

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

**O TRABALHO DOCENTE REPRESENTADO EM UMA  
FALA DE UMA PROFESSORA DE LÍNGUA  
ESPAÑHOLA DA CIDADE DE SANTA MARIA - RS**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

**Alison Marcelo Wagner**

**Santa Maria, RS, Brasil**

**2015**



**O TRABALHO DOCENTE REPRESENTADO EM UMA FALA  
DE UMA PROFESSORA DE LÍNGUA ESPANHOLA DA  
CIDADE DE SANTA MARIA - RS**

**Alison Marcelo Wagner**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Letras, Área de Concentração em Estudos Linguísticos, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Letras.**

**Orientador: Prof. Dr. Gil Roberto Costa Negreiros**

**Santa Maria, RS, Brasil**

**2015**

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

Wagner, Alison Marcelo

O trabalho docente representado em uma fala de uma professora de língua espanhola da cidade de Santa Maria - RS. / Alison Marcelo Wagner.-2015.

148 p.; 30cm

Orientador: Gil Roberto Costa Negreiros

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Artes e Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, RS, 2015

1. Trabalho 2. Professor de espanhol 3. Interacionismo sociodiscursivo I. Negreiros, Gil Roberto Costa II. Título.

---

© 2015

Todos os direitos autorais reservados a Alison Marcelo Wagner. A reprodução de partes ou do todo deste trabalho só poderá ser feita mediante a citação da fonte.

E-mail: [ailson.ufsm@gmail.com](mailto:ailson.ufsm@gmail.com)

---

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

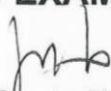
**A Comissão Examinadora, abaixo assinada,  
aprova a Dissertação de Mestrado**

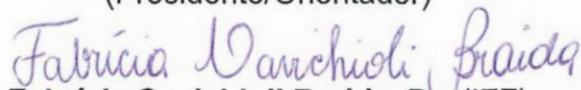
**O TRABALHO DOCENTE REPRESENTADO EM UMA FALA DE UMA  
PROFESSORA DE LÍNGUA ESPANHOLA DA CIDADE DE SANTA  
MARIA-RS**

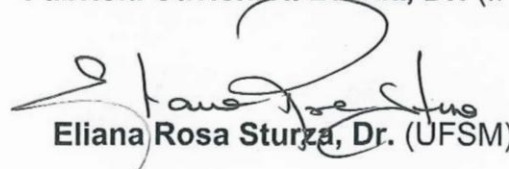
elaborada por  
**Alison Marcelo Wagner**

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

**COMISSÃO EXAMINADORA:**

  
**Gil Roberto Costa Negreiros, Dr.**  
(Presidente/Orientador)

  
**Fabrícia Cavichioli Braida, Dr. (IFF)**

  
**Eliana Rosa Sturza, Dr. (UFSM)**

Santa Maria, 27 de fevereiro de 2015.



Dedico este trabalho à Rafaela, minha filha, que veio trazer luz e felicidade à minha vida. E, também, ao meu sogro Romário, que nos deixou durante essa jornada, por sua incansável luta e exemplo de fé.





## AGRADECIMENTOS

À minha mulher Kátia, pelo amor, pela amizade e pela compreensão nos momentos difíceis desta caminhada. Te amo, meu bem.

Ao meu pai, minha força espiritual.

À minha mãe, Ledy, por sua luta e pelo amor incondicional.

À minha sogra, Aladir, pelo amor com o qual me acolheu em sua vida.

Aos meus irmãos, Alexandro, Alencar e Tiago, pelo grande exemplo de caráter.

Às minhas cunhadas, Marta, Janira e Denise, irmãs que a vida me deu.

Ao Roni, por me ensinar o que é comprometimento e dedicação ao trabalho.

Aos meus sobrinhos e sobrinhas, pela alegria que me proporcionam.

Ao Professor Gil Roberto Costa Negreiros, por sua compreensão e dedicação, e por acreditar quando ninguém mais acreditava. Serei eternamente grato.

Aos meus amigos-irmãos de caminhada, André, Ethiana e Luciana. Com a amizade de vocês a vida em Santa Maria foi mais fácil.

À Professora Sara Scotta Cabral, pelas gentis palavras em um momento difícil.

À Professora Maria Teresa Nunes Marchesan, pela contribuição em meu crescimento pessoal e profissional.

À CAPES, pelo apoio financeiro, que me deu o suporte necessário para o desenvolvimento dessa pesquisa.

Enfim, agradeço a todos aqueles que, de alguma forma, fizeram parte dessa jornada. Muito obrigado!



É graça divina começar bem. Graça maior é persistir na caminhada certa. Porém, graças das graças é não desistir nunca.

Dom Hélder Câmara



## **RESUMO**

Dissertação de Mestrado  
Programa de Pós-Graduação em Letras  
Universidade Federal de Santa Maria

### **O TRABALHO DOCENTE REPRESENTADO EM UMA FALA DE UMA PROFESSORA DE LÍNGUA ESPANHOLA DA CIDADE DE SANTA MARIA - RS**

AUTOR: ALISON MARCELO WAGNER

ORIENTADOR: GIL ROBERTO COSTA NEGREIROS

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

Pesquisas revelam a problemática da profissão do professor de língua estrangeira nas escolas públicas do Brasil. Esses estudos geralmente focalizam o tipo de aprendizagem que está sendo desenvolvida pelo professor sem uma real compreensão do que pode interferir neste tipo de atividade. Desse modo, as críticas ao ensino de língua estrangeira praticado no país são intensas e numerosas, o que acaba, de certa forma, se constituindo como uma voz social presente nos debates sobre o tema. Assim, partindo do princípio de que uma conceitualização mais ampliada do trabalho pode nos levar a uma maior conscientização do que vem a ser o trabalho do professor, realizei, nesta pesquisa, uma análise da fala de uma professora de língua espanhola. Meu objetivo foi investigar como o texto/discurso dessa professora se organiza a partir do contexto de produção e que representação sobre o trabalho do professor de espanhol emerge dessa fala. Minha hipótese é que o agir da professora em sala de aula seja pautado pelas diferentes vozes materializadas em seu discurso sobre o ensino de língua espanhola, configurando, também, uma representação de seu trabalho docente. Para verificar essa hipótese, realizei a análise da transcrição de uma entrevista oral realizada com uma professora de espanhol da cidade de Santa Maria-RS que trabalha na rede estadual de ensino. Como referencial teórico-metodológico utilizei as bases do quadro de análise do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) desenvolvido por Bronckart (2009[1999]) bem como os pressupostos da Ergonomia da Atividade e da Clínica da Atividade no que se refere ao conceito de trabalho. A análise dos dados permitiu identificar que, ainda que a professora reivindique uma prática autônoma em sua fala, representando um professor dedicado e inovador, seu texto/discurso materializa, na verdade, um trabalho balizado pelas prescrições e pelas coerções de outras vozes que o perpassam.

**Palavras-chave:** Trabalho. Professor de espanhol. Interacionismo sociodiscursivo.



## **ABSTRACT**

Master Thesis  
Post-Graduation Program in Linguistics  
Federal University of Santa Maria

### **THE TEACHING WORK REPRESENTED IN A SPANISH LANGUAGE TEACHER'S DISCOURSE FROM SANTA MARIA - RS**

AUTHOR: ALISON MARCELO WAGNER  
ADVISER: GIL ROBERTO COSTA NEGREIROS  
Defense Place and Date: Santa Maria, February 27, 2015.

Researches reveal a problem of foreign language teachers' profession in the Brazilians public schools. These studies generally focus on "a kind of" learning that is being developed by teachers without the proper knowledge of what really can influence in this kind of activity. In this way, the critics toward the teaching of foreign language that are practiced in Brazil are intense and numerous. In a certain way, it constitute a social voice present in discourse about the subject. Then, based in the principle that a larger conceptualization of work can lead us to a large capacity to became aware about what mean the teachers' work, I did analysis in this research about voices present in the discourse of a Spanish language teacher from Santa Maria-RS. My objective was to investigate how the teacher's discourse is organized according to the production's context and what representation about the Spanish language teacher's work appears from his voice. My hypothesis is the teacher's act in classroom should be scheduled by different materialized voices in the discourse about the teaching of Spanish, construing also a representation of its work as professor. To verify this hypothesis, I realize an analysis of transcription of oral interview with a Spanish teacher from Santa Maria that works in a public school. My review of literature is based the bases of chart analysis of social interactionism (ISD) developed by Bronckart (2009 [1999]) such as the ideas developed by ergonomics of activity and by Clinic of activity in the work's concept. The data's analysis helped me to identify that, even the teacher demand an autonomic practice in classroom, representing a dedicated and innovative, actually, his discourse materialize an work based by prescriptions and coercion from another voices that pass through it.

**Key words:** Work. Spanish teacher. Socio-discursive Interactionism.





# SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	17
<b>1</b> <b>CONCEPÇÕES DE TRABALHO NOS ESTUDOS ERGONÔMICOS.....</b>	<b>27</b>
1.1    O desenvolvimento de uma ciência do trabalho.....	27
1.2    Ergonomia da Atividade: o trabalho prescrito e o realizado .....	29
1.3    Clínica da Atividade: o real da atividade .....	31
1.4    O Trabalho sob a ótica do Interacionismo Sociodiscursivo .....	33
1.5    O trabalho do professor de espanhol .....	36
<b>2</b> <b>INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO: ASPECTOS TEÓRICOS E</b>	
<b>METODOLÓGICOS.....</b>	<b>41</b>
2.1    Interacionismo Social: contribuições de Volochinov.....	41
2.2    Contribuições de Vygotsky.....	45
2.3    O agir pela linguagem .....	50
2.4    Quadro de análise do ISD .....	56
2.4.1    O discurso e o texto na perspectiva do ISD.....	57
2.4.2    O contexto de produção dos textos .....	60
2.4.3    O nível organizacional .....	63
2.4.4    O nível enunciativo .....	69
2.4.5    Elementos do nível semântico .....	72
<b>3</b> <b>PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>73</b>
3.1    Contexto da pesquisa.....	73
3.2    O sujeito da pesquisa.....	74
3.3    Procedimento de coleta de dados: entrevista.....	76
3.4    Procedimentos de análise.....	78
<b>4</b> <b>O TRABALHO DOCENTE REPRESENTADO EM UMA FALA DE UMA</b>	
<b>PROFESSORA DE ESPANHOL DA CIDADE DE SANTA MARIA-RS.....</b>	<b>79</b>
4.1    Análise do contexto de produção .....	79
4.2    O nível organizacional.....	81
4.2.1    O plano global do texto .....	82
4.2.2    Tipos de discurso.....	86
4.2.3    Tipos de sequência.....	90
4.2.4    Mecanismos de textualização.....	94
4.3    Mecanismos enunciativos: índice de inserção de vozes .....	99
4.3.1    Vozes de personagens .....	101
4.3.2    Vozes sociais.....	105
4.3.3    Voz do autor empírico.....	114
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>119</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>125</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>135</b>



## INTRODUÇÃO

As práticas de linguagem situadas (quer dizer, os textos-discursos) são os instrumentos maiores do desenvolvimento humano, não somente sob o ângulo dos conhecimentos e dos saberes, mas, sobretudo, sob o das capacidades de agir e da identidade das pessoas.

(Jean Paul Bronckart)

Esta pesquisa de mestrado é, na verdade, fruto de um processo contínuo de reflexão sobre o movimento discursivo que envolve o trabalho do professor de língua espanhola. No momento, como professor de espanhol revestido de pesquisador da área de linguística espero que, por meio desta pesquisa, eu possa dar minha contribuição ao trabalho desenvolvido no ensino educacional por outros colegas, no caso específico dos professores de espanhol.

Escrever sobre o trabalho do professor é algo difícil, sobretudo neste intrincado contexto educacional brasileiro em que a atividade docente é, por vezes, classificada como uma profissão de menor prestígio diante de outras atividades laborais. Em relação a isso, Machado (cf. 2009, p. 57) destaca que a profissão do professor ainda carece de um entendimento profundo, primeiramente por parte dos pesquisadores e, posteriormente, pela sociedade em geral. Segundo a autora, a representação da atividade do professor aponta para um trabalho em que o docente se encontra aplicando tarefas diante de um grupo de alunos. Essa caracterização do trabalho do professor não leva em conta outros aspectos envolvidos em sua atividade: questões físicas, emocionais, psicológicas e cognitivas. Ou seja, questões inerentes a qualquer atividade humana.

A ideia de um profissional solitário, que apenas comanda uma classe de alunos, é derivada de pesquisas sobre ensino centradas em velhos conceitos de professor. Nessa perspectiva, este profissional às vezes pode ser visto como um sujeito que tem o “dom de ensinar”, que “se relaciona bem com as crianças”, que é muito “técnico e objetivo” na preparação dos futuros cidadãos.

Isso deriva de um pensamento calcado em uma visão educacional resultada de uma pedagogia tradicional e tecnicista, em que o professor é a autoridade máxima e um especialista que coordena as ações em sala de aula<sup>1</sup>.

Neste caso, assumir o trabalho docente como tema de pesquisa é, antes de tudo, ter consciência deste complexo e delicado campo de estudo. Esta constatação vai ao encontro do que Bronckart (2006) afirma sobre essa atividade. Segundo o autor, a profissão docente não se restringe ao domínio que o professor tem sobre o conteúdo da aula ou sobre as condições de aprendizagem de seus alunos. Nessa perspectiva, para investigar o trabalho do professor, é necessário compreender os múltiplos aspectos envolvidos que constituem o “real” mais concreto da vida de uma classe (cf. BRONCKART, 2006, p. 227).

Essa posição é ratificada por Amigues (2004, p. 38), que postula que o trabalho do professor é um “enigma” difícil de ser decifrado, pois, embora sua atuação seja subjetivamente elaborada, planejada e executada em um espaço de trabalho particular, o professor ainda é guiado pelos discursos externos ao contexto de sua atividade.

Foi esta relação entre os discursos produzidos por outros - pessoas alheias a realidade escolar - que delinearam meu caminho como pesquisador na área da linguística, e que acabou culminando neste trabalho de mestrado.

Meus anseios em relação a este tema começaram ainda na graduação, quando tive o primeiro contato com a escola e com o trabalho docente por meio do estágio supervisionado em língua espanhola. Naquele momento, encontrei um ambiente de ensino muito diferente do contexto escolar que havia sido apresentado nas aulas da universidade. Pude perceber o quanto a atividade de ensino é complexa e até mesmo assustadora para um iniciante na profissão.

Uma das primeiras observações que pude fazer com relação ao efeito que esse ambiente, até então desconhecido para mim, provoca no professor, é que há, realmente, um descompasso entre o contexto de ensino que é discutido na universidade e a verdadeira realidade encontrada em contexto escolar. Foi possível perceber alguns aspectos que ratificam as afirmações de que o trabalho docente é algo muito complexo e enigmático sob o ponto de vista de uma pessoa que desconhece o ambiente escolar.

---

<sup>1</sup> Ver Valente (2007).

Em primeiro lugar, esses aspectos se referem a questões mais estruturais como a distribuição da carga horária, a quantidade de alunos em sala de aula e a integração curricular que desfavorece o ensino de espanhol.

Num segundo momento, pude perceber aspectos que envolvem as relações pessoais estabelecidas entre o professor e seus pares na escola, a saber, os colegas, os alunos e o corpo diretivo, que é o responsável pelas normas e regras do educandário.

Naquela época, como estagiário, percebi que este contexto de trabalho nem sempre é linear e satisfatório do ponto de vista do professor. Outro aspecto inerente ao ambiente escolar diz respeito aos métodos e às abordagens utilizados no ensino de espanhol. Neste caso, como ainda estava em processo de formação inicial, não deixei de me surpreender quando me deparei com um ensino de línguas pautado pela descrição de estruturas gramaticais, apoiado numa apostila produzida a partir de recortes de livros didáticos.

Lembro-me de ter sentido um grande desconforto com a situação, visto que não estava acostumado com este tipo de abordagem, haja vista que na universidade discutíamos “o ensino de línguas sob uma perspectiva comunicativa”<sup>2</sup> pautada na oralidade, diferentemente do método trabalhado na escola.

Essa situação apresenta, em termos gerais, um posicionamento teórico antagônico. De um lado, métodos e abordagens referendados por pesquisas e estudos aplicados sobre ensino de línguas que são discutidos exaustivamente na universidade. De outro, as reais condições de ensino escolar.

Na realidade, em meu relatório de estágio não poupei críticas ao ensino adotado pela professora, visto que, na época, meu propósito era o de relatar as observações a respeito do processo de ensino sem omitir nenhum dado e propor possíveis alternativas que poderiam ser colocadas em prática.

Desse modo, essa experiência na época de formação inicial, aliada a fatores empíricos, decorrentes de outras situações de contato com a docência, levou-me a investigar questões relacionadas ao trabalho do professor de espanhol.

No entanto, no âmbito de ensino de língua estrangeira no Brasil, minhas leituras identificaram certa primazia de estudos e pesquisas relacionados ao ensino de língua inglesa em relação às investigações sobre ensino de espanhol. Esta

---

<sup>2</sup> Ver Almeida Filho (1993).

constatação é ratificada por Paraquett (2012), que investigou o tema. Segundo a autora, as produções científicas sobre ensino de língua estrangeira da área da Linguística Aplicada no Brasil confirmam a “força política” do inglês em relação ao espanhol no sistema educacional do país.

Além disso, as pesquisas desenvolvidas pela Linguística Aplicada tratam de temas variados, cujo objetivo se desdobra, muitas vezes, entre a aprendizagem e o aluno, fato que, de certa forma, dificulta a investigação sobre a dimensão do trabalho do professor.

A seguir, destaco alguns autores que trabalham com temas/assuntos relacionados ao ensino de línguas estrangeiras no Brasil: Kleiman (2001); Barcellos (1999); Leffa (1999); Paiva (2001); Almeida Filho (2000); Celani (2001); Gimenez (2003). Essas pesquisas, em sua maioria, buscam investigar *in loco* o trabalho do professor e, de alguma forma, associar os resultados à formação profissional, seja com o intuito de aprimorar a formação inicial de novos professores, seja para “incrementar” projetos de formação continuada.

Porém, embora tenha sido proveitoso (e volumoso) sob o ponto de vista acadêmico, visto que muitos estudos serviram para reavaliar a organização curricular de cursos de formação de professores, algumas pesquisas sobre o ensino de línguas acabaram, de certo modo, corroborando as afirmações de Saviani (2005 op. cit.), acerca dos discursos produzidos pela academia.

Muitos trabalhos configuram o que Saujat (2004, p. 28) postula como trabalhos investigativos da *transmissão de conhecimento*, ou seja, estudos que não abarcam completamente os aspectos intrínsecos ao trabalho do professor, mas apenas investigam a dimensão das práticas de ensino.

Assim, por meio dessa pesquisa, busco, de certa forma, um olhar sobre a atividade docente na perspectiva do profissional que a executa. Acredito que isso seja uma questão interessante no estudo sobre o trabalho docente: escutar do próprio professor como ele vê sua atividade.

Entendo que esta finalidade de estudo faz parte de meu processo formativo, visto que, com o passar do tempo, minha visão sobre o contexto de trabalho do professor foi alterada em virtude de novas experiências vivenciadas no ambiente escolar.

Assim, hoje, minha perspectiva sobre a atividade docente e seu contexto de trabalho está em consonância com as considerações de Machado (2004) sobre as dificuldades encontradas pelo professor no ambiente de ensino:

A polifonia constitutiva da linguagem e do ser humano faz com que as avaliações do trabalho do professor sejam feitas a partir de diferentes perspectivas, de diferentes *lugares sociais* e de diferentes critérios, o que aponta para a multiplicidade de **interferências** sobre o trabalho desse profissional, a quem é solicitado, implícita ou explicitamente, que **atenda a critérios de avaliação múltiplos e quase sempre conflituosos** (MACHADO, 2004, p. 20, grifos meus).

Desse modo, busquei como base teórico-metodológica para esta pesquisa os pressupostos do Interacionismo Sociodiscursivo (aqui representado também pela sigla ISD) (2009[1999])<sup>3</sup>, que, segundo Bronckart e Machado (2004) tem a intenção de trazer uma nova compreensão sobre o trabalho do professor, tanto em relação ao seu agir, quanto em relação às representações que se constroem sobre o trabalho docente (BRONCKART e MACHADO, 2004, p. 135).

Além dos pressupostos teóricos do ISD, utilizo nesta pesquisa alguns conceitos sobre atividade e trabalho estabelecidos pela Ergonomia da Atividade (AMIGUES, 2004; SOUZA-E-SILVA, 2004) e pela Clínica da Atividade (CLOT, 2006).

O Interacionismo Sociodiscursivo, doravante ISD é, segundo seu fundador, Jean Paul Bronckart (2006b, p. 9), uma corrente da ciência do humano e não propriamente uma corrente linguística, psicológica ou sociológica. Assim, o ISD busca integrar estudos culturais, sociais, linguísticos, fisiológicos e cognitivos que se agregam e se constroem mutuamente no desenvolvimento humano.

Conforme Machado (2009, p. 49), o ISD procura demonstrar que as práticas de linguagem situadas são os maiores instrumentos do desenvolvimento humano.

Segundo a autora, essa abordagem preocupa-se com os estudos sobre a mediação da linguagem nas atividades humanas, porque as ações do indivíduo se manifestam por meio dessa faculdade e é por ela que observamos o funcionamento psicológico do ser humano e sua relação com o social.

As proposições estabelecidas por Bronckart (2009[1999]) na constituição do ISD serão retomadas mais tarde, no decorrer deste trabalho. Neste momento, julgo necessário apenas destacar a questão da atividade de linguagem como constitutiva

---

<sup>3</sup> O ano de 1999 refere-se a 1ª edição publicada no Brasil. Nossa fonte é a 2ª edição do mesmo livro.

da representação da atividade laboral do sujeito. É sobre este conceito tão importante para o ISD que está baseada esta pesquisa.

Segundo Bronckart (op. cit. p. 92), o sujeito, ao se constituir pela linguagem como agente de uma atividade é, também, representado pelos discursos já ditos, ou seja, discursos proferidos por gerações anteriores que são, na verdade, avaliações e representações coletivas das atividades humanas.

Desse modo, torna-se possível estudar as relações entre o que é produzido discursivamente pelo indivíduo ou pelo seu coletivo de trabalho, para verificar as representações do agir ou da atividade exercida.

No Brasil, a partir da metade da década de 1990, a abordagem de análise linguístico-discursiva defendida por Bronckart foi muito bem recebida pelos pesquisadores de processos de ensino-aprendizagem do sistema educacional, conforme postulam Correa, Melo e Gatto (2011, p. 01). Pesquisadores que incorporaram os pressupostos teóricos defendidos pelo ISD em seus estudos desenvolveram um número significativo de trabalhos e pesquisas no país. Na área de Letras alguns estudos basearam-se nas reconfigurações dos gêneros textuais propostos pela teoria (cf. cap. 2), além de pesquisas sobre o trabalho docente.

Nos últimos anos, esses estudos ampliaram seu escopo e, desse modo surgiram trabalhos sobre os mais variados temas educacionais: *representação do trabalho docente* (MACHADO, 2004), *abordagens no ensino de línguas* (PAVIANI, 2011), *produção escrita em língua estrangeira* (BEATO-CANATO, 2008), *análise da multimodalidade discursiva* (GUIMARÃES e DREY, 2012), *formação de professores de línguas* (MOTT-FERNANDEZ e CRISTOVÃO, 2008; VEÇOSSO e CORRÊA, 2012).

No campo de investigação sobre o trabalho do professor, o ISD, como uma abordagem que busca analisar o papel da linguagem como mediadora das atividades humanas, tenta compreender esse contexto de atividade docente na sua totalidade.

Tornou-se necessário aos pesquisadores incorporar aos conceitos teóricos do ISD algumas considerações da ergonomia do trabalho. Assim, os pressupostos teóricos da Ergonomia da Atividade (SOUZA-E-SILVA, 2004) e da Clínica da Atividade (CLOT, 2006) foram incorporados ao quadro teórico do Interacionismo Sociodiscursivo em muitos estudos sobre o paradigma professor/trabalho de ensino.



Essas três correntes têm em comum os referenciais teóricos que incorporam em seus quadros de análise; a saber, a psicologia vygostkyana em relação ao desenvolvimento, e a perspectiva dialógica da linguagem desenvolvida por Volochinov<sup>4</sup>, bem como a noção de gêneros de Bakhtin 2011[1992].

No Brasil, essas pesquisas sobre o trabalho docente que utilizam o escopo teórico do ISD são desenvolvidas por grupos ligados ao programa de Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL) da PUC-SP, que também serviram de referencial para o desenvolvimento desta dissertação.

Sob essa perspectiva teórica, o ISD aceita pressupostos da teoria dos fatos sociais de Durkheim, reconfigurada por Moscovici (1961) para tratar das representações sobre trabalho, sejam elas coletivas ou individuais. No quadro de análise das representações das ações de linguagem, Bronckart (2009,[1999] p.32) incorpora e reformula os conceitos de Habermas (1987) sobre o agir comunicativo e os mundos representados<sup>5</sup>.

Entre os inúmeros conceitos sobre ergonomia, considero como referência para minha pesquisa aquele que a concebe como “um conjunto de conhecimentos sobre o ser humano no trabalho e uma prática de ação que relaciona intimamente a compreensão do trabalho e sua transformação” (SOUZA- E- SILVA, 2004, p. 84).

Assim, pela perspectiva de estudo que encontrei no escopo dessas teorias, defini como objetivo central desta pesquisa de mestrado analisar, a partir do contexto de produção, o texto/discurso<sup>6</sup> de uma professora de espanhol que atua na rede estadual de ensino na cidade de Santa Maria-RS e a representação sobre o trabalho docente que emerge desse texto/discurso. O *corpus* de análise é composto de uma entrevista oral realizada com a professora informante.

Minha hipótese é de que a representação do trabalho docente materializada no discurso proferido pela professora é causado pela interferência direta ou indireta de outras vozes encontradas em sua fala. Além disso, é possível que essa fala materialize os tipos de trabalho<sup>7</sup> que se entrecruzam quando ela comenta sobre sua prática docente.

---

<sup>4</sup> Seguindo Bronckart (2008, p. 76), considero “Marxismo e Filosofia da Linguagem” como sendo de autoria de Volochinov, não incluindo o nome de Bakhtin na referência a essa obra.

<sup>5</sup> Esses conceitos serão apresentados no capítulo 4 da presente dissertação.

<sup>6</sup> Utilizarei esse termo para fazer referência à fala da informante desta pesquisa.

<sup>7</sup> Os tipos de trabalho se referem ao *trabalho prescrito*, *trabalho realizado* e ao *trabalho representado*, que serão apresentados no capítulo seguinte.

Desse modo, é na confluência dessas reflexões sobre discursos, trabalho docente e ensino de língua espanhola que busco as respostas para os questionamentos iniciais. Assim este objetivo geral se desdobra nos seguintes objetivos específicos:

- 1- Investigar a organização do texto/discurso da informante sobre o trabalho docente.
- 2- Definir as vozes que estão presentes no texto/discurso sobre o trabalho do professor de espanhol.
- 3- Examinar a representação sobre o trabalho do professor de espanhol na fala da professora informante.

Diante disso, essa pesquisa visa contribuir com a discussão acadêmica sobre o trabalho realizado pelos professores de espanhol nas escolas do Brasil. Essa visão nos leva ao encontro do que afirma Rajagopalan (2003), sobre o fazer científico na área linguística. Segundo o autor, o pesquisador da área da linguagem, sobretudo os linguistas aplicados, devem estar comprometidos com o agir político e social de seus estudos; trazer para os espaços discursivos as questões que lhe são caras e que valorizam a parte ética e social da linguagem.

Desse modo, acredito que estudar a relação entre o trabalho realizado pelo professor de língua espanhola e a representação dessa atividade no próprio discurso desse profissional faz-se não apenas importante, mas necessário, uma vez que é por meio da linguagem que representamos, interagimos e construímos textualmente o mundo que nos rodeia (BRONCKART, 2008, p. 72).

Cabe destacar também, que este trabalho constitui-se na confluência teórica de três áreas do conhecimento: Linguística aplicada, Interacionismo sociodiscursivo e Ergonomia da Atividade.

Da primeira área, recorri aos estudos sobre a área de ensino/ aprendizagem de línguas; do ISD, referencial maior desta pesquisa, interessa os desdobramentos teóricos a respeito da análise epistemológica e da metodologia adotada para referendar os discursos produzidos; da Ergonomia da Atividade, busco conceitos sobre o trabalho e a atividade docente.

Assim, devo deixar claro que esta dissertação está estruturada em quatro capítulos, além da introdução e das considerações finais.

No capítulo 1, apresento as concepções de trabalho sob o viés das Ciências do trabalho, concepções do ISD sobre o trabalho como forma de agir, e por fim, o trabalho do professor de espanhol. No capítulo 2, abordo questões sobre os pressupostos teóricos que fundamentam o Interacionismo Social, que é a base do Interacionismo Sociodiscursivo, também apresento o quadro de análise de textos/discursos proposto pelo ISD. No capítulo 3, descrevo os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa. No capítulo 4, abordo questões relativas à análise e às discussões dos resultados. Por fim, apresento as considerações finais sobre o trabalho desenvolvido.



# 1 CONCEPÇÕES DE TRABALHO NOS ESTUDOS ERGONÔMICOS

Neste capítulo, busco desenvolver um percurso teórico que considero necessário para esta pesquisa, que investiga as representações do trabalho docente de uma professora de língua espanhola da cidade de Santa Maria-RS. Para isso, julgo ser importante compreender qual é a concepção de trabalho, em geral, e de trabalho docente, em particular, assumida nesta dissertação de mestrado.

Dessa forma, primeiramente, abordo o conceito de trabalho numa visão ergonômica; em segundo lugar, apresento a perspectiva da Clínica da Atividade, que é uma corrente da Psicologia do Trabalho e, em terceiro lugar, trato das questões do trabalho sob a ótica do ISD.

Acredito que, a partir do caráter interdisciplinar identificado na base teórica dessas abordagens, será possível conceituar com mais clareza os termos *trabalho* e *trabalho docente*.

## 1.1 O desenvolvimento de uma ciência do trabalho

Para possibilitar o estudo do conceito de trabalho, busco inicialmente, apresentar um breve histórico da Ergonomia, bem como seu desenvolvimento como ciência de estudos sobre o trabalho.

Apesar da existência da relação homem vs. trabalho desde a antiguidade e, por consequência, as interações advindas dessa ação laboral, foi somente a partir do final do século XIX que Wojciech Jastrzebowski trouxe a reflexão sobre o tema. Em um artigo de 1857, o naturalista polonês usou pela primeira vez o termo “ergonomia”, definindo-o como a ciência que estuda maneiras de facilitar a relação do homem com objetos e máquinas.

Após Jastrzebowski, outro momento importante que antecedeu o surgimento da Ergonomia como ciência foi a discussão sobre a racionalização do trabalho proposta por Taylor em sua obra de 1911<sup>8</sup>, na qual propôs uma forma científica de

---

<sup>8</sup> Princípios da Administração Científica/ The Principles of Scientific Management.

administração do trabalho. Alguns autores reconhecem a importância dos estudos desenvolvidos por Taylor, visto que sua obra trouxe questões relevantes aos estudos científicos do trabalho ao considerar importante as relações estabelecidas entre as tarefas e as funções do trabalhador com o desempenho físico e emocional humano.

De acordo com Souza-e-Silva (2004), o movimento taylorista trouxe para a discussão científica a possibilidade de análise em separado do trabalho como atribuição delegada por alguém e do trabalho como atividade exercida pelo trabalhador:

Um dos efeitos desse movimento, a partir do momento em que se deu sua formalização em um corpo de doutrina, foi a divisão do trabalho entre, de um lado, o perito que concebe e prepara o trabalho e, de outro, o executante que o realiza; trata-se, portanto, de separar o trabalho prescrito do trabalho efetivo ou atividade (Souza-e-Silva, 2004, p.88).

O taylorismo propôs a criação de regras, normas e leis para a atividade laboral. Essa nova visão do trabalho e da ação do homem enquanto executor de uma atividade laboral fez surgir na Europa, mais precisamente na Grã-Bretanha, no final da década de 1940, a primeira Sociedade de Pesquisa Ergonômica<sup>9</sup>. O objetivo dos primeiros estudos e análises ergonômicos era o de atenuar os esforços humanos em situações extremas de trabalho, além de buscar a adaptação da máquina ao homem. A rápida evolução dos estudos da “Ciência do Trabalho” na Europa deu-se muito em função dos resultados de pesquisas sobre a produção militar em grande escala realizadas durante a segunda guerra mundial.

Na mesma época, surgiram na França os primeiros trabalhos sobre Ergonomia. No entanto, os estudos ergonômicos realizados em solo francês estabeleceram uma relação diferente com os estudos desenvolvidos pelos britânicos. Nesse sentido, Wisner (*apud* SOUZA-E-SILVA, 2004) afirma que o percurso histórico pelo qual perpassou os estudos ergonômicos na Europa delineou duas correntes de estudos que acabaram diferenciando-se em relação aos objetos de análise:

Enquanto na Grã-Bretanha a ergonomia visava à adaptação da máquina ao homem, na França, a preocupação central era com a adaptação do trabalho ao homem. Estamos, então, no âmbito da chamada *ergonomia situada* ou *ergonomia da atividade* (WISNER *apud* SOUZA-E-SILVA, 2004, p. 87).

---

<sup>9</sup> Ergonomics Research Society.

Ferreira (2008) também aponta essa mudança de paradigma nos estudos sobre o trabalho e as diferenças entre a Ergonomia francesa e a Ergonomia de linha britânica:

O fato é que a ergonomia da atividade foi se construindo com base na constatação dos efeitos nocivos produzidos pela administração científica do trabalho, cuja versão mais acabada ao final dos anos 40 tinha a face do taylorismo-fordismo. A jovem ciência propunha uma inversão no paradigma taylorista vigente “*one best way*” [...]: ao invés da adaptação do homem ao trabalho, ela sustenta a necessidade de adaptar, isto sim, o trabalho (sentido largo do termo) a quem trabalha (FERREIRA, 2008, p. 90).

Desse modo, nasceu a Ergonomia da Atividade de linha francesa que tinha entre seus objetivos estudar o trabalhador no contexto real do trabalho, analisando a atividade efetiva, bem como os problemas apresentados neste tempo/espaço de realização da tarefa.

## **1.2 Ergonomia da Atividade: o trabalho prescrito e o realizado**

Conforme a seção anterior, a Ergonomia da Atividade surgida na França delineou um caminho teórico-objetivo diferente dos estudos britânicos em relação ao paradigma homem/trabalho. Sua principal motivação estava na possibilidade de transformação dos ambientes de trabalho com o objetivo de prever possíveis problemas decorrentes da interação do indivíduo em determinados contextos de trabalho.

Assim, a Ergonomia da Atividade centra-se no trabalho efetivo, buscando ocupar-se das questões que envolvem os problemas reais decorrentes de uma situação real e de um tempo real de trabalho. Neste caso, considera que não há como definir o trabalho sem levar em conta os aspectos que ligam o trabalhador à tarefa que ele é obrigado a cumprir. Conforme Ferreira e Barros (2003, p. 7), o conceito de trabalho sob a perspectiva da Ergonomia da Atividade pode ser definido da seguinte forma:

O trabalho é uma atividade humana ontológica finalística por meio da qual os trabalhadores forjam estratégias de mediação individuais e coletivas vis-à-vis um contexto de produção de bens e serviços visando superar a diversidade de contradições existentes com a finalidade de garantirem a sobrevivência física, psicológica e social e, desta forma, forjarem a sua

própria história. O caráter mediador da atividade opera uma dinâmica com duplo efeito: os indivíduos transformam o contexto de produção e, ao mesmo tempo, são "transformados" por ele. As estratégias de mediação individuais e coletivas integram as propriedades humanas do pensar, do agir e do sentir que estruturam historicamente a intersubjetividade sob a forma de modos de ser e de viver dos trabalhadores nos locais de trabalho (FERREIRA e BARROS, 2003, p. 7).

Ainda que se defina o trabalho como uma atividade finalística, a questão maior para os estudos ergonômicos franceses recaiu sobre a definição do termo atividade, um conceito amplo nos estudos ergonômicos e, também, desenvolvido por várias ciências. No entanto, conforme aponta Amigues (2004, p. 39), foi por meio da psicologia do trabalho e da ergonomia de linha francesa que a atividade passou a ter uma função heurística, podendo, dessa forma, propor uma reflexão teórica sobre a questão da relação entre tarefa e a atividade, de um lado, e a distância entre o trabalho prescrito e o trabalho real, de outro.

