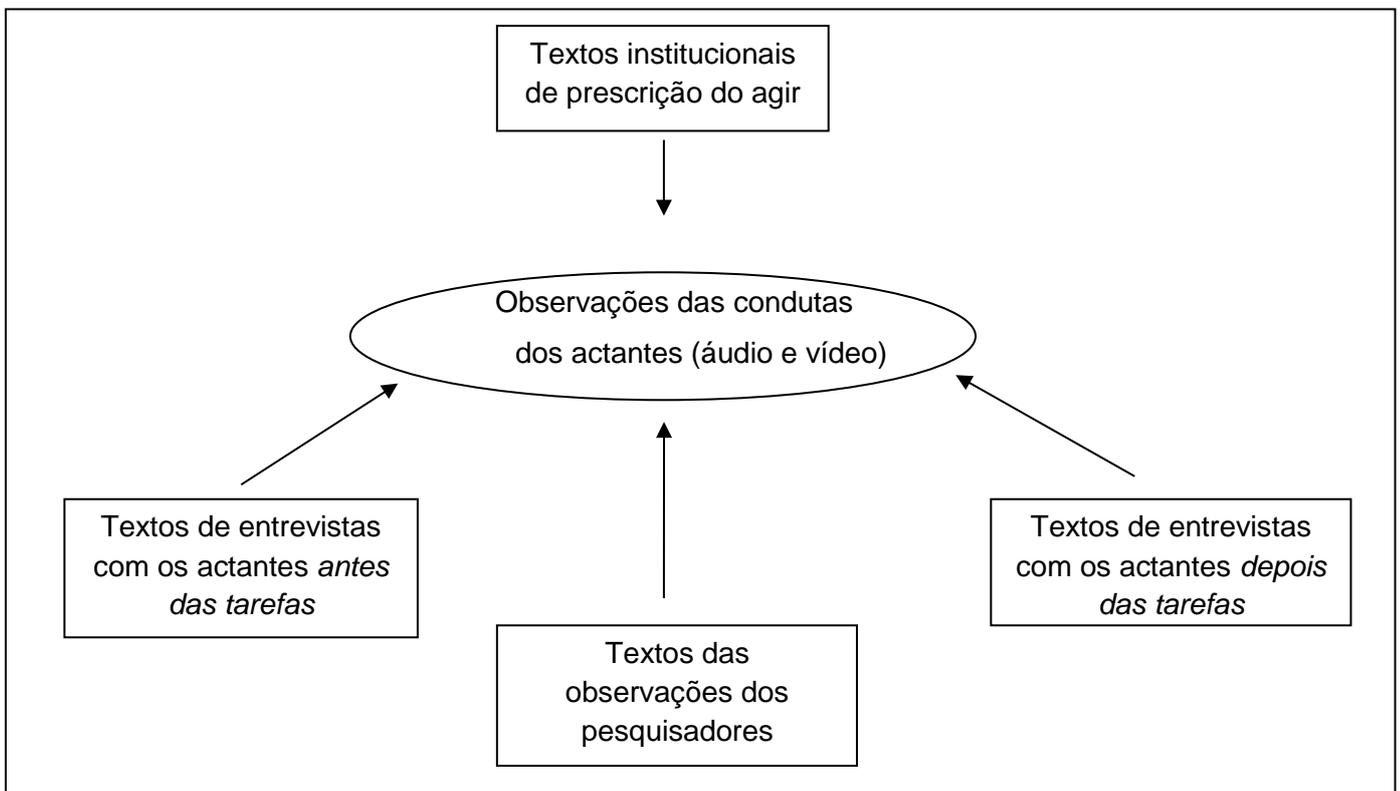
O programa de pesquisa sobre o trabalho do professor foi proposto por Bronckart e o *Groupe LAF (Langage, Action, Formation)*, em colaboração com o Grupo ALTER, subgrupo do grupo ATELIER, do Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e estudos da Linguagem (LAEL), da PUC-SP, que passou a desenvolver o projeto de pesquisa *Análise de linguagem, trabalho educacional e suas relações*. Esse projeto focalizava o estudo das diferentes práticas de linguagem desenvolvidas *no* e *sobre* o trabalho educacional, a fim de identificar as relações entre essas práticas e sua influência sobre o agir dos profissionais da educação. O intercâmbio junto aos pesquisadores do grupo ERGAPE (*Ergonomie de l'Activité des Professionnels de l'Education*) foi fundamental para desenvolver as abordagens com a utilização de conceitos, instrumentos e metodologias advindas das chamadas Ciências do Trabalho. Esses estudos, enfim, têm o objetivo de responder a três tipos de questões (Bronckart, 2006, p. 214-215):

- Em relação às observações filmadas e gravadas dos trabalhadores diante de uma tarefa predeterminada: “Quais são as características das práticas concretas de um trabalhador que realiza essa tarefa?”, “Quais são as características observáveis dos comportamentos verbais e não verbais que constituem o agir-referente?”;
- Em relação ao conjunto de documentos recolhido e analisado, produzidos pelas instituições no que se refere às tarefas observadas, para verificar como se apresenta o agir do professor nesses documentos: “O que uma empresa ou uma instituição diz, de fato, sobre o papel e o estatuto dos trabalhadores?”; “Sob que forma languageira

as prescrições são formuladas?"; "Que acesso e que compreensão os trabalhadores envolvidos têm desses documentos?";

- Em relação às entrevistas realizadas com os professores antes e depois da execução das tarefas para ver qual é a concepção do professor sobre seu próprio agir: "Quais são as representações que o trabalhador tem de seu trabalho, de seu papel, de seus objetivos e dos múltiplos aspectos do contexto no qual ele se realiza?".

Bronckart (2006, p. 216) propõe um esquema geral de pesquisa, organizado da seguinte forma:



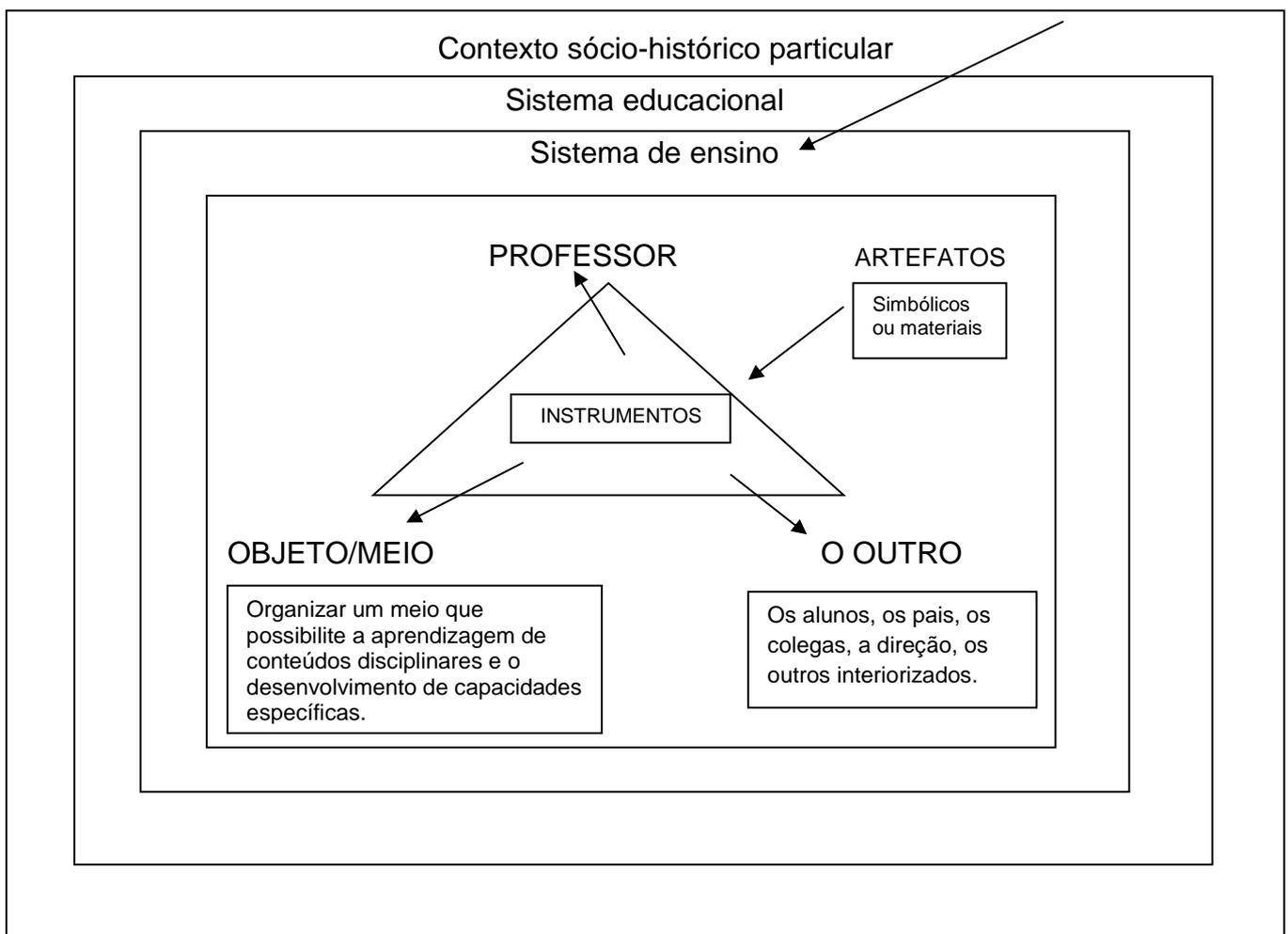
**Figura 1.** Esquema geral de pesquisa sobre o trabalho.

Fonte: Bronckart (2006).

Esse plano apresenta quatro dimensões de análise: a primeira é a do trabalho real, que analisa os comportamentos verbais e não verbais realizados durante a tarefa; a segunda é a do trabalho prescrito, cuja análise se baseia em documentos prefigurativos, que planificam, regulam e organizam o trabalho a ser

realizado; a terceira é a do trabalho interpretado pelos actantes, baseado nas entrevistas anteriores e posteriores à realização da tarefa; e a quarta é a do trabalho interpretado por observadores externos, abordada a partir da análise dos textos dos pesquisadores que descrevem o trabalho real.

Considerando os elementos que caracterizam o trabalho geral, já explicitados na seção que trata do trabalho na clínica da atividade, a saber, uma atividade situada, prefigurada, mediada, interacional, interpessoal, transpessoal, conflituosa e fonte ou não de aprendizagem, Machado (2007) propõe, baseada em Clot (1999/2006), Amigues (2004) e Bronckart (2007), um esquema básico com os componentes do trabalho docente. A autora atenta para o fato de que este trabalho compõe uma rede de relações sociais, em um determinado contexto sócio-histórico, dentro de um sistema de ensino e de um sistema educacional específico.



**Figura 2.** Esquema dos componentes do trabalho docente.

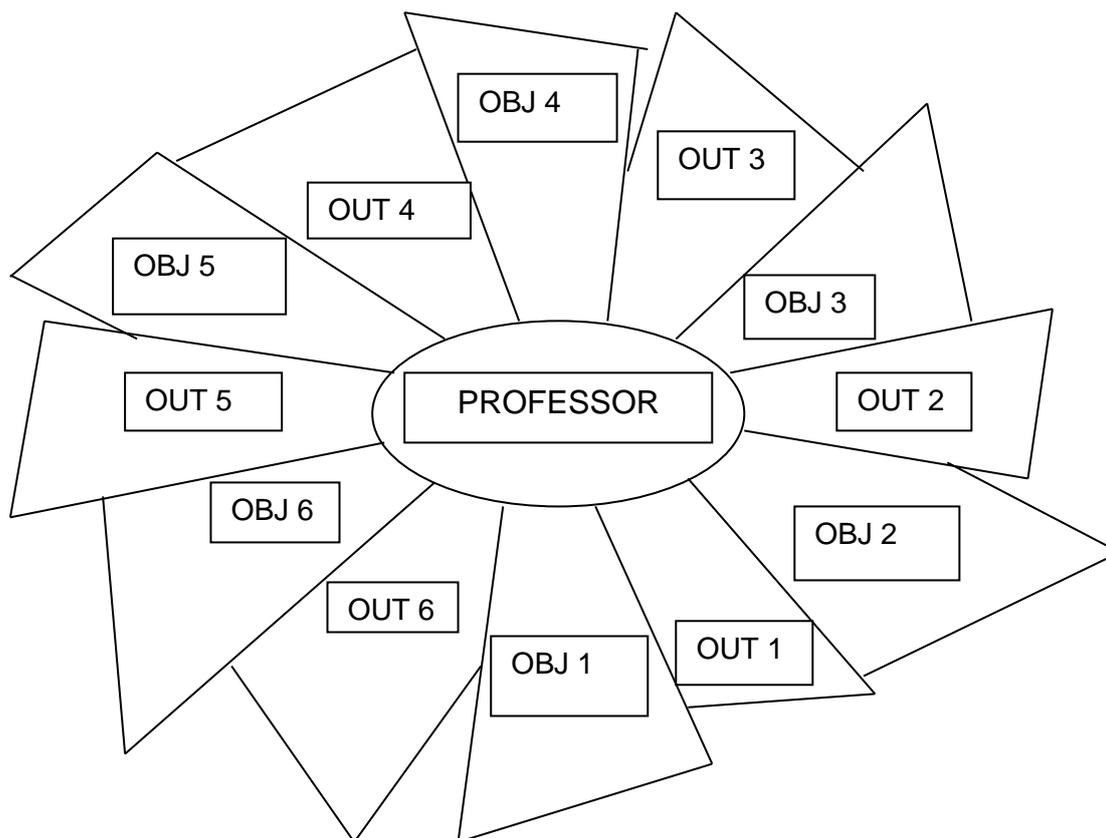
Fonte: Machado (2007).

Diante do esquema oferecido por Machado (2007), pode-se pensar no trabalho docente como uma atividade que mobiliza o professor integralmente, haja vista a diversidade de situações (planejamento, aula, avaliações etc) que deve dar conta para alcançar seu objetivo de propiciar a aprendizagem e o desenvolvimento de capacidades de conteúdos de sua disciplina. Ainda deve basear-se no projeto de ensino prescrito pelas instâncias superiores e na utilização dos instrumentos colocados à sua disposição no meio social e nas suas interações com os outros.

Machado (2007) elenca alguns requisitos que se fazem necessários ao professor para que este possa desenvolver, plenamente, seu trabalho. Com os recursos materiais e simbólicos, internos e externos, mobilizados, o docente deve exercitar a prática da reelaboração das prescrições antes de entrar em sala de aula, levando em conta a situação, reações, interesses, objetivos, motivações e capacidades dos seus alunos, a partir dos seus próprios recursos, objetivos e capacidades. Essa reelaboração ocorre também de acordo com as representações do professor sobre os *outros* interiorizados, bem como sobre a forma como avaliam o seu agir.

Contudo, pesquisas desenvolvidas pelo Grupo ALTER, utilizando o esquema acima, logo evidenciaram uma lacuna em relação ao trabalho do professor, uma vez leva a considerar o trabalho docente restrito à sala de aula, enquanto que os dados coletados nas pesquisas apontavam para um trabalho multidirecionado, ou seja, com múltiplas atividades. Dessa forma, Machado (2009) aponta a necessidade de reformular esse esquema, de forma que ele consiga abarcar as múltiplas faces do trabalho do professor.

Assim, surgiu a ideia de um esquema em que vários triângulos se agregam, de forma que cada um remete a uma tarefa requerida pelo trabalho docente. E, cada tarefa, por sua vez, com seus artefatos, instrumentos, objeto e outros envolvidos. O referido esquema, assim se desenha (Oliveira, 2011, p. 23):



**Figura 3.** Possibilidades de atividades no trabalho docente.

Fonte: Oliveira (2011).

A figura acima mostra que o trabalho do professor não se encerra na sala de aula, isto é, como seu objeto de trabalho é o desenvolvimento de um meio propício para a aprendizagem de conteúdos e construção de habilidades específicas, o planejamento e avaliação são fundamentais. Esse esquema representa essas múltiplas outras atividades que compõem o trabalho do professor e que ele deve desenvolver.

Ademais, o docente deve ter a capacidade de reorientar seu agir dadas as necessidades de cada situação; deve apropriar-se de artefatos para transformá-los em instrumentos, desde que úteis para seu agir; esses instrumentos devem ser adequados a cada momento; deve buscar os modelos de agir coletivo sociohistoricamente construídos; e deve buscar solucionar os conflitos.

A seguir, trataremos do método e da análise que se ligam a essa abordagem teórica da Clínica da Atividade.

### 3.3. Método e análise na Clínica da Atividade

Nesta seção pretendemos abordar alguns aspectos teóricos sobre o método e análise do trabalho na Clínica da Atividade, com uma finalidade mais reflexiva do que prática. Como já referido, adotaremos neste trabalho o instrumento de pesquisa de instrução ao sócia, que será explorado, inclusive do ponto de vista teórico, no capítulo referente à metodologia.

A análise do trabalho praticada no âmbito da clínica da atividade é entendida como uma psicologia do desenvolvimento da ação, pois se desenrola a partir das dificuldades de uma atividade científica em um ambiente habitual. Essas condições da vida habitual em um meio natural são o objeto da análise. Nesse sentido, a psicologia do trabalho se depara com as habilidades anônimas, as representações do senso comum e com as análises da razão prática e subjetiva dos trabalhadores.

Note-se que a análise psicológica do trabalho é sempre a análise de um sujeito ou de um grupo de sujeitos em um meio ou situação específica, relativamente às suas dificuldades, às soluções que encontram ou deixam de encontrar para elas e à forma como as enfrentam.

O analista do trabalho elabora uma psicologia prática dimensionada pelos trabalhadores, e focada nos objetivos e motivações dos atos humanos. Conforme Clot (2007), ele vê-se constantemente diante de sujeitos que “já puderam compreender e interpretar seu meio de trabalho para lhe dar e por vezes conservar um sentido custe o que custar” (p. 127).

O autor adverte para que não se considere as análises sobre o trabalho como pontos de vista estabilizados, formas fechadas em si mesmas. Não se pode ver como produto acabado o que é tão somente o pensamento em ato do homem no trabalho.

A análise psicológica do trabalho encontra dificuldades no sentido de que se faz necessário desconfiar de tudo o que se deseja alcançar. Em outras palavras, as metamorfoses da atividade ao longo do tempo são a matéria de análise do trabalho, juntamente com as metamorfoses que a própria análise dá ensejo.

A experiência mostra que não se deve ter a aflição de atribuir uma significação a situações que aceitam mal as interpretações unívocas. Interpretações demasiado diretas do discurso dos operadores podem, por exemplo, lançar no silêncio a irreduzível polivalência e a polifonia da atividade real. Aqueles que trabalham e que aceitam ou – melhor – exigem nos acolher como interlocutores de seus gestos e de suas palavras não nos transmitem “verdades” que esperavam, para ser ditas ou mostradas, a nossa chegada. Eles se servem de nossa presença pra enfrentar todas as outras vidas possíveis que lhes parecem devidas, redescobrimo então, graças um efeito indireto, e às vezes de maneira inesperada para eles, os obstáculos e os recursos de um real que lhes escapa. (CLOT, 2007, p. 129)

É indissociável a transformação do trabalho quando se o analisa, pois a análise faz existir de outra forma, em seu sistema de referência, o que existia antes dela no sistema de referência dos trabalhadores. Essa compreensão e formação de sentidos se dá pela reflexão em um outro contexto, isto é, um contexto que nem é pré-constituído no trabalhador, nem imposto pelo analista. O trabalho é passível de ser pensado quando várias situações similares são vivenciadas.

A análise do trabalho associa explicação e compreensão no momento em que a atividade é reconfigurada em um contexto novo, que não se confunde com a explicação externa oferecida pelo pesquisador, nem com a descrição vivida pelo sujeito.

Esse processo de análise se apoia no conceito de atividade dirigida, que existe no mundo a despeito do juízo do pesquisador, como unidade de explicação e compreensão das situações de trabalho.

Clot (2007) ressalta a importância de linguagem como ferramenta que conserva as marcas das ações sobre o mundo e das interações entre os homens. O legado linguístico preservado em objetos e palavras oferece um desvelar para o real da atividade e para as discordâncias dialéticas entre eficiência e sentido da ação. Assim, a linguagem é mais do que um meio de verbalização da ação, é sim uma atividade em todo o seu sentido nas situações de trabalho.

O autor explica que metodologicamente é muito interessante o uso de arquivos de linguagem e de técnicas da atividade real na análise do trabalho. Isso se confirma pelo grande uso hoje de materiais de som e imagem, oriundos de gravação, para o desenvolvimento de metodologia de observação diferida, em que as atividades situadas no procedimento permitam que os sujeitos se alternem nas posições de observado e observador, como ocorre no método de autoconfrontação

cruzada<sup>11</sup>, por exemplo. Essa possibilidade confere ferramentas de reflexão que podem tornar-se instrumento para os interlocutores.

É importante referir que a atividade real analisada nunca é a atividade prevista para a análise, uma vez que esse real da atividade ultrapassa tanto a atividade prescrita, tarefa que deve ser feita, quanto a atividade realizada, aquilo que se faz; pois engloba o que se revela possível, o impossível e o inesperado, e isso não se pode observar diretamente, exige, pois, uma abordagem dialógica da situação, exige o dizer do outro.

Ora, a atividade é uma unidade real viva, que foge do convencional, do formatado. Sendo sua realização sempre contínua, gera uma resposta às perguntas presumidas de outras atividades, de modo a manifestar além de sua relação com o objeto imediato da ação, também a relação do sujeito com a atividade do pesquisador.

Esse pesquisador tem papel preponderante na análise, pois se faz indispensável sua postura ativa em relação à situação de trabalho, no sentido de que ele deve proceder a questionamentos à atividade dos sujeitos que nem eles mesmos se fariam. Os instrumentos do pesquisador podem e devem tornar-se também instrumentos dos sujeitos, a fim de transformá-los. Esse é o objeto da psicologia, a compreensão dos comportamentos originados da problemática humana, na tentativa de alçar a uma explicação/transformação por meio da reflexão.

Nessa seção, apresentamos um panorama geral sobre o trabalho docente, buscando a origem de seus estudos na Psicologia do Trabalho e estabelecendo a ponte entre Ciências do Trabalho e ISD no seu tratamento. O trabalho docente, como objeto de estudo de nossa pesquisa, será retomado ao longo de nosso trabalho. A seguir trataremos dos aspectos metodológicos da pesquisa.

---

<sup>11</sup> A autoconfrontação cruzada é uma metodologia cuja tarefa consiste em elucidar para o outro e para si questões que surgem durante o desenvolvimento das atividades com imagem. O método prevê três fases, segundo Clot (2007): a primeira fase é um trabalho de concepção partilhada de situações a serem analisadas, em que são efetuadas as observações de situações dos próprios pesquisadores. A segunda fase trata da produção de documentos videografados de autoconfrontação simples (sujeito/pesquisador/imagens) e de documentos de autoconfrontação cruzada (dois sujeitos/pesquisador/imagens), em que ocorre um diálogo profissional entre dois profissionais diante da mesma situação. E, a terceira fase é um trabalho de co-análise, em que se produz uma filtragem da experiência profissional posta em discussão. É estabelecido um ciclo entre aquilo que os trabalhadores fazem, o que dizem do que fazem e o que fazem do que dizem.

## CAPÍTULO 4

### ASPECTOS METODOLÓGICOS

*Todos os trajes existentes são demasiadamente apertados para o homem e, portanto, cômicos.*  
(M. Aucouturier, 1978)

#### 4.1. Níveis de Análise do ISD

Já referimos, em momento anterior, que o interacionismo social deve ser entendido como um posicionamento epistemológico geral, fundado em diversas vertentes da filosofia e das ciências humanas.

Trata-se de um empreendimento que investiga as condições pelas quais se organizou socialmente a espécie humana, bem como se desenvolveram as formas de interação semiótica, que tornam os indivíduos capazes de construir uma racionalidade em torno do seu universo.

Disso decorre a importância do papel da linguagem, dos instrumentos e do trabalho na construção da consciência, perspectiva adotada por Marx e Engels, e mais recentemente por Leroi-Gourhan, Morin, Habermas e Ricoeur, referenciados por Bronckart (cf. capítulo 2).

Bronckart (1999) explica ainda que esse posicionamento epistemológico é acompanhado de uma abordagem metodológica, também ancorada em variadas correntes e teóricos, cujos pressupostos são reinterpretados no quadro do interacionismo sociodiscursivo (ISD).

É exatamente pelo fato de o ISD trazer no bojo de sua teoria, além da base epistemológica que o fundou, também o aparato metodológico que permite fundamentar uma análise, com categorias definidas dentro da própria abordagem,

que optamos por fazer a divisão que ora se apresenta, com todo o fundamento teórico na seção de revisão bibliográfica, e com a apresentação das categorias de análise no capítulo que trata da metodologia.

Cabe salientar, antes de ingressarmos nos níveis de análise propriamente ditos, que os textos sobre o trabalho docente, submetidos à análise nas diferentes pesquisas que tratam desse objeto, são produzidos, segundo Machado (2009), em diferentes situações, seja em situações naturais da atividade do professor, seja em atividades de pesquisa sob indução do pesquisador, como é o nosso caso.

No tocante ao nível da atividade educacional em que os textos são produzidos, trabalharemos com um texto oriundo do sistema de ensino (escola), que, por vezes, busca o sistema didático (sala de aula). Relativamente ao tempo da produção, nosso texto foi produzido depois da tarefa, e quanto à instância enunciativa, foi mobilizado um professor em interação com a pesquisadora.

Dentre os textos produzidos depois de uma tarefa, pelo próprio professor ou por observadores do trabalho docente, Machado *et al.* (2009, p. 44) lista os seguintes trabalhos do Grupo ALTER:

- segmentos da entrevista entre duas tarefas que se referem à tarefa já desenvolvida (Abreu-Tardelli, 2006);
- segmentos do texto oral produzidos intercalados a diferentes fases do *chat* educacional (Abreu-Tardelli, 2006);
- texto coproduzido no procedimento de autoconfrontação simples por um professor e um pesquisador (Lousada, 2006 e Dias, 2007);
- texto coproduzido no procedimento de autoconfrontação cruzada por um professor de português e um pesquisador (Buzzo, 2008);
- textos coproduzidos pelo pesquisador e por professores nos procedimentos de instrução ao sócia (Tognato, 2009; Oliveira, 2009; Dias, 2007; Carvalho, 2009);
- respostas a questionário de pesquisa (Machado e Brito, 2009).

Machado *et al.* (2009) aponta (e com isso nós justificamos algumas de nossas escolhas) que as primeiras pesquisas que tomaram por objeto o trabalho do professor, houve a predominância de textos produzidos em situações naturais, sem a indução do pesquisador; ao passo que, nas mais recentes, as metodologias em que o pesquisador intervém na situação de produção do texto, como a autoconfrontação e a instrução ao sócia, vem se destacando.

Também refere a autora que é crescente o número de pesquisas que se interessam por textos oriundos dos próprios trabalhadores, o que revela que é a partir da própria voz do trabalhador que se torna possível conhecer mais sobre o seu trabalho.

Por fim, no que se refere às situações de trabalho pesquisadas, os textos citados pela autora demonstram que são perspectivizados todos os níveis de ensino brasileiro, a saber, educação infantil, ensinos fundamental, médio e superior, pós-graduação, formação inicial e continuada, enfim, são trabalhos bastante diversificados.

No nosso caso, trabalharemos com um texto que tematiza os níveis fundamental e médio, de uma escola pública. O que particulariza a nossa pesquisa, a nosso ver, é o fato de essa escola pertencer ao sistema de ensino militar, contexto ainda inexplorado nas pesquisas ancoradas em nossa abordagem.

Passemos aos procedimentos de análise.

#### 4.1.1. Identificação do contexto de produção dos textos

Dentre os procedimentos de análise trazidos por Machado e Bronckart (2009), destaca-se a identificação do contexto de produção dos textos antes das análises textuais e a organização das análises textuais em três níveis (cf. 4.1.2).

Quanto à identificação do contexto de produção, cinco aspectos são considerados: i) o contexto sócio-histórico amplo em que o texto foi produzido, circula e é usado; ii) o suporte em que o texto é veiculado; iii) o contexto linguageiro imediato, ou seja, textos que acompanham no suporte o texto analisado; iv) o intertexto, textos com os quais o texto mantém relação; v) a situação de produção, ou seja, as representações do produtor que influenciam a forma do texto, segundo os parâmetros- emissor, receptor, local, tempo, papel social do enunciador e do receptor, instituição social e objetivo da produção.

Machado e Bronckart (2009) enfatizam a importância da identificação do contexto de produção dos textos para a compreensão do agir docente em contexto situacional, tendo em vista que é de extrema relevância o levantamento das características do contexto sócio-histórico de produção dos textos, alcançado com o

auxílio de várias disciplinas das Ciências Humanas, como a História da Educação e a Sociologia do Trabalho. Essas características têm sido evidenciadas em diferentes pesquisas, dentre elas, as que tomam os textos oriundos das instâncias governamentais para prescreverem o trabalho do professor.

A observação das características do suporte e do contexto linguageiro imediato também clarifica a interpretação dos textos. O suporte refere-se ao veículo, à instituição editorial; e contexto linguageiro imediato, quando manifesto, auxilia na compreensão dos modelos constituídos de agir docente. O levantamento do intertexto, que são textos diretamente relacionados ao texto analisado, permite apreender mais facilmente as características formais e semânticas do texto analisado.

Relativamente à situação de produção, que são, conforme Machado e Bronckart (2009, p.47) “as representações do produtor que exercem influência sobre a forma do texto, distribuídas em oito parâmetros - emissor, receptor, local, tempo, papel social do enunciador e do receptor, instituição social e objetivo da produção”. Acerca da situação de produção, anteriormente denominada *contexto de produção*, Bronckart refere:

O contexto de produção pode ser definido como o conjunto dos parâmetros que podem exercer uma influência sobre a forma como um texto é organizado. Se, teoricamente, múltiplos aspectos de uma situação de ação poderiam ser mencionados (as condições climáticas, a refeição anterior do produtor, seu estado emocional, etc.), nós, entretanto, de acordo com a maioria dos teóricos, acentuaremos exclusivamente os fatores que exercem uma influência necessária (mas não mecânica!) sobre a organização dos textos. (BRONCKART, 1999, p. 93)

Os parâmetros supracitados podem ser agrupados em dois conjuntos, os pertencentes ao mundo físico e os que se referem ao mundo social e subjetivo. Os primeiros resultam de um comportamento verbal concreto, de modo que todo texto resulta de um ato realizado em contexto físico; e o segundo tem como premissa o fato de que todo texto pertence a uma formação social, inscrevendo-se como uma forma de interação comunicativa que pressupõe o mundo social - com suas normas, valores e regras -, e o mundo subjetivo - com a imagem que o agente dá de si ao agir.

Os parâmetros que compõem o primeiro conjunto são, conforme Bronckart (1999, p. 93):

- i) Lugar de produção: lugar físico em que o texto é produzido;
- ii) Momento de produção: extensão do tempo durante o qual o texto é produzido;
- iii) Emissor (ou produtor, ou locutor): a pessoa (ou a máquina) que produz fisicamente o texto, podendo essa produção ser efetuada na modalidade oral ou escrita;
- iv) Receptor: a (ou as) pessoa(s) que pode(m) perceber (ou receber) concretamente o texto.

Já o segundo conjunto, é formado, segundo Bronckart (1999, p. 94), pelos seguintes parâmetros:

- i) Lugar social: no quadro de qual formação social, de qual instituição ou, de forma mais geral, em que modo de interação o texto é produzido: escola, família, mídia, exército, interação comercial, interação informal, etc.
- ii) A posição social do emissor (que lhe dá seu estatuto de enunciador): qual é o papel social que o emissor desempenha na interação em curso: papel de professor, de pai, de cliente, de superior hierárquico, de amigo, etc.?
- iii) A posição social do receptor (que lhe dá seu estatuto de destinatário); qual é o papel social atribuído ao receptor do texto: papel de aluno, de criança, de colega, de subordinado, de amigo, etc.?
- iv) Objetivo (ou os objetivos) da interação: qual é, do ponto de vista do enunciador, o efeito (ou os efeitos) que o texto pode produzir no destinatário?

Assim, os elementos referenciados são fatores preponderantes na forma dos textos produzidos, que, portanto, devem ser considerados na análise e interpretação dos mesmos.

#### 4.1.2. Os três níveis de análise textual

No tocante à organização das análises textuais, proposta por Machado e Bronckart (2009), os três níveis de análise são o organizacional, o enunciativo e o semântico. Essas análises estão correlacionadas, tanto que uma dá suporte à outra, sequencialmente.

