

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP**

Marina Gonçalves Buzzo

***Os professores diante de um novo trabalho com a leitura:
modos de fazer semelhantes ou diferentes?***

**DOUTORADO EM LINGÜÍSTICA APLICADA E
ESTUDOS DA LINGUAGEM**

**SÃO PAULO
2008**

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP**

Marina Gonçalves Buzzo

***Os professores diante de um novo trabalho com a leitura:
modos de fazer semelhantes ou diferentes?***

**DOUTORADO EM LINGÜÍSTICA APLICADA E
ESTUDOS DA LINGUAGEM**

Tese apresentada à Banca Examinadora como exigência parcial para a obtenção do título de DOUTORA em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, sob a orientação da Prof^a. Doutora Anna Rachel Machado.

**SÃO PAULO
2008**

Banca Examinadora

Prof^a. Dr^a. Anna Rachel Machado – Orientadora

Prof^a. Dr^a. Anise de Abreu G. D'Orange Ferreira

Prof^a. Dr^a. Luzia Bueno

Prof. Dr. Tony Berber Sardinha

Prof^a. Dr^a. Vera Lúcia Lopes Cristóvão

Prof^a. Dr^a. Lília Santos Abreu-Tardelli

Prof^a. Dr^a. Maria Cecília Camargo Magalhães

Ficha Catalográfica

BUZZO, Marina Gonçalves, *Os professores diante de um novo trabalho com a leitura: modos de fazer semelhantes ou diferentes?*
São Paulo: 2008, pp. 197.

Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2008
Área de concentração: Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem
Orientador: Prof^a. Doutora Anna Rachel Machado

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

*A gente é meio parecida... mas mas ao mesmo tempo difeREnte.. porque: a explicação está bem diferente.
Eu frisei bem a liberdade.. você está pegando bem a questão do diÁRIO.*

Ana Paula Sanchez Buzzo

Agradecimentos

Agradecer a todos que contribuíram, de alguma forma, com este estudo, seria inviável aqui. São muitas pessoas. Algumas colaboraram bastante, outras cooperaram em maior ou menor grau para minha formação como pesquisadora. Nomear essas pessoas parece-me uma tarefa impraticável... Assim, meu muito obrigada a todos e, principalmente, ...

ao Projeto Bolsa Mestrado da Secretaria do Estado de São Paulo, pela bolsa concedida, sem a qual eu não poderia ter dado início a minha contribuição com a “capacitação de professores”, não só disponibilizando-lhes um novo procedimento de ensino, mas também trazendo subsídios para uma necessária compreensão da atividade docente como um real trabalho, complexo e multidimensional, que vive sob tensão entre determinações internas e externas, até hoje não suficientemente compreendidas;

à CAPES, pela bolsa flexibilizada, sem a qual eu não poderia ter dado continuidade a esta pesquisa;

à PUC-SP e ao LAEL que possibilitaram e contribuíram para meu ingresso e desenvolvimento na vida acadêmica;

à Prof^a. Dr^a. Anna Rachel Machado, por ter apostado em mim, sempre pronta a me ajudar em momentos de dificuldade com sua sabedoria e, sobretudo, ensinando-me a ser forte;

às professoras do LAEL – em particular, à Prof^a. Dr^a. Beth Brait e à Prof^a. Dr^a. Maria Cecília Pérez de Souza-e-Silva – às secretárias Maria Lúcia e Márcia, que, de alguma maneira, contribuíram para o meu percurso acadêmico;

a Ana Paula Sanchez Buzzo e Anne Kelly Pendelosky, que prontamente aceitaram a participar desta pesquisa;

às colegas do curso do LAEL-PUC-SP, especialmente a Daniela Lopes, Ermelinda Barricelli e Siderlene Muniz Oliveira, com quem muito me relacionei nesses anos de vida acadêmica, compartilhando comigo os diferentes momentos que fazem parte do campo científico;

ao Antônio Araújo Tavares e Rafael Gonçalves Costa, que prontamente me socorreram nos muitos momentos de aflição, diante de problemas técnicos no computador, durante a produção desta tese;

ao importantíssimo apoio e compreensão recebidos de meu marido José Buzzo e de minha mãe Rosa, em todas as etapas e momentos deste trabalho.

RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo mais amplo investigar as representações sobre o trabalho docente construídas em um texto oral produzido conjuntamente por duas professoras de língua portuguesa, após a realização de uma atividade específica de trabalho. Nela, investigamos se aparecem representações semelhantes ou diferentes nos turnos de cada uma delas e levantamos as características lingüístico-discursivas que contribuem para assinalar diferenças e semelhanças nos procedimentos didáticos. Por isso, evidenciamos os pressupostos teórico-metodológicos do interacionismo sociodiscursivo como fonte de referência maior (Bronckart, 1997/99; 2004c; 2006), associados aos aportes teóricos da Ergonomia da Atividade (Amigues, 2003 e 2004a; Saujat, 2002 e 2004a) e aos aportes teórico-metodológicos da Clínica da Atividade (Faïta, 2004; Clot, 1999; 2004a) para o aprofundamento das questões ligadas ao trabalho educacional. Utilizamos para a complementação do modelo de análise dos dados, tal como sugerido por Bronckart (1997/99; 2004c; 2006) e reformulado por Machado (Machado, 2008/*no prelo*), alguns procedimentos de Kerbrat-Orecchioni (1990; 1996), para a análise da conversação, e de Charaudeau (1992), para a análise das comparações.

Os dados foram coletados em uma autoconfrontação cruzada, cujas verbalizações tiveram como tópico central *o ensino da produção escrita do diário de leitura*, procedimento didático por nós disponibilizado e aplicado por duas professoras de português em suas aulas de leitura. Para a realização da autoconfrontação, foram filmadas, com cada uma delas, a primeira aula introdutória e, após um semestre, uma aula de discussão de diários produzidos pelos alunos.

Nas análises, procuramos observar as características organizacionais, enunciativas e semânticas, em busca de índices que nos revelassem como as professoras se confrontaram com semelhanças e contrastes a partir da observação das atividades realizadas. Essas análises procuraram revelar quais *figuras interpretativas do agir* as professoras construíram nos textos da autoconfrontação com maior frequência em relação aos elementos constitutivos do trabalho docente e do agir humano em geral.

Os resultados mostram como cada professora vê a atividade da outra e como cada uma reage a esse confronto direto, ou seja, os contrastes apontam o estilo peculiar de cada uma em sua atuação em sala de aula e, com isso, traços do coletivo de trabalho, pois, ao buscarem respaldo nas representações construídas pelo coletivo de trabalho, utilizam diferentes estratégias discursivas para se defenderem das críticas ocorridas entre si, quando estão se comparando. Quanto às semelhanças detectadas, estas apontam para os traços comuns do gênero docente na atividade específica do ensino focalizado ou o real dessa atividade.

Palavras-Chaves: autoconfrontação cruzada; interacionismo sociodiscursivo; trabalho do professor; diário de leitura; comparações.

ABSTRACT

This research aims at widely investigating the images of educational work built up an oral text developed jointly by two Portuguese language teachers after developing a specific work activity. For that, we aimed to investigate if there were similar or different images on their turns, and we also raised the linguistic-discursive characteristics that contribute to show differences and similarities among their didactic procedures. Therefore, we showed up the theoretical-methodological framework of the sociodiscursive interacionism as the greatest reference source (Bronckart, 1997/99; 2004c;2006) in association with Ergonomy Activity framework (Amigues, 2003, 2004a; Saujat, 2002, 2004a), and with the theoretical-methodological framework of Activity Clinic (Faïta, 2004, Clot, 1999, 2004a), to study carefully the matters linked to the educational work. To complement the model of data analysis, we used, as suggested by Bronckart (1997/99, 2004c, 2006) and reformulated by Machado (Machado, 2008/*in press*), some procedures of Kerbrat-Orecchioni (1990, 1996), to the conversation analyses, and of Charaudeau (1992), to the comparison analyses.

The data collections were made in a research situation called crossed self-confrontation, whose verbalizations had as main subject the *teaching of written production of reading diary*, a didactic procedure offered by us and applied by these two Portuguese teachers in their reading classes. To carry out the self-confrontation, the first introductory class, and after a semester, a class that discussed the diaries developed by the students was filmed.

During the analyses, we tried to observe the organizational, enunciative and semantics characteristics, searching for signs that could reveal how the teachers confronted themselves with similarities and contrasts by observing the activities developed. These analyses tried to show which *acting interpretative images* the teachers built up in the texts of self-confrontation with high frequency in relation to the constitutive elements of the educational work and of the human acting in general.

The results show how each teacher sees the activity of one another, and how each one reacts to this direct confrontation, in other words, the contrasts point to a peculiar style of each one's performance in the classroom, and with that, collective work traces, since when they look back to the images built up by collective work, they use different discursive strategies to defend themselves from criticisms occurred between them when they are comparing each other. As for similarities founded, they point to the common traces of the educational genre in a specific activity of teaching focused on, or to the real of this activity.

Key Words: crossed self-confrontation, sociodiscursive interacionism, teacher's work, reading diary, comparison.

Índice

Introdução	1
Pressupostos Teóricos	11
Capítulo 1	
A Prática Docente como Trabalho	12
1.1. Um breve panorama da realidade do trabalho de ensino	12
1.2. A história do trabalho humano	14
1.3. A emergência da Ergonomia da Atividade e da Clínica da Atividade	16
1.4. A concepção do trabalho em geral	18
1.5. O papel da linguagem no e sobre o trabalho	21
1.6. A concepção do trabalho docente	24
Capítulo 2	
O diário de leitura como artefato ou instrumento no trabalho docente	39
2.1. A escrita diarista: um percurso histórico	39
2.2. O diário de leitura: uma experiência didática contemporânea	44
Capítulo 3	
Os procedimentos metodológicos propostos para o estudo do trabalho	52
3.1. Os procedimentos de coleta ou de intervenção	52
3.2. O quadro teórico-metodológico do ISD	55
3.3. O programa de trabalho do ISD	60
3.3.1. O primeiro nível de análise: os elementos específicos do ambiente humano	61
3.3.2. O segundo nível de análise: os processos de mediação e de formação ..	63
3.3.3. O terceiro nível de análise: os processos de desenvolvimento	65
3.4. A semiologia do agir no quadro do ISD	66
3.4.1. A comunicação oral face a face	68
3.5. Os procedimentos de análise	71
A pesquisa propriamente dita	88
Capítulo 4	
Os procedimentos metodológicos	89
4.1. As professoras-participantes	89
4.2. O contexto de trabalho das professoras	91
4.3. Os procedimentos de coleta de dados	91
4.4. Os dados da pesquisa	95
4.4.1. A seleção dos dados	97
4.4.2. Os procedimentos de análise	100

Capítulo 5

Os resultados das análises da autoconfrontação cruzada	104
5.1. Hipóteses sobre a situação de produção dos participantes da ACC	104
5.2. A caracterização dos textos da ACC	106
5.2.1. A estrutura conversacional nos dois momentos da interação entre as participantes	106
5.2.2. Os conteúdos mobilizados na ACC	111
5.3. Análise dos segmentos em que ocorrem as comparações	112
5.3.1. O agir do professor	113
5.3.2. Os instrumentos do agir do professor	122
5.3.3. Dificuldades ou impedimentos encontrados no agir do professor	127
5.3.4. O agir dos alunos	139
5.4. Síntese interpretativa dos resultados das análises das comparações	143

Considerações Finais	160
-----------------------------------	-----

Referências bibliográficas	168
---	-----

Anexos	175
1. A transcrição dos textos da ACC	175
2. O levantamento das comparações	195
3. Normas para transcrição	197

Lista de quadros	62
1. Os conflitos envolvidos no agir humano	62
2. Tipos de discurso	75
3. As cenas de aulas	93
4. O cenário da ACC	94
5. Os totais de linhas e de turnos	106
6. O total de turnos de cada professora	107
7. Os conteúdos mobilizados na ACC	111
8. As comparações do 1º segmento: o agir do professor	116
9. As comparações do 2º segmento: o agir do professor	118
10. As comparações relacionadas ao 2º segmento: o agir do professor	119
11. As comparações do 1º segmento: os instrumentos do agir do professor	125
12. As comparações do 2º segmento: os instrumentos do agir do professor	127
13. As comparações do 1º segmento: dificuldades ou impedimentos no trabalho	130
14. As comparações do 2º segmento: dificuldades ou impedimentos no trabalho	132
15. As comparações do 3º segmento: dificuldades ou impedimentos no trabalho	137
16. As comparações do 1º segmento: o agir dos alunos	141
17. Totais quantitativos das comparações	153

Introdução

Esta pesquisa tem por objetivo mais amplo investigar as representações sobre o trabalho docente construídas em um texto oral produzido conjuntamente por duas professoras de língua portuguesa, após a realização de um trabalho específico de ensino de leitura. Mais especificamente, visa a investigar se são construídas representações semelhantes ou diferentes sobre o trabalho docente nos turnos produzidos por cada professora e quais são as características lingüístico-discursivas que contribuem para assinalar essas diferenças e semelhanças.

Neste sentido, esta pesquisa insere-se de forma direta no projeto integrado de pesquisa ALTER¹, “Análise de Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações”, coordenado pela Prof^a. Dr^a. Anna Rachel Machado do Programa de Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL), no Programa de Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL), na PUC-SP. O Grupo ALTER considera a atividade² educacional como um trabalho e visa a compreender as relações entre a linguagem e o trabalho educacional por meio de um aprofundamento teórico-metodológico, que engloba teorias de diferentes disciplinas.

As pesquisas desenvolvidas nesse projeto integrado tomaram os pressupostos teórico-metodológicos do interacionismo sociodiscursivo (*daqui para frente* ISD) como sua fonte de referência maior (Bronckart, 1997/99, 2004c, 2006), associados aos aportes da Ergonomia da Atividade (Amigues, 2003 e 2004a; Saujat, 2002 e 2004a) e aos da Clínica da Atividade³ (Faïta, 2004; Clot, 1999 e 2004a).

Essa junção é possível pelo fato de todos eles se basearem em uma abordagem marxista do trabalho e/ou uma abordagem vygotskyana do desenvolvimento e/ou uma abordagem sociodiscursiva da linguagem (Machado et al, 2004). Esse conjunto de aportes teórico-metodológicos pode nos trazer uma compreensão geral sobre o agir humano, sobre o agir em situação de trabalho e,

¹ O Grupo ALTER é um grupo de pesquisa brasileiro, cadastrado no CNPq e sediado no Programa de Estudos Pós-graduados em Lingüística e Estudos da Linguagem, que reúne pesquisadores de doze universidades brasileiras (Machado 2008/*no prelo*).

² Cientes de que o significado de termos como *atividade*, *ação*, *agir* etc. é múltiplo e heterogêneo e, ao mesmo tempo, visando à organização desta tese, reservamos o capítulo 3, p.66, dos pressupostos teóricos, para conceituarmos cada termo à medida que aparecer.

³ Essas três linhas teóricas serão apresentadas e discutidas no capítulo a seguir.

mais especificamente, sobre o trabalho educacional, que nos permitirá ter um foco preciso na análise dos dados.

Assim, nesta tese, partimos da seguinte situação de pesquisa: a proposta de uma análise do agir construído nos e pelos textos produzidos por duas professoras de Português sobre seu próprio trabalho no procedimento de uma autoconfrontação cruzada⁴ (*doravante* ACC), em um primeiro momento, para, a seguir, discutirem alguns de seus elementos entre elas mesmas e a pesquisadora. Para a realização da ACC, as professoras foram instruídas sobre como utilizar o gênero diário de leitura⁵ com seus alunos, inserindo-o em seus planos de aula de leitura.

O motivo central que me levou a essa pesquisa foi o desejo de dar continuidade à minha pesquisa de mestrado “O Diário de Leitura: uma experiência didática na Educação de Jovens e Adultos” (2003), na qual procurei *investigar se a experiência didática de produção de diários de leitura seguiria as instruções dadas*.

A decisão de utilizar o diário de leitura como recurso didático na pesquisa de mestrado deu-se durante as aulas de *Aprendizagem de Língua Materna*, no LAEL (PUC-SP), ministradas pela Prof^a. Dr^a. Anna Rachel Machado, no segundo semestre de 2001, por causa da minha própria experiência em registrar, em um diário, cada leitura teórica solicitada. Aos poucos, esse novo instrumento tornou-se para mim uma atividade significativa, trazendo resultados positivos para minha reflexão sobre os tópicos da disciplina. Assim, vi a possibilidade de sanar os problemas emergentes no Ensino para Jovens e Adultos, implantando o diário de leitura no plano de ensino, uma vez que acreditávamos ser essa uma nova e profícua experiência no ensino-aprendizagem de leitura.

No entanto, a análise realizada ficou centrada apenas em minha experiência particular com esses alunos que, durante um semestre, produziram diários de leitura que, submetidos à análise, evidenciaram os seguintes resultados:

- a) houve maior estímulo pelo hábito de ler por parte do aluno;
- b) a leitura passou a ficar centrada no significado mais amplo do texto, ou seja, não mais restrita ao que é apenas, nele, observável;
- c) houve o desenvolvimento do poder de observação, de organização, de expressão de idéias dos alunos e do raciocínio crítico;

⁴ A definição de ACC encontra-se na p.6.

⁵ O conceito de “diário de leitura” pode ser encontrado no capítulo 2, p.44.

- d) houve uma acentuada transformação de alunos com dificuldades de leitura e de escrita;
- e) houve maior facilidade e liberdade de expressão;
- f) houve a possibilidade de um trabalho mais eficiente para o professor, pois o ensino de leitura com o diário de leitura permite um retorno positivo, muito mais rápido e eficaz que o ensino guiado pelas atividades do livro didático.

Durante o período do mestrado, não só me apropriei da metodologia do diário de leitura nos seminários de orientação e de pesquisa de minha orientadora, como também conheci o propósito das pesquisas que estavam sendo realizadas em 2003 pelo Grupo ALTER-LAEL⁶, preocupado em validar a atividade educacional como trabalho.

Após o mestrado, percebi que uma pesquisa de doutorado poderia trazer contribuições ao buscar uma compreensão mais ampliada do trabalho do professor, com essa ainda nova metodologia didática para o ensino de leitura: o diário de leitura. Desse modo, resolvi elaborar um projeto de pesquisa de doutorado articulando essa nova metodologia com um procedimento que permitisse coletar textos para compreender as representações sobre o trabalho do professor. Um estudo desse tipo contribuiria, por um lado, cientificamente, com o grupo do qual faço parte, no que se refere à compreensão do trabalho docente, e, por outro lado, no que se refere ao ensino de leitura, possivelmente, com a melhoria da qualidade de ensino de leitura no contexto específico de coleta de dados, especificamente, com a melhoria do agir dos professores-participantes da pesquisa. Considerando essas questões que resolvi estudar em meu doutorado, a seguir, primeiramente, apresentarei e discutirei, brevemente, algumas das pesquisas que tratam do diário de leitura, enfocando a sua importância e, posteriormente, abordarei pesquisas que tratam do trabalho do professor em geral.

No que se refere ao diário de leitura, ele ainda é um instrumento para o ensino-aprendizagem de leitura pouco conhecido; porém, as pesquisas e os

⁶ O **Grupo ALTER-LAEL** (Análise da Linguagem e do Trabalho Educacional e suas Relações) é um grupo coordenado pela Prof^a. Dr^a. Anna Rachel Machado, do programa de Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da PUC-SP. Ele é formado por alguns dos membros do Grupo ALTER-CNPq que realizaram ou realizam pesquisas no LAEL / PUC-SP: Anise Ferreira, Eliane Gouvêa Lousada, Lília Santos Abreu-Tardelli, Luzia Bueno e Tânia Mazzillo. Os participantes do grupo ALTER-LAEL são membros associados do grupo LAF (Langage-Action-Formation) formado por pesquisadores de Genebra, sob a coordenação do Prof. Dr. Jean-Paul Bronckart (www.unige.ch/fapse/laf/).

trabalhos já desenvolvidos (Machado, 1995, 1998 e 2005a, e Buzzo, 2003), por exemplo, mostraram os efeitos surpreendentes de sua prática, como os que apresentei anteriormente, sobretudo, quando há uma discussão conjunta e informal de diários, o que propicia uma interação professor-aluno mais prazerosa, dinâmica e construtiva.

Acrescento, ainda, ao lado de Machado (2005a), que a discussão conjunta (professor e alunos) de diários faz-se necessária para que os alunos aprendam a lidar com as diferentes opiniões, estabelecendo relações entre o texto e seus conhecimentos, suas experiências pessoais, suas crenças, suas expectativas etc., que podem ser mobilizados, trazendo significativos subsídios a todos, inclusive àquele aluno com maiores dificuldades de compreensão de textos ou àquele que não teve a oportunidade de praticar a leitura, ou não quis, ou ainda não quer se render a ela.

Por um lado, ao disponibilizarmos esse procedimento didático alternativo para o ensino de leitura, não só o divulgamos às professoras participantes, como também o levamos diretamente em suas escolas, dando oportunidade às professoras de partilharem possíveis bons resultados com seus colegas. Por outro lado, obtivemos dados que nos poderão permitir uma melhor compreensão das numerosas implicações subjacentes ao agir educacional e das particularidades do agir envolvidas no trabalho educacional que, vale comentar, é tão mal interpretado pelas instâncias mais altas da Educação, pelos sistemas de ensino e pela sociedade.

Nesse sentido, a prática diarista também poderia contribuir para reverter o discurso, normalmente negativo, que circula sobre o trabalho do professor em relação ao ensino de leitura, ao se afirmar, por exemplo, segundo Kleiman (2006), que o professor ainda utiliza práticas didáticas ineficientes para formar leitores críticos e reflexivos, não desenvolvendo as capacidades de leitura dos alunos.

Esse discurso considera ainda que o professor não atuaria como facilitador, muito menos como mediador para estimular seus alunos a buscarem estratégias de leitura que os levassem ao prazer de ler. Entretanto, dificilmente encontramos sugestões de formas alternativas para esse ensino, que possam substituir e/ou complementar o uso tradicional do material didático disponibilizado ao professor (Machado, 2005a), o que, a nosso ver, o ensino da produção do diário proporcionaria.

No que se refere a estudos para a compreensão da complexidade do trabalho educacional, pesquisas foram desenvolvidas, abordando, segundo Saujat (2004b), temas como identidade docente, professor reflexivo, profissionalização e saber docente. Porém, essas pesquisas baseiam-se na análise apenas no aqui e no agora da sala de aula, sem levar em conta as inúmeras implicações envolvidas na atividade docente, o que não “permite ‘filtrar’ a realidade cotidiana da ação” (Saujat, 2004b: 9). Assim, ainda há poucas pesquisas que buscam analisar como se configura o trabalho do professor, para se conhecer o que ele efetivamente realiza e cria, o que o impede de agir conforme gostaria, ou que outras possibilidades de agir no seu trabalho ele pode encontrar.

Quanto ao ensino de leitura no Ensino Médio (*doravante* E.M.), segundo Tardif & Lessard (1999), nota-se ainda a ausência de pesquisas que analisem a atividade do professor no exercício cotidiano. Percebe-se também a necessidade de se construir subsídios para a formação de profissionais capazes de se defrontarem com suas novas necessidades, objetivo básico da Clínica da Atividade e da Ergonomia da Atividade, apesar de toda a evolução que vem ocorrendo na Educação nas últimas décadas, inclusive no Brasil.

Contudo, segundo Saujat (2004b), os estudos desenvolvidos pelo Grupo ERGAPE⁷ se preocupam com questões sobre o trabalho educacional e já dão ênfase à necessidade de se construir um ponto de vista mais integrativo e interacionista sobre o trabalho do professor. Esses estudos levam em consideração “a complexidade e a multidimensionalidade de práticas educacionais” (Saujat, 2004b: 19), que se sustentam em relações dinâmicas entre componentes internos e externos, entre um (ou mais) sujeito-situação-processo, ou ainda entre o compromisso e a pluralidade de lógicas de ação, até recentemente não analisados.

Além do Grupo ERGAPE, são desenvolvidas pesquisas que buscam situar o ensino como trabalho, considerando também os elementos constitutivos do trabalho docente. Entre esses pesquisadores, encontramos os estudos desenvolvidos pelo Grupo LAF⁸, coordenado por Bronckart (2006), em Genebra; e, aqui no Brasil, o

⁷ Ergonomie de l'Activité des Professionnels de L'Education. Fazem parte desse grupo pesquisadores do Institut de Formation de Maîtres de L'Université de Provence, em Marselha, como René Amigues e Frédéric Saujat.

⁸ O Grupo LAF (Langage-Action-Formation) é uma das duas equipes da unidade da didática de línguas, o outro é o grupo GRAFE dirigido por Bernard Schneuwly. O LAF está unido administrativamente ao Setor acadêmico *Formação de adultos* e cientificamente ao Laboratório

trabalho do Grupo ATELIER, coordenado por Souza-e-Silva (2004); e do Grupo ALTER, coordenado por Machado (2002, 2004, 2005b, dentre outros)⁹.

Quanto à nossa pesquisa, ela também se volta para a análise, por exemplo, da relação entre linguagem e atividade educacional; no entanto, difere-se das demais na medida em que: a) disponibiliza um importante procedimento didático para o ensino de leitura, visando a obter das professoras-participantes suas verbalizações (pareceres) sobre essa experiência inusitada como dados e, ao mesmo tempo, divulgando esse procedimento; b) obtém seus dados na situação de ACC, um procedimento metodológico ainda inédito nesse grupo, que envolve mais de um participante de pesquisa; logo, duas fontes de dados. A ACC é um procedimento metodológico desenvolvido por Daniel Faïta, em 1970, que consiste em reunir dois trabalhadores, engajados nas mesmas situações profissionais, e o pesquisador. Ambos os trabalhadores são filmados na realização de suas tarefas e, em seguida, algumas das seqüências dos filmes são selecionadas pelo pesquisador. Durante a interação com o pesquisador, também filmada em vídeo, ambos os trabalhadores filmados assistem ora ao filme de um deles, ora ao filme do outro, comentando-os e discutindo-os. Nos termos de Faïta (2005), a ACC “consiste em fazer confrontarem-se dois atores engajados nas mesmas situações profissionais, num nível de experiência dialógica, cada um assimilando (ao menos em parte) ao filme da atividade do outro e entrando em debate com ele sobre esse assunto” (p.87).

Utilizando esse procedimento, temos por pressuposto que ele pode construir um espaço de interação verbal em que os diferentes posicionamentos das professoras podem ser expressos e discutidos, possibilitando não só obtermos resposta para a nossa questão mais ampla de pesquisa “Que representações sobre o trabalho docente são construídas em um texto oral produzido conjuntamente por duas professoras de língua portuguesa após a realização de seu trabalho?”, como também possibilitar a troca de experiências e discussão, entre as professoras, de

interdisciplinar RIFT (Pesquisa, Intervenção e Formação em situação de Trabalho). Esse grupo é constituído pelos seguintes colaboradores: Jean-Paul Bronckart (responsável), Ecaterina Bulea, Carole-Anne Deschoux, Laurent Filliettaz, Janette Friedrich, Isabelle Fristalon, Itziar Plazaola Giger, Françoise Revaz e Kim Stroumza.

⁹ Deste grupo, nomeadamente, o trabalho de Abreu-Tardelli (2006), Baraldi (2006), Bueno (2007), Correia (2007), Cristóvão (2002), Érnica (2006), Lousada (2006) e Mazzillo (2006).

novas possibilidades para seu desempenho no trabalho e, possivelmente, para seus colegas.

É nessa troca verbal permitida no procedimento de ACC que poderemos identificar as inúmeras implicações, semelhantes ou não, ocorridas na nova experiência didática com o diário de leitura. É também nessa interação verbal que os conflitos podem ser explicitados, independentemente da escolha do recurso lingüístico (questionamento, comparação e/ou avaliação etc.). Além disso, acreditamos que é com a análise das verbalizações sobre o trabalho que poderemos compreender melhor como se configura o trabalho das professoras.

Ao mesmo tempo, poderemos verificar nessas verbalizações se as professoras se apropriam dos procedimentos didáticos necessários para implementar a produção e a discussão do diário de leitura para seus alunos, para o trabalho que devem realizar em aula de leitura, recriando esses procedimentos conforme suas próprias necessidades e de seus alunos, e desenvolvendo sua atividade profissional. Como afirma Clot (2004b), não é na simples repetição da atividade realizada que ocorre esse desenvolvimento, mas sim, na recriação de um funcionamento anterior, ou seja, na constatação e na confrontação entre semelhanças e diferenças observadas.

Para a análise das verbalizações sobre o trabalho, analisaremos os textos sob três pontos de vista ou três níveis textuais: o organizacional, o enunciativo e o semântico¹⁰. Assim, formulamos perguntas mais específicas que nos serviram de guia para o desenvolvimento da pesquisa:

● Em relação ao **nível organizacional**:

1. Como se caracterizam os textos quanto à sua organização?
2. Que tipos de discursos e de seqüências podem ser identificados?

● Em relação ao **nível enunciativo**:

3. Como as interlocutoras se representam nos textos?
4. Que vozes são evocadas nos textos e assumem ou não o dizer? Em que circunstâncias?

¹⁰ A respeito desses três níveis de análise, damos esclarecimento no capítulo 3, p.60.

5. Que aspectos ou etapas da atividade diarista recebem auto-avaliação positiva ou negativa provenientes dessas diferentes vozes?

● Em relação ao **nível semântico**:

6. Quais são os actantes (alunos, colegas, escola) centrais referenciados nos textos? Como são representados?

7. Que tipos de agir ou elementos do agir são tematizados no texto co-produzido?

8. Quais as semelhanças detectadas que podem caracterizar um gênero profissional seguido pelas interlocutoras no ensino de leitura com a produção do diário?

9. Quais os contrastes detectados que podem caracterizar um estilo profissional próprio de cada interlocutora?

10. Como as interlocutoras se confrontam com essas semelhanças e contrastes entre seus trabalhos? Há conflitos? Há sugestões de melhoria para o próprio trabalho?

Finalizando nossas considerações sobre o quadro geral desta pesquisa, apresentamos, a seguir, de que forma ela está estruturada. No primeiro capítulo, “A prática docente como trabalho”, apresentamos um panorama da realidade do trabalho docente hoje e o que se tem feito sobre ele, em termos de pesquisas, como por exemplo, nos trabalhos de Amigues (2002; 2003; 2004a; 2004b); de Faïta (2005); de Bronckart (2006); nos trabalhos de Machado (2002, 2004, 2005b, dentre outros) e dos diferentes grupos de pesquisa em que se encontram esses pesquisadores, para sanar a problemática ainda existente nesse campo. Em seguida, traçamos um percurso histórico das formas de organização do trabalho humano; em terceiro lugar, mostraremos como se deu o surgimento e o desenvolvimento da Ergonomia, mais especificamente, desde o seu reconhecimento como disciplina, até chegarmos à Ergonomia da Atividade, tal como ela é vista pelo Grupo ERGAPE, para, a seguir, abordarmos importantes aportes teóricos que essa corrente, mais a Clínica da Atividade e mais o ISD já nos têm trazido. Mais adiante, no capítulo 3, apresentaremos os principais pressupostos do ISD, nossa base teórico-metodológica central.

Como o ensino da produção escrita do diário de leitura foi objeto das verbalizações na ACC, no capítulo 2, apresentamos uma discussão sobre o tema “O diário de leitura como artefato ou instrumento no trabalho docente”, para que tenhamos uma visão mais ampla sobre ele. Em primeiro lugar, apresentamos uma síntese do percurso histórico da escrita diarista, os diferentes tipos de diário que foram aparecendo, para depois apresentarmos uma discussão mais aprofundada sobre o diário de leitura e seu uso na escola.

No capítulo 3, apresentamos os “*Procedimentos metodológicos propostos para o estudo do trabalho*”, que foram desenvolvidos pela Clínica da Atividade, aceitos e validados pela Ergonomia da Atividade, pelo ISD e pelo Grupo ALTER, dentre eles, a ACC, que nos interessa mais de perto. Em seguida, discutimos o quadro teórico-metodológico do ISD e, por fim, os procedimentos para a análise do agir representado nos textos, considerando a reformulação do quadro de análise desenvolvida por Machado (2008/*no prelo*), a partir das formulações do Grupo LAF e de Bronckart (2004c).

Com as bases teórico-metodológicas expostas nesses três capítulos, no capítulo 4, “A metodologia de pesquisa”, apresentamos, primeiramente, as professoras-participantes desta pesquisa; como se deu a escolha dessas professoras; que turmas escolheram para abordarem o ensino da produção escrita do diário de leitura e o contexto de trabalho em que lecionam, ou seja, os locais em que as aulas foram filmadas. Em seguida, descrevemos os procedimentos de coleta dos dados, a seleção dos dados e os diferentes procedimentos utilizados para as análises.

No capítulo 5, “Os resultados das análises da autoconfrontação cruzada”, apresentamos e discutimos os resultados das análises realizadas, em relação aos três níveis da textualidade: o nível organizacional, o nível enunciativo e o nível semântico, com a finalidade de responder as nossas questões de pesquisa e, de tal modo, atingir os nossos objetivos.

Assim, primeiramente, apresentamos as hipóteses levantadas sobre a situação de produção dos participantes da ACC; a estrutura conversacional e a organização temática que caracterizam os textos co-produzidos; para, em seguida, apresentarmos os resultados da análise das comparações que foram construídas, procurando examinar, nesses conjuntos de comparações, o conteúdo temático mobilizado, as características enunciativas e semânticas. Ao final, apresentamos uma síntese desses resultados, expondo as conclusões a que, com eles, pudemos chegar.

Para finalizar, no último capítulo, “Considerações Finais”, apresentamos algumas considerações a respeito desta pesquisa, relacionando os resultados obtidos com os pressupostos teórico-metodológicos que assumimos para o seu desenvolvimento. Por fim, apontamos as contribuições trazidas por este estudo e algumas sugestões para futuras pesquisas que podem ser desenvolvidas a partir dela.

Pressupostos teórico-metodológicos

Nesta parte da tese, apresentamos os pressupostos teórico-metodológicos centrais que assumimos, subdivididos em três capítulos:

Capítulo 1: *A prática docente como trabalho;*

Capítulo 2: *O diário de leitura como artefato ou instrumento no trabalho decente;*

Capítulo 3: *Procedimentos metodológicos propostos para o estudo sobre o trabalho.*

Capítulo 1

A prática docente como trabalho

Neste capítulo, primeiramente, apresentamos um panorama da realidade do trabalho docente hoje e o que se tem feito sobre ele, em termos de pesquisas, como por exemplo, nos trabalhos de Amigues (2002; 2003; 2004a; 2004b); de Faïta (2005); de Bronckart (2006); nos trabalhos de Machado (2002, 2004, 2005b, dentre outros) e dos diferentes grupos de pesquisa em que se encontram esses pesquisadores, para sanar a problemática ainda existente nesse campo. Em seguida, traçamos um percurso histórico das formas de organização do trabalho humano; em terceiro lugar, mostraremos como se deu o surgimento e o desenvolvimento da Ergonomia, mais especificamente, desde o seu reconhecimento como disciplina, até chegarmos à Ergonomia da Atividade, tal como ela é vista pelo Grupo ERGAPE, para, a seguir, abordarmos importantes aportes teóricos que essa corrente, mais a Clínica da Atividade e mais o ISD já nos têm trazido. Mais adiante, no capítulo 3, apresentaremos os principais pressupostos do ISD.

Ao discutirmos os aportes teórico-metodológicos desenvolvidos por essas três linhas de pesquisa, o faremos em uma única seção, pois elas têm pesquisado a relação homem e trabalho em geral, sobretudo, na relação linguagem e trabalho, em uma abordagem marxista do trabalho e/ou em uma abordagem vygotskyana do desenvolvimento, e/ou em uma abordagem sociodiscursiva da linguagem, no sentido mais amplo (Machado et al., 2004), o que é relevante ao quadro teórico-metodológico central assumido nesta pesquisa, o ISD, que apresentamos no capítulo 3.

1.1. Um breve panorama da realidade do trabalho de ensino

Segundo Saujat (2004b: 19), muitas pesquisas têm sido desenvolvidas na tentativa de compreender como o agir do professor influi no ensino e na aprendizagem, considerando-se que o trabalho docente relaciona-se com um objeto de ensino e com os alunos. Segundo o mesmo autor, essas pesquisas focalizaram “o professor sob múltiplas figuras: como professor eficaz nos primeiros estudos processo-produto; na metade dos anos 1970; como ator racional; depois, como sujeito cognitivo portador de representações; em seguida, como sujeito singular

considerado no fluxo de um vivido subjetivo; aparecendo recentemente sob os traços de um prático reflexivo” (Saujat, 2004b: 19).

Já no Brasil, não podemos negar que o Governo tem investido na educação com reformas educacionais (Parâmetros Curriculares Nacionais), fornecendo cursos, como Teia do Saber, concedendo bolsa para pós-graduação (mestrado e doutorado) até no início de 2007, realizando oficinas em diretorias de ensino ou em unidades escolares, oferecendo material escolar aos alunos, como livro didático até para o Ensino Médio, e implantando, no início deste ano, a Proposta Curricular São Paulo faz Escola no E.F. e no E.M., disponibilizando material interdisciplinar aos alunos e professores.

Como vemos, a situação da educação no Brasil tem apresentado avanços significativos, no entanto, muita coisa ainda é preciso ser feita. O problema no ensino brasileiro não é só o baixo nível de aproveitamento dos alunos, é muito mais, como por exemplo: o professor da escola pública continua insatisfeito com: o seu baixo salário, o desinteresse do aluno pelo saber, salas de aulas lotadas, a heterogeneidade dos alunos, a inclusão (aluno deficiente ou com “liberdade assistida”¹¹), o tráfico de drogas até na sala de aula, pais omissos, professor sujeito à humilhação, à violência verbal e até à violência física, e, além disso, responsabiliza-se o professor por tudo o que dá errado na sala de aula e pelo que falta ser feito.

Um meio possível de tentar compreender o que o professor faz para lidar com esses desafios no seu local de trabalho seria buscar compreender a relação entre a linguagem e a atividade educacional, que é um dos objetivos do projeto mais amplo do Grupo ALTER. Para que este estudo traga alguma contribuição para esse grupo, faz-se necessário apresentarmos os aportes teóricos que nos dará suporte teórico às nossas interpretações das verbalizações sobre o trabalho docente. Para chegarmos a esse objetivo, consideramos importante iniciarmos com um breve percurso histórico sobre o trabalho humano, visto que o sentido que se dá ao agir humano tem sofrido alterações ao longo dos séculos, de acordo com a sociedade e a cultura. Visando a compreender essas mudanças, faremos, na próxima seção, um

¹¹ Já é realidade na escola pública o professor receber alunos com algum tipo de deficiência (auditiva, visual etc.) e alunos com “liberdade assistida”, ou seja, alunos menores infratores que vêm da FEBEM, regularmente à escola, no entanto, escoltados.

percurso histórico do conceito de trabalho no decorrer dos séculos até chegarmos ao conceito de trabalho que adotamos neste estudo.

1.2. A história do trabalho humano

O objetivo desta seção é apresentar, de forma resumida, as transformações ocorridas na forma de organização do trabalho no decorrer da história humana.

Sabemos que, na antiguidade, o homem era nômade, vivia em pequenos grupos e, a partir do momento em que ele passou a produzir instrumentos para caçar e plantar, o trabalho tem estado presente na vida humana. O homem trabalhava para produzir o que consumia, utilizando-se de instrumentos que melhor se adaptassem à forma e ao movimento. Por questões de segurança, sentiu necessidade de se unir a outros grupos, deixando de ser nômade e passando a trocar o excedente que produzia e caçava. Desta forma, surge o primeiro conceito de comércio: o escambo, que consiste na troca direta de mercadorias (Queiroz et al., 1997).

Até o século X, alguns produtos, como: couro, fumo, azeite de oliva, sal, conchas, gado, dentre outros, por serem mais valorizados, passaram a ser utilizados como pagamento em transações comerciais. Já no século XVII, dentre todos os produtos, as conchas foram, sem dúvida, as mais difundidas; e, dentre as muitas espécies de conchas, uma espécie de búzio (o cauris), considerado o mais raro, foi transformado em moeda, na tentativa de organizar e de estabelecer padrões de comércio de produtos, além de substituir a simples troca de mercadorias. A partir daí, foram criados modelos de comportamento e desenvolvidas técnicas agrícolas e artesanais, que se propagaram entre as gerações até o século XV (Queiroz et al., 1997).

No século XVI, a Europa implanta o sistema capitalista, visando à organização da sociedade, o controle dos sistemas de produção e a expansão dos negócios. No século XVIII, surge a máquina a vapor (de James Watt), o lucro e, em função disso,



o acúmulo de riquezas. O tradicional trabalho artesanal (ex: máquina de fiar) dá lugar ao trabalho manufaturado (ex: tear mecânico), o que leva a um repensar a organização do trabalho nas empresas. Implanta-se a divisão de tarefas, o trabalho

passa a ser remunerado e comandado por prescrições aos trabalhadores, as quais ditam o que fazer (Monteiro e Gomes, 1998).

No século XIX, acontece a Revolução Industrial, espalhando-se pela Inglaterra, França, Alemanha, Itália, Bélgica, Estados Unidos e Japão, países envolvidos no Mercantilismo e no capitalismo. Resultante disso, ocorre a implantação de grandes empresas – destacando-se a indústria têxtil – que propiciaram o progresso técnico-científico. Com o desenvolvimento da energia elétrica e da proliferação das ferrovias, houve a expansão da siderurgia e da indústria do petróleo e, a partir daí, a evolução dos meios de transporte e a expansão dos meios de comunicação. Em uma etapa posterior, no início do século XX, a indústria avança com o motor à combustão.

No século XX, Frederick Winslow Taylor (1856-1915), engenheiro norte-americano, instituiu a racionalização do tempo e método (taylorismo), ou seja, eliminou o desperdício de tempo e de atos e especializou o trabalhador para funções repetitivas. Recomendou a adoção de métodos e normas, visando à maximização do rendimento da mão-de-obra com base em uma análise minuciosa de cada operação executada, isto é, na "interferência e disciplina do conhecimento operário sob comando da gerência, seleção e treinamento, valorizando as habilidades pessoais para atender as exigências do trabalho" (Monteiro e Gomes, 1998: 30).

Em 1909, o magnata Henry Ford (1863-1947) cria a linha de montagem e a produção em série, visando aos mesmos objetivos sistematizados por Taylor, ou seja, impedir o desperdício de tempo no processo de trabalho, a fim de alcançar grande volume de produção a custos baixos, resultando na desqualificação operária e na intensificação do trabalho (Wood Júnior, 1992). Ford defendeu um tipo de trabalho que permitia admitir uma mão de obra não qualificada para fazer gestos repetitivos, que não questionasse, não inventasse e, principalmente, não falasse sobre o trabalho, no qual a presença do chefe era uma constante (*idem*, 1992).

Tanto para Taylor quanto para Ford, o operador era proibido de criar e de falar. O trabalho era sempre submetido às restrições externas e, especialmente, visava a atender às necessidades econômicas, ao bem-estar social, à garantia de uma redistribuição parcial da riqueza e do fornecimento de bens extra-econômicos, como saúde, educação e segurança.

É a partir da segunda metade do século XX que os princípios de Taylor e de Ford começam a ser questionados cientificamente por pesquisadores franceses, cujas pesquisas, dentre elas, as da Ergonomia, permitiram comprovar o caráter não científico da organização taylorista e fordista do trabalho. Em vista dessas pesquisas, o tema da próxima seção será a emergência da Ergonomia, desde o seu surgimento, mais especificamente, desde o seu reconhecimento como disciplina até chegarmos à emergência da Ergonomia da Atividade e da Clínica da Atividade.

1.3. A emergência da Ergonomia da Atividade e da Clínica da Atividade

Como vimos na seção anterior, o capitalismo mercantilista e, mais tarde, o industrial muito contribuiu para se destacar de outros tipos de atividades humanas (como por exemplo, o trabalho artesanal), e para a emergência de uma organização econômico-social. No século XX, a própria organização taylorista encarregou-se de recorrer aos métodos de pesquisa, especialmente, da *psicologia do trabalho*¹² (da qual trataremos mais adiante), passando a considerar capacidades e saberes do trabalhador, sem abandonar o propósito de adaptá-lo ao seu trabalho ou à máquina. Procurou identificar qual seria a função ideal a cada trabalhador, de acordo com suas habilidades, visando a melhorar a sua rentabilidade. Além disso, desenvolveu processos de formação, com o objetivo de fornecer aos trabalhadores as *qualificações* exigidas a essas funções.

Enquanto, na Inglaterra, a Ergonomia visava à adaptação da máquina ao homem, na França, ela visava à análise das situações reais de trabalho, e não a simulação experimental, como nos estudos britânicos. A Ergonomia francesa aborda o trabalho humano e suas interações no contexto social e tecnológico, buscando mostrar a complexidade da situação de trabalho e a multiplicidade de fatores que a compõe. Estamos nos referindo à *Ergonomia situada* ou da *atividade*, ou seja, à metodologia de investigação que busca entender a atividade de trabalho no momento em que o mesmo se realiza, procurando observar a distância que há entre o *trabalho prescrito* pela empresa (a tarefa dada, ou seja, a ser cumprida pelo

¹² A *psicologia do trabalho* é uma disciplina que tem sua filiação à escola russa de psicologia fundada por Vygotsky, cujo objetivo é compreender as diferentes situações de trabalho e/ou construir subsídios para a formação de profissionais capazes de se defrontarem com as suas novas necessidades, servindo-se de procedimentos metodológicos de intervenção (Clot, 1999).

operário) e o *trabalho realizado* (o resultado da adaptação da tarefa prescrita), pois é preciso conhecer o trabalho para poder transformá-lo (Wisner, 1994).

A **Ergonomia da Atividade** (vertente da ergonomia francesa) surge, segundo Machado (2007b), num contexto em que as teorias e as práticas desenvolvidas pela organização taylorista e fordista passaram a ser questionadas por pesquisadores do trabalho, a partir do momento em que constataram que, para fazer crescer a produtividade, não se tratava de adaptar o homem ao trabalho, e sim melhorar suas condições de trabalho. Segundo Clot (1999: 4), ao escolher o movimento que exige da parte do trabalhador “o mínimo de intervenção, priva-se o homem de sua iniciativa”.