Em relação a isso, Ferreira (2000) destaca uma das principais contribuições da Ergonomia da Atividade: colocar em evidência para os estudos ergonômicos a questão sobre a distância existente entre o trabalho formalmente prescrito e o trabalho real, independentemente do sistema produtivo. Ainda conforme o autor, essa visão mais abrangente das situações de trabalho foi incorporada por outras disciplinas que vieram a compor as "ciências do trabalho", como a sociologia, a psicodinâmica e a filosofia (FERREIRA, op. cit. p. 9).

Levando em conta as atividades exercidas pelos indivíduos em seus contextos específicos de trabalho, a Ergonomia da Atividade desenvolveu a célebre distinção entre o trabalho *prescrito* e o *trabalho real*:

- **trabalho teórico** (lato sensu), constituído pelas representações sociais habitando os pontos de vista dos diferentes sujeitos na esfera da produção (do operário ao diretor-presidente);
- **trabalho prescrito ou previsto**, circunscrito num contexto particular de trabalho representando os "braços invisíveis" da organização do trabalho que fixa as regras e dita os objetivos qualitativos e quantitativos da produção;
- **trabalho real**, comporta a atividade do sujeito, seu *modus operandi* numa temporalidade dada, num *locus* específico; onde ele coloca em jogo todo o seu corpo, sua experiência, seu *savoir-faire*, sua afetividade numa perspectiva de construir modos operatórios visando regular sua relação com as condições objetivas de trabalho (FERREIRA, op. cit., p. 9-10).



A distância entre o trabalho prescrito e o trabalho real constitui uma descontinuidade fundamental na atividade laboral que acaba gerando um conflito sob duas perspectivas: a da atividade geral e a da atividade particular. Neste caso, cabe aos estudos ergonômicos a análise da distância entre o realizado e o prescrito dentro dessas situações e de seus contextos próprios. Isto se torna essencial para uma interpretação mais ampla do trabalho, visto que ele é, também, subjetivo e intersubjetivo e, desse modo, repousa sobre energias afetivas (FERREIRA, 2000, p. 11).

Os estudos da Ergonomia da Atividade foram incorporados e ampliados por várias disciplinas, como, por exemplo, a Ergologia, a Psicopatologia do Trabalho e a Psicologia Clínica do Trabalho, que, por sua vez, constitui duas correntes principais: a Psicodinâmica do Trabalho e a Clínica da Atividade. Para o desenvolvimento desta pesquisa, na próxima seção, abordarei os estudos desenvolvidos pela Clínica da Atividade, sobretudo o conceito de *real da atividade*, (re)elaborado a partir dos pressupostos da Ergonomia da Atividade.

### **1.3 Clínica da Atividade: o real da atividade**

A Clínica da Atividade, avançando nos estudos da Ergonomia da Atividade, surgiu a partir dos estudos desenvolvidos pelo psicólogo do trabalho Yves Clot e por sua equipe do Conservatoire National des Arts et Métiers (CNAM) de Paris. Uma das preocupações dessa corrente envolve a questão dos sofrimentos causados no trabalhador decorrentes das exigências das organizações do trabalho. O nível extremo, em termos psicológicos, que atinge essas exigências, acaba prejudicando as atividades dos trabalhadores e, por consequência, causam o sofrimento.

Segundo Clot (2006, p. 12), apesar da importante contribuição da Ergonomia da Atividade sobre os aspectos relacionados ao trabalho e sobre as atividades dos indivíduos em situação laboral, essa disciplina não abordou a questão das dimensões subjetivas da atividade. Nesse sentido, é impossível tratar da atividade sem levar em consideração as questões de afeto, de emoções e de motivações, numa concepção de atividade aos moldes de Leontiev (2004).

Portanto, um dos propósitos iniciais da Clínica da Atividade foi o de tentar explicar a subjetividade no interior da atividade, porque, para Clot (*apud* (MACHADO, 2005, p. 159), a atividade e a subjetividade são aspectos que não podem ser separados.

Dessa forma, os impedimentos, o não-realizado, as atividades suspensas, contrariadas, e os fracassos são considerados na análise da Clínica da Atividade, bem como as atividades realizadas de improviso ou antecipadas conforme afirma Clot (2001, p. 06):

A atividade não é somente aquilo que se faz. O real da atividade é também o que não se faz, aquilo que não se pode fazer, o que se tenta fazer sem conseguir – os fracassos - aquilo que se desejaria ou poderia fazer, aquilo que não se faz mais, aquilo que se pensa ou sonha poder fazer em outro momento (CLOT, 2001, p. 06).

Segundo essa concepção, o possível e o impossível devem ser incorporados ao conceito de atividade, para que se tenha a possibilidade de se extrair os conflitos decorrentes de uma situação de trabalho e, assim, compreender o real da atividade.

Assim, com o objetivo de transformar as situações de trabalho, a Clínica da Atividade busca deslocar o trabalhador da função de “observado” para torná-lo observador da própria identidade e do próprio trabalho. Neste caso, a abordagem considera os conceitos de trabalho prescrito e de trabalho realizado propostos pela Ergonomia da Atividade e acrescenta o conceito de *real da atividade*, ou seja, as experiências subjetivas do sujeito quando está realizando a tarefa.

O real da atividade refere-se, também, às “atividades contrariadas” ou “não realizadas” pelo trabalhador. Lousada (2004, p. 275) apresenta as características que sintetizam esses conceitos sobre o trabalho:

1 – **trabalho prescrito**: refere-se à tarefa; a tudo o que é prescrito pelas organizações e que deve ser realizado pelo trabalhador;

2 – **trabalho realizado**: é a atividade efetivamente realizada, em uma situação de trabalho;

3 – **real da atividade**: engloba também o não-realizado, os impedimentos, o que o trabalhador não consegue realizar e o que desejaria fazer.

Sendo assim, podemos inferir que o real da atividade engloba não apenas o trabalho prescrito, mas, também, o próprio trabalho realizado, pois, conforme Clot (2006, p. 133), o real da atividade não faz parte daquilo que podemos observar

diretamente. Para propor essa questão sobre o real da atividade, Clot (2006) transpõe para o domínio dos estudos sobre o trabalho as noções de Bakhtin (2011[1992]) sobre gênero e o dialogismo. Neste caso, a Clínica da Atividade conceitua a existência de gêneros profissionais<sup>10</sup> ou de gênero de atividade. Esse conceito se refere ao pertencimento do sujeito a determinados grupos de trabalhadores com suas regras implícitas, seus modos de dizer, seus modos de agir, num sistema flexível de variantes normativas e de trocas organizadas em torno de objetivos de ação. Sob essa perspectiva, as relações entre os grupos de indivíduos situam-se nas escolhas discursivas que desempenham um importante papel no ambiente de trabalho.

Portanto, os conceitos desenvolvidos pela Clínica da Atividade, bem como pela Ergonomia da Atividade, visam compreender o papel do trabalho na ótica do desenvolvimento do trabalhador, e também, investigar possibilidades de transformação da própria situação de trabalho.

Na próxima seção, trato sobre a definição de trabalho do ISD que encontra nas definições teóricas da Ergonomia da Atividade e da Clínica da Atividade bases para os estudos sobre o trabalho docente.

#### **1.4 O Trabalho sob a ótica do Interacionismo Sociodiscursivo**

Na perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo, o trabalho é uma forma de agir ou de prática própria da espécie humana devido ao desenvolvimento de variadas atividades coletivas ao longo dos anos, que foram organizadas socialmente com a finalidade de assegurar a sobrevivência dos grupos, conforme afirma Bronckart (2006):

O trabalho se constitui, claramente, como um tipo de atividade ou de prática. Mas, mais precisamente, é um tipo de atividade própria da espécie humana, que decorre do surgimento, desde o início da história da humanidade, de formas de organização coletiva destinadas a assegurar a sobrevivência dos membros de um grupo (BRONCKART, 2006, p. 209).

---

<sup>10</sup> Clot (2006, p.42-43)

O ISD adere aos estudos ergonômicos com o objetivo de delinear um percurso teórico que possibilite refletir sobre o trabalho no ensino. Esta adesão se dá, segundo Bronckart (2008), porque, ainda que as diferentes abordagens sobre o trabalho desenvolveram muitas investigações nos mais diversos contextos, há uma emergência, no âmbito educacional, de pesquisar o trabalho do professor:

No quadro dessas diversas correntes, múltiplas situações de trabalho foram objeto de pesquisas detalhadas, que não é possível aqui resenhar por inteiro. Entretanto, é necessário assinalar que a evolução das didáticas das disciplinas escolares recentemente levou a emergência de um novo campo de trabalho, que é o do trabalho do professor (BRONCKART, 2008, p. 101).

Sendo assim, no quadro teórico do ISD, Bronckart e Machado (2004) desenvolvem esquemas de procedimentos e análise sobre o trabalho do professor e sobre os contextos de ensino.

Nesse sentido, Machado (2009, p. 41) afirma que os pressupostos teóricos da Ergonomia da Atividade e da Clínica da Atividade serviram de base para uma definição mais completa do trabalho do professor.

Ainda, segundo a autora, a distinção feita pela Ergonomia da Atividade entre a dimensão do trabalho prescrito e a do trabalho efetivamente realizado encontra no campo educacional uma área frutífera para o desenvolvimento de análises sobre o trabalho do professor. Nesse sentido, diversos pesquisadores (MACHADO, 2004; AMIGUES, 2004; SOUZA-E-SILVA, 2004) focaram seus estudos na dicotomia trabalho prescrito e trabalho realizado para compreender a ação do professor. Sob a perspectiva do ISD (MACHADO, 2009b), a concepção de trabalho do professor ganha uma nova reconfiguração a partir das relações próximas estabelecidas entre a Ergonomia da Atividade e os estudos sobre o agir docente desenvolvidos pelos pesquisadores do Interacionismo Sociodiscursivo.

Ao analisar os estudos sobre o trabalho desenvolvidos pela ergonomia, Machado (2009b) apresenta algumas características subjacentes ao trabalho do professor na perspectiva do ISD. Essa descrição é baseada nas atividades exercidas pelo professor em seu contexto específico, que segundo a autora tem aspectos que caracterizam o agir docente:

- a- É uma atividade **pessoal** e sempre única, envolvendo a totalidade das dimensões do trabalhador (físicas, mentais, práticas, emocionais, etc.);
- b- É plenamente **interacional**, já que, ao agir sobre o meio, o trabalhador o transforma e por ele é transformado;

- c- É **mediada por instrumentos** materiais ou simbólicos;
- d- É **interpessoal**, pois envolve sempre uma interação com outros;
- e- É **impessoal**, dado que as tarefas são prescritas ou prefiguradas por instâncias externas;
- f- É **transpessoal**, no sentido de que é guiada por “modelos do agir” específicos (MACHADO, 2009b, p. 36).

Tendo em vista essas características da atividade docente, os estudos realizados pelo ISD *sobre o e no* trabalho educacional tem como premissa que as ações humanas não podem ser concebidas apenas pela observação das condutas perceptíveis dos sujeitos, mas elas também podem ser observadas pelas coerções de textos prescritivos ou das próprias ações dos indivíduos envolvidos na atividade.

Para abordar essas questões acerca do trabalho docente, Bronckart (2006, p. 226-227) reconfigura alguns aspectos do trabalho prescrito e do trabalho real desenvolvidos pelos estudos ergonômicos, acrescentando outro tipo de trabalho que se refere ao ensino: o trabalho representado.

O trabalho prescrito refere-se às normas, às instruções, às regras, aos programas pré-definidos em documentos que buscam delinear o trabalho que deve ser realizado pelo professor. No Brasil esses documentos são, dentre outros mais específicos, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), as normativas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), as Orientações Curriculares Nacionais (OCNs).

Por sua vez, o trabalho realizado é a concretização das atividades pelo trabalhador de acordo com as prescrições que lhe são dadas. No caso do trabalho de ensino, o ISD concebe que as atividades realizadas pelos professores em sala de aula pertencem ao nível do trabalho realizado.

Conforme Bronckart (2006, p. 227), o trabalho representado é o mais difícil de identificar, pois ele se refere ao que é expresso pelo professor através de seu discurso e de seu agir em sala de aula. Neste caso, é um processo dialético que envolve a ideologia presente nos textos prescritivos e a tomada de consciência sobre o que realmente acontece na aula. Assim, essa dimensão do trabalho contrapõe o que o professor define sobre sua atividade e o que efetivamente é realizado em seu contexto de trabalho.

É em consonância com essas definições que esta pesquisa sobre a representação do trabalho do professor de espanhol se desenvolveu, pois, conforme

apresentei no capítulo introdutório, esta é uma reflexão que tenho feito desde o período de graduação.

Assim, acredito que o trabalho do professor de língua espanhola, objeto de investigação desta pesquisa, não foge às resoluções e normativas pré-concebidas ou pré-estabelecidas sobre a sua atividade de ensino e, neste caso, insere-se neste campo de pesquisa baseado nos pressupostos da Ergonomia da Atividade, da Clínica da Atividade e do ISD.

Diante disso, apresento na próxima seção características do trabalho do professor de espanhol que trabalha na rede pública de ensino do Rio Grande do Sul.

## **1.5 O trabalho do professor de espanhol**

Para tratar sobre o trabalho do professor de espanhol, considero importante destacar, em primeiro lugar, o cenário educacional no qual está inserido esse profissional. Esse cenário, na verdade, se configura como uma estrutura hierárquica que rege a educação brasileira.

No topo desta cadeia, encontramos o Ministério da Educação (MEC); num segundo plano, em nível estadual, estão as Secretarias Estaduais de Educação e, em nível municipal, as Secretarias Municipais de Educação. Em última instância, está a escola, local de trabalho do professor.

Esta composição hierárquica é responsável pela regulamentação e/ou orientação do ensino no Brasil. Neste caso, de acordo com a esfera a qual atua e com a legislação educacional vigente, cada autarquia assume uma função normalizadora em relação às propostas e ao planejamento do ensino. Assim, o trabalho do professor está, de certo modo, atrelado às regras e às normativas implementadas por este sistema.

Sobre isso, Ferreira (2012) avalia que o trabalho do professor é visto como algo complexo em decorrência das variáveis nele envolvidas. Além de uma cadeia de relações sociais que se estabelecem por meio das trocas cotidianas mediadas pelo uso da linguagem, a atividade docente é pautada pelos documentos que normatizam suas práticas. Ferreira (op. cit.) postula que o professor é subordinado a uma espécie de cascata hierárquica que prescreve sua atuação:

No cenário educacional brasileiro, podemos exemplificar essa estrutura hierárquica a partir das estruturas normativas que regem a educação brasileira. Dessa forma, teríamos no MEC o topo dessa escala e suas ações como as Leis de Diretrizes e Bases (LDB) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN); em nível estadual teríamos as Secretarias Estaduais de Educação e os Currículos Básicos Comuns ou Propostas Curriculares (em implantação em diversos estados brasileiros); em nível municipal, as legislações das secretarias municipais de educação e em última instância, temos as normas particulares que cada escola adota, seguindo a documentos internos como projeto político pedagógico, regimento interno, dentre outros (FERREIRA, 2012, p. 03).

Os PCNs são documentos elaborados pelo Governo Federal para nortear as equipes escolares na execução de seus trabalhos. O objetivo principal dos PCNs é padronizar o ensino no país, estabelecendo pilares fundamentais para guiar a educação formal e a própria relação escola-sociedade no cotidiano. Os PCNs são divididos em disciplinas que abrangem os currículos escolares e, também, são divididos entre Ensino Fundamental e Médio. Além disso, as orientações contidas nos documentos se referem tanto às práticas de organização de conteúdo quanto às formas de abordagem das matérias com os alunos. Além disso, auxiliam na aplicação prática das lições ensinadas e a melhor conduta a ser adotada pelos educadores em situações diversas.

Conforme Machado e Bronckart (2005), os PCNS se configuram como textos prescritivos para o trabalho docente, pois descrevem como deve ser a organização das aulas, os objetivos do ensino, as ações a serem desenvolvidas, a carga horária da disciplinas etc. Assim, ao assumir algumas determinações dos textos prescritivos, o professor acaba realizando, também, um trabalho prescrito (MACHADO e BRONCKART, 2005).

A esse respeito, Souza-e-Silva (2004, p. 95), em consonância com os pressupostos da Ergonomia da Atividade, afirma que o trabalho do professor é constituído a partir da utilização das prescrições que foram designadas por *outros*<sup>11</sup>.

Amigues (2004, p. 45) corrobora com o posicionamento da autora e afirma que, diferentemente do que ocorre em outras atividades profissionais, as prescrições para o trabalho do professor são, geralmente, bastante vagas e imprecisas, o que acaba acarretando uma grande responsabilidade ao professor.

Quanto ao ensino de espanhol, o trabalho do professor não foge a essas regras. Dessa forma, seu trabalho acaba adequando-se às orientações dos PCNs

---

<sup>11</sup> Grifo meu.

específicas para o ensino de língua espanhola. Embora, muitas vezes, não seja possível seguir as normativas do documento em virtude de variáveis subjacentes ao ensino escolar.

As orientações metodológicas contidas nos PCNs abrangem concepções interacionistas para o ensino-aprendizagem de espanhol como língua estrangeira (E/LE). Essa visão contempla o ensino da língua-alvo em situações de uso como as interações cotidianas e os diálogos socialmente organizados.

No entanto, diferentes pesquisas (ROTTAVA e LIMA, 2004; SEDYCIAS, 2005; PARAQUETT, 2009) sobre ensino de língua espanhola em contexto escolar apontam para um ensino baseado mais na estrutura da língua do que nas situações efetivas de uso. Tendo em vista as dificuldades linguísticas dos professores de espanhol, Correa (2007, p. 61) destaca que esse ensino focalizado no conhecimento léxico-gramatical da língua espanhola é, de certo modo, o único método que o professor se sente seguro para trabalhar.

Já, Meireles e Almeida Filho (2010, p. 47) classificam o ensino escolar de espanhol como uma atividade artificial, pois aqueles poucos professores que se arriscam a ensinar a língua sob uma perspectiva *comunicativa*<sup>12</sup> abordam temas fúteis e sem conexão com a realidade.

Esses discursos sobre o ensino de espanhol apontam para uma relação conflituosa no que tange as metodologias empregadas na aprendizagem do idioma.

Isso indica que as escolas e as universidades não estão em sintonia nos aspectos de abordagens de ensino e de aprendizagem de línguas, visto que na maioria dos cursos de formação de professores de línguas a tendência a um ensino gramatical é completamente abolida. No entanto, o que se observa é que, por algum motivo, professores acabam sucumbindo a um ensino pautado nos livros didáticos e baseados no estudo das formas da língua.

Machado (2009b p. 69) faz uma reflexão sobre o trabalho do professor e destaca que há um confronto de diferentes vozes em diferentes textos/discursos acerca do trabalho docente. Tendo em vista que o contexto de trabalho escolar é complexo, a atividade docente acaba, por consequência, sendo conflituosa.

No caso do Rio Grande do Sul, além dos PCNs, os profissionais que trabalham com o ensino de língua espanhola na rede estadual de ensino são

---

<sup>12</sup> Ver Almeida Filho (1993).



orientados pelos Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul (Referenciais) e pelas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM). Desse modo, o professor de língua espanhola está em constante pressão, visto que há um discurso da academia sobre suas práticas, classificando-as de “inadequadas” para o aluno e, além disso, existe uma espécie de “ação coercitiva” do estado e das instâncias superiores sobre sua atividade.

Portanto é possível considerar que, na área de ensino de línguas, o trabalho do professor é balizado pelas indicações/prescrições estabelecidas nos documentos oficiais (PCNs, OCEMs) e pela pressão por uma prática “mais adequada”, proveniente dos discursos produzidos pela academia.

Esta constatação está em sintonia com o pensamento de Saveli (2006), que destaca essa característica dualista que acompanha o trabalho realizado em sala de aula pelo professor:

[...] a prática docente é resultado da inter-relação entre duas dimensões: uma que integra o mundo subjetivo do professor, representado pelas suas ideias, crenças, que engloba também o afetivo, o emocional, o experiencial (teorias implícitas), e o outro objetivo, representado pelos desafios enfrentados no cotidiano familiar, social e escolar (SAVELI, 2006, p. 96).

No caso do contexto de trabalho do professor, também é possível de se considerar que a instituição escolar também cumpre seu papel coercitivo, ora como receptora das prescrições provenientes de instâncias superiores, ora como elaboradora de normas e regras específicas ao contexto a qual está inserida.

Assim, considero os conceitos sobre o trabalho e sobre o trabalho docente apresentados neste panorama como base para dar prosseguimento nesta proposta de estudo. No capítulo seguinte, trato dos pressupostos teóricos que serviram de referência na construção do quadro teórico do Interacionismo Sociodiscursivo.



## **2 INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO: ASPECTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS**

Considerando o Interacionismo Sociodiscursivo como uma variante e, ao mesmo tempo, um prolongamento do Interacionismo Social (BRONCKART, 2006, p. 8), descrevo no início deste capítulo alguns aspectos referentes às condutas humanas, à interação sócio-histórica e aos instrumentos semióticos, incluindo a linguagem, que são elementos fundamentais para a abordagem interacionista e, por consequência, para o desenvolvimento do ISD. Conforme Bronckart (op. cit.), o Interacionismo Social estabelece uma posição epistemológica geral em que podem ser reconhecidas diversas correntes da filosofia, da psicologia e das ciências humanas. Na parte final do presente capítulo apresento o quadro de análise de textos desenvolvido a partir dos pressupostos teóricos do ISD. Esse quadro aborda questões metodológicas importantes para analistas e/ou linguistas que buscam desenvolver pesquisas utilizando o escopo teórico do ISD.

### **2.1 Interacionismo Social: contribuições de Volochinov**

No âmbito dos estudos das condutas humanas, o interacionismo social rejeita o posicionamento tomado pelo cognitivismo, bem como pela corrente behaviorista, sobre os conceitos adotados por ambas as correntes em relação ao desenvolvimento psicológico humano. De acordo com a abordagem cognitivista, seria possível interpretar as condutas humanas a partir de estudos dos aspectos neurológicos e biológicos do ser humano. Já em relação ao posicionamento behaviorista, o interacionismo social discorda da tese de que as condutas humanas sejam resultado do acúmulo de aprendizagens condicionadas pelas restrições do meio físico preexistente.

Esse posicionamento do interacionismo social traz em seu bojo uma concepção de que as condutas humanas somente podem ser analisadas a partir de uma abordagem descendente dos fenômenos humanos. Neste caso, essa

abordagem coloca em evidência o estudo do ser humano numa perspectiva dialética e histórica, pois considera, de um lado, os estudos dos fatos sociais e, de outro, os estudos dos fatos psicológicos.

Desse modo, as investigações de caráter interacionista-social do indivíduo buscam se interessar pelas condições que, no âmbito da espécie humana, na concepção de um sujeito histórico-social, desenvolveram formas particulares de organização social a partir dos modos de interação de caráter semiótico.

Sobre essa questão, Bronckart reitera a posição do interacionismo social como resultado da união de várias correntes da filosofia e das ciências humanas, que levam em consideração que “as propriedades específicas das condutas humanas são o resultado de um processo histórico de socialização, possibilitado especialmente pela emergência e pelo desenvolvimento dos instrumentos semióticos” (2009 [1999], p. 21).

A abordagem interacionista social rejeita qualquer concepção essencialmente biológica do ser humano, pois compreende a evolução da espécie humana numa perspectiva dialética e histórica, num permanente movimento descontínuo e não linear. Nesse sentido, é necessário levar em conta as relações de interdependência entre os aspectos psicológicos, sociais, culturais e linguísticos no desenvolvimento humano, criando, assim, um quadro epistemológico geral que abrange o conjunto das Ciências Humanas e/ou Sociais, conforme já referido.

De acordo com Bronckart (2006, p. 126), uma das apresentações mais precisas acerca do interacionismo social pode ser encontrada a partir da leitura e compreensão dos conceitos desenvolvidos em *Marxismo e filosofia da linguagem* (2010[1929]) por Volochinov. Para Bronckart, os questionamentos apresentados durante a obra remetem, sem dúvida, ao problema do estatuto e das condições de constituição do psiquismo ou do pensamento consciente humano.

A obra apresenta um estudo das bases de uma filosofia da linguagem articulada com o pensamento marxista. Desse modo, para ratificar sua tese de que toda produção ideológica é de natureza semiótica, o autor questiona correntes de estudos da língua, assim como as condições da ideologia e o mundo do conhecimento.

Na perspectiva de Volochinov, a interação verbal é a “realidade fundamental da língua” e o discurso o modo pelo qual os sujeitos produzem essa interação, que, por sua vez, acaba sendo um modo de produção social da linguagem. Assim, diante

da natureza social das atividades humanas, não há como não conceber o processo interativo que se estabelece na relação do homem com o mundo ou com outros indivíduos. Na obra, criticando os adeptos do “objetivismo abstrato” saussureano e do “subjetivismo individualista”, referência aos primeiros filósofos da linguagem, o autor apresenta a importância de se analisar a linguagem sob uma perspectiva ideológico-social:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (VOLOCHINOV, 2010[1929], p. 127)

Assim, a significação tem um caráter dialógico, visto que não está nem na palavra, nem na alma do falante ou de seu interlocutor. A significação somente faz sentido no processo interacional, neste caso, entendido como um produto da história humana que se diversifica de acordo com as situações de comunicação verbal e de seus contextos específicos.

Desse modo, a linguagem se constitui a partir do intercâmbio verbal entre os sujeitos, sempre levando em conta o contexto onde ocorre, pois, neste caso, o contexto a modifica e por consequência, a palavra modifica o sujeito.

Nessa perspectiva é a interação verbal o lugar emblemático de produção da linguagem e da constituição dos sujeitos, que, por meio das palavras referenciam seu posicionamento e sua ideologia acerca das coisas do mundo:

Na realidade não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial” [...] “a língua não se transmite; ela dura e perdura sob a forma de um processo evolutivo contínuo” [...] Toda enunciação, mesmo na forma imobilizada na escrita, é uma resposta a alguma coisa e é construída como tal. Não passa de um elo na cadeia dos atos de fala (VOLOCHINOV, 2010[1929], p. 98).

Dessa forma, a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida (VOLOCHINOV, 2010[1929], p. 116).

Tendo em vista que a linguagem permeia todos os setores de nossa vida social, visto que é um elemento fundamental para o desenvolvimento humano, não podemos desconsiderar o caráter dialógico dessa visão sobre a linguagem.

A língua é vista como uma atividade, isto é, uma prática discursiva e verbal desenvolvida em contextos comunicativos historicamente situados. Dessa forma, podemos inferir, resumidamente, que a língua é, sob a ótica de Volochinov, um conjunto de práticas sociais e discursivas historicamente situadas.

Conforme Bronckart (2006, p. 127), Volochinov tinha por objetivo, de certa forma, explicar as condições de constituição do pensamento consciente. Para isso, buscou analisar como contextos sociais interferem nas práticas do indivíduo ou como esse indivíduo atua ou age de acordo com o contexto social que lhe é designado, e qual a importância que a linguagem, como mediadora dessa interação, tem para o desenvolvimento das atividades humanas.

Volochinov, assim como Bakhtin (2011[1992]), desenvolveu seus estudos na Rússia, na segunda década do século XX. E é neste contexto social, pós-revolução, que as ideias marxistas se propagam em várias direções e, de certa forma, acabam novamente sendo objeto de revoluções, neste caso, das ciências em território russo. Basta pensar que neste mesmo contexto histórico viveram, além desses autores, Vygotsky e Leontiev, teóricos e pesquisadores das ciências humanas e sociais que, conforme veremos na sequência deste trabalho, também foram importantes para o Interacionismo Social.

Neste caso, fica evidente algumas semelhanças entre ideias e concepções compartilhadas, sobretudo por Vygotsky (1998) e Volochinov (2010[1929]), acerca da relação entre homem-contexto social e os movimentos dialéticos envolvidos. Para ambos, o homem é um ser eminentemente constituído historicamente e socialmente pelas relações/interações que estabelece com seu meio, embora Volochinov, assim como Bakhtin, tenha buscado uma concepção histórica e social da linguagem.

Desse modo, ainda que suas pesquisas e seus estudos fossem esquecidos durante meio século, sob o paradigma das restrições causadas pela guerra fria, as teses defendidas reafirmam a real importância que a linguagem como mediadora das atividades humanas tem dentro dos estudos da corrente do interacionismo social.

Assim, o ISD, como uma variante do interacionismo social, encontra nos pressupostos de Volochinov (2010[1929]) bases consistentes para o

desenvolvimento de seu quadro teórico-metodológico de análise das condutas humanas mediadas pelas práticas de linguagem e/ou textos-discursos. Neste caso, o ISD assume que a linguagem é uma produção simbólica que se constitui nas práticas sociais histórico-culturalmente situadas e que, ao mesmo tempo, constitui essas práticas, desenvolve o pensamento e constrói a subjetividade humana.

O estudo das práticas de linguagem situadas ganha destaque no quadro teórico-metodológico do ISD, pois essas práticas são componentes essenciais no desenvolvimento humano no que se refere às suas capacidades epistêmicas e também no que se refere às capacidades praxiológicas, da ordem do agir.

Conforme Bronckart (2009[1999]) 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 autor dessa ação.

## 2.2 Contribuições de Vygotsky

O ressurgimento dos postulados interacionistas ocorrido nos anos 70 deu-se em função do “descobrimento” das obras de Vygotsky e da corrente sócio-histórica da psicologia durante esse período. Essa descoberta foi importante no âmbito dos estudos do desenvolvimento humano porque as ideias contidas nas pesquisas realizadas por Vygotsky e seus colaboradores,<sup>13</sup> assim como pelo Círculo de Bakhtin<sup>13</sup>, tornaram-se bastante ativas nos estudos sociológicos e nos trabalhos desenvolvidos nas Ciências da Educação.

Vygotsky buscou compreender os *processos mentais mais complexos* do ser humano, como a capacidade de planejamento, de memória e de pensar sobre coisas sem a necessidade de visualizá-las. Essas ações restritas à espécie humana se configuram como o *uso de instrumentos psicológicos*, a saber, os signos.

---

<sup>13</sup> Conforme Brait (2009), o Círculo de Bakhtin se refere a um grupo de intelectuais que entre as décadas de 1920 e 1950 desenvolveram um vasto conjunto de ideias na Rússia. Esse grupo teve entre seus principais expoentes Mikhail Bakhtin, Valentin Volochinov e Pavel N. Medvedev, que se dedicavam ao debate filosófico e, em especial, a questões relacionadas a linguagem. O nome de Bakhtin é atribuído ao círculo devido ao reconhecimento de sua extensa produção na área literária e na área da linguagem, em relação aos outros membros.

Assim, a relação do homem com o mundo sempre será mediada por um elemento intermediário, e as ações dos processos mentais mais elementares ou dos processos superiores da mente humana só são psicologicamente possíveis através desta mediação.

De acordo com Bronckart (2006, p. 9) o projeto do ISD como um prolongamento dos estudos vigotskianos insere-se nesse contexto de estudos, pois visa reorganizar a problemática de definição da unidade psicológica.

Para Vygotsky (1998, p. 75), os aspectos cognitivos e afetivos do comportamento humano se desenvolvem na medida em que o sujeito interage com o mundo e com o outro. Este seria o princípio do desenvolvimento humano.

Conforme o mestre russo, esse processo de desenvolvimento se dá a partir da internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas. Essa ação revela um aspecto característico da psicologia humana: a passagem de um nível elementar (biológico) do psiquismo humano às funções psicológicas superiores (formas mediadas de comportamento), a partir das relações estabelecidas com o meio histórico- social (VYGOTSKY, op. cit., p. 61).

Essa é uma das premissas básicas do sociointeracionismo vygotskyano<sup>14</sup>: a possibilidade de alterar, a partir do contato com o meio e com o outro, o processo de construção psicológica do ser humano.

Assim, a interação situa-se como um do(s) instrumentos responsáveis pelo desenvolvimento humano. Segundo Corrêa, Gatto e Melo (2011, p. 06), as influências marxistas que perpassam os estudos de Vygotsky acabaram contribuindo para essa visão dialética do indivíduo que interage com o ambiente social e cultural.

Oliveira (2009), ao comentar as principais teses defendidas por Vygotsky sobre o desenvolvimento humano, apresenta ao leitor uma síntese da importância que os processos interacionais tiveram para o mestre russo:

A interação face a face entre indivíduos particulares desempenha um papel fundamental na construção do ser humano: é por meio da relação interpessoal concreta com outros homens que o indivíduo vai chegar a interiorizar as formas culturalmente estabelecidas de funcionamento psicológico. Portanto, a interação social, seja diretamente com outros membros da cultura, seja por meio dos diversos elementos do ambiente culturalmente estruturado, fornece a matéria-prima para o desenvolvimento psicológico do indivíduo (OLIVEIRA, op. cit., p. 39).

---

<sup>14</sup> A abordagem Sócio-Interacionista é comumente associada à Vygotsky devido aos seus estudos sobre o desenvolvimento humano e sua relação com o meio social no qual está inserido.



Esse estágio do desenvolvimento humano apresenta uma das características que nos diferenciam de todas as outras espécies, que é a capacidade de interagir no meio social através da expressão verbal. Nesse sentido, os trabalhos de Vygotsky estabeleceram a gênese do conceito de atividade mediado pela linguagem.

Sob a perspectiva do Sociointeracionismo desenvolvido por Vygotsky e seus colaboradores<sup>15</sup>, o uso da linguagem como instrumento mediador dos estágios necessários ao desenvolvimento psicológico é uma das características que diferenciam a espécie humana dos animais. Nessa ótica, a linguagem e o pensamento se desenvolvem nas trocas (verbais ou não-verbais) entre crianças e adultos, configurando um processo que tem origens sociais e externas ao indivíduo.

Ao se utilizar da linguagem o ser humano é capaz de pensar de uma forma que não seria possível se ela não existisse: a generalização e a abstração só se dão pela linguagem.

Segundo Vygotsky (2000, p. 474-475), em princípio, a linguagem e o pensamento humano se desenvolvem independentemente, mas, em certo momento, estas linhas – a do desenvolvimento da linguagem e a do desenvolvimento do pensamento –, que haviam seguido caminhos diferentes, se encontram e se desenvolvem. Nesse momento, a linguagem intelectualiza-se, une-se ao pensamento, e este se verbaliza, unindo-se à linguagem.

De acordo com Oliveira (2009), esse momento do desenvolvimento humano é fundamental, pois o surgimento do “pensamento verbal” e da linguagem como sistema de signos, caracteriza o estágio em que o biológico do psiquismo humano transforma-se no sócio histórico. Assim, a linguagem se caracterizaria por duas funções importantes no desenvolvimento humano:

Vygotsky trabalha com duas funções básicas da linguagem. A principal função é a de intercambio social, é para se comunicar com seus semelhantes que o homem cria e utiliza os sistemas de linguagem. [...] Como cada indivíduo vive sua experiência pessoal de modo muito complexo e particular, o mundo da experiência vivida tem que ser extremamente simplificado e generalizado para poder ser traduzido em signos que possam ser transmitidos a outros. [...] É esse fenômeno que gera a segunda função da linguagem: a de pensamento generalizante (OLIVEIRA, op. cit., p. 45).

Portanto, as trocas sociais realizadas pelo ser humano desde os primeiros anos de vida são de suma importância, uma vez que é por meio desse processo que

---

<sup>15</sup> Assim como Oliveira (2009), considero as contribuições de Alexander Luria e de Alexei Leontiev em alguns estudos sobre o desenvolvimento humano realizados por Vygotsky.

os signos, como instrumentos psicológicos, são internalizados, gerando o pensamento consciente.

Tomando por base os trabalhos de Vygotsky sobre o interacionismo sócio-histórico, Bronckart (2009, p. 28) postula que, apesar das grandes contribuições do mestre russo na área da psicologia social, foi possível identificar três aspectos pontuais de ordem teórica e metodológica que acabaram dificultando sua busca por explicar as questões relacionadas à dualidade físico-psíquica dos fenômenos observáveis no ser humano.