O nível organizacional incide no nível da infraestrutura textual, e abarca elementos de identificação do plano global do texto; da sequência global que, quando existe, o organiza; dos tipos de discursos e das sequências locais; e mecanismos de textualização como coesão e conexão, que passaremos a detalhar, conforme o que expõem Machado e Bronckart (2009):

a) Identificação do plano geral dos textos e das sequências: diferentes índices linguísticos (por exemplo, macroorganizadores textuais), peritextuais (intertítulos, mudanças de partes ou de capítulos), contextuais (parágrafo introdutório que apresenta as divisões de um texto) e o conhecimento prévio sobre o gênero a que pertence o texto concorrem para a identificação do plano global. Os resultados da identificação do plano global devem ser interpretados, para, por exemplo, identificar se um texto é prescritivo, prefigurativo ou procedimental, de acordo com as sequências presentes, e, com isso, verificar que tipo de relação se institui entre os interlocutores. Ademais, por meio de uma sequência textual global, é possível identificar as representações do produtor sobre os objetivos de sua ação de linguagem (convencer, fazer compreender, dirigir o olhar ao destinatário, manter sua atenção etc), sobre o objeto temático (dificuldade de ser compreendido pelo destinatário ou sua natureza controversa), sobre as capacidades de compreensão e sobre a posição do destinatário em relação ao objeto tematizado (que pode ou não corresponder a do produtor). Essa análise pode, então, informar sobre a figura do professor construída e sobre alguns aspectos de seu trabalho. O plano global pode nos permitir a primeira identificação dos principais tipos de agir, das fases da tarefa tematizada ou ainda dos principais actantes postos em cena.

b) Identificação dos tipos de discursos e de sua articulação: também denominados por Bulea (2007) apud Machado e Bronckart (2009) como *modalidades de organização enunciativa*, os tipos de discursos configuram-se como segmentos textuais identificáveis e diferenciados segundo suas características linguísticas, inclusive específicas, tais como subconjunto de tempos verbais, determinados pronomes e organizadores etc. As figuras de ação podem ser detectadas pela identificação desses segmentos.

c) Mecanismos de coesão nominal e de conexão: essa análise é fundamental para identificar os principais actantes postos em cena pelo texto e como são construídas as representações sobre eles durante a progressão temática. Dentre os mecanismos mais relevantes encontram-se a repetição de uma mesma unidade lexical, seu

apagamento ou substituição por um sinônimo ou pronome de mesmo valor. Os mecanismos de conexão, em especial os organizadores textuais, desempenham importante papel nos planos de textos, e nas fases, sequências e tipos de discurso. Os organizadores textuais propriamente ditos ordenam as representações discursivas em relação ao tempo e ao espaço (organizadores espaciais e temporais), ou estruturam a progressão do texto e a identificação de suas diferentes partes (organizadores enumerativos, marcadores de mudança de tópico, de ilustração e de exemplificação). Já os organizadores argumentativos (logo, portanto, porque etc) referem-se às funções de segmentação, responsabilização enunciativa e orientação argumentativa. Esses organizadores têm a propriedade de assinalar a ocorrência, em um mesmo texto, de (re-)configurações diferentes sobre um mesmo agir.

No nível enunciativo, têm-se as marcas de pessoa; os dêiticos de lugar e de espaço; os índices de inserção de vozes; os modalizadores do enunciado; os modalizadores pragmáticos; e outras marcas de subjetividade, que incidem sobre os mecanismos de responsabilização enunciativa em geral, conforme expõem Machado e Bronckart (2009):

a) Marcas de pessoa: essa análise demonstra a manutenção ou a transformação dos valores dos índices de pessoa na progressão do texto, isto é, mostra como o texto representa o enunciador no agir representado. A alternância de pronomes pessoais (eu, nós, a gente etc) coloca em cena o estatuto individual ou coletivo em determinado agir.

b) Índices de inserção de vozes: essa análise busca identificar tanto a ocorrência dos índices, quanto a ausência ou apagamento de vozes explícitas ou pressupostas pelo enunciador. As vozes explícitas são identificadas pelos diferentes tipos de inserção de discursos relatados (discurso direto e indireto), marcadores de discurso *segundo*, e outros índices como aspas, diferentes formatações, jargões etc. As vozes implícitas ou pressupostas são identificadas pelos operadores argumentativos e pelas unidades de negação de asserção.

c) Modalizadores do enunciado: são as unidades linguísticas que denotam a posição de uma instância enunciativa sobre o conteúdo da proposição enunciada. Dividem-se em *modalizações lógicas*, que explicitam grau de verdade; *modalizadores deônticos*, que expressam necessidade; e *modalizações apreciativas*, que explicitam avaliação subjetiva. A simples asserção positiva ou negativa denota um grau zero de

modalização. As análises dos modalizadores têm permitido identificar: a posição das instâncias enunciativas mobilizadas; o modo como a instância enunciativa toma as proposições (verdadeiras, possíveis, obrigatórias etc); que critérios orientam a tomada de posição das instâncias enunciativas, a partir das representações dos mundos físico, social ou subjetivo; e, que relações são construídas entre os actantes pelo uso de determinado modalizador.

d) Modalizadores pragmáticos: expressos pelos verbos auxiliares intercalados entre o sujeito e o verbo principal, de modo a atribuir aos actantes *intenções, finalidades, razões, capacidades, julgamentos etc.* Dizem respeito a interpretações dos aspectos subjetivos do agir, permitindo a identificação de aspectos do real da atividade, uma vez que indicam o que não é efetivamente realizado, mas o que é desejado ou impedido, por exemplo.

e) Outras diferentes marcas de subjetividade: podem ser expressas por diferentes classes de palavras, à medida que se demonstre que os índices de subjetividade enunciativa se encontram em quase todas essas classes.

E, no nível semântico<sup>12</sup>, que se refere à semiologia do agir, chega-se a informações sobre as representações do agir por meio das análises dos níveis organizacional e enunciativo, que pertencem ao plano macrotextual do texto e se completam pela análise no plano microtextual. As análises dos níveis organizacional e enunciativo apresentados até o momento permitem identificar as seguintes categorias do agir (Machado e Bronckart, 2009, p. 63 - 69):

a) análise do plano global – permite identificar os actantes principais postos em cena e os segmentos temáticos centrais, classificados de acordo com as categorias do trabalho do professor e suas respectivas fases.

b) identificação de sequência global e sequências locais – permitem identificar a dificuldade ou controvérsia do objeto temático para o actante-enunciador, logo, suas representações sobre o interlocutor.

c) análise da coesão: permite identificar os actantes principais colocados em cena pelo texto e pelas unidades lexicais, bem como as representações sobre esses actantes na progressão temática.

---

<sup>12</sup> Apresentaremos o nível semântico, neste momento, apenas por fazer parte do aparato metodológico do ISD. Ressaltamos que não trabalharemos com o nível semântico na análise de nossos dados, mas tão somente com os níveis organizacional e enunciativo, seguidos da análise das figuras de ação, que serão abordadas na sequência.

- d) função dos organizadores textuais: possibilita identificar o desenvolvimento de determinada tarefa, as vozes pressupostas, o valor atribuído a essas vozes pelo enunciador e os determinantes externos atribuídos a um agir.
- e) análise dos marcadores de pessoa: identificar o estatuto individual ou coletivo atribuído a um agir.
- f) análise dos mecanismos de inserção de vozes: identificação do alvo da responsabilidade de um agir languageiro, das diferentes vozes postas em cena e das relações entre essas vozes e a voz da instância enunciativa, logo o debate social que promovem.
- g) análise das modalizações do enunciado: identificação de como o agir é representado no tocante aos critérios de verdade ou necessidade, ou relativamente às reações que provoca na instância enunciativa, bem como ao tipo de interação estabelecida entre os interactantes.
- h) análise das modalizações subjetivas: identificação das intenções, finalidades, razões, capacidades e pensamentos do actante na posição de sujeito do enunciado.
- i) análise dos adjetivos: identificação das diferentes reações das instâncias enunciativas sobre um objeto temático, no caso o agir docente e o professor.

Em um nível mais micro, tem-se seguido os seguintes procedimentos: levantamento das ocorrências de elementos que trazem o trabalho do professor; comparação entre essas ocorrências; localização e seleção dos segmentos em que se encontram as ocorrências; o desenvolvimento de análises sintático-semânticas das orações em que aparecem as ocorrências; e a classificação semântica dos verbos e nominalizações referentes ao trabalho docente. Esses procedimentos permitem responder a questões de base grupo da PUCSP, coordenado por Machado: *Que elementos do trabalho do professor são mais tematizados no texto? Que papéis sintático-semânticos esses elementos desempenham? Que categorias da semiologia do agir são atribuídas aos actantes centrais? Que formas de agir são atribuídas a esses actantes? Que dimensões individuais são tematizadas?*

No tocante à análise dos verbos e nominalizações, Mazzillo (2006) e Bueno (2007) propõem uma classificação de acordo com o processo codificado pelos verbos e pelas modalizações. Assim categorizam as pesquisadoras, segundo Machado e Bronckart (2009, p. 66-67):

- a) verbos ou nomes que codificam um agir não languageiro, físico, indicando gestos ou movimentos.

- b) verbos ou nomes que codificam um agir com instrumento simbólico ou material.
- c) verbos ou nomes que codificam processos mentais.
- d) sintagmas verbais que codificam uma atribuição de capacidades ao professor.
- e) sintagmas verbais que codificam a construção de instrumentos;
- f) verbos ou nomes que codificam um agir languageiro do professor, que pode ser submetido a dois tipos de classificação:

1- conforme o agir do aluno com que se relaciona, gerando:

- verbos ou nomes que codificam um agir que exige um agir imediato dos alunos.
- verbos ou nomes que codificam um agir languageiro que não requer um agir languageiro dos alunos.
- verbos e nomes que codificam uma reação languageira do professor a um agir dos alunos.

2- verbos e nomes podem ser classificados de acordo com o tipo de operação de linguagem atribuída pelo texto a um enunciador, como verbos referentes à contextualização; a operações de textualização e às operações de responsabilização enunciativa.

Assim, com essas categorias, é possível identificar as (re-)configurações do trabalho do professor e seu papel. É fundamental, contudo, reconhecer a incompletude do modelo de análise do ISD. Machado (2004) afirma que esse modelo é uma ferramenta que pode e deve ser adaptada e reformulada em situações concretas de pesquisa. É o que pretendemos fazer ao longo de nossa análise. Isso não significa dizer que os níveis propostos não serão utilizados, mas que serão moldados ao objeto de pesquisa.

Vale ressaltar ainda que utilizaremos em nossa análise a noção de figuras de ação, proposta por Bulea (2010) e retomada em Bulea-Bronckart *et al.* (2013). Essas figuras constituem-se como configurações interpretativas do agir, que nos auxiliarão na busca de interpretações possíveis das representações existentes no texto analisado. Para tanto, optamos por explorar aspectos teórico-conceituais das figuras de ação no próprio capítulo de análise, uma vez que a retomada se faria necessária.

A seguir, procederemos a uma descrição da metodologia de instrução ao sócia tal como é trabalhada na clínica da atividade.

## 4.2. A metodologia de Instrução ao Sósia

A metodologia do exercício de instrução ao sósia é considerada um método de pesquisa leve, no sentido de que sua execução é pautada por uma atitude mais espontânea dos interlocutores em relação à metodologia de autoconfrontação, por exemplo. Contudo, a instrução ao sósia respeita aos mesmos objetivos de outros métodos, ou seja, a transformação do trabalho do sujeito mediante um deslocamento de suas atividades.

O método de instrução ao sósia, segundo Clot (2007), foi criado por Oddone, nos anos 70, na Fiat, no seminário de formação operária na Universidade de Turim.

O exercício, originalmente, deve se realizar em um trabalho em grupo, durante o qual um voluntário recebe a seguinte tarefa: “Suponha que eu seja seu sósia e que amanhã eu deva substituir você em seu trabalho. Que instruções você deveria me transmitir para que ninguém perceba a substituição?”. O método prevê ainda que seja definida uma sequência de trabalho, a fim de facilitar que a experiência nos detalhes da atividade seja focalizada. A intenção é voltar-se mais para o “como” do que para o “por que”.

Clot (2007) explica que, durante o exercício de instrução ao sósia, quatro domínios da atividade profissional, que exigem tarefas precisas, são colocados em evidência. São eles: a relação com a tarefa propriamente dita, a relação com os pares nos coletivos, a relação com o outro de acordo com a hierarquia e a relação com as organizações formais ou informais do mundo do trabalho.

Na instrução ao sósia, o processo de autoconfrontação do sujeito se realiza em dois tempos. O primeiro é na entrevista cujo procedimento foi relatado acima. O segundo é quando o material coletado após a referida entrevista é submetido à apreciação do entrevistado, que o comenta por escrito. Esse parecer/comentário do sujeito entrevistado sobre o conteúdo de suas instruções ao sósia é, então, a segunda fase dessa metodologia.

Em suma, na primeira fase, “o sujeito confronta-se consigo mesmo pela mediação da atividade da regra do sósia. Na segunda, ele se vê diante dos traços materializados desse intercâmbio (decifração da gravação) pela mediação de uma

atividade de escritura que é ela mesma, eventualmente endereçada a outros que não o sócia”. (CLOT, 2007, p. 144)

O objeto do procedimento de instrução é, então, a análise da relação do sujeito com sua própria atividade, que, nessa metodologia, é direcionada para a atividade do sócia que incide sobre a mencionada relação existente entre o sujeito e a sua prática profissional. É interessante observar que nessa situação em que o sujeito dialoga consigo mesmo, a partir de sua relação com um “outro” (o sócia), ele se distancia de sua atividade, a ponto de sua própria experiência tornar-se alheia.

É, segundo Clot (2007, p. 145), esse efeito que pode gerar uma transformação da atividade, de modo de “esta *pode* mudar de sentido ao se realizar em novas significações, depois de ter sido desvinculada de significações antigas em que o pensamento se achava ‘detido’”.

O processo psicológico propiciado pela instrução ao sócia é muito revelador, pois em raras situações seria possível se chegar a uma descrição raciocinada de uma atividade real. Inicialmente, é necessário ponderar que uma substituição efetiva guiada por instruções é uma tarefa quase impossível de ser concretizada. O sócia, que teoricamente deve substituir seu instrutor, passa por grandes dificuldades na recuperação de experiências fundamentais para a realização da tarefa quando esta for sua.

Durante a transmissão das instruções, o sócia deve buscar o máximo de recursos da situação apresentada pelo instrutor para embasar sua situação futura. Ao se dirigir ao seu instrutor, ele deve obter uma dupla descrição, a saber, a descrição da situação e a do comportamento que deverá adotar nessa situação. Porém, a sua visão sobre a situação não pode ser a mesma do instrutor, que a tem como um meio de vida habitual. Para o sócia, a situação é desconhecida, inesperada, e deve, portanto, ser descoberta.

Devido a esse teor, é necessário que o sócia antecipe os obstáculos e recursos que acredita, por suas representações sobre a situação, que encontrará, e, ao mesmo tempo, deve pedir que o sujeito o oriente em sua ação. Assim, o instrutor passa a dirigir as orientações para a realização da atividade futura ao “tu”, o sócia. Assim, nessa orientação sobre uma atividade desconhecida, além de indicar o que habitualmente faz, o instrutor deve orientar sobre o que não faz, ou seja, sobre o que sócia não deveria fazer ao substituí-lo, e também sobre o que ele poderia fazer, mas que o próprio instrutor não faz. Melhor explicando:

Em outras palavras, o sócia “exige” um acesso, não só à vivência da ação mas àquilo que não aconteceu e não é vivido pelo sujeito. Nessa metodologia, a ação não vivida faz parte do real da atividade com o mesmo estatuto da ação vivida. O que poderia acontecer quando da substituição deve ser examinado para se dar conta de toda eventualidade. Ou seja, o objeto da análise, para se centrar igualmente no desenrolar operacional da ação, não descarta os conflitos e as escolhas que presidem à formação das intenções da ação. O surgimento de objetivos entre outros objetivos possíveis do trabalho constitui o objeto de uma co-análise que busca devolver à atividade sua dimensão opcional, inseparável de sua dimensão operacional. (CLOT, 2007, p. 146)

Procedendo a uma reflexão mais técnica, perceberemos, com relativa facilidade, que, no procedimento de instrução ao sócia, o sócia se interpõe entre o sujeito e sua ação, pois ele constantemente resiste à atividade do instrutor, que tenta partilhar com ele sua visão do real. O sócia lança obstáculos à atividade habitual do instrutor, enquanto recebe orientações para realizá-la, fazendo com que o sujeito mobilize-se para evocar soluções de acordo com as representações sugeridas pelo sócia, que convoca a atividade (im)possível contida na atividade real.

No momento de autoconfrontação, vêm à tona, junto aos comportamentos vencidos, aqueles que foram abandonados, mas que nem por isso deixaram de existir. Esse exercício faz com que o sujeito seja o que ele pensa que deveria ser, no tocante à sua atividade, pela intervenção do sócia; e o sócia procura aquilo que deverá ser, explorando a situação antecipada pelo sujeito que virá a ser sua atividade futura.

Com isso, a atividade ganha duas diferentes facetas em relação aos envolvidos no exercício. Para o instrutor, sua atividade real é distanciada dele, tornando-se quase que externa, processo que Clot (2007) refere como “introspecção profissional”. O sócia, por outro lado, busca identificar os possíveis obstáculos que enfrentará em uma situação desconhecida, substituindo o sujeito antes mesmo de as escolhas serem feitas, e de acordo com as contradições se lhe apresenta a questão.

O real, nesse exercício, equipara-se ao possível na seara do sócia, o que desnaturaliza a cadeia operatória. Em outras palavras, o traçado perfeito que instrutor desenha para o sócia é por ele transformado em sucessivas bifurcações, em que o real apresenta-se como um conjunto de ocasiões a serem escolhidas.

O referido exercício também leva o sujeito a uma reflexão sobre suas opções no momento em que externa as instruções ao seu substituto. Nesse sentido, o sócia convida o sujeito a uma retro-ação, ou seja, não se pretende a evocação de uma ação vivida no passado, mas a reflexão sobre a dificuldade de reproduzi-la. O sócia age no sentido de corromper os esquemas do instrutor diante do real, que é recuperado em conjunto.

O sócia, que tem a incumbência de repetir a ação, é o objeto das instruções do instrutor, que, quando executadas, produzem um resultado inesperado. A ação é duplicada à medida que uma nova versão, rival da primeira, surge, o que gera um conflito. Assim, pode-se afirmar que transmitir é possibilitar um novo ato, que abarca não só a reprodução ou a correção de uma ação, mas passa a valer também como um instrumento de descoberta de alternativas a que a ação se opõe.

Em suma, a metodologia de instrução ao sócia tem por fim a elaboração de uma experiência que visa, primordialmente, a subjetivação da ação, através de um interlocutor artificial, que precisa ter a sensibilidade de prever obstáculos que lhe permitam aprender inclusive o que o outro não previu lhe ensinar.

Cabe ainda ressaltar que, no âmbito da clínica da atividade, a metodologia de instrução ao sócia é aplicada por solicitação da empresa ou instituição, com o fim de intervenção sobre o trabalhador e sua atividade profissional. Em nosso estudo, nossa intenção é puramente acadêmica, e a metodologia foi aplicada por uma demanda da própria pesquisadora, não tendo por objeto o desenvolvimento do trabalho da professora participante.

Na sequência, apresentaremos uma breve descrição dos procedimentos metodológicos da pesquisa.

### 4.3. Procedimentos Metodológicos da pesquisa

#### 4.3.1. Escolha do sujeito de pesquisa e desenvolvimento das etapas de instrução ao sósia

Entendemos que a metodologia é a *alma* de um trabalho científico, devendo, por isso estar clara e muito bem explicitada. Neste trabalho, trazemos para a seara acadêmica uma proposta de estudo que contempla a prática profissional do universo docente em um contexto que acreditamos ser diferenciado, o sistema de ensino militar.

A opção pelo contexto de ensino militar, para a realização dessa pesquisa, foi fomentada por diversas razões, que já foram inclusive mencionadas no capítulo primeiro. Dentre elas, destacamos:

- a) o fato de a pesquisadora trabalhar como docente em um Colégio Militar, integrante do Sistema Colégio Militar do Brasil;
- b) por ser um contexto de ensino ainda pouco conhecido pela sociedade;
- c) por serem os colégios militares vinculados ao Ministério da Educação, mas subordinados ao Ministério do Exército;
- d) por ser uma entre as raras instituições de ensino básico que se encontram sob a égide da Administração Federal, responsável, desde o advento da Constituição Federal de 1988, pelo ensino superior, ficando a cargo de estados e municípios o ensino básico;
- e) por ter, em seu quadro, docentes advindos de diferentes regimes de trabalho: professores militares de carreira (Academia Militar e Quadro Complementar de Oficiais – QCO); professores militares temporários (Oficiais Técnicos Temporários – OTT); professores civis concursados, regidos pela Lei 8112/1990; e professores civis contratados, regidos pela Consolidação das Leis do Trabalho (CLT);
- f) por ter um quadro discente extremamente heterogêneo, composto por alunos amparados (dependentes de militares transferidos) e por alunos concursados (submetidos ao concurso de admissão ao Colégio Militar);

g) por ter se destacado no cenário nacional como instituição de ensino de excelência, pelos bons resultados obtidos em concursos vestibular, concursos militares, ENEM, IDEB, olimpíadas estudantis de diferentes áreas e jogos como o Soletrando, da Rede Globo.

Expostos alguns dos motivos que nos levaram à escolha do nosso contexto de pesquisa, passemos à descrição da escolha do sujeito de pesquisa.

Inicialmente, pretendíamos trabalhar com um *corpus* advindo de textos prescritivos e prefigurativos do agir docente, uma vez que há uma abundância desse tipo material no âmbito do ensino no Exército. Logo, porém, percebemos que, para atingir nosso objetivo de compreender como se configura o trabalho do professor nesse contexto, seria mais produtivo darmos voz ao professor. Começamos então a investigar as possibilidades que tínhamos de fazer isso, momento em que optamos pela metodologia de instrução ao sócia.

Tendo em vista que a pesquisadora é professora de língua portuguesa no Colégio Militar de Santa Maria (CMSM), consideramos pertinente realizar a pesquisa com um professor de outro colégio do sistema. Optamos, por uma questão de distância, trabalhar com o outro colégio militar do Estado do Rio Grande do Sul, o Colégio Militar de Porto Alegre (CMPA).

Nosso critério para a escolha do sujeito da pesquisa foi tão somente a realização do convite a algum professor que ministrasse a disciplina de Português, Literatura ou Redação, independente de ser no ensino fundamental, no médio ou em ambos. Também procurávamos um professor civil de carreira, pois os professores militares são, em primeiro lugar, militares; em segundo lugar, professores, tendo muitas atividades que não fazem parte das atribuições do professor, mas dos militares.

Entramos em contato, via e-mail, no mês de maio de 2012, com uma professora da Seção “A” (Seção de Língua Portuguesa, Literatura e Redação), do CMPA, que já conhecíamos por meio de algumas visitas ao CMPA e eventos do colégio, convidando-a a participar como sujeito de nossa pesquisa em nível de Doutorado, explicando, nesse momento, apenas que se tratava de uma pesquisa sobre o trabalho docente no sistema de ensino militar e que tinha como teoria de base o ISD.

Prontamente, a professora nos respondeu o e-mail, colocando-se à disposição para participar da pesquisa.

Em julho de 2012, retomamos o contato para agendarmos a entrevista, ocasião em que adiantamos à professora a metodologia de instrução ao sócia que seria utilizada, dando uma breve explicação, no sentido de que ela deveria tratar a pesquisadora como sua substituta em suas atividades, dando-lhe instruções para que as tarefas fossem realizadas, de modo que a substituição fosse o menos percebida possível. Também ressaltamos que a professora deveria tratar a pesquisadora como alguém que não conhecia o Sistema Colégio Militar.

Novamente, a professora respondeu imediatamente à solicitação, marcando a realização da entrevista em sua residência, na cidade de Porto Alegre-RS, na manhã do dia 17 de julho de 2012, período de férias escolares do Colégio Militar.

No dia da entrevista, antes de iniciá-la, conversamos um pouco com a professora, no sentido de dar mais algumas instruções sobre a metodologia de instrução ao sócia e também de contextualizar a professora em relação à pesquisa e seus objetivos.

Explicamos que a entrevista seria registrada, com gravador digital, e reiteramos que a pesquisadora deveria ser tratada como alguém totalmente leigo em relação ao funcionamento do Colégio Militar, o que não foi difícil em virtude de as docentes não se “reconhecerem” automaticamente como colegas de trabalho, pois embora pertençam ao mesmo sistema de ensino, cada colégio é independente e pouco contato há entre eles e entre seus integrantes.

A professora também foi alertada em relação à situação de que deveria passar instruções à professora de todas as tarefas que realizaria na primeira semana de aula, tão logo retornasse das férias, o que incluía as tarefas de sala de aula e extraclasse. Ademais, foi-lhe advertido que, ao passar as instruções, deveria reportar-se à pesquisadora-sócia como “tu” ou “você”.

A entrevista iniciou-se com a orientação: “Suponha que eu seja sua sócia e que deva substituí-la em todas as suas atividades no colégio. Que instruções você me daria para que essa substituição fosse o menos percebida possível?”.

Realizada a entrevista, que teve a duração de aproximadamente 40 (quarenta) minutos, explicamos à professora que a metodologia de instrução ao sócia dividia-se em duas fases. A entrevista realizada seria a primeira fase, e a segunda fase seria um parecer/comentário da professora entrevistada, por escrito, sobre o conteúdo das instruções feitas na entrevista. Deixamos a professora à

vontade para decidir, depois de ter contato com a transcrição da entrevista, se realizaria essa segunda fase.

Em 13 de agosto de 2012, encaminhamos via e-mail a entrevista transcrita para a professora, solicitando-lhe que a lesse e decidisse se poderia realizar o parecer, segunda fase da metodologia de instrução ao sócia, até o final de setembro.

Novamente, a professora mostrou-se disposta a colaborar, e, em 26 de setembro de 2012, enviou-nos o parecer.

Esse foi o percurso metodológico que adotamos para chegar ao conjunto de dados obtidos e que serão submetidos à análise, que apresentaremos na sequência.

## CAPÍTULO 5

### MODELO DE ANÁLISE E ANÁLISE DOS DADOS

*O homem está pleno, em cada minuto,  
de possibilidades não realizadas.*

*(Vygotsky)*

#### 5.1. Um modelo de análise possível

Conforme referimos na seção em que apresentamos os níveis de análise do ISD, os casos concretos de pesquisa exigem que o modelo de análise seja adaptado com vistas a obter um resultado correspondente aos objetivos lançados na proposta. Nesse sentido, buscaremos aqui chegar ao melhor paradigma possível, capaz de dar conta das nossas aspirações.

Nossa intenção aqui deve ser compreendida no sentido de propor uma interpretação do agir representado na fala da professora entrevistada, assim, não se busca criar representações a partir de sua fala, pois suas representações já estão postas, mas chegar a uma interpretação desse agir. A questão que se coloca reside no “como fazer isso”, e, para tanto, consideramos imprescindível pensar em uma análise que tenha sua centralidade no agir.

Bulea (2010) considera que não se pode ter acesso diretamente às propriedades do agir, tomadas de consciência ou reflexões. Diz a autora que o que é possível atingir são as interpretações às quais se chega por meio da linguagem, que, por sua vez, só se manifesta através de (ou na forma de) enunciados/textos.

Os textos a que Bulea (2010) se refere são produtos da atividade/trabalho, construídos pela mobilização de elementos da língua, frutos de escolhas feitas pelo enunciador.

É o exame técnico desse trabalho linguageiro em relação a uma atividade/profissão que torna possível identificar e conceituar processos através dos quais os produtos de tomadas de consciência são assumidos pelas pessoas, que podem fazê-los objetos de uma interiorização capaz de reorganizar os sistemas tanto de significação, quanto de capacidades do agir.

Importa frisar que é na dimensão praxiológica da linguagem, compreendida enquanto atividade dinâmica, que se constroem, se transformam, se fazem e se desfazem as representações humanas dos diferentes componentes do mundo.

Consideramos relevante retomar alguns conceitos úteis ao desenvolvimento da análise.

Nesse sentido, parece-nos importante diferenciar as vertentes ontológica e gnosiológica do agir. Segundo Bulea (2010), enquanto a primeira refere-se à ordem mundana da prática humana, a segunda diz respeito à ordem do próprio debate, tomado como um conjunto de conhecimentos, representações e pontos de vista dirigidos a esse agir no mundo.

Dito isso, o termo agir ou agir-referente, segundo Bulea (2010), designa genericamente o nível ontológico do objeto a ser interpretado. O agir é tomado como o conjunto de condutas individuais mediatizadas pela atividade coletiva, concomitante com a atividade de trabalho.

Já ação é um termo utilizado no plano gnosiológico, para designar uma forma de compreensão do agir. A ação é tomada como produto da interpretação linguageira, que se caracteriza pela delimitação de unidades praxiológicas mais ou menos estáveis. Em outras palavras, as ações são condutas realizadas individualmente, motivadas e orientadas por fins relacionados à representação e antecipação de seus efeitos na atividade social.

A atividade é uma leitura do agir que carrega traços motivacionais e intencionais mobilizados por uma coletividade. Sustenta ainda o ISD que as atividades são o que primeiro determinam o funcionamento psíquico humano, e as ações apoiam-se especialmente nas atividades de linguagem. E, finalmente, o termo actante é usado como a instância-fonte de um processo constitutivo do agir.

Assim é que, para Bronckart (1999), os gêneros de textos seriam pré-construtos, que precedem nossas ações e são essenciais para que elas se realizem. Ademais, são objetos de constantes avaliações sociais, constituindo-se como uma

espécie de reservatório de modelos de referência, à disposição do produtor para que realize suas ações de linguagem.

É nesse sentido que a apropriação dos gêneros pelos indivíduos se constitui como um mecanismo de socialização que possibilita sua inserção nas atividades comunicativas humanas. Resultado disso é que nossos conhecimentos sobre os gêneros estão relacionados às representações das situações sociais em que atuamos, de modo que o produtor sempre adaptará o gênero aos valores de cada situação, dotando o texto de um estilo particular, em um processo de reprodução-adaptação de determinado gênero.

As operações propostas no modelo de análise se desenvolvem em contínua interação. Inicialmente são mobilizados os conhecimentos sobre a situação de produção e a adoção de um gênero.

Essa situação de ação de linguagem refere-se ao conjunto de representações utilizadas pelo produtor, que envolve: representação sobre os conteúdos a serem verbalizados; o espaço-tempo em que se situam o emissor e o receptor; o lugar social em que se realiza a interação; os papéis assumidos pelo emissor e receptor, a partir do que se tornam enunciador e destinatário; e os efeitos que o produtor pretende produzir no destinatário.

A mobilização do conjunto de conhecimentos sobre os gêneros textuais contribui para a definição da situação e para sua adaptação a um destinatário, conteúdo, objetivo ou situação particular. Duas operações referem-se à adoção de um gênero, a de regulação da infraestrutura geral do texto, que abarca a escolha dos tipos de discurso e de sequência; e a de seleção e elaboração de conteúdo (cf. capítulo 4).

Têm-se, ainda, no processo de produção, as operações de textualização, que incluem a conexão, a coesão nominal e verbal, a regulação de vozes enunciativas e expressões de modalização; e a construção de enunciados e a seleção de itens lexicais (cf capítulo 4).

É necessário, contudo, para que atinjam uma finalidade concreta de propiciar condições de reflexão sobre a atividade e o agir docente, para que este possa ser redimensionado e para que a linguagem assuma seu espaço na interação, que a análise dos dados seja coerente com tal propósito.

Nesse sentido, segundo Bulea-Bronckart *et al.* (2013), devemos compreender de que forma o professor, na e pela linguagem, constrói e reformula significados sobre o seu agir enquanto profissional.

Assim, utilizaremos a noção de figuras de ação, proposta por Bulea (2010). As figuras de ação são conceituadas como configurações interpretativas do agir presentes nos textos, identificáveis pela interação de coordenadas temáticas e discursivas.

Bulea (2010) entende que, em relação aos trabalhadores (formados, e não em formação), esses procedimentos seriam os mais aptos a produzir nesses trabalhadores um desenvolvimento praxiológico, ou um aumento das capacidades de ação.

Para nós, pesquisadores, esses procedimentos não são apenas fontes importantes de informação sobre os meios e práticas profissionais, mas também verdadeiras situações de pesquisa que permitem abordar a questão do desenvolvimento de adultos.

## 5.2. Questões de pesquisa

Bronckart e Machado (2004) explicam que, para se construir procedimentos de análise adequados a uma proposta de trabalho, primeiramente, deve-se explicitar questões que sirvam de guia ao pesquisador. As questões que guiam um trabalho cujos dados são oriundos de textos prescritivos ou avaliativos não são, por óbvio, as mesmas que guiam uma pesquisa que prioriza textos produzidos no interior de uma situação de trabalho.