A *Ergonomia da Atividade* é uma abordagem científica (um tipo de estudo) que pesquisa a inter-relação entre os trabalhadores e o comportamento do homem no contexto real de trabalho. Segundo Amigues (2004a), a Ergonomia da Atividade é um ponto de vista sobre o trabalho que compartilha os aportes da **Clínica da Atividade**, pois essa linha de pesquisa desenvolveu procedimentos metodológicos de intervenção para poder compreender o que é que um trabalhador faz diante daquilo que lhe é pedido. Esses procedimentos constituem-se como ferramentas (práticas de intervenção) que permitem acessar a distância existente entre o trabalho prescrito e o trabalho real, mais especificamente, permitem detectar quais são as operações estratégicas que agilizam e/ou aperfeiçoam a atividade (Amigues, 2002).

A *Clínica da Atividade* é uma vertente da Psicologia do Trabalho iniciada pelo psicólogo Yves Clot (1999, 2001) do CNAM (Conservatoire des Arts et Métiers em Paris), que teve origem na escola russa de psicologia fundada por Vygotsky, mais especificamente, a Clínica da Atividade intervém em contextos de trabalho com a finalidade de compreender a relação entre as prescrições e o estresse dos profissionais em geral, privilegiando a função psicológica do coletivo de trabalho (Clot, 1999).

Tanto a Ergonomia da Atividade como a Clínica da Atividade se interessam pelo o que o homem faz no trabalho, pelo o que ele não faz e pelo modo como ele o faz. Elas se interessam por tudo o que envolve o processo de trabalho, inclusive em saber por que o trabalhador decide fazer um determinado procedimento e não outro ou, por exemplo, em saber por que ele procede sempre de uma determinada

maneira. Tudo isso vai mobilizar a competência que é colocada à prova constantemente. Quando se trabalha, não apenas se executa, mas se aprende coisas sobre si e sobre seu trabalho; e, em relação ao que se faz, não há só satisfação ou prazer, mas há também decepção, fadiga, sofrimento etc. Há uma repercussão na saúde física e mental do trabalhador. Para essas linhas de pesquisa, sintetizando, não interessa só o realizado, mas todo um processo e suas implicações (Amigues, 2003).

As pesquisas desenvolvidas por essas linhas de pesquisa analisam as contradições presentes na inter-relação trabalho prescrito e trabalho real, mais especificamente, as estratégias individuais e coletivas de mediação operatória que os trabalhadores constroem para responder às múltiplas demandas nas situações de trabalho (Amigues, 2004a). Elas intervêm nesses meios com o propósito de compreender a enorme variabilidade de maneiras de se realizar uma dada *tarefa*, o trabalho de organização coletiva e esse meio, a que está sujeita a *atividade* humana.

A respeito desses conceitos “tarefa” e “atividade”, Amigues (2004b: 39) nos esclarece que “a *tarefa* refere-se ao que deve ser feito” e pode ser objetivamente descrita em termos de condições e de objetivo, de meios (materiais, técnicos...) utilizados pelo sujeito. A *atividade* corresponde ao que o sujeito faz mentalmente para realizar essa tarefa, não sendo, portanto, diretamente observável, mas inferida a partir da ação concretamente realizada pelo sujeito.

Visto o propósito das pesquisas realizadas por esses dois quadros teóricos, vejamos, na próxima seção, a concepção do trabalho na visão dessas linhas de pesquisa.

1.4. A concepção do trabalho em geral

Nesta seção, ao apresentarmos a concepção sobre o trabalho, discutiremos o papel das prescrições, expondo a concepção de gênero e de estilo dos autores da Ergonomia da Atividade e da Clínica da Atividade.

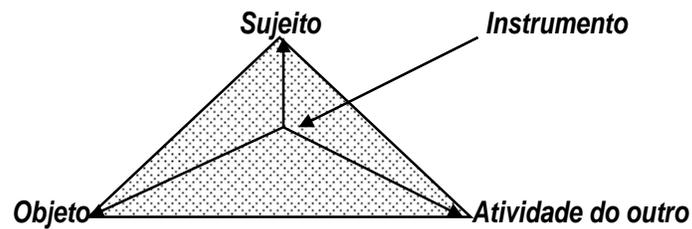
Nas intervenções de pesquisadores da Ergonomia da Atividade e da Clínica da Atividade, não só consideram o que o trabalhador realiza no seu trabalho, como já o dissemos, mas também seus sucessos, fracassos, adaptações etc., ou seja, o que está diretamente implicado no *trabalho realizado*: o ***trabalho real*** (Clot & Faïta,

2000). Cabe aqui, antes de conceituarmos o *trabalho real*, apresentarmos a concepção de *trabalho prescrito* e a de *trabalho realizado*: o primeiro refere-se à tarefa dada, isto é, ao conjunto de normas e regras, textos, programas e procedimentos que regulam as ações; e o *trabalho realizado*, ao conjunto de ações efetivamente realizadas.

Considerando também a possibilidade de atividades suspensas, contrariadas, impedidas e contra-atividades, Clot (1999) acrescenta o conceito de *trabalho real* à dicotomia *trabalho prescrito* e *trabalho realizado*, afirmando que a atividade não se limita ao que é realizado pelo sujeito, mas compreende também o que ele não chega a fazer, o que se abstém de fazer, o que queria ter feito etc. Assim, “analisar o trabalho implica encontrar o real sob o realizado, isto é, as escolhas, as decisões que precedem a tarefa, o que poderia ter sido feito de outro modo, mas não o foi; os acordos estabelecidos entre os interlocutores reais ou potenciais” (Clot et al., 2001: 18).

Clot (2004b) esclarece que o real da atividade é constituído pelo possível e pelo impossível. A atividade realizada é o observável; e o que não se vê e o que tem de ser feito é o real da atividade, que também faz parte da atividade. Essa concepção de atividade está muito próxima do conceito de *enunciado* de Bakhtin (1953/2000), pois o enunciado realizado incorpora o real do diálogo, logo, é dialógico. Tudo o que não podemos dizer, tudo o que não foi dito, ou o que poderá ser dito ainda, também faz parte desse enunciado. O diálogo/enunciado realizado, portanto, é algo menor que o real desse enunciado, pois pode não ser totalmente transparente, no entanto, pode ser pressuposto. A partir dessa concepção de enunciado concreto (bakhtiniano), Clot (2004b) vê a atividade quase como um diálogo, logo, uma “atividade dirigida”; e que esta última, por sua vez, seria a diferença entre “realizado” e “real”.

A “atividade dirigida” não é um movimento dirigido só para o objeto, mas simultaneamente dirigido para o objeto e para a atividade do outro sobre o objeto, como podemos visualizar no esquema a seguir, que é um modelo de análise denominado, por Clot (2004b), de “Atividade dirigida”:



A presença do outro pode resultar em escolhas a se fazer ou em discordâncias, pois o objetivo do sujeito pode não ser o mesmo desse outro. Ele pode hesitar, ficar em dúvida e, até mesmo, discordar. Se há acordo ou não, “a atividade realizada e o real da atividade não se recobrem; o realizado não tem o monopólio do real. Aquilo que se faz é apenas a atualização de uma das atividades realizáveis em uma dada situação na qual a atividade que venceu é governada pelo conflito entre atividades rivais” (Clot et al., 2001: 18).

Clot (2004b) nos esclarece que, quando o sujeito atua sozinho e faz uso de uma estratégia para, de uma certa forma, facilitar o seu trabalho, essa ação caracteriza-se como uma transgressão, mas se no coletivo, torna-se gênero da atividade ou gênero profissional.

Nesse sentido, a Clínica da Atividade transpõe ao domínio do trabalho as noções de *gêneros* e de *estilo* também procedentes da abordagem bakhtiniana de discursos (Clot & Faïta, 2000). Os *gêneros profissionais* são definidos como gêneros relativamente estáveis de atividades socialmente organizadas por um meio profissional; gêneros que constituem, ao mesmo tempo, por exemplo, constrangimentos e recursos para o trabalhador, sendo incessantemente transformados e reestruturados sob o efeito de contribuições estilísticas dos indivíduos no trabalho. Já o *estilo* “situa-se sempre no âmbito do gênero, ou, para ser mais preciso, no ponto de colisão entre as variantes do gênero, às quais recorre alternativamente, de variadas maneiras, a depender do momento. (...) O estilo é uma reavaliação, uma acentuação e um retoque de gêneros na ação e para agir” (Clot, 1999: 44; 144).

É na planificação da atividade que o gênero profissional se socializa entre os trabalhadores; abrange as obrigações inevitáveis que se apresentam, fazendo com que os trabalhadores criem formas de fazer específicas, recriações estilísticas, socializadas, em resposta às coerções e às imposições sofridas em situações de trabalho (Clot & Faïta, 2000:13-15). No entanto, só há gênero profissional se houver

modos possíveis de dizer ou de fazer que impregnam diferentes formas de ação, de natureza simbólica e linguageira, que sugerem opções de escolha a se fazer.

Esses modos de dizer ou de fazer resultam na distância entre o prescrito e o realizado que, segundo Guérin et al. (2001: 15), “é a manifestação concreta da contradição sempre presente no ato de trabalho, entre ‘o que é pedido’ e ‘o que a coisa pede’. A análise ergonômica da atividade é a análise das estratégias (regulação, antecipação etc.) usadas pelo operador para administrar essa distância, ou seja, a análise do sistema homem-tarefa”. Assim, com o propósito de investigar como se processa o trabalho real, resultante da distância entre o prescrito e o realizado, faz-se necessário considerar o papel da linguagem no e sobre o trabalho, tema da próxima seção.

1.5. O papel da linguagem no e sobre o trabalho

Cientes de que o agir do trabalhador tem sido transmitido de geração a geração, e que essa transmissão dá-se pela linguagem no e sobre o trabalho, para saber qual é a relação da linguagem com esse agir, consideremos as concepções a seguir, cuja apresentação é o propósito desta seção.

Como vimos, no início deste capítulo, desde a antiguidade, o homem, para sobreviver, teve de passar a viver em grupos e, no coletivo, desenvolver instrumentos para caçar e se alimentar. Para isso, precisou comunicar-se, daí, o desenvolvimento da linguagem. Como podemos perceber, a linguagem, desde “sempre”, tem exercido um papel fundamental



na reconstrução de qualquer atividade, e o *trabalho*, por sua vez, constitui-se como evidência dessa prática de linguagem, que tem feito parte da espécie humana e que, além disso, tem assegurado a sua sobrevivência. É por meio da linguagem que o homem passa a regular e a controlar o trabalho; institui normas, regras, que passam a ser respeitadas.

Como podemos perceber, a atividade efetivamente realizada é fruto da organização pré-estabelecida por alguém, uma resposta às prescrições determinadas ao trabalhador. Segundo Saujat (2004a), as prescrições constituem o

sistema simbólico ao qual a ação individual deve se conectar; elas organizam as condições do reconhecimento e da confiança recíprocos dos membros do coletivo e, nesse sentido, elas são algo a mais do que um simples regulamento. De fato, essas regras não são feitas para punir; elas constituem o equilíbrio e a referência. Essas regras assumem uma função de limite estruturante, portanto, aquele que nunca respeita a regra não é aprovado. Quem desrespeita as regras simplesmente assume sua impotência diante dos conflitos e dificilmente pode se manter num coletivo, cujas regras devem ser respeitadas.

Segundo Amigues (2004a), as **prescrições** traduzem-se pela reorganização do meio de trabalho que, inevitavelmente, modificam os meios de cumprir as obrigações, e que o agente que provoca a mudança, põe uma idéia em movimento. As prescrições não devem ser vistas apenas como desencadeadoras das ações, mas também como constitutivas do trabalho.

Considerando que o trabalho é um domínio de construções já constituídas, o papel dos estudos da Ergonomia da Atividade e da Clínica da Atividade é intervir por meio de uma discussão conjunta com os trabalhadores para compreender e transformar as condições de trabalho. Para chegarmos a esse objetivo, precisamos saber antes o que significa “trabalho”. Segundo Amigues (2003), o trabalho se configura numa seqüência de ações, de gestos, de sucessivas buscas e tratamento de informações, de comunicações verbais ou gráficas e de identificação de incidentes. Enfim, o fazer significa a mobilização de representações mentais, de estratégias operatórias e de capacidades. Esse fazer, reafirmamos, é o que caracteriza a atividade efetivamente realizada pelo sujeito (Amigues, 2003).

Na realidade, os estudos desenvolvidos por essas duas linhas de pesquisa propiciam uma verbalização sobre o trabalho que não existia antes, entre os trabalhadores. Clot (2004b) explica que as equipes de trabalho até existem, mas não são coletivos de trabalho, pois não há uma história partilhada, não há um coletivo internalizado. Essa característica detectada é, em parte, herdada do taylorismo que implantou a divisão de tarefas, impedindo que o trabalhador tivesse uma visão do todo da atividade; por essa razão, as maneiras de agir de falar e de dizer são estabilizadas, o que leva o trabalhador a se proteger dele mesmo, a ser individualista. Essa percepção de solidão no trabalho é relacionada à amputação desse processo do coletivo agir sobre o gênero da atividade. Segundo Clot (2004b),

essas maneiras estabilizadas (o individualismo) protegem o trabalhador dele mesmo, ou seja, a linguagem na e sobre a atividade inexistente. Assim, a atividade **estiliza** o gênero e ele não pode ser transmitido diretamente, pois o gênero acontece na atividade e esta (a atividade) não pode ser observada.

Com o propósito de reverter a questão do individualismo no trabalho, a Clínica da Atividade, inspirada na abordagem histórico-cultural de Vygotsky, instiga a verbalização sobre o trabalho entre os trabalhadores por meio de procedimentos de intervenção como, por exemplo, a instrução ao sócio, a autoconfrontação simples (*doravante* ACS), a ACC (autoconfrontação cruzada), dentre outros.

É na verbalização sobre o trabalho que pode ocorrer a negociação sobre possibilidades de maneiras de fazer. A negociação dialética constante e contínua no coletivo de trabalho se realiza, às vezes, até de modo conflituoso, entre motivos e queixas do sujeito sobre sua ação e avaliações de seus companheiros de trabalho, que podem contribuir para a transformação desse trabalhador, que se encontra em uma determinada situação complexa, em um processo também dialógico (Clot, 1999 e Clot & Faïta, 2000 e Clot et al., 2001). Nesse sentido,

A linguagem desempenha um papel decisivo, fundamental ou *sine qua non* no desenvolvimento. De um lado, ela contribui de modo extremamente significativo para codificar os pré-construtos históricos (construindo a “memória” desses pré-construtos, como afirma Bakhtin - 1984). De outro, ela organiza, comenta, regula as ações e as interações humanas, no quadro das quais se re-produzem ou se re-constroem os fatos sociais e psicológicos. Esse papel da linguagem não decorre de sua dimensão de sistema, de código, mas sim do fato de que **ela é, antes de mais nada, uma atividade**, uma prática, ou ainda, de que ela é da ordem do que habitualmente se chama de **discurso** (Bronckart, 2004a: 261).

Se o papel da linguagem é organizar, comentar e regular as ações e as interações, o papel do coletivo, segundo Clot (1999), vai além da construção do meio de trabalho. O autor aponta para a importância do apoio mútuo entre os participantes desse coletivo para que nenhum membro desse grupo sintasse enfraquecido e isolado diante das dificuldades, dos conflitos próprios de um determinado *métier*.

Compreender esse processo significa compreender a enorme variabilidade de maneiras de se realizar uma dada tarefa, a sua reconcepção (Clot, 1999), o trabalho de organização coletiva e esse meio, a que está sujeito o trabalho humano,

considerando sucessos, fracassos, adaptações etc. Isso nos remete a dizer que o “trabalho real” é o que está oculto no trabalho realizado (Amigues, 2003); o que faz do trabalho real uma concepção mais ampla do termo atividade. Assim, nas pesquisas de intervenção:

a linguagem funciona provavelmente como auxiliar da memória dos saberes, das condutas e das ações passadas. É, todavia, por sua capacidade de fornecer os instrumentos de retrabalho dos domínios da atividade que a linguagem abre o campo para os desenvolvimentos potenciais dos elementos que aí estão como semente, ao mesmo tempo em que esclarece seu próprio funcionamento (Faïta, 2005: 76).

Apresentada a discussão sobre a importância do papel da linguagem no coletivo de trabalho, na próxima seção, expomos e discutimos a concepção do trabalho do professor, cujo instrumento primeiro do seu “trabalho” é a própria linguagem.

1.6. A concepção do trabalho docente

O trabalho trabalhado do professor é fazer o que as prescrições não dizem.
Amigues (2003)¹³

Nesta seção, tratamos de apresentar algumas concepções sobre o trabalho do professor já desenvolvidas pela Ergonomia da Atividade, pela Clínica da Atividade e pelo ISD, pois nos permitirão ter um foco preciso nas análises dos textos da ACC, além de nos embasar teoricamente na interpretação dos nossos dados. Para isso, iniciamos esta seção apresentando, sem entrar em detalhes, o que já foi feito em termos de pesquisa sobre o trabalho docente.

Até recentemente, aproximadamente no final da década de 90 (Machado, 2007b), as pesquisas ergonômicas ou interdisciplinares sobre o trabalho do professor centravam-se na transmissão de saberes pelo professor e na apropriação desses saberes pelos alunos (Saujat, 2004b), mais especificamente no desempenho do professor na situação de sala de aula, pois, nessa época, a crise no ensino já era bem acentuada. Media-se, então, a capacidade do professor pelo rendimento dos alunos mapeado no final do ano, que não é muito diferente de hoje, se considerarmos as provas do SARESP e do ENEM.

¹³ Citação sem numeração de página, que faz parte de uma transcrição de áudio, apresentada no curso ministrado por Amigues (2003). Confira as referências bibliográficas.

O ensino só passa a ser considerado como **trabalho** pelos pesquisadores a partir do momento em que constatarem que ele se diferencia de outras áreas de atuação profissional. Segundo Saujat (2004b), os professores em seu trabalho tecem e, se esse trabalho for visto, “a atividade não pode ser tocada com o dedo, sendo o reflexo da construção da história de um sujeito que arbitra entre o que se exige dele e o que isso exige dele” (Hubault, 1995 e Clot, 1999, *citados por* Saujat, 2004b: 30).

Nesse sentido, o trabalho docente apresenta-se, ao mesmo tempo, como uma “atividade regulada” explícita ou implicitamente, como “uma atividade contínua de invenção de soluções” e, enfim, como uma “atividade coletiva” (Amigues, 2004b: 45). Além disso, o professor é autor de atividades que constroem dimensões coletivas de ações (professor e alunos), ou seja, que estimulam seus alunos a trabalharem em grupos. Um coletivo de trabalho se constrói na e pela produção de “regras do ofício”. De um modo ou de outro, a construção de conhecimentos sempre toma lugar no quadro da atividade coletiva (professor e alunos) que também é, ao mesmo tempo, objeto de uma construção conjunta (Saujat, 2004a).

Ser professor, segundo Saujat (2004a), não consiste apenas em dirigir os alunos em função de uma tarefa, de um problema a resolver, mas também dirigi-los à realização da atividade, todos exercendo as tarefas em todas as suas complexidades.

Isso nos revela que o professor não é um mero destinatário da atividade dos alunos, mas um participante ativo, tanto quanto os alunos, considerando que alguns reconhecem suas dificuldades e solicitam a presença do professor como orientador e organizador de tarefas. Nesse sentido, o coletivo pode assegurar uma função de estímulo e de recurso para cada um. Visto por esse ângulo, o papel do professor consiste em dirigir bem a sua classe para organizar o trabalho coletivo dos alunos, o que implica uma imbricação de gestos profissionais, ou seja, uma atividade linguageira (condutas verbais e/ou não-verbais) que permite “conduzir” a aula com aqueles que permitem o “fazer” (Saujat, 2004a). Em suma, ser professor é dar condições para que cada aluno possa tirar lições de seus sucessos e de seus fracassos, ao buscar novos modos de fazer, de dizer e de pensar elaborados no contexto de um coletivo que acolhe, que coloca à disposição seus recursos e manifesta exigências e reconhecimento em consideração de seus membros.

Nesse ponto de vista, o grupo-classe é, ao mesmo tempo, o meio e o objeto do trabalho do professor: a coesão desse grupo vai junto com a coerência de suas aquisições. Esse trabalho torna, assim, possível a construção de competências nos alunos, cujo valor é, ao mesmo tempo, social pelo compromisso numa “aprendizagem tribal”, psicológico pelos efeitos sobre os processos de construção de identidade e, por último, cognitivo pela elaboração de técnicas e de conhecimentos compartilhados (Saujat, 2004a).

Clot (1999), por sua vez, considera a atividade de ensino como uma atividade dirigida, estritamente situada, e como uma re-criação de atividades que a prefiguram em larga medida. Ela é uma relação de transfiguração entre o dado e o criado, que só pode se realizar na situação, recorrendo-se a outras atividades que vão bem além dessa situação e que permitem que o professor a enfrente (Clot, 1999: 209).

Na realidade, segundo Clot (1999), a atividade educacional engloba as atividades pré-planejadas pelo professor e “as outras atividades (possíveis e impossíveis) são claramente pertinentes ao pressuposto da ação. E o são a tal ponto que podemos designá-las “contra-atividades”, que constituem obstáculos ao desenvolvimento da própria atividade antes de os professores lhes proporcionarem um outro estatuto na ação” (p.176).

No quadro do ISD, ao analisar o trabalho docente, Bronckart (2006: 227) constata que o professor, no exercício de sua função, revela-se como o único ator, aquele que tem capacidade de “comandar um projeto de ensino predeterminado, negociando permanentemente com as reações, os interesses e as motivações dos alunos, (...) considerando múltiplos aspectos (sociológicos, materiais, afetivos, disciplinares, etc.), freqüentemente subestimados e que, portanto, constituem o “real” mais concreto da vida de uma classe”.

Em relação a essas *reações* mobilizadas, Frédéric Saujat, em estudos que vem realizando no campo da análise do trabalho e da formação de professores – que estão centrados mais particularmente na análise das atividades de professores estagiários e de professores titulares, que exercem sua profissão em instituições consideradas “difíceis” – identificou dois tipos de efeitos produzidos em aulas interativas entre professor e alunos:

o resultado do ofício é dúplice: de um lado, o trabalho dos professores produz efeitos sobre seu objeto, a organização do trabalho de aprendizagem dos alunos. De outro, não deixa de ter

efeitos sobre os próprios professores, levando a novas experiências, a transformações do corpo e dos saberes disponíveis para serem, por sua vez, tecidos na obra de uma vida.

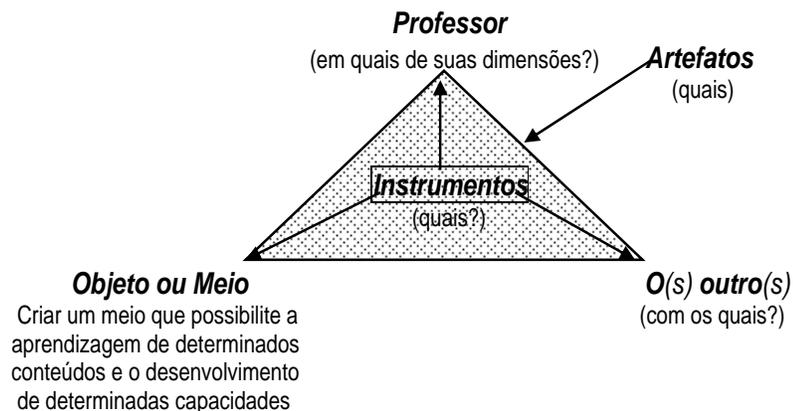
O que constitui o **trabalho do professor** é a capacidade de conduzir o seu planejamento de aula, negociando permanentemente com os alunos a respeito de suas reações, preferências e motivações, mantendo ou adaptando o que havia programado, em função da avaliação de suas próprias ações, das quais ele é o único ator.

Além disso, podemos dizer que o trabalho do professor é considerado como um misto de teoria (aula expositiva) e de prática, que leva o professor a respeitar preferências e resistências dos alunos, ajustando continuamente suas intervenções, o que faz das prescrições, e/ou até mesmo o planejamento do professor, um processo essencialmente flexível. As prescrições destinadas ao professor podem ser de variados tipos, incluindo:

documentos produzidos pelas instituições sobre tarefas que os professores ou trabalhadores devem realizar (...) e que incidem sobre a organização das classes, a distribuição do tempo disponível, os objetivos de ensino, as rotinas de interação, as ações a serem desenvolvidas etc., como documentos do Ministério da educação e de outras instâncias governamentais, projetos das escolas, manuais didáticos etc. (Bronckart e Machado, 2004: 134).

As *ações a serem desenvolvidas*, mencionadas por esses autores, referem-se ao planejamento escolar, que é a adaptação de uma proposta curricular da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, como por exemplo, o Projeto São Paulo faz Escola¹⁴, levando-se em conta o que parece ser possível fazer, em termos de adaptações, para atender à realidade, aos interesses e às necessidades dos alunos de uma determinada comunidade. Para realizar a adaptação de tal projeto, o professor poderá recorrer a artefatos materiais (lousa, giz, transparências etc.) e/ou simbólicos (planejamento de aula, explicação, discussão de textos, etc.), que podem ser transformados em instrumentos de desenvolvimento de capacidades dos alunos, se apropriados por eles, caso contrário, permanecerão simples artefatos. Consideremos o esquema de Machado (2008a/*no prelo*), a seguir, que simboliza a atividade do professor:

¹⁴ Esse projeto foi criado e imposto às escolas da rede pública estadual, com a finalidade de ser aplicado no Ensino Fundamental e no Ensino Médio.



Assim, pressupomos um **professor** em suas diferentes dimensões (físicas, cognitivas, languageiras, afetivas etc.) que organiza a classe em interação com seus *alunos*, visando a criar um **meio** favorável à aprendizagem de determinados *conteúdos* e ao desenvolvimento de determinadas *capacidades* dos *alunos* – e com **outros** que, direta ou indiretamente, também estão envolvidos. Para a realização de uma aula, o professor, antes de tudo, precisa de um plano de aula, que requer um tempo de pesquisa, capacidades, criatividade etc. Na aula, ele faz uso de **artefatos materiais** (ex: livro didático, lousa, giz, texto xerocado) ou **simbólicos** (explicação, esclarecimento de dúvidas) construídos sócio-historicamente que, se apropriados, transformam-se em verdadeiros **instrumentos** para ele (ex: diários produzidos pelos alunos; discussão de diários) (Machado, 2008/*no prelo*).

Em outras palavras, o **artefato** pode ser qualquer ferramenta material ou simbólica, disponibilizada pelo meio social a um sujeito para a realização de uma determinada atividade de trabalho. É só quando esse sujeito se apropria do artefato para atender suas reais necessidades e objetivos, é que ele transforma esse artefato em **instrumento** para seu agir (Clot, 2004c).

Como podemos perceber, o que é exigido do professor, a nosso ver, vai muito além das prescrições, e a análise da atividade não deve se limitar às relações operatórias (a execução apenas), mas ao conjunto de relações que o indivíduo mantém com o seu meio. Esse meio deve ser entendido como tudo aquilo que envolve a história do indivíduo: constituição social, ideologia etc.

Por um lado, o primeiro desafio do sistema educativo pode ser a amplitude e generalidade das prescrições (Machado e Bronckart, 2004) e, por outro lado, a inexistência de elementos sobre “como fazer”, deixando a “pré-ocupação” do real

(reinterpretação das prescrições) a cargo do professor (Saujat, 2003).

Assim como Clot (1999), Bronckart (2006) também não menciona o par *trabalho prescrito* e *trabalho realizado*, mas sim o par *trabalho prescrito* e *trabalho real*, definindo-o da seguinte forma:

O “trabalho prescrito” constitui-se como uma representação do que deve ser o trabalho, que é anterior à sua realização efetiva; portanto, os projetos didáticos, os programas, os manuais e as seqüências didáticas pertencem a esse nível. Já a expressão “trabalho real” designa as características efetivas das diversas tarefas que são realizadas pelos trabalhadores em uma situação concreta (Bronckart, 2006: 208).

No entanto, “trabalho real”, para Clot (1999), significa mais que isso. Nele, é também considerado o que o trabalhador desejou fazer, mas não fez e todo o agir que não pôde ser realizado, pela necessidade de realizar um outro agir no lugar daquele anteriormente previsto. É considerado também o papel das emoções na conduta humana, pois elas são um alarme e, ao mesmo tempo, desencadeadoras de energia, uma vez que é no trabalho real que se abre espaço para as emoções, as inibições e as intenções (Clot, 1999: 23).

Além disso, o professor é, por um lado, obrigado a cumprir compromissos entre o desejo de ser eficiente e, por outro, tem de se manter com boa “saúde profissional”, ou seja, ele tem de camuflar o seu estresse, sempre controlando seus sentimentos (Saujat, 2003). Nesse sentido, a relação entre aquele (instituição, comunidade etc.) que exige do professor e aquilo (qualidade de ensino) que dele é exigido deveria ser o centro das questões na sua formação.

É diante de situações complexas e/ou diferenciadas que o professor pode reconhecer as normas sociais, às quais está submetido, e confrontá-las com seus colegas, pois, segundo Amigues (2002), a negociação transformadora se efetiva quando recorremos à linguagem como meio de fazer, de dizer e de pensar em conjunto, o que o autor chama de *atividade linguageira*. A atividade linguageira é a troca verbal compartilhada, de caráter instrumental, que surge da cooperação entre as pessoas; não só a envolvida numa atividade de trabalho (professor e alunos, por exemplo). Quando ela ocorre no trabalho, está ligada a necessidades técnicas, econômicas ou organizacionais, podendo trazer contribuições para regular e unificar a atividade global, por exemplo, a reunião pedagógica, considerada de grande importância pela Ergonomia da Atividade, pela Clínica da Atividade e pelo ISD.

Referindo-se à atividade linguageira, Clot (1996) afirma que “lá onde a iniciativa era proibida, ei-la obrigatória sob a forma de uma solicitação sistemática da mobilização pessoal e coletiva. A prescrição da atividade se transforma em prescrição da subjetividade” (p.6).

A respeito da *mobilização subjetiva*, Bronckart (1996a) explica que ela é conduzida pela lógica e é mutável. Muitas vezes o trabalhador tem uma idéia, coloca em prática e vê que funciona. Contudo, se compartilhar essa criação com o coletivo de trabalho, ela pode sofrer adaptações, no sentido de aperfeiçoá-la. Assim, essa criação *varia e evolui*, pois é confrontada, em princípio, na sala de aula (no caso do professor) e, posteriormente, no coletivo de trabalho. Assim, a *desprescrição* (a adaptação da prescrição), segundo Clot (1999), é meio artesanal, estratégica, inventada, ao mesmo tempo, regulada no coletivo de trabalho e, sobretudo, segundo Bronckart (2004c), determinada pelas *capacidades, motivos e objetivos*, intrinsecamente relacionados. Dessa forma, a *mobilização subjetiva (desprescrição)* [Clot, 1999] pode ser:

associada à atividade do artesão, isto é, à atividade de alguém que: 1) possui uma idéia, uma representação geral do objetivo que quer atingir; 2) possui um conhecimento adquirido e concreto sobre o material com que trabalha; 3) age baseando-se na tradição e em receitas de efeito comprovado específicas à sua arte; 4) age fiando-se também em sua habilidade pessoal e, finalmente, 5) age guiando-se por sua experiência, fonte de bons hábitos, isto é, de “maneiras-de-fazer”, de “truques”, de “maneiras-de-proceder” comprovadas pelo tempo e pelos êxitos sucessivos (Tardif, 2002: 159).

Acrescentaríamos ainda que o professor inventa *maneiras-de-fazer* para reparar os erros ou o insucesso do passado, se necessário for. Nesse sentido, ser professor significa dominar “necessariamente as bases de sua arte, antes de improvisar e para improvisar. Não existe arte sem técnicas, e a arte atua a partir do domínio das técnicas próprias do ofício” (Tardif, 2002:121).

Para que a pessoa chegue a essas *maneiras-de-fazer* no trabalho, ela recorre a um conhecimento *micro-histórico experiencial* (Bronckart, 2006) em relação ao contexto do seu agir: de natureza holística (geral), envolvendo conhecimentos implícitos, até mesmo inconscientes. No entanto, essa atividade se caracteriza por uma escolha racional de meios adaptados ao objetivo refletido que se quer alcançar (atividade *racional por finalidade*), que foge à atividade *tradicional*, regida pelo costume (Bronckart, 2004c: 42), o que pode incomodar o coletivo de trabalho.

No caso do professor, mesmo que planeje todas as etapas de uma determinada atividade de uma mesma aula, por exemplo, quando ele interage com seus alunos, depara-se com uma situação altamente imprevista, que o leva a replanificar ali mesmo, durante aquela aula. Sobre essa questão, consideremos as palavras de Guérin et al. (2001):

A tarefa mantém, evidentemente, uma relação estreita com o trabalho através das condições e dos resultados deste. Mas essa relação é a do objetivo à realidade: as condições determinadas não são as condições reais, e o resultado antecipado não é o resultado efetivo. Essa é uma primeira razão pela qual a tarefa não deve ser confundida com o trabalho. [...] Mas existe uma segunda razão mais fundamental: fica faltando a atividade de trabalho, ou seja, a maneira como os resultados são obtidos e os meios utilizados (p.14).

Em outros termos, segundo Durand et al. (2005), o trabalho prescrito, nem que seja do próprio professor, nunca diz tudo do trabalho exigido para se executar uma tarefa, o que faz do professor um elemento ativo e não passivo do processo de trabalho. Com efeito, as tarefas se apresentam com muita variedade e singularidade. A experiência vem da necessidade particular de o professor de buscar estratégias, maneiras de realizar a tarefa e, assim, construir saberes para a ação, a fim de alcançar seus objetivos. Buscar novos modos de fazer requer a reflexão sobre experiências que não funcionaram, pois, segundo Tardif (2002: 210-1), o professor:

é forçado a fazer escolhas, etc., (...) que não se limitam a fatos, isto é, a um saber empírico. Na realidade, o professor se baseia em vários tipos de juízo para estruturar e orientar sua atividade profissional. Ele se baseia com freqüência em valores morais ou em normas sociais para tomar uma decisão. (...) Para alcançar fins pedagógicos, o professor também se baseia em juízos ligados a tradições escolares, pedagógicas e profissionais que ele mesmo assimilou e interiorizou. Finalmente, ele se baseia em sua "experiência vivida" como fonte viva de sentido a partir da qual o passado lhe permite esclarecer o presente e antecipar o futuro.

São esses procedimentos não planejados que as linhas de pesquisa, aqui em discussão, tentam identificar, analisar, compreender e formalizar a fim de melhorar as condições para o trabalhador.

Segundo Tardif (2002), a atuação do professor não se limita à concretização dos objetivos apenas. Ao atuar em sala de aula, o professor sempre mobiliza uma dimensão pedagógica, que atende a normas éticas e sociais e/ou a normas profissionais; e, nessa atuação, o professor sempre mobiliza uma dimensão subjetiva em relação ao que se coloca em jogo de si no trabalho.

Para exemplificar o que foi colocado por esse autor, imaginemos uma situação em que o professor percebe que a atenção dos alunos está se dispersando. Ele interrompe o que estava fazendo, finge que teve uma idéia, os alunos demonstram curiosidade e, rapidamente, o professor recorre a uma segunda alternativa mais lúdica, no entanto, relacionada ao conteúdo que estava expondo. Essa atividade improvisada é bem aceita pelos alunos e é bem sucedida, porém, ocupa a aula toda, e o professor acaba não conseguindo cumprir o que havia planejado realizar anteriormente.

Esse fato, produto da *autonomia* do professor, pode dar a ele uma sensação ruim de que algo ficou inacabado, não se chegou ao fim, porque teve a questão do tempo. Enfim, não se terminou aquilo que pensou ou que planejou fazer, e acabou fazendo outra coisa ou não conseguiu fazer algo, que terá de ser retomado; ou ainda algumas etapas da atividade foram adaptadas de maneira mais simplificada. Esse fato traz, ao mesmo tempo, cansaço e prazer, mas um cansaço que não impediu o trabalho, podendo até repercutir na própria saúde física e mental do trabalhador.

Diante disso, podemos dizer que o trabalho do professor consiste em optar entre “o que alguém me pede” e “o que isso me exige” para um sujeito – que não está só, pois, como sabemos, o trabalho do professor envolve pessoas – dividido nessas dimensões psicológicas, fisiológicas e sociais e que sempre faz construir sua unicidade em geral, em relação ao real e aos outros: família, colegas, administração, alunos (Saujat, 2003).

Acreditamos ser pertinente esclarecer que essa realidade também se aplica à escola brasileira, pois, segundo os PCNs, os professores têm liberdade para flexibilizar o currículo, por eles sugerido, à realidade e ao interesse de seus alunos, focalizando o trabalho interativo. No entanto, a política governamental, ao mesmo tempo em que incentiva essa autonomia e a interação professor-alunos, acaba por retirá-la do professor, de forma autoritária e burocrática, na medida em que submete as instituições, de um modo geral, à importância e, sobretudo, à obrigatoriedade de aplicar o SARESP e o ENEM que, apesar de os considerarmos bons exames, visam ao tradicional vestibular e avaliam, de forma generalizada, o desempenho do professor e do aluno, contradizendo, assim, a importância de ministrar aulas em que os alunos participem interativamente, conforme a seguinte proposta dos PCNs:

(...) os usos que fazemos da língua possibilitam a interação: por meio dela pode-se demandar e realizar ações, agir, e atuar sobre

interlocutores. (...) Cabe à escola desenvolver essa competência no aluno, de forma progressiva, sem perder de vista o lugar social que ele ocupa e pode ocupar. A base para a construção dessa competência é o diálogo, lugar de falar e ouvir, de concordar e discordar, de opinar e respeitar, de elaborar argumentos. Se internalizada, a postura de quem dialoga não se perde ao fim da prática escolar e pode estender-se pelos outros círculos sociais de que o aluno participa (PCNs, 2000: 57).

Quando o professor “dá voz” aos seus alunos, não apenas executa, mas aprende coisas com os alunos ou coisas sobre si mesmo (professor) e seu trabalho, que o leva a buscar mais conhecimento, por exemplo, em cursos de capacitação, de pós-graduação, na esperança de encontrar novas opções metodológicas ou de apenas desenvolver práticas.

Na realidade, o trabalho do professor não se resume a uma razão puramente didática; há a questão do relacionamento entre os envolvidos, que implica diferentes motivos, pontos de vista, capacidades, objetivos etc. Se for preciso, ele *replaneja* em plena aula, o que faz do seu trabalho um enigma para a instituição e para a sociedade. O trabalho pode ser visto, então, como um elo de adaptação do prescrito, um elo da experiência face ao imprevisto, ao inédito, e não como causador de sofrimento (Amigues, 2003).

O imprevisto leva o professor a reinventar as prescrições, fazendo-as (ou não) evoluir (Bronckart, 1996b), dependendo, por exemplo, dos objetivos dos alunos, da escola e do próprio professor. Essa reinvenção pode ser observada nos textos caracterizados como autoprescritivos, produzidos pelo próprio professor para planejar seu agir e o de seus alunos que, segundo Saujat (2004b), são construídos a partir das prescrições oficiais. Nesse sentido:

o professor é, ao mesmo tempo, um profissional que prescreve uma tarefa dirigida aos alunos e a si mesmo; um organizador do trabalho dos alunos, na medida em que os mobiliza coletivamente para a própria organização da tarefa; um planejador que deve reconceber as situações futuras em função da ação conjunta conduzida por ele e por seus alunos, em função dos avanços realizados e das prescrições (Amigues, 2004b: 49).

É na realidade da sala de aula que se pode produzir o sentido da atividade; uma atividade de que fazem parte os conflitos, as dúvidas, as paixões, e não uma atividade concebida como uma seqüência de gestos operacionais regidos por uma inteligência única. A atividade docente é a personalização do relacionamento professor-alunos na construção do conhecimento, que faz uso da linguagem e do

gesto, como realização e aperfeiçoamento de técnicas procedimentais.

A interiorização psíquica dos conflitos ocorre porque não se pode dissociar a atividade mental do trabalhador de suas ações e de suas conseqüências, afinal, como diz Clot (1995): “A mão não é só a mão”. Na atividade de trabalho, há um caminho de confrontos, provisoriamente solucionados (o real da atividade), não só de critérios associados aos objetivos, mas também de toda a problemática existente na atividade educacional. Esse caminho de confrontos e de soluções não é restrito aos indivíduos. Nele, há a questão das limitações que devem ser respeitadas, mas há também oportunidades que devem ser aproveitadas, visando-se superar os conflitos que surgem.

Há conflitos, porque a *atividade de trabalho* não é apenas dirigida ao outro, mas também ao próprio trabalhador, considerando suas múltiplas funções, suas **preocupações**, seu estado físico e psicológico e seu objeto do trabalho. Além disso, ela é sempre singular: é a recriação de situações que a pré-figuram por meio de recursos subjetivos, como flexibilidade, inteligência e criatividade, ou seja, uma atividade de trabalho nunca é igual a outra, pois há muitos aspectos subjetivos em jogo, o que desencadeia uma *heterogeneidade de condutas* (Clot, 1999).

A heterogeneidade de condutas surge pelo fato de o professor não encontrar respostas nas prescrições oficiais, ao pôr em prática uma diversidade de estratégias e de técnicas de ensino pouco conhecidas. Segundo Faïta (2002: 450):

A heterogeneidade das condutas dos atores (...) é hoje admitida, assim como a multiplicidade dos saberes implicados nas atividades laboriosas, cotidianas. Os apelos à “inteligência” dos homens e das mulheres no trabalho tornaram-se moeda corrente, ainda que, de modo geral, as estratégias administrativas atestem sempre, vistas por esse ângulo, inúmeras e sérias ambigüidades.

A heterogeneidade de condutas é imprevista, mas é, ao mesmo tempo, criativa e construtiva, sendo, também, resultado de uma série de fatores que estão vinculados ao trabalho do professor. Ao realizar o seu trabalho, ele coloca toda a sua história, transformando a situação, pois é da natureza humana qualquer trabalho transformar o meio e o meio transformar a realidade.

Além disso, se questionado, o próprio professor pode passar por dificuldades em verbalizar o seu *savoir-faire*, que lhe escapa em grande parte, porque ele vem de diferentes alternativas possíveis, sobre o tema em questão, no inconsciente, na consciência ou no próprio tema, enfim, é a escolha que lhe parece mais relevante

(Yvon & Clot, 2003). Esse tipo de ensino é, para o professor, muito cansativo, mas é, ao mesmo tempo, muito gratificante.

Talvez, seja por essa razão que a experiência profissional é assimilada à experimentação de estratégias diversas, pois o professor está em constante confrontação com a realidade a sua frente, surpreendentemente, diversificada a cada aula, o que requer, a cada ação sua, uma tomada de decisão diante de múltiplas escolhas possíveis. A esse respeito, Amigues (2004b) afirma que:

as dimensões organizadoras do trabalho do professor – para ele mesmo e para os outros – não podem, do ponto de vista da atividade, reduzir-se à alternância entre fases de concepção e fases de realização. A atividade distribuída em diversos lugares e de acordo com diferentes temporalidades produz uma continuidade psicológica que não pode ser reduzida apenas à ação. O projeto que o professor tenta realizar situa-se além da realização particular de uma ação, mesmo que cada ação ponha de novo em jogo esse projeto, conscientemente ou não (p.49).

Nesse sentido, o trabalho docente (e talvez os demais) é “um sistema aberto de regras impessoais não escritas, que definem, nesse meio, o uso de objetos e de trocas entre as pessoas” (Clot, 1999: 43). Por outro lado, temos de considerar que existem **estilos** em questão, quer dizer, práticas pessoais “que transformam os gêneros em meios de agir nas atividades reais” (*idem*). O estilo é uma criação do sujeito “a fim de dominar o jogo das mudanças de gênero, as passagens entre gêneros. O estilo é o instrumento psicológico da ação pessoal no gênero e sobre o gênero, que só age sobre os objetos indiretamente e somente por intermédio de gêneros” (Clot, 1999: 211).

Segundo Saujat (2003), é por meio da experimentação que o professor descobre um modo de fazer, que merece ser divulgado aos colegas. Cada um, com o seu estilo, ajusta o “gênero” para construir ou inventar um instrumento de ação. O estilo é a distância tomada por um professor, entre o prescrito e o real, entre a sua experiência e a sua vida particular.

Bronckart (2004c) define gênero profissional *como tipo relativamente estável de atividade socialmente organizada por um meio profissional*. Já, Faïta (1999) e Clot & Faïta (2000) o definem como um pressuposto social da atividade, uma noção impessoal e coletiva, que possibilita a atividade particular: como modos de atuar, de se expressar, de iniciar uma atividade e de concluí-la. E Clot (1999: 174) prefere nomeá-lo como *gênero social de atividade*, uma noção que serve de *ponte entre a*

operacionalidade formal e prescrita dos equipamentos materiais e as maneiras de agir e de pensar sobre um meio.

Faïta (2004) acrescenta que os gêneros profissionais possuem um caráter dinâmico, pois são heterogêneos e evoluem sócio-historicamente. Esses modos de apreender as coisas e as pessoas em um dado meio de trabalho formam um repertório de atos adequados ou deslocados que a história desse meio retém. Essa história fixa as expectativas do gênero que permitem dar suporte – em todos os sentidos do termo – aos *não-esperados* do real (Clot & Faïta, 2000: 11-13).

Por outro lado, tais gêneros trazem à tona o conflito entre o esperado (o conhecimento partilhado coletivamente) e os desdobramentos contínuos (como mudanças, falhas, sucessos, prejuízos) individualizados, ou seja, provocados por um indivíduo, não previsto pelo coletivo, que avalia, podendo marcar uma oscilação de constante recriação (Clot & Faïta, 2000).

Assim, o gênero profissional é também um conjunto de avaliações partilhadas que regula a atividade pessoal de modo implícito, pois qualquer ação inovadora de um membro do coletivo desperta, nesse coletivo, um olhar avaliativo. A esse respeito, é importante comentar que os mecanismos estratégicos de experiências bem sucedidas poderiam ser revelados aos professores inexperientes, pois aquele que reproduz o gênero profissional alimenta o estilo que, por sua vez, alimenta o mesmo gênero (Saujat & Janot, 2004), o que permitiria uma rotatividade contínua.