Com relação ao primeiro aspecto, Vygotsky, segundo Bronckart, não conseguiu desenvolver um conceito unificador que tratasse das dimensões fisiológicas e comportamentais do homem ao mesmo tempo. Este conceito se refere a uma unidade de análise da psicologia que pudesse dar conta, ao mesmo tempo, de organizar essas dimensões e explicar seu funcionamento.

O segundo aspecto diz respeito à articulação e à delimitação da ordem do social e da ordem do psicológico que Vygotsky não conseguiu definir. Nesse sentido, Bronckart (2009[1999], p. 30) utiliza conceitos de Leontiev e de Habermas para definir que é a atividade nas formações sociais (unidade sociológica) que constitui o princípio explicativo das ações imputáveis a uma pessoa (unidades psicológicas). O terceiro aspecto de dificuldade que Vygotsky encontrou para contemplar sua teoria é o que se refere ao uso da linguagem como mediadora das atividades e das ações do homem. Neste caso, ainda que os trabalhos de Vygotsky estabelecessem, de certa forma, a gênese do conceito de atividade mediado pela linguagem, para Bronckart, o mestre russo não conseguiu atribuir uma dimensão discursiva à linguagem, pois, na sua obra, dedicou especial atenção para a palavra:

A unidade verbal considerada por Vygotsky foi a palavra, conceito que se opunha (a nosso ver, erroneamente) ao signo de Saussure, e, apesar de seu profundo interesse pela análise das obras literárias (cf. *La tragédia de Hamlet*, 1915), parece-nos que não identificou as unidades verbais maiores que Bakhtin, paralelamente, começava a conceitualizar como a expressão gêneros do discurso (BRONCKART, op. cit., p. 30).

Assim, embora deixando claro que os estudos vygotksyanos foram essenciais para definir o papel social do homem, e para consolidar uma base de estudos dentro do interacionismo social, Bronckart (op. cit.) busca reformular esse quadro teórico, explorando melhor a questão das atividades e ações humanas mediadas e/ou

intermediadas pela linguagem. Nesse sentido, o ISD explora o papel da linguagem como mediadora da atividade:

Decorre da abordagem desenvolvida que a linguagem humana se apresenta, inicialmente, como uma produção interativa associada às atividades sociais, sendo ela o instrumento pelo qual os interactantes, intencionalmente, emitem pretensões à validade relativas às propriedades do meio em que essa atividade se desenvolve. A linguagem é, portanto, primariamente, uma característica da atividade social humana, cuja função maior é de ordem comunicativa ou pragmática (BRONCKART, op. cit., p. 34).

O ISD objetiva um estudo das ciências humanas a partir das representações sociais construídas nas práticas coletivas e, necessariamente, mediadas pelas práticas de linguagem. Neste caso, a atividade humana exerce um papel de relação dialógica com os signos presentes nos contextos sociais, que configuram as representações. Na perspectiva de Bronckart, esse sujeito que interage com o mundo sob a mediação da linguagem é consciente de suas atividades, pois ele é capaz de agir e de ser agente de suas ações.

De acordo com Cristovão (2008, p. 4), o quadro teórico-metodológico geral do ISD abrange um bom número de estudos que se tornaram referência dentro dos estudos da linguagem. Ainda segundo a autora, a relação epistemológica com a teoria de Vygotsky acaba delineando cinco princípios básicos que o constituem:

- a. As ciências humanas teriam como objeto as condições de desenvolvimento e funcionamento das condutas humanas.
- b. Todos os processos de desenvolvimento humano se efetivariam com base nos pré-constitutos humanos, isto é, nas construções sociais já existentes em uma determinada sociedade.
- c. O desenvolvimento humano se efetuará no quadro do agir, isto é, todos os conhecimentos construídos são sempre produtos de um agir que se realiza em determinado quadro social.
- d. Os processos de construção dos fatos sociais e os processos de formação do indivíduo seriam duas vertentes complementares e indissociáveis do desenvolvimento humano.
- e. A linguagem desempenharia um papel fundamental e indispensável no desenvolvimento, considerando-se que é por meios dela que se constrói uma “memória” dos pré-constitutos sociais e que é ela que organiza, comenta e regula o agir e as interações humanas, no quadro das quais são reproduzidos ou reelaborados os fatos sociais e os fatos psicológicos (CRISTOVÃO, op. cit. p. 4).

Sob a perspectiva de uma abordagem que busca identificar o papel mediador da linguagem nas condutas humanas o ISD traz importante contribuição na reformulação pragmática do agir pela linguagem. Esse quadro teórico-metodológico

procura estabelecer sua análise mais especificamente sobre a ação significativa da linguagem através da interpretação dos textos-discursos que materializam essas condutas durante as práticas sociais de interação verbal. De acordo com os pressupostos do ISD, é por meio das atividades humanas que a linguagem, como papel mediador, é compartilhada coletivamente entre os indivíduos que cooperam mutuamente durante as ações. Assim, essas atividades compartilhadas e mediadas pela linguagem podem desencadear as representações sobre o próprio agir:

É por meio desse mecanismo de interação verbal que se constroem os mundos representados, que são o meio especificamente humano a partir do qual se avaliam todos os pensamentos e todo agir particular (BRONCKART, 2008, p. 72).

Dessa forma, o ISD assume Vygotsky como uma das referências para a sua construção de um quadro analítico das relações estabelecidas entre a linguagem e as ações e/ou atividades coletivas e individuais do homem.

Porém, Bronckart (2009[1999]) busca outros pressupostos para complementar os estudos sócio-interacionistas de Vygotsky e, também, para consolidar a tese sobre o protagonismo da linguagem como mediadora no desenvolvimento humano. Para o ISD, a atividade e a linguagem compõem um importante aspecto nesse sentido, pois ambas fazem parte da história evolutiva do homem.

Assim, Bronckart faz uma releitura de conceitos desenvolvidos por Leontiev (2004) acerca da atividade e de Habermas (1987) sobre o agir comunicativo para explicar a relação entre o agir humano e a linguagem. A inserção de Bronckart aos pressupostos dos autores referidos buscou uma forma de organizar conceitos sobre o estudo do agir, tema de extrema importância no quadro teórico do ISD.

### **2.3 O agir pela linguagem**

Nesta seção, abordarei, inicialmente, conceitos de Leontiev (2004) sobre a *atividade* que, segundo Bronckart (2008), assim como o *agir* e a *ação*, constitui o desenvolvimento do funcionamento psíquico humano. Na sequência, tratarei da perspectiva da linguagem como agir, ou o agir comunicativo de Habermas (1987).

Corroborando com os conceitos de Vygotsky acerca do papel mediador da linguagem diante dos contextos sociais que se apresentam ao indivíduo, Leontiev destaca a importância da linguagem como meio de comunicação entre os grupos para a realização da atividade.

Partindo da análise de atividades coletivas, Leontiev (2004, p. 81) afirma que as ações individuais, de certa forma, pertencem a uma coletividade. Para ratificar estes conceitos, o autor utiliza o famoso exemplo de uma atividade de caça. Neste exemplo, durante a caçada coletiva, um integrante do grupo espanta o animal que vai ser caçado para que os outros integrantes possam abatê-lo.

Dessa forma, segundo a concepção de Leontiev (op. cit., p. 85), surge um traço distintivo entre o homem e o animal que é somente observável através das ações humanas: a capacidade de planejar e de atingir objetivos conscientemente, de forma intencional e motivada.

Duarte (2002, p. 286) afirma que, no caso do famoso exemplo da caça apresentado por Leontiev, aparecem as sistematizações das ações individuais do homem que acabam interferindo no meio social. Segundo o autor, o que pareceria uma ação irracional, num primeiro momento, converte-se em uma atividade coletiva mediatizada por uma ação individual. O que dá sentido à ação individual e o que a torna uma ação racional são as relações coletivas existentes entre o indivíduo e o restante do grupo. Para Duarte, o significado de uma ação diz respeito ao conteúdo coletivo dessa ação:

Surge assim a relação entre o objetivo de cada ação e o motivo que justifica a atividade em seu conjunto, da mesma forma que surge a relação entre o significado da ação realizada pelo indivíduo e o sentido da mesma. Dessa maneira, por meio da transformação que foram ocorrendo na dinâmica da atividade coletiva humana, a mesma passou a se constituir, na maioria das vezes, em uma estrutura complexa e mediatizada, na qual as ações individuais articulam-se como unidades constitutivas da atividade como um todo (DUARTE, 2002, p. 283).

Tendo em vista que a unidade de análise da atividade humana deveria ser a ação coletiva orientada a um objeto, Leontiev segmenta a teoria da atividade a partir de três níveis de estrutura hierárquica, a saber: a atividade, a ação e a operação. Esses três níveis se relacionam a partir de uma atividade que é gerada por um motivo ou uma necessidade. Neste caso, as ações são direcionadas à realização de metas conscientes e as operações são controladas pelas condições de execução da atividade (LEONTIEV, 2004, p. 112).

Sendo assim, a motivação ou um motivo é a pré-condição necessária para que possa ocorrer a atividade. Sob essa perspectiva, uma atividade existe para satisfazer um motivo ou uma necessidade humana. Esse caráter coletivo e social da atividade individual realizada pelo ser humano é uma das premissas da teoria da atividade, pois esse conceito estabelece que foram as atividades realizadas pelo homem ao longo do tempo que delinearam a organização da sociedade.

Esta é uma característica que Leontiev (op. cit., p. 92) destaca acerca das atividades humanas em relação às atividades de outras espécies; somente o homem tem a capacidade de organização (consciente) para o desenvolvimento de uma atividade e, além disso, esta organização somente é possível pela mediação da linguagem.

Portanto, uma vez que essas práticas organizadas são determinadas a partir de ações verbais, essas atividades podem ser consideradas como uma forma de *agir socializado*, que contribui no desenvolvimento humano. Conforme Bronckart (2008, p. 65), o projeto de Leontiev foi importante na medida em que, dando continuidade ao projeto vygotskiano, analisa uma práxis generalizada, distinguindo diferentes níveis de apreensão: atividade, ação e operação.

No entanto, apesar de reconhecer a importância dos conceitos estabelecidos pela teoria da atividade, bem como de retomar algumas considerações de Leontiev sobre a distinção entre a atividade e a ação na construção teórica do ISD, Bronckart (2008) considera que essa abordagem não conseguiu explorar satisfatoriamente a relação entre a linguagem e a atividade humana:

Esse quadro teórico nos parece importante tanto por sua orientação geral quanto por sua (relativa) simplicidade e, como veremos no capítulo 4, dele tomaremos, com reformulações, a distinção entre atividade e ação. Entretanto, apesar da declaração de princípio, segundo a qual a linguagem é um mediador da atividade, esse quadro teórico tem o problema de não explorar de fato o papel que esse instrumento propriamente humano desempenha (BRONCKART, 2008, p. 66).

Nesse sentido, Bronckart (2008) encontra nos pressupostos de Habermas (1987) características em comum com seu projeto de análise das condutas humanas mediadas pela linguagem. Habermas também tem uma visão da ação verbal como constitutiva da atividade, e salienta sua dimensão comunicativa a partir de uma reflexão sobre o papel da linguagem no agir humano. Segundo ele, a atividade de linguagem é um instrumento por meio do qual os indivíduos constroem um acordo

sobre o mundo em que vivem e, em particular, sobre os contextos do agir e sobre as propriedades das atividades coletivas (HABERMAS, 1987, p. 104-105).

Ao identificar que todo enunciado é subjacente a uma intenção comunicacional que pode ser entendida universalmente, Habermas movimenta sua reflexão sobre as condições universais e necessárias que provocam nos interlocutores, durante o agir comunicativo, o entendimento (de qualquer coisa). Tendo em vista que a linguagem atua como mediadora das relações humanas, o filósofo alemão indica que, sob o ponto de vista dos interlocutores, todo o ato de fala tem um pressuposto universal, que é uma pretensão de validade sobre o que é dito (HABERMAS, op. cit, p. 36).

Essa pretensão de validade só pode ocorrer através da intersubjetividade de um debate, no qual as pretensões de validade transformam-se em argumentos que, por sua vez, tornam-se passíveis de acordo universal. Ou seja, sempre haverá a busca por um consenso, e para atingir esse fim, os interlocutores utilizam suas estratégias, seus interesses e seus planos de ação (comunicativa) para um entendimento mútuo.

Nessa perspectiva, Habermas estabelece que as comunidades sociais humanas podem desenvolver seu progresso através da comunicação. No entanto, para que isso ocorra, é necessário que os integrantes de dada comunidade compartilhem de uma “racionalidade comunicativa” que possa permitir aos indivíduos a compreensão intersubjetiva das ações comunicativas de forma que possam entrar em consenso para a resolução de conflitos inerentes aos atos de linguagem individuais.

Essa resolução de conflitos permite aos interlocutores uma visão das redes de significados que compõe determinadas “visões de mundo”. Este deslocamento da análise pragmática subjetiva/monológica postulada pela filosofia analítica da linguagem<sup>16</sup> para uma visão intersubjetiva e dialógica dos sentidos compartilhados, fez com que Habermas desenvolvesse seu conceito de *mundos representados*.

Neste caso, para Habermas (1987, p. 81), é durante a ação comunicativa que os sujeitos desencadeiam suas intenções e aspirações amparadas nas representações e/ou significações que se organizam em sistemas chamados de mundos (formais ou representados): mundo objetivo, mundo social e mundo

---

<sup>16</sup> Ver Wittgenstein (1987).

subjetivo. Ao *mundo objetivo* pertencem as atividades que se desenvolvem no mundo físico e sobre as quais se constituem conhecimentos adequados construídos na própria evolução histórica da sociedade. O *mundo social* é constituído pelas regras e valores construídos por um grupo particular, cujos princípios incidem sobre as condições de organização das tarefas e sobre as formas de cooperação entre os membros implicados nesse mundo. O resultado dos processos experimentados na interface entre as experiências vividas na dimensão da singularidade, do pessoal e na dimensão dos acontecimentos construídos coletivamente constitui o *mundo subjetivo* (BRONCKART, 2008, p. 22).

De acordo com Pinto (1995, p. 80), a ação comunicativa é colocada em curso pela interação entre os indivíduos que buscam entrar em consenso utilizando estratégias e planejamentos comunicativos ancorados nos mundos representados:

Em síntese, podemos dizer então que, para Habermas, a *ação comunicativa* surge como uma interação de, no mínimo dois sujeitos, capazes de falar e agir, que estabelecem relações interpessoais com o objetivo de alcançar uma compreensão sobre a situação em que ocorre a interação e sobre os respectivos planos de ação com vistas a coordenar suas ações pela via do *entendimento*. Neste processo, eles se remetem a pretensões de validade criticáveis quanto à sua *veracidade*, *correção normativa* e *autenticidade*, cada uma destas pretensões referindo-se respectivamente a um *mundo objetivo* dos fatos, a um *mundo social* das normas e a um mundo das experiências *subjetivas* (PINTO, 1995, p. 80).

Assim, Bronckart (op. cit., p. 22) postula que, quando as atividades desencadeadas pelo indivíduo permitem uma sincronia entre os três mundos postulados por Habermas, elas acabam constituindo um sistema de coordenadas formais de maneira que qualquer agir humano venha a exibir pretensões à validade e a partir dos quais possam vir a exercer avaliações e/ou controles coletivos. Essa percepção da ação é descrita sob os termos de *agir teleológico*, *de agir regulado por normas* e *de agir dramático* (BRONCKART, 2008, p. 23).

Essas três dimensões não são necessariamente tipos de agir. No entanto, identificam, de alguma forma, os ângulos sob os quais um agir humano pode ser avaliado. Conceitos de Leontiev (2004) e de Habermas (1987) são, assim, absorvidos e reelaborados para delinear um quadro teórico-metodológico de análise de textos no ISD. Para dar prosseguimento à sua proposta, Bronckart (2006, p. 137) busca delinear uma concepção própria sobre o termo *agir*.

Desse modo, considera que a expressão *agir* possui um sentido genérico que designa qualquer comportamento ativo de um organismo. Entretanto, reitera que a



espécie humana é a única a dominar um agir comunicativo verbal através da mobilização de signos organizados em textos que permitem construir mundos de conhecimentos. Neste caso, se torna essencial ao indivíduo distinguir o agir verbal, a saber, o *agir de linguagem* de um agir não-verbal, que Bronckart classifica como *agir geral*.

Nesta perspectiva, tanto o *agir geral* como o *agir de linguagem* podem ser analisados como atividades coletivas tendo em vista que organizam as interações dos indivíduos com o meio. O ISD confere, então, ao agir humano um caráter de primazia, voltando-se com especial atenção para a análise do agir comunicativo verbal, por este ser essencialmente humano e reger as condutas dos indivíduos.

Nesse quadro, a ação é o que resulta das relações estabelecidas pelo homem na interação social realizada por meio da linguagem.

Bronckart (2008, p. 28) destaca, também, a importância do conceito de *mundo vivido*<sup>17</sup> referido por Habermas, que seria relacionado a determinadas dimensões do estado de um agente no momento em que se engaja em um agir comunicativo e/ou um agir praxiológico.

A partir disso, Bronckart reformula alguns conceitos de Ricoeur (1985, *apud* BRONCKART, 2008) para delinear pressupostos importantes ao projeto do ISD em relação às definições sobre a linguagem como mediadora do agir.

Ricoeur (1985 *apud* BRONCKART, 2008, p. 34) postula que por meio de textos narrativos o ser humano pode reconfigurar suas ações, pois considera que, assim como os textos, toda a ação humana é fundamentalmente social e sujeita a processos de interpretação.

Bronckart (2009[1999]) amplia esses conceitos para propor a definição de que é a partir da linguagem (em textos escritos e orais) que se constrói a interpretação do agir. Assim busca algumas reformulações sobre o conceito de texto e discurso para desenvolver sua tese.

Conforme foi apresentado neste capítulo, algumas bases teóricas que integram o ISD ratificam o *status* de variante e, ao mesmo tempo, o prolongamento do Interacionismo Social que lhe é característico. Essas bases fundamentam, também, a concepção do ISD de que as condutas humanas são construídas em um processo histórico de socialização, marcado pelo uso de artefatos simbólicos - como

---

<sup>17</sup> Grifo nosso.

a linguagem - e determinado por dimensões culturais ancorados nessas proposições.

Admitindo, então, o estatuto abrangente das ações de linguagem em relação ao desenvolvimento da espécie humana, e sua característica constitutiva de ordem social e psicológica, o ISD desenvolve um procedimento teórico – metodológico que pretende dar conta dessa complexidade.

## **2.4 Quadro de análise do ISD**

Nas seções anteriores, abordei questões referentes às bases teóricas que embasam o Interacionismo Sociodiscursivo, principal referência teórico-metodológica de nossa pesquisa. Nesse sentido, busquei apresentar conceitos estabelecidos sobre as relações entre linguagem, desenvolvimento humano e o agir na perspectiva do interacionismo social e do ISD.

Nesta seção, apresentarei o quadro de análise de textos desenvolvido pelo ISD (BRONCKART, 2009 [1999]), que se fundamenta nas bases teóricas abordadas no capítulo precedente. Sendo assim, a partir das proposições de Bronckart (2009[1999]) sobre os mecanismos e as dimensões que integram os textos-discursos, tratarei sobre os três níveis de análise de textos, a saber, o organizacional, o enunciativo, e o semântico.<sup>18</sup>

Em primeiro lugar, abordo questões acerca das definições de Bronckart sobre os conceitos de texto e discurso. Em segundo lugar, apresento considerações sobre o contexto de produção; em terceiro lugar, trato sobre os elementos e os mecanismos que configuram o nível organizacional do texto; em quarto lugar, abordarei os mecanismos do nível enunciativo e, por fim, apresentarei os elementos do nível semântico.

---

<sup>18</sup> Vale salientar que, para esta pesquisa, na análise dos dados (cf.cap.4), utilizarei alguns itens relativos ao nível organizacional e ao enunciativo. No entanto, considero importante, no presente capítulo, apresentar, mesmo que de forma resumida, o quadro completo de todos os níveis de análise propostos pelo ISD.

#### 2.4.1 O discurso e o texto na perspectiva do ISD

Após buscar em Volochinov (2010[1929]) pressupostos teóricos sobre o uso da língua nas atividades humanas com a intenção de propor uma abordagem descendente dos fatos da linguagem, Bronckart toma decisões teóricas acerca da terminologia utilizada pelo ISD em seu quadro de análise. Para realizar essa proposta de mudança terminológica sobre conceitos de texto e discurso, Bronckart retoma pressupostos de Bakhtin (2001[1992]) sobre os gêneros do discurso.

Entendendo o texto como um produto semiótico que concretiza as ações de linguagem, que por sua vez, são produtos das coletividades humanas, Bronckart (2009, [1999], p. 143) busca reconfigurar alguns conceitos do mestre russo sobre discurso.

Neste caso, Bronckart postula que “o uso da noção corrente de “discurso” poderia levar a pensar que a linguagem se manifesta de outra maneira que não seja na prática, visto que é possível atribuir ao termo “discurso” um sentido ao mesmo tempo mais preciso e mais profundo” (BRONCKART, 2006, p. 141).

Assim, Bronckart considera mais coerente utilizar a expressão “atividade de linguagem” em lugar de “atividade discursiva”, pois, sugere que o termo *discurso* seja equivalente à expressão *atividade de linguagem*.

Em relação ao texto, Bronckart conceitua-o como “toda a unidade de produção verbal que veicula uma mensagem linguisticamente organizada e que tende a produzir um efeito de coerência em seu destinatário” (BRONCKART, 2008, p. 87).

Diante disso, o autor, por um lado, buscando uniformizar a terminologia utilizada pelo ISD, define o *texto* como uma unidade de língua situada, acabada e autossuficiente, que integra um conjunto chamado de *gênero de texto*, e não gênero de discurso:

Os textos são produtos da atividade de linguagem em funcionamento permanente nas formações sociais: em função de seus objetivos, interesses e questões específicas. Essas formações elaboram diferentes espécies de textos, que apresentam características relativamente estáveis (justificando que sejam chamadas de gêneros de texto) e que ficam disponíveis no *intertexto* como modelos *indexados*, para os contemporâneos e para as gerações posteriores (BRONCKART, 2009 [1999], p. 137).

Por outro lado, Bronckart (2006b, p. 15) conceitua o *discurso* como um processo de verbalização do agir linguageiro, ou de uma semiotização no quadro de uma língua natural.

Para delinear esse caminho do ISD em relação à análise das condições de produção dos textos e às muitas variáveis decorrentes desta ação, Bronckart (2009[1999]) abandona a noção de *tipos de texto* a favor de *gênero de texto* e de *tipos de discurso*.

Portanto, considero que enquanto Bakhtin (2011[1992]) se dedicou, entre outras coisas, às condições de produção dos *gêneros do discurso*, Bronckart (2009[1999]) dedica-se, em especial, à análise da materialidade discursiva, visto que se interessa pela atividade de textualização.

Sobre isso, Bronckart (2006, p. 142) postula que qualquer locutor de uma língua natural é capaz de distinguir e reconhecer um texto, visto que o texto existe na consciência do locutor e, dessa forma, é passível de ser analisado em suas propriedades gerais. Neste caso, conforme o autor, algumas propostas anteriores de análise textual demonstram a complexidade dos textos, uma vez que são inúmeros os gêneros, bem como é heterogênea as modalidades de estruturação.

Bronckart (op. cit.) afirma que as condições de abertura e de fechamento de um texto não dependem de regras linguísticas, e sim das condições de realização do agir de linguagem que são semiotizados por eles. Tendo em vista sua concepção de atividade humana mediada pela linguagem, o autor destaca que o processo de análise dos textos é descendente, pois vai das atividades sociais às atividades de linguagem e destas até os textos e seus componentes linguísticos.

Os textos são definidos pela perspectiva do ISD como produtos da operacionalização de mecanismos estruturantes diversos, heterogêneos e por vezes facultativos, no sentido de que a produção de um texto implica que sejam feitas escolhas referentes à seleção e à combinação dos mecanismos estruturantes, das operações cognitivas e de suas modalidades de realização linguística.

Levando em consideração essa característica heterogênea dos textos, Bronckart (2006, p. 143) afirma que os *gêneros de textos* são produtos de configurações e escolhas que dependem do trabalho que as formações sociais de linguagem desenvolvem. Sendo assim, não é possível estabelecer relação direta entre espécies de agir de linguagem e gêneros de textos, pois estes mudam necessariamente com o tempo ou com a história das formações da língua.

Sob essa perspectiva, quando um agente realiza uma ação de linguagem, coloca em interface o conhecimento acerca de sua situação de ação e sobre os gêneros de textos, tal como são indexados no intertexto e tal como mobilizam os recursos e os pré-construídos particulares da língua. Vale salientar que a noção de intertextualidade designaria os processos de interação entre textos, como as citações e as remissões, estes organizados no tempo e no espaço configurando uma espécie de arquitetura textual.

Desse modo, ao mobilizar essas dimensões referentes aos valores atribuídos pelo agente na sua situação de ação de linguagem, bem como sobre as representações dos contextos de ação e representações sobre a língua, esse processo acaba configurando um novo texto, um texto empírico, conforme define Bronckart (2009[1999], p. 108).

Assim, a cada texto empírico produzido, novas representações sociais, que se referem não só aos gêneros de texto (intertextualidade), mas também à língua e às relações de pertinência entre textos e situações de ação de linguagem, são transformadas e reconfiguradas através desse novo texto.

Conforme descrito no capítulo anterior, algumas bases teóricas que fundamentaram o Interacionismo Social também foram consideradas no quadro teórico do ISD a partir de uma releitura e/ou reordenação teórica. Dessa forma, Bronckart estrutura sua abordagem partindo da premissa de que a linguagem é uma característica própria da atividade social humana. Assim, conforme postula Bonumá (2014, p. 88), o quadro teórico-metodológico do ISD movimenta-se entre esses pressupostos teóricos apresentados anteriormente, sob a perspectiva de que a linguagem é constitutiva das unidades de representação do pensamento; e o pensamento, por via de consequência, é social e semiótico.

Essas premissas acerca da linguagem e o pensamento humano são discutidas por Bronckart em sua obra *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo* (2009 [1999])<sup>19</sup>, onde o autor busca demonstrar que os trabalhos sobre textos-discursos fundam-se, também, numa psicologia da linguagem que pertence ao quadro geral epistemológico do ISD.

---

<sup>19</sup> Conforme já referido, também são retomadas em outra obra: *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano* (2006), que apresenta alguns textos posteriores de Bronckart sobre o ISD.

Reconhecendo, então, o caráter heterogêneo e dinâmico dos textos e dos gêneros ao qual pertencem e considerando que os textos/discursos são compostos por características da ordem do social e do psicológico, o ISD (2009[1999]) apresenta um procedimento teórico-metodológico que busca dar conta dessa complexidade.

Para o desenvolvimento dessa proposta, Bronckart (2006, p. 146-147) considera a materialidade textual, propondo um modelo de análise da arquitetura textual, e também, considera as condições de produção dos textos/discursos, buscando relacionar as características inerentes às situações de produção com as características do texto.

Desse modo, o quadro teórico-metodológico do ISD concebe que a análise e a interpretação das atividades e ações humanas, assim como as representações do agir desencadeadas nesse processo, tornam-se possíveis *nas* e *pelas* produções verbais e não verbais efetivamente realizadas e materializadas nos textos-discursos produzidos pelos agentes envolvidos.

Essa proposta de análise textual pode ser desenvolvida a partir dos procedimentos estabelecidos pelo ISD (BRONCKART, 2009[1999]) e também pelas considerações feitas por Machado e Bronckart (2009b) acerca dos procedimentos de análise de textos realizados com a finalidade de compreender as relações entre linguagem e o trabalho educacional.

Esses processos objetivam identificar o contexto de produção dos textos e, também, a organização textual/discursiva que se divide em três níveis distintos: nível organizacional, nível enunciativo e nível semântico. Os aspectos referentes a cada um desses procedimentos é o que tratarei na sequência deste capítulo.

#### 2.4.2 O contexto de produção dos textos

Conforme Machado e Bronckart (2009b, p. 46) torna-se necessário identificar o contexto de produção dos textos antes da efetivação das análises textuais. Os autores destacam a importância da identificação do contexto de produção no âmbito das pesquisas sobre o trabalho do professor para compreender o agir docente.

Sobre o contexto de produção, Bronckart (2009[1999], p. 93) afirma se tratar de um conjunto de parâmetros que podem influenciar na forma como um texto é organizado. Neste caso, alguns fatores são preponderantes, pois exerceriam uma influência necessária na organização textual. Conforme Bronckart (op. cit.), esses fatores são agrupados em dois conjuntos; um referente ao mundo físico e outro referente ao mundo social e subjetivo.

O primeiro conjunto de parâmetros diz respeito ao comportamento verbal concreto e suas dimensões físicas; o local em que o texto foi produzido; os participantes (emissor/receptor do texto) e o momento de produção do texto. O segundo conjunto de parâmetros refere-se ao fato de que todo o texto pertence a uma formação social, implicando as representações referentes ao mundo social (normas, valores, regras, etc.) e sobre o mundo subjetivo a imagem que o agente dá de si ao agir.

Bronckart (2009[1999], p. 93-94) apresenta os parâmetros que compõem os conjuntos pertencentes ao mundo físico e os que pertencem ao mundo social e subjetivo. Os parâmetros que compõem o primeiro conjunto (mundo físico) são:

- a) Lugar de produção: lugar físico em que o texto é produzido.
- b) Momento de produção: extensão do tempo durante o qual o texto é produzido.
- c) 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.
- d) Receptor: a (ou as) pessoa (s) que pode (m) perceber (ou receber) concretamente o texto.

O segundo conjunto (mundo social e subjetivo) é formado, conforme Bronckart (2009[1999], p. 94), pelos seguintes parâmetros:

- a) 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?

- b) A posição social do emissor (que lhe dá o 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?
- c) 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?
- d) 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?

Machado e Bronckart (2009b) apresentam algumas posturas teóricas em relação aos procedimentos de análise textual assumidas pelo Grupo ALTER- do LAEL (PUC/SP)<sup>20</sup> que sintetiza uma versão reconfigurada<sup>21</sup> do modelo de análise proposto anteriormente por Bronckart (2009[1999]). Assim, os autores apontam cinco aspectos relacionados à análise do contexto de produção do texto:

- a) O *contexto sócio-histórico* mais amplo em que o texto é produzido, em que circula e é usado;
- b) O *suporte* em que o texto é veiculado;
- c) O *contexto linguageiro imediato*, isto é, o (s) texto(s) que acompanham, em um mesmo suporte, o texto a ser analisado;
- d) *Intertexto*, isto é, o(s) texto(s) com o(s) qual(is) o texto mantém relações facilmente identificáveis antes mesmo das análises;
- e) *Situação de produção*, isto é, as representações do produtor que exercem influência sobre a forma do texto, distribuídas em cinco parâmetros- emissor, receptor, local, instituição social e objetivo da produção.

---

<sup>20</sup> Grupo de pesquisa sob coordenação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Anna Rachel Machado (in memoriam), associado ao Groupe LAF (Langage-Action-Formation), da Universidade de Genebra, parte integrante de um grupo de pesquisa maior, que, no momento da produção deste artigo, reunia pesquisadores de doze universidades brasileiras – Grupo de Pesquisa ALTER (CNPq), com sede no Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e estudos da Linguagem da PUC de São Paulo.

<sup>21</sup> Neste caso, não descartando os pressupostos anteriormente postulados por Bronckart (2009[1999]), mas, sim, reformulando e acrescentando alguns aspectos no sentido de agregar ao projeto de análise linguístico/discursivo do ISD.



Neste caso, a *situação de produção* é uma reformulação do contexto de produção e seus parâmetros (BRONCKART, 2009 [1999]) anteriormente apontados. Sobre isso, Machado e Bronckart (2009b, p. 49-50) salientam que alguns aspectos devem ser considerados na *situação de produção* e que não haviam sido bem formulados anteriormente. O mais importante se refere aos papéis assumidos pelos participantes da interação; os autores postulam que, no processo de produção, o emissor pode assumir diferentes papéis ao mesmo tempo, ou seja, no caso do *corpus* dessa dissertação, a professora pode assumir o papel de entrevistada na interação comigo (pesquisador), mas, nem por isso perderá de vista o seu papel de professor e esses dois papéis poderão interferir na forma que o texto/discurso assumirá. Esta constatação parte do pressuposto de que em algumas situações de produção estão envolvidos mais de um destinatário, presentes ou não, que podem ter diferentes papéis sociais e praxeológicos. Neste caso, a produção do texto/discurso pode se destinar a um ou outro destinatário de modo mais ou menos direto ou indireto. Assim, o produtor pode ter representações de mais de um objetivo a ser alcançado, inclusive pelos diferentes papéis que pode assumir.

Essa contribuição de Machado e Bronckart (2009b) acerca do contexto de produção de um texto/discurso se dá na medida em que o contexto passou a ser visto de modo dinâmico, em que todos esses elementos são fatores que interferem diretamente na forma dos textos produzidos. Para analisar os dados referentes ao *corpus* desta pesquisa de mestrado, utilizarei as reformulações mais recentes propostas por Machado e Bronckart (2009b), pois considero que apenas complementam a proposta inicial.

Desse modo, feita a apresentação das relações estabelecidas entre texto e contexto e dos elementos do contexto de produção, na próxima seção, farei a exposição dos elementos que integram os três níveis de análise referidos anteriormente, a saber, o organizacional, o enunciativo e o semântico.

#### 2.4.3 O nível organizacional

Para depreender uma análise textual a partir do nível organizacional devemos considerar os elementos da infraestrutura textual, ou seja, o plano global do texto, os

tipos de discurso, e as sequências global e local, que quando existem, organizam o texto. Também estão incluídos, nesse nível, os mecanismos de textualização como coesão e conexão, que são os responsáveis pela coerência entre os diversos segmentos que constituem o texto.

Em relação ao plano global do texto e às sequências, Adam (2008, p. 254) afirma que, para reconhecermos um texto como um todo, é necessário “perceber um plano de texto, com suas partes e/ou uma organização de sequências, “espécies de sub-textos no interior de um texto”. Para identificarmos o plano global de um texto servimo-nos de diferentes índices linguísticos (macro-organizadores textuais), peritextuais (intertítulos, mudanças de partes/capítulos), contextuais (parágrafos introdutórios que apresentam as divisões de um texto) e os conhecimentos prévios em relação ao gênero a que pertence o texto.

No que concerne à identificação dos *tipos de discurso*, Machado e Bronckart (2009b, p. 56) consideram que é um ponto central para se detectar as “figuras de ação”, pois são segmentos textuais identificáveis e diferenciados segundo suas características linguísticas.

Neste caso, é através da análise dos tipos de discurso que podem decorrer os dados sobre as representações dos indivíduos a respeito de seu agir no mundo.

Conforme Cristovão e Fogaça (2008, p. 25), o ISD define como tipos de discurso as unidades linguísticas infraordenadas que constituem um texto e que traduzem os mundos discursivos.

Desse modo, Bronckart (2008, p. 91) descreve como se constitui, na linguagem a representação desses mundos. Conforme o autor, a construção desses mundos se dá por meio de dois conjuntos de operações que se realizam. O primeiro conjunto se refere à relação entre a organização do conteúdo temático com as coordenadas do mundo ordinário em que uma ação de linguagem acontece. O segundo se refere à relação entre a agentividade e sua inscrição espaço-temporal no texto, bem como a relação com os parâmetros físicos da ação de linguagem.

Nesse sentido, em relação ao primeiro conjunto, as ações de linguagem quando posicionadas à distância com as coordenadas de produção, estabelecem uma *disjunção* e são chamados de fatos *narrados*. Se essas mesmas ações estabelecem uma relação de proximidade das coordenadas de produção, estabelecem uma relação de *conjunção* e, desse modo são da ordem do *expor*. Em relação ao segundo conjunto, as relações entre os agentes e os parâmetros físicos

da ação de linguagem podem estar explicitadas no texto, ou seja, os parâmetros estariam *implicados*, ou essa relação não seria explicitada, o que denotaria uma *autonomia*. Desse modo, o segundo conjunto se refere as instâncias de agentividade presentes (implicado) ou não (autônomo).

Conforme Cristovão e Fogaça (2008), essas formas linguísticas determinam o tipo de discurso que se veicula ao mundo representado na ação de linguagem conforme o quadro que segue:

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

Quadro 1 – Tipos de discurso

Fonte: Adaptado de Cristovão e Fogaça (2008, p. 27).