Tendo em vista que nossa pesquisa incide sobre o real da atividade<sup>13</sup>, pretendemos responder o seguinte grupo de questões:

---

<sup>13</sup> Reiteramos que o conceito que adotamos de real da atividade é o proposto por Clot (2001, 2007 e 2010), que afirma que o real da atividade é, além do que é realizado, também o que não se faz, o que se tenta fazer sem ser bem-sucedido, o que se desejaria ou poderia ter feito e o que se pensa ser capaz de fazer em outro lugar. É ainda, segundo o autor, “o que se faz para evitar fazer o que deve ser feito, o que deve ser feito, assim como o que se tinha feito a contragosto” (CLOT, 2010, p. 104)

- 1) Quais as diferentes fases do curso do agir (conteúdos temáticos), no trabalho do professor, são tematizados pelo texto? Quais são os tipos de discurso mobilizados?
- 2) Que vozes podem ser identificadas e o que elas representam? Há outros protagonistas desse trabalho instaurados/agentivizados pelo texto?
- 3) Que representações do agir da professora são identificadas no texto analisado? Que figuras de ação estão presentes na entrevista? Como se pode interpretar o agir representado pela professora?

Dito isso, resta-nos apresentar o caminho que seguiremos em nossa análise. Para chegarmos a respostas que contemplem as questões 1 e 2, partiremos da abordagem descendente da análise linguístico-discursiva proposta pelo ISD (Bronckart, 1999, 2006, 2008; Machado e Bronckart, 2009), passando pelo contexto de produção do texto, nível organizacional e nível enunciativo. Para responder a questão 3, aliamos à análise linguístico-discursiva a análise das figuras de ação (Bulea, 2010).

Ressaltamos, enfim, que o texto que submeteremos à análise, nesse primeiro momento, é a entrevista de instrução ao sócia, texto produzido oralmente e transcrito posteriormente. A segunda etapa do procedimento, produção de parecer por escrito da professora, complementará nossa análise, em um segundo momento, com vistas a compreender seu contexto de produção e sua construção frente ao procedimento da Instrução ao Sócia, doravante IAS.

### **5.3. Análise do Contexto de Produção**

Na análise do contexto ou condições de produção, procuramos levantar o *contexto sócio-histórico* mais amplo em que o texto foi produzido e que irá circular; o *suporte* em que o texto será veiculado; o *intertexto*, ou seja, textos com os quais o texto mantém relações superficialmente identificáveis; o *contexto de produção*, concebido como as representações do produtor que influenciam a forma do texto, e que se distribuem em parâmetros do tipo: emissor, receptor, local e momento físico, papéis sociais do enunciador e do(s) destinatário(s) presente(s) e ausente(s), local e

momento sociais, objetivos gerais e pontuais e as relações interpessoais entre os participantes.

O contexto sócio-histórico diz respeito à realidade do trabalho docente e à sua complexidade em nossa sociedade. O trabalho do professor tem sido frequentemente alvo de críticas e de avaliações negativas por todas as instâncias sociais, desde as pesquisas oriundas da academia, até o governo, a escola, a sociedade e o próprio professor. Apontado como o grande responsável pelo insucesso dos alunos e pelo fracasso do ensino como um todo, é natural que o professor adote uma postura desconfiada e insegura ao falar sobre a sua atividade. Isso, ao menos, é o que geralmente se espera. Contudo, deparamo-nos com um cenário diferente. A professora participante, docente de um colégio militar, integrante do sistema de ensino militar parece demonstrar segurança e convicção ao falar sobre o seu trabalho. As razões ficam evidentes ao longo do texto de IAS, em que, por vezes, são mencionadas as boas condições de trabalho, o comprometimento dos alunos, o respeito dos segmentos educacionais com o professor, o plano de carreira compatível com o desenvolvimento da atividade, enfim, a realidade particular da escola, já descrita no primeiro capítulo, e que se distancia muito da realidade da maioria das escolas brasileiras.

Em relação ao suporte, esse texto produzido pelo método de IAS integrará a redação da presente tese de Doutorado, que circulará principalmente no meio acadêmico. Sobre o intertexto, pode-se identificar, no texto da IAS, a presença de textos prescritivos do meio escolar militar, evidenciados nas normas e regulamentos que contêm as regras de funcionamento da escola, descritas pela professora informante.

O texto oral, integrante do Anexo A, foi coproduzido por dois autores em interação face a face, na primeira etapa do procedimento de IAS, sendo concebido como um texto anterior à situação de trabalho. Os autores procuraram cumprir acordos previamente firmados em conversa informal, visto que se trata de um texto produzido em um contexto artificial de pesquisa, conforme já foi explicitado na seção da metodologia que trata da escolha do sujeito de pesquisa e da aplicação do procedimento de instrução ao sócia (cf. capítulo 4).

No tocante ao contexto físico de produção, o texto foi coproduzido por dois autores, frente a frente, procurando reconstituir um espaço de entrevista: a pessoa física de Adriana Silveira Bonumá Bortolini, pesquisadora-sócia, mulher, 33

anos, doravante E1, e a pessoa física Elisa (nome fictício que atribuímos à professora entrevistada, uma vez que, por questões éticas, a identidade não será revelada), professora-instrutora, mulher, 38 anos, doravante E2. Em relação ao quadro espaço-temporal, o cenário foi a sala da residência da professora, na cidade de Porto Alegre-RS, no dia 17 de julho de 2012, pela manhã. A entrevista de IAS teve duração de 40 minutos, em que as duas interlocutoras, únicas envolvidas e presentes no evento, alternaram-se nos papéis de locutor e destinatário.

Em relação ao contexto sociossubjetivo de produção, consideraremos como parâmetros os enunciadores, seus respectivos papéis, suas relações, seus objetivos comunicativos e o lugar institucional de circulação do texto.

Adriana Silveira Bonumá Bortolini, E1, tem o papel social de professora de ensino fundamental e médio, no Colégio Militar de Santa Maria (CMSM), desde 2004, e de doutoranda do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Na IAS, E1 assume o papel praxiológico de pesquisadora-sócia. A professora Elisa, E2, também tem o papel social de professora de ensino fundamental e médio, no Colégio Militar de Porto Alegre (CMPA), desde 2002, mas atua como professora desde 1996. Possui doutorado na área de Linguística e, na IAS, assume o papel praxiológico de professora-instrutora, fornecendo informações, principalmente de cunho descritivo, sobre seu agir.

Percebe-se que, na IAS, os interlocutores ocupam lugares distintos, pois, do ponto de vista institucional, E1 e E2 são professoras; do ponto de vista da situação, E1 assume a posição de pesquisadora-sócia e E2 de professora-instrutora; e, do ponto de vista do direito à palavra em seu papel comunicativo, E1 tem o direito de iniciar, orientar e concluir a interação, e E2 de propor novos tópicos e dar continuidade aos iniciados por E1.

Assim, tem-se:

QUADRO 1 – DISTRIBUIÇÃO DOS PAPÉIS NA IAS

<b><u>SITUAÇÃO DA IAS</u></b>	<b>ENUNCIADOR 1</b>	<b>ENUNCIADOR 2</b>
<b>Papel social</b>	Professora	Professora
<b>Papel praxiológico</b>	Pesquisadora-sócia	Professora-instrutora
<b>Papel comunicativo</b>	Iniciar, propor e dar continuidade aos tópicos e concluir a interação	Propor e dar continuidade aos tópicos

Fonte: elaborado pela autora.

A dinâmica que existe na distribuição dos papéis na IAS é muito interessante, e parece contribuir para a espontaneidade da entrevista. Na IAS é imprescindível que a professora-instrutora proponha tópicos e dê continuidade aos já estabelecidos pela pesquisadora-sócia. Essa dinâmica se deve ao acordo estabelecido entre as interlocutoras, a saber, a professora-instrutora deve descrever sua atividade à pesquisadora-sócia, que, por sua vez, deve formular perguntas à professora sempre que uma informação estiver implícita ou necessitar de esclarecimentos. Desse modo, a responsabilidade maior pela proposição de tópicos é da professora-instrutora, enquanto que a pesquisadora-sócia tem a responsabilidade maior de dar continuidade a esses tópicos.

A relação interpessoal entre as interlocutoras é condicionada tanto pelo contexto imediato da IAS, quanto pelo contexto anterior à IAS, de modo que antes da IAS as interlocutoras são colegas, ambas são professoras. Já no momento da IAS, as interlocutoras revestem-se de papel praxiológico, assumindo as posições de pesquisadora-sócia e de professora-instrutora, com seus respectivos papéis comunicativos.

No que tange à relação interpessoal vertical, que diz respeito à hierarquia dos papéis das interlocutoras da IAS, é possível observar que há uma paridade entre elas, pois, se de um lado a pesquisadora-sócia orienta a interação com a proposição de alguns tópicos, por outro lado, a professora-instrutora propõe outros tópicos e dá continuidade aos já iniciados pela pesquisadora-sócia. Contudo, há também uma relação de assimetria no tocante aos papéis comunicativos, uma vez

que cabe à professora-instrutora, detentora do conhecimento prático na interação, desenvolver os tópicos propostos por ambas as interlocutoras, o que lhe garante o direito maior à voz.

Quanto aos objetivos comunicativos das interlocutoras, podemos apontar como objetivo primeiro da professora-instrutora colaborar com a pesquisa da pesquisadora-sócia, atendendo às suas solicitações para o desenrolar da interação, e, segundo, descrever sua atividade, sua rotina de trabalho em forma de instruções para sua sócia. Já os objetivos da pesquisadora-sócia eram, em primeiro lugar, fazer com que a professora-instrutora lhe desse informações o mais detalhadas possível sobre seu trabalho, imaginando que seria substituída pela sócia nas suas próximas aulas; e, em segundo lugar, fazer com que a professora-instrutora apresentasse uma sequência de trabalho, focalizando suas tarefas e a rotina de trabalho no colégio militar, inclusive descrevendo o funcionamento do sistema de ensino. É interessante ressaltar que, na IAS, ambas as interlocutoras são conhecedoras do fato de que o texto da entrevista será potencial objeto de “escuta” de toda a comunidade científica que a ele tiver acesso.

Por fim, o meio acadêmico é o lugar institucional em que o texto da IAS circula, uma vez que foi produzido com o fim específico de servir à pesquisa, constituindo-se como *corpus* de uma tese de doutorado, e respeitando o procedimento teórico-metodológico engendrado no trabalho. É resultado de uma coprodução entre pesquisadora-sócia e professora-instrutora, tendo sido gravado em áudio e transcrito para posterior análise.

Isto posto, daremos sequência à análise com os procedimentos concernentes ao nível que abarca a compreensão do plano global do texto, dos tipos de discurso nele presentes e dos mecanismos de textualização.

#### **5.4. Nível Organizacional**

Neste item, abordaremos os elementos do nível organizacional ou infraestrutura textual. Trata-se do plano global do texto, dos tipos de discurso e das

sequências que os organizam e dos mecanismos de textualização, coesão e conexão. Esses elementos já foram apresentados no capítulo 4, porém, voltaremos a explicitá-los na análise quando julgarmos pertinente para sua compreensão.

É importante esclarecer ainda que, após análise do plano global do texto, selecionaremos as sequências referentes ao agir da professora. São estas sequências que serão submetidas aos demais níveis de análise para respondermos as questões de pesquisa.

#### 5.4.1. Plano global do texto

Em relação ao plano global, o texto da IAS compreende como partes constitutivas a *abertura*, o *desenvolvimento* e o *fechamento*. A abertura se caracteriza por uma intervenção com a função de dar início e orientar a interação. O desenvolvimento ocorre na constante interação dos interlocutores que se alternam no par dialógico pergunta/resposta. E, o fechamento ocorre com as intervenções que têm por fim encerrar a interação.

A abertura, intervenção que dá início à interação e orienta sua temática, pode ser observada no seguinte fragmento:

##### ***Intervenção de abertura***

1) E1: bom... hã... então... a gente vai... começar a entrevista...vou só te contextualizar um pouquinho... o que é... professora o nosso trabalho... então a gente vai trabalhar... com essa...entrevista... de instrução ao sócia... que tá dentro... da... teoria da clínica... do trabalho... de Clot.. e da (ergonomia) de atividade de (Amigues)...e a gente... a instrução sócia significa... mais ou menos o seguinte... eu vou me colocar na posição de tua substituta... nas pró nas... tuas próximas aulas mais ou menos uma semana... e eu gostaria que tu me desse instruções... de como a gente deve proceder... como eu devo proceder nessas aulas... hã... pra que essa substituição... seja o menos percebida possível...{né? E2: Sim...}

No exemplo acima, percebemos que a intervenção de abertura é enunciada pela pesquisadora-sócia (E1) que inicia e apresenta o tema da interação, de modo a definir os papéis comunicativos e praxiológicos dos interlocutores e a consolidar o contrato comunicativo que se estabelece na IAS. Com essa intervenção

de abertura dada pela pesquisadora-sócia, a interação tem seu início, e os tópicos que surgem na sequência são propostos, em sua maioria, pelas instruções fornecidas pela professora-instrutora à pesquisadora-sócia.

O fechamento, que marca o encerramento da interação, também é determinado pela pesquisadora-sócia, fato que define, como na abertura, os papéis comunicativo e praxiológico dos interlocutores. O fechamento ocorre, então, quando a pesquisadora-sócia agradece as informações dadas pela professora-instrutora, finalizando a instrução. Para tanto, vale-se de saudações, como *obrigada*, que marcam a polidez que interações ritualizadas pedem. O exemplo abaixo ilustra essa situação:

***Intervenção de fechamento***

486) E1: uhum... tá bom... então tá... muito obrigada...

O desenvolvimento da interação revela que os tópicos foram se constituindo na progressão do texto e de acordo com as temáticas que a professora-instrutora ia lançando. Esses tópicos, por vezes, foram aprofundados pela pesquisadora-sócia, quando os mesmos necessitavam de explicação ou esclarecimentos, e, por vezes, deram ensejo à abertura de novos tópicos suscitados pela pesquisadora-sócia. É no desenvolvimento, que o conteúdo temático específico é construído, estendendo-se desde a primeira resposta da professora-instrutora até o encerramento.

Em relação à fala da pesquisadora-sócia (E1), identificamos que seus turnos servem fundamentalmente para:

i) Dar início a uma sequência com a finalidade de introduzir uma nova atividade relacionada pela professora-instrutora (E2), em momento anterior à entrevista, o que é expresso pelo marcador conversacional *bom*.

ii) Mostrar compreensão e/ou confirmar algo já mencionado pela professora-instrutora (E2), com o uso do marcador conversacional *né*.

iii) Buscar os detalhes e a forma de proceder na realização das atividades expostas pela professora-instrutora (E2), através da expressão *o que eu devo fazer*.

4) E1: ***bom***...há...tu já me colocaste algumas atividades... que tem... pro início das aulas... ***né***? Então... eu gostaria que tu me dissesse ***o que eu***

devo fazer lá... qual é... o quê, que a gente vai {trabalhar... E2: Hum...} E1: (...) qual é a série, qual é a turma... né? Enfim... o quê... que a gente vai te que trabalhar nesses... durante esse período?

iv) Mostrar concordância e engajamento na conversação, com o uso de marcadores como *uhum*, *hum*, *certo* e *claro*.

45) E2: eu vou pontuando... olha isso... introdução... o quê que eu faço? normalmente eu seleciono algumas redações dos próprios alunos... pra gente analisar em conjunto...

46) E1: uhum...

47) E2: é claro... que eu nunca...ahã... exponho o nome do aluno... né?

48) E1: claro...

v) Enfim, para desvelar problemas e/ou dificuldades que podem aparecer na execução da atividade.

244) E1: tá... E se eu tiver alguma situação em sala de aula que não... de desrespeito com o professor ou uma coisa assim... o que... que eu devo fazer?

No tocante a esta última finalidade encontrada nas intervenções da pesquisadora-sócia, observa-se que é destacada uma característica do trabalho docente, qual seja, a sua imprevisibilidade, a necessidade de se lidar com o imponderável, com dificuldades que, muitas vezes, não são incluídas nas possíveis variáveis desse trabalho. Trata-se das situações hipotéticas que o professor, pela sua experiência, pela prática no exercício da docência ou pela observação, pode levantar, mas não esgotar.

Em relação à fala da professora-instrutora (E2), tem-se a presença de alguns marcadores conversacionais, que servem ou para confirmar o engajamento e a compreensão da pesquisadora-sócia na conversa, ou para buscar apoio ao que ela diz, expressos principalmente pelo *né*, como no exemplo:

51) E2: ...um tipo de constrangimento... por quê? porque eu parto do princípio de que eles precisam se basear em bons modelos para produzirem bons modelos...né?

52) E1: claro...

53) E2: então eles vão ver... aliás... eu discuto com eles três tópicos... estrutura conteúdos e linguagem... por que esse texto tá bem estruturado... né? o quê que tem? que características o texto apresenta que a gente pode.. há... caracterizá-lo como um bom texto... né? depois analisamos a linguagem... né?

Identificamos que seus turnos servem ainda para:

i) Instruir a pesquisadora-sócia com a descrição de ações para a execução das atividades.

- 79) E2: aí eu vou dar... digamos assim... tu vais... há... instruir o aluno de que... a aula pode ter seguimento...
- 80) E1: uhum...
- 81) E2: que a turma está apresentada...
- 82) E1: certo...
- 83) E2: e que está pronta pra aula...

ii) Concordar sobre possíveis situações, questões ou problemas colocados pela pesquisadora-sócia.

- 159) E1: tá. tu disseste que é uma aula semanal...
- 160) E2: isso...
- 161) E1: e são cinco turmas...
- 162) E2: isso...
- 163) E1: então... o colégio tem esse cuidado de... não deixar o professor tão sobrecarregado de...
- 164) E2: exatamente...

iii) Relatar alguma situação ou experiência problemática vivenciada.

220) E2: pra baixo...né? então a gente percebe que muitas vezes... esses pais não entendem o objetivo... por mais que a supervisão faça reuniões... tente conscientizar... que eu noto que tem falhado nesse plano... é o...é o contraponto dos pais... da família...

É interessante mobilizarmos, nesse momento, alguns dados quantitativos acerca das intervenções que compreendem o plano textual da IAS, que nos auxiliarão na análise da superestrutura do texto.

Contabilizamos um total de 486 intervenções no texto da IAS, sendo 234 intervenções de responsabilidade da pesquisadora-sócia (E1) e 252 intervenções de

responsabilidade da professora-instrutora (E2), o que nos indica que o número de intervenções de E1 e E2 é praticamente o mesmo, com pequena margem de acréscimo para E2. Consideramos nessa contagem toda e qualquer intervenção, inclusive aquelas que denotam apenas concordância, como *hum*, *uhum* e *ok*.

A contagem do número de palavras de responsabilidade da pesquisadora-sócia e de responsabilidade da professora-instrutora, contudo, apontou um resultado bem distinto. Com o auxílio da ferramenta de contagem de palavras do programa *word*, identificamos um total de 7172 palavras no texto de IAS. Desse total, 1477 palavras, o que equivale a 21%, foram de responsabilidade da pesquisadora-sócia (E1), enquanto que 5695 palavras, 79% do total, foram de responsabilidade da professora-instrutora (E2). Esses dados corroboram o item referente à relação interpessoal vertical, que diz respeito à hierarquia dos papéis dos interlocutores da IAS, analisada no contexto de produção, onde apontamos que E2 tem mais direito à voz do que E1 na interação. O quadro a seguir resume o jogo comunicativo que se estabelece no momento da IAS:

QUADRO 2 – JOGO COMUNICATIVO NA IAS

	<b>Número de intervenções</b>	<b>Número de palavras</b>	<b>Porcentagem de palavras</b>
<b>Pesquisadora-sócia (E1)</b>	234	1477	21%
<b>Professora-instrutora (E2)</b>	252	5695	79%
<b>Total</b>	486	7172	100%

Fonte: elaborada pela autora.

Podemos entender, dessa forma, o texto da IAS, da presente pesquisa, como um diálogo oral, constituído de uma sucessão de 486 turnos de fala, regidos pelas regras de alternância, apresentando 30 tópicos, cada um abordando uma

temática em torno do trabalho docente, organizados a partir do modelo pergunta/resposta. Em termos gerais, a pesquisadora-sócia é quem pergunta, e a professora-instrutora é quem responde. Tendo em vista as sequências identificadas no texto da IAS, com seu respectivo conteúdo temático, chegamos a um plano global do texto da IAS organizado em 30 tópicos temáticos. São eles:

QUADRO 3 – PLANO GLOBAL DO TEXTO DA IAS

<b>SEQUÊNCIA</b>	<b>PARES CONVERSACIONAIS</b>	<b>TÓPICO TEMÁTICO</b>
<b>1</b>	1 a 4	Instrução da IAS.
<b>2</b>	5 a 8	Contexto da série e da disciplina.
<b>3</b>	9 a 19	Material e recursos didáticos utilizados em aula pela professora-instrutora (E2).
<b>4</b>	20 a 61	Características e perfil dos alunos e das turmas e metodologia utilizada pela professora-instrutora, baseada nessas características.
<b>5</b>	62 a 69	Relação entre o tamanho das turmas (quantidade de alunos) e a realização do trabalho.
<b>6</b>	70 a 89	Procedimento de início da aula: - apresentação da turma; - tiragem de faltas;

		- garantia de disciplina.
<b>7</b>	90 a 101	Presença de monitores no colégio.
<b>8</b>	102 a 104	Início do conteúdo.
<b>9</b>	105 a 128	Avaliação: - orientações sobre as AEs; - orientações sobre as APs; - realização de simulado para o 3º ano do ensino médio.
<b>10</b>	129 a 145	Conteúdo programático e plano de execução de trabalho: - PLADIS; - PET.
<b>11</b>	146 a 158	Instrução à pesquisadora-sócia (E1) sobre a aula que será dada (retomar avaliação do simulado e trabalhar questões de linguagem).
<b>12</b>	159 a 172	Carga-horária da professora-instrutora: - número de turmas; - aulas de redação; - inexistência de sobrecarga; - trabalho de qualidade.
<b>13</b>	173 a 175	Comentário sobre as turmas serem mescladas (meninos e

		meninas).
<b>14</b>	176 a 178	Comentário sobre as formas de ingresso nos alunos nos colégios militares.
<b>15</b>	179 a 217	Apoio pedagógico.
<b>16</b>	218 a 231	Aspecto social e familiar dos alunos: - alunos de baixa renda; - problemas de aprendizagem; - falta de respaldo da família.
<b>17</b>	232 a 246	Disciplina e comprometimento dos alunos do colégio militar.
<b>18</b>	247 a 283	Recursos e penalidades disciplinares.
<b>19</b>	284 a 297	Aspectos militares dos alunos.
<b>20</b>	298 a 320	Competitividade entre os alunos dos colégios militares: - gradação de posto; - direito ao alamar.
<b>21</b>	321 a 331	Aspecto preparatório do colégio militar.
<b>22</b>	332 a 365	Heterogeneidade e particularidades do corpo docente.
<b>23</b>	366 a 373	Uso de uniforme pelos alunos.
<b>24</b>	374 a 393	Regras em relação a

		namoro de alunos no colégio militar.
<b>25</b>	394 a 412	Relação do professor com os textos prescritivos (normas e regulamentos dos colégios militares).
<b>26</b>	413 a 433	Mudança do currículo para avaliar habilidades e competências.
<b>27</b>	434 a 445	Desempenho do colégio militar no cenário da educação.
<b>28</b>	446 a 463	Organização estrutural do colégio facilita a atividade docente.
<b>29</b>	464 a 485	Breve currículo da professora-instrutora.
<b>30</b>	486	Encerramento da IAS.

Fonte: elaborada pela autora.

A descrição dos tópicos tematizados no texto oriundo da IAS, resumido no quadro acima, permite-nos identificar como se estruturou a interação. A IAS teve seu início com a instrução do procedimento pela pesquisadora-sócia. A partir disso, a professora-instrutora dá início às suas instruções destinadas à sua sócia.

Durante a instrução, há uma preocupação da professora-instrutora em apresentar e descrever o sistema de ensino militar e nele o colégio militar. A descrição das regras e procedimentos a serem adotados, bem como a tradução de termos e jargões próprios do universo dos colégios militares também se apresentam como intervenções marcantes.

Podemos explicar o fato de as regras e normas serem enfatizadas na fala de E2 pela própria utilização do método de instrução ao sócio, que coloca em destaque as relações do sujeito com as questões formais do trabalho, inerentes a esse dispositivo metodológico. Senão, vejamos o posicionamento da Clínica da Atividade sobre o método da IAS:

São recenseados quatro domínios da experiência profissional para os quais se exigem tarefas precisas: o campo das relações com a tarefa propriamente dita, o campo das relações com os pares nos coletivos, o campo das relações com a hierarquia e, por fim, o campo das relações com as organizações formais ou informais do mundo do trabalho. Isso se deve ao fato de que, como vimos, para nós a atividade pode ser considerada a menor unidade do intercâmbio social, voltada tanto para seu objeto, como ação operacional, quanto para a atividade dos outros que incidem sobre esse objeto. (Clot, 2007, p. 144)

Se pensarmos na situação de produção da IAS, nos remeteremos ao objetivo comunicativo dos interlocutores, quais sejam, receber e transmitir instruções sobre a realização de uma atividade de trabalho, o que, por si só, já tende a delimitar os tópicos temáticos que poderão surgir na interação.

As próprias orientações teórico-metodológicas da IAS apontam para o domínio do trabalho representado pelas relações formais, que nada mais são do que as questões de cunho “burocrático” que permeiam a atividade docente.

Nos pares conversacionais 70 a 89, por exemplo, podemos observar a explicação da professora-instrutora (E2) sobre os procedimentos de início da aula no colégio militar, trazendo à tona as questões relativas à apresentação da turma e tiragem de faltas.

70) E1: bom... então... eu vou chegar agora... no início das aulas... e qual é o meu procedimento? o que eu devo fazer?

71) E2: em um primeiro momento...a gente... como é um colégio militar... é importante...**existem alguns rituais que devem ser seguidos... né... então os alunos sabem... existe o aluno que a gente chama de...o chefe de turma... o chefe de turma deve apresentar a turma...há...para o professor... então ele organiza a sala... os alunos devem ficar em pé... em forma... né? e todos em silêncio. E esse professor... e o... o chefe de turma vai apresentar a turma para o professor... então já é um procedimento... digamos assim... para garantir a disciplina...**

72) E1: o quê que ele... como ele apresenta? E2: Ele... E1: o que ele faz?

73) E2: **ele vai apresentar...há...ele diz... né...turma... aluno fulano de tal... número tal... apresenta a turma tal... pronta para aula... né?**

- 74) E1: uhum...
- 75) E2: e disso ele já tira as faltas ali... quer dizer... já é tranquilidade...
- 76) E1: e o quê que eu tenho que fazer?
- 77) E2: *áí eu vou... vou dizer: apresentado...né?*
- 78) E1: uhum...
- 79) E2: *áí eu vou dar... digamos assim... tu vais... há... instruir o aluno de que... a aula pode ter seguimento...*
- 80) E1: uhum...
- 81) E2: que a turma está apresentada...
- 82) E1: certo...
- 83) E2: e que está pronta pra aula...
- 84) E1: uhum...
- 85) E2: (...) né?
- 86) E1: uhum...
- 87) E2: é um ritual então... interessante nesse sentido de que garante já... uma certa... disciplina... né? que acho que este é um diferencial do sistema do colégio militar... que a gente tem recursos para poder.... há... trabalhar pedagogicamente...
- 88) E1: uhum...
- 89) E2: de forma... mais tranquila... porque... existe um resPALDO em relação a disciplina... com o apoio dos monitores... qualquer tipo de problema que a gente tenha com aluno...

Outro elemento que pode nos auxiliar a entender a planificação do texto da IAS são os tipos de perguntas nele construídas. Observando os dados, verificamos a predominância de questões que suscitam respostas desenvolvidas, trabalhadas pela professora-instrutora; e um número bastante reduzido de questões que trazem respostas diretas, do tipo *sim* ou *não*. Podemos notar essas variantes, respectivamente, no exemplo que segue:

- 127) E1: e a prova é livre... eu faço como eu quiser? essa AE... eu monto como eu quiser?
- 128) E2: é... áí o professor ele tem a liberdade de montar a prova como ele quer... mas é claro que existem as diretrizes por parte do Pladis... né? a gente segue o Pladis... que é o que... digamos assim... que orienta como nós devemos trabalhar em sala de aula...
- 10) E1: o colégio adota o {manual...? E2: Não}
- 11) E1: (...) para o terceiro ano?
- 12) E2: não adota...

A ocorrência, em maior escala, de perguntas com respostas desenvolvidas, caso do par conversacional 127/128, demonstra a necessidade desse tipo de questão no texto da IAS. Essa característica é justificada também pelo método, que exige que as perguntas formuladas possibilitem respostas que

descrevam as atividades formais da atividade docente, o que não ocorre com perguntas diretas, como as dos pares 10/11/12.

Com isso, temos que a IAS, com a previsão dessas questões em seu aporte teórico-metodológico, possibilita também a construção de representações da professora-instrutora sobre as questões mais formais do trabalho, conforme salienta Rodrigues (2010). Com essa análise de conteúdo temático na IAS, por meio da identificação dos tópicos temáticos, conseguimos, então, visualizar o cenário em que se desenrola o texto da IAS, contribuindo para a compreensão do seu plano global.

#### 5.4.2. Tipos de discurso e sequências

Ainda no nível organizacional de análise, propusemo-nos a identificar os tipos de discurso que aparecem nos pares conversacionais pergunta/resposta no texto da IAS. Retomemos, assim, as categorias referentes aos tipos de discurso, apresentadas por Bronckart (1999, p. 155/ 157):

Em relação aos tipos de discursos, considera-se que há quatro tipos básicos: i) o interativo, em que há uma relação mais próxima entre o mundo discursivo e o mundo da situação concreta de produção; ii) o teórico, que não se confunde com o científico; iii) o relato interativo; e iv) a narração, estes dois últimos identificados a partir da sua organização estrutural. Interessante notar que, não raro, os tipos de discursos se mesclam, formando segmentos de texto, com características de mais de um tipo discursivo.

Observemos os mundos discursivos e tipos psicológicos correspondentes e, a seguir, as coordenadas gerais dos mundos:

- a) Mundo do EXPOR implicado;
- b) Mundo do EXPOR autônomo;
- c) Mundo do NARRAR implicado;
- d) Mundo do NARRAR autônomo.

QUADRO 4 – COORDENADAS GERAIS DOS MUNDOS

		Conjunção EXPOR	Disjunção NARRAR
Relação ao ato de produção	Implicação	<b>Discurso</b> <b>Interativo</b>	<b>Relato</b> <b>Interativo</b>
	Autonomia	<b>Discurso</b> <b>Teórico</b>	<b>Narração</b>

Fonte: Bronckart (1999, p. 157)

Ademais, Bronckart (1999) traz a noção de tipo de sequência, que seria considerado como uma das formas possíveis de planificação dos conteúdos, em que se incluem os *scripts* e as esquematizações. O autor identifica seis tipos de sequências, a saber: descritiva, explicativa, argumentativa, narrativa, injuntiva e dialogal. O quadro (Machado, 2005) abaixo utiliza as representações de efeitos pretendidos em determinada sequência, bem como suas fases no interior do discurso.

QUADRO 5 – SEQUÊNCIAS, REPRESENTAÇÕES DOS EFEITOS PRETENDIDOS E FASES CORRESPONDENTES

<b>Sequências</b>	<b>Representações dos efeitos pretendidos</b>	<b>Fases</b>
<b>Descritiva</b>	Fazer o destinatário <i>ver 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	Constatação inicial Problematização

	de discurso, visto pelo produtor como incontestável, mas também como de difícil compreensão para o destinatário.	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: <ul style="list-style-type: none"> <li>– premissas</li> <li>– suporte argumentativo</li> <li>– contra-argumentação</li> <li>– conclusão</li> </ul>
<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: <ul style="list-style-type: none"> <li>- situação inicial</li> <li>- complicação</li> <li>- ações desencadeadas</li> <li>- resolução</li> <li>- situação final</li> </ul>
<b>Injuntiva</b>	Fazer o destinatário agir de um certo modo ou em uma determinada direção.	Enumeração de ações temporalmente subsequentes
<b>Dialogal</b>	Fazer o destinatário manter-se na interação proposta.	Abertura Operações Transacionais Fechamento

Fonte: Machado (2005)

A entrevista de instrução ao sócia é caracterizada como uma conversação oral, constituída pelos turnos de fala, pelas frases interrogativas, pelas marcas de referência aos participantes da interação (pronomes pessoais e desinências verbais) e pelos dêiticos temporais e espaciais. Essas marcas estabelecem a relação de implicação entre a enunciação e a situação de ação de linguagem. Nesse contexto, identificamos um processo de conjunção entre o mundo discursivo e o mundo ordinário, que remetem à ordem de um EXPOR dialogado, caracterizado pelas marcas de implicação dos interlocutores envolvidos na interação e do momento da situação de ação de linguagem.

Com a realização do EXPOR dialogado nesse mundo conjunto, temos a predominância do *discurso interativo* no texto da IAS. A particularidade que identifica esse discurso interativo diz respeito à presença de sequência dialogal, que demonstra que os interlocutores estão engajados em uma conversação em que seus enunciados determinam-se mutuamente.