Em síntese, num dado momento, ao explicar a atividade (ações não previsíveis), o professor a retoca, transformando-a. É nesse agir peculiar que o professor estiliza o gênero, não permitindo mais a sua transmissão direta, pois ela acontece na atividade. Em outros termos, a atividade é uma descoberta de estratégias que devem ser partilhadas, no coletivo, com os menos experientes e, talvez, para serem aprimoradas.

É esse agir peculiar do professor que faz dele *um ator da vida social ou um construtor dos fatos sociais*, e pode ser esse o ponto-chave para se decifrar a *opacidade* do trabalho docente, isto é, *a dificuldade de descrevê-lo, caracterizá-lo e, até mesmo, de simplesmente “falar dele”* (Bronckart, 2006: 203-4).

Sobre isso, Amigues (2004b: 46) afirma que “essa face oculta do trabalho do professor, evidenciada por uma abordagem ergonômica, fornece elementos para a compreensão dos modos de regulação da atividade dos alunos durante sua

realização em aula, algo que a simples observação do funcionamento do professor em aula não permitiria esclarecer”; e nos termos de Bronckart (2004c: 22): *a ação só pode ser compreendida em um processo interpretativo.*

Enfim, diante dessa discussão sobre o trabalho do professor, podemos concluir que, se ensinar é uma atividade instrumentada e dirigida por ações experimentadas e estratégicas, para explicar como se ensina é outra atividade; aquela da ação direcionada aos alunos, ações individualizadas e estilizadas, pois, segundo Clot (1999), *o trabalho prescreve e o trabalhador proscreve.* Quando vemos as ações do professor na sala de aula, não sabemos exatamente como se caracteriza a atividade de ensino, portanto, as ações devem ser vistas como situações que compõem a atividade e, para analisar essas ações, é necessário saber como elas se processam.

Nesse sentido, podemos supor que a distância entre as prescrições e o trabalho real do professor é ainda mais evidente que em outras áreas de atuação, pois as prescrições são um tanto vagas e imprecisas, considerando que mentes a desenvolver são o produto do trabalho docente e que se inscreve num tempo disjuncto: o tempo de ensino e o tempo do aprendizado são diferentes, conforme afirmam os autores Amigues (2003) e Clot (2004a). Essa é uma das razões pelas quais o trabalho do professor passou a ser objeto de estudo principalmente da Ergonomia da Atividade (Amigues, 2004a; Faïta, 2004; e Saujat, 2004b).

Ainda em relação à distância, é pertinente comentar que a escola pública brasileira difere da escola particular no que diz respeito às determinações institucionais, pois o professor da escola particular tem de se submeter às imposições da coordenação e da direção (como nas demais áreas profissionais). Já no contexto da escola pública (meu contexto de trabalho), as determinações não são tão rígidas, pois o professor tem mais liberdade para flexibilizar o planejamento e para escolher o material didático, o que pode acarretar uma distância ainda mais significativa entre o prescrito e o trabalho real que no contexto da escola privada.

Para que tenhamos uma idéia, a atividade real do professor é tão imprevisível que ele não consegue, por mais que tente, dar uma mesma aula em outra classe, pois os efeitos produzidos são múltiplos e heterogêneos. Isso significa dizer também que as técnicas pedagógicas, as tarefas a efetuar e as aprendizagens não podem ser inteiramente codificadas, padronizadas e transmitidas.

Para compreender o trabalho do professor, certamente, é necessário não olhar só para o que ele faz, como já o dissemos, mas também para aquilo que o “pré-ocupa”. Esse é o desequilíbrio entre o que ele deseja e o que ele faz (Saujat, 2003). É esse desequilíbrio que faz a diferença, pois é dele que surgem as inovações que organizam a classe e levam os alunos à reflexão e ao esperado aprendizado.

É por essa razão que os pesquisadores citados aqui, nesta seção, priorizam a importância da análise da verbalização no e/ou sobre o trabalho pelo próprio trabalhador, pois ela pode explicitar as complexas implicações subjacentes na sua profissão por meio da sua explicação sobre como ele faz ou sente diante de uma proposta de ensino desconhecida, como por exemplo, no nosso caso: o ensino do diário de leitura.

Sabemos que uma proposta desse tipo requer trabalho extra do professor, que o leva à reflexão, ao planejamento, à apropriação do novo artefato – no caso desta pesquisa, o diário de leitura – e, sobretudo, ao desafio de criar um meio favorável para executá-la, mesmo ciente de que o novo pode provocar rejeição. Propor o novo é levar o professor a viver o desafio de aprender pela descoberta, pela experimentação, com seus alunos, enfim, é viver uma nova aventura.

Para melhor compreendermos os dados coletados, os textos das próprias professoras sobre o trabalho com o diário de leitura, faz-se necessário explicarmos que metodologia didática é essa e por que foi escolhido esse artefato e não outro. Assim, vejamos, a seguir, um capítulo inteiramente dedicado ao gênero diário de leitura.

Capítulo 2

O diário de leitura como artefato ou instrumento no trabalho docente

Se todas as pessoas anotassem diariamente num caderno seus juízos, pensamentos, motivos de ação e as principais ocorrências em que foram partes, muitos, a quem um destino singular impeliu, poderiam igualar as maravilhosas fantasias descritas nos livros de aventura dos escritores da mais rica fantasia imaginativa. O aparente prosaísmo da vida real é bem mais interessante do que parece. Lembrei-me que, se anotasse diariamente, com lealdade e sinceridade, os fatos de minha vida como quem escreve apenas para si mesmo, e não para o público, teria aí um largo repositório de fatos a examinar e uma lição contínua da experiência a consultar (Getúlio Vargas, Diário).

O objetivo deste capítulo é explicar o que é o diário de leitura e mostrar a importância de seu uso em aulas de leitura. Contudo, para que tenhamos uma visão mais ampla, é necessário, em primeiro lugar, apresentarmos uma síntese do percurso histórico da escrita diarista, os diferentes tipos de diário que foram aparecendo, para depois apresentarmos uma discussão mais aprofundada sobre o diário de leitura e seu uso na escola.

2.1. A escrita diarista: um percurso histórico

Nesta seção, apresentamos a trajetória histórica da escrita diarista, apontando os tipos de diários que mais sobressaíram, as características gerais da situação de produção que os caracterizam, a utilidade de cada um no contexto ao qual ele se inseriu, para que tenhamos uma visão da evolução do diário em direção à esfera educacional. Assim, os tipos de diário que serão apresentados são: o livro de travesseiro, o jornal de viagem, o *commonplace book*, o livro diário, a autobiografia ou biografia, a autobiografia espiritual, o diário íntimo, o diário de pesquisa, o diário de aprendizagem e o *weblog* (ou *blog*).

Quanto à origem da escrita diarista, não se sabe ao certo quando ela surgiu, se foi a partir do Renascimento Europeu; ou, antes disso, no século X, no oriente (Japão), com os “livros de travesseiros” (Gannett, 1992); não se sabe. O que

sabemos é que o termo *diário* vem do latim *diariu* e significa *dia* ou *diário*, referindo-se aos livros de serviços religiosos que continham as horas do dia. Segundo Gannett (1992), esse termo foi dicionarizado no *Oxford English Dictionary*, por volta de 1355-56, no Renascimento; e cem anos depois, surgiu o termo *journal*, referindo-se à manutenção de um *livro diário*, mais especificamente, de um registro contábil; ou referindo-se, ainda, à viagem, ao próprio itinerário ou a registros de viagem. Quanto à relação entre esses dois termos, a autora levanta a hipótese de que “o termo *diário* parece ter estado sempre próximo ao sinônimo exato de *jornal*, representando uma recordação diária ou regular de eventos públicos e privados” (Gannett, 1992: 106-107).

Segundo as autoras Lowenstein, Chiseri-Strater e Gannett (1994), a escrita de si no diário tem início no século X, no Japão, com os **livros de travesseiro** (*pillow books*) que eram utilizados pelas mulheres da corte de Heian (794-1185). Dentre os mais antigos, as autoras citam o diário da poetisa Sei Shonagon, considerado o melhor retrato moderno da vida da corte, período em que lá viveu.

Também é no Japão, no século X, segundo Gannett (1992), que surge o **jornal de viagem**, considerado de grande valor histórico, pois padres e, posteriormente, oficiais registravam, durante suas viagens, observações julgadas importantes e de valor histórico em forma de prosa descritiva e narrativa, incluindo poesia. Na realidade, os padres faziam excursões com o objetivo de melhorar a qualidade de sua poesia. Na metade do século XVII, o jornal de viagem, conhecido por *Grand Tour*, foi praticado como rito de passagem da educação de rapazes.

Segundo Blair (1992), outro tipo de escrita privada surge no século XV, o ancestral do diário de leitura, o **commonplace book** (livro de notas), configurando-se como um livro pessoal, uma espécie de livro de recortes em que se registravam experiências vividas e conhecimentos adquiridos, como por exemplo, poemas, frases lapidares, orações, ensaios, quotas, observações, notas, artigos, citações, provérbios, textos de opinião, cartas, receitas médicas, tabelas de peso e medida, fórmulas, desenhos etc., que pessoas cultas, principalmente, estudantes, escritores e artistas mantiveram por séculos. Essa foi uma forma encontrada pelas pessoas para não esquecerem os conceitos ou fatos úteis que haviam aprendido. Segundo a mesma autora, o *commonplace book* lhe pareceu servir como um programa de auto-educação e era muito comum, se não essencial, auxiliar no trabalho de estudantes.

Aproximadamente em 1540, século XVI, surge no contexto comercial o **livro diário** que vigora até hoje, conhecido por *livro contábil*, onde são lançados os débitos e créditos, as anotações de eventos e transações comerciais, que dizem respeito exclusivamente aos sujeitos envolvidos em cada estabelecimento comercial, logo, o *livro diário* também é um tipo de escrita de caráter privado (Gannett, 1992).

No final do século XVI, Madeleine Foisil (1999), pesquisadora da escrita privada do período que vai do final do século XVI ao século XVIII, faz referência a três tipos de escrita privada mais utilizados naquela ocasião: as autobiografias (memórias históricas), os diários íntimos e os **livros-caixa** (*livres de raison*); sendo que o livro-caixa se difere do livro diário, pois se restringe ao contexto domiciliar, no qual eram registradas também descrições da vida cotidiana, portanto, mais restrito ainda que o livro diário.

Quanto à **autobiografia**, segundo Foisil (1999), foi também uma das formas mais populares da escrita de si no período que vai do século XVI ao século XIX; um espaço destinado às memórias históricas. Essa forma de expressão, a escrita de si para si, também foi estudada pelo francês Philippe Lejeune (2003), classificando-a de *relato retrospectivo*, no qual a ênfase dada era na vida privada do diarista, sobretudo, na história de sua personalidade.

No século XVII, surge, na Europa, a **autobiografia espiritual**, que se difere do “pensamento autobiográfico” de Giddens (2002) por tomar forma específica ao ser adaptado pelos “não conformistas” ou dissidentes protestantes, grupo religioso desse período. Esse grupo de puritanos – mais tarde, os Quakers, os Metodistas e outros grupos – desafiou a Igreja em defesa da própria crença, por meio da autopunição e do auto-exame espiritual nessa prática. O desvio dos inconformistas pode ser definido por Giddens (2002) “como uma inconformidade em relação a uma certa norma ou conjunto de normas aceitas por um número significativo de pessoas de uma comunidade ou sociedade”, pois (...) “a maior parte das pessoas transgride, em certas ocasiões, regras de comportamento geralmente aceitas” (p.149).

No século XVIII, segundo Gannett (1992), com a expansão americana para o Oeste, o diário passou a exercer a função de **biografia** e **autobiografia** ao mesmo tempo, pois as mulheres passaram a reconstituir a história de seus ancestrais e de sua própria existência. A autora relata que elas se tornaram historiadoras da família

e da comunidade e, por meio dessa prática, recordavam fatos, descrevendo-os nos mínimos detalhes como, por exemplo, nascimentos, mortes, doenças, viagens, além de fatos incomuns que faziam “o tecido de suas vidas” (Gannett, 1992: 133). Segundo a autora, as mulheres fizeram da autobiografia um meio de correspondência, onde registravam sua história e sua cultura, levando muitos a pensar “o jornal como primariamente um modo de expressão de mulheres” (Gannett, 1992: 134).

Já foi no século XIX, contexto de grandes mudanças, inclusive de valores, que surgiu o **diário secular** – na realidade, o **diário íntimo** como livro – em que o *eu*, influenciado pela ascensão do Romantismo, registrava pensamentos e idéias “secretos” de uma vida interior desenvolvida, explorando a subjetividade, a reflexão e a criatividade. Nessa época, a escrita de si também era utilizada como “reparação ou terapia” para a reconstituição do próprio “eu” (Gannett, 1992: 141), frente à violência a assombrar a vida urbana decorrente do progresso da contemporaneidade. Os diários íntimos eram uma espécie de “repositórios de lembranças”, “uma referência da história de si” ou um espaço para reestruturar a própria vida, “transformando-se imediatamente em passado e objeto de referência” (Martin-Fugier, 1991: 195).

Na metade do século XIX, o inglês Charles Darwin – um dos cientistas mais combatidos do seu tempo por contrapor-se à versão cristã da criação do mundo – publica como diário e anotações, em 1839, o livro **Diário de Pesquisas da Geologia e História Natural dos Diversos Países Visitados pelo HMS Beagle**. Nele, Darwin relata suas memórias de viagens, inclusive no Brasil; é um detalhado diário científico de campo, abrangendo áreas da biologia, geologia e antropologia.

No Brasil, século XX, o diário de pesquisa, no contexto educacional, é objeto de análise de Liberali (1999), na PUC-SP. A autora utilizou o diário como instrumento para a prática de coordenadores e seu trabalho com professores, durante um curso semestral para formação de coordenadores, com o objetivo de dar pistas de como observar processos de reflexão e perceber como a linguagem organiza essa forma reflexiva.

Ainda no final do século XX, surge o **diário de aprendizagem**. É o próprio professor-formador que propõe o diário aos estudantes, validando um espaço de discurso subjetivo que permite a sua interferência e controle sobre a produção final

dos alunos (Couic, 1998). O professor-formador sugere ou ensina e seus estudantes apreendem que o trabalho sobre si mesmo que propõe o diário é um ato de autoformação, de auto-emancipação. Como exemplo, citamos a pesquisa de Mazzillo (2006), na PUC-SP, em que a autora analisou diários produzidos por professores-pesquisadores¹⁵ no papel de alunos de curso de língua estrangeira, com o objetivo de estudar a representação e a avaliação do agir de professores em sala de aula, conforme registrado em diários de aprendizagem. A autora concluiu que os diários de aprendizagem são instrumentos válidos, pois fornecem dados para análise e debates sobre a conduta dos professores na sala de aula e sobre o trabalho representado.

Como vimos, o diarismo, no decorrer dos séculos, sofreu muitas transformações, atendendo aos diferentes propósitos dos adeptos à escrita diarista, considerando a situação de produção. Assim, se no século XIX a escrita de si era uma prática tradicional essencialmente introspectiva – às vezes, secreta, solitária ou mantida em um livro –, atualmente, ela pode ser pública, por meio do **weblog** ou **blog** (modalidade de expressão) e do e-mail (comunicação), acessíveis na Internet. O *blog* é um recurso que tem se destacado como um outro tipo de manifestação digital, informatizado, um diário *on-line*, uma página da *web* atualizada, composta por pequenos parágrafos apresentados de forma cronológica, onde os *internautas* podem interagir-se com outros, postando rapidamente o que pensam sobre o que leram, sobre o que publicam (histórias, idéias ou imagens), enfim, sobre tudo o que a imaginação do autor permitir.

Diante do percurso histórico do diarismo apresentado, desde o século X até a atualidade, pudemos perceber que ele se transformou muito por diversas razões, intenções e circunstâncias. Vimos, por exemplo, que o diário é um recurso que permite ao praticante auto-refletir sobre sua própria existência (ex: diário íntimo); trabalhar a coerência entre a teoria e a prática (ex: diário de aprendizagem); registrar a história da humanidade (ex: diário biográfico); tomar notas de valor universal ou específico (ex: *blog*); conciliar a escrita do diário com a própria leitura (ex: diário autobiográfico). Enfim, o diário é um recurso que permite conciliar a leitura de um

¹⁵ A autora esclarece, em sua tese, que os diários de aprendizagem analisados foram diários escritos por pesquisadores, que também eram professores de línguas, sobre as aulas de outros professores, das quais participaram na qualidade de alunos. Os autores dos diários eram, portanto, observadores-participantes.

texto, concomitantemente, com a escrita do mesmo (diário de leitura), tema da próxima seção.

2.2. O Diário de Leitura: uma experiência contemporânea

O objetivo desta seção é apresentar o gênero *diário de leitura*, esclarecer o que ele é atualmente, mostrar em que difere do *commonplace book* e enfatizar a importância da sua prática no contexto educacional. Além disso, objetivamos apresentar algumas pesquisas, cursos e oficinas que fizeram e/ou vem fazendo uso desse *instrumento*, bem como fazer uma discussão mais aprofundada sobre suas características, ressaltando os efeitos dessa prática de ensino de leitura.

Retomando o que dissemos no início deste capítulo, não se sabe ao certo quando a escrita diarista surgiu, como também não se conhece a emergência do gênero diário de leitura; apesar de Blair (1992) ter considerado o *commonplace book* (século XV) o seu ancestral. Como já dissemos, esse tipo de diário era mantido por estudantes para fazer anotações, não só de leitura e de aulas, mas também de tudo o que envolvia suas vidas, de um modo geral. Segundo Gannett (1992), o *commonplace book* era auto-educativo, logo, era uma prática independente, muito diferente do *diário de leitura*, proposto pelo professor a partir da leitura de um texto por ele sugerido. Diante disso, podemos nos perguntar: mas em que o diário de leitura é diferente?

Conforme já dissemos, ele é um procedimento didático recente que se configura como um texto de cunho subjetivo ou íntimo, escrito em primeira pessoa do singular, na medida em que se lê um texto indicado ou exposto pelo professor ou pelo próprio aluno, a partir de instruções pré-estabelecidas¹⁶, permitindo estabelecer uma relação dialógica intensa e produtiva entre o leitor e o autor do texto, ou seja, entre a escrita e a leitura (Machado, 1995; Buzzo, 2003), como em uma situação real de interação verbal (comunicação) entre pessoas face a face. Essa interação pode se dar de forma reflexiva, permitindo a compreensão do texto, além da total liberdade de expressão.

Assim, quando utilizado em situação escolar, seria importante deixar claro ao aluno que o objetivo da escrita diarista é estabelecer um diálogo imaginário com o

¹⁶ Confira as instruções para a produção escrita do diário de leitura na p.78.

autor do texto lido, refletir criticamente sobre o que é lido e produzir o diário sabendo que ele se tornará público, alvo de uma discussão entre ele (o aluno), o professor e os colegas.

Contudo, para que os alunos aceitem prazerosamente esse tipo de prática, eles precisam ser estimulados, o que não é tão simples assim. Quando chegam à 5ª série do Ensino Fundamental, ou até mesmo ao 1º ano do Ensino Médio, normalmente, ainda não adquiriram capacidades necessárias que lhes permitam passar de conhecimentos pontuais a conhecimentos complexos e organizados, para chegarem a um nível de escrita característico do diário de leitura (Melançon, 1997). Na realidade, nossos alunos não foram estimulados a praticar esse nível de leitura e, por essa razão, é natural que, em princípio, eles confundam o diário de leitura com resumo, notas de leitura ou diário íntimo.

Se isso ocorrer, é importante que o professor apresente a eles modelos de diários, os seus próprios e, se necessário, faça uso de estratégias (invenções, adaptações) como dinâmicas pré- e/ou pós-escrita do diário de leitura (Buzzo, 2003) para que eles se apropriem da escrita diarista. A esse respeito, encontramos respaldo nas palavras de Melançon (1997):

A conquista do texto escrito pela leitura e pela escrita deve se desenvolver não somente como instrumento de comunicação, mas como instrumento de elaboração, de esclarecimento e de estruturação do pensamento e da sensibilidade. Mais ainda, a leitura deve permitir o desenvolvimento da capacidade de interpretar pela simbolização e pelo processo do distanciamento, se necessário, para a construção da identidade¹⁷.

Certamente, alguns alunos podem ser considerados bons leitores e pouquíssimos considerados excelentes, entre uma grande maioria que sequer atinge o primeiro nível de leitura, o da observação e compreensão de informações explícitas. Apesar dessa heterogeneidade, os alunos precisam aprender a ler textos de diferentes gêneros, inclusive os literários, pois esse exercício pode contribuir para que os alunos com mais dificuldades tenham acesso aos conhecimentos. Nessa perspectiva, a prática diarista pode responder a esse desafio, se o aluno for capaz

¹⁷ *La conquête de l'écrit, par la lecture et l'écriture, doit trouver son épanouissement au collégial non seulement comme outil de communication mais comme outil d'élaboration, de clarification et de structuration de la pensée et de la sensibilité. Plus encore, la lecture au collégial doit permettre le développement de la capacité à interpréter par la symbolisation, et par le processus de la distanciation si nécessaire à la construction de l'identité* (tradução nossa).

de se responsabilizar pela própria construção do sentido do texto, mobilizando seus conhecimentos lingüísticos e gerais e suas estratégias de leitura (Melançon, 1997).

Essa construção de sentido do texto (leitura) deve se dar de forma livre e autêntica, permitindo captar todos os elementos observados que causam impressões, reações e diferentes tipos de sensações. Além disso, esses elementos observados representam uma autêntica situação de comunicação entre o leitor e o autor, favorecendo a difícil passagem de observações pontuais para a interpretação e para uma reflexão estruturada do leitor (Melançon, 1997).

Essa prática permite ao aluno desenvolver capacidades fundamentais que dão margem para que ele reaja questionando, aprofundando, rejeitando ou confirmando os posicionamentos do autor, como em uma verdadeira interação verbal, ou seja, como em uma conversa informal. Essa reação, normalmente, num primeiro momento, pode se dar em forma de resumo interpretativo, bem sintetizado, ou de pequenas citações que dão margem às informações, comentários, julgamentos, sentimentos, idéias, valores e relações estabelecidas com conhecimentos prévios, experiências de vida, com outras leituras, com filmes, letras de música etc.

A atividade diarista não pára por aí; ela se estende com a discussão conjunta (professor e alunos) de um determinado diário escolhido pelo professor, que lê esse diário e “lança” perguntas para a classe; ou quando o professor “abre” para uma discussão dinâmica, cuja participação dos alunos é voluntária. A esse respeito, Melançon (1997) acrescenta:

Com efeito, o professor intervém no diálogo do aluno sobre o texto com suas perguntas e seus comentários que visam conduzi-lo a aprofundar, a precisar o seu pensamento, a argumentar com o apoio de suas declarações, a variar suas afirmações e estabelecer relações entre suas observações. Além disso, as intervenções do professor permitem levar em consideração da afetividade, se for importante na motivação. Os alunos se consideram voluntários no jogo e respondem as questões colocadas e, eventualmente, colocam novas questões¹⁸.

¹⁸ *En effet, le professeur intervient dans le dialogue de l'élève avec le texte par ses questions et ses commentaires visant à amener celui-ci à approfondir, à préciser sa pensée, à donner des arguments à l'appui de ses déclarations, à nuancer ses affirmations et à établir des liens entre ses observations. Surtout, les interventions du professeur permettent la prise en considération et la canalisation de l'affectivité, si importante dans la motivation. Les élèves se prennent volontiers au jeu et répondent aux questions posées, et éventuellement ils en posent de nouvelles* (tradução nossa).

Não importa qual seja a opção tomada pelo professor, os alunos se engajam, respondem às perguntas feitas e, muitas vezes, surpreendem o professor com comentários e informações interessantes, sobretudo, com pedidos de sugestões de leitura adicionais. Diante do exposto, apresentamos, a seguir, um exemplo de diário de leitura extraído do artigo “Diário de leitura: a construção de diferentes diálogos na sala de aula”, de Machado (2005a):

*Bem, volto ao texto de W. & N. Por que o título me atraiu? **Óbvio! Tensão!** Porque é o que tenho vivido nas últimas semanas. Tensão entre a possibilidade e a impossibilidade de fazer o que penso e quero que seja feito (...)*

*“Ser um professor reflexivo” - Na verdade, acho tudo isso muito estranho. **Sempre** fui assim, MAS POR QUE, DE REPENTE, ESSA TENSÃO MAIOR? Os problemas na aula são mais ou menos os mesmos. As respostas mais ou menos as mesmas. Será? Será que não estou sabendo observar, avaliar? “Ver com olhos novos”. (Oswald). Será que meus esquemas anteriores não estão permitindo? Acho que a avaliação melhor virá dos alunos que vivenciaram o primeiro e o segundo semestre.*

*(...) A academia acaba com essa coisa chamada criação. De qualquer tipo que seja. Outro livro importante me vem à cabeça. “Os Últimos Intelectuais” do Jacoby. Sabe quem são? Os nascidos antes de nós. A academia fez de nós “bancários inteligentes”. (...) Exato! “Necessário **crucial reformas** da Instituição”, das normas, das condutas, dos espaços, de TUDO!! É preciso ter espaços (físicos, mesmo) para trocar.*

Como podemos observar, por exemplo, nas questões levantadas no próprio diário são marcas de interação intensa, entendida como um diálogo constante, o que é explicado por Bakhtin (1929/1997: 88): “o discurso encontra o discurso do outro em todos os caminhos que levam ao seu objeto e ele não pode deixar de manter com esse discurso senão uma interação viva e intensa” . Além disso, é evidente que o diário de leitura permite ao leitor ultrapassar os limites da compreensão, ao tecer comentários, a relacionar o texto lido com conhecimentos prévios, superando em todos os sentidos as atividades de leitura que vêm sendo oferecidas na escola.

Vale ressaltar que, assim como os demais gêneros diaristas, é também comum confundir o diário de leitura com o diário íntimo; é comum ouvir dizer que a escrita diarista é considerada infantil, de aspecto fragmentário e inacabado, fácil, ilusória, sensível às lembranças e suas tentações e, sobretudo, de aspecto negativo,

invés de afirmativo (Didier, 1976 e Girard, 1986) e que, portanto, está muito distante dos gêneros que devem ser ensinados na escola (editorial, resenha, carta comercial, etc.).

Refletindo sobre esse fato, entendemos que o aspecto subjetivo da escrita diarista permite a manifestação da reflexão e, conseqüentemente, da análise crítica, normalmente negativa e controversa, talvez pelo fato de o diarista se deixar levar pelo pessimismo, explicitando a denúncia, os conflitos e as dúvidas – pelo prazer de desvendar o mistério – o proibido, o escondido, ou seja, aquilo que só diarista vê.

No entanto, segundo esses mesmos autores, esse aspecto negativo revela o poder da auto-análise – visível no diário de leitura – fruto de uma reflexão consciente e crítica que acreditamos ser necessária para a leitura de obras literárias, de textos argumentativos e de outros que, preferivelmente, apresentam uma linguagem implícita ou metafórica, que podem ser estudados na escola, concomitantemente à prática do diário de leitura, acrescentaríamos.

Mesmo diante de leituras literárias sugeridas pelo professor, o diário de leitura permite ao aluno “se dizer” (Simpson, 1995: 19), expressar opiniões, preencher lacunas deixadas pelo autor do texto, não existindo, segundo Simpson (1995), uma forma padrão de preenchê-las, pois a interpretação não é única para todos. Ela depende de uma série de fatores, como memória histórica, bagagem cultural, experiência de leitura, de vida etc. Em suma, a interpretação, tanto de aulas quanto de leituras, exige reflexão por parte do aluno.

Completando o que foi dito, acreditamos que não só o diário de leitura, mas particularmente ele, não pode ser considerado, na perspectiva dialógica, como um produto acabado, por permitir uma escrita livre, na qual o aluno expõe pareceres e sensações implícitas, na realidade, muito particulares, que emergem da reflexão. A esse respeito, Machado (1998: 45-6) esclarece que o processo de produção escrita e de leitura é uma relação dupla, pois “escrever exige pensar”, mas é também “um veículo para pensar”. O pensamento não é um processo linear, completo e coerente; ele é um misto de outros pensamentos que se entrecruzam. Nesse sentido, Nickerson *et alii* (1985), por exemplo, defendem o ensino da escrita não só para ter um produto acabado, mas como instrumento do pensamento. Em outras palavras, esses autores assumem que escrever é importante para ensinar habilidades do pensamento porque “escrever é tão paradigmático quanto pensar (...). Ensinar as

peças a escrever é ensiná-las a pensar melhor num importante sentido” (Nickerson *et alii*, 1985: 254), ou seja, pensar no papel é escrever para pensar; e esse é o propósito da escrita diarista que defendemos.

Apoiando-nos nessa afirmação, entendemos que, ao interpretarmos um texto, na produção de um diário de leitura (pensar no papel), é necessário refletirmos sobre a compreensão para que o pensamento inicial se transforme em um pensamento crítico, ao mobilizarmos nossos conhecimentos prévios, no intercâmbio leitura e escrita. Esse tipo de pensamento é definido por Nickerson *et alii* (1985: 4-5) como a compreensão daquilo em que se acredita, em uma variedade de contextos, “de uma forma racional que requer a capacidade de julgar a aceitação de afirmações específicas, pesar a evidência, ter acesso ao silêncio lógico de inferências, para construir contra-argumentos e hipóteses alternativas¹⁹”.

Segundo esses mesmos autores, esse pensamento crítico é um processo cognitivo diversificado, autodirigido e disciplinado. “Enfim, numa visão dialógica da linguagem, a escrita diarista se configura nesse entrecruzamento de estratégias do pensamento do sujeito consciente com o outro, ou seja, o autor do texto lido e o “eu-outro”, ou ainda, por meio de múltiplas vozes contidas nesses pensamentos e nas palavras do autor do texto, vozes que manifestam a heterogeneidade enunciativa” (*grifos nossos*).

Outro aspecto também a ser ressaltado, em relação à escrita diarista, ou de forma mais ampla, à escrita subjetiva e à necessidade de sua exploração em sala de aula, tanto pelo professor como pelos alunos, é a importância da expressão da subjetividade e do espaço para a oralidade, ou seja, a importância da interação face a face. Esse tipo de expressão tem tomado o lugar central no diário, porque o diário é um espaço de liberdade, de reciprocidade (Lourau, 1996).

Segundo esse mesmo autor, o diário é estruturado e organizado pela expressão escrita que se propõe instaurar, que permite ao diarista um certo distanciamento dos objetos tratados, a fim de olhá-los sob o ângulo da sua própria apropriação subjetiva, ao se deixar levar por uma narrativa que integra não só o seu pensamento crítico, mas também a sua própria linguagem, impregnada de vozes sociais. Isso se dá quando o diarista reflete no seu diário um consenso, ao

¹⁹ (...) *in a rational way that requires the ability to judge the plausibility of specific assertions, to weigh evidence, to assess the logical soundness of inferences, to construct counter arguments and alternative hypotheses* (tradução nossa).

generalizar o seu discurso com o uso da primeira pessoa do plural (nós), incluindo-se nele, como se todos concordassem com suas reflexões e opiniões. Essa opção de escrita mascara a subjetividade do diarista, fazendo com que ele não seja reconhecido no que expõe (Bucheton, 1995).

Quanto à utilização de diários, especificamente, no ensino de leitura, citamos algumas pesquisas que já foram postas em público, como a de Machado (1995; 1998); Buzzo (2003), Coelho (2005) etc. Atualmente, o ensino da escrita diarista está sendo divulgado pela Prof^a. Dr^a. Glaucimara Baraldi, no curso de extensão da COGEAE, da PUC-SP, “Leitura: do dever ao prazer?”; está sendo desenvolvido pela Prof^a. Ms. Marina Buzzo, no Projeto “O Diário de Leitura no Ensino Médio”, na E.E. Prof. Jacomo Stavale, em São Paulo, e pela Prof^a. Diléa Pires no Projeto “O Diário de Leitura e sua utilização no II Ciclo de Formação da Escola Fundamental Plural”, em Belo Horizonte.

Além desses trabalhos citados, há resultados muito positivos relatados por diferentes professores que o utilizam. Para validar a importância da utilização do diário em aulas de leitura, apresentamos, a seguir, um relato da P2, uma das participantes deste estudo, ocorrido na ACS, momento em que selecionava as cenas de suas aulas disponibilizadas para a realização da ACC.

*(...) esse diário do Felipe... eu acho interessante ficar porque esse menino tem um histórico de NÃO escrever... durante o ano inteiro ele não escreveu... ele simplesmente se nega a escrever texto... e esse diário ele fez e fez muito bem feito... e até a sala quando enquanto está sendo filmada... vai ficando... vai se mexendo... vai olhando... vai comentar “será que eu falo?”... pela reação de como foi para Esse menino escrever o diário... porque ele não escreve... ele oDEia redação entendeu?... e aí **ele** (Felipe) falou que foi um dos melhores diários que ele fez (...) eles estão falando a respeito... até a reação DEles... do restante da sala que diz “nossa... o Felipe está lendo tudo isso?”... o que eu achei interessante é quando ele fala que começou a escrever e não sabia direito o que ele estava escrevendo... e:: e foi saindo e... achou bom... ele mesmo*



dizendo que achou achou bom... quer dizer... eu achei uma... achei que ah... vale a pena (ACS-107-P2).

Diante do exposto, enfatizamos que o diário de leitura, caracterizado por sua escrita subjetiva, é alvo de uma discussão crítica e negativa que insiste em manter a plausibilidade do ensino padrão de leitura, ditando ao professor como trabalhar em sala de aula, sendo que um dos motivos dessa crítica é que o novo sempre é questionado, até que se comprove sua eficiência. Porém, as pesquisas que utilizaram o diário de leitura, comprovam que ele é um forte instrumento capaz de superar o atual ensino de leitura, podendo ser praticado pelo aluno desde o Ensino Fundamental I, pois, segundo Machado (2005a: 63):

a produção e a discussão de diários de leitura permitem que o aluno dialogue com o texto, que coloque textos em diálogo, que dialogue com os colegas e com o professor, permitindo-lhe assumir e expressar sua voz. A voz autoritária que nega a emergência dessa voz simplesmente CEGA o professor para essa que é, talvez, a matéria-prima mais preciosa de seu trabalho, o que traz consequências nefastas não só para o aluno negado, mas também para o próprio professor, que acaba por “auto-impedir” a sua própria atividade educacional.

Diante do levantamento bibliográfico feito sobre a escrita diarista e sobre sua importância no ensino de leitura, observamos que o diarismo – quer seja íntimo, biográfico, *blog*, de pesquisa, reflexivo ou de leitura – tem sido uma prática utilizada em diferentes esferas sociais, por motivos e propósitos distintos.

É considerando a importância da prática diarista que resolvemos utilizar como tema “a produção escrita do diário de leitura” das verbalizações ocorridas no procedimento de coleta – ACC – que fornecerá os textos para a análise das representações, neles construídos, sobre o trabalho docente. Diante disso, as perguntas que ficam são as seguintes:

1. *Como coletar esses textos provenientes da ACC para a análise das representações sobre o trabalho docente?*
2. *Como analisá-los?*

Desse modo, no próximo capítulo, abordaremos tanto procedimentos de coleta, especificamente a ACC, quanto de análise de dados, buscando responder as essas questões.

Capítulo 3

Os procedimentos metodológicos propostos para o estudo do trabalho

À maneira de um texto, cuja significação se liberta das condições iniciais da sua produção, a ação humana tem um peso que não se reduz à sua importância na situação inicial da sua aparição, mas permite a re-inscrição do seu sentido em novos contextos. Finalmente, a ação, como um texto, é uma obra aberta, dirigida a uma sucessão indefinida de “leitores” possíveis. Os juízes não são contemporâneos, mas a história posterior.
(Ricoeur, 1986: 177)

Se a observação de ações apreendidas no fluxo contínuo do agir docente não nos permite acesso ao real da atividade, “àquilo que não se vê”, como afirmam alguns pesquisadores, quais seriam os procedimentos que nos permitiriam ter acesso a ele? Para alguns, seriam os procedimentos indiretos, como a instrução ao sócia e a autoconfrontação simples e/ou cruzada, utilizados em pesquisas mais recentes. Nesses procedimentos, é comum o próprio trabalhador ou professor, persuadido pelo pesquisador, produzir textos orais (verbalizações) a serem analisados (Machado, 2008/*no prelo*).

Para que tenhamos conhecimento dessas inovações científicas, inicialmente, apresentamos os procedimentos metodológicos que foram desenvolvidos pela Clínica da Atividade, aceitos e validados pela Ergonomia da Atividade, pelo ISD e pelo Grupo ALTER, dentre eles, a ACC, que nos interessa mais de perto. Em seguida, discutimos o quadro teórico-metodológico do ISD e, por fim, os procedimentos para a análise do agir representado nos textos, considerando a reformulação do quadro de análise desenvolvida por Machado (2008/*no prelo*), a partir das formulações do Grupo LAF e de Bronckart (2004c).

3.1. Os procedimentos de coleta ou de intervenção

Dentre os diferentes procedimentos de coleta, citamos a entrevista, o questionário, a instrução ao sócia, a autoconfrontação simples e/ou cruzada.

Os dois primeiros procedimentos são amplamente utilizados em pesquisas no campo das ciências sociais. A entrevista é um conjunto de perguntas formuladas a um ou mais sujeitos de pesquisa com a finalidade de se coletar dados a respeito de conhecimento, atitudes, crenças e sentimentos. Segundo Nunan (1996), há três modalidades de entrevista: a) entrevista não-estruturada, cujas perguntas são formuladas a partir da resposta do entrevistado (resultado imprevisível); b) entrevista semi-estruturada, cujo pesquisador tem um objetivo específico, mas não perguntas prontas, logo, resultado imprevisível; c) entrevista estruturada, cujas perguntas são previamente preparadas e seguidas à risca pelo pesquisador (resultado previsível).

Quanto ao questionário, este é uma série de perguntas ou de alternativas em que se responde ou assinala a resposta adequada à situação ou à compreensão do participante de pesquisa. Esse procedimento difere da entrevista, pois pode ser distribuído a várias pessoas, sem necessidade de identificação. Diante disso, pode ser que elas: a) sintam-se mais à vontade para expressarem-se; b) neguem-se a respondê-las; c) não sejam sinceras em suas respostas; d) ou, sobretudo, sejam influenciadas, nas respostas, pelos pré-julgamentos do pesquisador.

Em suma, nesses dois procedimentos, se as perguntas (ou alternativas) forem mal formuladas, podem inibir a verbalização da experiência, isto é, a descrição da atividade, pois podem influenciar as respostas – considerando que o entrevistado tem ciência de um modelo implícito da atividade, das normas que regem a instituição ou empresa em que ele atua –, podem ser ambíguas (dando margem a mais de uma resposta), genéricas (dando margem a qualquer tipo de resposta), fechadas (obtido como resposta apenas um sintagma nominal: “sim” ou “não”) etc. (Machado e Brito, 2008/*no prelo*).

Já os três últimos procedimentos, a instrução ao sócio e as autoconfrontações simples e/ou cruzada podem levar o sujeito observado a uma inversão de papel e transformar o estatuto subjetivo da observação ao reviver a própria atividade, podendo contribuir para o desenvolvimento da atividade (Clot 2001: 10), tendo eles a mesma perspectiva teórica: a teoria vygotskyana, que considera o diálogo como motor do desenvolvimento (questões de ordem psicológica) e a bakhtiniana, em relação às questões de linguagem (Clot, 1999).

Quanto à instrução ao sócia, este procedimento metodológico é uma espécie de autoconfrontação desenvolvida por Oddone nos anos 70, na Itália, e praticada por ele e outros pesquisadores na empresa automobilística FIAT. Esse procedimento metodológico “consiste em dar a um operador a tarefa de instruir alguém sobre o seu trabalho de modo que esse último possa substituir-lhe no desenvolvimento de suas atividades sem que ninguém identifique a diferença” (Faïta, 2005: 63). Em seguida, Yves Clot adapta a instrução ao sócia no quadro da Clínica da Atividade.

No mesmo ano, Daniel Faïta desenvolve o procedimento de autoconfrontação simples (ACS) e o de ACC. Na ACS, é realizada uma filmagem ou gravação do participante da pesquisa durante a realização de sua tarefa. Em um outro momento, pesquisador e trabalhador assistem juntos ao vídeo, cabendo ao pesquisador suscitar um diálogo sobre as ações e tarefas realizadas (a atividade filmada), para que o participante possa emitir comentários. Nessa situação, “o indivíduo (na presença do pesquisador) é levado a se implicar subjetivamente na sua produção discursiva, ao mesmo tempo em que descreve e comenta um curso de ação objetivamente representado pela imagem, na qual ele mesmo figura: ao mesmo tempo ator, sujeito e objeto de sua própria atividade” (Faïta, 2005: 87).

É importante esclarecer que a ACS é a primeira etapa da ACC, no entanto, podendo ser um único objeto de análise, como em Lousada (2006). No caso desta pesquisa, não selecionamos as cenas para a produção do DVD da ACC nem analisamos os textos da ACS, como sugerem os pesquisadores que já utilizaram esse procedimento. Seguimos a sugestão do Prof. Dr. Yves Clot – em um encontro com o nosso grupo de pesquisa em 2004, na mesma ocasião em que ministrou um curso no LAEL-PUC-SP²⁰ – que foi a de permitir que, na ACS, as participantes escolhessem as cenas que disponibilizariam para a ACC, deixando para analisar apenas os textos provenientes da ACC.

Nesta, reúnem-se o pesquisador e o participante, que teve seus comentários filmados, e mais um colega do coletivo, que passou pela mesma experiência e executa a mesma atividade. Durante a interação com o pesquisador, também filmada em vídeo, ambos os participantes filmados assistem ora ao filme de um deles, ora ao filme do outro, comentando-os e discutindo-os.

²⁰ Confira Clot (2004b) nas Referências Bibliográficas deste estudo.

Esse procedimento “é a abertura de um novo espaço-tempo próprio ao desenvolvimento de um processo dialógico provisoriamente independente de encadeamento ação-representação, de ação-explicação” (Faïta, 2005: 73). Esse espaço dá margem às “ações de troca verbal que tomam sentido e valor ao mesmo tempo no contexto atual: a “representação fornecida pelo processo interacional) e no contexto vivido”. Nele, o diálogo se configura numa “atividade plena em que se retratam os aspectos das ações passadas, em que se lançam valores subjacentes, em que reaparecem traços exclusivos, aspectos afastados” (Faïta, 2005: 73-4).

Nesse sentido, o diálogo vai além da explicação do que foi realizado ou pode ser visto no filme. Ele pode levar os protagonistas à reflexão e a controvérsias a partir da constatação de diferentes estilos e ações observados, criando-se, então, uma *zona de desenvolvimento potencial*, pois perceber as coisas de outra maneira é, ao mesmo tempo, adquirir outras possibilidades de ação em relação a elas (Clot, 1999), tornando a análise do trabalho inseparável da transformação do trabalho (Clot, 1999: 137).

As pesquisas já desenvolvidas e divulgadas, que utilizaram esses procedimentos de intervenção, mostram que eles podem se transformar em um instrumento de reflexão e de discussão sobre a organização do coletivo e de seu meio ou o seu próprio trabalho, podendo levar ao desenvolvimento não só os trabalhadores envolvidos, mas também a própria atividade e tudo o que a envolve (Amigues, 2004a). Nesse sentido, para Bakhtin (1953/2000), compreender sempre significa compreender em um novo contexto que, por sua vez, recria o objeto compreendido. O simples fato de se repetir um mesmo enunciado já tem alterado seu sentido. Em suma, o que essas pesquisas salientam é a importância do papel da linguagem para o desenvolvimento no coletivo de trabalho. Se com esses procedimentos podemos obter textos mais “autênticos” produzidos pelos trabalhadores, como poderemos analisá-los? Para responder a essa pergunta, baseamo-nos no quadro do ISD, que apresentamos a seguir.

3.2. O quadro teórico-metodológico do ISD

Para compreendermos as diferentes dimensões do trabalho das professoras, previamente, por nós, instruídas e instrumentadas sobre como trabalhar com o diário de leitura com seus alunos em aulas de leitura, adotamos a perspectiva teórico-

metodológica do ISD pela importância dada, particularmente, ao papel da prática de linguagem (agir discursivo) em situações de trabalho, que só pode proceder da vida social, na cooperação no trabalho por meio da linguagem, na construção e no desenvolvimento de meios favoráveis para um agir adequado.

Mais que uma ciência lingüística, psicológica ou sociológica, o ISD pretende ser uma *corrente da ciência do humano*²¹, cuja especificidade é assumir a tese de que “o problema da linguagem é totalmente central ou decisivo, tanto no desenvolvimento humano quanto em relação aos conhecimentos e aos saberes em relação às capacidades do agir e à identidade das pessoas” (Bronckart, 2006: 10).

Mais especificamente, o ISD é uma perspectiva teórico-metodológica da ciência do humano que segue os pressupostos gerais do *interacionismo social*, de caráter coletivo e transdisciplinar. O *interacionismo social* é um quadro epistemológico da corrente das Ciências Humanas (ou Sociais), “que tem por característica geral retomar e reformular esse projeto, e particularmente demonstrar como ele pode se aplicar à problemática da *ontogênese do pensamento consciente*²²” (Bronckart, 2006: 100). Esse projeto a que Bronckart (2006) se refere diz respeito a um conjunto de autores, provenientes de diversas disciplinas, dos quais, particularmente, Vygotsky (1927/1999; 1934/2001), Mead (1934) e Wallon (1938) tentaram validar cientificamente (e experimentalmente) o esquema da hominização oriundo da corrente de pensamento indo de Spinoza a Engels, validando, assim, no plano científico, uma concepção do estatuto do ser humano, que implica uma adesão aos princípios do materialismo, do monismo e do evolucionismo.

Segundo Bronckart (2004c: 101), o ISD inspira-se em um conjunto de princípios que pode ser resumido em três temas:

1. *Materialismo*: o desenvolvimento humano deve ser apreendido como um aspecto da problemática da evolução do universo material, pois o universo é constituído pela matéria em permanente atividade e todos os “objetos” que nele se encontram, inclusive os processos de pensamento da espécie humana, são realidades materiais.