Sintetizando as definições acima referidas, podemos inferir que no mundo do *narrar*, as coordenadas próximas ou conjuntas dos parâmetros físicos do contexto de produção se organizam através do uso de verbos no pretérito perfeito ou imperfeito. Já, no mundo do *expor*, as coordenadas distantes ou disjuntas dos parâmetros físicos ao contexto de produção se organizam através do uso de verbos no presente do indicativo. Desse modo, podemos analisar elementos do contexto de produção através das marcas de enunciação, subdividindo-se em forma implicada ou autônoma.

Desse modo, teremos, conforme Bronckart (2009[199], p. 155), o cruzamento entre a ordem do *narrar* e a ordem do *expor* de um lado; e a oposição entre implicação e autonomia de outro, acaba definindo quatro mundos discursivos, conforme o quadro anterior:

- a) Mundo do Expor implicado;
- b) Mundo do expor autônomo;
- c) Mundo do narrar implicado;
- d) Mundo do narrar autônomo.

Por sua vez, os mundos discursivos materializam-se em quatro tipos de discursos: o discurso interativo, o discurso teórico, o discurso relato interativo e o discurso de narração. Cada um tem sua configuração própria, passível de ser identificada na análise do texto/discurso, conforme Bronckart (2009[1999], p. 158-159):

**Discurso interativo:** caracteriza-se pela presença de formas verbais e de pronomes de primeira e segunda pessoa, que acabam implicando os participantes da interação, além da utilização de tempos verbais no presente, futuro perifrástico e imperativo.

**Discurso teórico:** é caracterizado pela ausência de referências linguísticas aos participantes da interação. Outra característica do discurso teórico é a falta de referência ao espaço-tempo do contexto de produção, pois esses segmentos presentes no texto/discurso não necessitam do reconhecimento dos parâmetros da situação de ação de linguagem.

**Discurso relato-interativo:** é caracterizado pela presença de unidades linguísticas que implicam os participantes da interação como as desinências verbais de primeira pessoa; os pronomes pessoais de primeira pessoa, além do uso dos verbos no pretérito perfeito-imperfeito que situa os fatos narrados distantes (temporalmente) em relação a situação de produção.

**Discurso de narração (narrativo):** é caracterizado pela ausência de qualquer unidade linguística que faça referência direta ao participante da interação. No discurso de narração também não há uma referência textual ao espaço-tempo da produção do texto, neste caso, sua interpretação não requer conhecimento sobre o espaço-tempo da situação de produção.

Os tipos de discurso se articulam num mesmo texto e, desta forma, constituem-se como elementos fundamentais na produção e/ou recepção dos textos, pois incidem sobre as representações individuais e coletivas sobre os mundos (objetivo, social, subjetivo e vivido), que apresentei no capítulo precedente.

Ainda no nível organizacional de análise, encontramos no interior dos tipos de discurso os tipos de sequências que são os modos de planificação propriamente linguísticos que se organizam em orações ou cláusulas que podem ser descritas e analisadas de acordo com uma teoria de análise textual. Neste caso, Bronckart (2009[1999], p.218) encontra nos estudos de Adam (2008) um aporte teórico sólido e sem contestações para tratar das sequências como formas possíveis de

planificação dos conteúdos de um texto. Assim, o ISD assume seis tipos de sequências em seu quadro, a saber: *narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa, injuntiva e dialogal*. Essas sequências podem ser combinadas num texto, em várias modalidades (encaixamento hierárquico, mesclas, etc.), assim, é da diversidade das sequências que caracteriza a organização sequencial ou linear do conteúdo temático apresentado no texto.

Bonumá (2014, p. 152), baseando-se em Machado (2005), apresenta um quadro detalhado das sequências, bem como das representações de efeitos de sentido pretendidos a partir delas, além da localização espacial (fases) no interior do texto/discurso:

(continua)

<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 orientação dada a seu olhar pelo produtor.	Ancoragem Aspectualização Relacionamento Reformulação
<b>Explicativa</b>	Fazer o destinatário <i>compreender</i> um objeto de discurso, visto pelo produtor como incontestável, mas também como de difícil compreensão para o destinatário.	Resolução Conclusão/Avaliação
<b>Argumentativa</b>	Convencer o destinatário da validade de posicionamento do produtor diante de um objeto de discurso visto como contestável (pelo produtor e/ou pelo destinatário).	Estabelecimento de: - premissas - suporte argumentativo - contra-argumentação - conclusão

(conclusão)

<b>Sequências</b>	<b>Representações dos efeitos pretendidos</b>	<b>Fases</b>
<b>Narrativa</b>	Manter a atenção do destinatário, por meio da construção de suspense, criado pelo estabelecimento de uma tensão e subsequente resolução.	Apresentação de: - situação inicial - complicação - ações desencadeadas - resolução - situação final
<b>Injuntiva</b>	Fazer o destinatário agir de um certo modo ou em uma determinada direção.	Enumeração de ações Temporalmente Subsequentes
<b>Dialogal</b>	Fazer o destinatário manter-se na interação proposta.	Abertura Operações transacionais Fechamento

Quadro 2 – Sequências, representações dos efeitos pretendidos e fases correspondentes.

Fonte: Bonumá ( 2014, p. 152).

Assim, as sequências se estabelecem como formas de planificação convencional, que podem ser observadas no interior de um tipo de discurso. Baseadas em operações de caráter dialógico, elas organizam os enunciados que pertencem a um *tipo discursivo* de acordo com um plano linguisticamente marcado.

O último elemento do nível organizacional corresponde aos mecanismos de textualização que se dividem em mecanismos de conexão, mecanismos de coesão nominal, e mecanismos de coesão verbal. No que se refere aos mecanismos de conexão, eles tratam da progressão temática do texto/discurso por meio de organizadores textuais.

Desse modo, os mecanismos de conexão desempenham um importante papel como organizadores textuais, pois podem assinalar as transições entre os tipos de discurso que constituem um texto, além de organizar a sequencialização e a planificação geral do texto, marcando, assim, as relações entre estruturas do texto.

Os mecanismos de coesão nominal têm como função a introdução de unidades de informação nova e, também, assegurar as suas retomadas por meio de

séries de unidades ou de processos anafóricos. Esses mecanismos são realizados por pronomes pessoais, demonstrativos, relativos, reflexivos, possessivos, além de sintagmas nominais.

Em relação aos mecanismos de coesão verbal, estes organizam a temporalidade dos processos através de terminações verbais ou de unidades temporais.

Portanto, os elementos que fazem parte dos mecanismos de textualização garantem ao texto uma coerência temática, na medida em que tornam explícitas as articulações hierárquicas, lógicas, espaciais e temporais que se relacionam internamente.

Assim, feita a apresentação do plano global, dos tipos de discurso, das sequências e dos mecanismos de textualização referentes ao nível organizacional, apresentarei, na próxima seção, os elementos do nível enunciativo.

#### 2.4.4 O nível enunciativo

Conforme Bronckart (2008, p. 90), os mecanismos enunciativos, que se dividem em vozes e modalizações, assumem o papel de esclarecer os posicionamentos enunciativos expressos em um texto/discurso. Em outras palavras, esses mecanismos esclarecem quem assume a responsabilidade pelo que é enunciado (vozes) e que avaliações são feitas a partir dessas instâncias enunciantoras (modalizações).

A análise do nível enunciativo do texto possibilita identificar as marcas de pessoa, os modalizadores do enunciado, os índices de inserção de vozes e os modalizadores pragmáticos. Esses mecanismos de responsabilização enunciativa (BRONCKART, 2006, p. 58) são construídos a partir da noção de responsabilidade do enunciador, que se estabelece entre as diversas vozes e modalizações do texto empírico. Em relação às marcas de pessoa, a análise permite mostrar a manutenção ou a transformação do valor dos índices de pessoa na progressão textual, ou seja, demonstra como o texto representa o enunciador no agir representado. As marcas de pessoa são caracterizadas pela alternância dos pronomes pessoais (eu, nós, a

gente, etc.) que coloca em cena o estatuto individual ou coletivo sobre um determinado agir.

De acordo com o exposto anteriormente, Bronckart (op. cit. p. 92) afirma que os mecanismos enunciativos consistem, primeiramente, na construção de uma instância enunciativa, denominada, no ISD, de textualizador. A partir dessa instância é que se dá a distribuição de vozes que aparecem no texto/discurso (vozes de personagens, de instâncias sociais e do próprio autor). É a partir dessas vozes que se manifestam avaliações (julgamentos, opiniões, sentimentos) sobre o conteúdo temático do texto.

Esses índices de inserção de vozes se referem às vozes explícitas, implícitas e/ou pressupostas do texto. Conforme Machado e Bronckart (2009, 59-60), a identificação das vozes explícitas se dá pelos índices de inserção como as aspas, as diferentes formatações, os jargões, etc. Já para identificar as vozes implícitas ou pressupostas, são analisados os marcadores argumentativos e as unidades de negação e asserção. Neste caso, os sintagmas nominais, formas pronominais, ou frases e segmentos de frases, podem contribuir para a análise das vozes implícitas e/ou explícitas no texto.

A análise das vozes busca revelar o quanto podem se entrelaçar diferentes formações ideológicas em nosso discurso. Isso nos remete a Bakhtin (2011[1992], p. 262) que define que o sujeito está imerso em inúmeras atividades constituídas por diferentes formações discursivas, estas, produções semióticas atreladas às diversas outras experiências humanas, constituindo, assim, um elo entre discursos de outros e a nossa fala cotidiana.

Essa reflexão sobre a característica linguístico-discursiva humana, feita sob a ótica do Interacionismo Social, revela o quanto o comportamento humano pode ser condicionado/regulado pelo que pode estar materializado explicitamente (ou implicitamente) no texto/discurso produzido.

Esta pesquisa de mestrado busca explorar essas marcas (conf. Capítulo 4) pois essa análise dos mecanismos enunciativos permite mostrar a manutenção ou transformação da progressão do texto/discurso produzido, isto é, como o texto vai sendo “construído” pelo enunciador e qual “agir” vai sendo representado neste processo.

Desse modo, minha perspectiva de uso da linguagem está em consonância com o viés linguístico-ideológico proposto por Volochinov (2010[1929], p. 37) que



considera, na fala cotidiana, a existência de inúmeros discursos que se confrontam, se complementam e, por vezes, se contradizem, de acordo com as ideologias que se cruzam na instância discursiva.

De acordo com Machado e Bronckart (2009), a análise das unidades linguísticas, como, por exemplo, dêiticos pessoal, temporal e espacial, que vão sendo explicitadas através das inserções de vozes enunciativas no texto/discurso, pode indicar a construção de um plano enunciativo encaixado em outro plano, pois a experiência vivida é representada como se ela ocorresse no momento da enunciação.

Assim, em relação às representações sobre o trabalho docente, objeto de investigação desta pesquisa, a análise dos mecanismos enunciativos, sobretudo do índice de inserção de vozes, permite a identificação, em um mesmo texto/discurso, de diferentes representações sobre um mesmo agir, que podem estar em acordo ou desacordo, ou seja, pode explicitar uma intercalação de diferentes discursos e/ou representações sobre o trabalho docente.

Já os modalizadores do enunciado se referem às unidades linguísticas que exprimem a posição de uma instância enunciativa acerca do conteúdo da proposição enunciada. Esses modalizadores podem ser de três tipos: modalizadores *deônticos*, que expressam julgamentos sobre os valores sociais e denotam necessidade; modalizações *lógicas*, que explicitam grau de verdade; e modalizações *apreciativas*, que indicam um julgamento mais subjetivo. A análise dos modalizadores do enunciado podem esclarecer as representações de mundo (objetivo, social e subjetivo), bem como a responsabilização do enunciador sobre seu texto/discurso.

Por último, ainda no nível dos mecanismos enunciativos, podem ser analisados os modalizadores pragmáticos que se referem aos verbos auxiliares, estes intercalados entre o sujeito e o verbo principal, atribuindo, assim, aos actantes determinadas intenções, finalidades, razões, capacidades, julgamentos, etc. Esses modalizadores também indicam uma interpretação dos aspectos subjetivos do agir, que permitem, também, identificar os aspectos do “real da atividade do trabalho”, indicando o que não é efetivamente realizado, mas o que é desejado ou impedido, o que tentamos fazer, o que não conseguimos fazer.

Segundo Machado e Bronckart (op. cit., p. 62), existem ainda outras diferentes marcas de subjetividade passíveis de análise que podem ser expressas por diferentes classes de palavras, visto que os índices de subjetividade enunciativa

se encontram em quase todas as classes. Assim, finalizo a apresentação dos mecanismos do nível enunciativo, e passo agora a apresentar os elementos do nível semântico.<sup>22</sup>

#### 2.4.5 Elementos do nível semântico

O nível semântico, que se refere a semiologia do agir<sup>23</sup>, enfoca as escolhas semânticas que aparecem em um texto. Essas escolhas podem ser caracterizadas pela frequência de uso de determinados sintagmas (verbos, substantivos, adjetivos ou advérbios) que configuram um agir linguageiro ou não linguageiro. A semiologia do agir dá suporte às interpretações desenvolvidas nos outros níveis de análise linguístico-discursiva anteriormente apresentados, que fazem parte da arquitetura textual (BRONCKART, 2009[1999]) e também do contexto físico e sociosubjetivo (MACHADO; BRONCKART, 2009).

A análise do nível semântico refere-se ao cruzamento e à interpretação dos resultados disponibilizados pelos níveis precedentes. Assim, a partir das figuras de ação que são construídas nos textos e sua relação com a situação de interação e com as condições sócio-históricas de produção, é possível depreender o reconhecimento das atividades (de caráter coletivo) e das ações (de caráter individual), bem como dos tipos de agir.

Neste capítulo, apresentei o quadro de análise de textos do ISD que são utilizados para interpretar as representações do agir construídas nos e pelos textos referentes ao trabalho docente. Esse quadro teórico-metodológico é a base que será utilizada para a análise de nossos dados que será apresentada no capítulo seguinte.

---

<sup>22</sup> Apresentarei o nível semântico, neste momento, porque esse nível faz parte do aparato metodológico do ISD. No entanto, não trabalharei com esse nível na análise dos dados, mas tão somente com os níveis organizacional e enunciativo, pois considero que a representação do trabalho docente pode ser identificada a partir da organização textual e do índice de inserção de vozes.

<sup>23</sup> Ver Machado (2004) e Machado e Bronckart (2009).

### **3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Neste capítulo apresento o contexto da pesquisa, a seleção e o perfil do sujeito participante, o procedimento utilizado para gerar os dados e os procedimentos de análise.

Conforme mencionado na Introdução do presente estudo, considerando algumas pesquisas que abordam a temática do professor em seu local de trabalho, levantei a hipótese de que a representação do trabalho/agir do professor de língua espanhola poderia ser materializada no texto/discurso de uma professora de espanhol. Assim, resolvi selecionar uma professora de língua espanhola de uma escola pública da cidade de Santa Maria – RS, conforme os critérios que serão apresentados no decorrer do presente capítulo.

#### **3.1 Contexto da pesquisa**

Neste trabalho, trouxe para a esfera acadêmica uma proposta de pesquisa que contempla o trabalho docente no ambiente da escola pública. A opção pelo contexto de ensino público, para a realização deste estudo, foi fomentada por algumas razões de cunho subjetivo/particular, conforme já discuti na introdução deste trabalho e, também, outras razões de âmbito coletivo/acadêmico que buscam trazer para a universidade algumas reflexões sobre o tema. Essas razões podem ser assim apresentadas:

- a) O fato de o pesquisador ser professor de espanhol.
- b) O fato de haver poucos trabalhos/pesquisas (cf. introdução) abordando a fala sobre agir/trabalho docente de professores de espanhol.
- c) O fato de a escola ser parceira em projetos de ensino/extensão com a universidade pela qual o pesquisador desenvolve sua pesquisa.
- d) O fato de que essa constante troca universidade/escola pode caracterizar-se como um (possível) espaço discursivo sobre o ensino público escolar.

Sobre o último item, considero por bem fazer uma pequena descrição sobre o entorno no qual está situado nosso contexto de pesquisa, a saber, a escola pública cujo estudo foi desenvolvido.

A cidade de Santa Maria, no Rio Grande do Sul, município onde está localizada a escola, foi ao longo dos anos se constituindo como um polo estudantil de referência nacional. Esse reconhecimento se dá, sobretudo, por causa de quase uma dezena de instituições de nível superior que estão espalhadas pelo município. Entre essas instituições encontra-se a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), a maior do interior do estado, que conta, atualmente, com quase 30.000 estudantes (PORTAL UFSM/2014).

Essas características fazem com que a cidade tenha um *status* de “cidade universitária”, devido à grande demanda de estudantes que circulam pelo município. Sendo assim, se considerarmos o fluxo de pessoas (discentes e docentes) que existe entre seus habitantes, pode-se inferir que há um espaço/ambiente propício para a circulação de “discursos acadêmicos” nas diversas instituições de ensino, entre elas, as escolas públicas das redes municipal e estadual do município.

Assim, nosso contexto de pesquisa é uma escola pública estadual que faz parte desse “ambiente universitário” característico da cidade de Santa Maria. Um aspecto particular da escola é que, assim como outras cinco escolas públicas, ela está localizada na mesma região da cidade onde se situa a UFSM.

### **3.2 O sujeito da pesquisa**

Inicialmente, minha pesquisa, ainda em fase de projeto, se propunha a analisar as representações do trabalho docente de três professores de espanhol; todos da rede pública de ensino. No entanto, no decorrer do trabalho e após a leitura teórica, decidi optar por um(a) professor(a), visto que, de acordo com os trabalhos desenvolvidos sob o escopo do ISD, a quantidade não interfere no resultado final. Na verdade, a geração de muitos dados poderia estender demais a pesquisa e comprometer a finalização do estudo.

Desse modo, utilizei como informante uma professora que, para maior comodidade, chamarei de Sandra<sup>24</sup>.

Essa profissional atua há doze anos como professora na rede pública estadual e, assim como o pesquisador, tem formação na área de Letras/Espanhol pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). No entanto, vale salientar que Sandra também é formada em Letras Português/Inglês pela mesma instituição, formação pela qual foi nomeada para atuar na rede pública estadual<sup>25</sup>. Apenas para caracterizar sua área de atuação, a professora Sandra desenvolve sua atividade docente na escola interagindo com um universo de mais ou menos 500 alunos, segundo seus cálculos, que se dividem entre as vinte turmas de ensino médio e fundamental que estão sob sua responsabilidade.

Meu critério para a escolha do sujeito da pesquisa foi tão somente fazer o convite a algum(a) professor(a) que ministrasse a disciplina de Língua Espanhola em uma escola pública da rede estadual de ensino. No entanto, procurei um(a) professor(a) que estivesse trabalhando na rede estadual em um tempo superior a dez anos, pois minha hipótese era a de que, desse modo, meu informante teria uma maior segurança/autonomia para falar sobre o seu trabalho do que um professor com menos tempo de serviço.

Assim, entrei em contato diretamente na escola com a professora Sandra, convidando-a para participar como sujeito de minha pesquisa em nível de mestrado, explicando, nesse momento, apenas que se tratava de um estudo sobre o trabalho do professor de língua espanhola na rede pública estadual.

Prontamente, a professora colocou-se à disposição para participar da pesquisa, que foi marcada para o dia 27 de agosto de 2014, às 10h 30min nas dependências da escola. O dia e horário foram escolhidos pela professora em virtude de que neste dia ela teria apenas um período de aula pela manhã, antes do horário marcado para a entrevista. Assim, o procedimento foi realizado na hora marcada, na sala de reuniões do colégio, uma sala ampla que possibilitou um bom isolamento acústico, não acarretando problemas significativos que pudessem comprometer a coleta dos dados.

---

<sup>24</sup> Nome fictício que adotaremos com a finalidade de preservar a identidade da professora.

<sup>25</sup> Apesar de nomeada para atuar com o ensino de português, a professora fez questão de salientar que desde seu ingresso na rede estadual de ensino desempenhou a função de professora de espanhol, visto que tinha habilitação para desempenhar esse trabalho.

### 3.3 Procedimento de coleta de dados: entrevista

Após estabelecer o objetivo da pesquisa busquei no referencial teórico-metodológico do ISD o procedimento de coleta que melhor se encaixaria na proposta de investigação delineada para este trabalho. Desse modo, escolhi, como procedimento de coleta de dados, realizar uma entrevista semiestruturada com a professora de espanhol para verificar se o objetivo inicial da pesquisa seria alcançado.

Portanto, para o desenvolvimento da metodologia adotada, optei pela entrevista de pesquisa qualitativa (ROSA, 2008, p. 30-31). Conforme Lüdke (1986, p. 13), a pesquisa de cunho qualitativo não se preocupa somente em buscar evidências que comprovem hipóteses previamente definidas, e sim, em reformular teorias a partir de análises dos dados coletados. Em suma, a abordagem qualitativa se caracteriza por enfatizar mais o processo do que o produto, por investigar a perspectiva dos sujeitos sobre o tema proposto, e, por isso, geralmente envolve o uso de amostras menores ou estudo de caso. Neste caso, acredito que a utilização dos procedimentos de análise de texto/discurso propostos pelo ISD juntamente com procedimentos metodológicos de áreas afins possam aprimorar meu trabalho, no sentido de que poderei ter uma melhor *performance* na coleta dos dados.

Lousada (2010, p. 06) salienta que Bronckart se posiciona em favor da utilização de outras teorias/metodologias em conjunto com os procedimentos teóricos-metodológicos estabelecidos pelo ISD para análise de textos/discursos:

Para analisar a questão das vozes encontradas no texto, é importante salientar que o próprio Bronckart (1999) encoraja o recurso a outras teorias que complementem o que é apresentado em seus estudos sobre o ISD (LOUSADA, 2010, p. 06).

Sendo assim, optei pela entrevista para o desenvolvimento do estudo, entrando de acordo com o posicionamento de Rosa e Arnoldi (2008), que postulam que a opção por esse procedimento de coleta de dados é uma escolha adequada para a obtenção de respostas mais concisas quando a pesquisa abrange área de trabalho humano:

Podemos certificar que a opção pela técnica de coleta de dados através da Entrevista deve ser feita quando o pesquisador/entrevistador precisar valer-

se de respostas mais profundas para que os resultados da sua pesquisa sejam realmente atingidos e de forma fidedigna. E só os sujeitos selecionados e conhecedores do tema em questão serão capazes de emitir opiniões a respeito do assunto (ROSA; ARNOLDI, 2008, p. 16).

Desse modo, amparado nos pressupostos teóricos-metodológicos do ISD e, também, utilizando conceitos baseados nos procedimentos realizados por pesquisas de cunho qualitativo, optei pela estrutura composicional de uma entrevista semiestruturada.

Conforme Manzini (2012, p. 156), a entrevista semiestruturada busca focalizar um tema generalizador no qual foi elaborado o roteiro com as perguntas principais. No entanto, essa composição estrutural permite complementar a entrevista com questões inerentes ao contexto momentâneo do processo interacional. Este procedimento pode ser utilizado a partir das hipóteses e questionamentos que se apresentam ao pesquisador no decorrer da entrevista e que se relacionam com o tema da pesquisa.

As entrevistas desse tipo possuem por característica assegurar o processo de isenção do pesquisador/analista no estudo. Na coleta de dados de uma entrevista semiestruturada, o pesquisador focaliza seu trabalho no processo interacional desenvolvido através de perguntas verbais.

Para a transcrição da entrevista utilizei as normas de transcrição indicadas pelo quadro de procedimentos do projeto Estudo da Norma Urbana Culta da cidade de São Paulo (NURC/SP), vinculado à Universidade de São Paulo (USP) que se encontra em anexo no presente trabalho.

Sobre isso, ratifico a posição de Dionísio (2001, p. 75), que postula que a transcrição de entrevistas deve ser realizada sob a maior fidelidade possível do analista, ou seja, os dados que devem ser transcritos para estudo/investigação devem respeitar necessariamente o que foi produzido pelos interlocutores/participantes. Cabe ao analista o papel de realizar os procedimentos de transcrição com toda a imparcialidade possível, sem alterar o conteúdo das entrevistas através de interpretações e/ou adaptações. Manzini (2012) afirma que no momento da transcrição de uma entrevista semiestruturada, o pesquisador já não é entrevistador, ele se configura como interpretador de dados, com outro enfoque intencional; busca avaliar todos os aspectos da interação, o dito e o não dito que se encontram no texto transcrito.

### 3.4 Procedimentos de análise

Conforme visto nas seções anteriores deste capítulo, o *corpus* utilizado neste trabalho é composto por um texto gerado a partir de uma entrevista que foi transcrita de acordo com as normas do projeto NURC/SP. Após a transcrição da entrevista, o texto transcrito foi analisado, considerando-se o nível organizacional e os mecanismos enunciativos (BRONCKART, 2009 [1999]; MACHADO; BRONCKART, 2009), mais especificamente, os tópicos temáticos e a planificação global do texto/discurso produzido, bem como as vozes enunciativas, a saber, vozes de personagens, vozes de instâncias sociais e voz do autor empírico do texto.

Desse modo, na análise do nível organizacional, identifiquei o plano global do texto/discurso produzido pela professora, bem como os tópicos temáticos desenvolvidos em sua fala. Ainda no nível organizacional, também verifiquei quais tipos de discurso se materializaram no texto/discurso produzido.

Mesmo estando no escopo teórico-metodológico do ISD, aproveitei, em alguns momentos, da nomenclatura da Análise da Conversação (daqui em diante AC). Importa, contudo, destacar que não analiso sob o viés da AC, mas, por ser o *corpus* um texto oral gravado, os parâmetros advindos dessa ciência podem contribuir para um entendimento mais preciso do *corpus*.

Com a finalidade de compreender a análise das vozes, identifiquei, na transcrição da entrevista, momentos em que Sandra se referia ao trabalho docente, ou seja, partes do texto/discurso onde o conteúdo temático apresentou representações sobre o trabalho docente e, invariavelmente, sobre seu agir. Após identificar esses aspectos, procurei identificar/analisar as vozes mais recorrentes, visto que não seria possível analisar todas as vozes presentes no texto/discurso de Sandra. Neste caso, busquei as vozes que se fizeram presentes nesses excertos de representação do trabalho docente.

Apresentado os procedimentos que foram utilizados para a coleta e análise dos dados, no capítulo seguinte apresento a leitura que fiz desses dados sobre a representação do trabalho docente do professor de espanhol materializada no texto/discurso de Sandra.



## **4 O TRABALHO DOCENTE REPRESENTADO EM UMA FALA DE UMA PROFESSORA DE ESPANHOL DA CIDADE DE SANTA MARIA-RS**

Neste capítulo, apresentarei a leitura que fiz do texto/discurso produzido pela professora participante desta pesquisa. Essa análise foi feita considerando o contexto de produção, o nível organizacional e a categoria das vozes, que faz parte do nível enunciativo, elementos que fazem parte do quadro de análise proposto por Bronckart (2009[1999]), conforme apresentei no capítulo anterior.

Seguindo os procedimentos de análise, tratarei, primeiramente, do contexto de produção, no qual levantei aspectos sobre 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 matêm relações; 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, além de papéis sociais do enunciador e do destinatário. Após, apresentarei, enfim, a análise das vozes materializadas no texto/discurso da professora que é sujeito da pesquisa.

### **4.1 Análise do contexto de produção**

O contexto sócio-histórico se refere à realidade do trabalho do professor de língua espanhola bem como ao complexo ambiente que o envolve, no caso, o ensino público escolar. Esse contexto é sucessível a julgamentos e opiniões porque também se refere ao mundo social (BRONCKART, 2009[1999]). Neste caso, a atividade docente do professor de espanhol recebe, historicamente, definições e/ou críticas oriundas da academia, da sociedade, do governo, e também de seu próprio meio; de professores e da escola. No *corpus* de entrevista foi possível verificar esse tipo de julgamento no qual é submetido o contexto de trabalho do professor:

bem...bem..bacana assim né? eu estou tentando fazer com que os bolsistas e a  
 nossa coordenadora da UFSM entenda que a escola pública não...não posso  
 555 considerar **o lugar que eu trabalho que tem problemas como um lugar que está  
 errado**...porque senão não tem valor né?...**tem aspectos positivos e aspectos  
 negativos** assim como tem lá na universidade...né? mas assim **considerar que tá  
 tudo errado** e jogar fora eu não posso passar por cima da escola...né?...**em  
 primeiro lugar a minha escola** então eu estou batendo pé...não? ( linhas 553-559)

Neste fragmento da transcrição da fala da professora é possível observar a força discursiva na qual é submetida a escola pública. A própria professora reconhece que é um local “com problemas” (linha 555), no entanto, defende seu ambiente de trabalho de “pré-julgamentos” de pessoas que não fazem parte desse contexto de trabalho: a coordenadora e bolsistas de um projeto que está sendo realizado na escola.

Assim, representações histórico–sociais sobre sucesso/insucesso no ensino de língua espanhola e/ou necessidade desse ensino vão sendo construídas sobre este contexto.

Em relação ao suporte, esse texto produzido será parte integrante de uma dissertação de mestrado, que por sua vez, circulará no meio acadêmico. Quanto ao intertexto, pude identificar, no texto/discurso produzido pela professora, a presença de textos prescritivos que se materializam em normas e regras a serem seguidas pelo professor.

Sobre o contexto físico de produção, o texto foi coproduzido por dois autores, constituindo um espaço de entrevista que contou com os seguintes participantes: a pessoa física de Alison Marcelo Wagner, pesquisador, homem, 35 anos, doravante E1, e a pessoa física Sandra<sup>26</sup>, professora, mulher, 41 anos, doravante E2. No que diz respeito ao quadro espaço-temporal, o cenário foi a sala de reuniões da escola, na cidade de Santa Maria - RS, no dia 27 de agosto de 2014, as 10:30 da manhã. A entrevista teve duração de 36min., em que os dois interlocutores envolvidos no processo alternaram-se nos papéis de locutor e destinatário.

Para o contexto sociossubjetivo de produção, considerarei como parâmetros os enunciadores, seus respectivos papéis, suas relações, seus objetivos comunicativos e o lugar institucional de circulação do texto.

---

<sup>26</sup> Nome fictício.

Alison Marcelo Wagner, E1, tem o papel social de professor de espanhol, desde 2011, e de mestrando do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). A professora Sandra, também tem o papel social de professora de espanhol, na escola ML onde trabalha desde 2006, mas atua como professora desde 1997. No quadro da entrevista E1 assume o papel de pesquisador e E2 assume o papel de informante/sujeito da pesquisa.

Em relação aos objetivos comunicativos dos interlocutores, pude verificar que E2 teve como objetivo colaborar com a pesquisa, atendendo às solicitações de E1 para o desenvolvimento da interação. Já o objetivo de E1 foi o de fazer com que E2 lhe desse informações detalhadas sobre seu trabalho, e suas impressões sobre a docência.

Para finalizar, baseado nas categorias de análise propostas pelo ISD, afirmo que o meio acadêmico será o lugar institucional em que o texto circulará pois foi produzido com a finalidade de servir à pesquisa, constituindo-se como corpus de uma dissertação de mestrado, e respeitando o procedimento teórico-metodológico engendrado no trabalho. Esse texto é resultado de uma coprodução entre pesquisador e professora, tendo sido gravado em áudio e transcrito para análise posterior.

Assim, darei sequência à análise com os procedimentos concernentes ao nível organizacional do texto/discurso produzido.

## **4.2 O nível organizacional**

Nesta seção, apresento a análise de alguns elementos do nível organizacional (cf. cap. 4). Trata-se dos elementos da infraestrutura textual, ou seja, o plano global do texto; os tipos de discurso; as sequências que os organizam; e os mecanismos de textualização.

#### 4.2.1 O plano global do texto

Em relação ao plano global, o texto faz parte do gênero textual entrevista, que para esta pesquisa, foi desenvolvida de forma semi-estruturada (cf. cap. 4). No tocante às partes constitutivas do plano global do texto, a saber, *a abertura, o desenvolvimento e o fechamento* a gravação já se inicia com uma pergunta:

01. E1: O que a levou a cursar Letras Espanhol e a ser professora de espanhol?

Neste caso, mesmo que não tenha ocorrido uma apresentação de abertura explicando detalhadamente o tema/assunto, a introdução ao tema se deu exatamente na pergunta inicial. Desse modo, o conteúdo lexical expresso no questionamento do pesquisador serviu para ativar determinados *frames*<sup>27</sup> em sua interlocutora que, assim, situou-se do tema e deu prosseguimento à interação. Com essa intervenção de abertura realizada pelo pesquisador, a interação tem seu início, e os tópicos que surgem na sequência são estabelecidos, em sua maioria, pelas perguntas de E1.

O fechamento, que determina o encerramento da interação, também é definido pelo pesquisador, fato que expressa, como na abertura, os papéis comunicativo e praxiológico dos interlocutores:

E1: deu

E2: não sei se te ajudei

E1: ajudou muito...muito muito muito

E2: você queria ouvir crítica sobre o curso né? eu entendi...((risos))

E1: não na verdade (...) (linhas 560-564)

Esse fechamento revela uma característica do procedimento realizado: apesar de ser uma entrevista de pesquisa, em determinados momentos houve uma quebra no esquema pergunta/resposta que é comum neste tipo de coleta de dados. Essa quebra se deu pela proximidade dos interlocutores, haja vista que ambos se conheceram antes deste processo.

---

<sup>27</sup> Conforme Bentes (2004, p. 265), o conceito de *frame* desenvolvido pela Sociolinguística Interacional diz respeito ao conhecimento de senso comum sobre um conceito central, e seus componentes podem ser trazidos à memória sem uma ordem ou sequência.

Porém, vale salientar que há, no *corpus* analisado, grande incidência do esquema de organização de turnos<sup>28</sup> que acabam contribuindo para o desenvolvimento da entrevista. Essa situação interacional revela que os tópicos foram se constituindo na progressão do texto de acordo com as temáticas inseridas pelo pesquisador. Em relação à fala do pesquisador (E1), foi identificado que seus turnos serviram fundamentalmente para:

- a- Dar início a uma sequência com a finalidade de introduzir um novo tópico no assunto;

E1: tá ótimo...você tinha algum objetivo traçado quando iniciou o curso de Letras Espanhol? ( linha 79)

E1: como suas aulas são planejadas? (linha 347)

E1: o que é ser “professor” pra você? ( linha 471)

- b- Mostrar compreensão e/ou confirmar algo mencionado pela professora (E2):

E2: eh:...reingresso para o curso de espanhol (linha 17)

E1: **uhn uhn** (linha 18)

E2: conhecer o livro didático (linha 158)

[

E1: **verdade...** (linha 160)

E2: sempre digo pra os oh:: é meu porto seguro né?:: (linha 189)

[

E1: **pois é...** (linha 191)

Já com relação à fala da professora (E2) identifiquei que seus turnos serviram para:

- a- Concordar com o pesquisador sobre determinadas questões:

E1: te capacitou pra isso

---

<sup>28</sup> Conforme Marcuschi (1999, p. 18), o turno pode ser classificado como aquilo que um falante faz ou diz enquanto tem a palavra, incluindo aí a possibilidade do silêncio. Além disso, Kerbrat-Orecchioni (2006, p.44) considera que toda a atividade dialogal tem um princípio de alternância no qual há uma sucessão de “turnos de fala”. Neste caso, os interlocutores são submetidos a um sistema de direitos e deveres como: manter a fala por certo tempo e cedê-la num dado momento da interação, e ouvir a fala do interlocutor, para, então, reivindicar seu turno que, por sua vez é concedido pelo falante.

[  
E2: **é** mais assim oh ou você faz ou você tinha que ir pra outra ( linhas 129 – 131 )

E1: são objetivos distintos?

[  
E2: **é** são objetivos distintos ou então alguns alunos que ( linhas 216 – 218 )

E2: **com certeza...com certeza...**porque o professor de português ele carrega uma:::( linha 405)

b- Dar início a uma explicação sobre determinado tópico textual:

E2: **bom...**eu sempre trabalhei OU com língua portuguesa OU com língua espanhola (linha 169)

E2: **tá...**((pausa longa)) a desvalorização::: ((baixa o tom de voz))...ao meu ver isto é:: (linha 447)

E2: **olha...** se tivesse que dizer uma palavra acho que desprendimento...você tem que (linha 473)

c- Relatar fatos ou experiências passadas:

E2: **bom eu fiz...a graduação em letras português para ser professora português e** (linha 02)

E2: **na...na Universidade Federal de Santa Maria né? então eu fiz o curso** (linha 33)

E2: **na verdade assim oh::...eu acabei sendo professora de espanhol mais por**

circunstâncias pessoais e financeiras do que trabalho oferecido né? então eu tinha a ( linhas 66-67)

Assim, pode-se entender que a entrevista se desenvolveu como um diálogo oral em que os interlocutores (E1 e E2) se alternaram no discurso através dos turnos de fala.