Vejamos um exemplo:

1) E1: bom... hã... então... a gente vai... começar a entrevista...vou só te contextualizar um pouquinho... o que é... professora o nosso trabalho... então a gente vai trabalhar... com essa...entrevista... de instrução ao sócia... que tá dentro... da... teoria da clínica... do trabalho... de Clot.. e da (ergonomia) de atividade de (Amigues)...e a gente... a instrução sócia significa... mais ou menos o seguinte... **eu** vou me colocar na posição de **tua** substituta... nas pró nas... **tuas** próximas aulas mais ou menos uma semana... e **eu** gostaria que **tu** me desse instruções... de como a gente deve proceder... como eu devo proceder nessas aulas... hã... pra que essa substituição... seja o menos percebida possível...{né? E2: Sim...}

Nesse fragmento, intervenção de abertura da IAS, observamos segmentos com marcas de implicação dos interlocutores e de unidades que remetem à interação verbal. Os pronomes de 1ª e 2ª pessoas do singular (*eu* e *tu*), que se referem aos interlocutores da interação, bem como os pronomes possessivos de 2ª pessoa (*tua*, *tuas*) configuram-se como índices linguísticos do discurso interativo.

A presença de verbos no futuro perifrástico revela outra marca linguística que caracteriza o discurso interativo da IAS, marcando também seu caráter injuntivo, como demonstram os excertos a seguir.

76) E2: aí eu vou dar... digamos assim... tu **vais**... há... **instruir** o aluno de que... a aula pode ter seguimento...

181) E1: o que seria? eu vou ter que trabalhar esse apoio pedagógico?

182) E2: o apoio pedagógico também... tu também **terás que trabalhar**...

201) E1: e esses alunos eu tenho uma lista dos alunos que vão?

202) E2: tem eles estão na lista... são turmas pequenas... tu **vais trabalhar** com o nono ano... né?

203) E1: uhum...

206) E2: então tu **vais preparar** material pra eles pra desenvolver a leitura, a capacidade de leitura e de escrita... de acordo com esse nível... que é o nono ano... né? então... eles trabalham muitos as crônicas... os...

Há também segmentos de relato interativo, que utilizam verbos no pretérito perfeito e no pretérito imperfeito, e que aparecem, por vezes, encaixados no discurso interativo, abordando diferentes atividades e algumas experiências vividas pela professora-instrutora. Esses segmentos servem para esclarecer determinadas situações e instruções passadas à pesquisadora-sócia.

148) E2: então... eu vou dar um retorno pros alunos desta prova... **selecionei** duas redações... pra eles... pra eles produzirem... há... pra gente analisar em conjunto... desculpa... e **selecionei** fragmentos dos texto pra gente reescreve... pra gente trabalha a questão de linguagem... né?

465) E2: o colégio militar ele tem... há... eu **consequi** depois que eu **entrei**... há... eu já **fechei** dez anos de colégio militar agora... **entrei** em concurso como professora civil em dois mil e dois e há... **consequi** durante esse período... fazer o mestrado na área de linguística e também o doutorado que eu **conclui** este ano... e eu **consequi**... eu acredito que muito em função da flexibilidade que o colégio possibilita... né? em termos de horários... né? a gente tem um tempo... tem essa questão da carga horária que é mais reduzida... né?

477) E2: (...) basicamente eu **trabalhava** mais em cursinhos e preparatórios para vestibular... em noventa e oito... eu **ingressei** no colégio militar de Santa Maria como...

Nesses segmentos, observamos que a experiência vivida pela professora é colocada como elemento central para justificar o modo como realiza determinada atividade, seu posicionamento como docente ou como se constituiu na carreira.

Os exemplos a seguir retratam segmentos de discurso interativo, encaixados no discurso interativo dominante, em que um discurso anterior é trazido para o tempo da enunciação e revivido na interação.

210) E2: eventualmente... a gente até trabalha... se o aluno vem com uma dúvida do professor **“a gente estudo isso hoje... tipos de sujeito... e eu não aprendi a matéria”**... a gente pode dar esse apoio pra ele...

218) E2: tem muita gente que pensa... **“ah... colégio militar é um colégio elitizado”**... e não é... financeiramente não é... é os nossos... a maior...a... a condição econômica do nosso aluno... é uma condição média... né?

289) E2: não é um militar... tem alguns... eu vejo que... alguns pais... por exemplo... que desconhecem essas peculiaridades do colégio... **“Ah... não quero que meu aluno estude... ele teria... ele seria um militar”**... não... não é... é claro... que eles tem uma formação... né?

Nesses segmentos encaixados em discurso interativo, identificamos os diversos outros com os quais a professora interage em situação de trabalho, recriando um discurso anterior, uma experiência verbal.

No exemplo do segmento 210, os outros são os alunos, e o discurso encaixado remonta a uma situação cotidiana vivenciada pela professora, qual seja, o aluno solicitar, nas aulas de apoio/reforço, a explicação do conteúdo não aprendido durante a aula.

No exemplo do segmento 218, os outros são a própria sociedade, comunidade, pessoas com as quais a professora convive, cujo discurso encaixado remonta um pensamento socialmente disseminado de que o aluno do colégio militar é elitizado, o que, segundo a professora, não condiz com a realidade que ela vivencia.

E, no exemplo do segmento 289, os outros são os pais, cuja voz, evidenciada pela professora, refere o receio de que os filhos se tornem militares caso estudem no colégio militar, o que reflete, segundo a docente, o desconhecimento dos pais sobre as peculiaridades do sistema.

Nesses segmentos de discurso interativo encaixados em discurso interativo, observamos a ocorrência de dois planos enunciativos. No primeiro plano, a professora-instrutora dialoga com a pesquisadora-sócia, a fim de lhe dar instruções que fazem parte do desenvolvimento da atividade docente, seja sobre como *fazer*, seja sobre como *dizer* algo em determinada situação. No segundo plano, uma situação em que a professora-instrutora interage com alunos e com os pais, e, genericamente, com a sociedade, é recriada.

Encontramos ainda alguns segmentos de discurso teórico em nossos dados. Ele se caracteriza por apresentar um caráter conjunto autônomo do mundo construído, marcado pela dominância de formas verbais no presente com valor genérico, distinto do valor dêitico presente no discurso interativo. Também se

caracteriza pela ausência de unidades que remetam aos interactantes ou ao espaço-tempo da produção. Além disso, é comum a presença de organizadores lógico-argumentativos, modalizações lógicas e frases passivas. As sequências abaixo trazem exemplos de discurso teórico.

- 71) E2: **em um primeiro momento**...a gente... como **é** um colégio militar... **é** importante...**existem** alguns rituais que **devem ser seguidos**... né... então os alunos **sabem**... **existe** o aluno que a gente chama de...o chefe de turma... o chefe de turma **deve apresentar** a turma...há...para o professor... então ele organiza a sala... os alunos **devem ficar** em pé... em forma... né? e todos em silêncio. E esse professor... e o... o chefe de turma **vai apresentar** a turma para o professor... então já **é** um procedimento... digamos assim... para garantir a disciplina...
- 91) E2: os monitores **geralmente são**... **são** os sargentos, né... que **fazem** este trabalho auxiliar em relação a disciplina, né... qualquer tipo de... eles **vão fazer** o controle das faltas...
- 107) E2: as AEs **são** as avaliações de estudo...
- 109) E2: que **são** as provas bimestrais... que **tem** um peso maior...
- 111) E2: e **trabalhamos** com APs... **são** avaliações parciais...
- 113) E2: (...) **realizadas** no decorrer do bimestre e também com peso menor que as AEs... mas a média **é feita** de acordo com essas duas avaliações a AE... e a AP... as APs no caso... né?

Temos, nesses segmentos, processos que são objeto de um expor caracterizado pela autonomia em relação aos parâmetros físicos da ação de linguagem da qual se origina o texto, de modo que não há referências linguísticas aos agentes do segmento, e as instâncias de agentividade do texto mostram-se independentes relativamente a esses agentes. Da mesma forma, não há unidades linguísticas referentes ao espaço-tempo da produção, de modo que a interpretação desses segmentos de discurso teórico não requer o conhecimento dos parâmetros da situação de ação de linguagem da qual tem origem.

O texto analisado é planejado em sequência dialogal global, no tocante à organização global que caracteriza a infraestrutura geral do texto, pois se trata de entrevista oral em que professora-instrutora e pesquisadora-sócia estão engajadas na conversação. Dentro dessa sequência dialogal global, encontramos organizados três níveis encaixados: a fase de abertura, a fase transacional e a fase de encerramento. Cada fase se decompõe em unidades dialogais, compostas por turnos de fala.

No caso da sequência dialogal presente no texto, identificamos vários segmentos locais em sequência injuntiva, pois entendemos que os efeitos de sentido

buscados pela professora-instrutora são de gerir as ações da pesquisadora-sócia na realização das atividades que desenvolverá ao substituir a professora-instrutora.

146) E2: então tu tens já que meio... que se preparar... porque primeiro... o que tu tinhas me perguntado antes? primeira coisa que tu vais fazer: como a nossa atividade no último semestre foi a prova do simulado...

148) E2: então... eu vou dar um retorno pros alunos desta prova... seleccionei duas redações... pra eles... pra eles produzirem... hã... pra gente analisar em conjunto... desculpa... e seleccionei fragmentos dos texto pra gente reescreve... pra gente trabalha a questão de linguagem... né?

#### 5.4.3. Mecanismos de textualização

No tocante aos mecanismos de textualização, preconiza-se que seu funcionamento contribui decisivamente para a coerência geral do texto, que, segundo Bronckart (1999), se apresenta como uma unidade comunicativa articulada a uma situação de ação e destinada a ser compreendida e interpretada por seus destinatários. Esses mecanismos de textualização traduzem-se pela conexão, coesão nominal e coesão verbal, já apresentados no capítulo 4.

Observamos em nossos dados que, em relação à conexão, os organizadores textuais expressam um valor semântico frequentemente mais lógico (*de um lado, ao contrário, porque, mas, então...*). Isso pode ser explicado pelo fato de o texto analisado ser composto predominantemente por discursos da ordem do expor.

174) E2: são mescladas... né? ah... houve um tempo em que o colégio militar trabalha só com... com meninos alunos... né? mas isso já faz bastante tempo... hoje as turmas são mistas... inclusive eu acredito... que a maioria seja de meninas... né?

176) E2: agora... houve o diferencial do colégio... como o colégio...hã...existem duas formas de ingresso... né? existe o aluno que entra via concurso... e existe o aluno que é amparado... que é filho de militar... porque na verdade... o colégio militar surgiu com esse intuito... né? de amparar filhos de militares que se transferem constantemente...

178) E2: então... hã... nós temos... os alunos vem com demandas diferentes... com perfis diferentes... os alunos concursados... às vezes... chegam a voltar um ou dois anos... pra entrar naquela série... né... ou entrar no sexto ano ou no primeiro ano... então... às vezes... eles são alunos mais maduros... mais velhos... né? e ao mesmo tempo temos alunos mais novos

com uma defasagem de conteúdo... **então** a gente trabalha... na verdade... uma grande característica... eu acredito... do perfil do aluno do colégio militar... nós sempre trabalhamos com turmas muito heterogêneas... muito heterogêneas... **ao mesmo tempo que** temos alunos que passam por uma preparação muito forte... pra entra... pra passar no concurso... temos alunos que vem com muita... uma defasagem de aprendizagem muito grande...

Interessante notar que *agora* (176) e *ao mesmo tempo que* (178), organizadores que, em princípio, teriam valor semântico temporal, no contexto, tem seu valor transformado quando inseridos no discurso interativo, de modo que *agora* e *ao mesmo tempo que* assumem um valor de restrição lógica, significando *por outro lado*.

Quanto à coesão nominal, observamos também relação entre esses mecanismos e o tipo de discurso interativo predominante nos dados. Há a presença bem marcada de pronomes de primeira, segunda e terceira pessoa, que, em geral, acumulam valor dêitico e anafórico, de modo que há recorrência de *eu*, *tu/você*, *nós* e *a gente*.

196) E2: agora o que... que **eu**... e com poucos alunos... são aqueles alunos que... mediante um teste que é feito lá no início do ano... **a gente** percebe... né? no caso a supervisão que aplica esse teste... **a gente** percebe que esses alunos tem necessidade de ter... né...

198) E2: (...) de ter esse acompanhamento... desenvolver... porque **a gente** sabe que se ele vai desenvolver essa facilidade de leitura e escrita... ele vai melhorar também o seu desempenho nas aulas de língua portuguesa... né?

214) E2: agora aí... é uma coisa que **tu** tens que ficar atenta... porque é uma grande dificuldade... **eu** acredito que o... o objetivo do apoio pedagógico é muito interessante... né? Que **a gente** dá a oportunidade para os alunos desenvolver essa capacidade que eles não teriam... provavelmente em outras escolas... ou teriam que pagar um professor particular pra ter... né?

E, quanto à coesão verbal, observamos três possibilidades de localização temporal das situações apresentadas. São elas: i) localização de anterioridade, marcada pelo passado composto, pretérito imperfeito ou suas formas compostas; ii) localização de posterioridade, marcada pelo futuro perifrástico, pelo condicional ou pelo futuro simples e formas compostas; e iii) localização de simultaneidade, marcada pelo presente. Essas são as formas encontradas no discurso interativo, com predominância de formas no presente, como se pode notar nos exemplos a seguir.

20) E2: eu **vejo** que eles **apresentam** algumas características que a outra turma... não apresentavam... então eu **preciso mostrar** pra eles... eu vou, eu **vou te dar** um exemplo bem PRÁTICO... o quê que eu **vejo** nos alunos este ano? eles **negligenciam** muito a conclusão do texto...

22) E2: eles **fazem** uma conclusão com uma ou duas linhas... e fazem de qualquer forma... eles não **trabalham** a reflexão final... que se espera de uma conclusão de redação...

24) E2: eh é uma característica DEStá turma... que eu não notava nas outras turmas, então é algo que eu **tenho** que, que {E1: (...)dar mais ênfase E2: (...)mostrar para eles...} que eu **tenho** que dar ênfase... né?

Isto posto, interessa ressaltar que a natureza do texto da IAS, que focaliza o COMO da atividade, e não o PORQUÊ, aliada a todos os elementos do nível organizacional analisados, garante o discurso interativo como o tipo de discurso predominante na IAS.

## 5.5. Nível enunciativo

A análise do nível enunciativo, conforme apresentamos no capítulo 4, incide sobre os mecanismos de responsabilização enunciativa em geral, sendo marcado por um grande número de unidades linguísticas. Esses índices linguísticos são expressos pelas marcas de pessoa; pelos dêiticos de lugar e de espaço; pelos índices de inserção de vozes; pelos modalizadores do enunciado; pelos modalizadores pragmáticos; e por outras marcas de subjetividade que permitem ao enunciador compreender e avaliar os enunciados que profere.

### 5.5.1. Vozes enunciativas e actantes

Iniciamos nossa análise pelo modo como são gerenciadas as vozes enunciativas em nossos dados. Conforme Bronckart (1999), as vozes são entendidas como as entidades que assumem, ou a quem se atribui, a responsabilidade do que é enunciado. Frequentemente, a responsabilidade do que é dito é assumida diretamente pela instância geral da enunciação, uma voz neutra,

que, no nosso caso, seria o expositor<sup>14</sup>, dado que o tipo de discurso a que pertence o texto analisado é da ordem do expor. Contudo, a instância da enunciação pode por em cena outras vozes, a saber: vozes de personagens, vozes de instâncias sociais e a voz do autor empírico do texto.

É nosso objetivo verificar como os actantes são postos em cena no texto analisado. Para tanto, trataremos da actante professora-instrutora em interação com outros actantes, que serão, posteriormente, identificados e analisados no texto.

Dentre esses outros actantes, a actante professora-instrutora interage principalmente com os actantes alunos. Há, na entrevista, segmentos nos quais situações de sala de aula são reconstituídas, em que se observa a voz da professora sendo dirigida aos alunos, em especial por meio do dêitico *a gente*, do verbo no imperativo e do verbo na primeira pessoa do plural.

36) E2: tá? então a gente discute esse tema... o aluno produ... como é uma aula semanal SÓ ele não tem um tempo hábil pra produzir em sala de aula... então... ele leva pra casa e me traz na semana... seguinte... normalmente eu dou um retorno pra ele na outra semana... procuro ser bem rápida {E1: claro... E2: não deixar} muito tempo... né?... pra minha organização é melhor... e pros alunos também terem um retorno mais rápido...

45) E2: eu vou pontuando... olha isso... introdução... o quê que eu faço? normalmente eu seleciono algumas redações dos próprios alunos... pra gente analisar em conjunto...

53) E2: então eles vão ver... aliás... eu discuto com eles três tópicos... estrutura conteúdos e linguagem... por que esse texto tá bem estruturado... né? o quê que tem? que características o texto apresenta que a gente pode.. há... caracterizá-lo como um bom texto... né? depois analisamos a linguagem... né?

61) E2: (...) e aí eles reescrevem... a gente vai discutindo em conjunto... então... todas as aulas...

148) E2: então... eu vou dar um retorno pros alunos desta prova... seleccionei duas redações... pra eles... pra eles produzirem... há... pra gente analisar em conjunto... desculpa... e seleccionei fragmentos dos texto pra gente reescreve... pra gente trabalha a questão de linguagem... né?

Em todas as situações acima, percebemos que a professora-instrutora traz situações em que ela interage com o aluno em sala de aula, seja em uma

---

<sup>14</sup> Interessa esclarecer que Bronckart (1999) considera o narrador como a instância de gestão ou de gerenciamento dos mundos discursivos da ordem do narrar. Já a noção correspondente aos mundos discursivos da ordem do expor, para designar a instância de gestão que neles se encontra em ação, é o expositor. E continua: “Enfim, na medida em que os tipos de discurso são, geralmente, apenas constituintes da unidade supra-ordenada, que é o texto, ainda é necessário postular a existência de uma instância de gerenciamento geral, responsável pela articulação dos tipos de discurso, do plano geral e dos mecanismos de textualização, a que poderíamos chamar de **textualizador**.” (BRONCKART, 1999, p. 323)

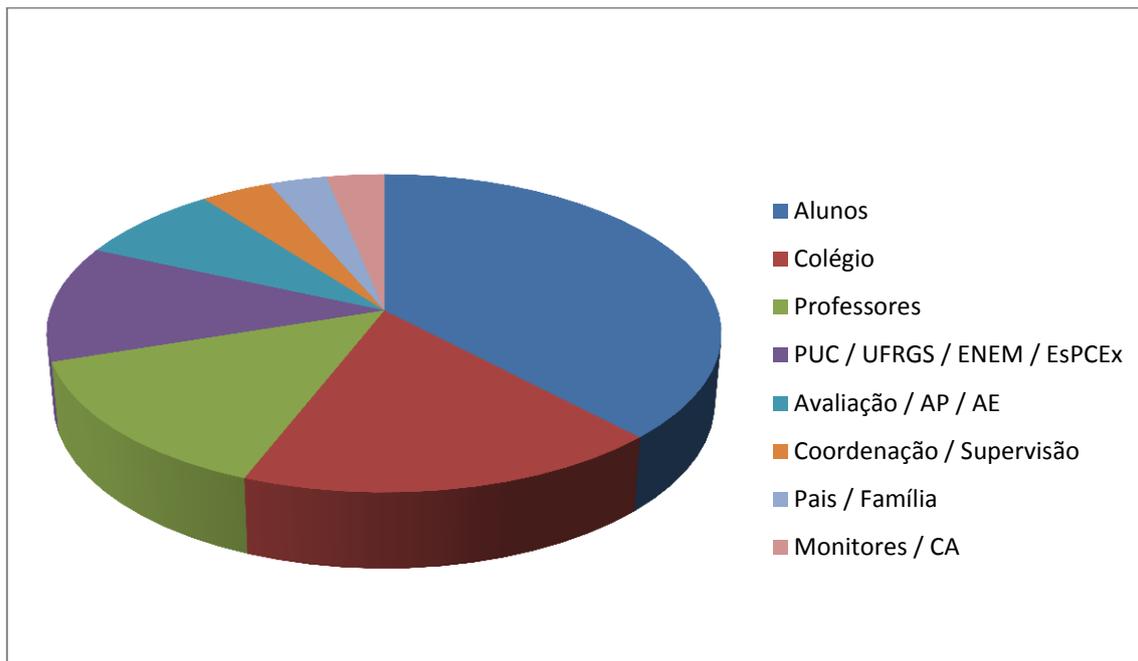
discussão, análise ou reescrita. Porém, a última ocorrência de *gente* (148) pode apontar tanto para uma interação com o aluno, dando sequência às ações de interação professor-aluno, como pode apontar para um *gente* interpretado como professores de língua. Aqui, utilizamo-lo no sentido da primeira interpretação, mesmo porque parece-nos mais coerente dentro da sequência em que se encontra, onde *gente* faz referência à interação professor-aluno.

Vários outros actantes são referenciados pela professora-instrutora durante a entrevista. Embora, na maioria dos casos, não estejam em situação de interação com a actante professora-instrutora, são abordados em sua fala, de modo a comporem de alguma forma o seu trabalho. Dentre eles, evidenciamos outros professores de português e de redação, manuais de ensino, alunos (referenciados anteriormente), a turma, o colégio, as universidades, monitores, coordenação, coordenador de série, professores militares e civis, dentre outros.

Primeiramente, vamos tentar estabelecer, em termos quantitativos, o total de ocorrências e os percentuais daqueles que, a nosso ver, seriam os principais actantes identificados nos turnos de fala da professora-instrutora. Selecionamos como actantes principais os alunos, os professores, universidades PUC e UFRGS/ENEM/EsPCEX, colégio, coordenação/supervisão, pais, monitores/CA, avaliações/AP/AE.

Consideramos para análise apenas as ocorrências que traziam os semantemas supracitados (independente de flexão de gênero e número), e não as ocorrências que se utilizavam de elementos de referência anafórica ou mesmo outros termos que promovem a substituição lexical. O resultado dessa análise está ilustrado no gráfico a seguir.

### ACTANTES PRINCIPAIS



**FIGURA 4.** Actantes principais postos em cena no texto.

Fonte: elaborada pela autora.

Dessa forma, considerando o universo de análise dentro dos lexemas ALUNO; PROFESSOR; PUC / UFRGS / ENEM / EsPCEEx; COLÉGIO; COORDENAÇÃO / SUPERVISÃO; PAIS / FAMÍLIA; MONITORES / CA; e AVALIAÇÃO / AP / AE, obtivemos um total de 213 ocorrências. As quantidades e porcentagens de ocorrência de cada actante podem ser observadas na tabela abaixo.<sup>15</sup>

<sup>15</sup> As porcentagens foram arredondadas a partir da segunda casa decimal, a fim de facilitar a leitura e por não haver prejuízo em relação ao manuseio dos dados, uma vez que o gráfico tem caráter ilustrativo.

QUADRO 6 – RESULTADOS QUANTITATIVOS DE ACTANTES  
PRINCIPAIS

ACTANTES	TOTAL DE OCORRÊNCIAS	PORCENTAGEM
ALUNO	81	38%
COLÉGIO	38	17,9%
PROFESSOR	30	14%
PUC/UFRGS/ENEM/EsPCE <sub>x</sub>	25	11,8%
AVALIAÇÃO/AP/AE	17	8%
COORDENAÇÃO/SUPERVISÃO	8	3,9%
PAIS/FAMÍLIA	7	3,2%
MONITORES/CA	7	3,2%
TOTAL	213	100%

Fonte: elaborada pela autora.

Observemos algumas das situações de ação em que esses actantes identificados como principais são postos em cena pela professora-instrutora.

Os segmentos 16 e 170 mostram duas situações em que aparece o actante aluno, que é colocado pela professora como o elemento central de seu trabalho. O aluno é o destinatário, o fim, o objetivo de seu trabalho, tanto que, para preparar a aula, a professora parte do que o aluno apresenta para ela, e não de um manual de ensino. Da mesma forma, a professora coloca como meta a atingir com a sua aula a preparação, habilitação e capacitação do seu aluno para produzir bons textos. Isso demonstra o comprometimento da professora tanto com o processo ensino-aprendizagem, quanto com o resultado, desempenho que seu aluno obterá.

16) E2: a minha aula... ela segue muito...aquilo que o aluno... há... ela ela é elaborada de acordo com aquilo que o aluno tá me apresentando... por isso que eu prefiro trabalhar... digamos assim...uma aula muito próxima... há... o meu plano de aula... digamos assim... ele é ele é elaborado muito próximo da aula... e eu não sigo o manual porque o manual muitas vezes te traz receitas... né?

170) E2: o essencial... vejo assim... o principal das aulas de língua portuguesa e de redação... é a gente preparar o nosso aluno... habilita o nosso aluno... a fazer....a....a capaci/capacita o nosso aluno a fazer boas interpretações de texto e produções textuais... né?

Nos segmentos 87, 174 e 180, observamos que o actante colégio é posto em cena pela professora-instrutora. Em 87, o lexema *colégio* aparece dentro do contexto *sistema do colégio militar*, e, em 174, aparece dentro do contexto *colégio militar*. Nesses segmentos, o colégio é mencionado para trazer à cena enunciativa questões de ordem geral, regras que fazem parte desse sistema de ensino, e, por consequência, que regem os colégios militares como um todo, como é o caso da obrigatoriedade de apresentação de turma, para que as faltas sejam tiradas, e da história dos colégios militares, em relação à presença de meninas em sua bancada.

Já no segmento 180, o lexema utilizado para fazer a mesma referência é apenas *colégio*. É interessante notar que, nesse segmento, o actante *colégio* é posto em cena pela professora para referir situações que fazem parte diretamente da sua prática docente, ou seja, os plantões, aulas de recuperação e apoio pedagógico. Essa é a parte do colégio que é, de fato, familiar à professora, que faz parte da sua rotina e em que ela se insere como agente. Em 87 e 174, a menção ao colégio é, de certa forma, mais formal, devido à distância que a própria descrição de regras e história impõem.

87) E2: é um ritual então... interessante nesse sentido de que garante já... uma certa... disciplina... né? que acho que este é um diferencial do sistema do colégio militar... que a gente tem recursos para poder.... hã... trabalhar pedagogicamente...

174) E2: são mescladas... né? ah... houve um tempo em que o colégio militar trabalha só com... com meninos alunos... né? mas isso já faz bastante tempo... hoje as turmas são mistas... inclusive eu acredito... que a maioria seja de meninas... né?

180) E2: existe... existe esse é um grande diferencial do colégio... né? o colégio oferece plantões... oferece aulas de recuperação e também trabalho de apoio pedagógico que eu faço parte...

O actante professor ficou em terceiro lugar no número de ocorrências, embora seja presença constante na fala da professora-instrutora. Isso ocorreu porque, como já explicado, consideramos na análise quantitativa tão somente a ocorrência do lexema professor, sem que fossem contabilizadas as retomadas anafóricas ou substituições lexicais. Como a professora-instrutora obviamente inclui-

se no termo professor, muitas vezes, foram utilizadas expressões como *nós* e *a gente* para referir-se a professor.

Nesse sentido, o actante professor geralmente foi utilizado para trazer à tona aspectos mais formais ligados ao professor, que se manifestam como regras ou que pertencem à organização interna da escola (128, 168 e 335).

Inclusive, em 168 e 335 o actante professor é acompanhado dos qualificadores *de língua portuguesa* e *do colégio militar*, o que intensifica esse caráter formal, a exemplo do que acontece com o actante colégio, analisado anteriormente.

Por outro lado, as referências ao *métier* do professor, ao seu fazer pedagógico, foram retomadas pelo actante professor expresso por *nós* ou *a gente*, ou seja, de modo mais informal e direto (7), como observamos nos segmentos que seguem.

7) E2: por quê? o trabalha... o trabalho com a redação... é diferente do trabalho de língua portuguesa porque... **a gente** tem que desenvolver uma metodologia...né?

128) E2: é... aí o **professor** ele tem a liberdade de montar a prova como ele quer... mas é claro que existem as diretrizes por parte do Pladis... né? a gente segue o Pladis... que é o que... digamos assim... que orienta como nós devemos trabalhar em sala de aula...

168) E2: não adianta eu sobrecarregar o **professor de língua portuguesa** com muitas turmas... muitas aulas e o aluno produzir muito pouco...

335) E2: é que assim ó... os **professores do colégio militar**... são militares e civis... existem os militares de carreira que prestam o concurso do QCO... né?

Os actantes PUC, UFRGS, ENEM e EsPCEEx (Escola Preparatória de Cadetes do Exército) são trazidos à cena pela professora-instrutora em diversas situações de ação. Acreditamos que o fato de a professora trabalhar com o 3º ano do ensino médio seja um fator bastante relevante para que isso ocorra. Ao lado disso, pensamos que outra razão que explica esse fato é o caráter preparatório do colégio, ainda mais evidente na série final em questão, em que os alunos estão se preparando para os mais diversos concursos vestibular, para realizarem a prova do ENEM e, em alguns casos, para ingressarem na EsPCEEx. Por fim, acreditamos que a presença desses actantes também pode ser explicada pelo espírito competitivo de muitos alunos, alimentado desde seu ingresso no colégio (cf. capítulo 1), e reforçado na entrevista analisada.

Assim, no segmento 28, temos a presença desses actantes postos em cena pela professora, que busca pautar suas aulas de redação nas propostas já solicitadas em provas da PUC, UFRGS ou ENEM, bem como em temas novos, de modo a tornar o mais familiar possível para o aluno o tipo de prova que ele deverá encontrar ao realizar os certames. Frise-se que os actantes PUC e UFRGS aparecem na fala da professora devido ao local em que trabalha, Colégio Militar de Porto Alegre, o que nos leva a acreditar que a maioria dos alunos prestarão vestibular nessas, que são as principais instituições de ensino superior da cidade de Porto Alegre.

No segmento 321, o actante EsPCEEx é colocado em cena pela professora para apresentar a situação referente às aulas que ministra especificamente para preparar alunos para a prova da EsPCEEx, outro enfoque dado pela docente sobre o conteúdo que ministra.

28) E2: o quê que eu faço? normalmente a gente discute um tema de redação... uma proposta... eu gosto de...digamos assim... hã... alterna... eu pego temas que já caíram na URGS... na PUC... no ENEM... e do... e elaboro temas novos de acordo com os assuntos...

321) E2: eu preparo pro EsPCEEx... eu tenho uma turma especifi... da EsPCEEx... os alunos que são interessados... por exemplo... em...hum...pra prestar concurso pra EsPCEEx... eles tem uma preparação...

Nos segmentos abaixo (105, 107, 109, 111, 113 e 126), podemos notar que a professora-instrutora coloca em perspectiva o actante avaliação/AE/AP. Como o sistema de avaliação do colégio é um tanto quanto particular, pois composto de APs (Avaliações Parciais) e AEs (Avaliações de Estudo), esta última com um processo bastante rígido de elaboração (cf. capítulo 1), a professora pretende deixá-lo o mais claro possível para a pesquisadora-sócia.

105) E2: tá? avaliação: nós temos no colégio o sistema... como é...hã...digamos assim... a nossa organização é bimestral... nós trabalhamos com as AEs... né?

107) E2: as AEs são as avaliações de estudo...

109) E2: que são as provas bimestrais... que tem um peso maior...

111) E2: e trabalhamos com APs... são avaliações parciais...

113) E2: (...) realizadas no decorrer do bimestre e também com peso menor que as AEs... mas a média é feita de acordo com essas duas avaliações a AE... e a AP... as APs no caso... né?

Novamente, em 126, é ressaltada a situação de trabalho no 3º ano do ensino médio, série em que a professora-instrutora trabalha, para mostrar que as

avaliações nessa série são diferenciadas, uma vez que seguem o modelo de provas da UFRGS, o que reforça a ideia do caráter preparatório do colégio. O resultado da comunhão de esforços professor-aluno é o bom desempenho alcançado pelos alunos nos concursos e seleções de que participam, conforme relatado pela professora-instrutora nos segmentos 119 e 439, através das expressões *grande aprovação, tá sempre na ponta e primeiras colocações*.

119) E2: e a nossa instituição tem seguido assim... uma **grande aprovação** em vestibular... é uma forma que a gente tem de... o aluno é submetido a vários testes durante o ano... então ele tem que ter uma ótima organização de tempo pra dar conta de... de todas as atividades... né?

126) E2: e aí... o quê que acontecesse... o...as **AEs** no terceiro ano... normalmente elas seguem o modelo URGS... então... os alunos fazem quatro dias de provas... né? e aquelas provas... mesmo formato... mesma extensão da URGS... são normalmente vinte questões objetivas... no caso da língua portuguesa...uma prova com 20 questões objetivas e uma prova de redação...

439) E2: ele tem se mostrado... ele **tá sempre na ponta**... em termos de aprovação na URGS e no ENEM... eles sempre ficaram entre as **primeiras colocações**...