²¹ *Ciência do humano* refere-se ao humano constituído a partir da linguagem e da interação.

²² Desenvolvimento do pensamento consciente.

2. *Monismo* (visão monista, lógica): a evolução humana deve ser apreendida em uma perspectiva que implica um necessário viés dialético, pois a linguagem tem um papel determinante nas ações e interações humanas;
3. *Evolucionismo* (concepção filosófica): é preciso analisar cientificamente as capacidades do ser humano em uma perspectiva genética, pois a construção de fatos sociais e a formação das pessoas²³ se complementam.

Aderir a esses princípios filosóficos significa entender a evolução humana numa perspectiva dialética e histórica, num permanente movimento descontínuo e não linear, em que os instrumentos, a linguagem e o trabalho são elementos fundamentais na construção da consciência. Assim, o ISD, inscrito como uma variante e um prolongamento do *interacionismo social*, toma como fonte de referência maior as idéias de Vygotsky com uma abordagem dialética (marxista) dos fenômenos psicológicos, ou seja, abordagem que considera a importância da linguagem no processo do funcionamento consciente humano. Vygotsky buscava uma unidade de análise do funcionamento e do desenvolvimento humano que pudesse integrar as diferentes dimensões das condutas humanas. Em outras palavras, O ISD considera a intervenção prática de linguagem situada na atividade social (contexto de trabalho) como um fator essencial pela importância dada à obra de Vygotsky, pois se a ação de linguagem pode ser entendida como uma *atividade*, como uma *prática*, logo, ela é *discurso*, o que justifica o acréscimo do termo *discursivo* ao sintagma *interacionismo social* (Bronckart, 2004a).

Assim, o ISD é uma posição epistemológica de diversas correntes contemporâneas da filosofia e das Ciências Humanas e Sociais, centrada na dinâmica formadora das práticas de linguagem. Nesse sentido, o ISD não se confunde com a lingüística ou com a análise de discurso especificamente, pois não visa apenas ao estudo dos fenômenos lingüísticos ou discursivos em si mesmos, mas visa, sobretudo, a demonstrar o papel central da linguagem no desenvolvimento humano e, em especial, pelas mediações educativas e/ou formativas (Bronckart, 2006).

²³ “A noção de **peessoa** designa a *estrutura psíquica* que se constrói *diacronicamente* em cada indivíduo. (...) Sendo ela, o resultado de uma micro-história experiencial, a pessoa em um determinado estado *n* se constitui também como um quadro de acolhimento que exerce uma determinação sobre qualquer nova interação” (Bronckart, 2006: 246).

O ISD também aceita os aportes teóricos de outras disciplinas, reformulando-as e integrando-as, tais como os conceitos referentes às teorias contemporâneas da ação de Habermas (1987) e de Ricoeur (1986), enfatizando o *papel decisivo da atividade de linguagem na construção das próprias ações e dos conhecimentos declarativos* (Bronckart, 2006: 17). Em relação às teorias da linguagem, o ISD privilegia, de forma acentuada, as abordagens que dão primazia ao social, pois é no convívio social que pode se dar o desenvolvimento humano.

Considerando que as condutas humanas dizem respeito à atividade coletiva e social, os produtos dessa atividade (as negociações) são o princípio explicativo das ações individuais (condutas verbais e não-verbais) sobre um objeto físico guiadas por motivos e intenções próprias, vistas de uma perspectiva interna, ou seja, como uma unidade de funcionamento mental-comportamental.

É importante lembrar que foi Leontiev quem sistematizou o conceito de *atividade*, fundando a teoria psicológica geral da *atividade* (constitutivamente interativa), ao se referir a um grupo de pessoas que tem finalidades a serem alcançadas. Além das finalidades, “o conceito de atividade está necessariamente unido ao conceito de motivo. Não há atividade sem motivo” (Leontiev, 1978: 82); a atividade não motivada não é considerada uma atividade de fato. Esse conceito desempenha funções de princípio explicativo, de processos psicológicos superiores e de objeto de investigação.

Mais especificamente, a teoria vygotskyana (1934/2001) compreende o desenvolvimento do indivíduo como resultado de um processo sócio-histórico, enfatizando o papel da linguagem e da aprendizagem nesse desenvolvimento, no qual a aquisição de conhecimentos se dá na interação do sujeito com o meio social. Além disso, há uma interação constante entre os processos internos e as influências do mundo social que o indivíduo interpretará ou entenderá a sua própria maneira.

Na perspectiva dessa mesma teoria, aprender implica uma ação conjunta, na qual os participantes não ocupam lugares distintos: o professor (aquele que ensina) e os alunos (aqueles que aprendem), mas que se dá com a colaboração e cooperação entre os envolvidos. É na atividade coletiva que as relações entre sujeito e objeto de conhecimento são estabelecidas; e o sujeito, por sua vez, é resultado de sua própria atividade na interação homem-homem, na qual ele constitui suas formas de ação em atividades, considerando as relações sociais que lhe fornecem os

sistemas simbólicos de representação de significações que permitem construir a interpretação do mundo real. Enfim, essas relações permitem as negociações entre seus indivíduos, nas quais estão em constante processo de recriação e de reinterpretação de informações, de pareceres e de sentidos.

Visto que o desenvolvimento se dá nas negociações, Vygotsky (1934/2001) aponta caminhos para ultrapassar a dicotomia social/individual, pois a ação do sujeito só é considerada a partir da ação entre sujeitos no contexto social. Assim, o psicológico só pode ser compreendido nas suas dimensões social, cultural e individual (Vygotsky, 1934/2001), as quais são chamadas de sociointeracionistas.

Segundo Bronckart (2004c: 62), as ações individuais de cada sujeito já eram um projeto de estudo para Vygotsky, que buscou “identificar uma unidade de análise do funcionamento e do desenvolvimento humano que seria, ao mesmo tempo, da ordem teleológica (estratégica) e integraria as diferentes dimensões biológicas, emocionais, cognitivas, semióticas, sociais, históricas etc. das condutas humanas”. Essa unidade central das Ciências Humanas/Sociais seria o que diz respeito ao “agir com sentido” (agir significante), que pode gerar representações coletivas²⁴ construídas em uma dada atividade. Entretanto, o projeto de Vygotsky não pôde ser realizado devido a sua morte prematura.

Buscando responder as questões sobre o papel da linguagem no desenvolvimento humano para o agir e para a sua interpretação ou avaliação, levantadas e não resolvidas por Vygotsky, Bronckart (2004c) reinterpreta os trabalhos desenvolvidos por Vygotsky, integrando contribuições de outras correntes interacionistas, que dão primazia à atividade de linguagem nas relações sociais. Bronckart (2006: 70) baseia-se nas seguintes afirmações: as intenções, as motivações, as capacidades e a responsabilidade dos indivíduos não podem ser detectadas diretamente nas condutas ou nos comportamentos observáveis unicamente pelos nossos sentidos. Elas podem ser detectadas por meio de interpretações ou avaliações, normalmente expressas em textos, dos observadores externos (pesquisadores) ou dos próprios sujeitos de pesquisa, considerando que o agir verbal (*agir linguageiro*) está sempre interligado ao agir não-verbal (*agir geral*) (Bronckart, 2006).

²⁴ Confira a definição de **representações** na seção 3.3.1., p.61.

De alguma forma, o *agir languageiro*, no contexto de uma determinada atividade social, exerce influência sobre a linguagem e sobre as representações nela construídas, o que pode contribuir para o desenvolvimento humano e a conseqüente modificação de suas representações e das próprias atividades.

Considerando que esse funcionamento e desenvolvimento humano são objetos de investigação do ISD, pois esses se dão na linguagem em um processo ativo e criativo, eles não podem ser considerados apenas produtos de objetos de sentido, mas também como (re-)produções constantes.

Assim, o ISD não pode ser considerado como terminado, mas como um quadro teórico-metodológico em permanente construção, visto que as relações humanas estão sempre em desenvolvimento, por meio da compreensão e da relação entre linguagem e trabalho, com o objetivo de aperfeiçoar a atividade (Bronckart, 2004a).

Após termos apresentado, em linhas gerais, os princípios do ISD, procuramos expor, na próxima seção, o seu *programa de trabalho*.

3.3. O programa de trabalho do ISD

Com base nos princípios gerais do ISD apresentados na seção anterior, Bronckart (2004c) propõe um procedimento metodológico descendente constituído de três objetos de pesquisa (ou níveis de análise), que examinam:

1. as características organizacionais e funcionais dos pré-construídos sociais, dentre os quais teríamos as atividades sociais, as formações sociais, as línguas naturais e os gêneros de uma determinada sociedade (*atividades coletivas, formações sociais, textos e mundos formais de conhecimento*);
2. as características dos sistemas educacionais e formativos, institucionalizados ou não, que organizam e permitem a transmissão dos pré-construídos sociais às novas gerações (*educação formal e informal*);
3. e, por fim, os mecanismos de apropriação e de interiorização, por meio dos quais os indivíduos constroem seus conhecimentos de mundo e a sua condição de *ator* ou *pessoa* (efeitos produzidos pelos processos de mediação e de apropriação).

Diante desses objetos de pesquisa, podemos perceber a grande importância do papel da linguagem “e principalmente da atividade discursiva no desenvolvimento humano, uma vez que ela é central nos três níveis elencados acima: é ela que organiza, regula e comenta as atividades humanas e é por meio dela que se constrói uma “memória” dos pré-construídos sociais; é por processos de mediação, sobretudo, os languageiros, que esses pré-construídos são apropriados e transformados pelos indivíduos” (Machado, 2007a: 25).

Considerando que os nossos dados são provenientes de um processo de mediação languageiro (ACC), acreditamos ser importante apresentar os três níveis de análise, pois um influencia o outro.

3.3.1. O primeiro nível de análise: os elementos específicos do ambiente humano

Esse nível refere-se à análise dos principais componentes dos pré-construídos específicos do ambiente humano. Segundo Bronckart (2004c: 116), eles são “modelos de atividade e modelos de ação, variáveis, cujas diferentes características dependem das condições transacionais²⁵ e de sua realização e, mais amplamente, da história e da configuração de formações sociais no quadro em que são construídas” (Bronckart, 2004c: 116). Mais especificamente, os pré-construídos são os seguintes:

1. as **formações sociais** como, por exemplo, comunidades particulares, instituições etc., que organizam formas concretas de diferentes atividades humanas, em função de contextos físicos, econômicos e históricos. Nelas, criam-se regras, normas, valores, às vezes, até intenções, gerando-se *representações coletivas*, que podem ser conflituosas.

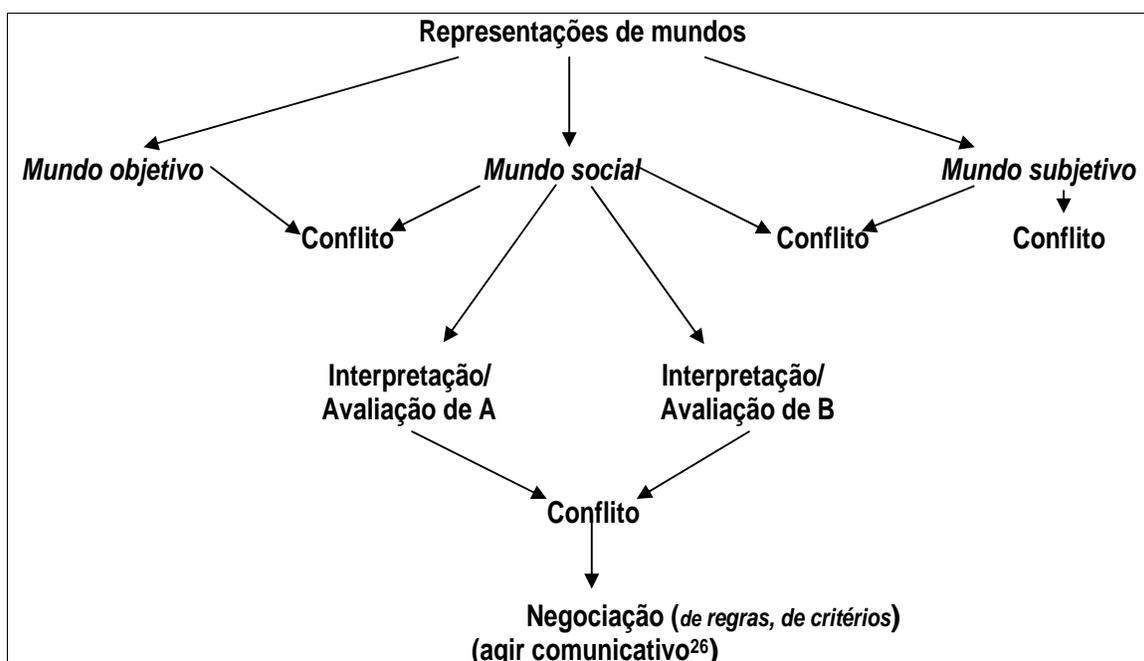
As *representações coletivas* são traços internos que os seres humanos conservam de suas trocas nas interações com o mundo a sua volta. Essa função repousa sobre unidades representativas delimitadas (imagens, sentimentos etc.) que se organizam em um sistema do pensamento consciente. De acordo com Bronckart (2004c), todo agir humano é condicionado a levar em conta representações

²⁵ Estamos nos referindo aos processos de controle e de avaliação de condutas verbais e não-verbais.

coletivas, construídas sócio-historicamente, que se organizam em três sistemas chamados de mundos (representados):

- a. *mundo objetivo*: o conjunto dos conhecimentos (parâmetros) sobre o mundo físico (ambiente) em que se desenvolve a atividade;
- b. *mundo social*: o conjunto de conhecimentos sobre o mundo social: sobre regras, convenções, sistemas de valores elaborados por um grupo social;
- c. *mundo subjetivo*: o conjunto de conhecimentos acumulados sobre as características individuais, internas, de cada indivíduo envolvido na atividade.

O agir docente, por exemplo, é sempre conflituoso, pois normalmente resulta em uma confrontação entre diferentes representações, que obriga o professor a fazer escolhas dentre determinadas possibilidades que lhe são dadas. Assim, pode haver conflito consigo mesmo, por não poder realizar o que havia planejado; conflito entre interpretações diferentes de um dado agir ou conduta (Bronckart, 2006); pode haver conflito entre o que é determinado socialmente e um agir individual, etc. Essa relação conflituosa pode ser melhor visualizada no quadro a seguir, inspirado nas idéias de Habermas (1987) e de Bronckart (2004c):



²⁶ Bronckart (2006: 50) refere-se ao *agir comunicativo* como **atividade de linguagem**, que se constitui como o meio pelo qual se constroem e se desenvolvem esses processos de avaliação.

Para exemplificar, imaginemos “*uma sexta-feira à noite, 14/03/2008, bate o sinal para a quarta aula; a professora Marina de português, de uma escola pública, dirige-se para a sua pior turma, a mais indisciplinada, torcendo para que “aqueles alunos” tivessem faltado; entra no 3º E do E.M. (mundo objetivo) e encontra apenas três alunos, por sorte, os considerados “bons” (mundo subjetivo). Aproveitando que trinta e sete “havam faltado”, propõe retomar o que havia dado na aula anterior (intenção), pois ficara insatisfeita de não ter conseguido explorar um pouco mais o novo gênero textual ensinado: uma notícia (motivo), proposta do novo projeto imposto pelo governo, “São Paulo faz Escola”.*

“Ah não, professora!!! Que saco! A gente já viu isso ontem. Foi superchato! Vamos só conversar” (conflito). A professora, então, pacientemente, convence seus alunos (mundo social: negociação → agir comunicativo); consegue trabalhar diferentes estratégias de leitura, explora os recursos gráficos e gramaticais do texto, relaciona o tema com outras disciplinas e até com outras ciências, terminando a aula com uma produtiva discussão conjunta. Todos ficam satisfeitos, até o estagiário que estava acompanhando a professora” (mundo subjetivo dos alunos e da professora).

2. as **atividades coletivas gerais** (ou atividades não languageiras) são o motor central do desenvolvimento humano que, para funcionar, precisam organizar o essencial das relações entre as pessoas e seu meio ambiente. Ex: as atividades desenvolvidas no ensino não languageiro.
3. as **atividades de linguagem**, na escala sócio-histórica, são textos que comentam “as propriedades das situações de interação, as atividades gerais que eles comentam e as condições histórico-sociais de sua produção ou do trabalho das formações discursivas. Assim, os textos se distribuem em múltiplos gêneros, que são socialmente reconhecidos como pertinentes e/ou adaptados a uma determinada situação comunicativa” (Bronckart, 2004c: 104).
4. os **mundos formais** (ou representados) são estruturas de conhecimentos coletivos, conscientes e organizados, que constituem o ambiente especificamente humano e que avaliam todos os aspectos do agir singular.

3.3.2. O segundo nível de análise: os processos de mediação e de formação

De acordo com Bronckart (2004c), esse nível de análise refere-se aos processos de mediação sócio-semióticos, em que se efetua a apropriação, tanto

pela criança quanto pelo adulto, de determinados aspectos desses pré-construídos. Esse nível de análise subdivide-se em três tipos de processos de controle e de avaliação das condutas verbais e não-verbais:

1. Os *processos de educação informal* são processos deliberados, por meio dos quais os adultos integram os mais jovens em suas *atividades conjuntas*, ensinam-lhes normas, valores sociais e conhecimentos dos mundos formais (pré-construídos), por meio de *comentários verbais* sobre essas atividades, de forma que se alcance um acordo com todos os implicados.
2. Os *processos de educação formal* são condições de transmissão de conhecimentos (dimensão didática) e condições de formação das pessoas (dimensão pedagógica).
3. Os processos de *transação social* são os que se desenvolvem em interações cotidianas entre pessoas já dotadas de pensamento consciente, por meio de avaliações (geralmente languageiras) recíprocas, o que fortalece as interações – mesmo em situações conflituosas – para a definição de situações que façam evoluir as práticas e os conhecimentos de cada pessoa a respeito dos pré-construídos coletivos.

Segundo Bronckart (2004c), os processos de mediações gerais (transações) correspondem às interações entre pessoas já dotadas de pensamento consciente, o que lhes dá a capacidade de fazer avaliações geralmente verbais (languageiras) recíprocas. Esse processo avaliativo permanente e recíproco é o motor da transformação das representações coletivas (do sociológico) e da transformação das representações individuais (do psicológico), do pensamento consciente de uma pessoa. Quem avalia acaba sendo avaliado de alguma forma. Segundo Bronckart (1997/99), a avaliação do outro é fundamental na constituição da pessoa humana, na orientação de suas ações, sobre a qual conclui que:

da mesma forma que avaliamos, somos avaliados, e é à luz dos “mundos representados” que as ações são compreendidas como fragmentos de atividade social imputável a um agente. Ao avaliar o outro e suas ações, os seres humanos apropriam-se das capacidades de ação, dos papéis sociais e de uma imagem sobre si, isto é, das representações de si mesmos como agentes responsáveis por sua ação (Bronckart, 1997/99: 44).

Cabe esclarecer, ainda, que as mediações sociais são transformadoras e formadoras ou constitutivas dos agentes, pois a linguagem constitui um fluxo discursivo, no qual os significados são construídos.

3.3.3. O terceiro nível: os processos de desenvolvimento

Esse nível de análise refere-se aos efeitos que as mediações formativas exercem sobre as pessoas, quando estas se apropriam e interiorizam aspectos dos modelos pré-construídos, podendo ser distribuídos em três campos de análise:

1. as condições de emergência do pensamento consciente, que resulta da interiorização dos signos languageiros por meio da interiorização de suas quatro propriedades fundamentais já formuladas por Saussure: caráter imotivado, radicalmente arbitrário, discreto e ativo;
2. as condições de desenvolvimento posterior das pessoas: desenvolvimento do pensamento, dos conhecimentos e das capacidades de agir;
3. os mecanismos por meio dos quais cada pessoa contribui para a transformação permanente dos pré-construídos coletivos.

Esses três grupos de objetos de análise (os elementos específicos do ambiente humano, os processos de mediação e de formação e os processos de desenvolvimento) estão em constante movimento dialético, mantendo suas propriedades ativas, que alimentam permanentemente os construtos coletivos, que se desenvolvem, se transformam e se contestam. Assim, segundo Bronckart (2004c: 103):

Admitimos que, se os pré-construídos humanos mediatizados orientam o desenvolvimento das pessoas; estas, por sua vez, com o conjunto de suas propriedades ativas, alimentam continuamente os pré-construídos coletivos (elas os desenvolvem, os transformam, os contestam etc.). Logo, consideramos que as mediações (re)-constroem os elementos do meio coletivo, no próprio movimento em que contribuem para a construção das propriedades psicológicas individuais.

Desse modo, a *linguagem* e o *agir* devem ser colocados como objetos fundamentais de análise, pois julgar, avaliar e interpretar o agir do outro são fundamentais no desenvolvimento humano, na formação do outro, nas condutas coletivas, para a formação das representações do coletivo.

Apresentados os três grupos de objetos de análise do ISD, nosso próximo passo será o de apresentar uma *semiologia do agir* proposta no quadro do ISD, para a análise e a interpretação das condutas humanas.

3.4. A semiologia do agir no quadro do ISD

Tendo em vista toda a complexidade a que está sujeito qualquer agir humano, já discutida, e que esse agir não é diretamente observável do ponto de vista externo – lembrando que o *trabalho real* também envolve o que se pensou fazer, mas não fez porque não quis ou foi impedido, deixou para mais tarde etc. (Clot, 1999) –, assumimos a *semiologia do agir* (Bronckart & Machado, 2005), pois ela nos permite analisar e interpretar as formas de reconfiguração do agir educacional por meio das representações das professoras deste estudo – ou seja, por meio da interpretação e/ou da avaliação dos procedimentos didáticos, do ponto de vista interno –, construídas nos textos da ACC sobre as atividades desenvolvidas, que tiveram como instrumento didático o diário de leitura.

Contudo, para alcançarmos esse objetivo, é preciso, antes, apresentarmos alguns termos que expressam processos do trabalho, empregados de modo mais estável em pesquisas já desenvolvidas e coordenadas por Bronckart (2004c), devido à variedade de definições utilizadas em diferentes autores e disciplinas.

1. o termo **agir** (ou agir-referente), no sentido genérico, é qualquer comportamento ativo de um organismo vivo; no entanto, só a espécie humana operacionalizou um agir comunicativo verbal;
2. **trabalho** é um tipo de agir, cuja estrutura pode ser decomposta em tarefas;
3. **tarefas** são ações específicas que compõem uma dada atividade, como por exemplo, introduzir um texto, explicar um conteúdo gramatical, discutir etc.;
4. **atividade** é um agir que organiza e mediatiza os aspectos essenciais das relações entre as pessoas e o meio; ela designa uma *leitura do agir* (interpretação) que envolve dimensões motivacionais e intencionais mobilizadas no nível coletivo;
5. **ação** designa uma leitura do agir que envolve essas mesmas dimensões mobilizadas no nível das pessoas em particular (Bronckart, 2004a; 2004c);
6. o **texto** é uma unidade semiótica e o correspondente empírico da atividade linguageira, produzido com os recursos de uma língua natural, cujas

características composicionais dependem das propriedades das situações de interação e das atividades gerais que eles comentam, assim como das condições histórico-sociais de sua produção ou do trabalho das formações discursivas, ou seja, mais ou menos adaptadas ao comentário de certos tipos de atividades e mais ou menos adaptadas a certos tipos de interação humana (Bronckart, 2006: 104; 2004b; 2004c: 104);

7. **ação de linguagem** (linguageira) é como uma parte da atividade de linguagem, cuja responsabilidade é atribuída (por via externa ou interna) a um indivíduo singular que, desse modo, se constitui como agente ou o *autor* dessa ação no texto produzido.

Será nas análises dos textos produzidos sobre o trabalho que poderemos identificar as *figuras interpretativas do agir*²⁷ – que fazem parte dos pré-construídos coletivos transmitidos ao longo da história humana – e, por exemplo, identificar se aquele determinado agir é coletivo ou individual e, assim, poder distinguir os *elementos constitutivos do agir*, que podem ser:

1. as **razões** para o agir, que podem ser representadas nos textos de duas formas: como determinantes externos ou como motivos. Os **determinantes externos**, de origem coletiva, que podem ser de natureza material ou simbólica, mas são, em geral, de ordem social ou institucional. São razões externas às pessoas, que levam à realização ou não de uma ação ou de uma atividade planejada. Ex: *a coordenação da escola pediu aos professores que se reunissem por área, a fim de fazer adaptações necessárias no planejamento anual*. Já os **motivos**, eles são as razões de ordem interna de uma ou de várias pessoas, que levam a realizar uma ação ou atividade. Ex: *Ensino leitura com o uso do diário de leitura porque esse procedimento didático tem-me mostrado resultados positivos*.
2. as **finalidades** (os efeitos esperados), de origem coletiva e socialmente validadas, que são representações de uma pessoa ou de várias, sobre os efeitos que esperam alcançar sobre objetos ou sobre outras pessoas em um agir coletivo, por ex: *Incluí o diário de leitura no meu planejamento de aulas para que meus alunos adquirissem, dentre outras finalidades, o hábito da leitura*. Quanto às **intenções**, elas são representações de uma pessoa ou de várias sobre os

²⁷ Apresentamos as *figuras interpretativas do agir* na p.83.

efeitos que esperam alcançar sobre objetos ou sobre outras pessoas no seu agir individual. Ex: *Estudo muito para poder melhorar a qualidade das minhas aulas.*

3. os **instrumentos** (recursos para o agir), que são os artefatos materiais ou semiológicos existentes no contexto social, podendo estar ou não disponíveis para o agir. Ex: *Apesar de a minha aula de leitura ser muito boa, só não dá para ser melhor ainda pelo fato de a escola não disponibilizar xerox para os alunos;* e as **capacidades**, noção que designa os recursos (internos) mentais (atitudes, sentimentos, conhecimentos teóricos e práticos, processos mentais etc.) ou comportamentais (atitudes) da pessoa, considerados necessários para a realização de um determinado agir, que ela pode ter ou não, por exemplo, quando o professor tem acesso a *alternativas metodológicas* (uma série de prescrições) para dar uma boa aula de leitura.
4. o **actante**: que pode ser colocado no texto como um **agente**, aquele que não tem intenções, motivos, capacidades e responsabilidades. Ex: *A pedido do diretor, a professora distribuiu panfletos de um curso de informática;* ou como um **ator**, aquele que tem intenções, motivos, capacidades e responsabilidades. Ex: *A professora leu o seu diário aos alunos para lhes servir de modelo.*

Considerando que esses *elementos constitutivos do agir* estão inter-relacionados a um movimento dialético, vemos a pertinência e a importância de apresentar, na próxima seção, definições e recursos lingüísticos relacionados à comunicação oral face a face, visto que os nossos dados são provenientes da ACC.

3.4.1. A comunicação oral face a face

Nesta seção, apresentamos as definições referentes à análise da conversação propostas por Kerbrat-Orecchioni (1996) e os recursos conversacionais possíveis, como a ocorrência de *vocalizações* (Kerbrat-Orecchioni, 1990; 1996) e de comparações (Breton, 1999; Charaudeau, 1992; dentre outros).

Para Kerbrat-Orecchioni (1996) a *conversação* é constituída de cinco unidades hierarquizadas (modelo hierárquico), que são: a interação, a seqüência temática, a troca, a intervenção e o ato de fala. Em relação à primeira, independentemente de sua procedência (conversação, entrevista), a *interação* é uma troca comunicativa (diálogo [2], triálogo [3] ou poliálogo [+ de 3]) que apresenta

uma evidente continuidade interna (do grupo de participantes, do espaço-temporal e dos temas abordados), que se decompõe em *seqüências temáticas* (troca dialogal de temas).

Já a *intervenção* constitui-se de dois *atos de fala* (comportamentos verbais): o ato diretor e o ato subordinado como, por exemplo, “Oi, tudo bem?” (ato diretor) => “Eu vou bem, obrigada!” (ato subordinado), ou seja, é uma troca simétrica (intervenção iniciativa + intervenção reativa). Enfim, cada intervenção é um *turno*, uma contribuição verbal de cada interlocutor em um momento determinado do desenvolvimento da interação.

Segundo Kerbrat-Orecchioni (1996), é comum, na conversação, ocorrer sinais de engajamento mútuo entre o emissor e o receptor (os mais evidenciados em nossos dados), que a autora denomina de *vocalização*. Os sinais do emissor asseguram a escuta de seu destinatário (ex: “né?”, “sabe?”, “nem te conto” etc.) e os sinais do receptor (ex: “sim”, “tá”, “certo” etc.), que pode ser a única palavra do turno, cuja função é confirmar ao falante que está atento em suas palavras.

Além das vocalizações, a interação verbal é, segundo Kerbrat-Orecchioni (1990: 28), “o lugar de uma atividade coletiva de produção de sentido, atividade que implica o emprego de negociações explícitas ou implícitas que podem ter êxito ou fracassar”. É por essa razão que a interação entre os participantes compartilham códigos e negociam sentidos e posições. A negociação, segundo Kerbrat-Orecchioni (1996: 141), é “um contrato de comunicação, um tipo de troca, no qual nos encontramos envolvidos, seu cenário global, sua organização local, a alternância de turnos de fala, os temas da conversação, a adequação dos signos produzidos, a significação das palavras e dos enunciados, as opiniões emitidas de ambos os lados e os diversos aspectos da relação interpessoal...”. Nesse sentido, a linguagem assume o seu estatuto de *ação* (Bronckart, 1997/99), de um e do outro que se alternam. Assim, podemos dizer que toda atividade humana é regulada pela linguagem, mediada pelo agir comunicativo (Bronckart, 2006).

Considerando que toda interação verbal organiza-se em diferentes tipos de estratégias comunicativas, que dependem da competência lingüística dos participantes, tomamos como base a definição de “ato de linguagem” de Charaudeau (1983): ele pode ser entendido como o “resultado de uma encenação

discursiva feita por sujeitos que agem (*JE* e *TU*)”. Assim, uma das maneiras de os participantes construírem uma *mise en scène* discursiva é por meio da comparação.

A **comparação** foi um dos recursos utilizado pelas participantes de nossa pesquisa para se expressarem a respeito das atividades observadas, a partir do que iam apreendendo das cenas de suas aulas filmadas. Identificamos um número muito grande de comparações estabelecidas entre *identidades* e, sobretudo, entre *diferenças*, em quatro tipos de operações: *graduada*, *global*, *proporcional* e *avaliativa*²⁸ (Charaudeau, 1992); estruturadas de diferentes formas que, após muitas leituras dessas estruturas oracionais, chegamos a seguinte classificação: *explícita*, *composta*, *co-produzida*, *implícita*, *indireta* e *genérica*, que apresentaremos no capítulo de metodologia.

Quanto ao conceito de comparação, Charaudeau (1992: 360) a define da seguinte maneira: “a comparação é um processo que consiste em confrontar as qualidades, as quantidades ou os comportamentos, pelo menos entre dois seres, e a concluir sobre as semelhanças e dessemelhanças dessas qualidades, quantidades ou comportamentos”. Nesse sentido, “ela é o resultado de um raciocínio”.

Já, outros autores, não lingüistas, mas da área da advocacia, compreendem a comparação como uma espécie de argumentação. Breton (1999), por exemplo, afirma que a estrutura comparativa pode ser entendida como um argumento pertencente ao grupo dos “argumentos quase-lógicos”. O autor ainda acrescenta que a comparação implica sempre em uma espécie de **argumento pelo exemplo**, pois é, em si mesmo, um apelo à autoridade do fato exemplar (Breton, 1999: 93).

A comparação é definida por Perelman & Olbrechts-Tyteca (2002) como uma estratégia duplamente portadora de representações, constitutiva da inter-relação de sentidos, pois, mesmo não havendo *nenhuma conotação de processo sintático*, *normalmente vem explícito, no período, o nexa* (Lima-Hernandes, 2006: 1329), revelando-se uma dinâmica interpessoal complexa.

Tal complexidade se dá na estruturação lingüística da comparação, que requer do sujeito a capacidade de articular determinado conhecimento prévio – “um ganho gradual e natural, cumulativo e dependente da capacidade de abstração” (Lima-Hernandes, 2006: 1322) – a seus processos mentais e projetá-la na língua.

²⁸ Apresentaremos a classificação proposta por Charaudeau (1992) na p.73.

Segundo Perelman & Olbrechts-Tyteca (2002: 275), os *argumentos de comparação* são “apresentados como constatações de fatos, enquanto a relação de igualdade ou desigualdade afirmada só constitui, em geral, uma pretensão do orador”. Essas autoras defendem a idéia de que “os argumentos de comparação cotejam objetos para avaliá-los uns em relação aos outros, visando à oposição”. Normalmente, essa estratégia argumentativa é utilizada para confrontar realidades diferentes, visando avaliá-las uma em relação à outra. Já Breton (2003) acrescenta mais uma função à comparação, ao afirmar que essa estratégia discursiva, quando não se trata de uma **avaliação**, pode ser a **ilustração** de um caso por meio de outro.

Já, para Clot et al. (2001), a discussão do que é apreendido no vídeo, a partir da observação de ações e de estilos na ACC, baseia-se nas diferenças detectadas que, por si sós, são reavaliações do gênero da atividade (Clot et al., 2001). Perceber as diferenças é, ao mesmo tempo, obter outras possibilidades de ação em relação a elas (Vygotsky, 1934/2001), pois, como sabemos, ninguém se comporta exatamente como o outro, no modo de atuar, de andar, de olhar ao seu redor, de se comunicar.

Com base nos conceitos dos autores acima, entendemos que a comparação constitui-se na articulação de um conhecimento prévio, de imagens de atividades revividas a partir do vídeo produzido e de um processo cognitivo, que se projeta nos textos provenientes da ACC, visando, sobretudo, a avaliar as duas instâncias dessas atividades observadas, tanto no que diz respeito ao próprio agir de quem a profere como ao agir do outro. Nesse sentido, a comparação revela-se um recurso gerador de *controvérsias* (Clot, 1999) que (as controvérsias) se dá a partir do *intercruzamento de movimentos inversos dos atores* (Faïta, 2005: 130), o objetivo maior da ACC.

Apresentados os elementos constitutivos da comunicação oral face a face, na próxima seção, expomos os procedimentos de análise do agir humano construído nos textos, de acordo com os autores vinculados ao ISD.

3.5. Os procedimentos de análise

Nesta seção, apresentamos os procedimentos para a análise do agir nos textos, com base em Bronckart (1997/99; 2004c; 2006) e em autores que têm

desenvolvido sua perspectiva teórico-metodológica, inclusive a classificação das comparações propostas por Charaudeau (1992).

Para chegarmos às análises do agir representado nos textos, faz-se necessária a descrição do contexto físico de produção e do contexto sócio-subjetivo, **nível da situação de linguagem**, pois a linguagem está diretamente relacionada ao seu contexto de produção. Assim, toda ação de linguagem resulta de um conjunto de representações do autor sobre um contexto físico, que compreende quatro parâmetros (Bronckart: 1997/99: 93):

1. o *lugar de produção*, que é a representação do lugar físico em que o texto é produzido;
2. o *momento de produção*, que é a representação da extensão do tempo durante o qual o texto é produzido;
3. o *emissor*, que é a representação da pessoa que produz fisicamente o texto (oral ou escrito);
4. e, por fim, o *receptor*, que é a representação da(s) pessoa(s) que pode(m) perceber ou receber concretamente o texto.

Quanto ao contexto sócio-subjetivo, o enunciador serve-se de suas representações (mundo subjetivo) para levantar hipóteses sobre o agir representado nos textos (mundo social: normas, valores, regras etc.), a partir de quatro parâmetros:

1. *lugar social*: instituição ou qualquer outro tipo de interação em que o texto é produzido;
2. *enunciador*: posição social (estatuto ou papel social) assumida pelo enunciador na interação em curso;
3. *destinatário(s)*: posição social atribuída ao receptor (participante de pesquisa) do texto;
4. e *objetivo(s) da interação*: efeito que o texto pode produzir no destinatário (participante) a partir do agir linguageiro do enunciador (pesquisador) ao qual o texto está articulado.

Vale ressaltar que a definição do contexto sócio-subjetivo, para as análises, é baseada unicamente nas hipóteses levantadas pelo pesquisador, ou seja, nas representações que o pesquisador tem do mundo sócio-subjetivo, mobilizado pelos participantes (ou enunciadores, incluindo o pesquisador) da pesquisa na ação de linguagem.

Além disso, ao produzir um texto, o agente, primeiramente, avalia a situação de produção em que se encontra, em seguida, seleciona um modelo de gênero que considera mais adequado – que nada mais é que um dos *construtos históricos*

disponíveis – do *arquitexto* de sua comunidade lingüística e, se necessário, adapta esse gênero modelo aos valores atribuídos por ele à situação de ação.

Além da escolha do gênero, segundo Bronckart (1997/99), a situação de produção envolve parâmetros que podem exercer influência sobre a forma como um texto é organizado, ou seja, ao produzir um texto, o agente mobiliza representações pessoais (a imagem que se tem) sobre o contexto físico e o contexto sócio-subjetivo que lhe são requeridas nessa situação de produção e estabelece a estratégia discursiva que empregará para construir suas representações sobre o trabalho. Uma dessas estratégias é a comparação e, para analisá-la, Charaudeau (1992: 361) propõe a seguinte classificação:

1. **comparação graduada**: operação de simples confrontação que pressupõe a existência de um certo grau de qualidade ou de quantidade do pólo de referência (o comparante), e que leva a se constatar a igualdade ou a desigualdade (*superioridade* ou *inferioridade*) em relação ao termo comparado. A comparação graduada subdivide-se em:
 - a. *intensiva* [também mais / menos (adjetivo / advérbio) que / do que...; tão mais / menos (adjetivo / advérbio) quanto...]. Ex: *O diário de leitura é tão mais atrativo que perguntas de interpretação de texto no livro didático.*
 - b. *quantitativa* [quanto mais / menos (adjetivo / advérbio) mais / menos]. Ex: *Quanto mais o aluno pratica a escrita diarista mais ele desenvolve sua capacidade de leitura.*
 - c. *superlativo* [o melhor; o maior; o mais (adjetivo)]. Ex: *O melhor meio de desenvolver a capacidade de leitura é praticar a escrita diarista.*
 - d. *outros meios de expressão* [tão (adjetivo) quanto; ser (adjetivo) em ..., mas não em ...; ser maior / menor; ser igual / diferente]. Ex: *Meus alunos são bons em diário de leitura, mas não em dissertação.*
2. **comparação global**: operação de simples confrontação que pressupõe a existência da qualidade do pólo de referência (o comparante) e que leva a se constatar a *identidade* (o mesmo) ou a *diferença* (outro), em relação ao comparado. A comparação global subdivide-se em:
 - a. a identidade:
 - ***qualidade*** [ser + (adjetivo) + como; tal qual; tal como; tal]. Ex: *O diário de leitura é interessante como a ação de ler.*
 - ***comportamento*** [como; assim como; tal qual; tal como; o mesmo que; o mesmo (...) que; também; à maneira de; idêntico a; semelhante a]. Ex: *Que interessante! O meu diário ficou semelhante ao seu.*
 - b. a diferença (marcas de negação “não”):
 - ***qualidade*** [como]. Ex: *Responder perguntas de compreensão de texto, propostas pelo livro didático, não é interessante como produzir diário de leitura.*
 - ***comportamento*** [como; não mais; diferente; diferente de; diferença; diferentemente]. Ex: *Eu fiz diferente: enfatizei primeiro as vantagens da prática diarista.*

3. **comparação proporcional**: operação de confrontação dupla que não compreende a pressuposição, pois ela coloca frente a frente dois pólos graduados, paralelos um ao outro e, às vezes, um em conseqüência do outro. Ela pode ser identificada pelas seguintes expressões: “tal ... tal”; “mais ... mais”; “quanto melhor”; “à medida que”; “mais ... menos”. Ex: Quanto mais meus alunos praticam a escrita diarista, mais eles querem praticar.
4. **comparação avaliativa**: operação de confrontação entre uma qualidade ou comportamento que não tem nada a ver um com o outro e que um é preferido ao outro, que se desvia e que, portanto, é oposto ao primeiro [melhor ... que; antes ... que; gostar mais... que; preferir que... mais... que]. Ex: É melhor praticar a escrita diarista que praticar as atividades do livro didático. Prefiro que meus alunos pratiquem mais a escrita diarista que qualquer outra atividade de leitura.

É também na situação de produção de um texto que o agente estabelece o conteúdo temático, o tipo de discurso e de seqüência, que mobilizará, incluindo seu estilo (modos de proceder) peculiar de se expressar.

Em relação ao *conteúdo temático*, Bronckart (1997/99: 97) o define como um conjunto de informações que são explicitamente traduzidas no texto pelas unidades declarativas da língua natural utilizada e pelo gênero adequado ou adaptado pelas propriedades individuais ou estilísticas dos mesmos.

São, portanto, as representações interiorizadas pelos agentes que são mobilizadas diante da necessidade de produção de linguagem e que exercem influência decisiva sobre vários aspectos do texto produzido. Nesse processo, elas são mobilizadas em duas direções: um conjunto de representações constituirá o contexto da produção e outras representações constituirão o **conteúdo temático** ou referente (Machado, 2000: 5).

Em relação às coordenadas que organizam o conteúdo temático de um texto, estas podem ser explicitamente colocadas à distância (disjunção) das coordenadas gerais da situação de produção (ordem do **narrar**), ou elas não o são (conjunção – ordem do **expor**). Quanto às instâncias de agentividade semiotizadas na produção textual, estas são colocadas em relação com o agente produtor e sua situação de ação de linguagem (implicação), ou elas não o são (autonomia). O cruzamento dessas quatro “atitudes de locução” (ou *mundos discursivos*) (*narrar* implicado, *narrar* autônomo, *expor* implicado, *expor* autônomo) é expresso (ou expressável) por meio de quatro tipos de discurso: relato interativo, narração, discurso interativo e discurso teórico (Bronckart, 2006). Os *tipos de discurso* são segmentos de *texto* ou até mesmo textos inteiros (ex: provérbio), que apresentam características próprias em diferentes níveis, podendo traduzir a criação de mundos discursivos específicos.

Para uma melhor visualização das características dos tipos de discurso, observe-se o quadro a seguir:

Coordenadas dos mundos constituídos na textualidade		
Conjunção - mundo do EXPOR		Disjunção - mundo do NARRAR
Implicado	Discurso interativo (ex: diálogo entre dois ou mais professores)	Relato interativo (ex: relato de um professor, a um ou mais colegas, de uma experiência vivida na sala de aula)
Autônomo	Discurso teórico (ex: reflexões generalizantes de um professor)	Narração (ex: exposição de um fato paralelo ao objetivo de aula, cujo discurso predominante é constituído de segmentos menores de outros tipos de discurso)

● **Quadro 2: Tipos de discurso**

O **discurso interativo** implica, ao menos, um dos participantes da interação, por meio de pronomes pessoais (**eu** e **você**: enunciador e destinatário) ou por meio de pronomes possessivos correspondentes; e os *dêiticos*, que colocam os conteúdos verbalizados como concomitantes ao momento da produção. Eles podem ser: ostensivos (isto, aquilo); nomes próprios ou *dêiticos*²⁹ de pessoa (eu, você(s), nós etc.); dêiticos espaciais (aqui) e temporais (agora, hoje, ontem, dentro de dois dias etc.); *pronomes e anáforas pronominais*, por exemplo: *O aluno produziu um diário. Ele pretende discuti-lo na aula de amanhã; desinências e tempos verbais* no presente, no futuro perifrástico, no imperativo, que colocam as ações verbalizadas como concomitantes ao momento de produção (Bronckart, 1997/99, e Machado, 1998). Exemplo:

33 ACS³⁰ P1 *essa (cena) também você pode tirar porque o Renato³¹ não não... você pode deixar o começo... não no começo não... pode começar... pode deixar uma uma... eu acho:: que não precisa quebrar... você pode deixar até a hora que os dois perguntam... até a pergunta dos dois... e ai você corta... que ai é é a parte que eu falei que eu não acho legal... é esse resto você pode tirar*

²⁹ **Dêiticos** são unidades lingüísticas que fazem referência ao contexto situacional de agir languageiro, apontando ou mostrando certos objetos acessíveis aos interlocutores ou ao espaço e ao tempo, em vez de serem interpretados semanticamente por si sós. Eles só ganham significado na presença do que é mostrado, apontado, portanto, só funcionam em um contexto dado.

³⁰ Os exemplos, a seguir, foram extraídos da ACS e, na falta deles ou por questão de espaço, exemplificamos com expressões que caracterizam os referidos procedimentos, com base em Machado e Bronckart (2004), Lousada (2006) e Abreu-Tardelli (2006).

³¹ O Renato foi o responsável por todas as filmagens para esta pesquisa.

O **relato interativo** implica a presença dos participantes (enunciador e destinatário) da interação e pronomes correspondentes, os quais estabelecem uma relação de implicação, colocando os conteúdos apresentados como estando distantes temporalmente em relação ao momento da produção, estabelecendo-se uma relação de disjunção. Ex:

165 P1 *eu pedi que eles fizessem o diário... fiz a aula de discussão desse diário... para ACS que eles lembrassem do que era diário... eu peguei e pedi para ela ler só o objetivo... sabe? naquelas instruções não tinham o objetivo?*

O **discurso teórico** implica a ausência de marcas de referência aos participantes concretos da interação, ao tempo e ao lugar da produção, estabelecendo-se uma relação de autonomia entre os conteúdos enunciados e a situação de produção. Esse tipo de discurso pode ser identificado pela ocorrência de frases declarativas, verbos no presente genérico, nominalizações³², pela presença de um *você* ou *a gente* em um discurso informal, no entanto, genérico, como se pode observar no exemplo a seguir:

89 P1 *na narração... a gente não coloca a opinião... a gente inventa uma história... no ACS diário NÃO... a gente... em cima de uma história... a gente põe a opinião da gente...*

Na **narração**, observa-se a ausência de qualquer unidade lingüística referente a qualquer um dos participantes da interação ou ao tempo e ao espaço disjuntos do momento de produção, estabelecendo-se uma relação de autonomia. Nela, podemos identificar marcas de referências temporais (ex: no dia seguinte) e verbos no pretérito perfeito. Ex:

56 P1 *e aí dei o “vestido azul”... que é um texto que conta uma história de uma ACS menininha que estudava numa escola local e a profe/ menininha era muito suja e o professor deu um vestido azul para ela... e com esse vestido azul... o pai... e ela já suja... e a mãe começou a arrumar a menina... aí o pai ficou com vergonha da casa... pintou a casa... e a vizinha ficou com vergonha da rua... e começaram a limpar a rua... aí o prefeito foi lá e asfaltou a rua e a cidade inteira se modificou... devido ao primeiro ato do vestido... do professor ter dado o vestido...*

³² **Nominalização** é a transformação de um verbo em substantivo. Ex: complemento, aprovação, coordenação etc.