O plano global que apresento no quadro a seguir delinea a construção dos conteúdos temáticos nos quais foram estruturando esse texto, desde a primeira resposta da professora até o encerramento. A partir da análise do desenvolvimento textual pude identificar vinte tópicos temáticos que delinearão a entrevista:

(continua)

Sequência	Pares conversacionais	Tópico temático
01	01 a 43	Formação inicial: a opção pelo reingresso no curso de Letras Espanhol.
02	44 a 77	Início da carreira docente como professora de português e de espanhol.
03	78 a 113	Formação inicial: opção pelo espanhol como forma de complementar a formação docente.
04	114 a 147	Início da carreira docente: dificuldades de trabalhar com o ensino fundamental.

(continuação)

<b>Sequência</b>	<b>Pares conversacionais</b>	<b>Tópico temático</b>
05	148 a 167	Formação inicial: a participação de projetos na universidade deu subsídios para trabalhar como professora de espanhol.
06	168 a 194	Início da carreira docente: nomeação na rede estadual de ensino e as dificuldades de deslocamento.
07	195 a 224	Diferenças metodológicas entre o professor de português e o professor de espanhol.
08	225 a 251	Início da carreira docente: dificuldades de deslocamento.
09	252 a 285	A (des)valorização da língua espanhola pelos alunos e pelo sistema.
10	286 a 320	O sistema não conhece a realidade da escola e dos alunos.
11	321 a 346	A insuficiência da carga horária dificulta o trabalho.
12	347 a 368	Como é o planejamento das aulas.
13	369 a 389	O gosto de dar aulas, mas o trabalho do professor não é vocação.
14	390 a 445	Diferenças no ensino de espanhol e no ensino de português.
15	446 a 470	A desvalorização do trabalho docente e os preconceitos históricos em relação a isso.
16	471 a 486	Ser professor é ser forte emocionalmente.
17	487 a 502	Pontos negativos de ser professor.
18	503 a 526	Gosta muito de ser professor, apesar das dificuldades.
19	527 a 559	Crítica ao desconhecimento da universidade em relação às dificuldades do ensino escolar.
20	560 a 564	Encerramento.

Quadro 3 – Plano Global da entrevista

Conforme a descrição dos tópicos tematizados do texto oriundo da entrevista, resumido no quadro acima, foi possível identificar que a planificação textual/discursiva de E2 não seguiu uma sequência linear. A configuração global do texto/discurso produzido foi se alternando ao longo de seu desenvolvimento, e os tópicos temáticos foram sendo retomados na medida em que o enunciador achava conveniente. Com essa análise de conteúdo temático, por meio da identificação dos tópicos, tornou-se possível, então, visualizar o cenário em que se desenrola o texto, contribuindo para a compreensão global.

Isso permitiu identificar alguns tipos de discursos que aparecem nos pares conversacionais pergunta/resposta que caracterizaram a entrevista, conforme apresentarei na próxima seção.

#### 4.2.2 Tipos de discurso

Ainda no nível organizacional de análise, busquei identificar os tipos de discurso que aparecem no texto transcrito da entrevista. Retomo, assim, as categorias referentes aos tipos de discurso conforme foram apresentadas anteriormente nesta dissertação, e que foram baseadas em Bronckart (2009[1999], p. 154).

Os tipos de discurso correspondem a mundos discursivos construídos na produção textual a partir do conteúdo temático, que pode ser definido como o conjunto de informações que são explicitamente apresentadas no texto (cf. quadro 3). Ao mobilizar esses conhecimentos, o produtor/enunciador do texto pode construir um mundo discursivo distante ou coincidente ao mundo da situação de linguagem em curso. Esses tipos de discurso formam, então, segmentos textuais que podem ser identificáveis e diferenciados com base em suas características composicionais. Vale salientar que, não raro, os tipos de discurso se mesclam, formando segmentos de texto com características de mais de um tipo discursivo.

Assim temos quatro tipos básicos de discurso que apresentam as seguintes características:



- a) O *discurso interativo*, que marca uma proximidade entre o mundo discursivo e o mundo da situação de produção do texto.
- b) O *discurso teórico*, que é caracterizado pela ausência de marcas de referência aos participantes da interação.
- c) O *relato interativo*, que marca a implicação dos participantes da interação, mas coloca os fatos narrados distantes temporalmente em relação ao momento de produção.
- d) A *narração*, que se caracteriza pela ausência de qualquer referência aos participantes da interação e pelo deslocamento de um acontecimento verbalizado para um tempo separado do momento da interação.

No texto da entrevista há características de uma conversação oral marcada pelos turnos de fala, pelas referências aos participantes da interação (*pronomes pessoais e desinências verbais*) e pelos dêiticos temporais e espaciais. Portanto, essas marcas acabam estabelecendo uma relação de implicação entre o texto/discurso produzido e a situação de ação de linguagem. Neste caso, foi possível identificar uma predominância do *discurso interativo* no texto produzido:

150 E2 olha...**eu** tive bastante dificuldade...assim mas como **eu** trabalhava com os dois projetos no laboratório **ali** assim oh e o curso de extensão **nós** tínhamos mais material talvez que os outros colegas que não/ porque **a gente** tinha acesso a livros **né?** já tinha acesso a:: ao próprio laboratório ao tipo de aparelho de som ou seja o contato com outras outras com outras práticas antes mas **eu vejo** que alguns colegas não tinham porque a nossa biblioteca a questão de...livros da língua espanhola **é é** muito escassa...**até hoje é** muito escassa **outro dia eu fui ali**...e quase tive um infarto **não tem** livro pro pessoal manusear **né?** os estagiários **vem pra escola** sem conhecer o livro didático... ( linhas 150-158)

Neste excerto, pode-se observar a presença de elementos dêiticos que remetem à situação de produção, como os tempos verbais no presente (*vejo, é, vem*) que colocam o conteúdo do texto como concomitantes ou *conjunto* ao momento de produção. Também é possível identificar os dêiticos temporais (*até hoje, outro dia*) e os dêiticos espaciais (*ali*) em que é possível identificar uma referência à situação de produção. Além disso, a presença de dêiticos de pessoas (*eu, a gente, nós*) indica que o enunciador se *implica* no texto, e busca, através do uso do marcador conversacional (*né?*), a concordância do interlocutor na interação.

Outro exemplo de discurso interativo encontrado no texto da entrevista, aparece quando a professora (E2) fala sobre o desconhecimento da realidade escolar pelo sistema estadual de ensino:

engatinhando pra isso **né?**...mas::: outras ainda não conseguiram...**né?** e a **nossa**  
 escola **aqui** por exemplo **né?** porque **tem** o seminário integrado que **é** uma proposta  
 305 diferenciada que **hoje** eles **tão tendo né?** atividades de seminário de fazer pesquisa  
 com os alunos do primeiro ano do segundo ano do terceiro ano ((bate na mesa))  
 então o professor **tem** essa carga horária também...só que **nós temos** um diferencial  
**aqui** na escola **né?** **nós temos** alunos do interior...dos distritos...e algumas escolas  
**fazem** no contraturno pra ter tempo pra **você poder fazer planejar** e tudo nossos  
 alunos não **podem ficar** porque eles **não vão pagar** o transporte da volta...ou nem  
 311 tem transporte ( linhas 303-311)

Esse exemplo de discurso interativo é bem marcado pela presença do dêitico espacial *aqui* fazendo referência ao contexto de produção, e pela utilização do marcador conversacional *né*, que busca a adesão do interlocutor à interação. Outra característica que chama a atenção neste excerto é a utilização, pelo enunciador(E2), de locuções verbais no tempo presente (*tão tendo, podem ficar*) indicando, novamente, uma concomitância temporal do conteúdo textual ao momento de produção.

Conforme comentei anteriormente, no texto da entrevista é possível identificar tipos de discurso que se relacionam no desenvolvimento do conteúdo temático. Por vezes, esses discursos se intercalam em um mesmo tópico, neste caso, pelas marcas linguísticas é possível identificar a predominância de um tipo sobre o outro no segmento textual. No exemplo a seguir, apresento um fragmento de *relato interativo*:

na::...na Universidade Federal de Santa Maria **né?** então eu **fiz** o curso  
 de Letras até noventa e seis...letras português e:: as literaturas...em:: noventa  
 35 e::...sete...é?::...**foi em agosto de noventa e sete** se não me engano...eu **entrei**  
 no:: na na turma de língua espanhola daí no curso de espanhol do noturno...e aí  
 assim como eu **tinha** tempo **né?** eu **fui** me envolvendo com o projeto no caso de  
 língua espanhola eu **trabalhava** de dia no na secretaria do CELS **né?** no curso de  
 extensão eu **tinha** o nível um e dois...foi quando eu **comecei** a atuar assim...depois  
 40 disso eu também **continuava** sem emprego... **né?** aí **surgiu** uma vaga pra trabalhar  
 pelo CIEE ( linhas 33- 41)

Nesse excerto, ao comentar sobre sua formação docente, a professora (E2) encaixa em seu discurso interativo segmentos que acabam se configurando como um *relato interativo*. Esse tipo discursivo se caracteriza pela distância dos fatos narrados em relação à situação de produção do texto, marcado sobretudo pelo uso de verbos no pretérito perfeito e imperfeito.

Em outro momento, é possível perceber um encaixamento do *discurso teórico* na interação:

255 olha::...os alunos em si eles não dão valor a língua estrangeira::principalmente na rede estadual onde agora nós temos o ensino médio politécnico com a avaliação por área de conhecimento que agora são seis disciplinas na área né?...inglês espanhol português e literatura arte e:...educação física na área de conhecimento... o que é que eles visualizam? Que eles precisam estudar português e literatura...eles fazem educação física porque a prática é uma coisa boa...e a área das línguas/ das das let/ da língua estrangeira eles deixam de lado...né? essa avaliação ( linhas 254-260)

Neste caso, conforme o excerto acima, a professora (E2) inicia o discurso interativo com a presença de um dêitico de pessoa (*nós*) e um marcador conversacional (*né?*), no entanto, em determinado momento, essas marcas se perdem, e a professora assume um discurso teórico, marcado pelos verbos no presente (*visualizam, precisam, fazem, é, deixam*) e pela ausência de dêiticos espaciais. Vale salientar que, no final do segmento, o marcador discursivo *né* emerge para que não se perca o caráter interativo do texto.

Assim, a identificação dos tipos de discurso encaixados e inter-relacionados no gênero entrevista, bem como suas características linguístico-discursivas, foi necessária para reconhecer a predominância e/ou alternância de determinados tópicos temáticos. Essa análise permitiu, também, inferir que o texto/discurso da professora dá indícios de uma representação do trabalho docente.

Não obstante, essas características possibilitaram visualizar, a partir das sequências textuais, certas representações expressas pelo produtor (E2) sobre o objeto do texto/discurso, e sobre seu interlocutor (E1), conforme apresentarei na seção seguinte.

### 4.2.3 Tipos de sequência

Conforme apresentado em capítulo anterior, outro elemento constitutivo do nível organizacional que pode ser identificado na análise de textos/discursos são as sequências, que Bronckart (2009 [1999], p. 219) classifica em seis tipos: *descritiva, explicativa, argumentativa, narrativa, injuntiva e dialogal*.

A transcrição da entrevista possibilitou identificar, conforme afirmei na seção precedente, um texto/discurso em que há predominância do discurso interativo. Em relação à organização sequencial, pude observar que o texto/discurso produzido apresenta segmentos nos quais há uma intercalação de sequências com distintas finalidades. Na primeira parte da entrevista há uma predominância de sequências narrativas, pois a professora discorre sobre sua formação inicial:

bom eu fiz:: a graduação em letras português para ser professora português e inglês como eu não me dei bem com o inglês por dificuldades...ene dificuldades... na aprendizagem do inglês...optei pelo português:: puro...né?...bem antes do espanhol...mas eu cursei...ahn...dois anos de espanhol como:...língua optativa né? naquela época e tinha familiaridade com:: o idioma quando eu terminei o curso de letras:: não tinha trabalho...né? não tinha opção de trabalho ainda com a língua portuguesa e surgiu a oportunidade de seguir estudando pelo reingresso... né? fiz uma prova de reingresso na universidade ali...e:...passei não dei muita importância até porque ah não vou fazer mas aí eu passei e um professor foi me chamar e disse “olha vem estudar com a gente né? completa teus estudos é uma coisa pra mais” e aí eu voltei a estudar como eu fui fazendo as cadeiras aos poquinhos né? eu fui me...( linhas 02 a 13)

Neste excerto, a professora (E2) fala como iniciou os estudos da língua espanhola e, para manter a atenção de seu interlocutor (E1), utiliza sequências narrativas que vão sendo estabelecidas na medida em que ações vão surgindo no texto/discurso até a situação final: “*aí voltei a estudar*”( linha 12). Novamente vale destacar a presença de marcadores discursivos (*né*) com a intenção de estabelecer a interação com seu interlocutor e de verificar se ele está atento ao conteúdo de seu discurso. Essa construção narrativa vai se mantendo na primeira parte entrevista, sobretudo quando a professora fala sobre dificuldades vivenciadas no período de estudante. Pode-se inferir que essa construção vai delineando uma representação

sobre o professor baseada nas dificuldades que se impõem desde o período de formação inicial.

Essa construção representativa do professor também se materializa quando, em seu texto/discurso, a professora produz um segmento explicativo, através de sequências explicativas, para falar sobre as expectativas iniciais sobre o curso de Letras-Espanhol:

Olha:: as minhas expectativas assim eu eu na...a princípio sim lá pela metade do curso assim eu pretendia viajar::r pretendia que o curso me desse mais éh::: a formação mais:: didática do que eu tinha tido no português que tinha sido bastante difícil né? e essas expectativas elas foram se frustrando assim porque...ahn:: a gente sofreu com a falta de professor...ahn::...greves... (linhas 91-95)

Ao explicar os motivos pelos quais as expectativas em relação ao curso de Letras-Espanhol acabaram sendo frustradas (linhas 94-95), a professora deixa transparecer uma representação de que o curso dá uma capacitação didática melhor do que o curso de Letras-Português (linhas 92-93). O uso da expressão *a gente sofreu* (linha 95) novamente deixa claro ao interlocutor que essa profissão “é difícil” desde a graduação, ou seja, desde o período *pré-serviço*.

A transcrição da entrevista realizada demonstrou uma série de sequências encaixadas no texto, sobretudo sequências narrativas e explicativas que foram utilizadas pela professora para manter a atenção do pesquisador. No entanto, ao longo dessas construções discursivas monologais, foi possível perceber a predominância de um fundo dialogal no texto, tendo em vista as marcas discursivas deixadas pelo falante.

Conforme Adam (2008, p. 252), em uma situação oral, diferentemente de uma situação escrita, o modo composicional dialogal-conversacional estende sua hegemonia sobre todos os outros modos que compõem o texto. É ele que assegura o encaixamento sequencial ao longo do texto/discurso produzido. Essa característica foi possível identificar em nosso *corpus*, visto que em praticamente todo o texto o falante utiliza recursos linguísticos com a intenção de manter a conversação.

No excerto a seguir é possível identificar marcadores conversacionais intercalando-se entre sequências argumentativas e explicativas no texto/discurso produzido. Além disso, o tópico temático iniciado pela professora participante apresenta aspectos de sua representação do trabalho docente:

Tá...((pausa longa)) a desvalorização:: ((baixa o tom da voz)) ...ao meu ver isto é... milenar...né?...quem que estudava?...só:: os filhos dos ricos...iam fazer medicina e:: advogado...eu sou exceção a regra também...éh:: as mulheres...já começa

450 aí pelo uma sociedade machista...né? não é trabalho de homem...ahn:: e isso é cultural...no nosso país né? e eu acho que até os professores assimilarem isso que e cultural a gente ganha POUco e tem que fazer greve ((aumenta o tom da voz)) e eu acho que é um processo cultural não é só...porque o governo desvaloriza...acho que é a sociedade como um todo...né? e depois a questão das mudanças da nossa

455 sociedade as famílias foram mudando...né? e:: os filhos dos/uma um preconceito que vem assim né? que os filhos dos mais...é desfavorecidos é que vão fazer licenciatura porque não conseguiram pagar o cursinho...então tudo ISSO eu já sofri...né? então eu sempre digo pros meus alunos que eu...mulher...negra filha de empregada doméstica...o meu pai era agricultor né? ajudava a plantar arroz

460 mas era peão né?...pobre...eu tinha que tá varrendo o chão não tinha que tá na escola dando aula..essa é meu/então assim oh::...se sai...né?...mas assim oh:: tem condições...não vejo assim que as pessoas não tenham condições...elas não tem oportunidades iguais né?...mas todo mundo é capaz de ir atrás né?...eu não optei por ser professora fui fazer letras...e fiquei porque:: é a minha profissão foi o que

465 eu decidi e agora eu estou aqui e é assim oh:: eu não posso jogar fora tudo aquilo que eu construí né?...mas assim oh...cada um pode seguir aquilo que acho que deve né? e eu acho que a desvalorização é um processo mais muito mais cultural da sociedade brasileira...do que assim oh...só por causa dos governos né? os governos eles só se aproveitam né? e eles não vão dar...de mão beijada...uma ascensão...

470 né?...você tem que lutar (linhas 447-470)

Este excerto apresenta, inicialmente, aspectos que denotam um planejamento do falante sobre o que será dito: há uma pausa longa (linha 446) que reforça uma reflexão sobre o tema, e também, uma diminuição do tom de voz, que aponta para uma hesitação sobre a sequência do que será produzido em seu texto/discurso.

Logo após essa reflexão inicial, há o estabelecimento de premissas que vão dar sequências à argumentação da professora sobre a desvalorização do professor.

Nessa primeira parte (linhas 447 a 450), a professora deixa emergir em sua fala marcas discursivas que estabelecem períodos de hesitação e/ ou reflexão sobre o que será dito: *ao meu ver isto é...* (linha 447), *só::* (linha 448), *e::*, *éh::*(linha 449), *ahn::* (linha 450). Isso reforça a forte intenção argumentativa da professora, pois visa convencer seu interlocutor sobre seu posicionamento. Na construção de sua argumentação a professora deixa, também, indícios de outras vozes (que analisaremos em uma seção específica deste trabalho) que determinam sua representação sobre a profissão docente. Ao afirmar que é uma exceção à regra na profissão (linha 449), a professora justifica que o estudo e à docência sempre foram

vistos como sendo exclusivamente para homens. E deixa claro esse posicionamento ao postular que a sociedade é machista (linha 450). Desse modo, o texto/discurso produzido vai construindo uma representação sobre o trabalho docente na qual é visto como uma atividade não valorizada pelo governo e pela sociedade (linhas 453-454).

Além disso, ao afirmar que os filhos dos mais desfavorecidos é que fazem licenciatura (linhas 456-457) a professora deixa transparecer uma representação subjetiva sobre o trabalho do professor: que além dessa atividade, há outras profissões mais importantes que são ocupadas por aqueles “mais abastados”.

Mais ao final deste segmento argumentativo/explicativo, emerge uma representação da professora sobre seu próprio trabalho: uma profissão construída com muita luta. Essa imagem de si inicia com um posicionamento muito forte: “*eu tinha que tá varrendo chão*” (linha 460), reforçada por outra passagem: “*eu não posso jogar fora tudo aquilo que eu construí*” (linha 465), que culminará com a tese principal desse fragmento argumentativo identificado no texto/discurso da professora: “*você tem que lutar*”( linha 470).

Esse excerto analisado é muito esclarecedor em termos de análise das sequências textuais, pois, além dessa forte presença argumentativa, foi possível identificar uma marca discursiva que busca encaixar sequências explicativas dentro dos fragmentos argumentativos: “*assim oh*” ( linhas 461,465,466 e 468). Esse marcador conversacional busca fazer o interlocutor compreender o que está sendo dito e que será reforçado através de uma sequência explicativa.

O uso desse tipo de sequência identifica uma representação do enunciador, na interação linguístico-discursiva, com seu interlocutor como um sujeito que não domina ou desconhece aspectos do conteúdo temático. Assim, o uso da sequência explicativa procura orientar o interlocutor, esclarecendo os pontos que o enunciador julga de difícil entendimento e compreensão para seu destinatário.

Ao constatar isso, pude inferir que a professora, por meio da linguagem, apresentou possíveis representações sobre o pesquisador como alguém que desconhece a realidade que se apresenta no dia a dia do professor. Esse planejamento linguístico diante do interlocutor é reforçado pelos marcadores conversacionais que veremos na sequência da análise do nível organizacional.

#### 4.2.4 Mecanismos de textualização

Conforme Bronckart (2009, [1999], p. 262), os mecanismos de textualização contribui de forma decisiva para a coerência geral do texto. Essa coerência se torna possível pela conexão, coesão nominal e coesão verbal que se articulam na organização textual.

Ao analisar os dados presentes no *corpus* desta pesquisa pude identificar inúmeras marcas que ratificam o caráter interativo da entrevista realizada. Por se tratar de um texto oral a coesão textual se dá através dos marcadores conversacionais<sup>29</sup> identificados no texto/discurso da informante, bem como nas inserções e nos turnos de fala do pesquisador.

No tocante aos tipos de marcadores conversacionais, quanto ao aspecto formal e/ou estrutural, foi possível identificar marcadores lexicalizados (*né?/ tá?/não é?*) encontrados sobretudo no texto/discurso da professora (E2). E marcadores não lexicalizados (*uhn uhn/ ahn*) característicos do ouvinte-pesquisador (E1), mas também encontrados nos turnos de fala de E2.

Na transcrição da entrevista foram contabilizados 163 marcadores conversacionais *né* e quatro marcadores *tá*, que, na situação interativa serve para testar o acompanhamento do outro e verificar se o interlocutor concorda com o que está sendo dito. No exemplo a seguir é possível identificar esse tipo de “levantamento” que E2 faz sobre o entendimento de seu interlocutor (E1):

185      língua portuguesa...depois sim daí aqui na escola daí eu já emplaquei com o ensino  
fundamental a língua espanhola **né?**...mas::: a minha nomeação na rede estadual  
é língua portuguesa...**né?**...nas séries finais **né?**... e hoje eu tenho trabalho somente com  
língua espanhola...**né?** tudo isso em virtude de que o número de professores de  
português é bem maior que o número de professores de...língua espanhola então eu  
sempre digo pra os oh:: é meu porto seguro **né?**

Neste excerto, ao falar sobre sua atuação profissional, a professora (E2) faz a testagem do acompanhamento de sua fala pelo interlocutor utilizando o marcador

---

<sup>29</sup> Conforme Urbano (1999, p. 85) os marcadores conversacionais são elementos que ajudam a construir e dar coesão e coerência ao texto falado, especialmente dentro do enfoque conversacional.



conversacional *né*. Além de verificar se o conteúdo de seu texto/discurso está sendo acompanhado, E2 busca, também, por meio dos marcadores conversacionais a concordância de seu interlocutor (E1) sobre o assunto exposto através de segmentos narrativos.

Esse uso de marcadores conversacionais (*né/tá*) que parecem irrelevantes para o conteúdo do texto/discurso produzido é, na verdade, extremamente importante para manter a interação e a coerência dialogal concernente à entrevista.

Ainda com relação aos marcadores do falante, foi possível identificar elementos não lexicalizados (*ah/ahn*) que sinalizam momentos maiores ou menores de hesitação, revelando aspectos relacionados às condições de produção e de transmissão do texto/discurso:

olha:: as minhas expectativas assim eu eu na ...a princípio sim lá pela metade  
do curso assim eu pretendia viajar::r pretendia que o curso me desse mais **éh**::: a  
formação mais::: didática do que eu tinha tido no português que tinha sido bastante  
difícil **né?** e essas expectativas elas foram se frustrando assim porque...**ahn**::: a  
95 gente sofreu com a falta de professor...**ahn**:::...greves...( 91- 95 )

Neste excerto, a professora comenta sobre sua época de estudante na graduação e as expectativas sobre a profissão. É possível identificar que os marcadores conversacionais não lexicalizados *éh* (linha 92) e *ahn* (linhas 94-95) expressam uma hesitação do falante. Conforme Urbano (1999, p. 94), esse tipo de atitude do falante sinaliza sua intenção de manter o turno da fala, enquanto planeja a sequência do que será dito. Vale ressaltar que neste recorte há, também, a presença de *né* (linha 94) que busca aprovação ou apoio do interlocutor para a progressão discursiva.

Em outro momento, a hesitação da professora fica explícita quando é questionada sobre a forma de planejamento de suas aulas:

E1: como suas aulas são planejadas?  
a partir...do:: programa...da:: escola **né?** base no no na grade curricular da  
escola ali os conteúdos que são...**ahn**:::...planejados com os outros professores (linhas 347-349)

Após a pergunta, a professora inicia a resposta com pequenas pausas, dando indícios de que há uma hesitação e/ou um planejamento do que será dito. Essa hesitação inicial se confirma quando ela utiliza o marcador conversacional *ahn* (linha

349) para planejar a sequência de sua fala. Neste caso, pode-se inferir que há uma certa hesitação em “revelar” ao seu interlocutor aspectos de seu trabalho.

Com relação aos marcadores conversacionais do ouvinte-pesquisador (E1) foi possível identificar momentos em que este utiliza marcadores conversacionais não lexicalizados (*uhn uhn*) para demonstrar o acompanhamento da fala da professora (E2):

- 20 E2: na época tinha também um laboratório de línguas eu não sei se tem ainda...e:...aí como eu já tinha os dois anos...antes **né?** e tinha o curso aquele de:: extensão em línguas estrangeiras o CELS
- [
- E1: **uhn uhn**
- [
- que eu trabalhava na secretaria por muito tempo era bolsista...eu fiz o curso

Neste excerto é possível notar a interação provocada pelo contexto da entrevista, porque a professora (E1) busca o acompanhamento de seu interlocutor (E2) através do marcador conversacional *né* (linha 21) e ele responde utilizando um marcador conversacional não lexicalizado *uhn uhn* (linha 24) reforçando que está acompanhando a fala dela.

No texto transcrito foi possível identificar outros dois momentos em que o ouvinte-pesquisador utiliza marcadores conversacionais não lexicalizados como forma de demonstrar que estava acompanhando e/ou concordando com o conteúdo discursivo expressado pela professora. Essas marcas discursivas confirmam a característica global desse *corpus* analisado: uma conversa interativa em que ambos interlocutores contribuíram para a construção do texto.

Ainda sobre os aspectos discursivos que acabaram contribuindo para a coesão e a organização textual do texto da entrevista, foi possível verificar a presença de procedimentos de reformulação discursiva dos falantes.

A identificação desses procedimentos se deu na medida em que foi observado uma grande incidência de descontinuidades no curso das formulações discursivas. Uma das reformulações mais comuns observadas no texto/discurso da professora foi a reformulação prospectiva na qual o falante, por iniciativa própria, se dá conta antes de formular o enunciado e interrompe a sequência conversacional. O que chamou a atenção neste caso, foi que grande parte das 41 marcas de

reformulação prospectiva encontradas no texto/discurso da professora aparecem quando ela fala sobre seu trabalho:

- 270 E1 uhn  
 E2 porque se você vai fazer se fosse por média né? das seis disciplinas você não pode zerar um aluno por causa de uma disciplina...né?...então isso prejudica eu acho que a avaliação esse sistema de avaliação não é::...condizente com a realidade.. né? do nosso mundo competitivo...mas isso é **foi um/imposto** né veio e **tava/e** a gente teve que aplicar...não vejo né?: eu sempre chamo a atenção né? que a língua estrangeira não é só esse um perí::odo **que nós/outra coisa**...a carga horária

Esse excerto caracteriza a descontinuidade da fala da professora através das reformulações ocorridas no fluxo de seu texto/discurso (linhas 274 e 276). Essas reformulações manifestam uma hesitação sobre o que é dito e imediatamente a procura por uma palavra adequada para dar continuidade à fala. Esse tipo de marca conversacional também leva a crer que o falante busca reformular o enunciado para propiciar ao interlocutor uma melhor compreensão do que é dito. No caso da primeira reformulação (linha 274) pude identificar uma intencionalidade da professora de reforçar o que é dito através da troca lexical. Ao comentar sobre o sistema de avaliação, em certo momento ela parece dar fluidez na direção da conclusão, até que, há uma reformulação nesse fluxo e a escolha lexical reforça sua intenção de dizer que houve uma imposição externa sobre o trabalho dos professores.

Essa quebra de fluxo discursivo é uma característica marcante do *corpus* analisado. Em outro exemplo é possível verificar essa descontinuidade na fala da professora com a presença de hesitações marcadas por pausas e repetições, seguidas de reformulações discursivas:

- 415 E2 é porque assim **oh::** os alunos tem maior dificuldade... né?...e como eu tenho um período por semana...eu consigo sempre sensibilizar o aluno e mostrar pra ele...olha lá...quando você chegar na universidade você tem essas opções pra língua estrangeira...né? **eu não tenho aquele dever/eu não/dever eu Tenho**...mas **eu não tenho aquela/eu não tenho** como colocar  
 420 pra eles e cobrar regras gramaticais da língua espanhola...né?...como ele tem a obrigação de saber todas as regras gramaticais pra o vestibular por exemplo (( bate na mesa )) ele vai ter noções da língua espanhola e vai ter que estudar por fora...

Neste caso, é possível verificar que, ao falar sobre seu trabalho, a professora demonstra hesitação e, até mesmo, reflexão sobre o conteúdo de sua fala. Esses aspectos estão materializados nas sequências de pausas que acabam não dando fluidez ao texto/discurso produzido.

Assim, a análise de segmentos coesivos da entrevista permitiu identificar uma organização textual que caracteriza um texto interativo/dialogal em que os interlocutores vão dividindo responsabilidades na construção global dos tópicos textuais/discursivos. No exemplo a seguir essa característica fica evidente, pois, em determinados momentos, o ouvinte-pesquisador (E1) parece “adivinhar” o desfecho da fala da professora (E2) e, assim, sobrepõe sua fala através de uma heteroparáfrase<sup>30</sup> :

		Começa do zero... desde a grade curricular material não tinha nada....então
		[
235	E1	<b>deslocamento</b>
		[
	E2	<b>deslocamento</b>
		de novo então <b>um:: o::</b> a rede estadual <b>não::</b> não não tem <b>esse/agora</b> tá um pouco
		melhor né a gente consegue...manter o professor né? <b>éh::</b> um esforço dos diretores
		de manter os professores numa única <b>escola/mas</b> ainda é muito essa história de
		pipocar ((bate na mesa)) sabe?...se tem pouca carga <b>horária/tem</b> dez horas aqui dez
		horas ali e isso é muito difícil... né?
245		[
	E1	<b>interfere até no::</b>
		[
	E2	interfere na qualidade do teu trabalho...se tu vai
		<b>chegar/por</b> exemplo né?:: eu dava aula em São Pedro do Sul pela manhã naquela

No primeiro momento, a professora (E2) hesita e, então, seu interlocutor (E1) se interpõe no fluxo conversacional e pronuncia o enunciado que a entrevistada estava buscando falar (linha 235). Esse processo é repetido logo após quando a professora parece finalizar a fala e seu interlocutor retoma o fluxo conversacional (linha 246). Além disso, esse excerto novamente demonstra como o texto/discurso da professora é marcado pela descontinuidade causado pelas reformulações (linhas 238, 240, 241), e pelas hesitações e pausas (linhas 238, 239, 241).

<sup>30</sup> Conforme Negreiros (2009, p. 110), a heteroparáfrase constitui-se quando o interlocutor, no fluxo da conversação, parafraseia o enunciado produzido pelo outro.

Desse modo, a organização textual/discursiva da entrevista demonstra que a forte incidência de reformulações e/ou hesitações na fala da professora durante o planejamento e execução de seu texto/discurso materializa uma característica que Machado (2009) aponta sobre as produções discursivas do professor sobre seu trabalho. Segundo a autora, o professor sente dificuldades de falar sobre a docência, pois as ações coercitivas que envolvem sua atividade o deixam receoso de expor para outros seus impedimentos, suas frustrações e seus objetivos negados na prática educativa.

#### **4.3 Mecanismos enunciativos: índice de inserção de vozes**

No texto produzido por Sandra, as vozes, explícitas (ou não), indicam uma ligação com o conteúdo temático e, dessa maneira, vão sendo gerenciadas no discurso da professora sobre seu trabalho docente.

Portanto, entendo que, ao analisar essas vozes e como elas são gerenciadas no texto/discurso de Sandra sobre seu agir, poderei construir sentidos sobre como ela representa esse agir: quem assume, no discurso, a responsabilidade pelo que é dito ou realizado em relação ao trabalho docente e como as diversas vozes influenciam e/ou interferem nesse trabalho.

Desse modo darei prosseguimento a análise retomando três questões que foram fundamentais para a coleta de dados:

- a- Como a professora organiza seu texto/discurso sobre o trabalho docente?
- b- Que vozes estão presentes no texto/discurso sobre seu trabalho?
- c- Como se configura a representação sobre o trabalho do professor de espanhol na fala da professora?

Iniciarei, então, a análise dos mecanismos enunciativos identificando o índice de inserção de vozes, considerando a classificação elaborada por Bronckart (2009[1999]); *vozes de personagens, vozes sociais e a voz do autor empírico*.

As *vozes de personagens* são aquelas que estão diretamente ligadas, na condição de agentes, ao conteúdo temático. Na entrevista de Sandra, quando

perguntada sobre suas expectativas acerca da profissão docente ainda durante o período de graduação, encontrei a voz de um colega (linhas 101-103), estudante de Letras, que está marcada pela citação direta:

outras parte que era desmotivante assim era ver

**os colegas dizem** “ah::: eu não quero ser professor você é louca que não sei o quê

o quê que que você vai fazer a tua vida inteira enfiada numa sala de aula” né? (linhas 101-103)

As *vozes sociais*, por sua vez, configuram-se como instâncias avaliativas externas ao conteúdo temático. No discurso de Sandra, há, conforme veremos na sequência da análise, uma grande quantidade de vozes sociais, sobretudo de instituições humanas atuando como avaliadoras do conteúdo temático do texto/produzido. Em determinado momento (linhas 297-298), quando perguntada sobre o trabalho do professor de língua espanhola, a professora deixa implícita uma voz social que apresenta a necessidade do professor de ser um especialista para poder compreender o que é o ensino médio politécnico<sup>31</sup>:

Trabalhar mais né?...ahn:...por que motivos né?... ahh...**alguns professores**

**que não tem::: ainda uma especialização não conseguem visualizar a proposta**

que/na verdade assim o politécnico...o ensino médio politécnico ele foi...(linhas 297-299)

No que se refere a *voz do autor empírico*, esta marca, no caso específico do nosso *corpus*, a posição pessoal de Sandra, através de um “eu” (linhas 440-443), que exemplifico com:

vocabulário é trabalhado no ensino fundamental... e aí agora...**eu** estou agregando/eu

percebi...duns dois anos pra cá que **eu** tinha que ingressar com os textos ((barulho

de avião)) agora que **eu** estou trabalhando com os sextos anos estou trabalhando

lendas... né?...nós estamos trazendo algumas lendas **eu** trouxe também pra gente (linhas 440-443)

Portanto, após essa retomada dos tipos de vozes propostas por Bronckart (2009[1999]), começarei a identificar e analisar as vozes presentes no discurso da professora Sandra.

---

<sup>31</sup> O ensino médio politécnico é um conceito que faz parte da reestruturação curricular proposta pela Secretaria de Educação do RS em 2011. O Ensino Médio Politécnico articula as disciplinas a partir das áreas do conhecimento (Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Linguagens e Matemática e suas tecnologias) através de seminários de pesquisa orientados pelos professores.

### 4.3.1 Vozes de personagens

Ao identificar as vozes de personagens, o analista percebe que, muitas vezes, essas personagens trazem frequentemente, no seu discurso, vozes sociais a partir das quais se posicionam em relação aos conteúdos temáticos do texto. Neste caso, analisarei essas vozes sociais na medida em que aparecerem no discurso das personagens. Posteriormente, em uma seção específica analisarei as vozes sociais que não aparecem nos excertos escolhidos para exemplificar as vozes de personagens, visto que são extremamente importantes para nossa análise sobre o trabalho da professora.