Elencamos os actantes coordenação/supervisão, e a variante coordenador/supervisor como actantes principais por serem considerados pela professora importantes elementos da organização do ensino, no sentido de que orientam a execução do trabalho e fazem parte da cadeia pedagógica do colégio, a qual se liga, de forma direta, o professor.

134) E2: né? e de acordo com o Pladis a gente prepara um PET... que o nosso Plano bimestral... que a gente realmente segue... Pladis tem... o... traz todos os conteúdos que devem ser trabalhados e o PET... é a organização bimestral de cada professor... e temos o trabalho de **coordenação** também que que orienta... né? a execução deste trabalho...

453) E2: (...) organização militar... ela se baseia nessa hierarquia, que teria um sêso... né? no caso, tem o .... só pra dar um exemplo prático... eu tenho um **coordenador** de série... né? a quem eu me dirijo diretamente... esse **coordenador** de série... ele também tem... digamos assim... mais adiante...mais acima... né? o trabalho da **supervisão** escolar... e a **supervisão** escolar.. por sua vez, vai se vincular... a...a...a divisão de ensino e a divisão de ensino... digamos assim... seguem as diretrizes do comando...

A presença do actante pais/família, e a variante familiar, é carregada de um valor negativo na fala da professora, o que é possível observar nos segmentos 220, 224 e 230.

Em 220, a professora explica que os pais não entendem a importância do apoio pedagógico, que se trata de uma oportunidade importante que os alunos com dificuldade em determinada disciplina tem de tirar suas dúvidas em horário extra, sem terem de recorrer a um professor particular. Esses pais, por vezes, não autorizam a permanência do aluno na escola no contraturno, o que inviabiliza que participem do apoio pedagógico.

Em 224, a professora ressalta que muitos pais não depositam confiança no trabalho realizado no apoio pedagógico, que é um trabalho voltado para o preenchimento dos pré-requisitos que faltam para alguns alunos. A professora credita essa descrença ao fato de os resultados dessas aulas de apoio serem colhidos a longo prazo, e não de imediato como muitos pais desejam. Da mesma forma, em 230, há uma espécie de desabafo da professora em relação à falta de respaldo da família.

220) E2: pra baixo...né? então a gente percebe que muitas vezes... esses **pais** não entendem o objetivo... por mais que a supervisão faça reuniões... tente conscientizar... que eu noto que tem falhado nesse plano... é o...é o contraponto dos **pais**... da **família**...

224) E2: mas como eles faltam muito... aí falta parece que os **pais** não acreditam muito no projeto... né... por quê? porque tem essa mentalidade que muito comum... né? de que a gente quer resultados rápidos... né?

230) E2: mas eu sinto que falta... digamos assim... esse respaldo **familiar**... né?

No segmento 289, temos a voz enunciativa dos pais, que, muitas vezes, por desconhecimento, e talvez mesmo por preconceito, deixam de colocar seus filhos no colégio militar devido ao receio de que a criança torne-se, ou seja tratada como, um militar.

289) E2: não é um militar... tem alguns... eu vejo que... alguns **pais**... por exemplo... que desconhecem essas peculiaridades do colégio... “Ah... não quero que meu aluno estude... ele teria... ele seria um militar”... não... não é... é claro... que eles tem uma formação... né?

Por fim, conferimos o status de actante principal também ao actante monitores/CA. A professora-instrutora coloca em cena esse actante nas situações de ação que envolvem a parte disciplinar do aluno. Tanto o CA – Corpo de Alunos (cf. capítulo 1), quanto os monitores são colocados em um grau de importância bastante relevante para a professora, uma vez que, com a presença desses

actantes, o professor consegue dedicar-se com mais exclusividade às questões pedagógicas. Isso é, na visão da professora, um grande diferencial do colégio, tanto que, no segmento 281, ela faz uma comparação com outras escolas para destacar essa relevância. A presença dos monitores e do CA, para a professora, é também um motivo de tranquilidade para o desenvolvimento de seu trabalho como docente, pois se sente respaldada no tocante a quaisquer questões disciplinares, que hoje são cruciais para o professor, como se observa nos segmentos 89 e 91.

89) E2: de forma... mais tranquila... porque... existe um resPALDO em relação a disciplina... com o apoio dos monitores... qualquer tipo de problema que a gente tenha com aluno...

91) E2: os monitores geralmente são... são os sargentos, né... que fazem este trabalho auxiliar em relação a disciplina, né... qualquer tipo de... eles vão fazer o controle das faltas...

281) E2: porque a gente percebe tanto assim... em escolas estaduais... ou mesmo em escolas particulares o professor tem que se preocupar com o desenvolvimento da atividade pedagógica e tem que se preocupar com a disciplina... E ali a gente tem todo um respaldo... tem toda uma sessão... que é no caso o CA... o corpo de alunos... pra nos dar esse apoio... né?

Ainda no tocante às vozes identificadas no texto da entrevista analisada, faz-se necessário referenciar as vozes sociais, que, segundo Bronckart (1999), podem proceder de personagens, grupos ou instituições sociais, não intervindo como agentes no percurso temático de um segmento de texto, mas que são mencionados como instâncias externas de avaliação de aspectos desse conteúdo.

No texto analisado, há uma voz social que nos parece bem marcada em diversos segmentos da entrevista, que é a voz da instituição exército. O exército é uma instituição social com representatividade e valores (re)conhecidos pela sociedade. Na fala da professora, é possível identificarmos a voz dessa instituição exército, o que não poderia ser diferente, pois sua atuação como docente se dá em um colégio militar, com regras e características bem definidas, específicas desse sistema, como podemos perceber nos turnos de fala da professora-instrutora. Vejamos alguns segmentos da entrevista que exemplificam essa situação.

369) E2: essa é uma preocupação que eles não tem... e é exigido do aluno também... que ele tenha um cuidado com o seu uniforme... né? o uniforme tem que estar sempre bem limpo... bem passado... né? a fivela do cinto tem que tá limpinha... o sapato tem que tá bem lustradinho... né? um cuidado também com a apresentação do cabelo... menino não pode usar... não pode ter cabelo cumprido... meninas não podem usar acessórios... digamos

assim... muito chamativos... né? a questão da unha... também... ela precisa usar uma unha... hã... discreta... né?

O segmento 369 traz uma situação de ação em que a professora-instrutora expõe a necessidade de o aluno estar com uniforme, cinto, sapato, cabelo e unhas bem cuidados, limpos, asseados, lustrados e bem cortados. Isso compõe a apresentação pessoal do aluno do colégio militar. O exército trata como obrigação passível de punição a boa apresentação do militar, e essa exigência, esse dever, foi transferido para o aluno do colégio militar, que não só carrega com ele o nome do colégio militar, mas também representa um segmento do exército.

449) E2: sim existe... que são palavras básicas em toda a instituição militar... né? organização... hã... desculpa... disciplina e hierarquia...

451) E2: então... todo o colégio ele é organizado... todo o sistema do colégio militar... todo o sistema... toda a OM... no caso... né?

Nos segmentos 449 e 451 acima, a professora-instrutora esclarece que o colégio militar, a exemplo de qualquer instituição militar, pauta-se por valores que a regem, tais como ordem/organização, disciplina e hierarquia. Esses valores são repassados ao aluno do colégio militar e são cobrados dele. A professora, inclusive, confere ao colégio o tratamento de OM (Organização Militar), tal qual um aquartelamento. Ao trazer esses valores de ordem, disciplina e hierarquia, observamos, na fala da professora-instrutora, a voz social da instituição exército.

453) E2: (...) organização militar... ela se baseia nessa hierarquia, que teria um sêso... né? no caso, tem o .... só pra dar um exemplo prático... eu tenho um coordenador de série... né? a quem eu me dirijo diretamente... esse coordenador de série... ele também tem... digamos assim... mais adiante...mais acima... né? o trabalho da supervisão escolar... e a supervisão escolar.. por sua vez, vai se vincular... a...a...a divisão de ensino e a divisão de ensino... digamos assim... seguem as diretrizes do comando...

454) E2: então... tem todo... toda uma hierarquia... uma cadeia hierárquica... digamos assim... que deve ser seguida... né?

Finalmente, os segmentos 453 e 455 acima fazem referência à questão específica da hierarquia no sistema de ensino militar, que, de certa forma, reproduz a hierarquia existente no exército, porém, com outros atores. Assim, é bastante rígida a cadeia hierárquica que se deve seguir no colégio, de modo que, na sua fala, a professora deixa clara a sequência que deve percorrer até chegar ao comando do

colégio, passando pelo coordenador de série, supervisão escolar, divisão de ensino e comando (cf. capítulo 1). A voz do exército novamente se faz presente no tratamento rígido que se dá ao respeito de toda cadeia hierárquica no colégio.

### 5.5.2. Modalizações

Passemos às modalizações presentes no texto da IAS, com uma breve observação. No capítulo da metodologia, em que apresentamos os níveis de análise do ISD, explicitamos os modalizadores do enunciado e os modalizadores pragmáticos.

Os modalizadores do enunciado dividem-se em *modalizações lógicas*, que explicitam grau de verdade; *modalizadores deônticos*, que expressam necessidade; e *modalizações apreciativas*, que explicitam avaliação subjetiva. Essas modalizações orientam a tomada de posição das instâncias enunciativas, a partir das representações dos mundos físico, social ou subjetivo, respectivamente.

Assim, conforme explica Bronckart (1999), a modalização lógica diz respeito a uma avaliação do conteúdo temático sustentada em conhecimentos elaborados e organizados no quadro das coordenadas formais que definem o mundo objetivo, a modalização deôntica reflete uma avaliação do conteúdo temático ancorada nos valores e opiniões do mundo social e a avaliação apreciativa refere-se a avaliações do conteúdo temático advindas do mundo subjetivo.

Os modalizadores pragmáticos atribuem aos actantes *intenções, finalidades, razões, capacidades, julgamentos etc*, e se referem a interpretações dos aspectos subjetivos do agir.

Dito isto, em relação aos modalizadores do enunciado, iniciemos nossa análise pelas modalizações lógicas. Os dados nos apontaram a incidência de algumas expressões que indicam o grau de certeza do enunciador em relação ao seu enunciado. Vejamos os exemplos abaixo:

128) E2: é... aí o professor ele tem a liberdade de montar a prova como ele quer... mas ***é claro que*** existem as diretrizes por parte do Pladis... né? A gente segue o Pladis... que é o que... digamos assim... que orienta como nós devemos trabalhar em sala de aula...

134) E2: né? e de acordo com o Pladis a gente prepara um PET... que o nosso Plano bimestral... que a gente **realmente** segue... Pladis tem... o... traz todos os conteúdos que devem ser trabalhados e o PET... é a organização bimestral de cada professor... e temos o trabalho de coordenação também que que orienta... né? a execução deste trabalho...

233) E2: **não isso não é**... isso é um mito também... né? são alunos normais... são adolescentes cheios de hormônios... cheios de energia... né?

245) E2: aí... é que tá... **normalmente**... é onde **eu acho que** os alunos do colégio militar **realmente**... respeitam e valorizam mais seu professor... né? Mas **é claro que** a gente vai ter problemas de disciplinas como em qualquer outro colégio...

257) E2: ele passa por vários setores... até eles se decidirem... esse aluno... **provavelmente**... ele vai perder pontos... né? o aluno ele tem uma pontuação...

277) E2: **claro que é importante**... né? ele tendo essa consciência que é preciso ter um comportamento...hã...bem...razoável... né? ...ele... a gente consegue... nós como professores conseguimos desenvolver melhor as nossas aulas... né?

289) E2: não é um militar... tem alguns... eu vejo que... alguns pais... por exemplo... que desconhecem essas peculiaridades do colégio... “Ah... não quero que meu aluno estude... ele teria... ele seria um militar”... não... não é... **é claro**... que eles tem uma formação... né?

301) E2: porque os alunos... que s... que s... hã... obtém notas melhores... eles recebem (almares) eles são... eles recebem distinções... né? existe... por exemplo... o aluno que começa lá na quinta série... o aluno ele é... **acho que** ele começa como cabo... como soldado... E ele vai... digamos assim... evoluindo nessa escala também... né?

323) E2: pra ser de carreira de militar... **exatamente**... né? então eles recebem uma preparação a parte no período da tarde...

Os excertos colacionados apresentam índices linguísticos que expressam o grau de certeza da professora-instrutora (E2), seja para mostrar-se certa do que diz, ou incerta também.

Nos pares conversacionais 128, 134, 233, 277, 289 e 323, observamos o uso das expressões *é claro que*, *realmente*, *não isso não é*, *claro que é importante*, *é claro* e *exatamente*, que mostram para a pesquisadora-sócia (E1) a certeza da professora-instrutora (E2) sobre o que está dizendo.

Nos enunciados 128 e 134, E2 afirma que existem diretrizes curriculares no colégio militar, manifestas por meio do PLADIS e que esse PLADIS é certamente usado e seguido pelos professores. Em 233, com o uso da expressão *não isso não é*, E2 nega e, na sequência, confirma a negação à pergunta de E1 sobre os alunos do colégio militar serem disciplinados por natureza, ou seja, E2 aponta uma

convicção de que haverá problemas de disciplina uma vez que se está trabalhando com adolescentes normais.

Em 277, o modalizador *claro* na expressão *claro que é importante* reforça a argumentação da professora-instrutora de que os alunos têm consciência de que é importante ter um bom comportamento em sala de aula, indiciando representações dessa professora sobre o aluno do colégio militar.

Em 289 e em 323, as expressões *é claro* e *exatamente* também conferem certeza sobre as afirmações de E2 de que os alunos recebem uma formação militar nos colégios militares, embora não sejam militares, e de que a preparação para a EsPCEx refere-se à carreira militar.

Os pares 257 e 301, por outro lado, utilizam as expressões modalizadoras *provavelmente* e *acho que*, que exprimem certa hesitação diante do que E2 enuncia. No primeiro caso, a professora-instrutora acredita que diante de uma advertência disciplinar, o aluno deve perder pontos, mas como esse controle é feito por outras seções, sua fala carrega certo grau de incerteza. No segundo caso, a professora-instrutora hesita ao informar sobre os postos de graduação do aluno, pois esta função de controle das promoções também é uma tarefa que foge da sua competência.

No tocante ao par conversacional 245, notamos que E2 utiliza, no mesmo enunciado, expressões modalizadoras de certeza e de hesitação quando se refere ao respeito do aluno do colégio militar pelo professor, pois ao dizer *aí... é que tá... normalmente... é onde eu acho que*, E2 indicia certa dúvida sobre esse respeito inquestionável do aluno pelo professor, porém logo confirma sua asserção ao dizer que *os alunos do colégio militar realmente... respeitam e valorizam mais seu professor... né?*, e, mais adiante, deixa claro que haverá casos de desrespeito, quando enuncia: *Mas é claro que a gente vai ter problemas de disciplinas como em qualquer outro colégio...* Assim, a fala da professora-instrutora parece apontar para uma representação de que os alunos dos colégios militares são diferenciados, o que seria uma representação construída socialmente, mas, ao mesmo tempo, traz uma representação buscada no seu cotidiano de trabalho, em que ela observa que esses alunos são como quaisquer outros alunos de outro sistema de ensino.

Em relação às modalizações apreciativas, que explicitam avaliação subjetiva, orientando a tomada de posição das instâncias enunciativas a partir das representações do mundo subjetivo, identificamos enunciados em que a professora-

instrutora expressa algum tipo de julgamento valorativo sobre seu trabalho em geral ou sobre o sistema de ensino em que trabalha. Vejamos:

87) E2: é um ritual então... **interessante** nesse sentido de que garante já... uma certa... disciplina... né? que **acho que este é um diferencial do sistema do colégio militar**... que a gente tem recursos para poder... há... trabalhar pedagogicamente...

101) E2: que **é um grande diferencial eu acredito** em relação aos outros colégio... né?

166) E2: exatamente... isso **é um diferencial**... como a gente tem uma carga horária menor... a gente tem condições de fazer o nosso aluno produzir mais... que **eu acho... que é o grande diferencial** da língua portuguesa é essa...

178) E2: então... há... nós temos... os alunos vem com demandas diferentes... com perfis diferentes... os alunos concursados... às vezes... chegam a voltar um ou dois anos... pra entrar naquela série... né... ou entrar no sexto ano ou no primeiro ano... então... às vezes... eles são alunos mais maduros... mais velhos... né? e ao mesmo tempo temos alunos mais novos com uma defasagem de conteúdo... então a gente trabalha... na verdade... uma grande característica... **eu acredito**... do perfil do aluno do colégio militar... nós sempre trabalhamos com turmas **muito heterogêneas... muito heterogêneas**... ao mesmo tempo que temos alunos que passam por uma preparação muito forte... pra entra... pra passar no concurso... temos alunos que vem com muita... **uma defasagem de aprendizagem muito grande**...

Nos exemplos acima, observamos a utilização de expressões modalizadoras. No segmento 87, através do uso da expressão *interessante*, a professora-instrutora confere uma valoração pessoal ao ritual a que se refere. O mesmo ocorre ao dizer *acho que este é um diferencial do sistema colégio militar*, em que sua avaliação sobre o ritual, por exemplo, de apresentação dos alunos, é valorado como benéfico. Nos três primeiros casos, a expressão modalizadora refere-se ao termo *diferencial*, apresentado por E2 como uma característica dos colégios militares, no sentido de que a apresentação da turma ao professor, a presença dos monitores e a carga horária do professor reduzida são, na avaliação da professora-instrutora, diferenciais dos colégios militares. No quarto caso, a heterogeneidade do corpo discente é apresentada pela professora-instrutora como uma característica importante do perfil dos alunos.

Nos pares conversacionais abaixo, a professora-instrutora reflete sobre o apoio pedagógico no colégio militar, que diz respeito especificamente ao seu agir. Vejamos:

214) E2: agora aí... é uma coisa que tu tens que ficar atenta... porque é uma grande dificuldade... eu acredito que o... o objetivo do apoio pedagógico é muito interessante... né? que a gente dá a oportunidade para os alunos desenvolver essa capacidade que eles não teriam... provavelmente em outras escolas... ou teriam que pagar um professor particular pra ter... né?

220) E2: pra baixo...né? então a gente percebe que muitas vezes... esses pais não entendem o objetivo... por mais que a supervisão faça reuniões... tente conscientizar... que eu noto que tem falhado nesse plano... é o...é o contraponto dos pais... da família...

Em 214, a professora-instrutora faz uma avaliação pessoal do apoio pedagógico oferecido aos alunos pelo colégio, como sendo um aspecto de grande dificuldade, mas, ao mesmo tempo, considerando-o uma oportunidade interessante para o corpo discente. Em 220, com a expressão modalizadora *eu noto que*, traz uma avaliação pessoal de que, se o plano falha, isso ocorre pela falta de participação dos pais na vida escolar dos filhos.

As modalizações apreciativas no texto analisado parecem indicar um recurso utilizado para que a professora-instrutora possa, por meio de seu julgamento pessoal, transmitir alguns valores coletivos do trabalho do professor no colégio militar, que se fazem necessários, inclusive, para a pesquisadora-sócia no seu objetivo de substituir a professora-instrutora em seu trabalho.

No tocante às modalizações deônticas, assinalamos que sua presença no texto da IAS é fundamental e recorrente, pois, por se tratar de uma instrução para a realização de um trabalho, a descrição sobre o que se deve, ou não deve, e o que se pode, ou não pode, fazer é imprescindível. Assim, selecionamos os enunciados abaixo para exemplificar o uso do modalizador *dever* no texto.

455) E2: então... tem todo... toda uma hierarquia... uma cadeia hierárquica... digamos assim... que deve ser seguida... né?

Em 455, E2 deixa claro que a hierarquia deve ser seguida no colégio, mesmo porque é um dos pilares do sistema de ensino militar.

No tocante às modalizações pragmáticas, observamos que sua função é contribuir para a explicitação de alguns aspectos da responsabilidade de um personagem ou grupo em relação às ações de que é agente, atribuindo-lhe intenções, razões ou capacidades de ação.

331) E2: (...) um polígrafo, que é voltado para o concurso da EsPCEEx... aí **tu podes usar** esse meu polígrafo...

387) E2: **tu podes... tu tem toda...** 389) E2: (...) **autoridade pra chamar atenção...**

394) E2: **pode me procurar...**

395) E2: **podes consultar...** tem vários...

Nos enunciados acima, há exemplos em que a professora-instrutora (E2) procura direcionar o agir da pesquisadora-sócia (E1) quando de sua substituição, sinalizando-lhe capacidades de ação.

Em 331, E2 abre a possibilidade de E1 utilizar o polígrafo que ela (E2) montou para as suas aulas. Em 387, E2 explicita que E1 pode chamar a atenção dos alunos ao se deparar com uma situação de namoro no colégio, que é proibida. Em 394 e 395, E1 questiona E2 sobre o que deve fazer em caso de dúvidas sobre seus procedimentos, ao que E2 abre duas possibilidades: que E1 a procure para tirar sua dúvida, ou que consulte as normas do sistema.

Diante disso, observamos que as modalizações analisadas têm o condão de traduzir, a partir das vozes enunciativas, os comentários ou avaliações construídos sobre alguns elementos do conteúdo temático. Nesse sentido, as modalizações contribuem com a coerência interativa do texto, de forma a orientar sobre as possibilidades interpretativas de seu conteúdo temático.

E, por fim, passemos à análise dos dêiticos de pessoa, que dizem respeito à manutenção ou à transformação dos valores dos índices de pessoa na progressão do texto, isto é, mostra como o texto representa o enunciador no agir representado. Procuramos identificar a alternância dos pronomes *eu*, *você*, *nós* e *a gente*, colocados em cena com estatuto individual ou coletivo em determinado agir. Vejamos os enunciados abaixo:

70) E1: bom... então... **eu** vou chegar agora... no início das aulas... e qual é o meu procedimento? o que **eu** devo fazer?

71) E2: em um primeiro momento... **a gente**... como é um colégio militar... é importante...existem alguns rituais que devem ser seguidos... né... então os alunos sabem... existe o aluno que **a gente** chama de...o chefe de turma... o chefe de turma deve apresentar a turma...há...para o professor... então ele organiza a sala... os alunos devem ficar em pé... em forma... né? e todos em silêncio. E esse professor... e o... o chefe de turma vai apresentar a turma para o professor... então já é um procedimento... digamos assim... para garantir a disciplina...

76) E1: e o quê que **eu** tenho que fazer?

77) E2: aí **eu** vou... vou dizer: apresentado...né?

79) E2: aí **eu** vou dar... digamos assim... **tu** vais... há... instruir o aluno de que... a aula pode ter seguimento...

O recorte dos segmentos 70 a 79 apresenta enunciados proferidos pela pesquisadora-sócia (E1), com a presença do pronome *eu*, e enunciados proferidos pela professora-instrutora (E2), com os pronomes *eu*, *tu* e *a gente*. Esses segmentos apresentam os enunciadores em um momento em que assumem seus papéis praxiológicos, ou seja, em que E1 se coloca como *eu* agente das atividades do professor, e E2 refere-se a E1 como *tu*, também agente das ações que enuncia. Esses pronomes referem-se também aos papéis comunicativos de quem tem o direito de perguntar, e de quem tem o direito de responder. Porém, percebemos claramente a dificuldade de E2 assimilar linguisticamente E1 como sua sócia, receptora de suas instruções, pois alterna, referindo-se à instrução que dá a E1, os três pronomes: *eu*, *tu* e *a gente*. A primeira instrução, em 71, é dada com o pronome *a gente*, que, nesse caso, recebe um *status* genérico; a segunda instrução, em 77, com o pronome *eu*; e, na terceira instrução, em 79, E1 alterna os pronomes *eu* e *tu*. É possível que essa dificuldade deva-se ao fato de a IAS tratar-se de uma situação artificial, em que a professora-instrutora tem consciência de que a pesquisadora-sócia não irá, de fato, substituí-la em suas atividades.

87) E2: é um ritual então... interessante nesse sentido de que garante já... uma certa... disciplina... né? Que acho que este é um diferencial do sistema do colégio militar... que **a gente** tem recursos para poder.... há... trabalhar pedagogicamente...

105) E2: tá? avaliação: **nós** temos no colégio o sistema... como é...há...digamos assim... a nossa organização é bimestral... **nós** trabalhamos com as AEs... né?

119) E2: e a nossa instituição tem seguido assim... uma grande aprovação em vestibular... é uma forma que **a gente** tem de... o aluno é submetido a vários testes durante o ano... então ele tem que ter uma ótima organização de tempo pra dar conta de... de todas as atividades... né?

Os pares conversacionais 87, 105 e 119 apresentam os pronomes *a gente* e *nós*. Nesses contextos, esses pronomes são utilizados pela professora-instrutora (E2) para referir-se aos colegas professores, enfatizando o agir docente em seu *métier*. Em 87, E2 diz que *a gente*, ou seja, os professores do sistema colégio militar têm à sua disposição recursos que garantem a disciplina dos alunos.

Da mesma forma, em 105 e 119, os pronomes *nós* e *a gente* referem-se ao coletivo de professores do sistema, da instituição.

Na sequência, apresentaremos a análise das figuras de ação, identificadas no texto da IAS.

## 5.6. Figuras de Ação

Passemos agora à análise das figuras de ação, configurações interpretativas do agir, identificadas por Bulea (2010). A autora trata de cinco figuras de ação, a saber, ação ocorrência, ação acontecimento passado, ação experiência, ação canônica e ação definição.

Antes, porém, de adentrarmos no campo das figuras de ação propriamente ditas, procuraremos fazer uma distinção entre figuras de ação interna e figuras de ação externa, proposta por Bulea-Bronckart *et al.* (2013), e inspirada na distinção de Bronckart (1999) entre ação interna e ação externa.

Partindo do agir do professor, objeto de nossa análise, entende-se figuras de ação interna, conforme Bulea-Bronckart *et al.* (2013), como sendo aquelas em que o professor reflete, interpreta e elabora languageiramente componentes do seu próprio agir, de modo que se coloca como a fonte das representações sobre as dimensões desse agir que ele se autoatribui.

Já as figuras de ação externa são concebidas como aquelas em que o professor reflete, interpreta e elabora languageiramente o agir de outros actantes (alunos, outros professores, coordenação, dentre outros), de modo que a reflexão é feita pelo profissional fonte das representações textualizadas, porém, essas representações dizem respeito às dimensões do agir assumidos por outros actantes, e não por ele mesmo (Bulea-Bronckart *et al.*, 2013).

## 5.6.1. Figuras de ação interna

### 5.6.1.1. Ação interna ocorrência

A ação interna ocorrência caracteriza-se por um elevado grau de contextualização, tendo seus componentes constituídos a partir do agir apreendido em suas dimensões particulares, específicas. O profissional, no caso a professora-instrutora, tem sua agentividade bem marcada pelo uso da primeira pessoa do singular. Essa figura de ação insere-se, principalmente, em segmentos de discurso interativo, cujo eixo de referência temporal é o da situação de interação. Esse eixo apresenta localizações com formas verbais específicas para anterioridade (pretérito); posterioridade (futuro); e simultaneidade (presente). Em relação ao conteúdo temático, o que caracteriza a figura de ação ocorrência é a estreita relação com o momento da produção, de tal forma a se fundir com argumentos que suportam uma tese ou opinião sobre o que aconteceu. O aspecto descentrado do discurso da professora tende a revelar essa forte contextualização, ancorada no aqui-agora. Vejamos alguns segmentos em que identificamos a ação interna ocorrência em nossos dados.

14) E2: **eu vou... eu monto o material...** que que com... que... que como eu te diria? que é a minha metodologia? **eu utilizo** muito a produção textual do aluno...

28) E2: o quê que **eu faço?** normalmente a gente discute um tema de redação... uma proposta... **eu gosto** de...digamos assim... hã... alterna... **eu peço temas** que já caíram na URGS... na PUC... no ENEM... e do... e elaboro temas novos de acordo com os assuntos...

45) E2: **eu vou pontuando...** olha isso... introdução... o quê que **eu faço?** normalmente **eu seleciono algumas redações** dos próprios alunos... pra gente analisar em conjunto...

51) E2: ...um tipo de constrangimento... por quê? porque **eu parto do princípio** de que eles precisam se basear em bons modelos para produzirem bons modelos...né?

138) E2: no caso... meu caso eu trabalho interpretação textual... também... então... uma aula eu trabalho... **eu faço esse trabalho** de redação... né... com eles... e na aula seguinte **eu trago exercícios** de interpretação textual... que normalmente **eu seleciono de provas** de URGS... PUC... né? fora... de instituições variadas... e **faço** também uma avaliação... uma das APs que **eu faço**... é uma interpretação de texto...

148) E2: então... **eu vou dar um retorno** pros alunos desta prova... **selecionei duas redações...** pra eles... pra eles produzirem... hã... pra gente analisar em conjunto... desculpa... e **selecionei fragmentos dos**

texto pra gente reescreve... pra gente trabalha a questão de linguagem... né?

Nesses segmentos, observamos claramente a presença da primeira pessoa do singular *eu*, que marca fortemente a agentividade da professora nas situações de ação remontadas. Essas situações expressam as atividades pedagógicas e didáticas que a professora realiza em sala de aula, tais como, *pontuar, selecionar redações, trazer exercícios, fazer avaliação, dar retorno* etc. Há uma contextualização bem forte em relação aos actantes, professora e alunos, e em relação ao momento da ação.

#### 5.6.1.2. Ação interna experiência

A ação experiência caracteriza-se por compreender o agir a partir da cristalização pessoal de variadas ocorrências vividas do agir, propondo uma espécie de revisão do estado atual da experiência do actante. Dessa forma, essa figura tenta elencar abstrações-generalizações sobre o agir realizado, promovendo uma recontextualização constante desse agir. Ocorre principalmente em segmentos de discurso interativo, com eixo temporal não limitado, marcado por advérbios ou locuções com valor generalizante. Em relação ao plano agentivo, percebe-se a mescla de várias formas pronominais, como *eu* e *a gente*, indicando menor implicação do actante.

166) E2: exatamente... isso é um diferencial... como a gente tem uma carga horária menor... a gente tem condições de fazer o nosso aluno produzir mais... que eu acho... que é o grande diferencial da língua portuguesa é essa...

170) E2: o essencial... vejo assim... o principal das aulas de língua portuguesa e de redação... é a gente preparar o nosso aluno... habilita o nosso aluno... a fazer...a...a capaci/capacita o nosso aluno a fazer boas interpretações de texto e produções textuais... né?

210) E2: eventualmente... a gente até trabalha... se o aluno vem com uma dúvida do professor "a gente estudo isso hoje... tipos de sujeito... e eu não aprendi a matéria"... a gente pode dar esse apoio pra ele...

214) E2: agora aí... é uma coisa que tu tens que ficar atenta... porque é uma grande dificuldade... eu acredito que o... o objetivo do apoio pedagógico é muito interessante... né? que a gente dá a oportunidade para os alunos desenvolver essa capacidade que eles não teriam... provavelmente em outras escolas... ou teriam que pagar um professor particular pra ter... né?

245) E2: aí... é que tá... normalmente... é onde eu acho que os alunos do colégio militar realmente... respeitam e valorizam mais seu professor... né?

**Mas é claro que a gente vai ter problemas de disciplinas como em qualquer outro colégio...**

Bulea-Bronckart *et al.* (2013) explica que a ação experiência estabelece uma tensão e, até mesmo, uma reelaboração dos conhecimentos e capacidades sobre um agir-referente prescrito em oposição à experiência prática do agir real. Assim, é nessa tensão, que a legitimidade agentiva parece ser colocada de forma mais marcada no ator.

Em nosso caso, a professora-instrutora passa a assumir, de um lado, a ação realizada e, de outro, as conclusões teórico-práticas, a que chega. Com isso, realiza uma síntese momentânea entre conhecimentos coletivos, prescritivos e experiências reais.

O posicionamento enunciativo da professora estabelece-se no sentido de colocar na sua própria voz tais conclusões, assumindo-as e estocando-as, constituindo, assim, seu acervo empírico-teórico singular e particular, que será utilizado, ampliado e/ou modificado a cerca de sua atuação profissional. Entendemos que, nessas situações, em que identificamos a figura de ação experiência, há a promoção da **reconcepção** do trabalho da professora através das reflexões por ela expandidas (*grifo nosso*).

#### 5.6.1.3. Ação interna canônica

A figura da ação canônica compreende o agir sob a forma de uma construção teórica, abstraído de todo contexto e propriedades do actante que o realiza. Essa figura pode aparecer sob uma forma prototípica e neutra, contemplando a estrutura cronológica geral do curso do agir, considerado em sua totalidade, ou sob a forma de evocação de elementos alvos, sempre na dependência de normas em vigor. Essa ação propõe uma lógica da tarefa, apresentada de forma descontextualizada, com validade geral, e advinda de uma instância normativa exterior ao actante, a quem apenas cabe a apropriação ou o respeito à norma associada. Vejamos os segmentos do texto analisado que, ao que nos parece, contêm a figura de ação interna canônica.

411) E2: os outros a gente consulta só quando necessário... agora uma outra coisa que é interessante pontuar... é que a gente está em uma fase de transição... né? nós estamos num período de mudança curricular...