Uma outra forma de organização do texto é a que compreende os tipos de seqüências³³: descritivas, explicativas, argumentativas, narrativas, injuntivas e dialogais (Machado, 2005b: 246-7).

A **seqüência descritiva** tem por função fazer o destinatário ver em detalhe elementos de um objeto de discurso, conforme a orientação dada a seu olhar pelo produtor. Exemplo:

“Efetivamente a rua era aquela; e o velho palácio estava na minha frente. Era um palácio de trezentos anos, cor de barro, que me parecia muito familiar quanto ao desenho de sua alta porta, aos ornatos das colunas e ao lançamento da escada do vestíbulo” (Cecília Meireles).

A **seqüência explicativa** faz o destinatário *compreender* um objeto de discurso, visto pelo produtor como incontestável, mas também como de difícil compreensão para o destinatário. Como exemplo, apresentamos um fragmento do artigo de Bronckart (2006), em que se observa, no segundo parágrafo, uma seqüência explicativa:

“A **Psicologia da Linguagem** é geralmente definida como uma subdisciplina da Psicologia, que se centra na análise do funcionamento e da gênese das condutas de linguagem. Nessa perspectiva, e de acordo com os princípios aparentemente evidentes de recorte de objetos e de distribuição de tarefas científicas, essa Psicologia coexistiria com outras subdisciplinas, que também se definem pelo seu (sub)objeto: Psicologia da Percepção, Psicologia das Emoções, Psicologia Cognitiva, Psicologia Social, Psicologia Clínica, etc.

Nossa concepção é totalmente diferente, na medida em que sustentamos que a linguagem não é (somente) um meio de expressão de processos que seriam estritamente psicológicos (percepção, cognição, sentimentos, emoções), mas que é, na realidade, o instrumento fundador e organizador desses processos, em suas dimensões especificamente humanas. Isso significa dizer que, no homem, as *funções psicológicas superiores* (ou os processos de pensamento acessíveis à consciência) e as *condutas ativas* que a elas estão associadas são o resultado da *semiotização de um psiquismo primário*, herdado da evolução (e globalmente análogo ao dos mamíferos superiores). Conseqüentemente, nosso trabalho filia-se a uma abordagem global e tendencialmente unificada do funcionamento psicológico, que toma como unidades de análise *a linguagem, as condutas ativas* (ou o “*agir*”) e o *pensamento consciente*” (Bronckart, 2006: 122).

A **seqüência argumentativa** tem por função convencer o destinatário da validade de posicionamento do produtor diante de um objeto de discurso visto como contestável (pelo produtor e/ou pelo destinatário). Vejamos um exemplo extraído de Correia (2007):

“O domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, **pois** é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de

³³ **Tipos de seqüências** seriam uma das formas possíveis de planificação dos conteúdos (Bronckart, 1997/99).

mundo, produz conhecimento. **Assim**, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos acesso aos saberes lingüísticos necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos”.

A **seqüência narrativa** tem por função manter a atenção do destinatário, por meio da construção de suspense, criado pelo estabelecimento de uma tensão e subsequente resolução. Exemplo:

O leão e o ratinho

“Certa vez, dois ratinhos estavam brincando na floresta e um deles, sem querer, pulou em cima de um leão que estava deitado dormindo. O leão acordou e agarrou o ratinho. O ratinho implorou ao leão que o perdoasse, pois não tinha feito aquilo de propósito.

O leão achou que não seria digno matar o ratinho, e deixou-o partir. Alguns dias depois, o leão caiu numa armadilha. Ele rugiu e urrou tão alto que o ratinho ouviu e foi ver o que acontecera.

Quando viu o leão preso na armadilha, o ratinho disse-lhe para não se preocupar, pois iria retribuir a sua generosidade. Começou a roer os nós e as cordas até que conseguiu libertar o leão, que pôde voltar para a floresta.

Moral: Aquele que, com sinceridade, pede perdão deve ser perdoado (...).”

Fábulas de Esopo

A **seqüência injuntiva** tem por função fazer o destinatário agir de um certo modo ou em uma determinada direção. Exemplo:

“Instruções escritas para a produção do Diário de Leitura

1. À medida que você for lendo,

- 1.1. apresente a sua opinião pessoal sobre o texto e justifique-a discutindo as idéias colocadas pelo autor, concordando ou não, levantando perguntas;
- 1.2. registre as dificuldades de leitura que você encontrar, as dúvidas, os trechos que você não compreende;
- 1.3. relacione o assunto do texto com qualquer tipo de conhecimento que você tenha;
- 1.4. observe e anote as informações do texto que lhe são novas ou as informações que podem modificar a sua forma de agir e/ou de pensar sobre o que ele discute;
- 1.5. escreva as idéias mais importantes do texto, a(s) opinião(ões) defendida(s) e os argumentos que a(s) sustentam;
- 1.6. procure sempre justificar as suas afirmações ou julgamentos.

2. Após a leitura geral do texto e a elaboração de suas anotações, com base nelas, escreva um texto para ser apresentado à professora. Ele deve ser organizado, revisado, coerente entre suas partes e conter: um pequeno resumo das idéias mais importantes do texto lido e aquilo que você considerar mais importante ou interessante de seus comentários, de suas dúvidas, das relações que estabeleceu, do tipo de contribuição que o texto lhe trouxe, e que possam ser tornadas públicas” (Machado, 1998; Buzzo, 2003).

Por fim, a **seqüência dialogal** tem por função fazer o destinatário manter-se na interação proposta. Exemplo:

- Não falem amanhã, porque faremos um de diário de leitura.
- Sobre que texto?
- Surpresa...
- É texto da atualidade ou literário?
- Você saberá amanhã.
- Ah! professora:: então, eu quero fazer hoje...
- (outro aluno) Eu também.

Pressupondo que as verbalizações sobre o trabalho na ACC articulam constantemente os diferentes tipos de discurso e de seqüência, para compreender a organização desses textos e como os turnos estão estruturados, recorreremos à observação dos mecanismos de textualização, pois estes explicitam as grandes articulações hierárquicas, lógicas ou temporais, responsáveis pela linearidade e coerência temática no texto. Eles englobam:

1. os *mecanismos de conexão*, por meio de organizadores textuais (lógicos: por isso, e, assim, etc.; espaciais: a seguir, no próximo capítulo, etc.; e temporais: agora, durante, já etc.);
2. os *mecanismos de coesão nominal*, por meio de processos catafóricos (introdução de informações novas) e anafóricos (relações de retomada);
3. e os *mecanismos de coesão verbal*, que organizam a temporalidade dos processos presentes no texto (estados, eventos, ações), por meio de desinências verbais, advérbios e grupos preposicionais (Bronckart, 2004a).

Quanto aos mecanismos enunciativos (**nível enunciativo**), o primeiro aspecto a considerar é a inserção de *vozes* e de *modalizações*, que explicitam o tipo de engajamento enunciativo em ação no texto, dando-lhe coerência (Bronckart, 1997/99). Mecanismos enunciativos referem-se às marcas de inserção de diferentes vozes e de modalizações. Elas caracterizam-se pelas representações construídas pelo próprio enunciador sobre si mesmo, pelas diferentes vozes colocadas como responsáveis por um determinado enunciado e pelos diferentes posicionamentos do enunciador e dessas outras vozes em relação ao que é dito.

O termo **vozes**, no sentido de Bronckart (1997/99: 326) podem ser definidas como entidades (personagens) que assumem ou as quais é atribuída a responsabilidade do que é enunciado (dito, visto ou pensado) no texto. Segundo o mesmo autor, há três tipos de vozes: a voz (neutra) do autor empírico que é mobilizada em um determinado tipo de discurso; as vozes sociais e as vozes de personagens, que são mobilizadas por esse autor empírico.

As vozes podem manifestar-se por meio de citações diretas (*discursos interativos dialogados*), tornando-se explícitas e assumidas por seu enunciador, ou assumidas indiretamente, ou ainda, as que não são marcadas lingüisticamente (as mais comuns), precisando ser inferidas. Segundo Maingueneau (1998/2001), as vozes se classificam em dois tipos de discursos relatados:

1. *discurso direto*: reprodução literal das palavras de alguém nos termos exatos em que foram ditas, normalmente, destacado por aspas ou outro tipo de realce tipográfico. Ex:

111 P1 *eu estava muito nervosa... eu tinha de explicar e ninguém estava prestando a*
ACS *atenção no que eu estava falando... aí... eu mandei o Renato parar ((risos)) e*
apareceu aí eu falando “pára de filmar”... dei aquela bronca naquele Douglas e...
Cristiane ((risos)) que estão ali

2. *discurso indireto*: discurso que informa objetivamente o leitor/destinatário sobre o que o enunciador citado teria dito, normalmente introduzida por um verbo de dizer, separado do discurso do enunciador que cita pela conjunção (que/se), verbo em 3ª pessoa e tempo verbal que se correlaciona com o tempo em que se situa a enunciação. Ex:

23 P1 *essa parte está tão intereSSANte... quando eu falei... que eles podiam entrAR::*
ACS *no texto... porque às vezes eles se perdem... não:: não gostam... eles não TÊM o*
que falar... têm que falar comigo e ali [no diário de leitura] NÃO... eu falei para
eles que podiam...

Já as vozes implícitas ou pressupostas podem ser identificadas, segundo Machado (2008/*no prelo*), por organizadores argumentativos (*logo, portanto, porque, mas, embora, portanto, em razão disso, por causa disso* etc.), por unidades de negação de asserção, e, no caso do exemplo a seguir, também pela modalização deôntica “ter de”, indicando uma determinação externa, ou seja, a voz do métier. Ex:

180 P1 *essa foi uma discussão que eu lancei para para que eles pudessem me entregar*
ACS *uma atividade né? e como era uma recuperação... tinha de ter uma atividade [...]*
por isso que eu tive de retoMAR... e fazer a reesCRIta

Nesse exemplo, podemos inferir a voz da instituição, pois a recuperação de alunos pressupõe uma revisão de conteúdos vistos e uma avaliação, ou seja, duas determinações da instituição: *o professor precisa fazer a revisão de conteúdos dados e, em seguida, avaliar seus alunos para que não sejam retidos.*

Vale ressaltar que as vozes marcadas lingüisticamente podem nos revelar a subjetividade do enunciador, o seu posicionamento diante da autenticidade de suas asserções, o que lhe permite aproximar-se (espaço-temporal ou relacional) do seu destinatário. Já o mascaramento das vozes exerce efeitos contrários, pois o próprio enunciador posiciona-se de forma genérica, mascarando também a sua subjetividade; expressa-se com uma pretensa "objetividade" e verdade em suas asserções, distanciando-se dos seus interlocutores.

Quanto à avaliação por *modalização*, ela é a forma concreta de posicionamento (avaliação) formulado sobre certos aspectos do conteúdo temático, revelando-nos a atitude do enunciador por meio de seus julgamentos, opiniões e sentimentos (Bronckart, 1997/99: 131, 326).

A modalização pode ser identificada por meio de unidades ou de conjuntos de unidades lingüísticas de níveis muito diferentes, que também são denominadas *modalidades*: tempo verbal no futuro do pretérito, auxiliares de modalização (*poder, ser preciso, dever* etc.), certos advérbios (*certamente, sem dúvida* etc.), certas frases impessoais (*é evidente que...; é possível que...*) etc. (Bronckart, 1997/99: 132). Machado (2008/*no prelo*) considera como *modalizadores do enunciado* todas as unidades lingüísticas que exprimem a posição de uma instância enunciativa sobre o conteúdo da proposição enunciada. São elas:

1. **Modalizações epistêmicas** (lógicas), que explicitam o grau de verdade ou de certeza objetiva (ordem dos saberes) sobre o conteúdo enunciado. Elas podem ser identificadas pelas seguintes unidades lingüísticas: *ser possível, ser verdade, sem dúvida que, ser (im)provável, poder, pode ser, talvez, dever* etc. Exemplos: "Na ACC, é possível obter mais detalhes do trabalho docente com a intervenção direta do pesquisador". "Estou certa de que a prática diarista é indispensável nas aulas de leitura".

Além disso, as *modalizações epistêmicas* podem explicitar a intenção do enunciador em não querer se mostrar totalmente certo em relação ao que está expressando ou discordando do enunciador com a opinião do colega (Lousada, 2006), por exemplo: *achar, pensar, crer, acreditar, considerar*; enfim, verbos que exprimem recursos cognitivos (representações) do enunciador, podendo explicitar motivos, intenções, responsabilidades, finalidades, capacidades e recursos para o agir. Exemplo:

36 P2 ((depois de um tempo assistindo mais ao filme)) *ficou boa a discussão... não dá ACS para cortar... está toda a:: PARte teórica do do que é o diário e eles comentando... acho que pode deixar... ((falando e rindo ao mesmo tempo, com simplicidade)) é maldade tirar tudo... uma parte... achei interessante... gostei da minha explicação... expliquei bem ((risos))*

2. **Modalizações deônticas:** (grau de necessidade: campo dos valores, opiniões e regras do convívio social) explicitam as representações do enunciador ou de outra instância enunciativa sobre os determinantes externos do agir, considerando que o conteúdo do enunciado deve ser julgado e considerado como obrigatório. Podem ser identificadas por: *dever, ser preciso, ser lamentável, ser necessário, ser recomendável, ter obrigação de* etc. Ex: “A direção informou aos professores que a recuperação de alunos deve ser contínua”.

124 P1 *porque aí [uma cena de aula] é recuperação dos alunos... então... eu tive que dar ACS uma atividade para nota*

3. **Modalizações apreciativas:** (grau de avaliação subjetiva) explicitam as representações (as posições subjetivas) do enunciador em relação ao enunciado, como: julgamento, atitude, estado psicológico ou o sentimento pessoal. Por exemplo: *gostar, apreciar, achar que, ter prazer em, ter a impressão de, odiar, felizmente* etc.; expressões como “sem esforço”; “Ai de mim!”; “Não é fácil”. Ex: “A professora disse que os seus alunos gostaram da prática diarista”.

48 P2 *é maldade tirar tudo... é uma parte que... achei interessante... gostei da minha ACS explicação... expliquei bem ((risos))*

Como índice de *subjetividade*, Bronckart (97/1999) propõe a **modalização pragmática**, que pode expressar aspectos da responsabilidade do enunciador (subjetividade) em relação às próprias ações, o que nos permite acessar suas intenções, motivos, finalidades e capacidades, do grupo ou da instituição por meio de formas verbais, como: *querer, saber, tentar, buscar, procurar, pretender, poder, ter vontade, se soubesse*; ou de locução conjuntiva (ex: *com a intenção de*). Ex: “A professora tentou fazer uma discussão conjunta com os alunos de diários produzidos por eles”.

155 P1 *é... eu queria mostrar [na ACC] a primeira parte [da aula de discussão de diários]*
ACS *né? que eu comecei a falar com eles... depois pode colocar a parte que em eu*
começo a a perguntar qual que é a diferença entre os dois textos...

Finalmente, no **nível semântico** (ou da semiologia do agir), apresentamos as *figuras interpretativas do agir* identificadas nas últimas pesquisas desenvolvidas no Grupo LAF de Genebra e no Grupo ALTER, no Brasil. É importante ressaltar que essas figuras recebem denominações diferentes nesses grupos. Para o primeiro grupo, essas figuras são denominadas de *figuras de ação* e no Grupo ALTER, são nomeadas de *figuras do agir*.

Esse último grupo até recentemente denominava as formas de agir como “tipos de agir” a partir de uma releitura de Ricoeur desenvolvida por Bronckart (2004c): “interpretar um texto é (principalmente) interpretar *figuras interpretativas da ação* nele contidas e, assim, interpretar a ação humana”. Em princípio, a interpretação do Grupo ALTER desse conceito foi diferente da que foi desenvolvida por Bulea & Fristalon (2004), sob o nome de “registros do agir” e, mais tarde, de “*figuras de ação*”, em Bulea (2007 e em outros artigos precedentes). Era uma interpretação que dava ênfase maior às *dimensões* do agir que se apresentam nos textos que às suas *formas de articulação e/ou de organização* e, sobretudo, sem fazer relações entre essas dimensões e os tipos de discursos. Portanto, o Grupo ALTER passou a utilizar *figuras interpretativas do agir*, como também *figuras de ação* e *figuras da atividade*, para a análise de representações do agir construídas nos e pelos textos *sobre e no* trabalho educacional (Machado, 2008/ *no prelo*).

É na análise de verbos e de sintagmas verbais que é possível identificar *figuras interpretativas do agir*, como tem sido em pesquisas recentes desenvolvidas por Machado e Bronckart (2004), Bulea & Fristalon (2004), Abreu-Tardelli (2006), Mazzillo (2006), Lousada (2006), Barricelli (2007), Bueno (2007), dentre outras. Quanto à pesquisa desenvolvida por Machado e Bronckart (2004), ao fazerem uma releitura em termos do agir em textos procedimentais, identificaram três *figuras do agir*:

1. **agir fonte**: o agir que deu margem ao agir atual, ou seja, ao agir já realizado pelo protagonista ou já realizado na instituição (ex: dêiticos temporais, verbos no pretérito perfeito). Exemplo: “Precisei pesquisar a origem da escrita diarista para poder ensinar esse novo gênero aos meus alunos”.

2. **agir prescritivo:** o agir que dá as normas, instruções, que podem ser apresentadas sob a forma de uma cadeia de processos, constituídas de atos e ou de gestos. Como termos que o indica, temos: expressões que remetem a um agir fonte ou aos actantes envolvidos e verbos ou sintagmas verbais no pretérito. Exemplo: dever, ser preciso, poder, ser verdade etc.
3. **agir decorrente:** o agir do trabalhador posterior ao agir prescritivo (menção a um agir fonte, enumeração de atos posteriores a um agir fonte. Como termos que o indica, temos: verbos no pretérito). Exemplo: “Depois de pesquisar a origem do diário, preparei uma seqüência didática, escolhi textos de diferentes gêneros textuais e escolhi vários diários para mostrar aos alunos”.

Quanto às *figuras de ação*, ao analisarem textos provenientes da entrevista com enfermeiras, Bulea e Fristalon (2004: 247) identificaram quatro “registros do agir” que, atualmente, denominam “figuras de ação”. São elas:

1. **ação ocorrência:** situada em discurso interativo, essa ação caracteriza-se por implicar algum elemento no espaço-temporal da situação de produção, fazendo referência tanto aos antecedentes de um determinado agir quanto a um agir futuro, que ainda se desenvolverá (dêiticos de pessoa que remetem a um ou mais dos participantes da interação, tempo presente e, eventualmente, verbo no pretérito perfeito ou no futuro, verbo de ação, interjeições etc.). Exemplo:

2 ACS P2 *ah... eu acho que dá para colocar tudo... porque:: eu estou explicando... eu estou expondo o que é uma coisa... o que é o diário para eles... eles estão comentando:: dando palpite... dando opinião... até chegar no:: na conclusão do que é diário... eu acho que até aqui... pode ficar... sem problema... do começo até esse ponto*

2. **ação evento passado:** a ação que explicita, ilustra ou conta, em *relato interativo*, a experiência do próprio enunciador (verbos no pretérito perfeito, imperfeito e a possibilidade do presente, dêiticos temporais e de pessoa “eu + você”, que se referem à situação de produção do texto). Exemplo:

123 ACS P1 *éh:: eu passei uma atividade para que eles comparassem os dois textos... dando tudo isso... dei para eles me entregar... por isso que eles estão nessa sala... todos... eu estava tentando explicar... eu não conseguia falar... porque aí é recuperação dos alunos... então... eu tive que dar uma atividade para nota*

3. **ação canônica:** a ação descontextualizada do momento de produção do texto, que, no *discurso interativo*, faz menção a um modelo teórico (instância enunciativa coletiva [nós, a gente]; verbo no presente, que expressa verdade absoluta sobre o que se diz, indicando um conhecimento prático resultante de uma memória didática; presente genérico; possibilidade de outras formas como o infinitivo ou formas não verbais e como as nominalizações; possibilidade da presença de modalizações deônticas [deve, é preciso...]). Exemplo:

79 P1 *por quê? porque na narração... a gente não coloca a opinião... a gente inventa*
ACS *uma história... no diário NÃO... a gente... em cima de uma história... a gente põe*
a opinião da gente...

4. **ação experiência:** a ação que descreve a experiência vivida pelo próprio enunciador ou por outro(s), organizado em *discurso interativo*, contudo, remetendo-se a um agir genérico, expresso por meio do presente genérico e de advérbios que indicam a frequência. Ex: “Eu sempre faço discussão de diários em dobradinhas (duas aulas seguidas na mesma classe)”.

Dando continuidade em seus estudos (entrevistas com enfermeiras), Bulea (2006) identificou mais uma figura de ação: a “ação definição”.

5. **ação definição:** que consiste na definição de uma ação – ou mesmo uma tentativa de ação – dada pelo sujeito de pesquisa, inserida em segmentos de *discurso teórico*, com verbos no presente genérico; podendo ser também identificada em *relato interativo*, seguida da *ação experiência*, com verbos no pretérito perfeito e no futuro perifrástico; e com o verbo “ser” + sintagma nominal. Ex: O trabalho do professor é assim... é cheio de tarefas ... é muito complicado ... é um trabalho conjunto com os alunos.

Quanto às pesquisas desenvolvidas no Grupo ALTER-LAEL, ao analisar diários de aprendizagem, escritos por professores-pesquisadores de línguas sobre o trabalho de professoras de alemão, Mazzillo (2006) identificou três formas de agir, baseando-se no aspecto sintático-semântico de predicados com verbos de dizer, relacionados aos elementos constitutivos do trabalho do professor. São eles: o *agir linguageiro*, o *agir com instrumentos* e o *agir cognitivo*. A autora identificou o *agir linguageiro*, classificando-o em três grupos:

1. **linguageiro:**

- a. *que implica uma ação imediata dos alunos:* “A professora pediu aos alunos que anotassem sua explicação”;
- b. *que não implica uma resposta imediata dos alunos:* “A professora sugeriu aos alunos que lessem o capítulo 2 do livro de literatura para discuti-lo na próxima aula”;
- c. *que implica uma reação ao agir dos alunos:* “A pedido dos alunos, a professora tornou a explicar as instruções para a produção do diário de leitura”.

Quanto ao *agir com instrumentos*, a autora o identificou em verbos que, por si sós, já nos remetem à idéia de uso de instrumento, que podem ser:

2. **agir com instrumento:**

- a. *material* - exemplo: xerocar, imprimir, apagar etc; ou
- b. *simbólico* - exemplo: explicar as instruções do diário, discutir sobre os diários etc).

Já, o *agir cognitivo*, segundo Mazzillo (2006), envolve atividade mental ou capacidade do professor:

3. **agir cognitivo:**

- a. *mental:* “A professora conhece bem o perfil dos alunos de cada classe em que leciona”;
- b. *com capacidade:* “Diante do desânimo dos alunos, a professora recorreu a uma atividade mais dinâmica”.

É importante ressaltar que essas três figuras identificadas por Mazzillo (2006) nos possibilitam compreender melhor como se dá o entrecruzamento entre os processos cognitivos do professor (*agir cognitivo*) e os instrumentos materiais ou simbólicos (*agir instrumental*), por ele, apropriados na interação verbal com os alunos (*agir languageiro*). Além disso, essas figuras podem ocorrer associadas às figuras interpretativas do agir que acabamos de apresentar.

Lousada (2006), por sua vez, ao analisar um texto produzido em uma ACS, realizada com um professor de uma escola de francês, identificou a fusão de dois tipos de agir, uma figura de ação relacionada a outra, nomeando-a de:

1. **agir evento passado comentado em agir ocorrência:** utilizado para contar e comentar o que ocorreu na aula na situação de ação da linguagem, que pode ser observado no vídeo. Ex: “Eu também enfatizei a importância de se dialogar com o autor do texto; é que ainda não passou no vídeo. Você já vai ver. Aliás, os alunos acharam interessante tal possibilidade”.

Já Barricelli (2007), ao analisar documentos oficiais direcionados aos professores da Educação Infantil, identifica duas novas formas de agir:

1. **agir pluridimensional:** que representa a construção de novos instrumentos para o agir, marcado por verbos como: elaborar, planejar, reconstruir, trabalhar e outros. Para elaborar uma aula de discussão de diários, por exemplo, o professor precisa agir cognitivamente (pensar para elaborar) e agir languageiramente, ao solicitar, por exemplo, que os alunos sentem-se em roda, iniciem a conversa etc.;
2. **agir corporal:** que representa processos físicos realizados concomitantemente a uma seqüência de operações específicas do trabalho – “gestos do métier”, diria Clot (1999) – como gestos das mãos, expressões faciais e movimentos do corpo, podendo ser identificado por verbos como: andar, mexer, gesticular etc.

Enfim, apresentado o levantamento bibliográfico sobre a questão do agir (Bronckart e Machado, 2004), em relação ao trabalho em geral e aos procedimentos para a análise do agir representado nos textos, com base na abordagem do ISD, apresentamos, no capítulo seguinte, a metodologia que adotamos para essa pesquisa, que nos permitirá analisar as verbalizações das professoras sobre suas atividades realizadas ocorridas na ACC.

APesquisa propriamente dita

A escolha do método ou a escolha da melhor forma de aplicá-lo é algo diferente do compreender? Ou já estamos compreendendo quando fazemos nossas escolhas metodológicas? Esta que não trata de uma aplicação ulterior de algo já compreendido em si, a outra coisa distinta, senão que a própria aplicação é a autêntica compreensão do assunto para aquele que intenta compreender. Em toda a compreensão, produz-se uma aplicação, de modo que aquele que compreende, está mesmo dentro do sentido do compreendido. Ele forma parte da mesma coisa que compreende. A interpretação não é um ato posterior e oportunamente complementar à compreensão, porém compreender é sempre interpretar e, por conseguinte, a interpretação é a forma explícita da compreensão (Gacki, 2006: 5-27).

Capítulo 4

Os procedimentos metodológicos

Neste capítulo, apresentamos, primeiramente, as professoras-participantes desta pesquisa; como se deu a escolha dessas professoras; que turmas escolheram para abordarem o ensino da produção escrita do diário de leitura e o contexto de trabalho em que lecionam, ou seja, os locais em que as aulas foram filmadas. Em seguida, descrevemos os procedimentos de coleta dos dados, a seleção dos dados e os diferentes procedimentos utilizados para as análises.

4.1. As professoras-participantes

Decidida em utilizar o procedimento metodológico de ACC para esta pesquisa, conversei com uma colega de trabalho, que passo a tratá-la por P1, que havia sido professora de Português da mesma instituição em que trabalhávamos (Escola Estadual da Lapa), pois já conhecia o meu trabalho com as turmas da EJA, e, imediatamente, demonstrou interesse em ser uma das participantes da minha pesquisa. Revelei à P1 a sugestão dada pelo Prof. Dr. Yves Clot, em 2004 (conforme já relatado no capítulo 3), que seria interessante ter como uma segunda participante, uma professora que não conhecesse o diário de leitura.

Diante disso, P1 me sugeriu uma de suas amigas, P2, também professora de Português de uma instituição particular, que fez os mesmos cursos que ela, graduação em Letras e pós-graduação em Literatura e que, portanto, segundo ela, tinham a mesma formação. Ambas são professoras desde 2001.

Assim, P1 escolheu uma turma de 2º ano (45 alunos) do EM (regular), segundo ela, uma turma “mais calma”; e P2 escolheu uma turma de 8ª série (7 alunos) do Ensino Fundamental II (regular), por ser capaz de produzir textos melhor elaborados que as turmas das séries anteriores e por estarem estudando, na ocasião, texto argumentativo e texto dissertativo.

Julgo importante comentar aqui que, antes da proposta de ensino de leitura com o uso de diário, por mim sugerida, as aulas de leitura das professoras costumavam ser realizadas da seguinte forma:

- ⊙ P1 distribuía, aos seus alunos, livros didáticos destinados ao professor, de diferentes editoras, que recebia todo início de ano. Segundo ela, juntava e guardava tais livros em um canto da biblioteca. Na biblioteca mesmo, por ser um espaço maior, os alunos sentavam-se em grupos, de acordo com o tipo de livro (editora), liam os textos sugeridos por P1 e faziam resumos, visto que as perguntas de compreensão e de interpretação dos textos já vinham respondidas. Em seguida, faziam breves apresentações para compartilharem as diferentes leituras.

Para o ensino de gêneros, como alguns são textos mais extensos, P1 xerocava 20 cópias, os alunos liam em duplas, discutiam as características, a estrutura do texto e também a compreensão da leitura, e, por fim, devolviam os textos, a pedido da professora, para serem utilizados por outras turmas. Trabalhavam também diferentes tipos de jornais trazidos por eles mesmos para, por exemplo, produzir outro jornal.

Em aulas de literatura, quando iniciava o ensino de um novo movimento literário, P1 solicitava seminários, em que os alunos, normalmente, apresentavam o contexto histórico, as principais características do movimento, os principais autores e obras, e liam o resumo dessa obra ou declamavam poesias. O objetivo dessa atividade era confrontar semelhanças e contrastes, uma vez que os livros eram de diferentes editoras. Para avaliação, produziam paródias, panfletos, teatro de fantoches etc.

- ⊙ Já P2 trabalhava com o livro didático adotado pela escola. Os alunos realizavam as atividades sugeridas no livro. A escola disponibilizava xerox para os alunos e computador, com direito ao acesso à Internet, visando a complementar as atividades do livro. Liam e discutiam as leituras em roda, ou realizavam atividades escritas a partir da leitura de revistas, da mesma editora e edição, trazidas pelos alunos, ou de livros paradidáticos solicitados por P2, de acordo com o gênero que estava sendo estudado naquela determinada série (proposta curricular da escola).

4.2. O contexto de trabalho das professoras

As aulas das professoras foram filmadas em uma instituição pública estadual, onde P1 ministra aulas desde 2002, na Vila Clarice; e em uma instituição particular, em que P2 lecionava desde 2001, no alto da Lapa, ambas no município de São Paulo. A primeira é uma instituição grande, cuja clientela, evidentemente, é de classe social menos favorecida, e a segunda é uma instituição pequena, cuja clientela é de classe social mais beneficiada.

4.3. Os procedimentos de coleta de dados

No dia 4 de junho de 2005, foi realizado o nosso primeiro encontro, no meu apartamento, com o objetivo de orientar as professoras sobre como trabalhar com o diário de leituras, no qual realizei as seguintes ações: a) em primeiro lugar, fiz uma breve descrição do que é o diário de leitura; b) em seguida, narrei, resumidamente, o percurso histórico da escrita diarista, descrevendo rapidamente os diferentes tipos de diários, até chegar ao contexto escolar; c) comentei a importância dessa prática para o desenvolvimento das capacidades de leitura e de escrita; d) apresentei alguns diários de alunos com os textos que lhes deram origem; e) apresentei as instruções escritas (apresentadas na p.78) e fui explicando uma a uma as instruções, como faço para os alunos; f) descrevi os procedimentos que já vinha desenvolvendo desde a minha pesquisa de mestrado; g) e, por fim, abri para discussão e esclarecimentos de dúvidas das professoras, entregando-lhes as instruções do diário de leitura e o capítulo de metodologia da minha dissertação de mestrado, solicitado por P2, a professora da escola particular. Por sua vez, as professoras me pediram um prazo para que se preparassem para a realização da primeira aula que seria filmada.

Esse prazo foi mais longo do que o previsto, por diversos impedimentos e contratempos ocorridos na escola de P1, contudo, nos dias 8 e 9 de agosto de 2005, filmei a primeira aula introdutória do diário de leitura das duas professoras, e combinamos que a segunda etapa de coleta dos dados dar-se-ia no início da segunda quinzena de novembro, visando a não coincidir com as provas finais do ano letivo. No entanto, a escola de P1 decidiu, subitamente, dispensar os alunos já considerados aprovados, ficando só com os que ficariam em recuperação. P1 não me avisou do ocorrido; apenas me pediu para adiar um pouco mais a filmagem da

aula de discussão de diários e, com isso, ganhar tempo para se organizar e, assim, cumprir o que havíamos combinado no nosso primeiro encontro. Enfim, nos dias 28 e 29 de novembro de 2005, filmei, também com cada uma delas, uma aula de discussão do último diário dos alunos, entre professoras e alunos.

Logo após, em 11 de dezembro de 2005, na residência de P1 (pois a minha estava em reforma), filmei com cada uma delas a ACS, primeiramente com P2, no período da manhã e, à tarde, com P1. O objetivo da ACS, a primeira etapa de coleta de dados, não teve como objetivo analisar os textos que dela surgiram, como tem sido descrito por Clot e Faïta (2000), mas com o objetivo de propor um novo contexto no qual cada participante pudesse observar e reagir a sua própria atividade, para escolher as cenas que disponibilizariam para as controvérsias entre elas que ocorreriam na ACC. Em suma, o ato de reagir sobre o próprio trabalho implicou, para ambas, agir novamente sobre o mesmo objeto. Segundo Clot (2005),

o vivido é revivido numa situação transformada que muda de lugar na atividade do sujeito. O objeto se torna meio. Nesse deslocamento, não se reencontra o vivido anterior. Descobre-se que está ainda vivo, que ele não é somente o que se chegou a fazer ou o que se fez, mas o que não chegou a se fazer ou o que não se fez e o que se poderia, eventualmente, fazer.

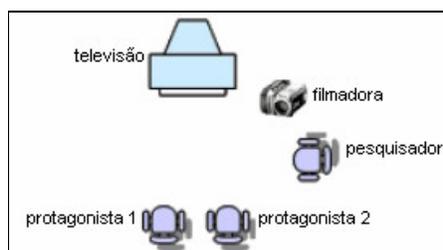
Quanto ao meu papel, na ACS, foi o de registrar em áudio e em vídeo as reações verbais e não-verbais de cada participante ao se verem nas filmagens. Se as professoras falavam a cada expressão facial, não intervinha, caso contrário, perguntava; no entanto, sempre tomando cuidado para não interferir na livre escolha, de cada professora, das cenas que disponibilizariam para a produção do DVD que seria exibido na ACC, a segunda etapa de coleta de dados.

Para a produção desse DVD, procurei intercalar as cenas escolhidas pelas professoras, conforme a semelhança e a organização dos procedimentos didáticos desenvolvidos por elas nas aulas filmadas, com a finalidade de obter, das professoras, interpretações e avaliações recíprocas. Assim, o DVD foi composto por sete cenas de aulas de P2 e seis de P1, com o seu tempo estimado de 34min41s, que foram intercaladas conforme o quadro, a seguir, em que se pode observar o que foi tematizado em cada segmento de aula e a sua respectiva duração temporal:

Cenas da aula de ensino do diário de leitura	
① 3 min 25 s	P2 escreve “diário de leitura” na lousa e os alunos vão construindo verbalmente com ela a definição do que seria o diário de leitura.
② 3 min 31 s	P1 lê e explica cada uma das instruções do diário de leitura, exemplificando oralmente.
③ 2 min 2 s	P2 esclarece a diferença entre o diário de leitura e o diário íntimo, a partir de uma dúvida dos alunos, e começa a ler cada instrução, checando a compreensão dos alunos.
④ 2 min 34 s	P1 esclarece a um aluno que, no diário de leitura, ele pode dialogar, preferencialmente, com o leitor e que, se quiser, com ela (a professora) também.
⑤ 2 min 26 s	P2 explica que, no diário de leitura, o aluno tem a liberdade de expressar suas emoções e um aluno intervém dizendo que acha complicado ter de falar do texto, expressando suas emoções.
⑥ 2 min 9 s	P1 , a pedido de uma aluna, exemplifica como falar de outro texto no diário de leitura, enfatizando a importância da liberdade de expressão.
⑦ 2 min 32 s	P2 finaliza a explicação da liberdade de expressão e continua a ler e explicar as outras instruções, sempre lançando perguntas aos alunos.
Cenas da aula de discussão de diários	
⑧ 2 min 1 s	P1 aponta alguns problemas em um diário de aluno e pede para uma aluna ler em voz alta as instruções do diário de leitura.
⑨ 3 min 38 s	A pedido de P2 , um aluno lê o diário dele (os colegas demonstram surpresa), responde o que ele achou dessa experiência e comenta sobre o seu próprio desenvolvimento desde o primeiro diário até aquele.
⑩ 1 min 15 s	P1 exemplifica como colocar a opinião sobre um texto lido.
⑪ 1 min 3 s	Um segundo aluno de P2 dá o seu parecer sobre a sua experiência com o diário de leitura e sobre o seu desenvolvimento observado desde o primeiro diário até aquele último.
⑫ 5 min 25 s	P1 pergunta quais foram as questões que havia passado sobre o diário e compara junto com os alunos, oralmente, um diário considerado, por ela, bom e um diário que mais parecia uma outra narrativa.
⑬ 6 min 40 s	Um terceiro aluno de P2 , ao contrário dos dois primeiros, responde que não gostou da experiência com o diário de leitura, porque não gostava de expor sua opinião por escrito. E outros três alunos responderam as mesmas perguntas, dizendo que gostaram da experiência.

● **Quadro 3: As cenas de aulas**

Em 18 de dezembro de 2005, também na residência de P1, antes de iniciar a ACC, organizei a disposição física das participantes e do produtor de vídeo, conforme a que está esboçada no quadro a seguir:



• **Quadro 4: O cenário da ACC**

Em seguida, orientei as professoras para que, quando estivessem diante da transmissão das cenas, comentassem sobre as diferentes etapas das atividades realizadas; disse-lhes que deveriam perguntar, esclarecer dúvidas, confrontar etc., mas que, para isso, deveriam dar pausa no controle remoto que estava no alcance delas, para não deixarem escapar alguma cena que poderia dar margem a mais comentários; disse-lhes também que poderiam voltar o filme se fosse preciso e que, sobretudo, falassem em tom mais alto para garantir uma melhor qualidade de som.

Quanto ao meu papel na ACC, foi o de apenas instigar as reações de ambas por meio de sinais, equivalente a um “O quê?” ou “Falem mais alto!”, na expectativa de que cumprissem as minhas orientações de como se portarem diante do vídeo, fornecendo observações detalhadas sobre as atividades desenvolvidas. Optei por não interferir durante a exibição do DVD pelas seguintes razões:

1. havia a certeza de que as imagens contribuiriam para suscitar verbalizações espontâneas das participantes;
2. esperava para que as professoras não desviassem sua atenção das imagens e, assim, me impedissem de obter possíveis comentários importantes sobre as atividades realizadas;
3. além disso, a minha interferência poderia influenciar suas verbalizações, o que procurei evitar.

A respeito dessa opção, encontramos suporte favorável nas palavras de Borzeix & Lacoste (1996) que comprovam a importância de o pesquisador não interferir diretamente nas verbalizações dos participantes durante a exibição do vídeo na ACC:

As verbalizações (...) podem ser espontâneas ou provocadas por perguntas. Como em certas entrevistas, os esclarecimentos são formulados posteriormente, à distância da ação, mas a imagem, nesse caso, face ao papel da memória "viva". O apoio visual serve para trazer o contexto imediato da ação, seu espaço-tempo, o ambiente físico e humano no seu desenrolar. A rememoração

que ela autoriza é mais uma reconstrução da ação mais próxima do contexto. A imagem projetada, preferivelmente, sobre os lugares do trabalho, produz condições possíveis de um retorno reflexivo do sujeito sobre ele mesmo: sobre suas intenções, seus movimentos, suas percepções, suas emoções, suas interpretações (Borzeix & Lacoste, 1996: 56).

Assim, a ACC foi registrada em áudio e em vídeo, a segunda etapa, que deu margem a um debate (controvérsias, segundo Saujat [2005]) a partir dos diferentes posicionamentos das professoras, em sua maioria, sobre a postura dos alunos, a sua participação ou não participação, sobre a sua heterogeneidade, o número de alunos, e muito pouco sobre as atividades propostas.

4.4. Os dados da pesquisa

Insatisfeita com esse resultado, ao terminar a exibição do vídeo, formulei algumas perguntas não planejadas³⁴, visando obter mais comentários sobre os procedimentos desenvolvidos nas atividades sugeridas, obtendo como dados dois textos distintos: a ACC propriamente dita e um diálogo dirigido pelas minhas perguntas. Acredito que esse resultado obtido deve-se ao fato de esse procedimento de intervenção ser ainda um novo gênero implantado em pesquisas sobre o trabalho, cujas normas não estão bem sedimentadas para os pesquisadores que dela fizeram uso, pois a descrição do procedimento de ACC, nos estudos já desenvolvidos, não está muito clara.

Para justificar a razão das minhas perguntas, cabe aqui descrever resumidamente a caracterização do primeiro momento, ou melhor, da ACC propriamente dita.

Assim que a ACC teve início, as professoras, em vez de reagirem verbalmente diante das cenas, conforme minha orientação, ficaram estáticas, com os olhos fixos na tevê, durante a exibição da primeira cena da aula de P2. Foi necessário que eu fizesse um sinal com as mãos, equivalente a um “E aí?”, pois já se iniciava a exibição do segundo segmento de aula, para que P1, ainda paralisada pela experiência insólita, sem saber o que dizer, começasse a rir da sua própria postura ao se ver no vídeo, dando início ao diálogo com o seguinte enunciado: *olha*

³⁴ Uma *entrevista semi-estruturada*, segundo Nunan (1996), cujo pesquisador tem um objetivo específico, mas não perguntas prontas.

a *DOida!*, o qual me parece ter determinado a configuração do texto proveniente da observação das cenas das aulas, como veremos no próximo capítulo.

Quando o filme terminou, as professoras pararam de falar, olhando-me fixamente. Diante disso, formulei a primeira das catorze questões com a finalidade de obter mais representações sobre o processo do trabalho docente, mudando completamente o sentido da ACC: um primeiro momento com a intervenção do filme e verbalizações espontâneas e um segundo momento com a intervenção das minhas perguntas e verbalizações dirigidas.

Essa constatação se deu ao observar melhor as minhas perguntas na transcrição dos dados³⁵. Percebi que a maioria delas era genérica, dando margem a qualquer tipo de resposta ou dirigida demais, conduzindo as professoras a responderem ao que eu queria obter como resposta. Para que se tenha uma visão do que foi dito, apresento, a seguir, as perguntas que foram formuladas, com a indicação da linha de sua localização no texto transcrito e a sigla do nome de quem a formulou (M = Marina e P1 = professora 1).

1. 209-M: oi... éh essas foram as cenas que vocês escolHEram né? eu procurei ser fiel o máximo possível... e aí? vocês gostariam de comentar alguma parte... do do texto aí... dessas cenas?
2. 309-M: mas ah... em relação às instruções nenhuma das duas mudou nada... das instruções que eu passei?
3. 345-P1: *mas eu ((P1)) eu tenho uma pergunta... não é qualquer tipo de texto que dá para fazer diário né?*
4. 368-M: que você vai apresentando para eles... é assim determinados gêneros... diferentes textos... aí:: você vê que éh qualquer que seja essa mensagem.. ela sempre tem uma coisa para passar... alguma coisa nova né?
5. 420-M: mas como foi trabalhar com o diário de leitura nesse período aí?
6. 431-M: em relação ao trabalho éh vamos dizer assim éh atual de leitura... as atividades habituais de leitura... o diário de leitura modifica?
7. 498-M: e o que vocês podem comentar éh:: uma sobre o trabalho da outra?
8. 534-M: e não ficou nenhum ponto queira você quer perguntar para ela do que você viu lá::? alguma coisa que não entendeu... alguma coisa que não

³⁵ A transcrição dos dados obedeceu aos parâmetros dos inquéritos NURC/SP No. 338 EF e 331 D2, cujo quadro com os sinais utilizados pode ser conferido no anexo 3, p.197.

ficou clara... alguma dúvida...

9. 598-M: e o que eles acharam dessa experiência... de fazer diário nesse tempo?
10. 623-M: eu queria saber mais do trabalho... como foi trabalhar o diário de leitura?
11. 733-M: e quanto a ah:: você atribuiu nota? o que que vocês...
12. 772-M: uhn uhn... e o que mudou para você ((P1)) éh com o ensino do diário em relação ao ensino que você estava acostumada?
13. 793-M: e quanto ao SARESP que teve agora... o ensino do diário não atrapalhou... o ensino de outros gêneros textuais?
14. 841-M: e você trabalhou o diário só com essa sala?
15. 1007-M: e você ((dirigindo-se à P2)) vai continuar trabalhando com diário ou não?

Enfim, podemos observar que os dados apresentam as seguintes características:

1. a ACC propriamente dita, mobilizada pela interferência do vídeo e sem a minha participação, com 34min41s de duração, apresentando, turnos predominantemente, curtos, muitos sem resposta, interrompidos, retomados mais adiante ou não;
2. e o diálogo dirigido pelas minhas perguntas não planejadas, que teve seu tempo estimado em 01h29min13s, apresentando turnos mais desenvolvidos e correspondidos, ou seja, com respostas.

4.4.1. A seleção dos dados

Diante de dois textos distintos, selecionei, para as análises, o texto da linha 01 até a linha 303 da transcrição dos dados, com 38min18s de gravação, que considero ser pertencente à ACC, com 34min41s de gravação e que, na transcrição, vai até a linha 248, incluindo o texto desencadeado pela primeira pergunta, com 03min37s de gravação, pois este está diretamente relacionado às imagens das atividades filmadas.