Considero ainda que a análise demonstrou uma necessidade de investigar o gerenciamento das vozes ao mesmo tempo em que as identifiquei, visto que, chamou a atenção o fato de determinada voz aparecer frequentemente em determinada situação agentiva, demandando, assim, uma análise do seu gerenciamento no discurso de Sandra.

Portanto, ao analisar o discurso da professora Sandra com relação às vozes de personagens que considere mais significativas, no texto da entrevista, tenho a seguinte situação representada no quadro:

<b>Vozes de personagens identificadas</b>	<b>Ocorrências</b>
Professor (a) da UFSM	01
Colegas da UFSM	01
Instituição UFSM-Curso de Português	01
Colegas professores	01
Alunos da professora Sandra	04
A própria Sandra	10

Quadro 4 – Vozes de personagens

Pode-se observar que, no discurso de Sandra, há 06 vozes classificadas sob o mesmo estatuto de vozes de personagens, cujo conteúdo, de alguma forma, está relacionado ao contexto escolar ou a sua formação docente.

A seguir, para um melhor entendimento sobre como essas vozes de personagens se materializam no discurso da professora, apresento cada uma delas:

a. Professor (a) da UFSM:

Importância até porque ah não vou fazer mas aí eu passei e **um professor** foi me chamar e disse “**olha vem estudar com a gente né? Completa teus estudos é uma coisa pra mais**” e aí voltei a estudar como eu fui fazendo as cadeiras aos poquinhos né? Eu fui me...(linhas 10-13)

Neste excerto, Sandra, ao explicar ao pesquisador o que a levou a ser professora de espanhol, apresenta a voz de um(a) professor(a) da UFSM que a orienta a fazer o reingresso no curso de letras/espanhol da universidade. A voz do professor traz consigo uma voz social de que para desempenhar o papel docente é necessário uma formação complementar, no caso, uma outra graduação seria “uma coisa pra mais”, ou seja, algo positivo profissionalmente, que, talvez, apenas a formação em língua portuguesa não seria suficiente.

b. Colegas de graduação da UFSM:

outras parte que era desmotivante assim era ver **os colegas** **dize** “ah::: eu não quero ser professor você é louca que não sei o quê o quê que que você vai fazer a tua vida inteira enfiada numa sala de aula” né? (linhas 101-103)

Conforme apresentei na seção anterior, Sandra, ao ser questionada sobre suas expectativas em relação ao curso de Letras-Espanhol, deixa transparecer em seu discurso, através da voz de um colega de graduação, uma desmotivação que a acompanhou no período de graduação.

c. Instituição UFSM- Curso de Português:

falar o espanhol e não ser professor né?...e no curso de português a gente tinha bem claro...”**vocês vão ser PROFESSORES de Língua portuguesa**” ((bate na mesa)) e no



curso de espanhol a gente não via isso...tinha demandas diferenciadas...né?(linhas 222-224)

Essa voz da instituição-Curso de Português<sup>32</sup> emerge quando Sandra comenta em relação à formação em letras e o mercado de trabalho que, segundo ela, não é bem compreendida pela instituição formadora, no caso a UFSM, pois os cursos têm objetivos distintos. A professora afirma em sua fala que alguns alunos do curso de espanhol entram na graduação sem a intenção de ser professor:

alunos acham que vão ser intérpretes tradutores ou outras coisas...ou então querem simplesmente acham que vão pro curso de lin/de letras espanhol para aprender a falar o espanhol a gente não via isso...[...](linhas 220-222)

d. Colegas professores:

como é que a gente vai dizer? Uma pressão talvez muito grande né? **“ai aqueles alunos não escrevem”**...parece que o outro professor não sabe escrever que não[...](linhas 406-407)

Neste excerto, a voz de colegas professores aparece quando Sandra questiona o posicionamento de outros colegas em relação ao papel do professor de português. Segundo a professora, outros professores criticam o trabalho do professor de português quando detectam uma deficiência na escrita dos alunos.

Assim, mesmo trabalhando como professora de espanhol, Sandra, formada em português, assume em seu discurso um posicionamento de defesa em relação ao trabalho dos professores de português da escola. Esse posicionamento deixa transparecer que, em determinadas situações, a relação entre os colegas se torna pouco amistosa, em virtude de críticas ao trabalho docente. A situação expõe, também, o complexo feixe de relações sociais e de discursos que estruturam o trabalho do professor. Complexidade que traz em si choques de representações sobre as práticas (ERNICA, 2004, p.114).

e. Alunos:

**“não professora pode ser”** (linha 345)

**“nossa lá VEM a professora de português”** ( linha 396)

---

<sup>32</sup> Vale salientar que Sandra não deixa claro em seu discurso um “autor físico”, desse modo, achei por bem categorizá-lo como uma voz da Instituição, do Curso de Português.

**“ ai que legal vem a professora de espanhol”** (linha 398)

**“ a gente conseguiu fazer tantas questões de espanhol”** (linha 436)

Nestes excertos, a voz dos alunos se materializa no discurso da professora quando Sandra cometa sobre seus alunos e seu agir como professora de espanhol. Na primeira manifestação (linha 345), Sandra demonstra ao pesquisador que, mesmo quando há um problema de ordem técnica<sup>33</sup>, os alunos não desanimam e acabam aderindo ao seu projeto de ensino, configurando, segundo a professora, uma relação de cumplicidade. Já nos excertos seguintes (linhas 396,398,436), a professora apresenta (ou representa) um julgamento positivo sobre seu trabalho. Os alunos gostam das aulas de espanhol mais do que as aulas de português (linhas 396-398) e seu trabalho dá resultados quando posto à prova pelo PEIES e/ou vestibular (linha 436). Assim, Sandra deixa transparecer uma representação de que faz um bom trabalho como professora de espanhol na escola pública, pois consegue dar sequência as aulas mesmo que ocorra algum imprevisto, fruto de seu bom relacionamento com os alunos. Além disso, na avaliação da professora, seu trabalho faz com que os alunos tenham um bom desempenho quando são exigidos sobre conhecimentos de espanhol.

#### f. Voz da própria Sandra

**“leva**

**o dicionário pra sala meu colega”...né? “utiliza também com seus alunos” não é?** (linhas 408-409)

e digo pra eles...”**não tem porque a gente entrar se vocês não tem objetivos né? E o objetivo é que vocês consigam conhecimento...pra que vocês possam escolher depois...né?”** (linhas 497-499)

mim as vezes eu seja muito pessimista...mas pros outros eu... eu sou aquela professora que entra dizendo...”**olha fulano...vamos lá você vai conseguir vamos”...né? chega o mês de agosto...( ) “ olha cara você não entregou os trabalhos...o que tá acontecendo?”** ((bate na mesa)) sou aquela professora que vou atrás do aluno...” **ah você tá com algum problema?...o que que aconteceu?.. vamos até a orientação...vamos com o diretor...vamos lá com o V que é o nosso diretor supervisor”** (linhas 518-524)

processo educacional como um todo né? eu digo pro meus bolsistas...”**no momento que vocês forem faltar...é o meu nome que está em jogo”** então...(linhas 541-542)

---

<sup>33</sup> No caso, a falta de internet no computador da escola.

A voz de Sandra enquanto personagem de seu próprio discurso emerge quando a professora faz referências (explícitas ou implícitas) ao seu agir como docente. Por vezes, demonstra uma colega disposta a auxiliar seus pares, inclusive na resolução de conflitos profissionais (linhas 408-409), visto que neste excerto ela busca aconselhar os colegas que reclamam da má qualidade da escrita dos alunos, e também do trabalho dos professores de português. Nos excertos seguintes (497-524), a voz de Sandra como personagem demonstra uma professora preocupada em aconselhar os alunos sobre seu futuro (linhas 497-499), uma professora motivadora, interessada no desenvolvimento das tarefas dos alunos (linhas 518-521), além de uma professora que percebe quando o aluno está com problemas emocionais (linhas 521-524). Já na última vez em que a voz de Sandra como personagem se materializa no discurso (linhas 541-542), faz surgir uma professora preocupada e comprometida com seu trabalho e com a instituição a qual pertence.

#### 4.3.2 Vozes sociais

Conforme apresentei em capítulo anterior, as vozes sociais são vozes que se configuram como instâncias avaliativas externas ao conteúdo temático, podendo proceder de instituições sociais e/ou de uma ideologia coletiva. Na entrevista de Sandra, encontrei ecos<sup>34</sup> de vozes sociais diversas que emergem em seu discurso sobre o trabalho docente.

Essas vozes “atravessam” o discurso da professora quando ela trata de temas ligados ao seu agir docente; desde sua formação até o seu dia a dia como professora de espanhol.

Sempre aliando uma coisa ou outra.... talvez isso tenha feito  
com que eu permanecesse...enquanto que meus colegas...**eram policiais eram  
secretárias eram:: até advogados...tinham outras profissões** e::: ou alguns não(linhas 110-112)

eu vou ser professor de letras português/inglês **qual é o objetivo do aluno do  
espanhol? eu QUERO a minha o meu nível superior porque é um curso noturno  
porque eu vou só::** (linhas 212-214)

---

<sup>34</sup> Conforme Bakhtin (2011[1992] p. 294) a palavra *alheia* dos outros, cheia de ecos de outros enunciados, compõe a intenção discursiva do falante.

Neste excerto, Sandra retoma o período de formação para definir aspectos que envolvem os objetivos dos alunos do curso de Letras-Espanhol. Pode-se inferir que um eco social no discurso da professora afirma que desde a graduação a profissão do professor de espanhol é uma atividade sem muita expressividade, visto que “*até advogados*” cursam Letras-Espanhol. Além disso, segundo a fala de Sandra, os alunos buscam cursar Letras-Espanhol apenas para ter um curso superior, sem a intenção de seguir a profissão docente.

Em determinado momento, quando Sandra fala sobre a formação docente, a força de um discurso social bem marcado chama a atenção:

milena né?... quem estudava?...só:: os filhos dos ricos... iam fazer medicina e:: advogado...**eu sou exceção a regra também...éh::** as mulheres... já começa aí pelo uma sociedade machista...né? **não é trabalho de homem...** ahh sociedade as famílias foram mudando...né?e:: os filhos dos/uma **um preconceito** que vem assim né? **que os filhos dos pais...é desfavorecidos é que vão fazer licenciatura porque não conseguiram pagar cursinho...** então tudo ISSO eu já sofri...né? então eu sempre digo pros meus alunos que **eu...mulher...negra filha de empregada doméstica...o meu pai era agricultor** né? ajudava a plantar arroz mas era peão né?...pobre...**eu tinha que tá varrendo o chão não tinha que tá na na escola dando aula...**(linhas 448-461)

Essa voz social presente na fala de Sandra traz consigo algumas características que, segundo ela, culturalmente a sociedade infere sobre a profissão docente: a licenciatura é para pessoas de uma classe inferior da sociedade; a docência é uma trabalho feminino e negros e pobres não deveriam estar “dando aulas”.

Ainda sobre sua profissão, Sandra comenta sobre o que é “ser professor”:

você tem que se desprender do seus...das tuas amarras pessoais pra poder vivenciar as situações que vem pela frente...tem que::...**gostar de estudar::r...tem que gostar do ser humano...né?...tem que ver o ser humano como ser humano...né?...na rede pública** você tem que:: **assumir várias funções...né? você tem que ser uma pessoa FORte** né? pra:: aguentar a demanda dessa galera que vem por aí (p.8)

[

E1 forte emocionalmente ?

**emocionalmente** também porque a

gente as vezes não tem né?...**muito forte emocionalmente** porque a gente leva uma carga de trabalho muito grande pra casa e::... (linhas 473-484)

Neste excerto, a voz social de que o professor é um profissional “multifuncional” marca o afastamento da Sandra da representação do professor tradicional, que “apenas ensina”. Emerge, então, no discurso da professora, a representação de um perfil de professor que deve gostar de estudar e gostar do ser humano. Além disso, essa voz social representa uma atividade laboral mais dinâmica: não seria mais aquele modelo de trabalho docente baseado na transmissão de conhecimentos, hoje o trabalho do professor envolve várias atividades que tornam mais complexo o ofício de ensinar.

Quando interpelada sobre o ensino de língua espanhola, Sandra deixa transparecer uma voz social que “conceitua” o conteúdo que é trabalhado na aula de espanhol:

sempre demonstrei interesse em mostrar um trabalho diferenciado na escola  
 mostrar que a língua estrangeira **não é:: não vai ser só um ponto gramatical não  
 vai ser só um livro didático não vai ser só...eh:: os gêneros textuais e::** ele é mais  
 amplo né é abertura da visão de mundo pros alunos eu vejo a língua estrangeira né?(linhas 282-285)  
 [...] **como ele tem a  
 obrigação de saber todas as regras gramaticais pra o vestibular por exemplo** ((bate  
 na mesa)) **ele vai ter noções da língua espanhola e vai ter que estudar por fora...**  
  
**porque a escola não dá conta** (linhas 420-423)

Observei neste excerto a presença de uma voz social (linhas 283-284) indicando que o ensino de espanhol na escola é pautado pelo conteúdo gramatical e ancorado no do Livro Didático. Há uma referência ao trabalho com gêneros textuais que são trabalhados no ensino da língua (linha 284). Em determinado momento (linhas 420-423), Sandra assume esse posicionamento indicado pela voz social e confirma que o aluno deve aprender as regras gramaticais da língua espanhola. No entanto, essa aprendizagem não é completa na escola (linha 423), sendo assim, o aluno teria que buscar “algo mais” por sua própria conta (linha 422). Essa afirmação da professora corrobora o que Silva (2005, p. 91) afirma em relação ao ensino de espanhol no Brasil: segundo a autora, o ensino da língua na escola é apenas básico, desenvolvido através da gramática e de estruturas sintáticas.

No discurso de Sandra, emergem duas vozes sociais muito fortes que acabam tendo uma representatividade no trabalho da professora: a universidade e a rede estadual, ou “sistema”, de acordo com a fala de Sandra<sup>35</sup>.

No que tange à universidade, identifiquei essa voz social bem marcada no discurso da professora porque remete à sua formação, e também porque a escola na qual Sandra trabalha é próxima da instituição. Sobre isso, a fala da professora apresenta uma contradição em relação ao que representa a universidade em seu trabalho.

Em um primeiro momento, Sandra deixa transparecer em seu discurso que o objetivo final de seu trabalho é um só: preparar os alunos para os processos seletivos da universidade:

**porque o aluno ele precisa...receber a proposta...de trabalhar**  
aquela proposta com ele para que **ele possa te dar um resultado** ( linhas 332-333)  
utilizo bastante mesmo pra os...o:: terceiro ano...**as provas do ENEM** a:: os  
textos...o **que facilita bastante é a questão dos tem/os textos são atuais** né?...eu não  
preciso me privar o:: **eles tem o livro didático** mas eu não me privo..( linhas 339-341)

já foi há um tempo atrás agora eu já tô refazendo de novo...**nós tínhamos a base**  
**primeiro do PEIES e do vestibular da universidade** que agora tá se perdendo  
um pouco **mas ainda utiliza pra questão dos textos do gêneros textuais que são**  
**trabalhados né?::** ( linhas 350-353)

[...] eu discuti os temas **ou seja eles vão conseguir usar**  
**pra fa/escrever uma redação que é::: o da universidade...**só que a gente tá nesse  
paralelo né? nossa escola é por parecer né? **e eles vão pra universidade...**e vão ter  
uma nova nota...**então a gente fica nesse meio termo...**(linhas 360-363)

também passa por isso...né?... **e na verdade o que:: pras universidades é cobrado**  
**quando eles vão fazer né?...éh:: um ou outro com/conteúdo gramatical e a questão**  
**de interpretação de texto tanto que os alunos todos voltam quando tinha o PEIES...**  
ah:: a gente conseguiu fazer tantas questões de espanhol...**o vestibular também...**  
**número/sei que o número sobe né?...porque? porque a gente trabalha muito a**  
**interpretação de texto((bate na mesa)) né? ...essa questão do vocabulário...**(linhas 433-438)

Nesses excertos, a universidade e seus processos seletivos (PEIES, ENEM, vestibular) emergem no discurso da professora quando ela faz referência aos conteúdos que são trabalhados em sua disciplina. Pode-se inferir que há primazia de

---

<sup>35</sup> Pude identificar que a professora se refere ao “sistema” e à rede estadual como sinônimos.

um ensino baseado em aspectos gramaticais e na interpretação de textos, com o aporte do livro didático (linhas 341,434,435,438) em decorrência das “exigências da universidade”.

Vale salientar que a universidade representada na fala da professora é uma instituição social com representatividade e valores (re)conhecidos na cidade de Santa Maria. Desse modo, é possível identificar no discurso de Sandra a voz desta instituição. Sob a perspectiva teórica assumida para essa dissertação posso identificar uma *ação prescritiva* da universidade em relação ao trabalho da professora de espanhol, ou seja, o trabalho de Sandra é baseado nas regras e nas características que regem os processos seletivos da instituição.

Essa constatação aponta para a existência de um *trabalho prescrito* implicitamente identificado no discurso da professora. Conforme Bronckart (2006, p. 208), o trabalho prescrito constitui-se como uma representação do que deve ser o trabalho, que é anterior à sua realização efetiva. Assim, a fala de Sandra indica que as tarefas realizadas por ela no ensino de língua espanhola estão balizadas pelos conteúdos e temas que são trabalhados todos os anos nos processos seletivos da universidade: interpretação de textos e apêndices gramaticais.

Em um segundo momento, a voz social da universidade emerge no discurso da professora representando uma instituição que desconhece a realidade escolar:

- E1 como você vê  
essa relação por exemplo, escola e universidade, e essa possível troca...às vezes a universidade vem aqui fazer pesquisa na escola...ou:: como se dá essa relação?
- E2 **ainda tá muito distante do que seria o ideal para a escola pública...tá? a:: a visão que eu eu tenho assim oh...que eu percebo ali do nosso curso de letras espanhol da UFSM...é que ainda assim oh...a universidade tem...o conhecimento e a escola é leiga em relação a teoria...ou seja como se as professoras não tivessem passado por lá...então assim oh...basicamente tudo aquilo que é feito na escola às vezes é visto como errado pela universidade né?** (linhas 528-536)
- não vejo a universidade ainda com...acho que abriram as portas...mas ainda eu não vejo ela recebendo as escolas da maneira que as escolas são ((bate na mesa)) as escolas são tratadas como leigas e como vou (depende) vou tirar a teoria de lá e aí vem aplica o projeto leva e não dá resposta...encerrou por ali...então assim oh...éh:: usufruir...da estrutura da escola do sistema educacional da rede pública...pra pesquisar mas não tem retorno...ainda vejo assim né?...era assim quando eu estudei...e continua...né?**
- [...]...não posso

**considerar que o lugar que eu trabalho que tem problemas como um lugar que está errado...porque senão não tem valor né?...tem aspectos positivos e aspectos negativos assim como tem lá na universidade...né?...mas assim considerar que tá tudo errado e jogar fora eu não posso passar por cima da escola...né?...em primeiro lugar a minha escola** (linhas 544-559)

Sandra demonstra uma insatisfação sobre a forma como a universidade “vê” o contexto escolar (linhas 535-536). A professora faz uma reflexão sobre essa voz social que considera a escola como um espaço atrasado em relação ao conhecimento (linhas 533-534). Em determinado momento, ecoa no discurso de Sandra um posicionamento de proteção em relação ao seu local de trabalho (linhas 555-559). Essa posição da professora acaba representando a pertença a um coletivo de trabalho que está sempre presente, pois, ainda que haja conflitos diários na escola, esse é um espaço que deve ser respeitado (linha 559).

Desse modo pude identificar certa contradição no discurso de Sandra no que se refere ao “atravessamento” da voz social da universidade na sua fala. Conforme apresentei anteriormente, a universidade parece atuar, por um lado, como reguladora da atividade docente interferindo na maneira como a professora planeja suas aulas, pois os conteúdos trabalhados são efetivamente direcionados aos processos seletivos da instituição. Por outro lado, a fala da professora busca manter uma autonomia da escola em relação à dependência da universidade. Em determinado momento, essa contradição torna-se explícita (linhas 535-536), pois a universidade considera que está errado o tipo de ensino praticado na escola, mesmo que este seja direcionado aos processos seletivos.

Essa situação caracteriza uma aspecto peculiar de algumas escolas da cidade de Santa Maria: uma proximidade com o ambiente universitário e com as atividades de extensão das universidades que utilizam o espaço escolar para aplicar seus projetos. Como consequência disso, há uma relação conflituosa neste espaço educacional, conforme aponta Sandra (linhas 546-547), porque são instâncias diferenciadas em relação ao ensino. Esse fator acaba ratificando o posicionamento de Machado (2009b, p. 37) sobre o trabalho do professor:

Toda essa complexidade faz com que o trabalho seja uma atividade conflituosa, pois o trabalhador deve fazer escolhas permanentes, enfrentando conflitos com o outro, com o meio, com os artefatos, com as prescrições etc., guiando-se por objetivos que ele constrói para si mesmo, em uma solução de compromisso com as prescrições, com a situação



específica em que se encontra e com os próprios limites de suas capacidades físicas e psíquicas.

Assim, o trabalho de Sandra é conflituoso, pois, mesmo que busque direcionar os alunos para um determinado caminho (a universidade), esse processo parece não ser tão simples na escola pública.

Isso se torna claro na fala da professora quando emerge em seu discurso outra voz social muito forte: o sistema, ou a rede estadual, que sempre teve uma interferência direta sobre seu trabalho; seja nas dificuldades da fase inicial, seja nas orientações atuais:

O que mais marcou ((pausa longa))... se eu falar da experiência teve uma experiência que achei horrível que eu não tinha formação para...**e por uma questão de sistema** e de...**quando eu entrei na:: na rede estadual** que eu fui dar aulas na NSM na escola estadual NSM...ahn::tinha carga horária sobrando para cumprir essa carga horária **me deram** um projeto de língua espanhola com as séries iniciais...primeiro ano até o quarto ano **e isso me fez sofrer** isso eu não tinha capas/eu não sou capaz eu não es:: não estou habilitada para trabalhar com os pequenos então isso me...me é mais assim oh **ou você faz ou você tinha que ir pra outra escola** então preferi permanecer na escola mas daí era uma segunda-feira assim **que era triste o meu domingo já começava horrível...** porque eu começava a lembrar daquelas crianças...**isso me marcou bastante...**( linhas 115-134)

Nesse excerto, a professora deixa emergir em seu discurso as ações do sistema estadual de ensino e da rede estadual, que acabaram sendo responsáveis pelo “sofrimento” que ela sentiu quando iniciou sua atividade docente. Identifiquei uma voz social na qual o sistema impõe determinadas situações difíceis ao professor e, por consequência, este deve enfrentá-las sem nenhum questionamento (linhas 132-132). Em outro momento, a professora corrobora essa afirmação quando trata das dificuldades atuais que o sistema impõe ao trabalho do professor de língua espanhola:

de novo então um:: a **rede estadual** não:: não tem esse/agora tá um pouco melhor né? a gente consegue...manter o professor né? éh:: um esforço dos diretores de manter os professores numa única escola/ **mas ainda é muito essa história de pipocar ((bate na mesa)) sabe?**...se tem pouca carga horária/tem dez horas aqui dez(linhas 238-241) **interfere na qualidade do teu trabalho...**(linha 246)

**então isso prejudica eu acho**

**que a avaliação esse sistema de avaliação não é...condizente com a realidade...**

**né? do nosso mundo competitivo...mas isso é foi um/imposto né? veio tava/ e a**

**gente teve que aplicar..**

estrangeira não é só esse um período que nós/ **outra coisa...a carga horária um**

**período por semana em cada uma das turmas do ensino médio né?**

...hora... **um período de meia hora? então assim não é não é questão de que a escola**

**não valoriza o sistema não propicia que isso seja valorizado...** (Linhas 272-280)

não só as notas das provas...é uma...é interessante...tá?.. mas você precisa ter

TEMpo para planejamento...**e isso a rede estadual não conseguiu...ah::** pelas

outras questões...**professores dando aulas em duas em três escolas..né?**

**professor com carga horária excessiva porque o salário é baixo e você tem que**

**trabalhar né?... ahn... por que motivos né?..**(linhas 293-297)

a nossa escola sofre bastante com essa com essa questão assim oh::... então são

vários:: várias coisas...na verdade na verdade **o sis/a rede estadual não consegue**

**dar conta...dessa demanda de estrutura...**(linhas 317-319)

**na rede pública** a gente tem essa carga horária bastante

pesada né?...a gente não tem essa estrutura para trabalhar na escola né?..(linhas 489-490)

Nesses excertos, através de marcas discursivas como as pausas e hesitações (linhas 238 e 239), bem como as reformulações discursivas (linhas 238 e 240), Sandra expressa as dificuldades impostas pelo sistema em relação ao trabalho do professor. Conforme a professora, os deslocamentos (linhas 240-241,295); as formas de avaliações (linhas 273-274); a carga horária para as aulas de espanhol (linhas 276-280); e a remuneração (linhas 296-297) são problemas que o professor deve enfrentar no seu dia a dia. Assim, constata-se a complexidade que envolve esse trabalho conforme aponta Machado (2009b). Além disso, identifiquei a força que outras vozes sociais exercem no discurso do professor: as considerações de Sandra sobre as dificuldades de seu trabalho fazem emergir uma voz social de que o sistema de ensino e a rede pública estadual não contribuem para uma melhora na educação e, acabam dificultando a atividade docente. Essa constatação vai ao encontro do que Machado (op. cit., p.114) afirma sobre as dificuldades impostas ao professor pelas ações prescritivas e/ou normativas de “instâncias externas” ao trabalho docente:

[...] podemos afirmar que o estresse e a fadiga do professor parecem começar a se delinear a partir dos próprios textos prescritivos, uma vez que consideramos que negar-lhes a condição de ator constitui-se, pelo menos

em parte, como uma verdadeira ‘ amputação’ simbólica de seu agir. (MACHADO, 2009b, p. 114).

Ainda, no excerto analisado, pude inferir que há, implicitamente, outra voz social que avalia o que seria um contexto de trabalho considerado ideal para o professor de espanhol: uma carga horária maior; um salário melhor; e a possibilidade de se trabalhar apenas em uma escola. Desse modo, os ecos dessas vozes sociais se entrecruzam na fala da professora materializando representações e avaliações (implícitas ou explícitas) sobre o trabalho docente.

Sobre isso, ao ser questionada sobre a satisfação de ser professora e o que representaria essa profissão, Sandra apresenta um emocionado discurso com aspectos contraditórios. No entanto, com um eco das vozes sociais do sistema e da rede estadual muito fortes:

- E1 Há satisfação em ser professora de espanhol?  
 ah:: **eu gosto muito...gosto eu vejo assim que...que me traz assim:: satisfação**  
 [...] eu tenho assim  
 esse essa gratificação pessoal **porque ser professor na rede pública do estado ((bate na mesa)) você não pode dizer que é vocação...tem que ter profissionalismo...**  
**e:: não pode dizer que é por amor a camiseta...né? tem que ser alguma coisa que esteja com você porque senão você não fica com todas essas diversidades que te coloquei antes...você não fica trabalhando...tem gente que não aguenta o tranco né?...de entrar todo o di::a de estar disponível pros alunos...de:: seguir as regras da escola...de estar disposto a colaborar com tua escola...de saber que tem problemas...de não só criticar mas trazer soluções...eu gosto muito de ser professora eu não:: me vejo fazendo outra coisa...(linhas 369-381)**

Nesse excerto, através do uso do verbo gostar no presente do indicativo (linha 370) Sandra afirma que há uma satisfação em ser professora, aliás, reforça o gosto pela profissão relatando que não se vê fazendo outra coisa. No entanto, no decorrer de sua fala, a professora deixa transparecer contradições a respeito do “gostar de ser professor”. Essas contradições emergem através da recorrência de negações muito marcadas; “*não pode*” (linhas 374-375), “*não fica*” (linhas 376-377) e “*não aguenta*” (linha 377), expressões utilizadas para reforçar as dificuldades da profissão. Essa característica discursiva denota a presença de ecos de vozes sociais que vão (re)construindo impressões sobre o que é necessário para permanecer como professor na rede pública do estado. Nesse sentido, as dificuldades impostas pelo sistema somente são superadas por um professor psicologicamente bem

preparado, contradizendo, assim, um discurso social que determina que apenas “saber sobre a língua” é necessário para exercer a docência em língua espanhola.

Em seguida, ao ser questionada sobre o que é ser professor, e sobre os pontos positivos da docência, Sandra repete um discurso contraditório que retrata bem seu pensamento sobre a profissão:

E1 o que é ser professor para você?  
olha...se tivesse que dizer uma palavra acho que seria **desprendimento**...você tem que se desprender **rede pública estadual você tem que se desprender** do seus...da tuas amarras pessoais pra poder vivenciar as situações que vem pela frente...(linhas 471-474)

E1 E o ponto positivo? Ele até é uma motivação? Gera uma motivação a mais?  
O ponto positivo **acho que é gostar de fazer**...porque assim oh:: se você vai falar de salário...tá::? Você vai dizer que o salário é baixo...tá...mas eu não eu não trabalho assim pensando ah:: no final do mês o meu salário não vai dar/eu sei que ele é curto **então eu tenho que viver com isso...eu optei...eu sou professora da rede pública do estado...** eu tenho um salário que não é o ideal né?...mas é o que mantém a minha família também...né? (linhas 503-509)

possam...né?... vivenciar uma prática docente diferente... então assim oh:: **eu gosto muito eu não sei fazer outra coisa...né?** e eu sou muito...**otimista** muito embora pra mim às vezes eu seja muito **pessimista**..(linhas 516-518)

Nesses excertos, Sandra apresenta novamente um posicionamento de gostar muito da profissão, embora deixe claro que quando se trata da rede pública do estado, o professor é um profissional que sofre com o baixo salário e com as situações impostas ao seu cotidiano pelo sistema.

#### 4.3.3 Voz do autor empírico

Após apresentar e discutir as vozes de personagens e as vozes sociais presentes no discurso da professora, analisarei nesta seção como a voz do autor empírico se faz presente na representação do agir docente de Sandra. Vale lembrar que esse conceito de agir se refere à instância que está na origem do que é dito, respondendo como agente da ação de linguagem.

Para essa análise da voz do autor empírico, ressalto que não me interessou quantificar o “eu” enquanto voz enunciativa, mas sim investigar o posicionamento enunciativo de Sandra ao longo da entrevista. Nesse sentido, pude identificar momentos em que a professora assume a responsabilidade pelo seu agir a partir da utilização de um “eu” que é muito frequente em seu discurso, assim como, aqueles momentos em que há uma divisão dessa responsabilidade com alguma outra instância através da utilização de expressões como “a gente” e “nós”.

Conforme apresentarei a seguir, Sandra exprime sua posição pessoal através de um “eu” praticamente durante toda a entrevista, configurando uma voz do autor empírico extremamente forte, que parece indicar um agir docente centrado no professor. No entanto, em determinados momentos de sua fala, a professora recorre a uma responsabilidade compartilhada do que é enunciado, sobretudo no que diz respeito às dificuldades que são impostas pelo sistema escolar no dia-a-dia:

**nós** estamos com a proposta...na:...programa de iniciação a docência né? do PIBID letras/espanhol...e assim oh:: **a gente** demanda de uma semana duas **nós** preparamos o material e tudo...mas por exemplo aí a escola tem uma atividade diferenciada digamos aquele dia e **você** não conseguiu terminar...né? e **você** só tem um período por semana...daí fica para a próxima semana daí **eu** tenho avaliação formal da escola que tem que ser feita ou seja...o projeto::...**eu** visualizei como uma alternativa pra me trazer coisas boas né? boas práticas né?...me auxiliar também com com a questão da:: da tecnologia para os alunos...né? alguns materiais diferenciados...só que **a gente** não tem tempo pra aplicação...né? (linhas 323-332)

Nesse excerto, quando questionada sobre as dificuldades em trabalhar com a língua espanhola, Sandra deixa transparecer em seu discurso uma responsabilidade compartilhada através do uso de expressões “a gente” e “nós”. Além disso, também considero que ao utilizar a expressão “você” (linha 326), a professora busca uma adesão do pesquisador à sua causa. Desta forma, acaba compartilhando com seu interlocutor algumas dificuldades que encontra para executar seu trabalho. Vale destacar que quando Sandra recorre ao uso das expressões “a gente” e “nós”, ela o faz sempre que há um possível impedimento decorrente de outras instâncias em seu planejamento (linhas 324-325) ou na execução de suas tarefas (linhas 331-332). Neste caso, Sandra busca compartilhar a responsabilidade do que é dito, visto que

seu discurso poderia ser interpretado como um julgamento ao sistema no qual faz parte.

Porém, a professora assume a responsabilidade do que enuncia através do “eu” quando demonstra, através de seu discurso, um poder de avaliar o que é bom ou ruim para utilizar em suas aulas (linhas 329-331). Ou, então, quando deixa claro que cumpre as regras determinadas pela escola (linhas 327-328). Isso denota uma dimensão coletiva e, ao mesmo tempo, individual no trabalho do professor conforme postula Machado (2009b).

Essa relação do comprometimento com o que é enunciado e seu trabalho é muito marcado na fala de Sandra. Em outro momento, quando a professora comenta sobre o planejamento e a execução das tarefas, seu discurso novamente apresenta uma transição entre um agir individual e um agir coletivo:

[...] **eu** vejo que o tempo...material ainda é escasso mas como **a gente** tem internet **a gente** pode utilizar bastante material assim oh **eu** utilizo bastante mesmo pra os...o:: terceiro ano...as provas do ENEM a:: os textos...o que facilita bastante é a questão dos tem/os textos são atuais né?...**eu** não preciso me privar o:: eles tem o livro didático mas **eu** não me privo...de utilizar só o livro didático...**eu** posso...utilizar QUAndo **nós** temos internet na escola né? até um vídeo...outro dia **eu** trouxe um vídeo...ahn::...eu não consegui abrir no meu/ “não professora pode ser” todo mundo tem celular/e **a gente** consegue aliar uma coisa com a outra...mas o tempo é uma coisa que prejudica bastante como suas aulas são planejadas?

E1 A partir...do:: programa...da::...escola né? base no no na grade curricular da Escola ali os conteúdos que são....ahn::...planejados com os outros professores já foi há um tempo atrás agora **eu** já tô refazendo de novo...**nós** tínhamos a base primeiro do PEIES e do vestibular da universidade que agora tá se perdendo... e pela percepção de interesse dos alunos...né?::...então **eu** vou focando agora por exemplo **eu** trabalhei...com o segundo ano do ensino médio **eu** trabalhei os direitos humanos [...]

no terceiro ano **nós** trabalhamos artigos de opinião...e aí eles também trouxeram temas diferenciados da sociedade acabou que **nós** unimos...o professor de português trabalhou a parte estrutural...e **eu** discuti os temas ou seja eles vão conseguir usar(p.6) pra fa/escrever uma redação que é::: o da universidade...só que **a gente** tá nesse paralelo né? nossa escola é por parecer né? e eles vão pra universidade...e vão ter uma nova nota...então **a gente** fica nesse meio termo...e os pais cobram muito..(linhas 337-363)

Identifiquei aqui uma possível indicação que existe um trabalho conjunto entre os professores (linhas 338, 345, 358, 359). No entanto, em determinado momento, a

professora utiliza um “eu” bem marcado para relatar aspectos de sua prática como o planejamento e conteúdos trabalhados. Assim, posso inferir que, embora há uma aproximação com outros professores na discussão de um determinado tema (linhas 358-359), ainda prevalece a escolha subjetiva do professor sobre o conteúdo que irá trabalhar. Essa “individualidade” fica expressa quando Sandra organiza o seu discurso em torno do “eu” para relatar sua prática docente:

assim/ **eu** pelo menos **eu** sempre tive o respaldo dos colegas...para o meu trabalho porque sempre **demonstrei** interesse em mostrar um trabalho diferenciado na escola mostrar que a língua estrangeira não é :: não vai ser só um ponto gramatical(linhas 281-283)

[...] e como **eu** tenho um período por semana...**eu** consigo sempre sensibilizar o aluno e mostrar pra ele...olha lá...quando você chegar na universidade você tem essas opções pra língua estrangeira...né? **eu** não tenho aquele dever/**eu** não/dever **eu** Tenho...mas **eu** não tenho aquela/**eu** não tenho como colocar pra eles e cobrar regras gramaticais da língua espanhola... né? ...como ele tem(linhas 416-420)  
[...] e aí agora...**eu** estou agregando/**eu** percebi...duns dois anos pra cá que **eu** tinha que ingressar com os textos ((barulho de avião)) agora que **eu** estou trabalhando com os sextos anos estou trabalhando lendas...né?...nós estamos trazendo algumas lendas **eu** trouxe também..(linhas 440-443)

No segmento inicial (linhas 281-283), a partir da voz do autor empírico materializada no “eu”, Sandra se diz bem aceita pelos colegas e, além disso, com o auxílio de um verbo em primeira pessoa (linha 282) a professora classifica seu trabalho como um diferencial na escola. Esse excerto traz um eco de uma voz social da academia, que indica que um ensino de língua espanhola que não seja gramatical é um aspecto positivo no trabalho do professor.