413) E2: então estamos mudando o currículo num sentido de adaptar... nossa prática pedagógica à uma nova diretriz... né? que é mais pautada pelas competências e habilidades... então... é esse o trabalho que está sendo feito... né?

417) E2: nós trabalham... o aluno sai da escola bem preparado em termos de conhecimentos pontuais em todas as matérias...

419) E2: e com as habilidades e competências... a gente... a ideia seria trabalhar mais... a questão metodológica... né?

421) E2: o aluno vai continuar... digamos assim... há... a gente vai continuar trabalhando conteúdo com aluno... mas com uma... mais... com outro mo... sob outra perspectiva... né? visando mais a utilidade de determinado conhecimento pro aluno... então... a gente tá nesse período de transição... que é... digamos assim... há... que é... previsto... né... pela lei de diretrizes e bases e que o ENEM... também já tem... tem colocado em prática...

Nos segmentos acima, percebemos que ação canônica está organizada no interior de uma sequência teórico-interativa, caracterizada por uma evocação genérica dos fatos, a saber, *as determinações institucionais de que se deve trabalhar com enfoque em habilidades e competências*, que não mantêm relação com a situação de interação, ao mesmo tempo em que apresenta certo grau de implicação da professora-instrutora com o conteúdo da exposição. O tempo verbal utilizado é o presente genérico, e o actante é quase que exclusivamente marcado por *a gente*, referindo-se a uma instância agentiva coletiva e neutra, porém não anulada.

#### 5.6.1.4. Ação interna definição

A ação definição traz uma compreensão do agir enquanto um fenômeno do mundo. Essa figura propõe uma reflexão do agir em termos de redefinição, explicitação do que ele é. O actante e a organização do agir não são tematizados, mas são reunidos como traços julgados pertinentes. A exemplo da ação canônica, a ação definição também é descontextualizada e, em nossos dados, aparece em sequência teórico-interativa. A forma verbal recorrente é o presente genérico, mobilizando o verbo *ser* como marca de atribuição de propriedade na relação

predicativa. Observemos os segmentos em que julgamos estar presente a figura de ação definição nos nossos dados.

132) E2: isso... É o... é o... plano que... que traz né... os conteúdos programáticos a serem trabalhados...

134) E2: né? e de acordo com o Pladis a gente prepara um PET... que o nosso Plano bimestral... que a gente realmente segue... Pladis tem... o... traz todos os conteúdos que devem ser trabalhados e o PET... é a organização bimestral de cada professor... e temos o trabalho de coordenação também que que orienta... né? a execução deste trabalho...

Observamos que, nesses segmentos, há uma explicação, uma definição do que é o PLADIS, *plano de conteúdos a serem trabalhados*; bem como a explicitação sobre o que é o PET, *organização bimestral de cada professor*. Tais pontos apresentam-se descontextualizados da situação de ação a que se refere a interação analisada.

Não acusamos a presença da ação interna acontecimento passado em nossos dados, o que pode ser explicado pela inexistência da organização discursiva relato na entrevista realizada com a professora.

### 5.6.2. Figuras de ação externa

Antes de iniciarmos propriamente a análise das figuras de ação externa, é importante mencionarmos que focalizaremos o actante *aluno* como outro, uma vez que é por meio da reconstrução do agir do aluno, feita pela professora, que conseguiremos recriar cenas da sala de aula.

A análise das figuras de ação externa segue o mesmo padrão linguístico das figuras de ação interna, de modo que as características discursivas referentes a tipo de discurso, eixo de referência temporal e formas verbais permanecem inalteradas em cada figura de ação.

O elemento linguístico que se altera na diferenciação de uma mesma figura de ação interna e de ação externa são os pronomes e nomes que codificam o actante. Isso ocorre porque, nas figuras de ação externa, é utilizada uma rede

nominal específica com traço nos coactantes, no nosso caso *aluno(s)*, bem como uma rede pronominal de terceira pessoa, no caso *ele(s)* ou *ela(s)*.

#### 5.6.2.1. Ação externa ocorrência

A ação externa ocorrência conserva as mesmas características da ação interna ocorrência, caracterizando-se também pelo elevado grau de contextualização. O actante, porém nesse caso o aluno, tem sua agentividade marcada pelo uso da terceira pessoa. Da mesma forma, essa figura de ação insere-se, principalmente, em segmentos de discurso interativo, apresentando localizações com formas verbais específicas para anterioridade (pretérito); posterioridade (futuro); e simultaneidade (presente). Vejamos, na sequência, a manifestação da ação externa ocorrência em alguns dos segmentos (52 e 149) analisados na ação interna ocorrência, e os demais (20 e 22) retirados de nossos dados.

20) E2: eu vejo que *eles apresentam algumas características que a outra turma... não apresentavam...* então eu preciso mostrar pra eles... eu vou, eu vou te dar um exemplo bem PRÁTICO... o quê que eu vejo nos alunos este ano? *eles negligenciam muito a conclusão do texto...*

22) E2: *eles fazem uma conclusão com uma ou duas linhas... e fazem de qualquer forma... eles não trabalham a reflexão final...* que se espera de uma conclusão de redação...

52) E2: ...um tipo de constrangimento... por quê? porque eu parto do princípio de que *eles precisam se basear em bons modelos para produzirem bons modelos...*né?

149) E2: então... eu vou dar um retorno pros alunos desta prova... selecionei duas redações... pra eles... *pra eles produzirem...* há... pra gente analisar em conjunto... desculpa... e selecionei fragmentos dos texto pra gente reescreve... pra gente trabalha a questão de linguagem... né?

Observamos que a ação externa ocorrência caracteriza-se pela utilização da terceira pessoa do discurso e pela presença de uma ação interna ocorrência, agentivizada pela professora na primeira pessoa do singular, antecedendo a ação externa. Enquanto que, na ação interna, a actante professora oraliza as representações do seu agir; na ação externa, a professora constrói representações sobre o agir do aluno, a partir de sua observação.

### 5.6.2.2. Ação externa experiência

Assim como a ação interna experiência, a ação externa experiência caracteriza-se por compreender o agir a partir de uma generalização pontual. Também ocorre em segmentos de discurso interativo, com eixo temporal não limitado, marcado por advérbios ou locuções com valor generalizante.

167) E2: exatamente... isso é um diferencial... como a gente tem uma carga horária menor... a gente tem condições de fazer o **nosso aluno produzir mais**... que eu acho... que é o grande diferencial da língua portuguesa é essa...

171) E2: o essencial... vejo assim... o principal das aulas de língua portuguesa e de redação... é a gente preparar o nosso aluno... habilita o nosso **aluno... a fazer...a....a capaci/capacita o nosso aluno a fazer boas interpretações de texto e produções textuais... né?**

211) E2: eventualmente... a gente até trabalha... **se o aluno vem com uma dúvida do professor** “a gente estudo isso hoje... tipos de sujeito... e eu não aprendi a matéria”... a gente pode dar esse apoio pra ele...

215) E2: agora aí... é uma coisa que tu tens que ficar atenta... porque é uma grande dificuldade... eu acredito que o... o objetivo do apoio pedagógico é muito interessante... né? que a gente dá a oportunidade para **os alunos desenvolver essa capacidade que eles não teriam... provavelmente em outras escolas... ou teriam que pagar um professor particular pra ter... né?**

246) E2: aí... é que tá... normalmente... é onde eu acho que **os alunos do colégio militar realmente... respeitam e valorizam mais seu professor... né?** Mas é claro que a gente vai ter problemas de disciplinas como em qualquer outro colégio...

Observamos, nos segmentos acima, que, em relação ao plano agentivo, como a generalização se refere ao agir dos alunos, este é mobilizado a partir do nome *aluno(s)* e dos pronomes de terceira pessoa, e não a partir do próprio agir.

Na análise das figuras de ação externa, também não identificamos a presença da ação acontecimento passado, pelas mesmas razões já aduzidas nas figuras de ação interna. Além dessa figura, não localizamos a ação canônica e a ação definição, o que pode ser explicado pelo fato de o agir do aluno, alvo da análise nas figuras de ação externa, não ser focalizado nas situações em que o discurso teórico, por vezes, se encaixa no discurso interativo. O agir do aluno prevê uma contextualização dentro da interação, ao passo que tanto a ação canônica quanto a ação definição são descontextualizadas da situação de interação.

A partir dessas análises, procuramos apontar algumas interpretações sobre as representações do agir docente no sistema de ensino militar, por meio de um texto produzido pelo método da instrução ao sócia, cuja maior relevância metodológica, no nosso ponto de vista, é dar voz ao professor.

No início de nossa análise, procedemos à descrição e explicitação do contexto de produção do texto, que fora, mais adiante, submetido aos níveis de análise, propostos pelo ISD, e à análise das figuras de ação, propostas por Bulea (2010). Entendemos que esse olhar sobre o contexto de produção do texto permeou toda a análise subsequente, dando-nos suporte para o desvelar das questões linguístico-discursivas que ora se apresentavam.

Com o primeiro nível de análise, o nível organizacional, acreditamos ter dado conta de responder a nossa primeira questão de pesquisa: “Quais as diferentes fases do curso do agir (conteúdos temáticos), no trabalho do professor, são tematizados pelo texto? Quais são os tipos de discurso mobilizados?”. Identificamos todo o agir da professora-instrutora, tematizado no texto, bem como chegamos aos tipos de discurso nele mobilizados, apontando como predominante o discurso interativo.

Com o segundo nível de análise, o nível enunciativo, acreditamos ter chegado às respostas da segunda questão de pesquisa: “Que vozes podem ser identificadas e o que elas representam? Há outros protagonistas desse trabalho instaurados/agentivizados pelo texto?”. Na análise das vozes presentes no texto, exploramos especialmente a voz da personagem actante professora e a voz social da instituição exército. Em relação aos outros actantes principais, postos em cena pela professora actante na entrevista, identificamos, dentre outros, os alunos, o colégio e o próprio professor.

Finalmente, com a análise das figuras de ação, acreditamos ter respondido à terceira questão de pesquisa: “Que representações do agir da professora são identificadas no texto analisado? Que figuras de ação estão presentes na entrevista? Como se pode interpretar o agir representado pela professora?”. Pensamos que, pela análise das figuras de ação internas, principalmente, conseguimos chegar de forma mais efetiva às representações do professor sobre o seu agir, uma vez que é sobre elas, essas figuras, que se materializam as representações que os professores fazem de si e de seu trabalho em sala de aula.

Ocorre que, no momento em que o professor oraliza suas representações, apresentando sua visão de profissional, ele não só deslinda a sala de aula, como também revela pontos a serem melhorados.

No procedimento de entrevista da IAS, percebemos a reconstrução do agir pela professora, de modo a lhe oportunizar que reveja e reflita sobre esse agir. Com essa possibilidade de distanciamento, ocorre uma autoavaliação e a problematização da/na sua situação de trabalho, para, assim, planejar outras ações.

Notamos, na análise interpretativa de nossos dados, que o agir do professor traz uma característica singular da profissão, qual seja, a reprodução discursiva de sua dupla função, *dar aula* (implicação do próprio professor no agir); e *fazer com que os alunos realizem algo* (implicação do outro no agir). Dessa forma, a interpretação do agir do professor é inseparável da interpretação do agir dos alunos, fato que referenda a presença das figuras de ação externas e a alternância que estabelece entre estas e as figuras de ação internas, como vimos na análise da entrevista da IAS.

Esse revezamento das figuras de ação internas e externas, nos segmentos da entrevista analisada, aponta para a interpretação de que o agir do professor é incompleto sem o agir dos alunos. Além da tomada de consciência de seus próprios atos, o professor, durante esse processo, toma consciência do que os alunos fazem ou deixam de fazer e do que o seu próprio agir provoca ou deixa de provocar nos alunos. Todo esse processo interpretativo tem o condão de conduzir o docente a uma reavaliação dos efeitos de seu ensino, não se reduzindo à apresentação de características gerais e/ou pontuais dele.

### **5.7. Um olhar crítico-qualitativo sobre a IAS: a vez do parecer**

Nossa análise poderia ser encerrada no tópico acima, mas não resistimos à tentação de dar continuidade a ela, para trazermos o que acreditamos serem implicações da pesquisa. Procederemos à tentativa de engendramos uma reflexão pós-análise sobre a utilização do método de entrevista da instrução ao sócia, que

adotamos nesse trabalho, para, na sequência, voltarmos ao parecer elaborado pela professora-instrutora, como resultado da segunda fase da aplicação do método.

#### 5.7.1. Revalidando a IAS: a necessidade de transparência na pesquisa

Entendemos a instrução ao sócia como um método indireto, que tem a faculdade de organizar a replicação da experiência vivida. Clot (2010) explica que, na IAS, o sujeito tem a possibilidade de retomar sua atividade sem repeti-la, há uma réplica da atividade à atividade, existe uma refração reiterada, que prevê uma suspensão para os conflitos do real.

O sócia é um meio pelo qual o indivíduo pode realizar a sua ação, um meio deslocado, que propicia um contato social artificial do sujeito com ele mesmo. Pela existência de um sócia, o sujeito permite uma reentrada na ação, o recomeço da ação em outra atividade com o sócia, em que essa ação passa a servir de recurso.

A regra do jogo, no procedimento de instrução ao sócia, consiste em o profissional/trabalhador entrevistado dar instruções ao pesquisador/sócia sobre como realizar o seu trabalho, em uma situação de substituição, de modo que esta seja o menos sentida possível (cf. capítulo 4). Para tanto, durante a entrevista, as instruções dadas ao sócia devem seguir uma estrutura linguística constituída pelo uso da segunda pessoa do singular, seguida da instrução (tu/você deves/deve fazer...). Dessa forma, o instrutor/profissional dirige as orientações para a realização da atividade futura ao “tu”, o sócia.

Conforme ressaltamos no capítulo 4 desse trabalho, a metodologia da instrução ao sócia, na clínica do trabalho, é aplicada por solicitação de empresas ou instituições, com o fim de intervenção sobre o trabalhador e sua atividade profissional. Essa foi a finalidade pela qual o método foi originalmente concebido (cf. capítulo 3). Nós, pesquisadores da área da linguística aplicada, temos usado com frequência, cada vez maior, a IAS nas investigações que tem por objeto o trabalho docente.

O fato é que não podemos negar alguns obstáculos com que nos deparamos nessa transposição do método da IAS do trabalho geral para o trabalho

docente. O principal entrave, acreditamos, é a dificuldade de o professor instruir o sócia, ou seja, de o professor entrevistado, claramente, dizer: tu deves, tu tens, tu vais fazer “X”. Essa instrução sobre a realização do trabalho, sobre os passos e caminhos a serem seguidos para desenvolver o trabalho, dificilmente o professor consegue dar.

Mas, se há obstáculo, também há o que o explique. O trabalho docente possui características específicas, diferentes das características do trabalho geral, como já referimos no capítulo 3. Imaginemos uma atividade que se renova à medida que se realiza e que a experiência profissional se desenvolve. Esse é o trabalho do professor.

É diferente, por exemplo, um pedreiro instruir um sócia sobre como ele deve construir uma parede, e um professor instruir um sócia sobre como dar a sua aula. No primeiro caso, o trabalho do pedreiro é objetivo, segue uma técnica e está sujeito a situações limitadas de interferência, que podem ser previstas pelo instrutor e pelo sócia. O pedreiro consegue, em uma instrução sobre como realizar o seu trabalho, estipular uma sequência de ações a serem realizadas. Já no segundo caso, o trabalho do professor é permeado pela subjetividade e pela intersubjetividade, pois é eminentemente interacional, tanto que se constrói em cima do terreno do imponderável, de modo que o profissional pode prever algumas situações de interferência, mas jamais exauri-las. Isso tanto é verdade que o professor pode chegar em sala de aula com um planejamento todo organizado e não ter a oportunidade de aplicá-lo. O trabalho docente exige do profissional a capacidade de reorientar seu agir de acordo com as necessidades de cada situação.

Nesse sentido, dar instruções sobre como realizar seu trabalho é uma tarefa muito complicada para o professor, que, ao tentar operacionalizar essa solicitação, inevitavelmente acaba dizendo como ele próprio o faz, e não como o sócia deve fazer. Observamos esse fato ao longo de toda a entrevista de IAS que realizamos com nossa professora-instrutora.

O “tu” seguido de instrução apareceu, na entrevista, apenas nas situações que envolviam aspectos procedimentais da aula, tais como, solicitar apresentação da turma ou tirar as faltas. No tocante a aspectos didáticos, metodológicos ou cognitivos, específicos do seu agir como docente em sala de aula, a professora sempre se colocou na posição do sujeito pelo uso do “eu”, mostrando como ela faz, como ela pensa, como ela procede.

Não estamos, com essas considerações, invalidando o uso do método da IAS em pesquisas que tem por foco o trabalho docente, muito antes pelo contrário, estamos tão somente reconhecendo que sua aplicação não se dá tal como proposto pela clínica da atividade, e isso deve ficar claro na pesquisa. Outros trabalhos já se depararam com essa dificuldade, porém, sempre a mencionaram de maneira sutil, sem dar muita evidência (cf. Pinto, 2009; Rodrigues, 2010; e Muniz-Oliveira, 2011).

Vimos então, nesse momento, revalidar o uso da IAS, nas investigações sobre o trabalho docente, a despeito de ser a operacionalização dos termos, hoje usada, a mais adequada ou não. O fato é que o método se mostra eficiente para atingirmos as representações do professor sobre o seu agir, sobre o real da sua atividade, uma vez que permite ao sujeito deslocar-se dentro de sua própria atividade em um contexto novo. Ao transformar-se em linguagem, essa atividade se reorganiza e se modifica, e o trabalho, objeto dessa reflexão, passa, no interior do sujeito, por um processo de reconcepção, ou seja, uma reconfiguração de sua significação. É esse processo que permite desenvolver a consciência do sujeito, possibilitando-lhe alterar o estatuto do vivido, que de objeto de análise passa a meio de viver outras vidas, e, ao cabo, evoluir.

#### 5.7.2. E, para não dizer que não falamos no parecer,...

Até o momento da qualificação de nossa tese, em dezembro de 2012, tínhamos optado por não utilizar no trabalho o parecer elaborado pela professora-instrutora, segunda fase da metodologia da IAS, por não entendê-lo significativo no contexto dos dados coletados. Porém, por sugestão da nossa banca de qualificação, que viu, no documento, possibilidades interessantes de interpretação, resolvemos resgatá-lo para encerrar nossa análise.

Foi solicitado à professora-instrutora um comentário escrito sobre a sua entrevista. Tendo em vista que ela dera instruções de uma atividade que seria realizada posteriormente, ou seja, era a previsão de um trabalho futuro, esse comentário/parecer seria no sentido de analisar se, naquele momento, ela o faria da mesma forma como havia instruído a sua sócia. A professora foi alertada de que poderia reforçar algum aspecto da instrução, modificá-la ou reafirmá-la. Em relação

à descrição sobre os procedimentos e regras do colégio, a professora poderia dizer se é assim mesmo que funciona ou se alguma observação deveria ser feita. Ressaltamos a ela que a estrutura do parecer era livre e sem limite de extensão. Foi frisado ainda que o importante, a partir dessas instruções, é que o professor/trabalhador raciocine e reflita em cima de suas atividades.

O parecer enviado pela professora mostrou-se sucinto. Nele, a professora explica que, quando foi convidada a participar da pesquisa, recebeu as instruções de que sua função seria dar informações a respeito das diretrizes do colégio, de seus rituais, da metodologia empregada em sala de aula, para instruir uma educadora substituta.

Explicou, no documento, que foi submetida a uma entrevista, em que deveria simular o fornecimento de orientações à sua substituta. Relatou que falou sobre a sua prática como professora de Redação do 3º ano do ensino médio e do apoio pedagógico do 8º ano do ensino fundamental, com especial enfoque à metodologia empregada. Disse que informou também sobre as características peculiares do sistema, que se diferencia da maioria dos estabelecimentos de ensino por se tratar de uma instituição militar. Ressaltou que procurou informar sobre o perfil do corpo discente, bastante heterogêneo pelo fato de abranger tanto alunos concursados quanto amparados pelo sistema, e que, ao final, fez um breve relato de sua formação profissional.

Concordou com a transcrição da entrevista, que lhe foi apresentada, dizendo que estava condizente com a atividade em si. Ressaltou ainda que a entrevista se caracterizou como uma conversa bastante espontânea e finalizou o parecer.

O documento produzido pela professora-instrutora, inicialmente, despertou-nos um sentimento de decepção, pois materializou-se diferentemente do que esperávamos, ou seja, um comentário com reflexões sobre a sua profissão, sobre o seu trabalho e sobre o ser professor. Por isso, pretendíamos não incluí-lo em nossa análise. Porém, após o amadurecimento da pesquisa e do contato com os dados, percebemos que o parecer, como fora produzido, poderia ser explicado, poderia nos dizer algo interessante. Talvez o caminho a ser percorrido para compreendê-lo não fosse o mesmo da entrevista, mas outro percurso poderia apontar novos olhares.

Assim, pensamos em olhar para o parecer a partir de seu contexto de produção, mais especificamente através do contexto sociossubjetivo de produção, considerados como parâmetros os enunciadores, seus respectivos papéis, suas relações e seus objetivos comunicativos.

Observamos que os papéis sociais das interlocutoras, no parecer, permanecem inalterados em relação à entrevista de IAS, ou seja, Adriana Silveira Bonumá Bortolini, E1, tem o papel social de professora de ensino fundamental e médio, no Colégio Militar de Santa Maria (CMSM), desde 2004, e de doutoranda do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), e a professora Elisa, E2, também tem o papel social de professora de ensino fundamental e médio, no Colégio Militar de Porto Alegre (CMPA), desde 2002, mas atua como professora desde 1996. Possui doutorado na área de Linguística.

Porém, em relação ao papel praxiológico, há uma mudança, no parecer, se comparado à entrevista de IAS. Na IAS, E1 assume o papel praxiológico de pesquisadora-sócia. Já a professora Elisa, E2, assume o papel praxiológico de professora-instrutora, fornecendo informações sobre seu agir para instruir a pesquisadora-sócia sobre como realizar o seu trabalho. Já no parecer, a professora Elisa, E2, mantém o papel praxiológico de professora-instrutora, mas a pesquisadora-sócia, no parecer, tem o seu papel praxiológico de pesquisadora-sócia modificado simplesmente para pesquisadora, melhor explicando, pesquisadora-professora, pois a sua característica de sócia se acaba na entrevista.

A dinâmica que existia na distribuição dos papéis na IAS e que era muito interessante, pois contribuía para a espontaneidade e continuidade da entrevista, fazendo com que uma situação artificial de pesquisa fosse colocada muito próxima de uma situação natural, quase real, perde-se no parecer. O parecer assume um caráter mais artificial e pouco confortável para a professora, pois é dirigido a uma professora que é sua colega de colégio militar, ainda que de outra cidade, e que, naquele momento, está na condição de pesquisadora.

Semelhantemente à IAS, a relação interpessoal entre os interlocutores é condicionada tanto pelo contexto imediato do parecer, quanto pelo contexto anterior ao parecer, de modo que antes do parecer as interlocutoras são colegas, ambas são professoras. Já no momento do parecer, as interlocutoras revestem-se de papel

praxiológico, assumindo as posições de pesquisadora-professora e de professora-instrutora, com seus respectivos papéis comunicativos.

Referente à relação interpessoal vertical, que diz respeito à hierarquia dos papéis dos interlocutores, na entrevista, era possível observar uma paridade entre eles, de um lado a pesquisadora-sócia orientando a interação, e, por outro lado, a professora-instrutora propondo outros tópicos e dando continuidade aos já iniciados. Contudo, havia também, na entrevista, uma relação de assimetria no tocante aos papéis comunicativos, uma vez que cabe à professora-instrutora, detentora do conhecimento prático na interação, desenvolver os tópicos propostos por ambos os interlocutores, o que lhe garante o direito maior à voz. No parecer, apenas a professora-instrutora tem direito à voz, não há a pesquisadora-sócia orientando a interação, o que desincumbe a professora do prosseguimento dos comentários no parecer.

Na entrevista, o objetivo comunicativo da professora-instrutora era, principalmente, colaborar com a pesquisa da pesquisadora-sócia, atendendo às suas solicitações para o desenrolar da interação, além de descrever sua atividade, sua rotina de trabalho em forma de instruções para sua sócia. Já os objetivos da pesquisadora-sócia, na entrevista, eram obter informações, o mais detalhadas possível, sobre o trabalho da professora; e fazer com que a professora apresentasse uma sequência de trabalho focalizando suas tarefas e a rotina de trabalho no colégio militar, inclusive descrevendo o funcionamento do sistema de ensino. No parecer, o objetivo comunicativo da professora é, atendendo à solicitação da pesquisadora-professora, ler a transcrição de sua entrevista de IAS e, a partir dessa leitura, modificar alguma informação, confirmar o que foi dito ou acrescentar algo que tenha faltado, refletindo sobre o seu agir.

Convenhamos que, ao se modificarem todas essas condições, que envolvem a produção do texto, não poderíamos esperar que o resultado do parecer fosse uma reflexão sobre o agir da professora, sua profissão ou o modo como desenvolve o seu trabalho, uma vez que, claramente, aquele interlocutor da entrevista deixa de existir, dando espaço para uma colega que está em grau de igualdade com a professora-instrutora. Essa situação passa a ser muito artificial, e o receio da avaliação e da comparação, além da sensação de insegurança naturalmente surgem, trazendo como resultado a auto-proteção do sujeito, que se reflete no texto do parecer.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*O conhecimento é sempre uma tradução,  
seguida de uma reconstrução.*

*(Edgar Morin)*

Nesta última seção de nosso estudo, pretendemos apresentar uma reflexão sobre o desenvolvimento de nosso trabalho até o resultado das análises, bem como apontar algumas contribuições que, acreditamos, nossa pesquisa traz.

Inicialmente, é importante retomarmos nosso objetivo geral, que era propor interpretações do agir docente representado na fala de uma professora de ensino fundamental e médio, do Sistema Colégio Militar, reconfiguradas em um texto produzido pelo método da Instrução ao Sósia (IAS). Pretendíamos compreender o que essa professora faz ou deixa de fazer para exercer continuamente sua profissão, uma vez que quaisquer textos que tematizam ou que são produzidos em situação de trabalho constituem-se como espaços possíveis de emergência de (re)configurações do agir do professor.

Nossa tarefa se fez possível pela adequação dos pressupostos teóricos do ISD às Teorias do Trabalho – Ergonomia e Clínica da Atividade. Esse enlace teórico se concretizou na medida em que o ISD trata das condições de constituição de capacidades especificamente humanas, com prioridade para as diversas formas de atividades humanas, especialmente o trabalho, construídas na trajetória social do homem.

Algumas questões merecem ser retomadas. A primeira delas é o modelo de análise que utilizamos em nosso trabalho, adaptado a partir dos níveis de análise do ISD, com vistas a chegarmos a um resultado que contemplasse nossos objetivos. Com isso, consideramos o contexto de produção como um nível de análise, e não

como uma pré-análise ou nível externo, como no modelo original. Essa modificação pareceu-nos pertinente, pois permitiu-nos um diálogo entre os resultados desse nível do contexto de produção, que trata o texto como uma unidade comunicativa articulada a uma atividade prática, considerando sua funcionalidade praxiológica e sociocultural, com os resultados do nível organizacional e enunciativo.

No nível organizacional, trabalhamos com as categorias do plano global do texto, para identificarmos a organização textual e os conteúdos temáticos postos em cena pelas enunciantoras; dos tipos de discurso e sequências; e dos mecanismos de textualização. Nossos esforços centraram-se na análise do plano global do texto e dos tipos de discurso, o que nos permitiu responder a primeira questão de pesquisa: “Quais as diferentes fases do curso do agir (conteúdos temáticos), no trabalho do professor, são tematizadas pelo texto? Quais são os tipos de discurso mobilizados?”. A análise dos dados permitiu-nos chegar ao discurso interativo como o predominante no texto analisado, e os conteúdos temáticos identificados mostraram-nos o que é perspectivizado pela professora-instrutora ao falar sobre o seu agir. Bronckart (2013) explica que os tipos de discurso são especialmente importantes, na análise do ISD, por constituírem o lugar de desdobramentos de diversos tipos de raciocínio humano, e, no caso do discurso interativo, do raciocínio de senso comum.

No nível enunciativo, trabalhamos com as unidades enunciativas de pessoa e com as modalizações, com a finalidade de verificarmos como as instâncias enunciativas se expressam no texto, que actantes são postos em cena, bem como o posicionamento enunciativo em relação aos conteúdos enunciados. Essa análise nos deu ferramentas para respondermos a segunda questão de pesquisa: “Que vozes podem ser identificadas e o que elas representam? Há outros protagonistas desse trabalho instaurados/agentivizados pelo texto?”. Identificamos a forte presença da voz social do exército e outros actantes além da professora, com especial enfoque sobre o aluno.

Para chegarmos a uma resposta da terceira questão de pesquisa: “Que representações do agir da professora são identificadas no texto analisado? Que figuras de ação estão presentes na entrevista? Como se pode interpretar o agir representado pela professora?”, utilizamos a noção, proposta por Bulea (2010), de

figuras de ação, isto é, segmentos textuais que atestam modalidades particulares de interpretação da atividade, marcadas pelo tipo de discurso e outros elementos linguísticos.

Essa análise é fecunda na demonstração de que a linguagem não é simples veículo de representações, mas é central no processo de reflexão e tomada de consciência humana, constituintes de processos psíquicos e languageiros. As figuras de ação encontradas no texto constituem formas de representação do trabalho docente evocadas no meio escolar, dentro do sistema de ensino militar. A presença das diversas figuras de ação na entrevista confere uma dinâmica interpretativa que conduz a um processo de atribuição de nova significação ao trabalho, e com isso uma nova representação das suas capacidades de ação. É a continuidade do percurso traduzido por reflexão, seguida de debate interpretativo, seguido de atribuição de nova significação, que promove o desenvolvimento.

Embora os resultados da análise das figuras de ação já tenham sido debatidos no capítulo 5, os retomaremos aqui por considerá-los fundamentais em nosso estudo. Entendemos que foi esse momento da análise que deu maior suporte ao fio condutor da pesquisa, que eram as representações do trabalho docente.

A primeira questão de análise das figuras de ação a que retornaremos é a divisão entre figuras de ação internas e externas. No caso do trabalho docente, essa atitude de separação das figuras de ação foi exigida pelas particularidades do trabalho, que se realiza em uma via de mão dupla, isto é, o trabalho docente implica necessariamente o agir do próprio professor, e, ao mesmo tempo, o agir de um *outro*, o aluno, em um processo permeado pela subjetividade e pela constante interação. Isso justifica o caráter de imprevisibilidade, de pertencimento ao campo do imponderável, do trabalho docente.

Outro ponto importante a ser retomado diz respeito aos tipos de figuras de ação encontradas no agir da própria professora. Identificamos a presença marcante das figuras de ação ocorrência, experiência e canônica. Em menor escala, observamos ocorrências da figura de ação definição; e sem nenhuma ocorrência, a figura de ação acontecimento passado. Com a ação ocorrência, temos a dimensão agentiva sendo acentuada, revelada pela ocorrência do *eu* e de modalizações

pragmáticas nos segmentos que a contêm. Na ação experiência, encontramos a dimensão que reúne as diversas determinações do agir, comprovada pelo número de modalizações deonticas. A dimensão da organização temporal do agir aparece na ação canônica. Essas dimensões do agir não aparecem na ação definição.

É importante ressaltar que a construção dessas figuras de ação tende a reproduzir uma tentativa de compreender o processo do agir. Falamos em tentativa porque há uma grande dificuldade de articular em uma única figura de ação as dimensões que o agir da professora comporta, quais sejam, o actante com suas capacidades e responsabilidades; as avaliações externas e as determinações sócio-profissionais exercidas sobre o agir; e a organização temporal ou cronológica do agir. As dimensões, acima mencionadas, são realizadas em figuras de ação distintas, de modo que nenhuma figura consegue integrá-las.

Mas, se por um lado, nenhuma figura de ação consegue integrar essas dimensões do agir, por outro lado, a coocorrência das diversas figuras em um mesmo texto permite à professora integrar de forma progressiva diversos aspectos de seu agir. Assim, a falta de uma dada dimensão do agir em algum segmento de entrevista é compensada pela sua presença em outros segmentos.

Durante a entrevista, a professora propõe várias figuras interpretativas de seu agir, reconstruindo esse agir de uma maneira que lhe é própria. Nesse sentido, a alternância das figuras de ação constitui um indicador de que cada docente se apropria e interioriza o debate sócio-profissional que o envolve. Com isso, há a tentativa de reconfigurá-lo no seu conjunto, propondo soluções pessoais e/ou momentâneas, para se tentar chegar a uma coerência global de seu agir, das suas capacidades próprias e de sua profissão, e então atribuir nova significação para o que se faz e para quem se é.