Nas incontáveis e minuciosas leituras realizadas para definir os segmentos que seriam considerados para as análises, identifiquei um grande número de turnos extremamente curtos, a maioria deles formados de apenas uma palavra, que

Kerbrat-Orecchioni (1996) denomina de *vocalização*. Além da ocorrência das *vocalizações*, o que mais me chamou a atenção foi o fato de ter identificado 76 **comparações** – estruturadas de diferentes maneiras – estabelecidas entre *semelhanças* e *contrastes*, algumas esparsas, sem resposta ou pouco desenvolvidas dialogicamente e grupos de comparações inseridos em segmentos mais desenvolvidos, talvez mais significativos. Assim, resolvi agrupá-las de acordo com sua característica estrutural identificada e, após muitas tentativas, cheguei à seguinte classificação:

1. **Simple:**

- explícita: estrutura comparativa simples (em uma única oração), que apresenta (ou não) termos comparativos [como; mais / menos ... que; melhor que; etc.]. Ex: *O diário de leitura é mais interessante que qualquer outra atividade de leitura.*;
- implícita: estrutura que apresenta apenas o elemento comparante, em que o enunciador, por exemplo, exibe um bom resultado do seu trabalho, sem mencionar o elemento comparado (ou seja, o resultado do trabalho do colega), levando-se a pressupor o contrário em relação ao “alvo” comparado. Ex: *Meus alunos são mais participantes.*;

2. **Produzida por um só enunciador:**

- composta: duas estruturas comparativas (ou mais) seguidas, uma após outra, no mesmo turno, emitidas por um único enunciador. Ex: *O diário daquele aluno é tão interessante quanto o do colega ao lado, mas o dessa aluna é o mais bem elaborado de todos.*;

3. **Produzida por dois enunciadores:**

- co-produzida: cada elemento da comparação (comparante + comparado) é emitido por um enunciador diferente, relacionando-os. Ex: Profª. 1: *Ao explicar as instruções do diário de leitura, enfatizei mais a liberdade de expressão...* – Profª. 2: *E eu a importância de se conversar com o autor do texto.*

4. **Particular:**

- genérica: o referente (ex: aluno) expresso na comparação são todos, de um modo geral. Ex: *O aluno de E.M. prefere produzir diário de leitura a produzir dissertação.*

Diante de 76 comparações em 303 linhas dos textos transcritos e dessa classificação a que cheguei, senti a necessidade de investigar qual a função delas na argumentação sobre o trabalho, em que momentos apareciam, que efeitos causavam etc. Ciente de que as comparações passaram a ser o elemento central nos textos, vi a importância de considerar o segmento no qual elas estavam inseridas, para que tivesse uma interpretação fiel dos elementos do nível semântico, o que não seria possível se não identificasse os elementos do nível organizacional e do nível enunciativo, assim como não teria percebido que a forma dos textos se dá, sobretudo, na confrontação de contrastes, se não tivesse identificado, mesmo que hipoteticamente, as condições de produção da ACC (Machado, 2008/*no prelo*).

Além disso, para uma interpretação semântica mais embasada, recorri a pesquisas lingüísticas que já haviam estudado mais detidamente esse recurso discursivo, encontrando em Charaudeau (1992) a proposta de uma classificação semântica para as comparações. É importante ressaltar que, para chegar à classificação que propõe, o autor diz (p.361) ter se baseado nos seguintes elementos:

1. *no tipo de operação que é feita*: a) a partir de um pólo de referência (grau, e identidade / diferença); b) entre dois pólos paralelos (proporção); c) entre dois elementos distintos, em que um é preferido ao outro (avaliação);
2. *no aspecto gradual*: distinção entre os graus de uma qualidade (mais, menos); e entre qualidades consideradas globalmente (identidade / diferença: como, outro);
3. *na natureza semântica*: distinção entre graus de intensidade (mais, menos); e uma comparação quantitativa (mais de... que);
4. *e no tipo de conclusão tirada de uma confrontação*, quanto à semelhança ou à dessemelhança entre elementos confrontados, e à importância de um em relação ao outro.

Enfim, Charaudeau (1992: 361) combinou esses quatro elementos, chegando à seguinte classificação que adotei para a análise das comparações:

1. **comparação graduada** (grau de qualidade ou de quantidade):
 - a. *intensiva* [também mais / menos (adjetivo / advérbio) que / do que...; tão mais / menos (adjetivo / advérbio) quanto...];
 - b. *quantitativa* [quanto mais / menos (adjetivo / advérbio) mais / menos];
 - c. *superlativo* [o melhor; o maior; o mais (adjetivo)];

- d. *outros meios de expressão* [tão (adjetivo) quanto; ser (adjetivo) em ..., mas não em ...; ser maior / menor; ser igual / diferente].
2. **comparação global**: qualidade (*identidade* ou *diferença*):
- a. a identidade:
- **qualidade** [ser + (adjetivo) + como; tal qual; tal como; tal];
 - **comportamento** [como; assim como; tal qual; tal como; o mesmo que; o mesmo (...)
que; também; à maneira de; idêntico a; semelhante a];
- b. a diferença (marcas de negação “não”):
- **qualidade** [como];
 - **comportamento** [como; não mais; diferente; diferente de; diferença; diferentemente].
3. **comparação proporcional** (dois pólos paralelos um ao outro): “tal ... tal”; “mais ... mais”; “quanto melhor”; “à medida que”; “mais ... menos”.
4. **comparação avaliativa**: melhor ... que; antes ... que; gostar mais... que; preferir que... mais... que.

Ciente de que Charaudeau (1992) chegou a essa classificação das comparações considerando apenas um enunciador, em texto escrito, e que as comparações dos meus textos estabelecem-se na interação dialógica, textos orais, considere ambas as classificações para as análises: a primeira, quanto à forma, e a de Charaudeau, quanto ao grau de quantidade e de qualidade. Enfim, defini analisar grupos de comparações, considerando os segmentos em que eles se inserem, da linha 01 a linha 303. Na apresentação dos resultados, cada segmento exemplificado traz o número da linha de sua localização nos textos transcritos e as siglas que identificam as participantes deste estudo: professora 1 → P1; professora 2 → P2; e Marina → M, trazendo também uma legenda com a síntese da cena de aula que estava sendo exibida naquele momento da conversação.

4.4.2. Os procedimentos de análise

Delimitados os dados, as análises procuraram responder a seguinte pergunta maior para orientar esta pesquisa:

Que representações sobre o trabalho docente são construídas em um texto oral produzido conjuntamente por duas professoras de língua portuguesa após a realização de seu trabalho?

Com esta pergunta em mente e diante da caracterização dos meus dados, optei por apresentar os resultados das análises em duas partes, pois a primeira análise definiu a segunda. Explico: primeiramente, analisei a configuração dos textos, considerando-os na íntegra, antes da delimitação dos dados, quanto a suas

características e a sua organização estrutural. Nessa primeira etapa da análise, fiz o levantamento do número de linhas e de turnos (plano global³⁶). Com os resultados obtidos nessa análise (a primeira etapa), consegui definir parâmetros para seleccionar os segmentos em que pudesse analisar as comparações, realçá-las, interpretá-las e justificá-las (a segunda etapa).

Assim, o passo seguinte foi identificar nos textos concentrações maiores de comparações e, assim, obter segmentos com sentido mais completo. Nesse procedimento, localizei grupos de comparações em quatro macro-tópicos que se alternam e vão se completando no decorrer da ACC. São eles: a) agir do professor; b) instrumentos; c) dificuldades ou impedimentos encontrados no trabalho; d) agir dos alunos. Esses primeiros procedimentos em direção às análises me conduziram a levantar hipóteses sobre as condições de produção da ACC, considerando o gênero mobilizado, o contexto físico (emissor, receptor, local de produção e momento de produção) e o contexto sócio-objetivo (função social do emissor e do receptor, lugar social e objetivo(s) da interação).

Assim, para responder a pergunta mais geral, exposta no início desta seção, que prioriza o agir verbal do professor sobre o seu trabalho com o diário de leitura, vemos a necessidade de analisar os textos sob o ponto de vista organizacional, enunciativo e semântico.

● **nível organizacional** – para responder as seguintes perguntas:

1. Como se caracterizam os textos quanto à sua organização?
2. Que tipos de discursos e de seqüências podem ser identificados?

Identifiquei a organização dos textos, quanto ao *conteúdo temático* mobilizado, procurando identificar, primeiramente, o tema central e, a partir dele, os subtemas desencadeados. Em seguida, identifiquei os tipos de discurso (discurso interativo, relato interativo, discurso teórico e narração) a partir das seguintes unidades lingüísticas que marcam a implicação do produtor no texto e das unidades lingüísticas que marcam conjunção ou disjunção em relação aos parâmetros da situação de produção, que são as seguintes:

- Unidades que designam implicação:

- a. pronomes de primeira pessoa do singular / plural (eu / nós, mim, nosso etc.);

³⁶ O **plano global** refere-se à construção composicional característica do gênero.

- b. formas verbais de primeira pessoa do singular / plural (ensinei, explicamos);
- c. dêiticos temporais (já, ontem);
- d. dêiticos espaciais (lá, aqui).

- Unidades que designam conjunção:

- a. verbos no presente do indicativo (planeja, repete etc.);
- b. verbos no futuro do presente do indicativo (corrigirei, lerei etc.);
- c. verbos no futuro perifrástico (vou ensinar, vamos ler etc.).

- Unidades que designam disjunção:

- a. verbos no pretérito perfeito do indicativo (leu, escreveu etc.);
- b. verbos no imperfeito do indicativo (explicava, escrevia etc.);
- c. verbos no futuro do pretérito do indicativo (estudaria, leria etc.);
- d. locuções adverbiais que indicam tempo (na próxima segunda-feira);
- e. locuções adverbiais que indicam lugar (na sala de informática).

Fiz a identificação dos tipos de discurso e das seqüências (dialogal, descritiva, argumentativa etc.), procurando verificar se havia relação com o tema abordado no segmento em análise.

Quanto à análise dos mecanismos de textualização, procurei identificar as cadeias anafóricas³⁷, os organizadores textuais que são índices de heterogeneidade ou de polifonia³⁸ das diferentes formas de agir presentes nos textos, e os conectivos lógicos (conjunções, locuções conjuntivas) indicadores da argumentação, o que nos auxiliou a levantar hipóteses das possíveis expectativas dos envolvidos na ACC.

• **nível enunciativo** – para obter respostas às questões abaixo:

- 3. Como as interlocutoras estão representadas nos textos?
- 4. Que vozes são evocadas nos textos e assumem ou não o dizer? Em que circunstâncias?
- 5. Que aspectos ou etapas da atividade diarista recebem auto-avaliação positiva ou negativa provenientes dessas diferentes vozes?

Identifiquei como as enunciadoras se encontram representadas nas comparações; as vozes, explícitas ou implícitas (da escola, do *métier*, do coletivo etc.) que foram evocadas por elas e que aspectos ou etapas da atividade diarista elas compararam e/ou avaliaram (unidades de modalização: adjetivos, advérbios,

³⁷ Trata-se da *coesão nominal*, as diferentes maneiras de referenciar um mesmo actante colocado em cena pelo enunciador. Ex: o gato => o felino, o animal, o bichano, ele, aquele gatuno etc.

³⁸ Refere-se às vozes evocadas pelo enunciador, identificadas pelos discursos relatados: a) discurso direto (uso de *aspas*, *travessão*); b) e discurso indireto (Charaudeau, 1998/2001).

verbos).

● **nível semântico (a semiologia do agir)** – para responder às questões a seguir:

6. Quais são os actantes (alunos, colegas, escola) centrais referenciados nos segmentos? Como eles são representados?
7. Que tipos de agir ou elementos do agir são tematizados no texto co-produzido?
8. Quais as semelhanças detectadas que podem caracterizar um gênero profissional seguido pelas interlocutoras no ensino de leitura com a produção do diário?
9. Quais os contrastes detectados que podem caracterizar um estilo profissional próprio de cada interlocutora?
10. Como as interlocutoras se confrontam com essas semelhanças e contrastes entre seus trabalhos? Há conflitos? Há sugestões de melhoria para o próprio trabalho?

Identifiquei os actantes referenciados nas comparações, as figuras interpretativas do agir ou elementos do agir que são representados nessas comparações por meio de verbos, sintagmas verbais ou nominalizações.

Vistos os primeiros passos em relação à identificação das unidades lingüísticas determinadas para as análises, visando à interpretação das diferentes representações das professoras construídas, sobretudo, nas estruturas comparativas sobre suas atividades, o próximo passo será apresentar os resultados das análises desenvolvidas.

Capítulo 5

Os resultados das análises da autoconfrontação cruzada

O objetivo deste capítulo é apresentar e discutir os resultados das análises realizadas, em relação aos três níveis da textualidade: o nível organizacional, o nível enunciativo e o nível semântico, com a finalidade de responder as nossas questões de pesquisa e, de tal modo, atingir os nossos objetivos.

Assim, primeiramente, apresentamos as hipóteses levantadas sobre a situação de produção dos participantes da ACC; a estrutura conversacional e a organização temática que caracterizam os textos co-produzidos; para, em seguida, apresentar os resultados da análise das comparações que foram construídas, procurando examinar, nesses conjuntos de comparações, o conteúdo temático mobilizado, as características enunciativas e semânticas. Ao final, apresentamos uma síntese desses resultados, expondo as conclusões a que, com eles, pudemos chegar.

5.1. Hipóteses sobre a situação de produção dos participantes da ACC

Nesta seção, apresentamos as hipóteses sobre a situação de produção dos textos produzidos na ACC, que incidem sobre o gênero mobilizado, as representações mobilizadas em relação ao contexto físico (o lugar e o momento de produção) e em relação ao contexto sócio-subjetivo (a instituição social; a posição social dos enunciadores; a imagem que o produtor quer passar de si; relações de hierarquia ou de poder institucional entre enunciadores e os efeitos desejados entre os enunciadores).

Ao levantarmos hipóteses sobre o gênero, que poderia ter sido mobilizado pelos participantes da ACC, verificamos que, como afirmam Clot & Faïta (2000), se o gênero da atividade é constituído de gêneros languageiros e gêneros técnicos (equipamentos materiais e formas de agir), no procedimento de intervenção ACC, ocorre uma fusão de gêneros: o gênero da atividade (atividades filmadas), o gênero da experimentação cruzada (atividades revividas) e o gênero científico (mobilizado pelo pesquisador). Todos eles exercem uma interferência recíproca. Diante disso, podemos levantar a hipótese de que, na situação de produção da ACC, haveria a

mobilização desse conjunto de gêneros e não apenas de um único gênero, o que, evidentemente, dará ao texto efetivamente produzido uma configuração bastante diferente de outros textos produzidos em outras situações de pesquisa científica, como na das entrevistas clássicas, por exemplo.

Vejam, a seguir, as hipóteses referentes às representações dos produtores sobre o contexto físico e o contexto sócio-subjetivo. Analisando o contexto de produção da ACC, podemos dizer que, em relação ao **contexto físico**, ela foi realizada na residência de P1 (espaço físico), na manhã de domingo do dia 18 de dezembro de 2005 (espaço temporal).

Sob o ponto de vista do **contexto sócio-subjetivo**, as professoras, provavelmente me viram como professora e pesquisadora mais experiente que elas no ensino da escrita diarista, uma vez que já havia analisado os diários dos próprios alunos em minha pesquisa de mestrado. Diante disso, é possível que tinham como objetivo relatar bons resultados da atividade (também um dos meus objetivos), por mim, proposta e passar uma boa imagem de si não só a mim e às instituições em que lecionavam, mas também de uma para a outra, afinal o título “autoconfrontação cruzada” nos parece sugerir tal situação.

Em relação a elas mesmas, provavelmente sentiram-se desempenhando, no mínimo, três papéis: primeiramente, o papel de professoras-aprendizes de uma metodologia didática pouco conhecida a P1 e desconhecida a P2; o segundo papel desempenhado seria o de participantes de pesquisa; e o terceiro seria o de juízas do próprio desempenho e do da colega nas atividades propostas.

Como estudaram juntas e, portanto, tiveram a mesma formação na graduação (Letras) e na pós-graduação (Literatura), possivelmente imaginaram ter desempenhos parecidos, apesar de viverem realidades opostas na profissão: instituição pública (45 alunos) *versus* instituição particular (7 alunos), pressupondo também estilos diferentes, o que é peculiar em cada ser humano.

Apesar de serem praticamente amigas, pode ser que em alguns momentos sentiram-se à vontade como o relacionamento em uma “instituição familiar”, contudo, a idéia de uma “instituição científica” deve ter prevalecido a maior parte do tempo, no desenrolar da experiência, dado que as participantes sabiam que se tratava de um procedimento científico e que os textos provenientes da ACC seriam parte de uma tese de doutorado.

Apresentados os contextos físico e sócio-subjetivo, passemos, agora, aos resultados da análise do plano global dos textos gerados na ACC.

5.2. A caracterização dos textos da ACC

Para uma melhor organização da exposição dos resultados dessa análise, apresentamos, primeiramente, como se configuram os textos quanto à sua estrutura conversacional e, em segundo lugar, ao conteúdo temático mobilizado.

5.2.1. A estrutura conversacional nos dois momentos da interação entre as participantes

Conforme apresentado na discussão dos procedimentos de coleta, para a realização da ACC (18/12/2007), utilizamos um DVD produzido a partir das cenas, previamente selecionadas na ACS (11/12/2005) pelas professoras, de suas aulas gravadas: da primeira aula, referente ao ensino da produção escrita do diário de leitura (8-9/8/2005), e de uma aula de discussão do último diário (28-29/11/2005).

Quanto à extensão, o texto tem 1031 linhas e divide-se em dois momentos. O primeiro, a ACC, propriamente dita, tem a extensão de 248 linhas, é composto de 207 turnos, constituídos de frases e períodos curtos que não se desenvolvem, apresentando-se fragmentados, interrompidos e, alguns deles, sendo retomados mais adiante.

Quanto ao segundo momento da interação, que se assemelha a uma entrevista (e que, por isso, é assim por nós denominado), conforme vimos no capítulo de procedimentos metodológicos, é composto de segmentos de turnos mais longos, com significados mais completos. Podemos confrontar a quantidade e a extensão dos turnos nesses dois momentos da interação, observando o quadro a seguir:

	1º momento: ACC	2º momento: entrevista	total
linhas	248	794 ⇨	1031
turnos	207	356 ⇨	563

• **Quadro 5: Os totais de linhas e de turnos nos dois momentos da ACC.**

Como podemos ver, o primeiro momento, quanto ao número de linhas, é bem menor que o segundo, entretanto, em relação ao número de linhas do segundo momento, o primeiro momento apresenta maior quantidade de turnos, pois estes são curtos, sendo poucos os que vão além de uma linha, talvez pela interferência das

imagens de aulas alternadas, ora de uma professora ora de outra, que compõem o vídeo produzido.

Em relação à quantidade de turnos de cada participante, temos 55 turnos meus (a pesquisadora), 271 de P2 e 237 de P1. Com esses resultados, podemos notar que a pesquisadora teve o menor número de turnos, pelo motivo já exposto no capítulo anterior, enquanto P2 tem maior número de turnos que P1, o que pode ser visualizado no quadro 6:

Professoras	ACC	entrevista	total
Marina	2	53 ⇄	55
P2	112	159 ⇄	271
P1	93	144 ⇄	237

• **Quadro 6: O total de turnos de cada participante.**

A diferença do número de turnos entre as professoras se justifica ao observarmos que há 64 turnos de P2, em que há uma simples verbalização de *vocalização* (Kerbrat-Orecchioni, 1996), ou seja, sinal de que P2 está acompanhando ou seguindo as palavras de P1, o que Kerbrat-Orecchioni (1990) chama de *marca de interação*. Já P1 emitiu apenas 11 *vocalizações*. Se desconsiderássemos essas marcas de interação, teríamos 226 turnos de P1 e 207 de P2 e, assim, P1 excederia em 19 turnos. Dentre as 64 *vocalizações* expressas por P2, identificamos nove tipos distintos, segundo a classificação proposta por Kerbrat-Orecchioni (1990), de acordo com sua função interacional, que são as seguintes: *antecipação*, *complemento*, *concordância*, *confirmação*, *correção*, *discordância*, *repetição*, *lamentação* e *surpresa*. Vejamos, a seguir, um exemplo de cada *vocalização* identificada, para que tenhamos uma visão mais significativa de suas ocorrências.

A **antecipação** ocorre por parte de P2, na linha 81, a partir de um comentário de P1 a respeito da semelhança de ambas na maneira de orientar os alunos, menos do estilo procedimental, referindo-se no modo de explicar um novo conteúdo. Exemplo:

Cena 4: P1 esclarece a um aluno que, no diário de leitura, ele pode dialogar, preferencialmente, com o leitor e que, se quiser, com a ela (P1) também.

P2 *O que você falou para eles?*

P1 *que não é para ninguém ler... no momento... depois:: que as pessoas vão ler... é porque a gente é meio... pa pare/*

81 P2 [parecida ← ANTECIPAÇÃO

P2 também utiliza uma vocalização que completa (**complemento**) o turno da colega. Exemplo:

1. Vocês gostariam de comentar sobre algumas dessas cenas?

P1 *alguns* [alunos] *gostaram* [da experiência diarista]... *outros não*
P2 *também na minha turma também teve*
P1 *e porque*
238 P2 ***se não gostassem...*** ← COMPLEMENTO

Um outro tipo de vocalização, muito recorrente por parte de P2, que pode ser percebido no exemplo, a seguir, é a **concordância**, bastante comum na interação verbal.

Cena 6: P1, a pedido de uma aluna, exemplifica como falar de outro texto no diário de leitura, enfatizando a importância da liberdade de expressão.

P1 *e as sobrancelhas vão abaixando quando eu fico nervosa* ((risos))... *coitados* ((risos))
121 P2 ***é mesmo*** ((risos)) ← CONCORDÂNCIA

Outra vocalização também muito comum na conversação é o pedido de **confirmação** de algo que foi dito. Exemplo:

Cena 2: P1 lê e explica cada uma das instruções do diário de leitura, exemplificando oralmente.

P1 *olha que fofinhos ó... o outro tirando foto você viu?*
54 P2 ***SÉrio?*** ← CONFIRMAÇÃO

P2 também demonstrou ter o hábito de corrigir (**correção**) algo que foi dito pelo seu destinatário. Exemplo:

3. mas eu... eu ((P1)) tenho uma pergunta... não é qualquer tipo de texto que dá para fazer diário né?

M *éh... com o passar do tempo... com o número de de... textos...*
326 P2 ***diários*** ← CORREÇÃO
M *de textos que você vai apresentando para eles... é assim... determinados gêneros... diferentes textos... aí:: você vê que é... qualquer que seja essa mensagem.. ela sempre tem uma coisa para passar... alguma coisa nova né?*

Outra vocalização muito comum na interação verbal, que também ocorre na ACC, é a **discordância** do que foi dito. Exemplo:

Cena 2: P1 lê e explica cada uma das instruções do diário de leitura, exemplificando oralmente.

- P2 *A minha sala fica em:: em roda... a tua não*
P1 *A minha não dá para fazer roda...*
43 P2 **ah dá** ← DISCORDÂNCIA

Ao longo da análise, identificamos uma seqüência de três outras vocalizações emitidas por P2, que, na realidade, nos parece ser outras formas ainda de P2 demonstrar que está atenta ao que diz a colega. Vejamos o exemplo a seguir:

Cena 10: P1 exemplifica como colocar a opinião sobre um texto lido.

- P1 *que tonga... pergunta e responde ((risos))*
160 P2 **pergunta e responde** ((risos)) ← REPETIÇÃO
P1 *aí eu estou lendo o diário.. éh eu peguei eu mandei fazer o diário... e teve alguns que não fizeram diário... fizeram uma OUtra narração em cima da história que eu dei*
163 P2 **ich::** ← LAMENTAÇÃO
P1 *aí eu peguei a narração e UM diário e fui comparando... e eles nós fomos arrumando...*
165 P2 **não...** ← SURPRESA

Nesse segmento, percebemos, na linha 160, uma **repetição** das últimas palavras proferidas por P1, que nos parece indicar uma espécie de concordância com o que foi dito. Na linha 163, a vocalização “ich::” parece-nos refletir um estado emocional por parte de P2, equivalente a um **lamento** em relação ao que foi dito pela colega. E, por fim, na linha 165, outra reação emocional, desta vez, de **surpresa** quanto à estratégia alternativa utilizada por P1 na aula que deveria ser de discussão de diários. A professora adaptou a aula de discussão de diários porque alguns alunos ainda não estavam dominando a escrita diarista. Retomaremos essa questão mais adiante.

Por um lado, observamos que, apesar de a maior parte das *vocalizações* mostrar-se em momentos mais descontraídos da ACC, semelhantes ao que ocorre em uma “instituição familiar” (como vimos no último segmento), há momentos em que elas mostram-se, em menor número, também em momentos referentes a uma “instituição científica”, mais especificamente, nas controvérsias geradas na ACC. Notamos que, nesses momentos mais informais, as *vocalizações* mais recorrentes são de: antecipação, concordância, confirmação, repetição, lamentação e surpresa. Assim, podemos dizer que, nesses momentos, desenvolveu-se um processo

cooperativo entre os participantes de pesquisa, conforme assinala Kerbrat-Orecchioni (1990). Já nos momentos de controvérsias, as mais utilizadas foram: as de complemento, de correção e de discordância. Por outro lado, pelo levantamento realizado, esse recurso conversacional pareceu-nos fazer parte do estilo lingüístico de P2; daí, a diferença quantitativa do número de turnos entre as duas professoras.

No entanto, a análise da conversação não se limita às características estruturais e às quantitativas. É preciso ir além desses aspectos observáveis e identificar a imagem que cada um dos participantes quis passar de si ou que imagem atribuiu aos destinatários da interação; que representações construíram sobre os diferentes elementos constitutivos das atividades desenvolvidas. Para chegarmos a esse nível de análise, é importante levantarmos hipóteses sobre os fatos observados desde o início da interação.

Assim que a ACC teve início, com a exibição das imagens das aulas – a primeira aula do ensino da produção escrita do diário de leitura –, as duas professoras, em vez de reagirem verbalmente diante das cenas, conforme a orientação que lhes tinha sido dada, ficaram estáticas com os olhos fixos na tevê, em que aparecia a primeira cena da aula de P2.



Quando percebi que já estava começando a ser exibida a segunda cena do DVD, precisei fazer um sinal com as mãos, equivalente a um “E aí?”, para que a P1 começasse a rir ao se ver no vídeo. Na imagem que deu início ao diálogo, a professora estava explicando as instruções do diário, movimentando-se e gesticulando com as mãos tão rapidamente quanto falava, visivelmente nervosa por causa do barulho dos alunos em “aula vaga” que vinha do andar de cima. A partir dessa imagem de si mesma, fato insólito às professoras, P1 faz um comentário avaliativo sobre seu agir em sala de aula, entoando mais alto as sílabas tônicas, transcritas em maiúsculas, nas palavras do primeiro turno: “Olha A DOida!”, por meio do qual a professora é representada. Esse turno explicita a reação da professora, que é fruto de um processo de compreensão e de avaliação do seu próprio agir, entretanto, de um agir e de um “eu” que ficaram no passado. Nos termos de Clot (1999), ao referir-se a si mesma em terceira pessoa do singular, P1 nos dá margem a inferir que a representação que teve de si mesma, naquele momento, foi a

seguinte: “conheço-me apenas na medida em que sou eu mesmo um outro para mim” (Clot, 1999: 145, parafrazeando Vygotsky, 1925).

Na seqüência, as professoras falam sobre as cenas das aulas, entre risos ou seriamente, comentando sua imagem física, aspecto estético e o agir recíproco. A esse respeito, podemos lembrar que Faïta (2004:28) explica que a linguagem “permite o jogo, a brincadeira, em ruptura com um tipo de discurso sério que, a seguir, retoma seu lugar”.



Descrito o primeiro impacto das professoras com as imagens de sua atuação em sala de aula, vejamos, na próxima seção, os conteúdos mobilizados a partir do primeiro turno “Olha a DOida!” de P1.

5.2.2. Os conteúdos mobilizados na ACC

A partir do primeiro turno da ACC seguem-se vários comentários irônicos de P2, referentes a aspectos físicos e comportamentais de P1, de seus alunos e do aspecto físico da sala de aula, entremeadas de um grande número de comparações estabelecidas entre os gestos, as ações e os procedimentos desenvolvidos pelas duas professoras, que eram observados no vídeo. Tais comentários ocorrem em quatro macro-tópicos, como podemos ver no quadro a seguir:

Tópicos	Subtópicos
agir do professor	<ul style="list-style-type: none">- seu agir corporal (gestos, postura, expressões faciais)- seu agir linguageiro (explicação, discussão, perguntas)- suas formas de agir (explicação, organização da classe etc.)- seu estilo- suas estratégias de ensino
instrumentos	<ul style="list-style-type: none">- o aspecto da lousa, da classe, da mesa do professor etc.- o giz e o material didático
dificuldades ou impedimentos encontrados no trabalho	<ul style="list-style-type: none">- a classe numerosa- o barulho (a questão da disciplina)- o espaço físico da sala de aula- a heterogeneidade dos alunos- a falta de atenção dos alunos- a recuperação e avaliação de alunos- a altura da lousa- as normas da escola (o uso do banheiro pelos alunos)- a quantidade de giz disponibilizada ao professor
agir dos alunos	<ul style="list-style-type: none">- sua postura, o barulho- sua participação- sua aceitação ou não aceitação do novo conteúdo- os efeitos produzidos nos alunos

● **Quadro 7: Os conteúdos mobilizados na ACC.**

Como podemos ver no quadro acima, em apenas 303 linhas, identificamos quatro grandes tópicos, subdivididos em vinte subtópicos, sendo que alguns deles foram retomados ao longo da ACC, como por exemplo, a questão dos movimentos do corpo, dos gestos, do comportamento dos alunos etc. Em linhas gerais, é nos turnos de P1 que se encontram mais comentários sobre a questão do movimento do corpo e dos gestos das mãos, enquanto que, nos turnos de P2, é que se encontram mais comentários sobre a participação dos alunos e a questão do barulho.

Em relação às aulas, propriamente ditas, os tópicos iniciados por P2 referem-se mais aos alunos, quanto à sua participação; e os de P1 referem-se à sua adaptação desenvolvida na aula de discussão de diários e o efeito da experiência diarista produzido em seus alunos.

Para finalizar, podemos dizer que tanto os tópicos de P1 quanto os de P2 enfocam *identidades* (semelhanças) e *diferenças* nos procedimentos utilizados por meio de muitas comparações, abrangendo diferentes elementos constitutivos de fases das duas aulas.

Exposta a organização global dos textos da ACC, apresentamos, na próxima seção, os resultados da análise das comparações.

5.3. Análise dos segmentos em que ocorrem as comparações

Ao nos depararmos com 76 comparações³⁹ nos textos gerados na ACC, vimos que não bastava assinalar uma ocorrência predominante nos dados, apenas expondo o levantamento dessas estruturas e/ou agrupando por algum (ou alguns) critério(s) e discuti-las no geral. Tivemos de considerar como as professoras estabeleceram um vínculo entre duas realidades distintas (de uma e da outra), por meio de uma análise dessas formas de expressão, para chegarmos às representações que elas construíram nos textos sobre o estilo particular de cada uma ou sobre o gênero profissional e, sobretudo, sobre efeitos dessas diferentes formas de agir.

Assim, nesta seção, apresentamos a análise dos segmentos em que localizamos conjuntos de comparações mais significativos, ocorridos em quatro grandes tópicos:

³⁹ O levantamento das 76 comparações pode ser conferido no anexo 2, p.195.

1. o agir do professor;
2. os instrumentos do agir do professor;
3. dificuldades ou impedimentos encontrados no agir do professor; e
4. o agir dos alunos.

É importante esclarecer que, em cada segmento apresentado, expomos os resultados quanto à análise desenvolvida nos três níveis: organizacional-conversacional, enunciativo e semântico.

5.3.1. O agir do professor

Dentre os diferentes procedimentos didáticos comparados pelas professoras, apresentamos, a seguir, um segmento que se refere aos procedimentos desenvolvidos na primeira aula, para o ensino da produção escrita do diário de leitura.

Cena 4: P1 esclarece a um aluno que, no diário de leitura, ele pode dialogar, preferencialmente, com o leitor e que, se quiser, com ela (P1) também.

- P2 o que você falou para eles?
P1 eu falei que:: quando eles estão fazendo diário... não é... para ninguém ler... no
80 momento... depois:: é que as pessoas vão ler... *é porque a gente é meio pa parel*
P2 [parecida
P1 *parecida...mas mas ao mesmo tempo difeREnte... porque:: a explicação está bem diferente*
P2 ta
85 P1 *eu frisei bem a liberdade... você está pegando bem a questão do diÁRIO*
P2 é porque ainda não cheGOU... eu expliquei depois a liberdade
P1 ah:: então ((risos))
P2 *eu só fui... só fui gra-da-TI-va*
P1 [foi mais de-va-GAR:: ((risos))
90 P2 é porque foi a oitava né? ((falando seriamente))

Quanto ao **nível organizacional-conversacional**, esse segmento compõe-se de onze turnos (seis de P2 e cinco de P1) e inicia-se por meio de um ato de fala de P2 pedindo um esclarecimento sobre o que P1 falava aos seus alunos, terminando com outra pergunta, na linha 90, que é um pedido de confirmação a sua justificativa, observado pelo marcador conversacional “né?”. Na linha 81, P2 interrompe a justificativa de P1 – “assalta o turno”, diria Kerbrat-Orecchioni (1996) –, emitindo a vocalização “parecida”, que é uma antecipação do que ia ser dito por P1, apenas com a intenção de colaborar com ela. Já na linha 84, P2 concorda que há uma

identidade, por meio da vocalização “tá” – talvez porque um pouco antes falavam da semelhança entre as duas professoras quanto ao movimento do corpo e aos gestos das mãos – concordando também que há uma diferença entre elas: o modo de explicar.

O que se observa, ainda nesse nível de análise, é que os turnos predominantes são os de P1, pois as interferências de P2, até então, se dão por meio das vocalizações (colaboração interacional). Nesse seu agir, P1 parece intencionada a enfatizar a diferença de estilos entre seus procedimentos didáticos, a perceber pelo tom mais alto do termo “difeRENte”, pelo alongamento sonoro da conjunção “porque:” e pela asserção direta e objetiva da linha 85: “eu frisei bem a liberdade... você está pegando bem a questão do diÁRIO”. Só a partir dessa asserção P2 reage discordando – “turno reativo”, diria Kerbrat-Orecchioni (1996) – “é porque ainda não cheGOU... eu expliquei depois a liberdade”. Ela discorda com a colega, ao fazer uso do advérbio “não” e ao expressar em tom mais alto a última sílaba do verbo “cheGOU”, talvez para que P1 não pensasse que ela já havia terminado de explicar as instruções do diário.

No **nível organizacional**, observa-se que o segundo turno (linha 79) é um *relato interativo* identificado, principalmente, pelos dêiticos de pessoa (eu, você, nós, a gente), verbos no perfeito e por uma oração em discurso indireto, inserido pelo verbo do dizer “falei”, inserido em *discurso interativo*, em resposta à pergunta de P2 (linha 79), embora a cena em exibição fosse da aula de P1. Na realidade, P2 insere sua aula na conversa para se defender (linha 86) de P1 (linha 85), nos indicando que o *discurso interativo* predominante nesse segmento não se refere à situação de produção da ACC, mas parecendo oscilar entre o passado e o futuro, ou seja, uma cena de aula já ocorrida e que ainda seria exibida no vídeo: “(86-P2) é porque ainda não cheGOU... eu expliquei depois a liberdade”. É um *relato interativo* referindo-se a uma interação verbal entre P2 e seus alunos no passado, apesar de ser uma justificativa dada a P1.

Nesse segmento, observa-se também que não há uma seqüência explicativa composta pelas quatro fases (constatação inicial, problematização, resolução e conclusão-avaliação), mas uma *seqüência explicativa local* (parcial), identificada pela conjunção “porque”, utilizada pelas duas professoras em três ocasiões; uma explicação articulada a outra, logo, co-construídas em estruturas comparativas. A

explicação ocorre nas próprias comparações, ao pressupor que o interlocutor poderá não entender. Confira:

1. 80-P1: é porque a gente é meio parecida parecida ↔ mas mas ao mesmo tempo difeRENte... porque:: a explicação está bem diferente
2. 85-P1: eu frisei bem a liberdade... você está pegando bem a questão do diÁRIO, cuja resposta é explicativa (86-P2: é porque ainda não cheGOU... eu expliquei depois a liberdade).
3. 88-P2: eu só fui... só fui gra-da-TI-va ↔ (89-P1) foi mais de-va-GAR::

Diante disso, vemos que esse primeiro conjunto de comparações exerce a função de explicação.

No **nível enunciativo**, observamos, nessas comparações, que os actantes colocados nos textos são as próprias professoras, por meio dos dêiticos “eu” e “você” (na segunda comparação) e de uma maneira mais informal, tratando-se por “a gente” (na primeira comparação) em lugar de “nós”, como “eu + tu”, contrapondo a um terceiro elemento humano, que se refere aos alunos, identificado por “ninguém”, “as pessoas”, “eles” e “a oitava”.

Identificam-se, também, as *avaliações* por meio de *adjetivação* que qualifica as duas interlocutoras: “parecidas”, “diferentes”, “meio parecidas”, “gradativa” e da expressão adverbial “mais devagar” equivalente ao adjetivo “lerda / lenta”.

Já no **nível semântico**, o que está sendo comparado e avaliado nesse segmento é o *agir linguageiro*, o modo de explicar o conteúdo abordado (ênfase na liberdade de expressão X ênfase no diário de leitura) e a ordem dos elementos constitutivos (a ordem das instruções do diário) na explicação. Em outros termos, o que está sendo comparada e avaliada é a diferença de estilo entre as professoras, em relação à ordem de se cumprir as prescrições. Esse fato não deprecia o agir de nenhuma delas. O que se constata, na realidade, é que ambas se apropriaram do gênero diário, ou seja, do gênero da atividade proposta, e isso nos parece que uma das normas desse gênero é mesmo envolver o *agir explicação* na relação com os alunos.

Quanto à própria estrutura comparativa, apresentamos, a seguir, as três comparações identificadas em um quadro para melhor visualização:

Classificação		Comparações
composta	graduada; global e avaliativa	(80-P1) é <u>porque</u> a gente é meio parecida parecida ↔ <u>mas</u> <u>mas</u> ao mesmo tempo difeRENTe... <u>porque</u> :: a explicação está bem diferente
explícita	global e avaliativa	(85-P1) eu frisei bem a liberdade... você está pegando bem a questão do diÁRIO
co-produzida	avaliativa	(88-P2) eu só fui... só fui gra-da-TI-va ↔ (89-P1) foi mais de- va-GAR::

● **Quadro 8: As comparações do 1º segmento: o agir do professor**

Como podemos observar, a primeira é *composta* por duas comparações estabelecidas por P1 entre *identidade graduada* (um certo grau de identidade) quanto à maneira de explicar (estilo) e entre *diferença global e avaliativa* a respeito do que foi mais enfatizado na explicação. Essa ênfase é identificada e materializada por P2 na segunda comparação, que classificamos de *explícita*, sem termos comparativos, no entanto, apontando-nos mais uma *diferença global e avaliativa* observada por ambas. Nessa segunda comparação, P1 está focando o *agir linguageiro* a partir de um discurso proferido em outro momento, em discurso interativo, que nos remete em discurso indireto – ou seja, em uma comparação, sem termos comparativos – a sua reprovação em relação ao fato de P2 não priorizar a explicação sobre a importância da liberdade de expressão na escrita diarista.

Quanto à terceira comparação, o turno inconcluso de P1 “ah:: então” subentende um “Você foi mais devagar que eu”, logo, estamos diante de uma comparação *co-produzida e avaliativa*; não só pelo predicativo do sujeito “mais devagar”, mas também pela entoação de voz, emitindo as palavras de maneira silabada, cujas sílabas tônicas também são entoadas em tom mais alto. Podemos notar que a comparação avaliativa começa a ser estabelecida no momento em que P2 completa o que foi omitido por P1, *co-produzindo* o elemento comparante da estrutura comparativa a partir das palavras de P1: “ah:: então” → P2: “eu só fui... só fui gra-da-TI-va” (elemento comparante) que, em seguida, P1 co-produz o elemento comparado → “foi mais de-va-GAR::”.

Além do *agir linguageiro*, outros aspectos, que também fazem parte dos procedimentos didáticos, são comparados pelas professoras: os “gestos do métier” (Clot & Faïta, 2000), os gestos das mãos e os movimentos do corpo. Vejamos essas comparações:

Cena 7: P2 finaliza a explicação da liberdade de expressão e continua a ler e a explicar as outras instruções do DL, sempre lançando perguntas aos alunos.

- ((P1 e P2 em uma só voz)) falamos a mesma coisa ((risos))
M quê?
P2 *falamos a mesma coisa* ((risos))
125 P1 *e do mesmo jeito... com a mãozinha... bem que o Guilherme falava né? que a gente se parecia dando aula lembra?*
P2 *com certeza é tudo muito parecido... é verdade* ((5 segundos de silêncio)) *agora são as duas... estou com o papel na mão e mexendo no braço*
P1 *é... e andando para lá e para cá, você está vendo?... também não fica quieta* ((risos))...

Em relação ao **nível organizacional-conversacional**, esse segmento tem 6 turnos e, considerando que ele tem início com as duas professoras, em uma só voz, temos 3 turnos de cada uma e 1 meu. A reação das professoras diante da



coincidência de terem comentado a mesma coisa na explicação das instruções (*a idéia é que, no diário, você tem a liberdade de escrever...*) foi de tanta surpresa que relacionaram tal fato semelhante a outros aspectos também semelhantes ocorridos, como os movimentos rápidos com o corpo e os gestos das mãos.

Quanto ao **nível organizacional**, com exceção do segundo turno (linha 123), que é constituído em *discurso interativo*, observamos uma inserção de *relato interativo* até a linha 126, que pode ser identificado, dentre outras marcas lingüísticas, pelos verbos no perfeito, com exceção dos marcadores conversacionais “né?” e “lembra?” (pedido de confirmação) que denotam a contemporaneidade da ação de linguagem. A partir daí, observamos o *discurso interativo*. E quanto ao tipo de seqüência, observamos uma *seqüência descritiva de ações* (Bueno, 2007) que vão se construindo intercaladamente entre os comentários das professoras, ou seja, entre as comparações, cujas estruturas são os próprios turnos dessa seqüência.

No **nível enunciativo**, identificamos os dêiticos de pessoa “a gente” e “você” referindo-se às enunciantoras da interação e a referência, feita por P1, a um ex-aluno, o actante Guilherme⁴⁰ que, na realidade, é autor de uma comparação já

⁴⁰ Guilherme foi aluno de ambas as professoras; ocasião em que a P1 era professora de Inglês e a P2, de Português.

estabelecida anteriormente e que passa a fazer parte da primeira comparação desse segmento.

Ainda no *nível enunciativo*, identificamos *modalizações epistêmicas* na segunda comparação, linha 127-P2: “com certeza é tudo muito parecido... é verdade”. Com isso, já no *nível semântico*, P1 estabelece a última comparação do segmento que também se refere ao *agir corporal*, ao movimento dos professores em sala de aula (andando para lá e para cá), que pode ser identificado pelo verbo “andando” e pela expressão “não fica quieta”.

Desconsiderando a primeira comparação, pois ela precisou ser repetida a meu pedido, observamos uma sucessão de comparações de *identidade*, que ocorrem a partir da constatação de uma coincidência ocorrida nas cenas de aulas, que diz respeito à explicação das instruções do diário de leitura. Quanto às comparações desse segmento, estas são as seguintes:

Classificação		Comparações
co-produzida e composta	global	(124-P2) <i>falamos a mesma coisa</i> ↔ (125-P1) <i>e do mesmo jeito... com a mãozinha... bem que o Guilherme falava né? que a gente se parecia dando aula lembra?</i>
explícita	global	(127-P2) <i>com certeza é tudo muito parecido... é verdade</i> (129-P1) <i>também não fica quieta</i>

● **Quadro 9: As comparações do 2º segmento: o agir do professor**

Podemos observar que a comparação de P1 (linha 125) é *composta* e *co-produzida*, ao mesmo tempo, a partir da comparação estabelecida por P2 (linha 124). Quanto aos termos que identificam as comparações, o adjetivo “mesmo” e o verbo pronominal “parecer-se” expressam a *identidade global* de um ato de linguagem, do comportamento gestual e do corpo de ambas as professoras, elementos comparados nas duas próximas comparações: ambas são *comparações explícitas*, apontando identidade *global*. Em suma, as comparações de identidade evidenciam características do gênero docente.

Vale comentar que, a respeito das características do gênero docente, no caso, o *agir corporal*, a ênfase maior foi dada ao gesto das mãos, em momentos anteriores na ACC, não constituindo um segmento mais desenvolvido do que o que acabamos de apresentar, no entanto, foi motivo de surpresa e muitos risos, como se vê nos exemplos abaixo:

Classificação		Comparações
explícita	global	(52-P2) <i> você faz igual a mim... sempre mexendo a mão ((risos))</i>
		(60-P1) <i> ah... a gente fica com a mãozinha ((risos)) ai que bando de retardadas!</i>
		(117-P1) <i> olha a mão... fez igual a você ((risos))... é ridícula igual ((risos))... ai meu Deus! ((risos))</i>

● **Quadro 10: As comparações relacionadas ao 2º segmento: o agir do professor**

Embora esses comentários possam parecer não ter grande importância e parecer “ridículo, bobo”, aos olhos de P1, vale comentar que os gestos das mãos, por exemplo, tão observados pelas professoras, revelam que, ao falarmos (e ao trabalharmos), nosso corpo também se comunica, englobando não só as mãos, mas a cabeça, as pernas, o movimento do corpo – também observado pelas professoras. Talvez a imagem que as professoras acham que deve passar aos alunos seja de uma postura corporal e gestual mais moderada, elegante. É claro que esses elementos não-verbais dependem do estilo comportamental de cada indivíduo, do estado de espírito e da situação em que se encontra (Weil e Tompakow, 2000).

Toda essa expressividade não-verbal utilizada pelas professoras, pelo que pudemos observar, segundo Weil e Tompakow (2000), sinalizam ênfase e ilustração, próprios do agir em aula expositiva, que só podem ser compreendidos dentro do contexto mais amplo da interação. Diríamos que esses gestos, tão observados e avaliados pelas professoras, podem ser considerados “gestos do *métier*” ou “artefatos do *métier*” ou, até mesmo, “gêneros de técnicas” (Clot & Faïta, 2000), podendo, talvez, caracterizar o gênero da atividade docente “dar aula”. Esses autores nos esclarecem que os “gêneros de técnicas”, as que o *agir corporal* se enquadra, faz a ponte entre a operacionalidade material e as maneiras de agir e de pensar de um meio.