A professora centraliza seu agir a partir do uso do “eu” em sua fala quando se refere à escolha dos matérias/contéúdos para a execução de suas tarefas em aula (linhas 440-443). Dessa forma, Sandra deixa transparecer a sobreposição de um agir individual em relação ao um agir coletivo na escola. Assim posso inferir que o discurso da professora é marcado por uma transição de voz do autor empírico de acordo com o tema relacionado ao seu trabalho.

Quando as dificuldades da profissão são tematizadas, emerge em sua fala formas de um autor empírico que divide a responsabilidade enunciativa (*a gente, nós*), com a finalidade de não se comprometer com o dito. No que tange à execução do trabalho, ou a representação do trabalho realizado, o discurso de Sandra assume

uma posição autônoma em relação ao que é enunciado e essa posição é marcada pelo uso do “eu” em sua fala.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho buscou analisar de que forma uma professora de Língua Espanhola, que trabalha na rede pública estadual em uma escola da cidade de Santa Maria-RS, representa seu trabalho docente no discurso. Meu objetivo foi o de investigar como se organiza essa fala a partir do contexto de produção e que vozes “perpassam” esse texto/discurso. A partir disso seria possível verificar que representações sobre o trabalho do professor de espanhol se materializa nessa atividade comunicativa. Meu interesse foi o de ampliar a concepção de trabalho docente, conhecendo-o a partir do entendimento que o próprio professor tem dessa atividade.

Para empreender minha análise, utilizei como suporte teórico as contribuições do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), por essa abordagem propor um quadro teórico-metodológico de estudo da linguagem e por considerar que esse estudo das práticas languageiras situadas possibilita a compreensão da complexidade da atividade humana. Este trabalho está, assim, vinculado à linha de estudo do ISD que focaliza o trabalho docente, interessando-se por como os professores constroem suas representações da ação por meio da linguagem. Considerei, também, para o desenvolvimento desta pesquisa, algumas contribuições da Ergonomia e da Psicologia do Trabalho às quais o ISD recorre quando da formulação do seu plano de pesquisa.

Desta forma, seguindo o plano proposto para esta pesquisa, realizei a entrevista com a professora-participante e, após, fiz a transcrição para a análise dos dados utilizando as indicações do quadro teórico proposto pelo ISD para a análise de textos/discursos sobre o trabalho docente.

Com relação à organização de seu texto/discurso, a professora buscou delinear um planejamento discursivo que pudesse esclarecer ao seu interlocutor questões inerentes à profissão docente. Essa primeira observação traz consigo uma percepção de que houve uma representação de Sandra sobre seu interlocutor (pesquisador). A partir das retomadas de tópicos discursivos que compunham o plano global do texto/discurso, a professora caracterizou seu interlocutor como alguém que desconhece esse contexto de trabalho e as características específicas da atividade docente. Esse movimento discursivo ficou muito claro na medida em

que foram retomadas, ao longo da fala, narrativas sobre a formação docente e sobre situações cotidianas vivenciadas na escola.

Assim, foi possível identificar um planejamento discursivo não linear, pois os tópicos temáticos foram sucessivamente sendo modificados e/ou retomados, demonstrando um texto/discurso fragmentado, com inúmeras reformulações e hesitações.

Essa característica global do texto/discurso analisado deixa transparecer as dificuldades encontradas pela professora em falar sobre seu trabalho. Além disso, chamou a atenção as várias representações sobre o trabalho docente que se materializaram ao longo da fala de Sandra.

Por vezes, foi possível identificar um trabalho docente que gera satisfação e realização pessoal. Em outros momentos, a docência é representada negativamente como uma situação “transdimensional”, na qual é preciso “se desprender” dos sentimentos pessoais para poder vivenciá-la em sua totalidade.

No fluxo organizacional de seu texto/discurso, Sandra apresenta ao seu interlocutor as inúmeras dificuldades pelas quais uma pessoa passa para se tornar professor, desde a formação inicial até a efetivação da carreira docente. Essas representações vão sendo construídas ao longo desse processo interativo em que se configurou a entrevista.

Em relação às vozes presentes no texto/discurso de Sandra, identifiquei, dentro da categoria dos mecanismos de responsabilização enunciativa proposta pelo ISD, as vozes de personagens, as vozes sociais e a voz do autor empírico.

Entre as vozes de personagens, as vozes mais recorrentes são a voz da própria professora, tanto se dirigindo a si mesma como a outros personagens, e a voz dos alunos. Foi possível notar que essas vozes também acabam construindo uma representação do trabalho docente na fala da professora.

Chama a atenção o fato de que, nos momentos em que Sandra se coloca como personagem em interlocução com os alunos e com os colegas de escola, emerge uma representação da própria professora sobre seu trabalho. Quando a professora se coloca em situação de personagem, essa personagem é uma professora conciliadora diante de seus colegas, que resolve pequenos conflitos. Quando a fala dessa personagem é dirigida aos alunos, surge uma professora conselheira, consciente de suas ações e que busca motivar sua classe.

Portanto, quando o texto/discurso reproduz falas da própria professora em seu local de trabalho, surge uma representação de que Sandra é uma professora que se destaca entre seus pares, pois busca promover resoluções para os inúmeros conflitos que surgem no dia a dia da escola.

Essa representação vai se consolidando na medida em que surge a voz dos alunos como personagens no texto/discurso da professora. Esses alunos-personagens demonstram uma relação de cumplicidade com a professora, pois a auxiliam nas tarefas de classe, e na resolução de problemas técnicos, como quando faltou internet na escola e os alunos optaram pelo uso de seus celulares para não perder a aula. A inserção de vozes dos alunos como personagens revela que há um reconhecimento do trabalho desenvolvido por Sandra, pois todos “vão bem” nos processos seletivos da universidade.

É interessante notar que essa situação específica demonstra outra característica dos alunos-personagens: eles funcionam como uma instância prescritiva do trabalho da professora, na medida em que os comentários sobre as provas da universidade acabam regendo a dinâmica das atividades de ensino de língua espanhola.

A prescrição do trabalho docente torna-se latente quando a professora deixa transparecer em sua fala vozes sociais que acabam sendo determinantes em sua atividade laboral.

Neste caso, a universidade surge como a voz social mais forte no texto/discurso de Sandra, pois é recorrente a referência à instituição nos tópicos conversacionais que se relacionam no plano global da entrevista.

Essa instituição é responsável pelas dificuldades iniciais que Sandra encontrou como aluna e como professora. No início de sua graduação a falta de professores e as greves acabaram frustrando as expectativas da futura professora. No início de sua carreira docente, a falta de uma formação mais específica para lidar com crianças foi motivo de grande sofrimento. Essa “presença constante” da universidade em sua fala demonstra a importância que a instituição teve na construção de sua identidade docente.

No entanto, outra voz social que perpassa seu texto/discurso é a do sistema estadual de ensino, ou “rede estadual”, que se faz presente na fala de Sandra quando há referências ao trabalho docente.

Foi possível observar que as dificuldades pelas quais passa o professor de espanhol que atua na rede estadual de ensino são derivadas de uma má gestão do sistema educativo. Pela força dessa voz social, é possível identificar a ação coercitiva do sistema no trabalho do professor da rede estadual de ensino. As determinações sobre o modo de avaliação do aluno e sobre a dinâmica de ensino aplicada ao ensino médio politécnico acabam forçando o professor a “mascarar” um ensino que não condiz com a realidade. Outra característica marcante no texto/discurso da professora é a dificuldade imposta pelo sistema em relação aos deslocamentos do professor e a insuficiência da carga horária disponibilizada para a disciplina de espanhol.

Tendo em vista a importância que a universidade e o sistema estadual de ensino têm na fala de Sandra, a representação do trabalho docente como uma atividade difícil de ser executada a contento e como uma atividade que requer muita dedicação se materializa. No entanto, a partir da confluência dessas vozes sociais foi possível perceber outra perspectiva de trabalho que pode ser aquele que realmente é parte do cotidiano de Sandra: o trabalho prescrito.

Essa constatação se dá, na medida em que as atividades de Sandra em sala de aula acabam sendo norteadas pelos processos seletivos da universidade, uma vez que os conteúdos trabalhados (interpretação de texto, gêneros textuais e aportes gramaticais) são exigidos nas provas do PEIES e do Vestibular, de que os alunos participam. Além disso, mesmo discordando do sistema de avaliação e do caráter trabalhista do ensino médio politécnico, Sandra mantém as determinações que lhe são impostas e desenvolve as tarefas de acordo com as normativas da rede estadual de ensino.

Por fim, em relação a voz do autor empírico, Sandra assume a responsabilidade pelo seu texto/discurso através da forte presença de um “eu” em grande parte de sua fala. Essa característica discursiva aponta para uma responsabilidade não-compartilhada de suas atividades, pois, segundo a voz empírica presente em sua fala, é ela que planeja, avalia e executa seu trabalho, “sem nenhuma interferência”, porque gosta do que faz.

Em termos de representação do trabalho docente, é possível identificar um professor que tem autonomia para realizar suas tarefas, mesmo com todas as dificuldades impostas pelo sistema escolar.

Desse modo, após a análise do texto/discurso produzido pela professora em seu contexto de trabalho, entendo que posso confirmar minha hipótese inicial de que a representação do trabalho docente materializada no discurso proferido pela professora é causado pela interferência direta ou indireta de outras vozes encontradas em sua fala.

Percebi, no texto/discurso de Sandra, como o trabalho docente envolve várias dimensões, se levar em conta o trabalho em sala de aula, o relacionamento com seus pares na escola, e com as instâncias superiores que prescrevem o trabalho e são responsáveis pela manutenção do emprego do professor.

Assim, a análise dos dados permitiu identificar que, ainda que a professora reivindique uma prática autônoma em sua fala, representando um professor dedicado e inovador, seu texto/discurso materializa, na verdade, um trabalho balizado pelas prescrições e pelas coerções de outras vozes que o perpassam.

Nesse sentido, foi possível constatar que, em sua representação sobre o trabalho docente, Sandra traz consigo diversas vozes que são conflituosas e que abrangem as várias dimensões que se confluem num único e importante ambiente de trabalho: uma escola pública da rede estadual de ensino, situada na cidade de Santa Maria - RS.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADAM, J-M. **A linguística textual**: introdução à análise textual dos discursos/ Jean Michel Adam; revisão técnica Luis Passeggi, João Gomes da Silva Neto. São Paulo: Cortez, 2008.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Crise, transições e mudança no currículo de formação de professores de línguas. In: FORTKAMP, M. B. M.; TOMITCH, L. M. B. (Org.). **Aspectos de Lingüística Aplicada**. (p. 33-47) Florianópolis: Insular, 2000.

\_\_\_\_\_. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas, SP: Pontes, 1993.

AMIGUES, R. O trabalho do professor e o trabalho de ensino. In: MACHADO, Anna Rachel. **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva/ organização Anna Rachel Machado. Londrina: Eduel, 2004.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011 [1992].

BARCELOS, A. M. Crenças sobre aprendizagem de línguas, lingüística aplicada e ensino de línguas. **Revista Linguagem e Ensino**, v. 7, n. 1, 2004.

BEATO-CANATO, A. P. M. Produção escrita em língua estrangeira a luz do interacionismo sociodiscursivo. In: CRISTOVÃO, V. L. L. **Estudos da linguagem à luz do interacionismo sociodiscursivo**. Londrina: UEL, 2008, p. 127-144.

BENTES, A. C. Linguística textual. In: **Introdução à linguística**: domínios e fronteiras, v. 1/ Fernanda Mussalim, Anna Christina Bentes (Orgs.). 4. ed.- São Paulo: Cortez, 2004.

BONUMÁ, A. S. Análise e teoria do discurso. In: BRAIT, B. **Bakhtin. Outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2006, p. 9-31.

\_\_\_\_\_. **O agir docente representado na fala de uma professora do sistema de ensino militar**. Tese de Doutorado. UFSM, 2014.

BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin e o Círculo**. São Paulo: Contexto, 2009.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Ministério da Educação, 2014. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14\\_24.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf).

BRONCKART, J. P.; MACHADO, A. R. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. In: MACHADO, Anna Rachel. **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**/ organização Anna Rachel Machado. - Londrina: Eduel, 2004.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**/ Jean-Paul Bronckart; (Orgs.) Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meireles Matêncio; tradução Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meireles Matêncio[et al.] – Campinas, SP: Mercado das Letras, 2006

\_\_\_\_\_. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. São Paulo: EDUC, 2009[1999].

\_\_\_\_\_. Interacionismo Sócio-Discursivo: uma entrevista com Jean Paul Bronckart. **Revista Virtual de estudos da linguagem**, v. 4, n. 6, março de 2006b. Disponível em: [http://www.revel.inf.br/files/entrevistas/revel\\_6\\_entrevista\\_bronckart\\_port.pdf](http://www.revel.inf.br/files/entrevistas/revel_6_entrevista_bronckart_port.pdf).

\_\_\_\_\_. **O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores**. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

CELANI, M. A. A. Ensino de Línguas Estrangeiras: Ocupação ou Profissão? In: LEFFA, V. (Org.). **O ensino de línguas estrangeiras - Construindo a profissão**. Pelotas: EDUCAT. p. 21-40, 2001.

CLOT, Y. **A função psicológica do trabalho**. Petrópolis: Vozes, 2006.

\_\_\_\_\_. **Clínica do Trabalho, clínica do real**. Entrevista (tradução Kátia Santorum). *Le Journal dês psychologues*, n. 185, mars 2001.

CORREA, M. C.; GATTO, V. B.; MELO, K. R. Aspectos basilares do Interacionismo Sociodiscursivo: conceitos vygotksyanos revisitados. **Linguagem e cidadania**. Santa Maria, n. 1, jan./dez. 2012. Disponível em: [http://coral.ufsm.br/linguagem\\_e\\_cidadania/](http://coral.ufsm.br/linguagem_e_cidadania/). Acesso em: 10 out. 2014.



CORREA, P. O ensino de espanhol para além dos limites da didática comunicativa. In: **Revista Interdisciplinar**, v. 4, n. 4, p. 58-68- jul./dez. de 2007.

CRISTOVÃO, V. L. L. A tessitura do gênero profissional docente revelada em narrativas de aprendizagem. In: **Estudos da linguagem à luz do interacionismo sociodiscursivo**. Londrina: UEL, 2008, p. 127-144.

CRISTOVÃO, V. L. L.; FOGAÇA, F. Desenvolvimento: um conceito constitutivo do gênero profissional docente In: **Estudos da linguagem à luz do interacionismo sociodiscursivo**. Londrina: UEL, 2008, p. 13-34.

DIONISIO, A. P. Análise da conversação. In: **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**, v. 2 / Fernanda Mussalin, Anna Christina Bentes (Orgs.). São Paulo: Cortez, 2001.

DUARTE, N. A teoria da atividade como uma abordagem para a pesquisa em educação. In: **Perspectiva**, Florianópolis, v. 20, n. 02, p. 279-301, jul./dez. 2003.

ÉRNICA, M. O trabalho desterrado. In: MACHADO, A. R. **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Organização Anna Rachel Machado. Londrina: Eduel, 2004, p. 105-130.

FERREIRA, G. G. O agir docente em textos prescritivos: uma análise do nível organizacional dos conteúdos básicos comuns de LE do estado de Minas Gerais. In: **Revista intertexto**. v. 5, n. 2, 2012.

FERREIRA, M. C.; BARROS, P. C. R (In)Compatibilidade Trabalho Prescrito -- Trabalho Real e Vivências de Prazer-Sofrimento dos Trabalhadores: Um Diálogo entre a Ergonomia da Atividade e a Psicodinâmica do Trabalho. **Revista Alethéia**, Ulbra, Canoas - RS: 2003. Disponível em: <http://www.ergopublic.com.br/arquivos/1252861523.51-arquivo.pdf> Acesso em: 14 de dezembro de 2014.

FERREIRA, M. C. A ergonomia da atividade se interessa pela qualidade de vida no trabalho? Reflexões empíricas e teóricas. **Cadernos de Psicologia Social no Trabalho**, v. 11, n. 1, 2008, p.83-99.

FERREIRA, M. C. Atividade, categoria central na conceituação de trabalho em Ergonomia. **Aletheia**. (ULBRA), Canoas - RS, v. 1, n. 11, p. 71-82, 2000. Disponível em: [http://www.ergopublic.com.br/?pg=consultar\\_conteudos&subcat=](http://www.ergopublic.com.br/?pg=consultar_conteudos&subcat=).

FRIEDRICH, J. **Lev Vygotsky: mediação, aprendizagem e desenvolvimento: uma leitura filosófica e epistemológica** / Janette Friedrich; tradução Anna Rachel Machado e Eliane Gouvêa Lousada. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.  
GIMENEZ, T. N. Currículo de língua estrangeira: revisitando fins educacionais. **Anais do XI EPLE**. 2003.

GUIMARÃES, A. M. M. (Orgs.). **Formação continuada de professores de Língua Portuguesa: desafios e possibilidades**. Santa Maria: PPGL Editores/UFSM, 2012, p. 155-187.

GUIMARÃES, A. M. M. O profissional professor: possibilidades de análise de agir docente. In: ROSAURA, A. L.; VAIMA, A. M. (Orgs.). **Linguagem e Interação: o ensino em pauta**. São Carlos: Pedro e João editores, 2011. 224p.

GUIMARÃES, A. M. M.; DREY, R. F.; CARNIN, A. Parece difícil e é mesmo: sobre a dificuldade de falar sobre o trabalho docente na sala de aula. IN: CORREA, M. C. GUIMARÃES, A. M. M. (Orgs.) **Formação continuada de professores de Língua Portuguesa: desafios e possibilidades**. Santa Maria: PPGL Editores/UFSM. 2011. p. 155-186.

HABERMAS, J. **Teoria da la acción comunicativa II : crítica de la razón funcionalista**. Madrid: Santillana, 1987. Disponível em: <http://investigacion.politicas.unam.mx/teoriasociologicaparatodos/pdf/Contempor%20nea/Habermas%20-%20Teor%20de%20la%20acci%20comunicativa%20II.pdf>.

\_\_\_\_\_. **Verdade e justificação: ensaios filosóficos**. Tradução Milton Camargo Mota. São Paulo: Editora Loyola, 2004. Disponível em: <http://copyright.me/Acervo/livros/HABERMAS,%20Ju%20CC%88rgen.%20Verdade%20e%20Justificac%20%20A7a%20CC%83o%20-%20Ensaio%20Filoso%20%81ficos>. Acesso em: 18 de novembro de 2014.

KERBRAT-ORECHIONI, C. **Análise da Conversação: princípios e métodos**. São Paulo - SP: Parábola, 2006.

KLEIMAN, A. **A formação do professor - perspectiva da linguística aplicada**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001.

LEFFA, V. J. **O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional**. APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999.

LEITE, M. D. **As diferentes facetas do trabalho do professor: dos órgãos governamentais à palavra do trabalho.** Dissertação de mestrado. PUC-SP, 2009.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo** / Alexei Leontiev: [tradutor Rubens Eduardo Farias]. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LOUSADA, E. G. **A abordagem do interacionismo sociodiscursivo para a análise de textos.** 2010. Disponível em: file:///C:/Users/Cliente/Downloads/LOUSADAartigo\_ago\_2010.pdf.

LOUSADA, E. G. Os pequenos grandes impedimentos da ação do professor: entre tentativas e decepções. In: MACHADO, Anna Rachel. **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva / organização Anna Rachel Machado.** - Londrina: Eduel, 2004. p. 271-296.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli EDA. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MACHADO, A. R. **Linguagem e educação: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais/ textos de Anna Rachel Machado e colaboradores: Lilia Santos Abreu-Tardelli, Vera Lúcia Lopes Cristovão, (Orgs.); posfácio Joaquim Dolz – Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009.**

\_\_\_\_\_. **Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva/ Anna Rachel Machado e colaboradores: Lilia Santos Abreu- Tardelli, Vera Lúcia Lopes Cristovão, (Orgs.); posfácio de Jean Paul Bronckart – Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009b.**

MACHADO, A. R. **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva / organização Anna Rachel Machado.** - Londrina: Eduel, 2004.

\_\_\_\_\_. Relações entre linguagem e trabalho educacional: novas perspectivas e métodos no quadro do interacionismo sociodiscursivo. **Calidoscopio**, São Leopoldo n. 02, v. 02, 2004. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/6457>.

MACHADO, A. R.; BRONCKART, J.-P. De que modo os textos oficiais prescrevem o trabalho do professor? Análise comparativa de documentos brasileiros e genebrianos. **D.E.L.T.A. – Revista de Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, São Paulo, v. 21, n. 2, p. 183-214, 2005. Disponível em: [www.scielo.br/pdf/delta/v21n2/a02v21n2.pdf](http://www.scielo.br/pdf/delta/v21n2/a02v21n2.pdf).

MAGALHÃES, M. C. C.; LIBERALI, F. C. O Interacionismo Sociodiscursivo em Pesquisas com formação de educadores. **Calidoscópico**, São Leopoldo, v. 2, n. 2, jul./dez. 2004.

MANZINI, E. J. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE, S. (Org.). **Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial**. Londrina: Eduel, 2003b. p. 11-25.

MANZINI, E. J. O uso da entrevista em dissertações e teses produzidas em um programa de pós-graduação em educação. In: **Revista Percorso**, Maringá. v. 4, n. 2, p. 149-171, 2012.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da conversação**. São Paulo: Ática, 1999.

MEIRELES, A. J.; ALMEIDA FILHO, J. C. P. Qualidade das interações entre professor e alunos na sala de aula de língua estrangeira. **Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 9, n. 1, p. 44-64, 2010.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MOTT-FERNANDEZ, C.; CRISTOVÃO, V. L. L.; FOGAÇA, F. C.; BORGHI, C. I. B. Abordagens reflexivas e os procedimentos de autoconfrontação: compreendendo o trabalho do professor. In: CRISTOVÃO, V. L. L. **Estudos da linguagem à luz do interacionismo sociodiscursivo**. Londrina: UEL, 2008.

NEGREIROS, G. R. C. **Marcas de oralidade na poesia de Manuel Bandeira** / Gil Roberto Costa Negreiros – São Paulo: Paulistana, 2009.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Sapiens, 2009.

PAIVA, V. L. M. O. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: STEVENS, C. M. T e CUNHA, M. J. **Caminhos e Colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil**. Brasília: UnB, 2003. p. 53-84.

PARAQUETT, M. A língua espanhola e a linguística aplicada no Brasil In: **Abeache**, ano 2 - n. 2, 1º semestre, 2012. p. 225-239.

\_\_\_\_\_. As dimensões políticas sobre o ensino da língua espanhola no Brasil: tradições e inovações In: **Hispanista** - Vol X nº 37 - abril – mayo – junio de 2009.

PAVEAU, M.-A. **As grandes teorias da linguística**: da gramática comparada à pragmática / Marie-Anne Paveau, Georges-Elias Sarfati. Tradução Maria do Rosário Gregolin, Vanice Oliveira Sargentini. - São Carlos: Claraluz, 2006.

PAVIANI, N. M. S. A aprendizagem na perspectiva da teoria do interacionismo sociodiscursivo de Bronckart. In: **REP - Revista Espaço Pedagógico**, v. 18, n. 1, Passo Fundo, p. 58-73, Jan./jun. 2011.

PINTO, J. M. R. A teoria da ação comunicativa de Jürgen Habermas: conceitos básicos e possibilidades de aplicação à administração escolar. In: **Paidéia (Ribeirão Preto)** n. 8-9. Ribeirão Preto: Fev./Ago. 1995. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-863X1995000100007](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X1995000100007).

PRETTI, D. **Análise de textos orais**/ Dino Pretti (organizador). 4. ed. – São Paulo : Humanitas Publicações FFLCH/USP, 1999- (Projetos Paralelos: v. 1).

PRETTI, D.; URBANO, H. **A linguagem falada culta na cidade de São Paulo**: Volume III – entrevistas ( diálogos entre informantes e documentador). FAPESP, São Paulo, 1988.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica**: linguagem, identidade e questão ética. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ROSA, M. V. F. P. C.; ARNOLDI, M. A. G. C. **A entrevista na pesquisa qualitativa**: mecanismos para validação dos resultados / Maria Virginia de Figueiredo Pereira do Couto Rosa, Marlene Aparecida Gonzalez Colombo Arnoldi. – 1. ed. 1. reimp. - Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

ROTTAVA, L. Concepções de leitura e de escrita: um contraponto entre professores em formação de português, inglês e espanhol. In: ROTTAVA, L. e LIMA, M. S. (Orgs.). **Linguística Aplicada**: relacionando teoria e prática no ensino de línguas. Ijuí: Editora Unijuí, 2004.

SAUJAT, F. O trabalho do professor nas pesquisas em educação: um panorama. In: MACHADO, Anna Rachel. **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva/ organização Anna Rachel Machado. - Londrina: Eduel, 2004. p. 03-34.

SAVELI, E. L. **Narrativas autobiográficas de professores: um caminho para compreensão do processo de formação**. Práxis Educativa, Ponta Grossa, PR, v. 1, n. 1, p. 94-105, jan.-jun. 2006. Disponível em: <[http://www.uepg.br/praxis\\_educativa/v1n1artigo9\\_pdf](http://www.uepg.br/praxis_educativa/v1n1artigo9_pdf)> Acesso em: 18 nov. 2006.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2005.

SEDYCIAS, J. **O ensino do espanhol no Brasil**. São Paulo: Parábola, 2005.

SILVA, L. M. P. da. Enseñanza de español para brasileños: elaboración de material didáctico. In: SEDYCIAS, João. **O ensino de espanhol no Brasil: passado, presente e futuro**/ Org. Adja Balbino de Amorim Barbieri Durão. São Paulo: Parábola Editora, 2005. p. 182-194.

SOUZA-E-SILVA, M. C. P. O ensino como trabalho. In: MACHADO, Anna Rachel. **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva/ organização Anna Rachel Machado**. - Londrina: Eduel, 2004. p. 81-104.

URBANO, H. Marcadores conversacionais. In: PRETTI, D. **Análise de textos orais**/ Dino Pretti (organizador). 4. ed. São Paulo: Humanitas Publicações FFLCH/USP, 1999. (Projetos Paralelos: v. 1).

VALENTE, N. **Não adapte. Adote: o livro do professor Nelson Valente**. – 1. ed. – São Paulo: Intermedial Editora, 2007.

VEÇOSSO, C. E.; CORREA, M. C. Representações do agir docente em textos de acadêmicos de um curso de licenciatura em Letras. In: Formação inicial do professor de língua portuguesa. **Revista Letras**. v. 22, n. 44. Jan./jun. 2012.

VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem / Mikhail Bakhtin (V. N. Volochinov)** – 14. ed. – São Paulo: Editora Hucitec, 2010[1929].

\_\_\_\_\_. **A construção do pensamento e da linguagem / L. S. Vigotski** : tradução Paulo Bezerra. – São Paulo: Martins Fontes, 2000.

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores** / L.S. Vigotski: organizadores Michael Cole [*et al*]; tradução José Cipolla neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. – 6. ed. – São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WITTGENSTEIN, L. **Tratado Lógico-Filosófico/Investigações Filosóficas**. Trad. Manuel António dos Santos Lourenço. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1987. Disponível em: <http://baixarbonslivros.blogspot.com.br/2010/09/os-tratados-logico-filosoficos-ludwig.html>.





## **ANEXOS**



## Anexo A – Transcrição da entrevista (*corpus da pesquisa*)

- 01 E1 O que a levou a cursar Letras Espanhol e a ser professora de espanhol?  
E2 bom eu fiz:: a graduação de letras português para ser professora português e inglês como eu não me dei bem com o inglês por dificuldades... ene dificuldades... na aprendizagem do inglês... optei pelo português::s puro... né?... bem antes do
- 05 espanhol... mas eu cursei... ahn... dois anos de espanhol como::... língua optativa né? naquela época e tinha familiaridade com: o idioma quando eu terminei o curso de letras:: não tinha trabalho... né? não tinha opção de trabalho ainda com a língua portuguesa e surgiu a oportunidade de de seguir estudando pelo reingresso... né? fiz uma prova de reingresso na universidade ali... e::... passei não dei muita
- 10 importância até porque ah não vou fazer mas aí eu passei e um professor foi me chamar disse “olha vem estudar com a gente né? completa teus estudos é uma coisa pra mais” e aí eu voltei a estudar como eu fui fazendo as cadeiras aos pouquinhos né? Eu fui me...
- 15 E1 [ reingresso  
no curso de espanhol, daí?  
E2 eh::...reingresso para o curso de espanhol  
E1 uhn uhn  
E2 são as vagas remanescentes aí eu fui me:: envolvendo com a língua espanhola e na
- 20 época tinha também um laboratório de línguas eu não sei se tem ainda... e::... aí como eu já tinha os dois anos... antes né? e tinha o curso aquele de:: extensão em línguas estrangeiras o CELS  
[  
E1 uhn uhn  
[
- 25 E2 que eu trabalhava na secretaria por muito tempo era bolsista... eu fiz o curso preparatório e passei a dar aula tanto no laboratório de línguas quanto... no curso de::... ali do curso de extensão  
[
- 30 E1 Isso isso isso ali na Universidade Federal de Santa Maria ?  
[  
E2 na::... na Universidade Federal de Santa Maria né? então eu fiz o curso de
- 35 Letras até noventa e seis...letras português e:: as literaturas... em:: noventa e::... sete...é?:...foi em agosto de noventa e sete se não me engano...eu entrei no:: na na turma de língua espanhola daí no curso de espanhol do noturno... e aí assim como eu tinha tempo né ? eu fui me envolvendo com o projeto no caso de língua espanhola eu trabalhava de dia no na secretaria do CELS né? no curso de extensão... com a professora V e:: a tardinha eu dava aula... no::... no curso de
- 40 extensão eu tinha o nível um e dois... foi quando eu comecei a atuar assim... depois disso eu também continuava sem emprego... né? aí surgiu uma vaga pra trabalhar pelo CIEE  
[  
uhn uhn  
[
- 45 esse Centro de:: Integrado né?... aqui da cidade... em Restinga Seca né e aí era a::...a vaga era pra língua portuguesa então... eu peguei língua portuguesa no primeiro ano foi em noventa e se/finalzinho de noventa e sete no início de noventa
- 50 E2 e oito e no outro ano Restinga Seca implementou a língua espanhola  
[  
( )  
[
- E1 e aí eu não era formada ainda mas eu já tinha outro curso e aí eu comecei trabalha
- E2 no município de Restinga Seca... com a língua espanhola  
[
- 55 E1 na verdade eu ia

- [
- E2 acabei me envolvendo mais com o espanhol do que  
com a língua portuguesa no principio... do meu trabalho
- 60 E1 jóia na verdade eu ia te fazer essa pergunta mesmo... minha pergunta era essa...  
quando decidi que queria fazer Letras e ser professora de espanhol?
- E2 na verdade assim...oh:: eu acabei sendo professora de espanhol mais por  
circunstâncias pessoais e financeiras do que trabalho oferecido né? então eu tinha a  
oportunidade de trabalho... a portuguesa eu tenho professor.....não nós
- 65 [
- E1 a demanda era
- [
- E2 precisamos de de
- 70 de espanhol aqui né? e eu foi uma experiência BEM gratificante assim porque eu  
trabalhava com o ensino fundamental de quinta a oitava série
- [
- E1 uhn uhn
- [
- E2 e:: escolas de
- 75 zona rural você levar a língua estrangeira então a receptividade era maior tu  
tinha/era bem mais gratificante que você trabalhar num grande centro né mui/foi  
muito boa a experiência
- [
- E1 tá ótimo... você tinha algum objetivo traçado quando iniciou o curso de  
80 Letras Espanhol?
- [
- E2 N::::ão
- [
- E1 e qual seria esse objetivo?
- 85 E2 não não tinha não tinha...eu só/na verdade o objetivo era ampliar os estudos... ou  
seja eu sempre digo que... o português me abriu uma porta que era estar estudando  
né? e... mas o::: o espanhol me abriu várias janelas... né? tinha outras opções... fazer  
outras coisas
- E1 Quais eram as expectativas em relação ao curso de Letras - Espanhol?... E essas  
90 expectativas se confirmaram?
- E2 Olha:: as minhas expectativas assim eu eu na... a princípio sim lá pela metade do  
curso assim eu pretendia viajar::r pretendia que o curso me desse mais éh::: a  
formação mais::: didática do que eu tinha tido no português que tinha sido bastante  
difícil né? e essas expectativas elas foram se frustrando assim porque... ahn:: a  
95 gente sofreu com falta de professor... ahn::... greves...
- [
- E1 unh uhn
- [
- E2 ou seja assim eram coisas assim
- 100 desestimulantes eram por mais por ins/ por instinto ( mesmo) que estava ali e  
muitos colegas ficaram pra trás né? outras parte que era desmotivante assim era ver  
os colegas dizer “ah::: eu não quero ser professor você é louca que não sei o quê o  
quê que que você vai fazer a tua vida inteira enfiada numa sala de aula” né? mas eu  
tinha essa... esse contato com os meus alunos de antes né? então assim oh eu estava  
105 fazendo curso e eu tinha a prática porque eu estava lá dando aula então eu ia  
sempre somando
- [
- E1 aliando uma coisa à outra
- [
- 110 E2 sempre aliando uma coisa ou outra... talvez isso tenha feito com  
que eu permanecesse... enquanto que meus colegas... eram policiais eram  
secretárias eram:: até advogados...tinham outras profissões e::: ou alguns não  
tinham e queriam a graduação simplesmente para ter um curso superior
- E1 uhn... o que mais marcou a sua formação? Negativo ou positivo?
- 115 E2 o que mais marcou ((pausa longa)) se eu falar da experiência teve uma experiência  
que achei hoRRÍvel que eu não tinha formação para... e por uma questão de sistema