O capítulo de análise dos dados também tratou do método utilizado em nosso estudo, a IAS, atividade linguageira que favorece, e, ao mesmo tempo, provoca a confrontação do sujeito com sua atividade profissional. Exploramos o método de instrução ao sócia, resgatando sua função teleológica, e o confrontamos com o trabalho docente. Nossa intenção foi mostrar que um método originalmente criado para dar suporte a uma psicologia do trabalho aplicada a trabalhadores de

grandes empresas e indústrias, quando transposto para o trabalho docente, depara-se com variáveis da profissão docente que relativizam o próprio método.

Nesse sentido, procuramos demonstrar que a instrução ao sócia é uma metodologia pertinente para a análise do agir docente, porém, sua aplicação ao trabalho docente deve ser adaptada às particularidades desse agir. Não se pode esperar, por exemplo, que um professor dê instruções, no sentido estrito do termo, sobre como dar a sua aula, utilizando formas do tipo *tu deves/ tu vais fazer algo*, tal como prescreve a IAS. O professor, ao instruir/orientar o sócia sobre como proceder em sua aula, dirá como ele próprio o faz, para, então, seu substituto avaliar, diante da situação real, como deverá proceder.

Na IAS, ocorre um redobramento da experiência no e pelo pensamento, implicando que toda experiência seja transformada em outra experiência, por força desse reflexo, de modo que o acesso à experiência inicial seja mediatizado. Através da IAS, a atividade de trabalho se torna um objeto de pensamento para aquele que age, e a atividade-objeto é recriada em um quadro eminentemente discursivo. Em suma, à medida que o professor oraliza o seu agir e o agir do aluno, esse processo se torna consciente por meio da linguagem, e, nesse momento, a experiência revivida é reavaliada, e o seu trabalho passa pelo processo de reconcepção.

Nossa análise procurou ainda situar na pesquisa o parecer elaborado pela professora-instrutora, o que se fez possível por meio da relação que estabelecemos entre o método de instrução ao sócia e o contexto de produção do parecer. Inicialmente, diante de um texto sucinto e com breves referências corroborativas em relação ao conteúdo da entrevista, pensamos em buscar o que poderia haver por trás do que não fora dito, por trás da *inexpressão*. Poderíamos ter conjecturado uma série de situações, porém, optamos por lançar-lhe um olhar mais palpável e que viesse ao encontro de toda a análise que desenhamos. Nesse sentido, pareceu-nos muito coerente que a explicação do parecer estivesse no próprio desenrolar da metodologia, através da modificação dos papéis e objetivos comunicativos em cada uma das etapas.

Tivemos como fio condutor, durante todo esse trabalho, a transparência da pesquisa, seja no tocante à obtenção dos dados, à descrição do contexto de

pesquisa, à apresentação dos aportes teóricos, à aplicação da metodologia e aos resultados de análise. Procuramos sempre apoiar-nos firmemente nas normas, ao tratar do sistema colégio militar; buscamos as teorias de base do ISD e do trabalho nas obras-fontes que as doutrinam; aplicamos a IAS tal como concebida pela clínica da atividade com os dados fidedignamente obtidos; e, por fim, procedemos à análise criteriosa pela via do ISD, assumindo os problemas e obstáculos encontrados. Todo esse percurso nos dá a tranquilidade de uma credibilidade científica.

Dito isto, gostaríamos de apontar algumas contribuições que, acreditamos, nosso trabalho traz.

A primeira contribuição diz respeito ao fato debruçar-nos academicamente sobre um contexto de ensino militar, tão desconhecido e, ao mesmo tempo, tão curioso, seja do ponto de vista acadêmico ou social. Entendemos que conseguimos desvelar um pouco mais de seu funcionamento, e mais, de como se desenrola a atividade docente nesse contexto.

A segunda contribuição, a nosso ver, é a execução de uma análise integralmente sustentada na base teórica do ISD. Justificamos nossa posição: os trabalhos em ISD, em geral, recorrem a teorias discursivas outras para proceder à análise. Optamos por realizar toda a análise com a utilização dos níveis e figuras de ação propostos pelo grupo do ISD, o que se mostrou viável e produtivo. Além disso, reforçamos o aspecto autônomo de uma teoria que caminha em busca de sua completude.

A terceira contribuição, enfim, refere-se à metodologia da pesquisa, com a utilização do procedimento de instrução ao sócia. Vários trabalhos científicos já apontaram as dificuldades de aplicação da IAS ao trabalho docente. Entendemos, porém, que demos um passo além, uma vez que, mais do que apontar as dificuldades, partimos para o embate teórico, demonstrando que as particularidades do trabalho docente não permitem que este seja receptivo ao método tal qual fora concebido. Essa crítica, para nós construtiva, desconfigura o caráter de fragilidade que, muitas vezes, observamos quando se trabalha com a instrução ao sócia aplicada a profissões que se caracterizam pela intersubjetividade.

E, finalmente, se nossa intenção foi conduzir a uma reflexão sobre a prática docente, sobre a importância e a complexidade do trabalho do professor, que se realiza, por suas características, por um dever seu e do outro, peço licença para colocar-me, nesse último momento, não mais como a pesquisadora, mas como a professora. “Eu fui afetada pela pesquisa.”

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMIGUES, René. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, Anna Rachel (org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004, pp. 35-54.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 2.ed. (trad. do russo). São Paulo: Martins Fontes, 2006.

\_\_\_\_\_. (VOLOCHINOV). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 13.ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

BARROS, Diana L. P. de. Dialogismo, Polifonia e Enunciação. In: FARACO, José L. **Dialogismo, polifonia, intertextualidade**. São Paulo: USP, 1994, pp. 1 – 9.

\_\_\_\_\_. Contribuições de Bakhtin às teorias do discurso. In: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. 2.ed. rev. Campinas: Ed. da UNICAMP, 2005, pp. 25 – 36.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade e ambivalência**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: EDUC, 1999.

\_\_\_\_\_. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. MACHADO, Anna Rachel; MATENCIO, Maria de Lourdes M. (orgs. e trad.). Campinas: Mercado de Letras, 2006.

\_\_\_\_\_. A atividade de linguagem frente à LÍNGUA: homenagem a Ferdinand de Saussure. In: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; MACHADO, Anna Rachel; COUTINHO, Antônia (orgs.). **O interacionismo sociodiscursivo**. Campinas: Mercado de Letras, 2007, pp.19-42.

\_\_\_\_\_. **O agir nos discursos**. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

\_\_\_\_\_. Um retorno necessário à questão do desenvolvimento. In: BUENO, Luzia; LOPES, Maria Angela P. T.; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes (orgs.). **Gêneros textuais e formação inicial**. Campinas: Mercado de Letras, 2013, pp. 85 - 108.

BRONCKART, Jean-Paul; MACHADO, Anna Rachel. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. In: MACHADO, Anna Rachel (org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004.

\_\_\_\_\_. De que modo os textos oficiais prescrevem o trabalho do professor? Análise comparativa de documentos brasileiros e genebrinos. **DELTA**, 21, pp. 183-214. São Paulo: LAEL/Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2005.

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

BUENO, Luzia; LOPES, Maria Angela P. T.; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes (orgs.). **Gêneros textuais e formação inicial.** Campinas: Mercado de Letras, 2013.

BULEA, Ecaterina. **Linguagem e efeitos desenvolvimentais da interpretação da atividade.** Campinas: Mercado de Letras, 2010.

BULEA-BRONCKART, Ecaterina et al. O agir do professor e as figuras de ação: por uma análise interacionista. In: BUENO, Luzia; LOPES, Maria Angela P. T.; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes (orgs.). **Gêneros textuais e formação inicial.** Campinas: Mercado de Letras, 2013, pp. 109 - 132.

CLOT, Yves. Clínica do trabalho, clínica do real. **Le journal des psychologues**, Paris, n. 185, 2001. Tradução livre de Kátia Santorum e Suyanna L. Barker. Disponível em: <<http://www.pqv.unifesp.br/clotClindotrab-tradkslb.pdf>>. Acesso em: 23 jan. 2012.

\_\_\_\_\_. **A função psicológica do trabalho.** 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

\_\_\_\_\_. **Trabalho e poder de agir.** Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.

COMANDANTE DO EXÉRCITO. **Portaria Nº 042, de 06 de Fevereiro de 2008.** Aprova o Regulamento dos Colégios Militares (R-69).

COMANDANTE DO EXÉRCITO. **Regimento Interno dos Colégios Militares (RI/CM).** 01 de janeiro de 2010.

FAÏTA, Daniel. Gêneros de discurso, gêneros de atividade, análise da atividade do professor. In: MACHADO, Anna Rachel (org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva.** Londrina: Eduel, 2004, pp. 55-80.

\_\_\_\_\_. A noção de “gênero discursivo” em Bakhtin: uma mudança de paradigma. In: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido.** 2.ed. rev. Campinas: Ed. da UNICAMP, 2005, pp. 149 – 168.

FARACO, Carlos Alberto. O estatuto da análise e interpretação dos textos no quadro do Círculo de Bakhtin. In: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; MACHADO, Anna Rachel; COUTINHO, Antónia. **O interacionismo sociodiscursivo.** Campinas: Mercado de Letras, 2007, pp.43-50.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. Nos textos de Bakhtin e Vigotski: um encontro possível. In: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido.** 2.ed. rev. Campinas: Ed. da UNICAMP, 2005, pp. 295 - 314.

GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos. O agir educacional nas representações de professores de língua materna. In: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; MACHADO, Anna Rachel; COUTINHO, Antónia. **O interacionismo sociodiscursivo.** Campinas: Mercado de Letras, 2007, pp 201 - 220.

JODELET, Denise (org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

KLEIMAN, Angela B.; MATENCIO, Maria de Lourdes M. (orgs.). **Letramento e formação do professor**: Práticas discursivas, representações e construção do saber. Campinas: Mercado de Letras, 2005.

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

\_\_\_\_\_. Para (re)pensar o ensino de gêneros. **Revista Calidoscópico**. Vol. 02, N. 1. São Leopoldo: Unisinos, jan/jun 2004 A, p. 17-28.

\_\_\_\_\_. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; MACHADO, Anna Rachel; COUTINHO, Antónia. **O interacionismo sociodiscursivo**. Campinas: Mercado de Letras, 2007, pp 77 - 100.

\_\_\_\_\_ *et al.* Relações entre linguagem e trabalho educacional: novas perspectivas e métodos no quadro do interacionismo sociodiscursivo. In: MACHADO, Anna Rachel e colaboradores. **Linguagem e Educação**: o trabalho do professor em uma nova perspectiva. ABREU-TARDELLI, Lília Santos e CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes (orgs). Campinas: Mercado de Letras, 2009.

\_\_\_\_\_ e colaboradores. **Linguagem e Educação**: o trabalho do professor em uma nova perspectiva. ABREU-TARDELLI, Lília Santos e CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes (orgs). Campinas: Mercado de Letras, 2009.

\_\_\_\_\_ e colaboradores. **Linguagem e Educação**: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais. ABREU-TARDELLI, Lília Santos e CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes (orgs). Campinas: Mercado de Letras, 2009A.

\_\_\_\_\_; BRONCKART, Jean-Paul. (Re-)Configurações do trabalho do professor construídas nos e *pelos* textos: a perspectiva metodológica do grupo ALTER-LAEL. In: MACHADO, Anna Rachel e colaboradores. **Linguagem e educação**: o trabalho do professor em uma nova perspectiva. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

\_\_\_\_\_; LOUSADA, Eliane Gouvêa; FERREIRA, Anise D'Orange (orgs.). **O professor e seu trabalho**: a linguagem revelando práticas docentes. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

MATENCIO, Maria de Lourdes M. Textualização, ação e atividade: reflexões sobre a abordagem do interacionismo sociodiscursivo. In: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; MACHADO, Anna Rachel; COUTINHO, Antónia. **O interacionismo sociodiscursivo**. Campinas: Mercado de Letras, 2007, pp.51-63.

MAZZILO, Tania Maria da Frota Mattos. **O trabalho do professor de língua estrangeira representado e avaliado em diários de aprendizagem**. Tese de Doutorado. São Paulo: PUCSP, 2006.

MEDRADO, Betânia Passos; PÉREZ, Mariana. (orgs.). **Leituras do agir docente: a atividade educacional à luz da perspectiva interacionista sociodiscursiva**. Campinas: Pontes Editores, 2011.

OLIVEIRA, Siderlene Muniz-. **O trabalho representado do professor de pós-graduação de uma universidade pública**. Tese de Doutorado. São Paulo: PUCSP, 2011.

\_\_\_\_\_. O trabalho do professor de pós-graduação: as marcas de pessoa e as vozes representadas. In: MACHADO, Anna Rachel; LOUSADA, Eliane Gouvêa; FERREIRA, Anise D'Orange (orgs.). **O professor e seu trabalho: a linguagem revelando práticas docentes**. Campinas: Mercado de Letras, 2011, pp 183-204.

PEREIRA, Regina Celi M. (org.). **Nas trilhas do ISD: práticas de ensino-aprendizagem da escrita**. Campinas: Pontes Editores, 2012.

PÉREZ, Mariana. **Com a palavra, o professor: vozes e representações docentes à luz do interacionismo sociodiscursivo**. Dissertação de Mestrado. João Pessoa: UFPB, 2009.

PINTO, Adriana Cintra de Carvalho. **Trabalho docente (re)velado no dizer do professor de ensino fundamental**. Tese de Doutorado. São Paulo: PUCSP, 2009.

RODRIGUES, Daniella Lopes Dias Ignácio. **A autoconfrontação simples e a instrução ao sócia: entre diferenças e semelhanças**. Tese de Doutorado. São Paulo: PUCSP, 2010.

\_\_\_\_\_. O agir docente sob a ótica habermasiana dos mundos representados. In: MACHADO, Anna Rachel; LOUSADA, Eliane Gouvêa; FERREIRA, Anise D'Orange (orgs.). **O professor e seu trabalho: a linguagem revelando práticas docentes**. Campinas: Mercado de Letras, 2011, pp 235-256.

SAUJAT, Frédéric. O trabalho do professor nas pesquisas em educação: um panorama. In: MACHADO, Anna Rachel (org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004, pp. 3-34.

SOUZA-E-SILVA, M. Cecília Pérez; FAÏTA, Daniel. (orgs.). **Linguagem e trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França**. São Paulo: Cortez, 2002.

TOGNATO, M. I. R. **A re(construção) do trabalho do professor de inglês pela linguagem**. Tese de Doutorado. São Paulo: PUCSP, 2009.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 7.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e linguagem**. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

\_\_\_\_\_. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

## **ANEXOS**

### Transcrição de entrevista de Instrução ao Sósia

- 1) E1: bom... hã... então... a gente vai... começar a entrevista...vou só te contextualizar um pouquinho... o que é... professora o nosso trabalho... então a gente vai trabalhar... com essa...entrevista... de instrução ao sósia... que tá dentro... da... teoria da clínica... do trabalho... de Clot.. e da (ergonomia) de atividade de (Amigues)...e a gente... a instrução sósia significa... mais ou menos o seguinte... eu vou me colocar na posição de tua substituta... nas pró nas... tuas próximas aulas mais ou menos uma semana... e eu gostaria que tu me desse instruções... de como a gente deve proceder... como eu devo proceder nessas aulas... hã... pra que essa substituição... seja o menos percebida possível...{né? E2: Sim...}
- 2) E1: então... eu vou ser a tua sósia lá...
- 3) E2: tá, ok.
- 4) E1: bom...hã...tu já me colocaste algumas atividades... que tem... pro início das aulas... né? então... eu gostaria que tu me dissesse o que eu devo fazer lá... qual é... o quê, que a gente vai {trabalhar... E2: Hum...} E1: (...) qual é a série, qual é a turma... né? enfim... o quê... que a gente vai te que trabalhar nesses... durante esse período?
- 5) E2: tá... ok... bom...(tu sabe)... eu trabalho no colégio militar... então com o terceiro ano do ensino médio... no terceiro ano é o única série que a gente faz uma divisão específica né? existe professor... de português... e existe o professor... de redação... porque... como é um ano que os alunos estão se preparando para concurso... para vestibulares... é uma forma que a gente tem de fazê-lo focar mais a redação do vestibular... né? e... também ele acaba escrevendo mais com o professor SÓ de redação a gente sabe que ele consegue...produzir mais... né? então o meu foco no terceiro ano é a redação... então... eu desenvolvi... uma metodologia pra trabalhar a redação... porque eu sinto assim que houve realmente uma evolução... desde o meu primeiro ano... como professora de redação até agora... que eu acho que deve ser... ah...o meu sexto sétimo ano... né?
- 6) E1: uhum...
- 7) E2: por quê? o trabalha... o trabalho com a redação... é diferente do trabalho de língua portuguesa porque... a gente tem que desenvolver uma metodologia...né?
- 8) E1: uhum...
- 9) E2: não existe assim um manual... até tem um manual de redação... mas eu acho que eles são muito... hã...superficiais... né?

- 10)E1: o colégio adota o {manual...? E2: Não}
- 11)E1: (...) para o terceiro ano?
- 12)E2: não adota...
- 13)E1: não? hum...
- 14)E2: eu vou... eu monto o material... que que com... que... que como eu te diria? que é a minha metodologia? eu utilizo muito a produção textual do aluno...
- 15)E1: uhum...
- 16)E2: a minha aula... ela segue muito...aquilo que o aluno... há... ela ela ela é elaborada de acordo com aquilo que o aluno tá me apresentando... por isso que eu prefiro trabalhar... digamos assim...uma aula muito próxima... há... o meu plano de aula... digamos assim... ele é ele é elaborado muito próximo da aula... e eu não sigo o manual porque o manual muitas vezes te traz receitas... né?
- 17)E1: uhum...
- 18)E2: (...) pré prontas... digamos assim... e que muitas vezes não condizem com a realidade daquela turma porque eu noto por exemplo... o perfil da minha turma deste ano...há...da minha série deste ano... é diferente da série do ano passado...
- 19)E1: uhum...
- 20)E2: eu vejo que eles apresentam algumas características que a outra turma... não apresentavam... então eu preciso mostrar pra eles... eu vou, eu vou te dar um exemplo bem PRÁTICO... o quê que eu vejo nos alunos este ano? eles negligenciam muito a conclusão do texto...
- 21)E1: claro...
- 22)E2: eles fazem uma conclusão com uma ou duas linhas... e fazem de qualquer forma... eles não trabalham a reflexão final... que se espera de uma conclusão de redação...
- 23)E1: entendo...
- 24)E2: eh é uma característica DESta turma... que eu não notava nas outras turmas, então é algo que eu tenho que, que {E1: (...)dar mais ênfase E2: (...)mostrar para eles...} que eu tenho que dar ênfase... né?
- 25)E1: uhum...

26)E2: então... eu vejo que... que é uma metodologia que tem dado certo... né... com os alunos?

27)E1: uhum...

28)E2: o quê que eu faço? normalmente a gente discute um tema de redação... uma proposta... eu gosto de...digamos assim... há... alterna... eu pego temas que já caíram na URGS... na PUC... no ENEM... e do... e elaboro temas novos de acordo com os assuntos...

29)E1: a aula é muito de acordo com a prática... então?

30)E2: isso...

31)E1: é muito produção?

32)E2: é muito produção. E... e... e os temas... e... ou... e alterno... então... esses temas de redações que já caíram em vestibulares ou no ENEM...

33)E1: uhum...

34)E2: com outros novos... né? de acordo com... de acordo com... os assuntos atuais... digamos assim...

35)E1: uhum...

36)E2: tá? então a gente discute esse tema... o aluno produ... como é uma aula semanal SÓ ele não tem um tempo hábil pra produzir em sala de aula... então... ele leva pra casa e me traz na semana... seguinte... normalmente eu dou um retorno pra ele na outra semana... procuro ser bem rápida {E1: claro... E2: não deixar} muito tempo... né?... pra minha organização é melhor... e pros alunos também terem um retorno mais rápido...

37)E1: certo... e tem... existe um planejamento de conteúdos... que devem ser trabalhados na disciplina de redação?

38)E2: de conteúdos não... a redação ela não tem conteúdo... mesmo... né?

39)E1: uhum...

40)E2: tem algum...alguns princípios que a gente rege... que regem nosso trabalho... algum... né? O que... que tu trabalha na redação? a que... são características do texto dissertativo... né?

41)E1: uhum...

42)E2: as carac.. o que se espera de uma linguagem num texto dissertativo...

43)E1: uhum...

- 44)E2: a questão da estrutura... né? a intro... o quê que vai na introdução... desenvolvimento e conclusão... a questão da estrutura interna... articulação interna entre as ideias... com isso eu dou algumas noções gerais no início do ano... E1: {uhum...E2: sobre isso...} e depois eu vou retomando a partir das produções práticas {deles... E1: claro...}
- 45)E2: eu vou pontuando... olha isso... introdução... o quê que eu faço? normalmente eu seleciono algumas redações dos próprios alunos... pra gente analisar em conjunto...
- 46)E1: uhum...
- 47)E2: é claro... que eu nunca...ahã... exponho o nome do aluno... né?
- 48)E1: claro...
- 49)E2: e também procuro escolher as redações... que estão melhor redigidas... pra não... causar assim... um certo...
- 50)E1: constrangimento...
- 51)E2: ...um tipo de constrangimento... por quê? porque eu parto do princípio de que eles precisam se basear em bons modelos para produzirem bons modelos...né?
- 52)E1: claro...
- 53)E2: então eles vão ver... aliás... eu discuto com eles três tópicos... estrutura conteúdos e linguagem... por que esse texto tá bem estruturado... né? o quê que tem? que características o texto apresenta que a gente pode.. há... caracterizá-lo como um bom texto... né? depois analisamos a linguagem... né?
- 54)E1: uhum...
- 55)E2: analisamos o conteúdo, a construção da argumentação... e também eu seleciono dos alunos fragmentos de... das redações de todas as turmas pra gente trabalhar a linguagem... né?
- 56)E1: claro...
- 57)E2: pra trabalhar e reestruturar... esse trecho tá com problema de sintaxe... tá com problema semântico...
- 58)E1: vocês trabalham em conjunto... então?
- 59)E2: aí eu... aí eu faço essa parte... eu faço uma seleção...digito...
- 60)E1: hum...

- 61)E2: (...) e aí eles reescrevem... a gente vai discutindo em conjunto... então... todas as aulas...
- 62)E1: e as turmas são pequenas?
- 63)E2: em média... trinta alunos...
- 64)E1: e consegue fazer esse trabalho de... em conjunto tranquilo com trinta alunos?
- 65)E2: é porque eles recebem o material individual... né?
- 66)E1: uhum...
- 67)E2: e a gente divide...
- 68)E1: tá...
- 69)E2: a gente consegue cumprir...
- 70)E1: bom... então... eu vou chegar agora... no início das aulas... e qual é o meu procedimento? o que eu devo fazer?
- 71)E2: em um primeiro momento...a gente... como é um colégio militar... é importante...existem alguns rituais que devem ser seguidos... né... então os alunos sabem... existe o aluno que a gente chama de...o chefe de turma... o chefe de turma deve apresentar a turma...hã...para o professor... então ele organiza a sala... os alunos devem ficar em pé... em forma... né? e todos em silêncio. E esse professor... e o... o chefe de turma vai apresentar a turma para o professor... então já é um procedimento... digamos assim... para garantir a disciplina...
- 72)E1: o quê que ele... como ele apresenta? E2: Ele... E1: o que ele faz?
- 73)E2: ele vai apresentar...hã...ele diz... né...turma... aluno fulano de tal... número tal... apresenta a turma tal... pronta para aula... né?
- 74)E1: uhum...
- 75)E2: e disso ele já tira as faltas ali... quer dizer... já é tranquilidade...
- 76)E1: e o quê que eu tenho que fazer?
- 77)E2: aí eu vou... vou dizer: apresentado...né?
- 78)E1: uhum...
- 79)E2: aí eu vou dar... digamos assim... tu vais... hã... instruir o aluno de que... a aula pode ter seguimento...
- 80)E1: uhum...

81)E2: que a turma está apresentada...

82)E1: certo...

83)E2: e que está pronta pra aula...

84)E1: uhum...

85)E2: (...) né?

86)E1: uhum...

87)E2: é um ritual então... interessante nesse sentido de que garante já... uma certa... disciplina... né? que acho que este é um diferencial do sistema do colégio militar... que a gente tem recursos para poder.... há... trabalhar pedagogicamente...

88)E1: uhum...

89)E2: de forma... mais tranquila... porque... existe um resPALDO em relação a disciplina... com o apoio dos monitores... qualquer tipo de problema que a gente tenha com aluno...

90)E1: quem são os monitores?

91)E2: os monitores geralmente são... são os sargentos, né... que fazem este trabalho auxiliar em relação a disciplina, né... qualquer tipo de... eles vão fazer o controle das faltas...

92)E1: eles ficam na sala de aula?

93)E2: não... eles ficam nos corredores...

94)E1: uhum...

95)E2: eles vão dar esse... eles vão fazer este controle das faltas e vê se os alunos chegam atrasados ou não... né?

96)E1: e qualquer coisa... qualquer acontecimento eu posso chamar esse monitor?

97)E2: qualquer coisa... o monitor tá ali pra te apoiar...

98)E1: uhum...

99)E2: um respaldo que a gente tem nessa questão de disciplina...

100) E1: tá...

101) E2: que é um grande diferencial eu acredito em relação aos outros colégio... né?

- 102) E1: tá... e agora... bom... apresentada a turma... eu vou começar o conteúdo... qual é o conteúdo que eu devo começar agora... na volta do semestre?
- 103) E2: na volta do semestre... com a última... a nossa última atividade foi uma prova.. porque...como é que funciona...vou te falar um pouquinho sobre avaliação...
- 104) E1: isso...
- 105) E2: tá? avaliação: nós temos no colégio o sistema... como é...hã...digamos assim... a nossa organização é bimestral... nós trabalhamos com as AEs... né?
- 106) E1: o quê que são as AEs?
- 107) E2: as AEs são as avaliações de estudo...
- 108) E1: uhum
- 109) E2: que são as provas bimestrais... que tem um peso maior...
- 110) E1: certo...
- 111) E2: e trabalhamos com APs... são avaliações parciais...
- 112) E1: uhum...
- 113) E2: (...) realizadas no decorrer do bimestre e também com peso menor que as AEs... mas a média é feita de acordo com essas duas avaliações a AE... e a AP... as APs no caso... né?
- 114) E1: uhum...
- 115) E2: no caso do terceiro ano... eu tenho uma peculiaridade... porque a gente trabalha com simulados também...
- 116) E1: uhum...
- 117) E2: como o nosso foco é o vestibular...
- 118) E1: que vale nota...
- 119) E2: e a nossa instituição tem seguido assim... uma grande aprovação em vestibular... é uma forma que a gente tem de... o aluno é submetido a vários testes durante o ano... então ele tem que ter uma ótima organização de tempo pra dar conta de... de todas as atividades... né?
- 120) E1: uhum...

- 121) E2: então ele realiza as APs: as avaliações parciais... um simulado bimestral... que é também uma nota de AP... mas tem um peso maior...
- 122) E1: claro...
- 123) E2: e as AEs...
- 124) E1: uhum...
- 125) E2: entendeste?
- 126) E2: e aí... o quê que acontecesse... o...as AEs no terceiro ano... normalmente elas seguem o modelo URGS... então... os alunos fazem quatro dias de provas... né? e aquelas provas... mesmo formato... mesma extensão da URGS... são normalmente vinte questões objetivas... no caso da língua portuguesa...uma prova com 20 questões objetivas e uma prova de redação...
- 127) E1: e a prova é livre... eu faço como eu quiser? essa AE... eu monto como eu quiser?
- 128) E2: é... aí o professor ele tem a liberdade de montar a prova como ele quer... mas é claro que existem as diretrizes por parte do Pladis... né? a gente segue o Pladis... que é o que... digamos assim... que orienta como nós devemos trabalhar em sala de aula...
- 129) E1: o que é esse Pladis?
- 130) E2: é... é o plano... são as...
- 131) E1: onde tem o conteúdo programático?
- 132) E2: isso... É o... é o... plano que... que traz né... os conteúdos programáticos a serem trabalhados...
- 133) E1: uhum
- 134) E2: né? e de acordo com o Pladis a gente prepara um PET... que o nosso Plano bimestral... que a gente realmente segue... Pladis tem... o... traz todos os conteúdos que devem ser trabalhados e o PET... é a organização bimestral de cada professor... e temos o trabalho de coordenação também que que orienta... né? a execução deste trabalho...
- 135) E1: uhum...
- 136) E2: digamos assim... tem coordenador de série... que dá essas diretrizes... digamos assim... comum para que o trabalho seja feito... né? O professor tem total liberdade pra elaboração das provas... mas segue... né...essas diretrizes...

- 137) E1: junto com redação tu trabalhas também... a parte de gramática... de interpretação textual... ou isso fica a cargo de outro professor?
- 138) E2: no caso... meu caso eu trabalho interpretação textual... também... então... uma aula eu trabalho... eu faço esse trabalho de redação... né... com eles... e na aula seguinte eu trago exercícios de interpretação textual... que normalmente eu seleciono de provas de URGS... PUC... né? fora... de instituições variadas... e faço também uma avaliação... uma das APs que eu faço... é uma interpretação de texto...
- 139) E1: uhum...
- 140) E2: eu também seleciono textos e monto... às vezes... eu pego de uma instituição... algumas questões eu aproveito de alguma prova que já caiu e acrescento outras... assim... selecionando as questões mais interpretativas... de reescrita de textos... que é o que tem caindo bastante nos vestibulares...
- 141) E1: claro... e eu vou ter que elaborar essa AE durante esse período ou não?
- 142) E2: sim. porque lá... como eu te falei... como é muito intenso...
- 143) E1: uhum...
- 144) E2: (...) essa elaboração de provas, o tempo todo, os alunos estão fazendo prova, especialmente no terceiro ano, né?
- 145) E1: uhum...
- 146) E2: então tu tens já que meio... que se preparar... porque primeiro... o que tu tinhas me perguntado antes? primeira coisa que tu vais fazer: como a nossa atividade no último semestre foi a prova do simulado...
- 147) E1: uhum
- 148) E2: então... eu vou dar um retorno pros alunos desta prova... selecionei duas redações... pra eles... pra eles produzirem... hã... pra gente analisar em conjunto... desculpa... e selecionei fragmentos dos texto pra gente reescreve... pra gente trabalha a questão de linguagem... né?
- 149) E1: uhum...
- 150) E2: ...o problema: sintaxe... semântica... problemas de morfologia... eticetera...
- 151) E1: uhum

- 152) E2: tá? então são essas du... porque é o retorno prático pra eles a respeito da redação... e o simulado como eu tinha te falado... a AE ela segue normalmente a estrutura da prova da URGS... o simulado segue a estrutura da PUC...
- 153) E1: para o terceiro ano?
- 154) E2: para o terceiro ano especificamente...
- 155) E1: certo...
- 156) E2: então... no simulado eles fazem uma prova com 10 questões objetivas e mais a produção textual... mais aí a gente cuida também a questão do número de linhas... né?
- 157) E1: uhum
- 158) E2: porque a URGS pede uma redação de trinta a cinquenta linhas e a PUC e o ENEM até 30 linhas... então a gente tem folha de redação... digamos assim... com formato para cada tipo de prova...
- 159) E1: tá. tu disseste que é uma aula semanal...
- 160) E2: isso...
- 161) E1: e são cinco turmas...
- 162) E2: isso...
- 163) E1: então... o colégio tem esse cuidado de... não deixar o professor tão sobrecarregado de...
- 164) E2: exatamente...
- 165) E1: (...) de carga horária, quando ele tem redação...
- 166) E2: exatamente... isso é um diferencial... como a gente tem uma carga horária menor... a gente tem condições de fazer o nosso aluno produzir mais... que eu acho... que é o grande diferencial da língua portuguesa é essa...
- 167) E1: claro...
- 168) E2: não adianta eu sobrecarregar o professor de língua portuguesa com muitas turmas... muitas aulas e o aluno produzir muito pouco...
- 169) E1: claro...
- 170) E2: o essencial... vejo assim... o principal das aulas de língua portuguesa e de redação... é a gente preparar o nosso aluno... habilita o

nosso aluno... a fazer...a...a capaci/capacita o nosso aluno a fazer boas interpretações de texto e produções textuais... né?

171) E1: uhum...

172) E2: todo o trabalho de conhecimento de gramática que ele tiver... tem que ser nesse sentido de... de...de for... de oferecer ao aluno... condições pra que ele desenvolva sua habilidades de interpretação e de produção...

173) E1: professora... e as turmas elas são mescladas: masculino e feminino... ou... são separadas?

174) E2: são mescladas... né? ah... houve um tempo em que o colégio militar trabalha só com... com meninos alunos... né? mas isso já faz bastante tempo... hoje as turmas são mistas... inclusive eu acredito... que a maioria seja de meninas... né?

175) E1: uhum... Hum... engraçado...

176) E2: agora... houve o diferencial do colégio... como o colégio...hã...existem duas formas de ingresso... né? existe o aluno que entra via concurso... e existe o aluno que é amparado... que é filho de militar... porque na verdade... o colégio militar surgiu com esse intuito... né? de amparar filhos de militares que se transferem constantemente...