Identificamos também, na comparação de P1: “(117) olha a mão... fez igual a você ((risos))... é ridícula igual ((risos))...”, que ela refere-se em terceira pessoa, embora tenha omitido o dêitico de pessoa “ela”, mas subentendido pela desinência verbal em terceira pessoa no singular “fez” e “é”. No momento em que reage dessa forma, a professora atribui-lhe o adjetivo de “ridícula”, ao se ver gesticulando em demasia. Na realidade, podemos pressupor que P1, ao reagir dessa forma, demonstra ter a visão de um modelo implícito do agir do professor, fruto de um estágio centrado na observação e imitação de modelos tradicionalmente valorizados na graduação (Bueno, 2007).

Ao tratar-se em 3ª pessoa, na linha 117, P1 demonstra não se reconhecer como autora daquele agir passado, comprovando-nos a distância existente entre o “eu” no contexto da ACC e o “eu-outro” observado no vídeo. De fato, não é uma distância temporal, mas sim psíquica, que pode acontecer com qualquer um em situação de pesquisa (Clot, 1999: 146). Isso é mostrado lingüisticamente no uso da 3ª pessoa do singular, alternado ao uso da 1ª pessoa. P1 não se refere como enunciadora inserida no curso temporal da ACC, mas como uma 3ª pessoa, o que nos remete a um “eu” ausente, supostamente esquecido no passado.

Quanto aos procedimentos didáticos desenvolvidos na aula de discussão de diários, localizamos uma comparação em que P1 expressa o primeiro elemento em forma de pergunta (elemento comparador), que P2 responde e, em seguida, P1 expressa o segundo elemento (elemento comparado), completando sua comparação. Vejamos o exemplo:

Cena 11: Um segundo aluno de P2 dá o seu parecer sobre a sua experiência com o diário de leitura e sobre o seu próprio progresso em relação à escrita diarista observado desde o primeiro diário até aquele último.

201 P1 *você fez no individual né?*
P2 fiz... um por um
P1 *eu fiz no coletivo...* se eu tivesse feito um por um teria que ter... uma semana ((risos))
P2 *é... uma semana...*
(...)

No nível **organizacional-conversacional**, esse segmento tem apenas quatro turnos, dois de cada professora, e tem início com um ato de fala de P1 pedindo por um esclarecimento a respeito da estratégia utilizada pela colega na aula de discussão de diários, que, na realidade, é uma asserção seguida do marcador conversacional “né?”, indicador de um pedido de confirmação, pois, obviamente, P1 já conhecia a resposta. P2 apenas confirma, o que dá margem a P1 ao que pretendia: enfatizar sua explicação quanto à estratégia utilizada (discussão conjunta dos diários) e P2 concorda, cuja resposta é uma *repetição* das últimas palavras expressas por P1, logo, mais uma vocalização emitida por essa professora.

No **nível organizacional**, ainda identificamos uma comparação, que está estruturada em uma *seqüência descritiva local*, em *relato interativo*, identificado por

verbos no perfeito, imperfeito e futuro do pretérito etc., no qual P1 faz referência a um “eu” e “você” referindo-se a elas mesmas (*nível enunciativo*).

Já no *nível semântico*, o que está sendo comparado nesse segmento é o modo como se deu a discussão dos diários produzidos pelos alunos: “no individual”, com a leitura de cada aluno (sete alunos) do seu próprio diário, e comentando a respeito da experiência vivida a partir de algumas perguntas formuladas por P2; e “no coletivo”, como ocorrido na aula de P1.

O agir que está sendo colocado em questão nessa comparação é o *agir linguageiro* e o *agir prescritivo*: o cumprimento do que propomos às professoras; e esse segmento nos mostra que cada uma cumpriu as prescrições, por mim sugeridas, a sua maneira, conforme a possibilidade de cada uma. “(A apropriação psicológica) resulta sempre da impossibilidade em que se acha um sujeito de levar a atuar a pluralidade” de opções possíveis. “O trabalho nunca é senão um dos elementos da dialética em que o sujeito se descobre. Assim, (...) os sujeitos inventam modos de ação muito diversificados que são uma série de desafios às situações adversas que enfrentam” (Clot, 1999: 52).

Quanto à estrutura comparativa, apesar de intercalada à resposta de P2, é uma *comparação explícita* estabelecida por P1 e, ao mesmo tempo, uma hipótese, em tom irônico “(203) se eu tivesse feito um por um teria que ter... uma semana ((risos))”, que nos aponta uma *diferença global* em que se faz ouvir a *voz da razão*, duplamente modalizada: *pragmática* “se eu tivesse feito” e *deôntica* “teria que ter”, por meio da qual P1 justifica sua impossibilidade de fazer a discussão de diários “no individual”: a questão do número de alunos e a do tempo de aula de apenas 50 minutos.

Na realidade, esse argumento hipotético nos evidencia a *ação experiência*⁴¹, pois nos leva a perceber que a professora já vivenciou essa situação; experiência igualmente vivida por P2, já identificada anteriormente também em uma comparação, que apresentamos no fragmento a seguir:

Cena 10: P1 exemplifica como colocar a opinião sobre um texto lido.

- 191 P1 olha lá... esse menino não gosta de falar
P2 ele tem vergonha... é *mais tímido*... é exatamente por isso... *em muitos... eles ficam mais tímidos*... olha o outro escondendo o queixo o tempo todo... coitadinho olha... estão zoando com ele...

⁴¹ Não identificada linguisticamente, mas interpretada na hipótese expressa pela professora.

Essa comparação ocorre no momento em que as professoras discutem a questão da participação ou da não participação dos alunos; e a partir do momento em que P2 estabelece essa comparação, ao mesmo tempo, explica a razão da não participação dos alunos (actantes colocados em cena), logo, ela se dá em *seqüência explicativa local*, em um *discurso interativo*. Mais especificamente, P2 expõe a razão da não participação dos alunos em classe numerosa, classificando-os de tímidos, o que pode ser identificado pela expressão “mais tímidos”, atribuindo um certo grau de qualidade aos alunos de P1 e, sobretudo, tomando como referência os seus alunos “participantes” X “tímidos” (alunos de P1); logo, uma comparação *graduada intensiva*. Ao atribuir esse grau de qualidade aos alunos de P1, P2 avalia os alunos da colega “ser mais tímido” e “ficar mais tímido”, demonstrando a certeza sobre o que diz, identificada pela *modalização epistêmica* “é exatamente”, em relação ao *agir linguageiro* dos alunos.

Apresentada a discussão sobre o agir dos professores confrontado em comparações, passemos para a próxima etapa dessa exposição dos resultados da análise que diz respeito aos instrumentos que fazem parte do agir do professor.

5.3.2. Os instrumentos do agir do professor

Nesta seção, apresentamos dois segmentos em que localizamos comparações que têm como objeto comparado *lousa* e *giz*. Assim, expomos primeiramente um segmento referente à *lousa* e, em seguida, um segmento relativo ao *giz*. Não tão menos importante que o agir do professor, os instrumentos do seu agir, como *lousa* e *giz*, são comparados logo no início da ACC; a *lousa*, quanto ao seu aspecto e altura, e o *giz*, quanto a sua quantidade.

A questão da altura da lousa só é apontada na linha 130, quando P2, inesperadamente, comenta “só que tem o detalhe... da lousa... olha só onde que está a *linha da lousa* na minha cabeça” e que, imediatamente, P1 co-produz o termo comparado: “é... e a minha... está *lá nos quintos* ((risos))”, logo, mais uma comparação co-produzida de diferença global.



Mesmo que o uso desses instrumentos seja visto como caracterizador do *ensino tradicional*, eles continuam presentes na sala de aula, da mesma forma que turmas grandes organizadas em carteiras enfileiradas, como se vê na figura ao lado.



Ainda que o professor tenha disponibilidade de recursos didáticos mais “valorizados” socialmente, como retroprojetor, data show etc, a sala de informática e a de vídeo, por exemplo, são únicas para atender a uma escola inteira, sendo a manutenção dos aparelhos inviável. Por essas e outras razões, *lousa* e *giz*, e acrescentaríamos o *livro didático*, têm sido indispensáveis na sala de aula, até mesmo na escola privada, tornando-se símbolos da educação escolar. Tanto é verdade que a primeira imagem que se tem de uma sala de aula é exatamente a que se vê nessa mesma figura.

Como a *lousa* foi objeto da primeira comparação, optamos por apresentar a parte inicial da ACC para que o leitor compreenda a ocorrência de 76 comparações em 303 linhas dos textos considerados para a análise.

Cena 2: P1 lê e explica cada uma das instruções do diário de leitura, exemplificando oralmente.

- P1 ((risos)) olha a doida!
P2 olha o barulho da TUa sala!
P1 não... não é da minha sala... a minha sala está quieta... essa é uma sa/ sala de Clma... se você olhar para os meus alunos...
5 P2 [olha a tua lousa!
P1 filha... é escola do estado... não reclama não!
P2 [olha a tua LOUsa!
P1 ah é... está toda trincada
P2 é *mas está melhor pintada do que a minha*
10 P1 ((risos)) deu certo
P2 *também escreveu diário de leitura na LOUsa... que piegas!* ((risos))
P1 queria que eu fosse fazer o quê? vou escrever na parede?
P2 pensei que só eu tivesse grafado
P1 [não tem nada a ver... olha que lindo! olha lá os meus bebês!... não é lindo?

Quanto à análise do *nível organizacional-conversacional*, essa abertura da ACC é composta de treze turnos, sete de P1 e seis de P2. Como podemos observar, esse segmento tem início com um ato de fala de P1, que é sua reação diante da própria imagem na sala de aula, já descrita no começo desse capítulo. Ao expressar sua reação, iniciada por “olha”, verbo no imperativo afirmativo (que aparece sete

vezes), P1 chama a atenção de sua interlocutora, que passa a se servir do mesmo tipo de expressão, colocando P1 na condição de alvo de três elementos do agir docente observados na cena de aula da P1 (o barulho, o aspecto da lousa e o fato de escrever “diário de leitura” na lousa), restando-lhe defender-se e justificar-se. Contudo para reverter essa situação, P1 utiliza-se da mesma expressão com o mesmo verbo, fazendo P2 observar que seus alunos não estavam fazendo barulho e sim prestando atenção na aula, em silêncio.

Ainda em relação ao **nível organizacional**, esse segmento apresenta-se predominantemente em *discurso interativo*, que caracteriza o discurso oral conjunto à situação de produção, identificado, sobretudo, pelos verbos no imperativo afirmativo presente; pelos pronomes pessoais (eu, você ...); etc. Quanto às seqüências, observamos uma alternância de *seqüências dialogais* e *seqüências explicativas locais*.

No **nível enunciativo**, observamos que P1 inicia o segmento referenciando-se em terceira pessoa, conforme discutido na p.119; observamos o “eu” e “você”, na maior parte do segmento, subentendidos. Quanto às vozes, identificamos a voz do *métier*, não explicitamente, mas dependendo da inferência do leitor. Assim como Lousada (2006), preferimos a denominação “voz do *métier*” a “voz da profissão”, pois, segundo Clot (1999), o *métier* fala pela voz de um professor, deixando entrever as concepções de fundo que embasam seu trabalho, por exemplo, quando o professor fala de maneiras de se portar ou de fazer em relação ao comportamento dos alunos e em relação ao ensino.

Podemos pressupor, então, a voz do *métier* em dois momentos: a) logo no primeiro turno: “olha a doida!”, no qual P1 se autocrítica, como se o coletivo mais amplo de trabalho dissesse: “Essa é a postura de uma professora? Uma professora tem de ter uma boa postura diante dos alunos, e não ficar andando para lá e para cá, nessa agitação toda!”; b) e no segundo turno: “(2-P2) olha o barulho da TUa sala!”, seria a seguinte: “O professor deve atrair a atenção do aluno, organizando a classe e estimulando-o a participar da atividade proposta e, no caso de uma aula expositiva, convencendo-o a prestar atenção”.

Quanto ao que foi avaliado nesse segmento, localizamos os adjetivos: “melhor” na primeira comparação “está melhor pintada”; e “olha a doida”. Identificamos também a *modalização pragmática* “pensei que só eu tivesse grafado”,

logo após a segunda comparação “também escreveu diário de leitura na LOUsa”, por meio da qual P2 demonstra surpresa e, em seguida, avalia “que piegas!” (outra avaliação por adjetivação) o *agir instrumental* (simbólico) de P1: escrever na lousa (já no **nível semântico**).

Podemos observar, no quadro a seguir, que as duas comparações presentes dividem o segmento em duas temáticas: condições de trabalho (lousa alta e trincada) e metodologia (ambas escreveram o título “diário de leitura” na lousa). Ex:

Classificação		Comparações
explícita	graduada	(09-P2) é mas está <u>melhor</u> pintada do que a minha
	global	(11-P2) <u>também</u> escreveu diário de leitura na LOUsa

● **Quadro 11: As comparações do 1º segmento: os instrumentos do agir do professor**

Embora a segunda comparação seja referente ao *agir do professor*, discutido na seção anterior, optamos por apresentá-la aqui, pois se encontra no segmento em questão e se refere diretamente ao uso da *lousa*, o instrumento material comparado.

Apresentadas as comparações referentes ao aspecto da *lousa* e o que, nela, foi escrito, vejamos, a seguir, o segmento que expõe “as comparações” que colocam o *giz* como elemento comparado:

Cena 13: Um terceiro aluno de P2, ao contrário dos dois primeiros, responde que não gostou da experiência com o diário de leitura, porque não gostava de expor sua opinião por escrito. E outros três alunos responderam as mesmas perguntas, dizendo que gostaram da experiência.

P1 ah eu andava com essas malonas também com tudo dentro... ah era horrorosa
 P2 [a minha rasgou
 caiu... ((risos)) ai eu joguei fora ((risos))... eu ando... com um monte de coisas
 P1 eu não ando mais com essas malonas não porque...
 240 P2 [uma vez eu estava com dor no pulso até
 de...
 P1 [é... dói... eu
 ando com uma caixona de giz bem grandona e você não tem
 P2 e aí a gente fala assim: “faltou giz... fulano... vá buscar”... eu também ando com
 uma no carro... mas o giz está contado ali...

Quanto ao **nível organizacional-conversacional**, podemos observar que os turnos desse segmento estão estruturados em *relato interativo* até a linha 240 e, a partir daí, em *discurso interativo* até o seu final. Esse segmento tem seis turnos, três de cada professora; é iniciado por um comentário de P1, cujo tópico instaurado refere-se à quantidade de material que o professor transporta. Nota-se que essa

temática parece animar as professoras, pois uma assalta o turno da outra. Se não fosse por isso, o relato interativo transformar-se-ia em narrativa, o que pode ser identificado pelo início “uma vez eu...” na linha 240. Na realidade, P1 interrompe P2 para poder estabelecer a seguinte comparação “(P1-241) ando com uma caixona de giz bem grandona e você não tem), revelando-nos um dos possíveis impedimentos por que sofre um professor de escola particular: o racionamento do giz. Voltaremos a esse ponto.

No **nível enunciativo**, as professoras são referenciadas pelo “eu”, que aparece seis vezes, nas tentativas de as professoras relatarem as experiências vividas quanto à quantidade de material que têm transportado. Essa questão nos leva, no mínimo, a duas interpretações: a) a escola de P2 possibilita um *agir instrumental* mais diversificado, disponibilizando material impresso e virtual, além do giz e, por essa razão a professora não precisa carregar uma “caixona” de giz; b) ou, ao dizer que tem uma “caixona” de giz no carro, subentende-se que há uma certa limitação quanto a esse tipo de material (a *voz da escola*, talvez) e que, portanto, não há tanta disponibilidade de material impresso e virtual alternativo como se imagina.

Em relação ao **nível semântico**, P2 coloca em cena o coletivo de trabalho, ao expressar o dêitico “a gente”, fazendo-se ouvir, explicitamente, a voz dos professores de sua escola: “faltou giz... fulano... vá buscar”, automaticamente colocando em cena também um possível aluno, representado por “fulano”. Em suma, a limitação do consumo de giz constitui-se como mais uma preocupação, pois a professora tem de “contá-lo”, isto é, tem de gerir o seu uso (*agir cognitivo*); e se gastar mais giz do que o previsto pela escola, tem de buscá-lo no carro (*agir corporal*), ou pedir a um aluno para fazê-lo: “Faltou giz. Fulano, vá buscar” (*agir linguageiro*). O fato de uma professora usar muito giz e a outra estar “com o giz contado”, nos leva a inferir a questão da possibilidade, ou da impossibilidade, de um *agir instrumental* alternativo. Portanto, percebe-se ainda que as condições materiais de trabalho são diferentes nos mínimos detalhes, o que se constitui em mais uma condição de trabalho do professor.

Quanto às comparações desse segmento, no parágrafo anterior à apresentação do segmento, dissemos “as comparações”, pois identificamos três comparações intercaladas, no segmento anteriormente discutido, que, se reformuladas, teríamos as três seguintes:

Classificação		Comparações
explícita	global	(241-P1) eu ando com uma caixona de giz bem grandona e você não tem
co-produzida		P1: eu ando com uma caixona de giz bem grandona ↔ P2: eu também ando com uma no carro
		graduada

● **Quadro 12: As comparações do 2º segmento: os instrumentos do agir do professor**

Se a nossa língua permite fazer construções desse tipo no curso de uma interação verbal, que dão margem a três leituras diferentes, podemos classificá-las da seguinte maneira: a) a primeira é uma comparação *explícita* que nos aponta uma *diferença global*; b) a segunda é uma *co-produzida* que nos remete a uma *identidade global*; c) e a terceira é uma *co-produzida* que nos assinala uma *diferença graduada*.

Enfim, nesta seção, vimos os resultados da análise das comparações que tematizaram a lousa e o giz, considerados, por nós, como instrumentos básicos de uso do professor, resultados esses que ressaltam as condições da lousa (toda trincada, alta ou baixa demais) e a quantidade de giz, que juntos podem trazer preocupação, impedimento (quantidade de giz) e repercutir até na saúde do professor (altura da lousa). Diante disso, já estamos tocando na questão a ser tratada na próxima seção.

5.3.3. Dificuldades ou impedimentos encontrados no trabalho do professor

Nesta seção, apresentamos três segmentos que nos revelam as reais condições de trabalho do professor que se referem às seguintes questões: a organização da classe; a explicação de um conteúdo novo; e a participação dos alunos. Vejamos o segmento referente à primeira questão:

Cena 1: P1 lê e explica cada uma das instruções do diário de leitura, exemplificando oralmente.

- 35 P2 as características deles são marCÁveis... é por isso que eles sentam de lado... lado a lado
P1 ((falando e rindo)) *uns estão marCANdo e outros não*
P2 *os meus não marcam nada ((risos))... só ouvem*
P1 os meus marcam... alguns... essa daqui:: tem o próximo que costuma anotar...
- 40 P2 *a minha sala fica em:: em roda... a tua não*
P1 [a minha não dá para fazer roda...
P2 [ah dá
P1 tem muita GENte... não dá...
P2 [até dá

45 P1 ia ficar no meio? ah não... tem cinqüenta minutos só

46 P2 é... ia ficar no berreiro

Em relação ao **nível organizacional-conversacional**, este segmento é composto de onze turnos, cinco de P1 e seis de P2. Conforme se pode notar, ele tem início com as diferentes percepções das professoras diante da cena a que assistem. O que é comparado, nesse segmento, é a participação entre os alunos das duas professoras em aula expositiva e a organização da classe para esse tipo de aula. Mais especificamente, é o fato de os alunos anotarem as explicações das professoras ou não em aula expositiva, e a organização física dos alunos na classe. Essa última questão gera um certo conflito entre as professoras, que pode ser percebido também por assaltos aos turnos e por discordâncias de P2 (linhas 42 e 44). No entanto, P1 consegue convencer a colega (linha 45), que acaba concordando com ela (linha 46), diante da impossibilidade de se organizar 45 alunos “em roda” em um espaço físico (sala de aula) projetado para trinta e cinco alunos⁴².

No **nível organizacional**, podemos observar que as comparações estão organizadas em *discurso interativo* e em *seqüência argumentativa* e *seqüências explicativas locais*. Apesar desse segmento ser composto de turnos bem curtos, a seqüência argumentativa pode ser percebida, à medida que ele apresenta uma tese inicial (a primeira oração da linha 35), suporte argumentativo, contra-argumentação (da segunda oração da linha 35 até a linha 45) e conclusão (linha 46).

Quanto ao **nível enunciativo**, por se tratar de um segmento composto de turnos curtos, objetivos e expressos rapidamente, ele não apresenta referências explícitas das enunciantoras, contudo, permite-nos pressupor a voz do *métier* nas duas comparações que ele apresenta: a) em relação à primeira comparação, poder-se-ia ouvir o seguinte: *O professor deve orientar seus alunos para que anotem informações importantes da sua explicação*; b) e, em relação à segunda comparação: *O professor deve organizar a classe, chamar a atenção dos alunos de alguma forma, e levá-los a entender a importância do conteúdo novo, apresentando-lhes os objetivos desse conteúdo, para que eles prestem a atenção em sua aula*.

A partir dessas comparações, as professoras dão início a uma seqüência de discordâncias, identificadas pelas *modalizações epistêmicas* “não dá”, “ah dá”, “até

⁴² Mais especificamente, a sala de aula da escola pública foi projetada para 35 alunos, medindo 7m X 5m = 35m². Sabendo-se que cada aluno deve ocupar 1m², nesse projeto, percebemos que foi desconsiderado o espaço que caberia à mesa do professor, logo, esse espaço não existe.

dá” e pelas locuções verbais no futuro do pretérito “ia ficar” e “teria que ter”, indicando não só a certeza sobre os fatos, mas também a impossibilidade de P1 de fazer a discussão do diário individualmente, devido ao tamanho da turma; asserções estas que nos leva a perceber uma *ação experiência* de fundo, pois se P1 discorda com P2 com tanta convicção, é porque já vivenciou tal situação. Enfim, o último argumento de P1 “(45) *ia ficar no meio? ah não... tem cinqüenta minutos só*” convence a colega, que expressa sua concordância “(46): *é... ia ficar no berreiro*”, concluindo o segmento.

Quanto aos actantes, *nível semântico*, novamente, as professoras fazem referência aos alunos, representados como: “eles”, “uns”, “outros”, “os meus”, “a minha sala” e “gente”, colocando-os como *agentes*, ou seja, como aqueles que não têm intenções, motivos, capacidades e responsabilidade. No entanto, se bem orientados, podem vir a agir como *atores*, como participantes responsivos ativos, o que depende, é claro, de um *agir linguageiro*, por parte das professoras, que os conduza a esse agir esperado. O que podemos observar, pelo menos nas comparações desse segmento, é o resultado de um *agir linguageiro* eficiente, capaz de organizar as turmas, pois as professoras não só conseguiram obter a cooperação por parte dos alunos, como também conseguiram explicar o novo conteúdo, de acordo, é lógico, com as possibilidades e com as capacidades de cada turma.

Vale comentar que o confronto observado nesse segmento entre as professoras nos chama a atenção também para a questão do tamanho das carteiras da escola pública. Embora essas instituições atendam alunos da 5ª série do E.F. até o 3º ano do E.M., a elas são destinadas carteiras apenas ao E.F. Não se sabe por quê. Enfim, é por essa razão que os alunos do E.M.⁴³ “(35-P2) sentam de lado... lado a lado” e é, por isso que “as características deles são marCÁveis”, como bem observa P2.



Quanto às comparações desse segmento, consideremos o seguinte quadro:

⁴³ Essa foto ao lado é dos alunos de P1.

Classificação		Comparações
co-produzida	global	(37-P1) uns estão marcando e outros não ↔ (39-P2) os meus não marcam nada... só ouvem
explícita		(40-P2) a minha sala fica em:: em roda... a tua não

● **Quadro 13: As comparações do 1º segmento: dificuldades ou impedimentos no trabalho**

Classificamos a primeira de *comparação explícita* e *co-produzida concomitantemente*, pois, na linha 37, P1 expressa os dois elementos comparados; e o que é expresso na linha 39 é comparador do que foi expresso por P1 (comparante). E, em relação à segunda, classificamos de *comparação explícita*. Como podemos perceber, ambas nos apontam *diferenças globais*, pois os alunos de P1 (actantes referenciados) costumam anotar suas explicações e os de P2 não, no entanto, os alunos de P2 organizam-se “em roda” e os de P1 não.

Quanto à função das comparações no segmento, parece-nos que P1 serviu-se de uma das palavras do comentário de P2 “(35) as características deles são marCÁveis... é por isso que eles sentam de lado... lado a lado” para fazer um trocadilho com a intenção de mostrar e fazer prevalecer o lado positivo da cena: “marcáveis” → “marcando”. P2 confessa que seus alunos não “marcavam” nada e que só ouviam. Contudo, logo percebe que também precisa mostrar um efeito positivo do seu trabalho e, assim, estabelece a segunda comparação, cujo desfecho do segmento já conhecemos.

Apresentados os resultados da análise do segmento referente à questão da organização da classe, vejamos, a seguir, um segmento que aborda a questão da possibilidade ou da não possibilidade de se explicar um conteúdo novo aos alunos:

Cena 5: P2 explica que, no diário de leitura, o aluno tem a liberdade de expressar suas emoções e um aluno intervém dizendo que acha complicado ter de falar do texto, expressando suas emoções.

- P2 essa é a sala inteira ((risos)) () você nem percebe que está no meio da classe
P1 *se faltar um faz uma difeRENça* ((risos))
P2 faz mesmo
100 P1 *na minha a gente dá graças a Deus quando falta uma meia dúzia* ((risos))
P2 mas dá para explicar muito mais
P1 ah?
P2 *mas dá para explicar isso e fazer muito MAIS coisas com eles* ((5 seg. de silêncio))
P1 aí dePENde da turma... *na melhor turma da Minha esCOla... não dá para explicar*
105 *NAda*
P2 porque está uma miséria assim mesmo... na minha dá para explicar TUdo
P1 a minha melhor turma é a turma que você viu...
P2 [e no entanto você pode ver... eles são SÓ sete...
mas CAda UM é diferente do outro... *tem uns que conseguem tem outros que...*
110 P1 [ah sim... eu

- tenho quarenta e cinco e cada um é diferente um do outro...*
- P2 é por isso que *é também difícil dar isso para eles...*
- P1 *[é não são todos iguais não são iguais]*
- P2 *acabo tendo mais trabalho que você porque os meus são totalmente diferentes um*
- 115 *do outro... esse daqui é dislexo... aquele tem mais tem mais dificuldade... esse do*
meio é ótimo... a outra menina tem defasagem de matéria... é muito complicado
- P1 *você precisa ver na minha*

Quanto ao **nível organizacional-conversacional**, esse segmento tem dezesseis turnos, oito de cada professora. Ele tem início com P2 chamando a nossa atenção para o tamanho de sua turma, dando margem à P1 para estabelecer a primeira das oito comparações, inicialmente, a respeito do tamanho das turmas, que, durante as controvérsias, essa questão vai desencadeando outras relacionadas, sempre por meio de comparações, como a possibilidade de se conseguir ou não explicar um conteúdo novo aos alunos, o que fazer para que eles entendam e se apropriem desse conteúdo novo e, por fim, a problemática da heterogeneidade de capacidades dos alunos.

Como vemos, no **nível organizacional**, as controvérsias se dão em *discurso interativo* e em seqüências *argumentativas* e *explicativas* locais. As argumentativas podem ser identificadas por conectivos e expressões como: “mas”, “aí depende”, “no entanto” e “ah sim”. E as explicativas, por meio de: “porque” e “é por isso que”.

Já no **nível enunciativo**, talvez por se tratar de controvérsias, aparecem poucas referências às professoras. O dêitico “eu”, por exemplo, aparece uma única vez (linha 110) e um está oculto (linha 114); e o “você” aparece 4 vezes, 2 de cada professora, sendo que o primeiro deles seria um “eu”, passando-se por “você”, fazendo com que P1 se imaginasse no lugar de P2, outra estratégia argumentativa.

Quanto às vozes que se fazem ouvir no segmento, é possível pressupor, na primeira comparação de P1, mais especificamente no elemento comparado, a voz *do coletivo de trabalho* de sua escola: “(98-P1) se faltar um faz uma difeRENça ((risos))” ↔ “(100-P1) na minha a gente dá graças a Deus quando falta uma meia dúzia ((risos))”. Além da voz do coletivo de trabalho, ouve-se também a voz *da experiência*, identificada pelo dêitico “a gente”, a voz que confirma a impossibilidade de se ensinar um conteúdo novo para uma turma numerosa, em um espaço pequeno “sala de aula”, mal acomodada em carteiras pequenas, quase sempre sem disponibilidade de instrumentos alternativos que sejam mais atrativos etc.

Enfim, a questão da classe numerosa é também considerada, neste estudo, um grande obstáculo para a atuação do professor; muitas vezes, motivo de impedimento inevitável: “(104-P1) na melhor turma da Minha esCOla... *não dá para explicar NAda*”, enfaticamente marcado:

- a. pela *modalização pragmática* “não dá” e “dá”;
- b. pela ênfase na entoação de voz nas sílabas tônicas das principais palavras do turno, transcritas em letras maiúsculas (Minha esCOla; NAda);
- c. e pelo próprio pronome indefinido “NAda”, indicando exagero e impedimento para o *agir linguageiro* da professora.

Além disso, esse impedimento torna-se ainda mais evidente diante da comparação estabelecida por P2 “(106-P2) na minha dá para explicar TUdo”. Em seguida, P2 chama a nossa atenção ao declarar que “tem mais trabalho” que P1, pois a sua classe é heterogênea: “(114-P2) acabo tendo mais trabalho que você porque os meus são totalmente diferentes um do outro”, nivelando por baixo a capacidade cognitiva dos alunos de P1, talvez pelo fato de ela ter nos revelado que em sua melhor turma não dava para explicar nada. E para concluir, P1, com apenas uma frase, dá a sua resposta: “(117-P1) você precisa ver na minha”, em que a *modalização deôntica* grifada diz tudo: “Só vendo para saber quem tem mais trabalho”.

Quanto às comparações desse segmento, consideremos o seguinte quadro:

Classificação		Comparações
explícita	global	(110-P1) eu tenho quarenta e cinco e cada um é diferente um do outro... (113-P1) é não são todos iguais não são iguais
	global e avaliativa	(112-P2) é por isso que (com muitos alunos) é também difícil dar isso para eles...
	graduada intensiva	(103-P2) mas (com poucos alunos) dá para explicar isso e fazer muito MAIS coisas com eles
composta	global	(98-P1) se faltar um faz uma difeRENça ((risos)) ↔ (100) na minha a gente dá graças a Deus quando falta uma meia dúzia ((risos)) (108-P2) eles são SÓ sete... mas CAda UM é diferente do outro... ↔ (109) tem uns que conseguem tem outros que...
	graduada; global e avaliativa	(114-P2) acabo tendo mais trabalho que você porque ↔ os meus são totalmente diferentes um do outro...
co-produzida	global avaliativa	(104-P1) na melhor turma da Minha esCOla... não dá para explicar NAda ↔ (106-P2) na minha dá para explicar TUdo

• Quadro 14: As comparações do 2º segmento: dificuldades ou impedimentos no trabalho

Podemos perceber que, nas *comparações explícitas*, as professoras assumem a responsabilidade do que afirmam por meio de argumentos (linhas 103 e 110), justificativa (linha 112) e concordância em relação ao argumento expresso (linha 113). Essa responsabilidade argumentativa fica mais clara na comparação de P2 (linha 103), tanto pelo adjetivo de intensidade “muito”, quanto pela ênfase na entoação de voz mais alta, ao expressar o advérbio “mais”. Enfim, esses recursos identificam o grau “graduado e intensivo” da comparação, pela classificação proposta por Charaudeau (1992).

Já nas *comparações compostas*, podemos verificar maior responsabilidade enunciativa ainda no comentário com tom de ironia de P1, na entoação mais acentuada da sílaba tônica da palavra “difeRENça” (linha 98); e no argumento e explicação de P2 (linha 108), pela ênfase na entoação das sílabas tônicas “SÓ, CAda, UM” e por meio do advérbio subjetivo “totalmente”. E na *comparação composta, graduada; global e avaliativa* “totalmente” de P2 (linha 114).

E, por fim, a responsabilidade enunciativa mais representativa do segmento, também baseada na experiência, pode ser observada na única comparação *co-produzida do segmento*: “(104-P1) na melhor turma da Minha esCOla... não dá para explicar NAda ↔ (106-P2) na minha dá para explicar TUdo”, que, de uma certa forma, pode ser interpretada como conclusiva, tanto pelas modalizações pragmáticas “não dá” e “dá” e pela entoação de voz nas sílabas tônicas dos termos: “Minha, esCOla, NAda, TUdo”.

No *nível semântico*, observamos que os actantes referenciados pelas professoras são sempre os alunos, representados por “turma”, “eles”, “uns”, “outros”, “os meus”, “esse”, “aquele”, “a outra menina”; sempre colocados como agentes dependentes do processo de ensino, como aqueles que obedecem aos comandos das professoras, logo, não tendo intenções, motivos, capacidades e responsabilidade, em relação às propostas das professoras.

Quantos às *formas de agir*, a que predomina é a *ação ocorrência*, pois as professoras não comentam sobre a atividade realizada, nem ao menos sobre os efeitos da atividade produzidos nos alunos. Elas comentam sobre o *agir linguageiro* ou a falta de um *agir linguageiro* dos alunos. O segmento se desenvolve a partir de uma imagem da classe de P2 exibida no vídeo que nos remete à situação de produção da ACC, podendo (a *ação ocorrência*) ser lingüisticamente identificada

pelos verbos no presente; pronomes demonstrativos “essa”, “aquele”, “esse aqui”; dêitico espacial “aqui”; podendo também ser identificado pela *vocalização de confirmação* “ah?” e pelas expressões argumentativas “aí depende”, “pode ver (no vídeo)” e “ah sim”.

Para finalizar, apresentamos o último segmento referente à questão da *classe numerosa*, que tematiza a participação (ou não participação) dos alunos, podendo ser observada no seguinte segmento:

1. Vocês gostariam de comentar sobre algumas dessas cenas?

- 255 P2 ah eu sei lá... eu *achei que que:: a minha turma... ela tem uma reação diferente... não sei se é pelo pelo fato de ter... ter:: uhn... menos alunos... em na sala de aula eles... são mais falantes... eles participam mais... ((P1 olha para frente, séria e pensativa)) os meus falam mais... e:: com isso eu consigo:: conversar mais com eles... ter ter mais diálogos... os dela quem falou mais foi ela... os alunos por mais que eles falassem eles falaram menos... ah:: são mais tímidos... mais:: como é que eu posso falar? mais elevados... eles não falaram mui::to... os meus falam MAis...*
- 260 P1 [é porque os seus leram né?... eu não pedi para os meus lerem...
- P2 mas os meus os meus coMENTAram do diário
- P1 ah?
- P2 pelo menos eu vi eles comentando do diário ((P2 sorri para mim [um sorriso tenso]))
- P1 [não... comentaram sim...
- 265 P2 [não... os meus falam MAIS
- P1 calma... calma... ((falando seriamente)) eu estou falando o que acontece... não... eu acho assim que:: foram estratégias diferentes... e cada uma procurou adaptar para melhor... para o seu perfo/ para o perfil dos seus alunos né? é obvio que com menos alunos... dá para se trabalhar melhor do que com mais alunos... eu acho
- 270 que essa é uma realidade... é muito interessante numa classe diferente... você tem quantos alunos?
- P2 sete::
- P1 eu tenho quarenta e cinco ((risos))... simplesmente quarenta assim né?... e na segunda turma que era uma turma de REcuperação... eu tinha TRINta e sete
- 275 ((falando e rindo ao mesmo tempo))... então:: é uma coisa mui::to diferente de se trabalhar... mas eu acho...
- P2 [o interessante é que eles gostaram... tanto essa turma quanto a outra gostaram

No *nível organizacional-conversacional*, esse segmento compõe-se de onze turnos, cinco de P1 e seis de P2, cujo início, pelo que pudemos observar, foi o momento mais conflituoso da ACC. Explicamos:

Quando o filme terminou, as professoras pensaram que a ACC havia terminado, e, ao formular a minha primeira pergunta, P2, visivelmente tensa – a notar pelos gaguejos, a reformulação da palavra “em → na”, truncamentos e

alongamentos das últimas sílabas das palavras – expressa o que concluiu da experiência em geral por meio de uma seqüência de comparações referentes à atitude dos alunos de ambas as professoras nas aulas: a respeito de quem falou mais, se os alunos ou as professoras; e os efeitos provenientes da experiência com classes numerosas.

Como se pode perceber, a reação de P1 é, obviamente, de defesa, cuja argumentação é fundamentada na realidade dos fatos: sete alunos X quarenta e cinco alunos, a questão do espaço físico da sala de aula, recursos instrumentais etc., o que convence P2 que, para reverter o “clima” tenso, por ela, gerado, assalta o turno de P1 (linha 277), antecipando o resultado final da experiência com a escrita diarista: ambas as professoras obtiveram bons resultados, segundo um relato de P2, que apresentamos na p.50, e de P1 mais adiante, nas p.158.

Esse segmento, praticamente é estruturado (**nível organizacional**) por comparações e por *seqüências argumentativas* (“mas”, “pelo menos” e “então”) e *explicativas* (“é porque” e “eu acho assim”) locais, logo, trata-se de um *discurso interativo*, apesar de alguns turnos apresentarem verbos no perfeito.

Essa afirmação pode ser explicada pelo fato de esse segmento ocorrer a partir da minha primeira pergunta, mas que algumas expressões emitidas pelas professoras confirmam o *discurso interativo*, como por exemplo: “(252-P2) ah eu sei lá... eu achei que (...)” e “(266-P1) calma calma... eu estou falando o que acontece”; e por não estarem mais diante das imagens das aulas registradas no vídeo, o que faz delas parte do passado, daí os verbos no perfeito.



Em relação ao **nível enunciativo**, localizamos as seguintes referências às professoras: “ela”, “você”, “cada uma” e “eu”; sendo que o dêitico “eu” foi mencionado doze vezes, cinco vezes por P2 e sete vezes por P1. Acreditamos que a repetição do “eu” seja índice do que Clot (1999) chama de *uma maior tomada de consciência* por parte das professoras sobre a experiência revivida na controvérsia permitida na ACC; é como se a ação fosse vista duplicadamente (*idem*).

Quanto ao que foi avaliado nesse momento de controvérsia na ACC, podemos perceber que P2, no momento em que expressa o que pensa a respeito da atividade de P1 (linha 252), o faz por meio de uma comparação, a partir das

modalizações pragmáticas “eu acho que”, “eu acho assim”, “ah eu sei lá” e “não sei se é”, pois essas expressões, de uma certa maneira, abrandam o tom acusativo do julgamento direto que, por outro lado, também é um modo mais prudente de julgar as atividades alheias, evitando um possível rebate no mesmo nível ou até mais ofensivo.

Em seguida, P1 faz uso das *modalizações epistêmicas* “é óbvio” e “dá para se trabalhar melhor” (linha 259), que indicam certeza sobre o que se expressa diante da experiência vivida, presentes em sua explicação convincente a respeito da participação de alunos, de um modo geral, em aula expositiva, principalmente quando se está abordando um conteúdo novo. Por fim, P1 também expressa uma *modalização apreciativa* “(273-P1) eu tenho quarenta e cinco ((risos))... simplesmente quarenta assim né?”, ao apontar a impossibilidade de uma discussão em que cada aluno se posicione, tratando-se de uma turma de quarenta e cinco alunos em uma aula de cinquenta minutos.

Na realidade, já no *nível semântico*, as professoras colocam os *alunos* como actantes centrais, por meio dos seguintes referentes: “eles” (sete ocorrências), “turma”, “meus alunos”, “os meus”, “os dela”, “os alunos” e “seus”, discutindo quem realmente participou ativamente na discussão de diários, se os alunos de P1 ou os de P2, ou seja, se atuaram como *atores* ou como *agentes*.

Em relação às figuras do agir, a mais predominante é a *ação ocorrência*, na qual se comparou o *agir linguageiro* dos alunos, pressupondo-se um *agir linguageiro* ineficiente da professora: “(256) quem falou mais foi ela... os alunos por mais que eles falassem eles falaram menos...”, desconsiderando, evidentemente, o fato de P1 ter de organizar uma aula de discussão de diários para uma turma de trinta e cinco alunos em situação de recuperação, sendo que alguns haviam faltado em aulas anteriores e que, portanto, perderam etapas importantes do ensino da produção escrita do diários de leitura⁴⁴.

Quanto às comparações presentes nesse segmento, apresentamos um quadro, a seguir, para melhor visualizá-las:

⁴⁴ Essa informação me foi dada na ACS, momento em que P1 selecionava cenas de suas aulas, que disponibilizaria para a ACC.

Classificação		Comparações
explícita	global	(259-P1) é porque os seus leram né?... eu <u>não</u> pedi para os meus lerem...
	global intensiva	(275-P1) é uma coisa <u>mui::to diferente</u> de se trabalhar...
	global e avaliativa	(268-P1) é óbvio que com <u>menos</u> alunos... dá para se trabalhar <u>melhor</u> do que com <u>mais</u> alunos...
	graduada	(256-P2) os dela quem <u>mais</u> falou foi ela... (258-P2) eles <u>não falaram mui::to</u> ... os meus falam <u>MAis</u> ...
implícita	global	(252-P2) eu achei que que:: a minha turma... ela tem uma reação diferente...
	global e avaliativa	(270-P1) é <u>muito interessante</u> numa classe <u>diferente</u> ...
		(273-P1) eu tenho quarenta e cinco ((risos))... <u>simplesmente</u> quarenta assim né?...
	graduada	(255-P2) eu consigo:: conversar <u>mais</u> com eles... ter ter <u>mais</u> diálogos...
		(256-P2) os alunos por <u>mais</u> que eles falassem... eles falaram <u>menos</u> ...
		(257-P2) são <u>mais</u> tímidos... (265-P2) os meus falam <u>MAIS</u> ...
implícita e composta	graduada	(253-P2) eles são <u>mais</u> falantes... eles participam <u>mais</u> ... ↔ os meus falam <u>mais</u>
composta	global e avaliativa	(267-P1) foram estratégias <u>diferentes</u> ... ↔ e cada uma procurou adaptar para <u>melhor</u> ... para o seu perfo/ para o perfil dos seus alunos né?

● **Quadro 15: As comparações do 3º segmento: dificuldades ou impedimentos no trabalho**

Podemos observar que as *comparações explícitas* evidenciam maior responsabilidade enunciativa a respeito do que se pretende contrastar, por meio das quais, as professoras apontam explícita e diretamente os dois elementos comparados, sem receio de ofender o enunciário. Nelas, as professoras apontam as diferenças, tanto globais quanto graduadas, para argumentar (linhas 256, 258 e 268), justificar (linha 259) e para concluir (linha 275).

Quanto às *comparações implícitas*, elas são expressas de maneira mais cuidadosa para argumentar (linhas 252, 270, 273, 255, 257 e 265) e para explicar (linha 256) diferenças observadas nas imagens, talvez para evitar o embate direto ou mesmo para não ofender a professora-enunciária.

Observamos também que as comparações são expressas sem citar o elemento comparante, aquele que se refere ao enunciador da comparação: (linhas 256, 257, 265); ou sem citar o elemento comparado que diz respeito ao enunciário: (linhas 252, 255, 270, 273). Além disso, observa-se que o adjetivo “diferente” tem sentido neutro (menos ofensivo), apesar de nos apontar uma diferença global; portanto, mostra-se como mais uma característica da *comparação explícita*.

Além dessas, notamos a *comparação implícita e composta* por P2: “(253) eles são mais falantes... eles participam mais... ↔ os meus falam mais”, no clímax gerado pela minha primeira pergunta; aponta uma *diferença graduada* também evitando um embate direto com a colega. Em resposta, P1 argumenta que a diferença que P2 tanto acentuou está no fato de a colega ter pedido a seus alunos que lessem (*agir instrumental*), um a um, o diário que produziram na aula de discussão, lançando perguntas (*agir linguageiro*) para que eles avaliassem a própria experiência vivida. Nesse ponto, a discussão fica ainda mais tensa (da linha 259 a 265), podendo também a tensão ser observada pelos assaltos aos turnos e pelo pedido de P1 para que P2 se acalmasse para poder se explicar: “(266) calma... calma... ((falando seriamente)) eu estou falando o que acontece...”. E, por fim, verificamos a última comparação do segmento: “(267) foram estratégias diferentes... ↔ e cada uma procurou adaptar para melhor... para o seu perfil/ para o perfil dos seus alunos né?”, em que P1 tenta desfazer a tensão gerada nesse momento, por meio de uma comparação composta que indica diferenças globais, expressando o adjetivo avaliativo “melhor”. P2 aproveita a oportunidade de trégua dada pela colega para assaltar-lhe o turno e concluir definitivamente esse tópico conflituoso por meio do surpreendente comentário: “(277) o interessante é que eles gostaram... tanto essa turma quanto a outra gostaram”, referindo às duas turmas de P1, das duas aulas gravadas respectivamente.

Vimos, nesta seção, que as comparações de diferença são as mais recorrentes, pois as professoras parecem empenhadas em nos apontar as diferenças existentes entre a escola particular e a pública. Com isso, elas também nos revelam a principal dificuldade ou impedimento encontrado no trabalho do professor, independentemente do contexto escolar em que atuam, se privado ou público, que é a questão da heterogeneidade de conhecimentos dos alunos. Ambos os contextos convivem com a mesma problemática, pois visam formar turmas maiores e, assim, não terem prejuízos em relação ao salário pago aos professores. Entretanto, não percebem ou não levam em consideração que o professor, principalmente o da escola pública, precisa nivelar por baixo as capacidades dos alunos, ao produzir o planejamento anual, para ter condições de trabalho.

Diante dessa importante constatação, vejamos, na seção a seguir, o segmento que dá continuidade a esse que acabamos de apresentar, pois ele se refere ao *agir dos alunos*.