- e de.....quando eu entrei na:: na rede estadual que eu fui dar aulas na N S M na escola estadual N S M ...ahn:: tinha carga horária sobrando e pra cumprir essa carga horária me deram um projeto de língua espanhola com as séries iniciais... primeiro ano até o quarto ano e isso me fez sofrer isso eu não tinha capas/eu não sou capaz eu não es:: não estou habilitada para trabalhar com os pequenos então isso me...me
- 120 [
- E1 [ isso o próprio a própria formação tua não
- 125 [ ]
- E2 [ a própria formação você não tem formação pra isso
- E1 [ te capacitou pra isso
- 130 [ ]
- E2 [ é mais assim oh ou você faz ou você tinha que ir pra outra escola então preferi permanecer na escola mas daí era uma segunda-feira assim que era triste o meu domingo já começava horrível... porque eu começava a lembrar daquelas crianças... e isso me marcou bastante... e de positivo...na minha formação... acho que o contato com outra cultura... com as outras culturas e agora assim eu tenho uma curiosidade bastante grande de conhecer as pessoas eu por exemplo... semana passada tinha aqueles dois senhores cantando ali na Saldanha Marinho aquele::s... de outro país né?... ah eu não me contive e fui lá conversar com os dois saber de onde eram né então assim o:: contato com a cultura diferente de outros países né? como eu não tive a oportunidade ainda de viajar... muito... então esse eh ter esse contato saber que eu posso ter essa essa saída
- 140 [ ]
- E1 [ ( ) ]
- 145 E2 [ né isso me me anima bastante né? e poder levar isso pros alunos né porque eles também não tem né então essa questão assim do conhecimento fora
- E1 uma pergunta... mais ou menos acho que tu já me respondeu... em relação ao curso... ele deu subsídios para sua prática docente de espanhol?
- 150 E2 olha... eu tive bastante dificuldade... assim mas como eu trabalhava com os dois projetos no laboratório ali assim oh e o curso de extensão nós tínhamos mais material talvez que os outros colegas que não/ porque a gente tinha acesso a livros né? já tinha acesso a:: ao próprio laboratório ao tipo aparelho de som ou seja o contato com outras outras com outras práticas antes mas eu vejo que alguns colegas não tinham porque a nossa biblioteca a questão de... livros de língua espanhola é muito escassa... até hoje é muito escassa outro dia eu fui até ali... e quase tive um infarto não tem livro pro pessoal manusear né? os estagiários vem pra escola sem conhecer o livro didático...
- 155 [ ]
- 160 E1 [ verdade ]
- E2 [ então não tem subsídios os outros/outra coisa que marcou assim oh é a questão das das documentações... e do:: do dos e dos as disciplinas mesmo assim que eram como era noite e as vezes não tinha os trabalhos muito muito difícil
- 165 E1 era era noturno?
- E2 noturno o curso noturno ((barulho de algum objeto caindo))
- E1 ah... quais foram suas atuações profissionais:: depois que se formou?
- E2 Bom... eu sempre trabalhei OU com língua portuguesa OU com língua espanhola
- 170 né? a minha minha primeira experiência foi em Restinga Seca... dois anos do contrato pelo CIEE português/espanhol... ahn:: aí fui pro extremo eu fui pra São Pedro do Sul município também...((vozes ao fundo)) língua portuguesa dois anos... concomitante ainda um pedacinho dois mil e... isso foi dois mil e um dois mil e do:::is eu fui nomeada na rede estadual aí eu fui pra NSM no noturno... as minhas experiências sempre foram assim oh:: muito éh:: difíceis porque eram extremos né eu moro em Santa Maria próximo da base aérea aqui e eu/ Restinga é tranquilo
- 175

- passa pertinho e vou pra aula né? mas pra São Pedro do Sul e Santa Marta era um sofrimento... né? o deslocamento era muito difícil... os salários também eram muito baixo no início... hã:: depois da NSM eu passei/então lá eu trabalhava com língua portuguesa e língua espanhola à tarde noturno e tarde... e aí comecei a brigar pra vim pra perto né aí eu consegui vir pra o ML com o português... mas eu também tinha o EM com português então fiquei um ano tipo dois mil e quatro só com língua portuguesa... depois sim daí aqui na escola daí eu já emplaquei com o ensino fundamental a língua espanhola né?... mas::: a minha nomeação na rede estadual é língua portuguesa... né?... nas séries finais né e hoje eu trabalho somente com língua espanhola... né? tudo isso em virtude de que o número de professores de português é bem maior que o número de professores de... língua espanhola então eu sempre digo pra os oh:: é meu porto seguro né?::
- 180
- 185
- 190 E1 [ pois é  
E2 [ se eu não tiver aqui eu vou pra outro lado
- 195 E1 [ pois é::  
isso isso é isso até... me soa um tanto assim um tanto...diferente na verdade que eu estou acostumado porque eu como faço parte do curso de espanhol não é? ahn::: eu vejo que colegas ahn::: vão para o para o curso de português porque acham que o curso de português ele tem mais ele é mais abrangente
- 200 E2 [ Não::: ele tem um número maior até pelo número de vagas né?
- 205 E1 [ uhn não tem muita demanda na verdade de de...  
E2 [ é tem um::: (( interrupção entrou na sala o diretor para recolher uma cadeira)) é assim oh até pelo não mais os números de professores de português formados é bem maior que o número de professores que estão atuando de língua espanhola... é muito maior né? até por por aquele outro motivo que nós conversamos antes de::: de QUE qual é o objetivo do do aluno de letras português? eu vou ser professor de letras português/inglês qual é o objetivo do aluno do espanhol? eu QUERO a minha o meu nível superior porque é um curso noTURno porque eu vou só::
- 210
- 215 E1 [ são objetivos distintos?  
E2 [ é são objetivos distintos ou então alguns alunos que eu vi por ali que são não nativos que querem aperfeiçoar o idioma ou porque os alunos acham que vão ser intérpretes tradutores ou outras coisas... ou então querem simplesmente acham que vão pro curso de lin/de letras espanhol para aprender a falar o espanhol e não ser professor né?... e no curso de português a gente tinha bem claro... vocês vão ser PROFESSORES de LÍngua portuguesa ((bate na mesa)) e no curso de espanhol a gente não via isso... tinha demandas diferenciadas... né?
- 220
- 225 E1 Quais as dificuldades iniciais quando começou a trabalhar na docência... geral... e na docência de língua espanhola?  
E2 No geral pra mim acho que o deslocamento pra ir pros lugares pra São Pedro pra Santa Marta no noturno... que era muito complicado perigoso... né?:... da língua espanhola nas escolas a questão do material... e dos cuRRículos porque... sobrando carga horária aqui na escola em dois mil e sete eu fui pra outra escola o RZ... e::: mês de maio e não tin/implementaram o espanhol não tinha não tinha professor... aí sobrou minha carga horária então você vai doze horas pega o ensino médio... começa do zero... desde a grade curricular material não tinha nada... então
- 230
- 235 E1 [ deslocamento  
E2 [ deslocamento

- de novo então um:: o:: a rede estadual não:: não tem esse/agora tá um pouco melhor né a gente consegue... manter o professor né? éh:: um esforço dos diretores de  
 240 manter os professores numa única escola/ mas ainda é muito essa história de pipocar ((bate na mesa)) sabe?... se tem pouca carga horaria/tem dez horas aqui dez horas ali e isso é muito difícil... né?
- [
- E1 interfere até no::
- 245 [
- E2 interfere na qualidade do teu trabalho... se tu vai chegar/ por exemplo né?: eu dava aula em São Pedro do Sul pela manhã naquela época em dois mil e um... voltava meio-dia chegava a uma e meia em casa cinco horas eu atravessava a cidade de novo... chegava em casa meia noite... pra tá de pé  
 250 as cinco e meia da manhã... dois anos... isso mas a gente passa tem gente que não fez e não começou também né? tá esperando a oportunidade no centro
- E1 **A disciplina de língua espanhola é valorizada pelos alunos, pelos colegas professores, pelos pais e pela direção em sua escola? Comente**
- E2 Olha::... os alunos em si eles não dão valor a língua estrangeira::: principalmente  
 255 na rede estadual onde agora nós temos o ensino médio politécnico com a avaliação por área de conhecimento que agora são seis disciplinas na área né?... inglês espanhol português e literatura arte e::: ...educação física na área de conhecimento... o que é que eles visualizam? que eles precisam estudar português e literatura... eles fazem educação física porque a prática é uma coisa boa... e a área das língua/ das  
 260 das let/da língua estrangeira eles deixam de lado... né? essa avaliação
- [
- E1 e isso funciona tanto com o espanhol e com inglês
- [
- 265 E2 com as outras disciplinas e com o inglês também a gente verifica que que em alguns momentos alguns alunos deixam de fazer essas atividades porque eles percebem que... se eles forem muito bem nas outras no mínimo eles vão ficar com construção parcial do conhecimento eles vão não vão ficar com construção restrita mesmo que eles tenham ZERo... né?
- 270 E1 uhn
- E2 porque se você vai fazer se fosse por media né? das seis disciplinas você não pode zerar um aluno por causa de uma disciplina... né?... então isso prejudica eu acho que a avaliação esse sistema de avaliação não é?:... condizente com a realidade... né? do nosso mundo competitivo... mas isso é foi um/imposto né veio e tava/ e a gente teve que aplicar... não vejo né?: eu sempre chamo a atenção né? que a língua estrangeira não é só esse um período que nós/ outra coisa... a carga horária um período por semana em cada uma das turmas do ensino médio né?... quarta-feira período reduzido de meia hora porque tem reunião ou tem outra atividade... meia hora ...um período de meia hora ...então assim não é não é questão de que a escola  
 280 não valoriza o sisTEma não propicia que isso seja valorizado na a minha escola assim/eu pelo menos eu sempre tive o respaldo dos colegas...para o meu trabalho porque sempre demonstrei interesse em mostrar um trabalho diferenciado na escola mostrar que a língua estrangeira não é:: não vai ser só um ponto gramatical não vai ser só um livro didático não vai ser só... eh:: os gêneros textuais e:: ele é mais amplo né é abertura da visão de mundo pros alunos eu vejo a língua estrangeira né?
- 285 E1 pois é:: ahn:: agora tu falaste numa questão do:: a questão do sistema né? ahn:: o sistema... parece que ele ele teu trabalho representa um trabalho do professor e e... como tu vê isso ? o sistema não representa o que é a realidade ? as imposições do sistema as normativas
- 290 [
- E2 éh:: na verdade assim oh::... o ensino médio politécnico na sua essência de ver o aluno como um TO:do uma avaliação mais AM:pla... né? não só as notas das provas... é uma ...é interessante... tá?: mas você precisa ter TEMpo para planejamento... e isso a rede estadual não conseguiu... ah:: pelas outras questões... professores dando aulas em duas escolas em três escolas... né? professor com carga horaria excessiva porque o salário é baixo e você tem que trabalhar mais né?... ahn::... por ene ene motivos né?... ahn: alguns professores que não tem::: ainda

- uma especialização não conseguem visualizar a proposta que/ na verdade assim o politécnico... o ensino médio politécnico ele foi... visto de uma maneira equivocada... né? quando se tem lá o princípio para o trabalho o:: que que as pessoas divulgaram... que ...que agora as escolas públicas iam:: colocar gente no mercado de trabalho e seria mão de obra barata então isso é uma visão equivocada... a politecnica não é isso... a politecnica é ver o aluno como um todo e trabalhar as áreas de conhecimento... mas assim oh: algumas escolas estão engatinhando pra isso né?... mas:: outras ainda não conseguiram... né? e a nossa escola aqui por exemplo né? porque tem o seminário integrado que é uma proposta diferenciada que hoje eles tão tendo né? atividades de seminário de fazer pesquisa com os alunos do primeiro ano do segundo ano do terceiro ano ((bate na mesa)) então o professor tem essa carga horária também... só que nós temos um diferencial aqui na escola né? nós temos alunos do interior... dos distritos... e algumas escolas fazem no contraturno pra ter tempo pra você poder fazer planejar e tudo nossos alunos não podem ficar porque eles não vão pagar o transporte da volta... ou nem tem transporte
- 300
- 305
- 310
- E1 [ são realidades distintas
- 315
- E2 [ são realidades muito diferentes então a nossa escola sofre bastante com essa com essa questão assim oh::... então são vários:: várias coisas... na verdade na verdade o sis/a rede estadual não consegue dar conta... dessa demanda de estrutura... de peSSOal para a proposta que veio... num:: vai ser muito difícil...né?
- 320
- E1 Quais as maiores dificuldades em trabalhar com a língua espanhola hoje?
- E2 hoje? tempo... tempo muito curto pra realização das atividades/agora mesmo nós estamos com a proposta... na:... programa de iniciação a docência né? do PIBID letras /espanhol... e assim oh:: a gente demanda de uma semana duas nós preparamos o material e tudo... mas por exemplo aí a escola tem uma atividade diferenciada digamos aquele dia e você não conseguiu terminar... né? e você só tem um período por semana...daí fica pra próxima semana daí eu tenho avaliação formal da escola que tem que ser feita... tem os conteúdos que tem que ser seguidos ou seja... o projeto::... eu visualizei como uma alternativa pra me trazer coisas boas né? boas práticas né?... me auxiliar também com com a questão da:: da tecnologia para os alunos... né? alguns materiais diferenciados... só que a gente não tem tempo pra aplicação...né?... porque o aluno ele precisa... receber a proposta... de trabalhar aquela proposta com ele para que ele possa te dar um resultado
- 325
- 330
- E1 Em média, qual é o período da aula? É é... cinquenta minutos?
- 335
- E2 [ cinquenta minutos ou trinta minutos na quarta-feira... então é::... eu vejo que o tempo...material ainda é escasso mas como a gente tem a internet a gente pode utilizar bastante material assim oh eu utilizo bastante mesmo pra os... o:: terceiro ano... as provas do ENEM a:: os textos... o que facilita bastante é a questão dos tem/os textos são atuais né?... eu não preciso me privar o:: eles tem o livro didático mas eu não me privo... de utilizar só o livro didático... eu posso... utilizar QUAndo nós temos internet na escola né? ((bate a porta)) porque agora tá complicado aqui há:: na região mas... ahn:: às vezes até um vídeo...outro dia eu trouxe um vídeo... ahn:: eu não consegui abrir no meu/ “não professora pode ser” todo mundo tem celular/e a gente consegue aliar uma coisa a outra...mas o tempo é uma coisa que prejudica bastante
- 340
- 345
- E1 Como suas aulas são planejadas?
- E2 A partir... do:: programa...da:: escola né? base no no na grade curricular da escola ali os conteúdos que são... ahn::... planejados com os outros professores já foi há um tempo atrás agora eu já tô refazendo de novo...nós tínhamos a base primeiro do PEIES e do vestibular da universidade que agora tá se perdendo um pouco mas ainda utiliza pra questão dos textos do gênero textuais que são trabalhados...né?: e pela percepção de interesse dos alunos...né?:... então eu vou focando agora por exemplo eu trabalhei...com segundo ano do ensino médio eu trabalhei os direitos humanos... eles eles mesmos trouxe/a gente trabalhou os::... os direitos universais...né? e eles trouxeram vídeos sobre o trabalho sobre a escravidão sobre
- 350
- 355



- o:: né? pra explicar pros colegas e:: fizeram a pesquisa...no terceiro ano nós trabalhamos os artigos de opinião... e aí eles também trouxeram temas diferenciados da sociedade acabou que nós unimos...o professor de português
- 360 trabalhou a parte estrutural...e eu discuti os temas ou seja eles vão conseguir usar pra fa/escrever uma redação que é::: o da universidade... só que a gente tá nesse paralelo né? nossa escola é por parecer né? e eles vão pra universidade...e vão ter uma nova nota...então a gente fica nesse meio termo...e os pais nos cobram muito... né?... não... não tem assim essa visão dos pais em relação a língua espanhola
- 365 mas...o:: claramente assim mas o que eu escuto sempre/claro os pais incentivam né? olha você tem língua estrangeira aproveita né? mas eles também não dão incentivo porque o dicionário pra trazerem é:: um:: se tiverem um dois na sala sempre é complicado
- E1 Há satisfação em ser professora de espanhol?
- 370 E2 ah:: eu gosto muito... gosto eu vejo assim que... que me traz assim:: satisfação quando eu posso discutir um texto com o aluno ou quando eles trazem coisas novas né? e eu gosto de falar a língua espanhola eu gosto de ouvir... né?... eu tenho assim esse essa gratificação pessoal porque ser professor na rede pública do estado ((bate na mesa)) você não pode dizer que é vocação...tem que ter profissionalismo... e::
- 375 não pode dizer que é por amor a camiseta...né? tem que ser alguma coisa que esteja em você porque senão você não fica com todas essas diversidades que eu te coloquei antes... você não fica trabalhando... tem gente que não aguenta o tranco né?... de entrar todo o di::a de estar disponível pros alunos... de:: seguir as regras da escola... de estar disposto a colaborar com tua escola... de saber que tem problemas... de não SÓ criticar mas trazer soluções...eu gosto muito de ser professora eu não:: não me vejo fazendo outra coisa
- E1 Tens as duas habilitações?
- [
- 385 E2 duas
- [
- E1 português e espanhol?
- [
- E2 isso as duas
- [
- 390 E1 dentro dessa dessa questão mesmo... dessa situação de ser professor de espanhol... vê alguma diferença nessa situação de ser professor de espanhol e ou professora de português? Se tem alguma diferença?
- E2 no português eu tinha mais tempo mas agora também o número a carga horária reduziu um pouco não eu acho que a satisfação em SER professor estar na sala de aula você é a mesma muito embora eles dizem eles digam que/nossa lá VEM a professora de português claro porque...é muito muita regra muito redação e é muit/ é mais tempo junto né...ma::s aí que legal vem a professora de espanhol...que eu sempre busquei coisas alternativas né e como eu aprendi a trabalhar...acho que talvez...a quinta série em diante...então eu tinha muito lúdico também junto... né? agora eu já não tenho mais tempo pra trabalhar isso com jogos... com dominó que eu criava...com outras coisas né agora eu tenho que ser mais prática
- E1 você acha que ser professora de espanhol te dá mais flexibilidade... pra pra trabalhar outros outras questões do que ser professora de português?
- 405 E2 com certeza... com certeza... porque o professor de português ele carrega uma::... como é que a gente vai dizer? uma preSSÃO talvez muito grande né? “ai aqueles alunos não escrevem”... parece que o outro professor não sabe escrever que não podem ensinar o aluno a escrever e uma briga que eu carregava na escola... “leva o dicionário pra sala meu colega”...né? “utiliza também com seus alunos” não é? o problem/é o conjunto né?...que funciona o professor de português ele carrega uma
- 410 [
- E1 questão
- mais gramatical poderia
- [
- 415 E2 é por que assim oh:: os alunos tem maior dificuldade...né?... e como eu tenho um período por semana... eu consigo sempre

- 420 sensibilizar o aluno e mostrar pra ele...olha lá... quando você chegar na universidade você tem essas opções pra língua estrangeira...né? eu não tenho aquele dever/eu não/dever eu TENho...mas eu não tenho aquela/eu não tenho como colocar pra eles e cobrar regras gramaticais da língua espanhola...né?...como ele tem a obrigação de saber todas as regras gramaticais pra o vestibular por exemplo ((bate na mesa)) ele vai ter noções da língua espanhola e vai ter que estudar por fora... porque a escola não dá conta
- 425 E1 tu dirias que na verdade o professor/questões linguísticas mesmo... por exemplo...o professor de espanhol trabalha mais as funções da língua
- E2 [ funções da língua
- E1 [ e da linguagem
- 430 e o de português seria mais gramatical
- E2 e o professor de português consegue se aprofundar mais na parte gramatical...nós não há::...tu consegue assim oh::...pincelar eu acho que o professor de inglês também passa por isso...né?...e na verdade o que:: pras universidades é cobrado quando eles vão fazer né?...éh:: um ou outro con/conteúdo gramatical e a questão de interpretação de texto tanto que os alunos todos voltam quando tinha o PEIES... 435 ah:: a gente conseguiu fazer tantas questões de espanhol...o vestibular também...o número/sei que o número sobe né?...porque? porque a gente trabalha muito a interpretação de texto ((bate na mesa)) né?...essa questão do vocabulário...eles tem...a nossa escola tem o espanhol desde o sexto ano...então toda a parte de 440 vocabulário é trabalhado no ensino fundamental...e aí agora...eu estou agregando/eu percebi... duns dois anos pra cá que eu tinha que ingressar com os textos ((barulho de avião)) agora que eu estou trabalhando com os sextos anos estou trabalhando lendas...né?... nós estamos trazendo algumas lendas eu trouxe também pra gente 445 começar a trabalhar introduzir a questão dos textos... porque a leitura tava bem difícil...né?
- E1 Comente a desvalorização da carreira docente como um todo
- E2 Tá... ((pausa longa)) a desvalorização::: ((baixa o tom de voz))...ao meu ver isto é:: milenar...né?... quem que estudava?... só:: os filhos dos ricos... iam fazer medicina e:: advogado... eu sou exceção a regra também... éh:: as mulheres...já começa aí 450 pelo uma sociedade machista... né? não é trabalho de homem... ahn:: e isso é cultural...no nosso país né e eu acho que até as professores assimilaram isso que é cultural a gente ganha POUco e tem que fazer greve ((aumenta o tom da voz))e eu acho que é um processo cultural não é só...porque o governo desvaloriza...acho que é a sociedade como um todo...né? e depois a questão das mudanças da nossa 455 sociedade as famílias foram mudando...né? e:: os filhos dos/uma um preconceito que vem assim né? que os filhos dos mais...é desfavorecidos é que vão fazer licenciatura porque não conseguiram pagar o curso...então tudo ISSO eu já sofri... né? então eu sempre digo pros meus alunos que eu... mulher...negra filha de empregada doméstica...o meu pai era agricultor né? ajudava a plantar arroz mas era 460 peão né?...pobre...eu tinha que tá varrendo o chão não tinha que tá na escola dando aula... essa é o meu/então assim oh::...se sai...né?...mas assim oh:: tem condições...não vejo assim que as pessoas não tenham condições... elas não tem oportunidades iguais né?...mas todo mundo é capaz de ir atrás né?... eu não optei por ser professora fui fazer Letras...e fiquei porque:: é a minha profissão foi o que eu decidi e agora eu estou aqui e é assim oh:: eu não posso jogar fora tudo aquilo 465 que eu construí...né?... mas assim oh::...cada um pode seguir aquilo que acho que deve né? e eu acho que a desvalorização é um processo mais muito mais cultural da sociedade brasileira...do que assim oh só por causa dos governos né? os governos eles só se aproveitam né? e eles não vão dar...de mão beijada...uma ascensão... 470 né?...você tem que lutar
- E1 o que é ser "professor" para você?
- E2 olha... se tivesse que dizer uma palavra acho que desprendimento... você tem que se desprender rede pública estadual você tem que se desprender do seus... das tuas amarras pessoais pra poder vivenciar as situações que vem pela frente... tem que::... 475 gostar de estuda::r... tem que gostar do ser humano... né?...tem que ver o ser humano como ser humano...né?... na rede pública você tem que:: assumir várias

- funções... né? você tem que ser uma pessoa FORte né? pra:: aguentar a demanda dessa galera que vem por aí
- 480 E1 [ forte emocionalmente?  
[
- E2 emocionalmente também porque a gente as vezes não tem né?...muito forte emocionalmente porque a gente leva uma carga de trabalho muito grande pra casa e:::... mas ainda assim é gratificante
- 485 E1 Te perguntaria exatamente isso... tem pontos negativos? tem pontos positivos?  
E2 Tem  
E1 o ser professor?  
E2 o ponto negativo é que:: na rede pública a gente tem essa carga horaria bastante pesada né?...a gente não tem essa estrutura pra trabalhar na escola... né?...eu tenho que levar todas as minhas provas e todos os meus trabalhos e preparar o meu material tudo fora...eu tenho quarenta horas... trabalho manhã e tarde né?...como todo mundo eu tenho família né?... ahn:: e isso:: não inteREssa né? no outro dia você tem que tá alegre contente motivando os teus alunos porque você...é o responsável pelo teu aluno naquele momento ((bate na mesa)) isso já aprendi... independente de qualquer fator externo ou interno... aquela pessoa que ta ali na tua frente depende do teu trabalho...então tem que ser bem feito...né? isso eu acredito... e digo pra eles... não tem porque a gente entrar se vocês não tem objetivos né? e o objetivo é que vocês consigam conhecimento... pra que vocês possam escolher depois... né? se eu poder ajudar tudo bem...né? vai e assim oh:: o negócio é não se deixar abater né? porque às vezes as dificuldades elas aparecem e aquele que está mais fraco né?...se você não sabe...sair daquilo você acaba até desenvolvendo até doença
- 490 E1 E o ponto positivo? Ele até é uma motivação? gera uma motivação a mais?  
E2 O ponto positivo acho que é gostar de fazer... porque assim oh:: se você vai falar de salário... tá::? você vai dizer que o salário é baixo...tá?...mas eu não eu não trabalho assim pensando ah:: no final do mês o meu salário não vai dar/ eu sei que ele é curto então eu tenho que viver com isso...eu optei...eu sou professora da rede pública do estado...eu tenho um salário que não é o ideal né?...mas é o que mantém a minha família também... né?... então eu não fico chorando pelos cantos porque meu salário é baixo...né? e nem fico falando pros meus alunos das minhas dificuldades lá fora... assim como eles resolvem as deles eu resolvo as minhas né? o ponto positivo é que eu gosto muito de estar com meus alunos né? eu gosto de participar das reuniões eu gosto de... dar as minhas ideias...eu entrei no projeto pra poder... pra poder auxiliar os os alunos que estão lá na universidade pra pra...pra que eles não tenham as mesmas dificuldades que eu...que eles possam...né...vivenciar uma pratica docente diferente... então assim oh:: eu gosto muito eu não sei fazer outra coisa...né? e eu sou muito... otimista muito embora pra mim às vezes eu seja muito pessimista... mas pros outros eu... eu sou aquela professora que entra dizendo “olha fulano...vamos lá você vai conseguir vamos”...né? chega o mês de agosto...( ) “olha...cara...você não entregou os trabalhos...o que que tá acontecendo” ((bate na mesa)) sou aquela professora que vou atrás do aluno... “ah: você tá com algum problema?...o que que aconteceu?... vamos até a orientação... vamos com o diretor... vamos lá com o V que é o nosso diretor supervisor”... pra tentar atender a demanda que é externa...as vezes da família... ou trabalho... ou alguma coisa que tá prejudicando então assim oh... eu sempre muito atenta né e eu gosto de fazer isso
- 500 E1 Você falou que você participou de um projeto PIBID.... ahn::: aqui em Santa Maria a gente tem essa questão... são várias universidades na cidade... como você vê essa relação por exemplo, escola e universidade, e essa possível troca... às vezes a universidade vem fazer pesquisa na escola... ou:: como se dá essa relação?  
E2 Ainda tá muito distante do que seria o ideal para a escola pública...tá? a:: a visão que eu eu tenho assim oh...que eu percebo ali do nosso curso de letras/espanhol da UFSM...é que ainda assim oh... a universidade tem...o conhecimento e a escola é leiga em relação a teoria... ou seja como se as professoras não tivessem passado por lá... então assim oh...basicamente tudo aquilo que é feito na escola às vezes é visto como errado pela universidade né?... há um distanciamento também de muitos dos
- 505 E1 E o ponto positivo? Ele até é uma motivação? gera uma motivação a mais?  
E2 O ponto positivo acho que é gostar de fazer... porque assim oh:: se você vai falar de salário... tá::? você vai dizer que o salário é baixo...tá?...mas eu não eu não trabalho assim pensando ah:: no final do mês o meu salário não vai dar/ eu sei que ele é curto então eu tenho que viver com isso...eu optei...eu sou professora da rede pública do estado...eu tenho um salário que não é o ideal né?...mas é o que mantém a minha família também... né?... então eu não fico chorando pelos cantos porque meu salário é baixo...né? e nem fico falando pros meus alunos das minhas dificuldades lá fora... assim como eles resolvem as deles eu resolvo as minhas né? o ponto positivo é que eu gosto muito de estar com meus alunos né? eu gosto de participar das reuniões eu gosto de... dar as minhas ideias...eu entrei no projeto pra poder... pra poder auxiliar os os alunos que estão lá na universidade pra pra...pra que eles não tenham as mesmas dificuldades que eu...que eles possam...né...vivenciar uma pratica docente diferente... então assim oh:: eu gosto muito eu não sei fazer outra coisa...né? e eu sou muito... otimista muito embora pra mim às vezes eu seja muito pessimista... mas pros outros eu... eu sou aquela professora que entra dizendo “olha fulano...vamos lá você vai conseguir vamos”...né? chega o mês de agosto...( ) “olha...cara...você não entregou os trabalhos...o que que tá acontecendo” ((bate na mesa)) sou aquela professora que vou atrás do aluno... “ah: você tá com algum problema?...o que que aconteceu?... vamos até a orientação... vamos com o diretor... vamos lá com o V que é o nosso diretor supervisor”... pra tentar atender a demanda que é externa...as vezes da família... ou trabalho... ou alguma coisa que tá prejudicando então assim oh... eu sempre muito atenta né e eu gosto de fazer isso
- 510 E1 Você falou que você participou de um projeto PIBID.... ahn::: aqui em Santa Maria a gente tem essa questão... são várias universidades na cidade... como você vê essa relação por exemplo, escola e universidade, e essa possível troca... às vezes a universidade vem fazer pesquisa na escola... ou:: como se dá essa relação?  
E2 Ainda tá muito distante do que seria o ideal para a escola pública...tá? a:: a visão que eu eu tenho assim oh...que eu percebo ali do nosso curso de letras/espanhol da UFSM...é que ainda assim oh... a universidade tem...o conhecimento e a escola é leiga em relação a teoria... ou seja como se as professoras não tivessem passado por lá... então assim oh...basicamente tudo aquilo que é feito na escola às vezes é visto como errado pela universidade né?... há um distanciamento também de muitos dos
- 515 E1 Você falou que você participou de um projeto PIBID.... ahn::: aqui em Santa Maria a gente tem essa questão... são várias universidades na cidade... como você vê essa relação por exemplo, escola e universidade, e essa possível troca... às vezes a universidade vem fazer pesquisa na escola... ou:: como se dá essa relação?  
E2 Ainda tá muito distante do que seria o ideal para a escola pública...tá? a:: a visão que eu eu tenho assim oh...que eu percebo ali do nosso curso de letras/espanhol da UFSM...é que ainda assim oh... a universidade tem...o conhecimento e a escola é leiga em relação a teoria... ou seja como se as professoras não tivessem passado por lá... então assim oh...basicamente tudo aquilo que é feito na escola às vezes é visto como errado pela universidade né?... há um distanciamento também de muitos dos
- 520 E1 Você falou que você participou de um projeto PIBID.... ahn::: aqui em Santa Maria a gente tem essa questão... são várias universidades na cidade... como você vê essa relação por exemplo, escola e universidade, e essa possível troca... às vezes a universidade vem fazer pesquisa na escola... ou:: como se dá essa relação?  
E2 Ainda tá muito distante do que seria o ideal para a escola pública...tá? a:: a visão que eu eu tenho assim oh...que eu percebo ali do nosso curso de letras/espanhol da UFSM...é que ainda assim oh... a universidade tem...o conhecimento e a escola é leiga em relação a teoria... ou seja como se as professoras não tivessem passado por lá... então assim oh...basicamente tudo aquilo que é feito na escola às vezes é visto como errado pela universidade né?... há um distanciamento também de muitos dos
- 525 E1 Você falou que você participou de um projeto PIBID.... ahn::: aqui em Santa Maria a gente tem essa questão... são várias universidades na cidade... como você vê essa relação por exemplo, escola e universidade, e essa possível troca... às vezes a universidade vem fazer pesquisa na escola... ou:: como se dá essa relação?  
E2 Ainda tá muito distante do que seria o ideal para a escola pública...tá? a:: a visão que eu eu tenho assim oh...que eu percebo ali do nosso curso de letras/espanhol da UFSM...é que ainda assim oh... a universidade tem...o conhecimento e a escola é leiga em relação a teoria... ou seja como se as professoras não tivessem passado por lá... então assim oh...basicamente tudo aquilo que é feito na escola às vezes é visto como errado pela universidade né?... há um distanciamento também de muitos dos
- 530 E1 Você falou que você participou de um projeto PIBID.... ahn::: aqui em Santa Maria a gente tem essa questão... são várias universidades na cidade... como você vê essa relação por exemplo, escola e universidade, e essa possível troca... às vezes a universidade vem fazer pesquisa na escola... ou:: como se dá essa relação?  
E2 Ainda tá muito distante do que seria o ideal para a escola pública...tá? a:: a visão que eu eu tenho assim oh...que eu percebo ali do nosso curso de letras/espanhol da UFSM...é que ainda assim oh... a universidade tem...o conhecimento e a escola é leiga em relação a teoria... ou seja como se as professoras não tivessem passado por lá... então assim oh...basicamente tudo aquilo que é feito na escola às vezes é visto como errado pela universidade né?... há um distanciamento também de muitos dos
- 535 E1 Você falou que você participou de um projeto PIBID.... ahn::: aqui em Santa Maria a gente tem essa questão... são várias universidades na cidade... como você vê essa relação por exemplo, escola e universidade, e essa possível troca... às vezes a universidade vem fazer pesquisa na escola... ou:: como se dá essa relação?  
E2 Ainda tá muito distante do que seria o ideal para a escola pública...tá? a:: a visão que eu eu tenho assim oh...que eu percebo ali do nosso curso de letras/espanhol da UFSM...é que ainda assim oh... a universidade tem...o conhecimento e a escola é leiga em relação a teoria... ou seja como se as professoras não tivessem passado por lá... então assim oh...basicamente tudo aquilo que é feito na escola às vezes é visto como errado pela universidade né?... há um distanciamento também de muitos dos

- professores orientadores de estágio que não vem até a escola... né? ahn:: e que não dão satisfação ahn:: dos seus projetos dentro da escola... né?... então assim oh...tem que se ter muito cuidado com... qual é o projeto que você vai levar...ahn:: que tipo
- 540 de pessoa você tá trazendo pra dentro da tua escola... porque:: isso afeta o:: processo educacional como um todo né? eu digo pros meus bolsistas...no momento que vocês forem faltar... é o meu nome que está em jogo então...eu eu preciso
- 545 duma/os alunos precisam de uma sequência né? então eles vão ficar cobrando...então a gente não pode quebrar... não vejo a universidade ainda com... acho que abriram as portas...mas ainda eu não vejo ela recebendo as escolas da maneira que as escolas são ((bate na mesa)) as escolas são tratadas como leigas e como vou (depende) vou tirar a teoria de lá e aí vem aplica o projeto leva e não dá resposta... encerrou por ali... então assim oh... éh:: usufruir... da estrutura da escola do sistema educacional da rede pública... pra pesquisar mas não tem retorno... ainda
- 550 vejo assim...né?... era assim quando eu estudei... e continua...né?...claro que tem projetos que já conseguem trabalhar diferenciado...que a gente vê né? nós temos aqui na escola...éh:: o projeto das séries iniciais o PIBID que tem trabalhado de forma bem... bem... bacana assim né? eu estou tentando fazer com que os bolsistas e a nossa coordenadora da UFSM entenda que a escola pública não... não posso
- 555 considerar o lugar que eu trabalho que tem problemas como um lugar que está errado... porque senão não tem valor né?... tem aspectos positivos e aspectos negativos assim como tem lá na universidade... né?... mas assim considerar que tá tudo errado e jogar fora eu não posso passar por cima da escola... né?... em primeiro lugar a minha escola então eu estou batendo pé... não?
- 560 E1 deu  
E2 não sei se te ajudei  
E1 ajudou muito... muito muito muito  
E2 você queria ouvir crítica sobre o curso né? eu entendi... ((risos))  
E1 não na verdade (...)

## Anexo B – Quadro de transcrições projeto NURC/SP

<b>OCORRÊNCIAS</b>	<b>SINAIS</b>	<b>EXEMPLIFICAÇÃO</b>
Incompreensão de palavras ou segmentos	( )	Do nível de renda... ( ) Nível de renda nominal...
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)	(estou) meio preocupado ( com o gravador)
Truncamento (havendo homografia, usa-se acento indicativo da tônica e/ou timbre)	/	E comé / e reinicia
Entoação enfática	maiúsculas	Porque as pessoas TÊM moeda
Prolongamento de vogal e consoante ( como s,r)	::podendo aumentar para ::: ou mais	Ao emprestarem os... Éh:::... o dinheiro
silabação	-	Por motivo tran-as-ção
interrogação	?	E ...o banco ...Central ?
Qualquer pausa	...	São três motivos...ou três razões... que fazem com que se retenha moeda... existe uma... retenção
Comentários descritivos do transcritor	((minúsculas))	((tossiu))
Comentários que quebram a sequência temática da exposição; desvio temático	- - - -	... a demanda de moeda- - vamos das essa notação - - demanda de moeda por motivo
Superposição, simultaneidade	{ligando as linhas	A. na { casa da sua irmã B. { fizeram lá sexta-feira
Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto. Não no seu início, por exemplo	(...)	(...) nós vimos que existem...
Citações literais ou leituras de textos, durante a gravação	“ “	Pedro Lima... ah escreve nas ocasião...” O cinema falado em língua estrangeira não precisa de nenhuma barreira entre nós”...

**Observações (NURC/SP):**

1. Iniciais maiúsculas: só para nomes próprios ou para siglas (uso etc)
2. Fáticos: ah,éh,ahh,ehh,uhn,tá
3. Nomes de obras ou nomes comuns estrangeiros são grifados.
4. Números: por extenso.
5. Não se indica o ponto de exclamação (frase exclamativa)
6. Não se anota o cadenciamento da frase
7. Podem-se combinar sinais. Por exemplo: oh:::....(alongamento e pausa)
8. Não se utilizam sinais de pausa, típicos da língua escrita, como ponto-e-virgula, ponto final, dois pontos, virgula. As reticências marcam qualquer tipo de pausa, conforme referido na introdução.