177) E1: claro...

178) E2: então... hã... nós temos... os alunos vem com demandas diferentes... com perfis diferentes... os alunos concursados... às vezes... chegam a voltar um ou dois anos... pra entrar naquela série... né... ou entrar no sexto ano ou no primeiro ano... então... às vezes... eles são alunos mais maduros... mais velhos... né? e ao mesmo tempo temos alunos mais novos com uma defasagem de conteúdo... então a gente trabalha... na verdade... uma grande característica... eu acredito... do perfil do aluno do colégio militar... nós sempre trabalhamos com turmas muito heterogêneas... muito heterogêneas... ao mesmo tempo que temos alunos que passam por uma preparação muito forte... pra entra... pra passar no concurso... temos alunos que vem com muita... uma defasagem de aprendizagem muito grande...

179) E1: e existe algum tipo de auxílio pedagógico pra esse aluno com alguma dificuldade?

180) E2: existe... existe esse é um grande diferencial do colégio... né? o colégio oferece plantões... oferece aulas de recuperação e também trabalho de apoio pedagógico que eu faço parte...

181) E1: o que seria? eu vou ter que trabalhar esse apoio pedagógico?

- 182) E2: o apoio pedagógico também... tu também terás que trabalhar...
- 183) E1: uhum...
- 184) E2: como é que funciona? aí... aí não é o terceiro ano... o apoio pedagógico é oferecido pras turmas do ensino fundamental...
- 185) E1: tá...
- 186) E2: são turmas do sexto até o nono ano...
- 187) E1: uhum...
- 188) E2: tá? como é que funciona? existem as aulas de recuperação a parte... mas o... não é esse o objetivo do apoio pedagógico... o apoio pedagógico quer oferecer ao aluno condições... no caso da língua portuguesa... para que ele desenvolva suas capacidades de leitura e de escrita... né?
- 189) E1: uhum
- 190) E2: claro... não tem... digamos assim... muito a ver com... tem... a gente vai fazer um trabalho baseado no que eles trabalham em sala de aula... né?
- 191) E1: uhum
- 192) E2: eles desenvolvem na sala de aula regular pela parte da manhã... mas o nosso objetivo não é REcuperar conteúdo pontuais e sim habili... desenvolver suas habilidades de leitura e escrita.
- 193) E1: uhum...
- 194) E2: então... esse é um trabalho... digamos assim... de longo prazo... a longo prazo...
- 195) E1: claro...
- 196) E2: agora o que... que eu... e com poucos alunos... são aqueles alunos que... mediante um teste que é feito lá no início do ano... a gente percebe... né? no caso a supervisão que aplica esse teste... a gente percebe que esses alunos tem necessidade de ter... né...
- 197) E1: uhum
- 198) E2: (...) de ter esse acompanhamento... desenvolver... porque a gente sabe que se ele vai desenvolver essa facilidade de leitura e escrita... ele vai melhorar também o seu desempenho nas aulas de língua portuguesa... né?

- 199) E1: claro...
- 200) E2: agora...
- 201) E1: e esses alunos eu tenho uma lista dos alunos que vão?
- 202) E2: tem eles estão na lista... são turmas pequenas... tu vais trabalhar com o nono ano... né?
- 203) E1: uhum...
- 204) E2: e... são grupos assim... de sete... oito alunos...
- 205) E1: certo...
- 206) E2: então tu vais preparar material pra eles pra desenvolver a leitura, a capacidade de leitura e de escrita... de acordo com esse nível... que é o nono ano... né? então... eles trabalham muitos as crônicas... os...
- 207) E1: a parte gramatical não é trabalhada?
- 208) E2: não é trabalhada...
- 209) E1: uhum...
- 210) E2: eventualmente... a gente até trabalha... se o aluno vem com uma dúvida do professor "a gente estudo isso hoje... tipos de sujeito... e eu não aprendi a matéria"... a gente pode dar esse apoio pra ele...
- 211) E1: claro...
- 212) E2: não é o objetivo da aula... exatamente...
- 213) E1: claro...
- 214) E2: agora aí... é uma coisa que tu tens que ficar atenta... porque é uma grande dificuldade... eu acredito que o... o objetivo do apoio pedagógico é muito interessante... né? que a gente dá a oportunidade para os alunos desenvolver essa capacidade que eles não teriam... provavelmente em outras escolas... ou teriam que pagar um professor particular pra ter... né?
- 215) E1: claro...
- 216) E2: e trabalhasse com poucos alunos, o que também facilita bastante... o que que acontece? eu noto que... até pelo perfil do nosso público... que é um público... um aluno... digamos assim... de classe média... às vezes... muitas vezes... os pais... né? não tem condições econômicas muito favoráveis... né?
- 217) E1: uhum... claro...

- 218) E2: tem muita gente que pensa... “ah... colégio militar é um colégio elitizado”... e não é... financeiramente não é... é os nossos... a maior...a... a condição econômica do nosso aluno... é uma condição média... né?
- 219) E1: pra baixo...
- 220) E2: pra baixo...né? então a gente percebe que muitas vezes... esses pais não entendem o objetivo... por mais que a supervisão faça reuniões... tente conscientizar... que eu noto que tem falhado nesse plano... é o...é o contraponto dos pais... da família...
- 221) E1: claro...
- 222) E2: porque eu vejo... que o aluno falta muito... né? então o aluno está desperdiçando uma ótima oportunidade... porque... se ele participasse das aulas... se ele realmente... né? lesse e produzisse o tempo todo... como é a proposta do apoio pedagógico... ele ia... digamos assim... evoluir... né?]
- 223) E1: claro...
- 224) E2: mas como eles faltam muito... aí falta parece que os pais não acreditam muito no projeto... né... por quê? porque tem essa mentalidade que muito comum... né? de que a gente quer resultados rápidos... né?
- 225) E1: uhum...
- 226) E2: o aluno tá trabalhando tal conteúdo na parte da amanhã... eu quero revisar esse conteúdo e não é esse o objetivo... né? é um trabalho que a gente precisa ter...
- 227) E1: ...é um trabalho de resgate.
- 228) E2: (...) de resgate... E tem que ter paciência... né? que a gente vai ver o resultado a longo prazo...
- 229) E1: claro...
- 230) E2: mas eu sinto que falta... digamos assim... esse respaldo familiar... né?
- 231) E1: uhum
- 232) E1: bom... eu imagino que esses alunos... então de terceiro ano... que eu vou pegar... são alunos... como são de colégio militar eles são muito disciplinados... né? não tem problema de disciplina em sala de aula?
- 233) E2: não isso não é... isso é um mito também... né? são alunos normais... são adolescentes cheios de hormônios... cheios de energia... né?

- 234) E1: nossa...
- 235) E2: e eles também são... a diferença que eu vejo do terceiro ano... é como eles estão com o foco no vestibular...
- 236) E1: claro...
- 237) E2: eles colaboram mais...
- 238) E1: ah...sim...
- 239) E2: é um ano que eles tem um objetivo bem específico pra alcançar... que é a aprovação no vestibular... aprovação na EsPCEEx... enfim... então eles são mais comprometidos... né? nesse sentido...
- 240) E1: sim...
- 241) E2: diferentemente... por exemplo... de alunos do nono ano... do primeiro ano...
- 242) E1: claro...
- 243) E2: (...) né? Então tem esse perfil... mas todos eles são alunos que...
- 244) E1: tá... E se eu tiver alguma situação em sala de aula que não... de desrespeito com o professor ou uma coisa assim... o que... que eu devo fazer?
- 245) E2: aí... é que tá... normalmente... é onde eu acho que os alunos do colégio militar realmente... respeitam e valorizam mais seu professor... né? Mas é claro que a gente vai ter problemas de disciplinas como em qualquer outro colégio...
- 246) E1: alguns pontuais...
- 247) E2: alguns pontuais... nesse caso... a gente tem recurso, que é o apoio da monitoria... né? os monitores estão ali pra isso... então a gente pode ter um recurso... a parte... tu vai fazer uma advertência verbal para o aluno... se não adianta... se ele reincidir... digamos assim... na indisciplina... tu podes... tu tens a possibilidade dar uma parte pra ele... o que... que seria essa parte? uma... um... uma advertência...(breve silêncio)...é uma advertência por escrito... né?
- 248) E1: uhum...
- 249) E2: uma parte por escrito...
- 250) E1: tá...

- 251) E2: (...) em... em que tu vais descrever o acontecido... né? Vais encaminhar para o CA... que é o corpo de alunos... que é... digamos assim... o...a sessão designada para...
- 252) E1: (...) para...
- 253) E2: (...) para con... para manter a disciplina... para controlar a disciplina...
- 254) E1: e o que... que vai acontecer com esse aluno...
- 255) E2: é que aí vai depender... tu tem toda uma questão burocrática...
- 256) E1: uhum...
- 257) E2: ele passa por vários setores... até eles se decidirem... esse aluno... provavelmente... ele vai perder pontos... né? o aluno ele tem uma pontuação...
- 258) E1: sim...
- 259) E2: (...) referente ao grau obtido e referente a disciplina também...
- 260) E1: uhum...
- 261) E2: o aluno quando entra no colégio militar... se não me engano... ele entra com grau oito de comportamento...
- 262) E1: uhum...
- 263) E2: né? que é... que é uma média...
- 264) E1: sim...
- 265) E2: (...) que eles fazem... e eles podem diminuir esse grau... pode aumentar de acordo com o seu seu comportamento em sala de aula... né?
- 266) E1: claro...
- 267) E2: e se o aluno tiver... por exemplo... apresenta um grau de comportamento muito baixo... ele pode ser expulso... né?
- 268) E1: claro...
- 269) E2: claro que isso é... vai abrir uma sindicância... tem todo um processo burocrático... pra realmente...
- 270) E1: claro...
- 271) E2: (...) se concretizar... mas ele tem um limite... digamos assim...

- 272) E1: uhum...
- 273) E2: (...) ele não pode extrapolar... né?
- 274) E1: claro...
- 275) E2: (...) em relação à disciplina... então... esse também seria um diferencial do colégio militar...
- 276) E1: e... é importante pra ele ter notas... claro... além de não chegar nesse (nível)... mas ter notas boas de comportamento... de disciplina?
- 277) E2: claro que é importante... né? ele tendo essa consciência que é preciso ter um comportamento...hã...bem...razoável... né? ...ele... a gente consegue... nós como professores conseguimos desenvolver melhor as nossas aulas... né?
- 278) E1: claro...
- 279) E2: porque é uma preocupação a menos que a gente tem...
- 280) E1: claro...
- 281) E2: porque a gente percebe tanto assim... em escolas estaduais... ou mesmo em escolas particulares o professor tem que se preocupar com o desenvolvimento da atividade pedagógica e tem que se preocupar com a disciplina... E ali a gente tem todo um respaldo... tem toda uma sessão... que é no caso o CA... o corpo de alunos... pra nos dar esse apoio... né?
- 282) E1: uhum...
- 283) E2: (...) pra controlar... tem vários artifícios... vários recursos... digamos assim... pra se controlar a disciplina...
- 284) E1: e o aluno do colégio militar... ele é considerado como um militar?
- 285) E2: não... não...
- 286) E1: não...
- 287) E2: ele é um aluno... né?
- 288) E1: uhum
- 289) E2: não é um militar... tem alguns... eu vejo que... alguns pais... por exemplo... que desconhecem essas peculiaridades do colégio... “Ah... não quero que meu aluno estude... ele teria... ele seria um militar”... não... não é... é claro... que eles tem uma formação... né?
- 290) E1: uhum...

- 291) E2: eles recebem uma formação... que ele vai ter algumas noções de como seria a vida militar...
- 292) E1: claro...
- 293) E2: (...) por exemplo... como toda a semana tem a formatura... né?
- 294) E1: uhum...
- 295) E2: a formatura do colégio militar... que eles... eles entram em forma... e tem todo um ritual que precisa seguir... é como se fosse... fazendo uma analogia... é como se estudasse em uma escola de freira... uma escola de padre... eles tem os rituais religiosos... né?
- 296) E1: claro...
- 297) E2: como estuda em um colégio militar... existem alguns rituais que são próprios da vida militar. como a formatura... por exemplo...
- 298) E1: claro... e esses alunos são competitivos?
- 299) E2: sim... isso também é uma característica... o colégio também... de certa forma... estimula essa competitividade... né?
- 300) E1: uhum..
- 301) E2: porque os alunos... que s... que s... hã... obtém notas melhores... eles recebem (almares) eles são... eles recebem distinções... né? existe... por exemplo... o aluno que começa lá na quinta série... o aluno ele é... acho que ele começa como cabo... como soldado... E ele vai... digamos assim... evoluindo nessa escala também... né?
- 302) E1: claro...
- 303) E2: dependendo aí... isso depende tanto das notas... quanto do comportamento...
- 304) E1: (...) do comportamento...
- 305) E2: então... até ele chegar lá o que seria o posto mais alto... o comandante do aluno... que é aquele que tem a responsabilidade de apresen... de representar os alunos... né? na formatura... de apresentar toda... todas as... os alunos do colégio... enfim...
- 306) E1: claro...
- 307) E2: esse é o comandante aluno...
- 308) E1: e tanto pode ser menino... quanto menina?

- 309) E2: tanto faz... pode ser menino... como menina... porque vai ter... vai receber essa honraria... digamos assim... o aluno... ou aluno... ou a aluna que tiver o melhor desempenho...hã...
- 310) E1: uhum...
- 311) E2: (...) cognitivo.
- 312) E1: claro... uhum.
- 313) E2: mas esse aluno também precisa ter uma boa... um bom nível de comportamento...
- 314) E1: (...) de comportamento...
- 315) E2: (...) se não ele nem pode...
- 316) E1: uhum... entendi... uhum... bom...hã... o que mais que a gente teria que... que levar em conta nas aulas... além...
- 317) E2: do apoio... ou do...?
- 318) E1: é... teria o apoio à tarde e teria mais alguma atividade à tarde?
- 319) E2: os alunos tem... no caso... eles tem... no... na... no caso da redação um... a gente oferece um plantão também...
- 320) E1: uhum...
- 321) E2: eu preparo pro EsPCEEx... eu tenho uma turma especifi... da EsPCEEx... os alunos que são interessados... por exemplo... em...hum...pra prestar concurso pra EsPCEEx... eles tem uma preparação...
- 322) E1: a EsPCEEx é pra ser militar de carreira?
- 323) E2: pra ser de carreira de militar... exatamente... né? então eles recebem uma preparação a parte no período da tarde...
- 324) E1: e tem muitos alunos?
- 325) E2: já... já... não... a gente percebe que os alunos não tem demonstrado assim... muito interesse pela carreira... acredito eu... em função da grande... quantidade de opções que o mercado tem oferecido ultimamente... né?
- 326) E1: claro.
- 327) E2: eles não vem mais como a carreira militar... como a carreira tão atrativa como viam antigamente...
- 328) E1: uhum...

- 329) E2: mas eles recebem essa preparação com professores... né? há...especializados em cada área... no caso...no caso de português... ele vai ter o professor de português e o professor de redação... também... então... eu monto um polígrafo... eles já tem pronto... né?
- 330) E1: uhum...
- 331) E2: (...) um polígrafo, que é voltado para o concurso da EsPCEEx... aí tu podes usar esse meu polígrafo...
- 332) E1: claro...há... a gente nota de passar pelo colégio militar... que tem alguns professores que estão de militar e outros não estão...
- 333) E2: isso...
- 334) E1: porque isso?
- 335) E2: é que assim ó... os professores do colégio militar... são militares e civis... existem os militares de carreira que prestam o concurso do QCO... né?
- 336) E1: uhum...
- 337) E2: e existem os militares temporários... como é o caso que eu já... como eu já fui... né?
- 338) E1: uhum...
- 339) E2: no caso o militar temporário tem uma formação de quarenta e cinco dias... num centro de formação específica... formação militar... e podem... há... digamos assim... executar funções militares de profes...de professor concomitantemente até oito anos... né?
- 340) E1: uhum...
- 341) E2: então... até pra não... depois eles saem do sistema... e os QCOs são aqueles militares de carreira que...
- 342) E1: uhum...
- 343) E2: (...) que fazem o concurso depois de formados na sua área específica e também vão... digamos assim... executar funções de militares de professor... conforme a necessidade do colégio...
- 344) E1: e o professor civil... ele faz concurso também?
- 345) E2: o professor civil faz concurso... né? o professor civil mediante concurso ele também vai... vai...vai entrar na carreira como um professor efetivo... né?

- 346) E1: uhum... claro...
- 347) E2: mas aí... é claro que com um plano de carreira diferenciado... né? para civis enfim...
- 348) E1: e ele não vai ter que usar a farda?
- 349) E2: não... ele não usa fardas... ele não é militar... a função dele é especificamente... relativo... hã... relativa a questão pedagógica...
- 350) E1: uhum...
- 351) E2: atividade em sala de aula ou não... mas sempre relativa a...
- 352) E1: a gente sempre vê que eles usam avental branco...
- 353) E2: isso... a gente tem o jaleco... né?
- 354) E1: uhum...
- 355) E2: Isso é um diferencial do colégio. nós precisamos entrar em aula... de jaleco branco.
- 356) E1: uhum... certo... todos os professores?
- 357) E2: todos os professores... tanto civis... quanto militares...
- 358) E1: uhum... e assim... tu notas que existe um tratamento diferente do aluno em relação ao professor se ele for civil ou militar? até tu que já foi militar?
- 359) E2: eu acho que de forma geral... eles respeitam mais o professor militar... eu acho que eles tem um respeito maior... né?
- 360) E1: uhum...
- 361) E2: acho até que o professor militar sabe exigir mais da disciplina deles... isso depende muito do perfil de cada professor...
- 362) E1: claro...
- 363) E2: (...) né? Mas de maneira geral... eles tem um respeito maior pelo militar...
- 364) E1: uhum...
- 365) E2: em termos de disciplina... né?
- 366) E1: uhum... e os alunos são obrigados a usar uniforme?

- 367) E2: sim... também é um diferencial do colégio... porque isso exig... é a identificação... né? às vezes... até na rua a pessoa ver ai... o aluno com o uniforme do colégio... sabe que é o aluno do colégio militar... olha com outros olhos... tem toda questão... né? do respeito... da admiração... e ao mesmo tempo evita aquelas comparações que a gente vê... né? com questão de roupas... uma roupa melhor que a outra... as modas... enfim...
- 368) E1: claro...
- 369) E2: essa é uma preocupação que eles não tem... e é exigido do aluno também... que ele tenha um cuidado com o seu uniforme... né? o uniforme tem que estar sempre bem limpo... bem passado... né? a fivela do cinto tem que tá limpinha... o sapato tem que tá bem lustradinho... né? um cuidado também com a apresentação do cabelo... menino não pode usar... não pode ter cabelo cumprido... meninas não podem usar acessórios... digamos assim... muito chamativos... né? a questão da unha... também... ela precisa usar uma unha... hã... discreta... né?
- 370) E1: claro...
- 371) E2: uma cor de unha discreta... até para não fazer diferenciação entre os alunos...
- 372) E1: claro.
- 373) E2: (...) pra ter realmente uma uniformidade... né? literalmente...
- 374) E1: vou entrar numa sala de adolescentes... né? que tem em média dezessete anos... dezoito?
- 375) E2: é... essa... é...é como eu te falei... como alguns alunos entram por concurso e às vezes voltam um ou dois anos...
- 376) E1: claro...
- 377) E2: (...) a idade e a maturidade...
- 378) E1: (...) divergem...
- 379) E2: (...) divergem bastante... então tu podes ter alunos ali... entre dezesseis... quinze e dezoito anos...
- 380) E1: bom... mas eles estão em uma fase de namoro... de descobertas... eles podem... eu posso permitir alguma manifestação?
- 381) E2: não... não pode... é proibido o namoro em sala de aula...
- 382) E1: e no colégio?
- 383) E2: no colégio é proibido...

- 384) E1: uhum... eles não podem?
- 385) E2: e também essa é uma função dos monitores de proibirem de qualquer tipo...
- 386) E1: e eu... também se tiver... se eu ver alguma coisa?
- 387) E2: tu podes... tu tem toda...
- 388) E1: (...) autoridade...
- 389) E2: (...) autoridade pra chamar atenção...
- 390) E1: tá... entendi... bom... acho que... eu entendi mais ou menos... como eu devo proceder... então...
- 391) E2: é... seria só uma descrição geral... assim...
- 392) E1: uhum...
- 393) E2: (...) das diretrizes e procedimentos do colégio.
- 394) E1: claro... e as dúvidas que eu tiver... posso ir...?
- 395) E2: pode me procurar...
- 396) E1: (...) te procurar... e tem alguns regulamentos... também que eu posso ir atrás... pra tirar alguma dúvida?
- 397) E2: claro... podes sim...
- 398) E1: uhum...
- 399) E2: podes consultar... tem vários...
- 400) E1: uhum... várias normas...
- 401) E2: isso... normas que podem ser consultadas...
- 402) E1: e eles estão disponíveis pro professor... essas normas?
- 403) E2: acredito que sim... acredito que sim... aí teria que entrar em contato com o pessoal administrativo...
- 404) E1: uhum...
- 405) E2: com a sessão administrativa da escola...
- 406) E1: sim... no caso de vocês... vocês costumam consultar esses... esses documentos com frequência ou... ou vocês... mais pela prática... pela vivência?

- 407) E2: não... o que a gente consulta realmente é o Pladis e o PET...
- 408) E1: uhum...
- 409) E2: que é o que serve de norte... pra nossa atividade...
- 410) E1: uhum...
- 411) E2: os outros a gente consulta só quando necessário... agora uma outra coisa que é interessante pontuar... é que a gente está em uma fase de transição... né? nós estamos num período de mudança curricular...
- 412) E1: uhum...
- 413) E2: então estamos mudando o currículo num sentido de adaptar... nossa prática pedagógica à uma nova diretriz... né? que é mais pautada pelas competências e habilidades... então... é esse o trabalho que está sendo feito... né?
- 414) E1: claro...
- 415) E2: que o colégio... na verdade... é tradicionalmente um colégio conteudista... nós somos... né?
- 416) E1: uhum...
- 417) E2: nós trabalham... o aluno sai da escola bem preparado em termos de conhecimentos pontuais em todas as matérias...
- 418) E1: uhum...
- 419) E2: e com as habilidades e competências... a gente... a ideia seria trabalhar mais... a questão metodológica... né?
- 420) E1: claro...
- 421) E2: o aluno vai continuar... digamos assim... há... a gente vai continuar trabalhando conteúdo com aluno... mas com uma... mais... com outro mo... sob outra perspectiva... né? visando mais a utilidade de determinado conhecimento pro aluno... então... a gente tá nesse período de transição... que é... digamos assim... há... que é... previsto... né... pela lei de diretrizes e bases e que o ENEM... também já tem... tem colocado em prática...
- 422) E1: é pra seguir... mais ou menos... um modelo que ENEM...
- 423) E2: não é PARA seguir... né? não é o nosso objetivo seguir o ENEM...
- 424) E1: uhum...

- 425) E2: é uma... é uma mudança de diretriz... que a gente percebe... que é geral... né?
- 426) E1: uhum...
- 427) E2: e a gente também... tá... tá...
- 428) E1: (...) aderindo.
- 429) E2: (...) aderindo, né?
- 430) E1: com certeza...
- 431) E2: o ENEM é só uma consequência... digamos assim... a prova do ENEM... eu acredito que seja uma consequência dessas diretrizes... né?
- 432) E1: uhum... e os alunos... considerando o colégio militar... tem vários, né?
- 433) E2: Sim... no sistema do colégio militar?
- 434) E1: ...no sistema do colégio militar. Isso. Então, assim, tu tens, há...informação se todos os colégios tem... mais ou menos... há...esse bom aproveitamento do aluno em concursos externos...
- 435) E2: não. na verdade isso é variável...
- 436) E1: (...) nas universidades?
- 437) E2: em geral os alunos...o colégio militar tem um... bom percentual de desempenho em universidades... mas cada colégio militar tem um desempenho... alguns se destacam mais que outros... digamos assim...
- 438) E1: claro... uhum... aqui o de Porto Alegre...?
- 439) E2: ele tem se mostrado... ele tá sempre na ponta... em termos de aprovação na URGS e no ENEM... eles sempre ficaram entre as primeiras colocações...
- 440) E1: uhum...
- 441) E2: (...) no estado, né?
- 442) E1: ah que bom...
- 443) E2: até a primeira colocação...
- 444) E1: a primeira colocação no estado?
- 445) E2: a primeira colocação no estado.

- 446) E1: uhum... bom... também existe uma... acredito que uma hierarquia... uma organização... que propicie... que facilite também a vida do professor... né?
- 447) E2: sim...
- 448) E1: hã... em termos de organização estrutural... mesmo?
- 449) E2: sim existe... que são palavras básicas em toda a instituição militar... né? organização... hã... desculpa... disciplina e hierarquia...
- 450) E1: uhum...
- 451) E2: então... todo o colégio ele é organizado... todo o sistema do colégio militar... todo o sistema... toda a OM... no caso... né?
- 452) E1: uhum...
- 453) E2: (...) organização militar... ela se baseia nessa hierarquia, que teria um sêso... né? no caso, tem o .... só pra dar um exemplo prático... eu tenho um coordenador de sêrie... né? a quem eu me dirijo diretamente... esse coordenador de sêrie... ele também tem... digamos assim... mais adiante...mais acima... né? o trabalho da supervisão escolar... e a supervisão escolar.. por sua vez, vai se vincular... a...a...a divisão de ensino e a divisão de ensino... digamos assim... seguem as diretrizes do comando...
- 454) E1: claro...
- 455) E2: então... tem todo... toda uma hierarquia... uma cadeia hierárquica... digamos assim... que deve ser seguida... né?
- 456) E1: uhum...
- 457) E2: que vai garantir... a organização...
- 458) E1: e tu acha que isso... facilita a vida do professor... dentro desse sistema?
- 459) E2: eu acho que sim... é uma preocupação a menos que o professor tem...né?
- 460) E1: uhum...
- 461) E2: em relação a... cada pessoa... digamos assim... cada instância se preocupa com suas atividades... né? e a gente pode fazer uma troca...
- 462) E1: claro... bom... eu acho que... já entendi bem como eu devo proceder... e vou ter auxílio lá no colégio... se precisar... né?

- 463) E2: ok...
- 464) E1: hã... eu só gostaria... assim... que tu falasse um pouquinho... professora... da tua vida profissional... do teu...um breve currículo...
- 465) E2: o colégio militar ele tem... hã... eu consegui depois que eu entrei... hã... eu já fechei dez anos de colégio militar agora... entrei em concurso como professora civil em dois mil e dois e hã...consegui durante esse período... fazer o mestrado na área de linguística e também o doutorado que eu conclui este ano... e eu consegui... eu acredito que muito em função da flexibilidade que o colégio possibilita... né? em termos de horários... né? a gente tem um tempo... tem essa questão da carga horária que é mais reduzida... né?
- 466) E1: uhum...
- 467) E2: que nos possibilita: preparar melhor o conteúdo... exigir mais do nosso aluno em termos de produção... né? essa... e também nos especializar... buscar especialização em cursos de pós graduação... eu consegui fazer em função dessa estrutura do colégio... o colégio também... né? nos apoia no nosso plano de... o colégio não... no caso... o sistema... o exército...
- 468) E1: uhum...
- 469) E2: ...apoia nosso plano de carreira, nos dando, digamos assim, hã...valorizando o nosso esforço, por meio de...da pós graduação, né?
- 470) E1: claro...
- 471) E2: com um plano de carreira...
- 472) E1: uhum... tá certo... tu és formada em letras... desde quando... tu és professora a quantos anos?
- 473) E2: eu me formei em mil novecentos e noventa e seis... pela universidade federal de Santa Maria... licenciatura plena... português.
- 474) E1: uhum.... e tu atuas desde...?
- 475) E2: desde noventa e seis...
- 476) E1: uhum...
- 477) E2: (...) basicamente eu trabalhava mais em cursinhos e preparatórios para vestibular... em noventa e oito... eu ingressei no colégio militar de Santa Maria como...
- 478) E1: são catorze anos de...

- 479) E2: ...é... de colégio militar são catorze anos... quatro anos no colégio de Santa Maria e dez anos no CMPA...
- 480) E1: uhum...
- 481) E2: né? na verdade eu vinculei pelos dos tipos de...de...as duas formas de...
- 482) E1: (...)de ingresso.
- 483) E2: (...) de ingresso, né?
- 484) E1: como docente?
- 485) E2: como docente... exatamente... tanto como militar e agora como civil...
- 486) E1: uhum... tá bom... então tá... muito obrigada...

Porto Alegre, 25 de setembro de 2012.

## PARECER SÓZIA

Ao ser convidada a participar da pesquisa de doutorado de Adriana Bonumá, recebi as instruções de qual seria minha função. Como professora do Colégio Militar de Porto Alegre, deveria dar informações a respeito das diretrizes do colégio, de seus rituais, da metodologia empregada em sala de aula, como forma de instruir uma educadora substituta.

Nesse sentido, fui submetida a uma entrevista em que deveria simular o fornecimento de orientações a minha substituta. Falei a ela sobre minha prática como professora de Redação do 3º ano do ensino médio e do apoio pedagógico do 8º ano do ensino fundamental, com especial enfoque à metodologia empregada. Era necessário ainda informá-la sobre as características peculiares do sistema, que se diferencia da maioria dos estabelecimentos de ensino por se tratar de uma instituição militar. Além disso, procurei informá-la sobre o perfil do corpo discente, bastante heterogêneo pelo fato de abranger tanto alunos concursados quanto amparados pelo sistema. Por fim, fiz uma breve relato de minha formação profissional.

A transcrição da entrevista se mostrou bastante condizente com atividade em si, que se caracterizou como uma conversa bastante espontânea. Espero, assim, ter contribuído para esclarecer, ainda que superficialmente, as políticas educacionais adotadas pelo sistema Colégio Militar.

Atenciosamente,

Profª XXXXXX.

## **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

Título do estudo: **REPRESENTAÇÕES DO TRABALHO DOCENTE NO CONTEXTO DE ENSINO DO SISTEMA COLÉGIO MILITAR DO BRASIL**

Pesquisadoras responsáveis: Marcia Cristina Corrêa e Adriana Silveira Bonumá Bortolini

Instituição/Departamento: UFSM / Programa de Pós-Graduação em Letras

Telefone para contato: (55) 32170939 – (55) 91827716

Local da coleta de dados: Residência da professora entrevistada.

Prezada Professora:

Você está sendo convidada para participar, como voluntária, em uma pesquisa. Você pode participar ou não. Antes de concordar em participar desta pesquisa, é muito importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento. Você será entrevistada sobre o seu papel e atividades desempenhadas como professora na instituição de ensino em que você trabalha e sobre como você compreende o sistema de ensino no qual está inserida. A entrevista será gravada (gravador de áudio) e o que você disser será registrado para posterior estudo. A pesquisadora deverá responder todas as suas dúvidas antes de você se decidir a participar. Você tem o direito de desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhuma penalidade.

Objetivo do estudo: o objetivo dessa proposta de estudo é investigar as representações do trabalho docente no sistema de ensino em que se insere o Colégio Militar, considerando os elementos que compõem a comunidade escolar - professor, aluno, trabalho docente e ensino/escola - no Colégio Militar de Porto Alegre, a partir da sua fala.

Procedimentos. Sua participação nesta pesquisa consistirá apenas nas respostas às perguntas que lhes serão feitas na entrevista com o procedimento de Instrução ao Sósia, e que abordam a sua visão sobre o seu agir docente, sobre o seu papel como professor, a descrição do seu contexto/ambiente escolar e a sua prática docente.

Benefícios. Esta pesquisa trará maior conhecimento sobre o tema abordado, sem benefício direto para você, mas com benefício para o sistema educacional, e para a prática docente e pedagógica de modo geral, do qual você faz parte.

Riscos. A concessão da entrevista não representará qualquer risco de ordem física

ou psicológica para você.

Sigilo. As informações fornecidas por você terão sua privacidade garantida pela pesquisadora responsável. Você, como sujeito da pesquisa não será identificada em nenhum momento, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados em qualquer forma.

Ciente e de acordo com o que foi anteriormente exposto, eu, Nome da Professora, estou de acordo em participar desta pesquisa, assinando este consentimento em duas vias, ficando com a posse de uma delas.

Porto Alegre 17, de Julho de 2012.

---

Nome da Professora

---

Assinatura

---

Pesquisadoras responsáveis

---

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato: Comitê de Ética em Pesquisa – UFSM - Cidade Universitária - Bairro Camobi, Av. Roraima, nº1000 - CEP: 97.105.900 Santa Maria – RS. Telefone: (55) 3220-9362 – Fax: (55)3220-8009 Email: [comiteeticapesquisa@smail.ufsm.br](mailto:comiteeticapesquisa@smail.ufsm.br). Web: [www.ufsm.br/cep](http://www.ufsm.br/cep)