5.3.4. O agir dos alunos

Exibimos, a seguir, um segmento da ACC que é a continuação do que acabamos de discutir, pois o objetivo desta seção é apresentar relatos das professoras referentes à atitude dos alunos, quanto as suas capacidades, preferências e julgamentos a respeito do que é proposto pelo professor.

1. Vocês gostariam de comentar sobre algumas dessas cenas?

- P2 o interessante é que eles gostaram... *tanto essa turma quanto a outra gostaram*
P1 [é... o interessante aí... é:: isso que eu ia falar...
o interessante são os resultados... eles gostaram de de:: ((P2 sorri para mim))
assim... *alguns... gostaram... outros não*
280 P2 [outros não... também na minha turma também teve
P1 e porque::
P2 se não gostassem...
P1 é claro né? pela proporção ((risos)) é óbvio ((risos))... mas:: éh:: eles gostam
sempre do que é novo... e eu eu achei muito interessante o que eles falaram... o
285 diário faz com que eles tenham de pensar... refletir sobre um assunto... para poder
escrever
P2 [e isso nem agrada
P1 e isso nem sempre agrada e nem sempre é aceito... nem todo tipo de texto tem
que ser... éh:: *eles têm muita facilidade de criar uma história... não de refletir sobre
um assunto... para poder escrever...*
:290 P2 [de refletir
P1 é por isso que eles não gostam de fazer dissertação:: e expor a sua opinião... e
isso ajuda né? teve alguns que falaram... ajuda inclusive em outras matérias...
eles têm que ficar pensando... ((P2 sorri para mim)) ficar refletindo... não só ()

No nível **organizacional-conversacional**, esse segmento tem dez turnos, cinco de cada professora, e é iniciado com o turno de P2 que, para escapar da justificativa de P1, do segmento anterior a esse, “(273) e na (...) turma de REcuperação... eu tinha TRINta e sete... então:: é uma coisa mui::to diferente de se trabalhar... *mas eu acho...*”, expressa suas representações sobre as atividades realizadas a partir das que foram construídas pelos alunos de P1 (linha 276), com base no que apreendeu do vídeo produzido. Mais exatamente, P1 confessa que teve alguns alunos que não gostaram da experiência, com o que P2 concorda.

Ainda no **nível organizacional**, esse segmento está predominantemente estruturado em *discurso interativo*, com exceção dos três primeiros turnos, pois são *relatos interativos*. O *discurso interativo* pode ser identificado, dentre outras unidades lingüísticas, pelos verbos no presente, pela vocalização “né?”, pelos turnos “sugeridos” por P2 para que P1 os continuasse (turnos 282, 286 e 290) etc.; e o *relato interativo* pode ser identificado, sobretudo, por verbos no perfeito. Quanto aos

tipos de seqüência, apenas localizamos *seqüências descritivas* locais nos discursos das professoras sobre as reações dos alunos com a experiência diarista, introduzidas por expressões como, por exemplo: “o interessante é”, “o interessante aí é” e o verbo do dizer “falaram”.

Pelo fato de as professoras demonstrarem, visivelmente, que o centro da sua atenção é destinado aos alunos, e talvez pela minha primeira pergunta ser muito ampla “Vocês gostariam de comentar sobre algumas dessas cenas?”, percebe-se que também, nesse segmento, as professoras, praticamente, não fazem referência a elas. Nele, apenas localizamos duas menções ao dêitico “eu” (*nível enunciativo*) por P1.

É interessante observar que após tanta discussão a respeito da participação ou não participação dos alunos, as professoras em vez de se posicionarem a respeito de como se deu, para elas, a experiência vivida, o fazem a partir do posicionamento dos alunos, como se esse fosse o mais importante, por meio das *modalizações apreciativas* grifadas nos turnos que rerepresentamos a seguir:

276-P2: o interessante é que eles gostaram... tanto essa turma tanto a quanto a outra gostaram

278-P1: o interessante são os resultados... eles gostaram de de:: assim... alguns... gostaram... outros não

284-P1: eu achei muito interessante o que eles falaram... o diário faz com que eles tenham de pensar... refletir sobre um assunto... para poder escrever

Como podemos perceber, o *métier* fala, mesmo que indiretamente, pela voz de um professor, deixando entrever as concepções de fundo que embasam seu trabalho; e isso ocorre quando o professor fala de maneiras de se portar ou de fazer em relação ao comportamento dos alunos e em relação ao ensino (Clot, 1999).

Enfim, a referência aos alunos é central (*nível semântico*) no discurso das professoras, sendo representados por “eles” (oito ocorrências), “alguns” e “outros”. Tanto é central que, inicialmente, as professoras avaliam a experiência com o diário a partir das representações dos alunos como, por exemplo, na linha 276: “o interessante é que eles gostaram...”. Entretanto, P1 logo retifica a sua concordância com P2: “(279) assim... alguns... gostaram... outros não” e, por duas vezes, avalia a experiência diarista a partir dos efeitos dessa experiência sobre os alunos, linha 284: “o diário faz com que eles tenham de pensar... refletir sobre um assunto... para

poder escrever”; e representações dos que gostaram, linha 292: “teve alguns que falaram... ajuda inclusive em outras maTÉrias... eles têm que ficar pensando... ficar refletindo”. Esse gesto nos indica sensatez de P1, pois, na realidade, por mais que o professor se esforce para atrair a atenção dos alunos e fazer com que eles realizem o que foi proposto e vejam sentido no seu agir e aceitação dessa nova atividade, dificilmente, o professor conseguirá satisfazer a todos. A proposta do novo é desafiadora, logo, a primeira reação do aluno é a de rejeição, que se dá por meio da crítica negativa, mesmo sem conhecer, de fato, tal proposta.

Como podemos perceber, admitir que os resultados do próprio trabalho não obtiveram 100% de sucesso, a nosso entender, já é um passo para o desenvolvimento da atividade. Em outros termos, falar sobre o agir observado pode levar à reflexão sobre o gênero docente e, assim, coletivamente, adquirir outras possibilidades de ação (no sentido vygotskyano, segundo Clot et al. [2001]) em sala de aula, ou seja, criar novas variações a serem efetuadas no processo de ensino do novo conteúdo abordado, no caso, o diário de leitura.

E quanto aos alunos, o fato de eles conseguirem explicar por que não gostaram do diário de leitura, também se encontram em processo de desenvolvimento, pois se sentiram desafiados pelo gênero diário de leitura. Nesse sentido, o diário de leitura se constitui como verdadeiro instrumento de desenvolvimento psicológico (Machado, 2005a).

Quanto às estruturas comparativas desse segmento, consideremos o quadro a seguir:

Classificação		Comparações
explícita	avaliativa	(276-P2) tanto essa turma quanto a outra <u>gostaram</u>
	global	(280-P2) outros não... também na minha turma também teve
		(288-P1) eles têm muita facilidade de criar uma história... não de refletir sobre um assunto

● **Quadro 16: As comparações do 1º segmento: “o agir dos alunos”**

Na primeira comparação, P2 relaciona as duas turmas de P1: a da primeira aula referente ao ensino do diário (45 alunos) e a da aula de discussão de diários (37 alunos [linha 274]). Quanto à segunda comparação, percebemos que essa foi utilizada para concordar com a constatação de P1: “(279) assim... alguns... gostaram... outros não”. E quanto à terceira comparação, esta aponta uma diferença

global em relação à capacidade para a produção textual entre os alunos das duas professoras.

Ainda em relação aos alunos, podemos observar que o discurso de P2 é voltado não só para a questão da participação dos alunos, mas também para o barulho que eles produzem, referindo-se aos alunos de P1. Sobre esse assunto, observamos que, por três vezes, em diferentes momentos, P2 faz comentários a esse respeito:

1. 02-P2: olha o barulho da TUa sala!;
2. 16-P2: que barulho!;
3. 152-P2: esse barulho é de fora... no corredor de cima.

Nas duas primeiras, P2 refere-se aos alunos da colega e também, por duas vezes, P1 explica que o barulho vinha do andar de cima, pois uma classe estava em “aula vaga”, devido a falta do professor. E na terceira, P2 justifica que o barulho que estávamos ouvindo era também de uma classe do piso superior. Um pouco mais adiante na ACC, P2 faz o seguinte comentário: “(195-P2) o cachorro do vizinho... dá para ouvir o cãozinho!”, que P1 não responde de imediato, no entanto, mais adiante, P2 nos chama a atenção para um barulho externo a sua aula, dessa vez o barulho da porta da sala de informática. Vejamos o seguinte segmento:

Cena 13: Um terceiro aluno de P2, ao contrário dos dois primeiros, responde que não gostou da experiência com o diário de leitura, porque não gostava de expor sua opinião por escrito. E outros três alunos responderam as mesmas perguntas, dizendo que gostaram da experiência.

- 245 P2 **a sala de informática do lado... apareceu ali abrindo... abrindo... dá para ouvir!** ((risos))
P1 ((alguns segundos depois)) *para você ver como a minha sala é silenciosa... eles se escondem para não falar...* ((risos))
P2 *os meus são falantes... não têm nenhuma vergonha de falar*

Nesse segmento em *discurso interativo* e em *seqüência dialogal local*, identificamos mais uma *comparação co-produzida*, em que P1 expressa o primeiro elemento da comparação, que serve de resposta aos comentários da colega sobre a questão do barulho dos alunos, e o segundo elemento, expresso por P2, estabelece uma *diferença global* em relação à participação dos alunos.

Para não se fazer repetitiva, como vimos, P2 improvisa outro recurso discursivo para mostrar à colega o quanto seus alunos são disciplinados, chamando-lhe a atenção, por meio de turnos exclamativos, para os barulhos externos: alunos

no piso superior, o latido do cachorro do vizinho e o barulho da porta da sala de informática. Tal preocupação de P2 quanto ao barulho, provavelmente, evidencia a voz da escola: “Os alunos têm de ser participantes, mas sem fazer barulho, para não atrapalhar as aulas das outras classes”.

A intenção de P2 em apontar tal diferença pode ser identificada pela *modalização pragmática* “dá para ouvir o cãozinho”; “dá para ouvir a porta da sala de informática”. E quanto à figura do agir colocada em questão por P1, é o *agir linguageiro* de seus alunos, ou melhor, a falta de um agir linguageiro, pois, pelo fato de a aula estar sendo filmada, os alunos estavam intimidados e, por conta disso, escondiam-se. Talvez seja por essa mesma razão que, na aula de discussão de diários, P2 precisou fazer perguntas a cada um dos alunos e pedir para que lesse o diário que havia produzido.

Como podemos perceber, P2 também precisou adaptar a aula de discussão de diários para que seus alunos participassem, o que foi percebido por P1, servindo de contra-argumento: “(259), é porque os seus leram né?... eu não pedi para os meus lerem..”, para defender-se da crítica de P2, que, de um jeito ou de outro, o tempo todo



na ACC, a referida professora fez questão de enfatizar a participação ativa de seus alunos “os meus falam MAis”.

Enfim, esses foram os resultados mais significativos obtidos na análise das comparações identificadas nos textos da ACC, que teve o ensino da produção escrita do diário de leitura como objeto de observação das próprias professoras que o transmitiu. Assim, apresentamos, a seguir, algumas considerações em relação aos resultados da análise das comparações.

5.4. Síntese interpretativa dos resultados da análise das comparações

O objetivo desta seção é apresentar, os resultados da análise realizada das comparações e nossas conclusões em relação a esses resultados, procurando responder nossas perguntas de pesquisa.

1. Como se caracterizam os textos quanto a sua organização?

A primeira etapa da análise, quanto ao *nível organizacional-conversacional* e ao conteúdo temático dos textos co-produzidos, auxiliou-nos na delimitação dos dados, pois como já o dissemos, os dados dividem-se em duas partes distintas.

As características do primeiro texto da ACC (turnos curtos; não desenvolvidos; retomados ou não mais adiante; muitas vocalizações e comparações) podem ser explicadas pelas seguintes razões:

- a. as professoras não atenderam a nossa orientação de que deveriam dar pausa no filme com o controle remoto que, estava ao alcance delas, quando quisessem comentar uma determinada cena;
- b. as professoras comentaram todas as cenas que foram exibidas, o que deu um ritmo muito rápido à produção verbal;
- c. como esse vídeo exibe treze cenas intercaladas de duas aulas: duas de P1 e duas de P2 – conforme já foi descrito no quadro 3, p.93 – a velocidade da exibição das cenas não lhes deu tempo para identificar qual era o momento exato da aula para comentá-lo mais detalhadamente.

Quanto à análise da estrutura conversacional, esta permitiu-nos identificar a configuração dos textos e o conteúdo temático mobilizado. Nesse procedimento, identificamos 76 comparações, que, para analisá-las em relação aos três níveis (organizacional, enunciativo e semântico), primeiramente, selecionamos segmentos que continham conjuntos de comparações mais significativos. Em seguida, levantamos hipóteses quanto ao *contexto físico* (o lugar em que os textos são produzidos e o momento de produção dos interlocutores envolvidos) e ao *contexto sócio-subjetivo* (as representações dos interlocutores em relação ao lugar social em que são produzidos e em que circulam os textos, em relação à posição social dos interlocutores e também ao objetivo ou ao efeito pretendido com o texto entre esses interlocutores) em busca de sentido para uma interpretação mais fiel quanto aos três níveis de análise.

Assim, com a análise da situação de produção dos textos, observamos que as professoras, a partir de suas representações mobilizadas na ACC, por exemplo, desempenharam diferentes papéis, ao mesmo tempo, em suas verbalizações. Observamos que P2, durante o desenrolar da ACC, foi mais crítica em relação às atividades desenvolvidas por P1 e aos elementos constitutivos do agir em relação às

aulas de P1, inicialmente de modo irônico, por meio de exclamações imperativas, imitando P1 (ex: “[02-P2] olha o barulho da TUa sala!”), mas de maneira humorada; ou seriamente, contudo de modo implícito, e o recurso discursivo selecionado para essa finalidade foi a estrutura comparativa, sobre a qual discutimos mais à frente.

No entanto, P2 manteve-se mais presente, no sentido de fundamentar-se nos registros das aulas observados, tanto para criticar a colega quanto para se defender das “represálias” de P1 (ex: “[31-P1] eles estão prestando atenção... escreVENdo está vendo? melhor do que com voCÊ... eles estão anoTANdo”).

Já P1 reagiu de forma diferente: apenas criticou a si mesma; atentando a aspectos comportamentais, como os gestos das mãos e o movimento do corpo, que observou serem semelhantes aos seus (ex: “[60-P1] ah... a gente fica com a mãozinha ((risos)) ai que bando de retardadas!”), comentando-os também por meio de comparações. Para defender-se das constantes críticas da colega, P1, preferivelmente, fundamentou-se no que pensa o coletivo de trabalho com o qual compartilha diferentes situações em sala de aula, quase sempre de modo sério e distante, ou seja, de forma genérica ou de modo humorado, como por exemplo: “[98-P1] se faltar um faz uma difeRENça ((risos)) (...) na minha a gente dá graças a Deus quando falta uma meia dúzia ((risos))”, fazendo-se ouvir a sua voz juntamente com a do coletivo de trabalho; respeita-se “por completo o interdito lançado pela ideologia defensiva profissional” (Clot, 1999: 40).

2. Que tipos de discursos e de seqüências podem ser identificados?

Ainda no *nível organizacional*, observamos a predominância do *discurso interativo* nos segmentos em que as principais comparações se concentram em maior número, sempre seguidos de pequenos segmentos em *relato interativo*. Mais especificamente, percebe-se, nessas comparações, que o discurso de P2 é totalmente implicado: ela fala da situação que viu nas cenas de aula; um discurso sempre contextualizado. No *discurso interativo*, é possível observar os comentários, as avaliações, sobretudo, as relações estabelecidas por P2 a partir de identidades (semelhanças) ou diferenças identificadas nas imagens das aulas.

Já P1 utilizou, basicamente, o *relato interativo* em seus posicionamentos, e, em alguns momentos, o *discurso teórico* para fundamentar-se na voz do coletivo de trabalho, com a finalidade de justificar o que ocorreu em sua aula. Esses tipos de

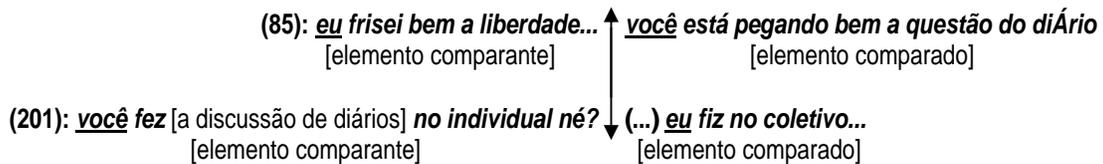
discurso foram empregados para tecer comentários e também estabelecer comparações, sobretudo, em esclarecimentos, descrições e em justificativas dadas em resposta à argumentação de P2. Observamos também que algumas das comparações foram estabelecidas por ambas as professoras com o intuito de avaliar, criticar e justificar. É importante ressaltar que esse tipo de análise nos ajudou a identificar as figuras do agir a eles correspondentes (os tipos de discurso), que discutimos posteriormente.

Quanto aos tipos de seqüência, percebemos a predominância da *seqüência argumentativa* e *explicativa* locais, e poucas ocorrências de *seqüência descritiva de ações* e, esporadicamente, *seqüência injuntiva*, também locais. Em *seqüência argumentativa* e em *injuntiva*, identificamos os comentários, as avaliações, as comparações e as controvérsias; e, em *seqüência explicativa*, localizamos explicações, justificativas e algumas comparações. É importante destacar que essa análise nos possibilitou perceber a imagem que as professoras passaram de si ou a que construíram sobre nós ou entre nós, já apresentadas na seção 5.1.

3. Como as interlocutoras se representam nos textos?

Já no *nível* enunciativo, com ênfase na observação das comparações, observamos que as professoras trataram-se formalmente por “nós” em momentos de controvérsias, e informalmente por “a gente” em momentos mais descontraídos, ao perceberem identidades em suas ações, gestos e comportamentos em geral. Em contra partida, observamos que as participantes utilizaram os dêiticos “eu” e “você”, principalmente, nas comparações estabelecidas entre diferenças detectadas entre maneiras de agir, de explicar o conteúdo programado, em relação ao que não foi possível ser feito ou deixou de ser feito por alguma razão; momentos em que notamos mais seriedade, ou um certo tom de ironia, ou, ainda, em situações mais tensas.

Nessa circunstância, é possível perceber que o par “eu + você” é caracterizador da diferença anunciada, separando definitivamente o “nós” ou o “a gente” e individualizando-se em “eu” e “você”, como se pode notar nos exemplos a seguir:



Observando os exemplos, o “eu” nos parece sempre indicar o “agir modelo”, indiferentemente, se na posição de comparante ou comparado. Nesse sentido, a alternância do pronome pessoal “nós” ou “a gente” para “eu” e “você” coloca em cena o estatuto individual (em diferente grau) que é atribuído a um determinado agir (Machado, 2008/*no prelo*).

4. Que vozes são evocadas nos textos e assumem ou não o dizer? Em que circunstâncias ?

Em relação às vozes, pudemos identificar poucas ocorrências, dentre elas, a voz da escola, quanto à limitação de material didático, por exemplo, o giz; a voz do coletivo de trabalho, identificado pelo dêitico “a gente”, a respeito da classe numerosa; a voz do *métier*, momento em que as professoras comentam de maneira subentendida sobre o estilo profissional e sobre a postura (movimento do corpo e gestos das mãos) em sala de aula; e, por fim, a importantíssima voz do professor em sala de aula, em discurso direto ou indireto, tal como mostrado por Lousada (2006); e a maior parte delas, na própria ACC, no estabelecimento de comparações, momentos em que as professoras se posicionam diante da experiência vivida.

5. Que aspectos ou etapas da atividade diarista recebem auto-avaliação positiva ou negativa provenientes dessas diferentes vozes?

Essas vozes implícitas ou pressupostas fazem-se ouvir em momentos de intensa argumentação sobre as diferenças detectadas, mais especificamente em explicações, que as avaliam negativamente⁴⁵, e em justificações dadas em defesa ou em rebate às controvérsias geradas na ACC. Nessas explicações e justificativas, a maioria ocorrida em estruturas comparativas, pressupõe-se a voz das próprias professoras, podendo ser identificadas, por exemplo, pelo advérbio de negação “não”, o qual infere uma voz não enunciada, implícita, mas que, se captada, emite “em alto e bom som” a verdade que não se pode dizer ali, naquela ocasião, por

⁴⁵ E avaliando positivamente os resultados obtidos com o diário de leitura.

princípios ou por algum motivo. Como exemplo, expomos, a seguir, uma das muitas leituras que se pode fazer em cada uma dessas comparações:

253-P2: *eles são mais falantes... eles participam mais... (linha 56) os meus falam mais* → ((Os dela (os alunos de P1) não foram estimulados a falar));

256-P2: *os dela... quem mais falou foi ela...* → ((Em debates, quem deveria falar mais seriam os alunos e não ela (P1)));

259-P1: *é porque os seus leram né?... eu não pedi para os meus lerem...* → ((Se eu (P1) também tivesse lançado perguntas aos alunos e fizesse cada um ler o seu diário, com certeza, os meus fariam muito mais)).

Enfim, na análise das vozes, podemos perceber que as professoras têm ciência de seus deveres, sabem como agir diante da possibilidade que lhes cabe, o que talvez possa não ser entendido pela colega, como se vê nas comparações anteriores. No entanto, a ACC e a análise das vozes, considerando a perspectiva ergonômica (Amigues, 2003; 2004a; Saujat, 2004b), nos permite ter uma visão do modo como as professoras transformaram as prescrições a partir de suas próprias autoprescrições e, é claro, das condições em que se encontravam. Em outros termos, esses resultados nos mostram “os diferentes estilos adotados pelos trabalhadores para realizar uma mesma tarefa, as astúcias ou os atalhos que inventam, apesar das prescrições, os recursos cognitivos que mobilizam, as dimensões afetivas, relacionais e identitárias de seu trabalho etc.” (Bronckart, 2006: 208).

Em relação às modalizações do enunciado, na análise das comparações referentes ao agir do professor e aos elementos constitutivos do seu agir, em momentos mais descontraídos, observamos a ocorrência da modalização apreciativa, por exemplo, “gostaram”, “simplesmente”, “bem”, “foi devagar”, “o interessante é”; e a da modalização epistêmica, por exemplo, “com certeza, é tudo muito parecido”.

Em momentos de seriedade, porém tranquilos, notamos a presença da modalização deontica, por exemplo, “precisa ver; teria que ter” em justificativa e em hipótese levantada, sobre a questão da heterogeneidade de conhecimentos dos alunos, em segmentos sobre o agir do professor e sobre as condições de trabalho. E, em momentos mais tensos de controvérsias, identificamos modalizações pragmáticas em justificativas “não dá; ah dá; até dá” e em explicações “é óbvio; dá

para se trabalhar; acho que; eu acho assim; ah eu sei lá; não sei se é”, em segmentos sobre as condições de trabalho, mais especificamente, quanto ao impedimento de se fazer a discussão de diários individualmente com classe numerosa, como vimos nos últimos exemplos apresentados.

A importância dessa análise consistiu na possibilidade de acessarmos os diferentes modos de as professoras avaliarem o agir uma da outra ou o seu próprio agir e os muitos elementos constitutivos implicados no seu agir. Enfim, foi-nos possível detectar o que as professoras avaliaram, quais critérios utilizaram para fazê-lo e que efeitos resultaram dessas avaliações, o que também nos permitiu perceber as reais dificuldades por que passa o professor na sala de aula, conhecer seus impedimentos, limitações e o que pensa sobre tudo isso.

Por fim, identificamos modalizações pragmáticas (subjetivas) em momentos de ironia como, por exemplo, em “dá para ouvir o cãozinho ou a porta da sala de informática”, com a intenção de destacar o silêncio da sua aula, em um segmento referente ao agir dos alunos. Diríamos que essa análise, de base interpretativa, nos ofereceu apenas uma “janela” para acessar o “real da atividade de trabalho” (Clot, 1999), talvez até o que está por detrás, pois os diferentes posicionamentos das professoras nos ofereceram apenas “uma ‘janela’ a ser aberta para o real da atividade” (Clot, 1999: 140), ou seja, muita coisa não foi dita, apenas pressuposta, no entanto, a identificação, sobretudo, das modalizações subjetivas permitiu-nos interpretar capacidades, intenções, finalidades, motivos etc.

Quanto à avaliação por adjetivação, esta foi construída o tempo todo na ACC, desde referente a aspectos físicos da sala de aula a procedimentos, mesmo nas comparações. São elas:

- 9-P2: é mas [a sua lousa] está melhor pintada do que a minha
11-P2: também escreveu diário de leitura na LOUsa... que piegas!
60-P1: ah... a gente fica com a mãozinha ((risos)) ai que bando de retardadas!
111-P2: é por isso que é também difícil dar isso para eles...
117-P1: olha a mão... fez igual a você ((risos))... é ridícula igual ((risos))... ai meu Deus! ((risos))
172-P2: eles acharam que é mais fácil... mesmo gostando de fazer argumentação
192-P2: é mais tímido... [...] em muitos... eles ficam mais tímidos...
226-P2: é um barato esse cara ↔ (225-P1): a gente também não? ((risos))
231-P1: ((risos)) aquela sua mesa quadrada... é muito engraçada... a minha mesa é qiGANte...
242-P1: eu ando com uma caixona de giz bem grandona e você não tem
267-P1: foram estratégias diferentes...
269-P1: é óbvio que com menos alunos... dá para se trabalhar melhor do que com mais alunos...

Essa análise nos permitiu identificar que elementos ou formas do agir docente foram avaliados, como e por que razão, além do agir dos alunos e de outros actantes referenciados pelas professoras.

6. Quais são os actantes (alunos, colegas, escola) centrais referenciados nos textos? Como são representados?

Quanto aos *actantes* referenciados pelas professoras, **nível semântico**, pudemos perceber que os alunos são praticamente unânimes, colocados como aqueles que participam ou não participam, como aqueles que têm ou não têm capacidades, como aqueles que têm preferências etc.

Por outro lado, sabemos que por trás da preocupação das professoras com as representações construídas pelos alunos sobre as atividades desenvolvidas, tem as representações construídas por P1 e por P2, mesmo que em segundo plano. Esse fato também gerou a ocorrência de muitas comparações estabelecidas entre as professoras, sempre colocando como objeto de comparação o *agir linguageiro* tanto das professoras como o dos alunos, em resposta ou em reação ao *agir linguageiro* das professoras. Assim, o modelo subjacente, interiorizado por P2, sobre essa questão é de que o aluno tem de falar e isso aparece em quase todos os segmentos. Entretanto, com uma ressalva: o aluno deve falar somente quando lhe é solicitado pela professora, pois quando ela está explicando, o aluno deve ser orientado a ficar em silêncio e anotar as explicações; já quanto à questão de tomar notas das explicações, este é um modelo de professor interiorizado por P1.

Em suma, o aluno, na aula expositiva, é praticamente colocado na posição de mero *agente*, ou seja, como aquele que não tem intenções, motivos, capacidades e responsabilidade, o que é percebido até mesmo nas comparações estabelecidas na ação de linguagem em curso, isto é, no desenrolar da ACC. Exemplo:

- a. "(41-P2) a minha sala fica em: em roda... a tua não" → mas não por conta própria. Os alunos foram estimulados e organizados dessa forma, portanto, continuam na condição de *agentes*.
- b. "(184-P2) um está prestando atenção o outro não está... o outro se desvia..." → simples *agentes* no processo de ensino. Entretanto, os alunos que anotam as explicações da professora, este são *atores*, pois demonstram ter intenção,

motivo, capacidade e responsabilidade, ou seja, viram sentido e importância no conteúdo abordado.

Se a ação de comparar é estabelecer um vínculo entre duas realidades observadas, no caso, a realidade de P1 e a de P2, e isso ocorre na ACC, a ação de linguagem que se evidencia é a **ação ocorrência**, que não foi identificada apenas em estruturas comparativas. É importante lembrarmos que ela pode ser observada em segmentos de *discurso interativo*, fortemente contextualizada no mesmo eixo temporal do contexto de produção, pois faz referência aos antecedentes de um agir e/ou a um agir futuro a ser desenvolvido. Assim, dentre outras marcas lingüísticas já expostas no capítulo 3, identificamos a *ação ocorrência* em:

- a. frases exclamativas: “(67-P2) que diferença de sala!”;
- b. perguntas: “(78-P2) o que você falou para eles?”;
- c. justificativas: “(86-P2) é porque ainda não cheGOU... eu expliquei depois a liberdade”, referindo-se a uma cena do vídeo que ainda não havia sido exibida;
- d. avaliações do que se apreendeu das imagens do vídeo: “(88-P2) eu só fui gra-da-TI-va... ↔ (89-P1) foi mais de-va-GAR:: ((risos))”;
- e. concordâncias: “(127-P2) com certeza é tudo muito parecido... é verdade”;
- f. frases no modo imperativo afirmativo: “(191-P1) olha lá... esse menino não gosta de falar”, apontando para vídeo etc.

7. Que tipos de agir ou elementos do agir são tematizados no texto co-produzido?

Quanto às formas de agir ou elementos do agir do professor, a forma mais comentada pelas professoras em estruturas comparativas, inseridas em segmentos referentes ao *agir do professor*, foi o **agir linguageiro**, e apenas uma ocorrência de **agir prescritivo** em questões levantadas sobre a explicação das instruções do diário, na aula de discussão de diários e nas orientações das professoras, com poucas ocorrências de **ação experiência** quanto ao comportamento dos alunos; em relação a esse último, observamos a presença do **agir corporal**.

Nos segmentos relativos aos *instrumentos do agir do professor* (*lousa e giz*), identificamos referências a um **agir instrumental** (material) e a um **agir cognitivo** e **agir corporal** pressupostos, quanto ao uso do giz. Nos segmentos que se referem

às *dificuldades ou impedimentos no trabalho*, identificamos um maior número de alusão ao **agir linguageiro** em relação à possibilidade ou não possibilidade de explicar um conteúdo novo em turmas grandes ou pequenas; e em relação ao **agir linguageiro** (*responsivo?*) dos alunos na sua participação nas aulas. Identificamos também a **ação experiência** por parte das professoras – quase sempre identificada pelo dêitico “eu”, em *discurso interativo* ou *relato interativo* empregado por P2 e, em algumas vezes, em *discurso teórico* utilizado por P1, principalmente, nas contra-argumentações e justificativas de ambas as professoras quanto à participação dos alunos em aulas expositivas e de discussão de textos.

Em relação aos segmentos sobre *o agir dos alunos*, destaca-se o **agir linguageiro** dos alunos também na questão de sua participação nas aulas expositivas, nas aulas de discussão de textos e em seus posicionamentos diante da experiência vivida.

O que percebemos claramente, apesar do estilo de cada professora e de suas adaptações na aula de discussão de diários, devido às circunstâncias em que se encontravam, foi a preocupação das professoras em seguir e cumprir as minhas instruções para o trabalho com o diário de leitura. Como vimos, o agir das professoras teve várias etapas e, praticamente, todas elas foram comentadas e avaliadas, inclusive as instruções para o agir, e o recurso discursivo, por elas, utilizado que mais se destacou foi a **comparação**.

Após a análise das comparações, podemos concluir que a estrutura comparativa, independentemente de sua classificação e do tipo de discurso em que ela se insere, dá-se em *ação ocorrência*, pois ela só pode se estabelecer a partir do confronto de duas realidades observadas na situação de produção da ACC, a partir das imagens exibidas no DVD, disponibilizadas pelos participantes de pesquisa.

A opção das professoras por esse recurso nos pareceu ser o mais rápido e o mais apropriado, considerando que elas estavam ansiosas para assistir ao vídeo e, ao mesmo tempo, ter de reconhecer de quem era a cena da aula, identificar qual das duas aulas (se a primeira aula referente ao ensino do diário ou a aula referente à discussão de diários), distinguir qual era o momento exato da aula, lembrar o que nela ocorria e ter de comentar.

Apesar de a comparação ser uma estrutura curta, observamos em algumas estruturas, em sua própria construção, unidades lingüísticas que identificam a ação *ocorrência*, como as que listamos a seguir:

- a. verbo no presente: “desvia, faz, é, são, falam, está, ando, tem”;
- b. locução verbal: “dá para explicar, está contado, dá para se trabalhar, consigo conversar, (consigo) ter”;
- c. locução verbal no gerúndio: “estão sentadas, fica andando, está explicando, está prestando atenção, estão anotando, acabo tendo”;
- d. pronome demonstrativo: “essa”;
- e. dêitico espacial: “ali; essa *daqui*”;
- f. adjetivo avaliativo: “ridícula”.

Ao identificar 76 comparações na análise conversacional dos textos da ACC, optamos por analisar mais detidamente essa forma de expressão. Nos vários levantamentos realizados dessas estruturas, localizamos 35 comparações de P2, 32 de P1 e 09 *comparações co-produzidas* pelas duas professoras em diferentes construções (explícita, composta, co-produzida, indireta, implícita e genérica), com diferentes propósitos.

Como optamos por analisar segmentos em que localizamos conjuntos de comparações mais significativos, foram analisadas mais cuidadosamente 48 comparações. Para que tenhamos uma visão geral dos resultados da análise quanto às duas classificações - uma por nós identificada e a outra proposta por Charaudeau (1992) - apresentamos, a seguir, um quadro em que consta, na primeira coluna da esquerda, a nossa classificação; na primeira linha, a classificação de Charaudeau (1992); e, no corpo do quadro, o número de comparações identificadas de acordo com essas duas classificações e, do lado direito desse número, encontram-se os símbolos (=) e (≠), que indicam se a comparação é de *identidade* ou de *diferença*, respectivamente.

	avaliativa		global		graduada		intensiva		total
composta	1 (=)	1 (≠)	1 (=)	5 (≠)	0	2 (≠)	0	0	10
co-produzida	0	1 (≠)	2 (=)	3 (≠)	1 (=)	0	0	0	7
explícita	1 (=)	2 (≠)	5 (=)	8 (≠)	0	1 (≠)	0	1 (≠)	18
implícita	0	2 (≠)	0	3 (≠)	0	7 (≠)	0	1 (≠)	13
total →	2	6	8	19	1	10	0	2	

• **Quadro 17: Totais quantitativos das comparações**

Como podemos observar, em **negrito**, houve ocorrência maior de comparações globais explícitas, em que notamos constatações admitidas, pelas duas professoras, predominantemente, a respeito das diferenças observadas nas cenas de aulas. Enfim, as comparações foram utilizadas para confrontar onze **identidades** e trinta e sete **diferenças**.

8. Quais as semelhanças detectadas que podem caracterizar um gênero profissional seguido pelas interlocutoras no ensino de leitura com a produção do diário?

9. Quais os contrastes detectados que podem caracterizar um estilo profissional próprio de cada interlocutora?

Respondendo a um só tempo às duas perguntas, a maior parte das *identidades* (semelhanças) e das *diferenças* (termos de Charaudeau, 1992) foi observada pelas professoras entre:

- a. coincidências ocorridas (identidades) – As professoras escreveram “diário de leitura” na lousa e, por duas vezes, disseram a mesma coisa aos alunos. Ex: “(11-P2) também escreveu diário de leitura na LOUsa”;
- b. posicionamentos sobre os aspectos da sala de aula (diferença); sobre a postura dos alunos (diferenças), das professoras (semelhanças); gestos (semelhanças); movimentos do corpo (semelhanças). Ex: “(9-P2) é mas [a sua lousa] está melhor pintada do que a minha”;
- c. posicionamentos a partir das representações construídas pelos alunos sobre as atividades realizadas (identidades e diferenças). Ex: “(277-P2) tanto essa turma quanto a outra gostaram”;
- d. diferentes estilos observados no ensino da produção escrita do diário de leitura, como a maneira de explicar as instruções do diário e o que mais enfatizaram na explicação. Ex: “(85-P1) eu frisei bem a liberdade... você está pegando bem a questão do diário”;
- e. fatos vividos em sala de aula, com base na experiência adquirida (diferenças): a questão do número de alunos em sala de aula e a capacidade dos alunos em relação à produção de texto. Ex: “(41-P2) a minha sala fica em: em roda... a tua não”; “(289-P1) é eles têm muita facilidade de criar uma história... não de refletir sobre um assunto”.

10. Como as interlocutoras se confrontam com essas semelhanças e contrastes entre seus trabalhos? Há conflitos? Há sugestões de melhoria para o próprio trabalho?

Observamos que, além de a comparação parecer equivaler a uma estratégia argumentativa ou não, lingüisticamente marcada ou não, a própria estrutura comparativa de **identidade** traz marcas lingüísticas que nos apontam “polidez”, segundo Kerbrat-Orecchioni (1996), por parte de quem a estabelece, como por exemplo: “(82-P2) ((a gente é meio) parecida... mas mas ao mesmo tempo difeRENte... porque: a explicação está *bem diferente*”, notamos uma forma mais *descontraída* (polida) de se interagir, identificada pelo uso da expressão pronominal “a gente” (com valor de “eu + você”), que nos indica uma acentuada aproximação das professoras na ACC, identificada também pelo *riso*.



As ocorrências da polidez, da aproximação e do riso podem ser explicadas, se considerarmos que ambas freqüentaram o mesmo curso na graduação, mesmo diante de tantas **diferenças** provavelmente já previstas por elas, devido a realidades diferentes vivenciadas em sala de aula. O *riso*, em especial, pode ser uma reação das professoras ao confrontarem imagens de si atuando em sala de aula, pois “a direção da ação não é a mesma (de um trabalhador para o outro), mas sua estrutura é comparável”, ou seja, “as ferramentas materiais não têm as mesmas propriedades e não seguem as mesmas leis das ferramentas simbólicas” (Clot, 1999: 86).

Por outro lado, o contrário se dá nas comparações de **diferença**: os risos dão lugar à seriedade e à formalidade no tratamento entre as professoras, ou seja, o dêitico “a gente” é substituído pelo “eu” (o *experenciador* que compara) e “você” (o *alvo* da comparação avaliativa), nesta ordem. Segundo Kerbrat-Orecchioni (2006: 87), o “eu” expressa o conteúdo positivo, o agir modelo, o ideal; e o “você”, o conteúdo negativo, o agir criticado, reprovado ou desvalorizado, o que pode ofender e gerar controvérsias⁴⁶.

Entretanto, no sentido de Clot (1999), a confrontação de estilos diferentes não deve ser vista como uma experiência negativa, mas sim como fortalecedora do gênero, sendo ela, portanto, um elemento possível de desenvolvimento do *métier*

⁴⁶ Observação: não identificamos sugestões de melhoria durante ou após controvérsias.

educacional (adjetivo “educacional”, por nós, acrescentado) que precisa ter seus gêneros bem constituídos. O mesmo autor acrescenta que a confrontação de estilos diferentes e os conflitos, por ela gerada, “são as alavancas vitais do desenvolvimento” (Clot, 1999: 4).

Em linhas gerais, de acordo com o quadro 17 apresentado, não identificamos nenhuma comparação *genérica* nas 48 comparações analisadas, no entanto, as *avaliativas* e *globais* foram uma constante. Mais especificamente, as comparações *explícitas* (apenas uma estrutura oracional que expõe os dois elementos comparados), que apontam *diferenças globais* foram as mais recorrentes.

Ao estabelecerem *comparações explícitas* que apontam *diferenças*, as professoras demonstraram maior responsabilidade enunciativa, entrando em confronto direto entre si, com o objetivo de realçar *diferenças globais*, avaliando ou intensificando o elemento comparado. Ex: “(112-P2) é por isso que ((com muitos alunos)) é também difícil dar isso para eles”; “(258-P2) eles não falaram mui::to... os meus falam MAis”; “(103-P2) mas ((com poucos alunos)) dá para explicar isso e fazer muito MAIS coisas com eles”.

Quanto às *comparações implícitas*, pareceu-nos ser uma estratégia mais cuidadosa para se confrontar *diferenças globais* e *graduadas* observadas, com ou sem avaliação expressa lingüisticamente. Ex: “(252-P2) eu achei que que:: a minha turma... ela tem uma reação diferente...”; “(256-P2) os alunos por mais que eles falassem... eles falaram menos...”.

Em relação a *comparações compostas*, observamos que a segunda comparação reforça a ênfase dada em relação à diferença observada na primeira estrutura comparativa, logo uma dupla responsabilidade enunciativa é evidenciada. Ex: “(98-P1) se faltar um faz uma difeRENça ((risos)) ↔ (100) na minha a gente dá graças a Deus quando falta uma meia dúzia ((risos))”; “(113-P2) acabo tendo mais trabalho que você porque ↔ (113) os meus são totalmente diferentes um do outro...”.

E, por fim, as comparações co-produzidas apontam identidades e diferenças globais de modo descontraído, evidenciando-nos não só concordância entre as professoras, mas também responsabilidade enunciativa à medida que aceitam e assumem tais diferenças. Ex: “(37-P1) uns estão marCANdo e outros não” ↔ “(39-P2) os meus não marcam NAda ((risos))... só ouvem”; “(246-P1) para você ver como a minha sala é silenciosa...”.

eles se escondem para não falar... ((risos))” ↔ “(248-P2) os meus são falantes... não têm nenhuma vergonha de falar”.

Diante desses resultados, entendemos que as professoras utilizaram as comparações como um recurso essencialmente argumentativo/avaliativo para construir suas representações sobre as atividades, por elas, desenvolvidas e discutir um dos principais *obstáculos* encontrados na sala de aula, que é a questão da heterogeneidade de conhecimentos dos alunos, que, praticamente, desencadeia todos os outros obstáculos existentes, deixando a cargo do professor a superá-los.

Se a heterogeneidade de conhecimentos (considerando a questão da inclusão) é um obstáculo para o professor de uma turma pequena, podemos imaginar o que deve ser para um professor ter de organizar uma turma grande, chamar sua atenção, persuadir, ensinar e fazer apreender o que foi ensinado. Isso requer, no mínimo, adaptações a serem planejadas para que esse professor consiga atender demandas institucionais básicas, concomitantemente, às demandas de sala de aula.

Adaptar um simples plano de aula no contexto da escola pública supõe-se condições necessárias, no mínimo, as seguintes: a) que o professor esteja psicologicamente preparado para enfrentar todo o tipo de complexidade emergente desde a primeira ação em prol da inovação; b) que ele tenha sido capacitado anteriormente em cursos oferecidos, por exemplo, pela Diretoria de Ensino; c) que haja um planejamento adequado e eficiente para colocá-lo em prática; d) que a escola disponibilize o material básico-necessário para concretização do ensino-aprendizagem em sala de aula.

Das condições necessárias citadas, o professor da instituição pública só tem acesso à primeira, que diz respeito à idéia e à força de vontade. A Diretoria de Ensino oferece cursos sim, não podemos negar, porém fora do horário de trabalho do professor, ou seja, não há dispensa de ponto, muito menos ajuda de custo. Diante dessas condições – sem pretensão de nos estender nessa questão polêmica –, “professor criativo”⁴⁷ é aquele que tem talento para criar uma maneira nova e eficiente de fazer, sem depender de recurso algum, para motivar seus alunos a se engajarem na construção conjunta do conhecimento, o que pudemos evidenciar na análise das comparações.

⁴⁷ Acesse <http://www.educacao.sp.gov.br/> e clique em “professor criativo”.

Pudemos perceber, mesmo que em segmentos alternados, a descrição do trabalho criativo de P1, diante das seguintes condições em que se encontrava: a) ter de preparar uma aula de discussão de diários dos alunos para a segunda filmagem da nossa pesquisa; b) ter de planificar uma aula de revisão de gramática, pois seus alunos estavam em recuperação; c) ter de avaliar essa aula e atribuir nota. Juntando esses segmentos, podemos acessar tal descrição, que apresentamos a seguir:

- 139 aí eles estavam de recuperação
(...)
- 161 *aí eu estou lendo o diário... é eu peguei eu mandei fazer o diário... e teve alguns que não fizeram diário... fizeram uma OUTra narração encima da história que eu dei (...)* *aí eu peguei a narração e UM diário e fui comparando... e eles nós fomos arrumando...*
(...)
- 544 então eu já havia trabalhado narração... descrição... dissertação... coloquei o diário
(...) *aí:: foi quando depois:: eu passei para a argumentação... então para eles ficou uma coisa bem:: eles conseguiram... e é outra coisa que nós fizemos diferente também foi a questão:: da dinâmica... da aula de co/ de de discussão de diário... você discutiu os diários produzidos por eles... eu peguei o diário de outra turma... fiz uma REescrita... desse diário... comparei esse diário com a narração porque teve alguns alunos que não conseguiram fazer o diário... a primeira vez... que saiu narração... então...*
(...)
- 561 é que eu tirei a parte daí... *é que eu fui reescrevendo junto com eles...* o diário que estava b/... como é que eu posso dizer? ele era um diário na sua estrutura mas ele estava mal escrito gramaticamente... não tinha concordância... a pessoa se... (...) se se contradizia então nós *fomos re fazendo a questão da narração* então essa dinâmica foi bem difeRENte... é pela questão do perfil da sala
(...)
- 745 então principalmente *na parte da recuperação que eu tive de fazer a discussão...* eu tinha que atribuir alguma nota DE recuperação...
(...)
- 892 *eu não introduzi:: toda a ah as instruções do diário...* mas no terceiro ano como eu peço muita comparação com muita de obras... (...) eles chegaram a fazer alguma coisa parecida... *né::?* foi o que eu falei... esse hábito que os segundos anos têm... ((de escrever)) (...) eu fui forçando isso para o terceiro ano (...) é assim *eu não usei o nome DIÁRIO...* mas eu acho que o terceiro ano... eles acabam fazendo sem saber que é diário de leitura entendeu?... porque eles têm que (...) trabalhar com obra de arte... (...) e eles tinham que escrever... que produzir isso para mim... os sentimentos que eles sentiam... então eu acho que isso... questionar o autor... entrar dentro do texto... perguntar por que arte moderna... (...) então... tem um trabalho que nós fizemos com:: “Stop” de Carlos Drummond de Andrade... ficou um diário de leitura muito parecido

Na realidade, P1 utilizou as instruções do diário como instrumentos para criar esse meio adequado para a aprendizagem, o desenvolvimento e a avaliação dos alunos, adaptando a aula de discussão de diários, porque teve o motivo da situação particular da sala de aula, a recuperação dos alunos, que é uma questão externa da sala de aula que a fez tomar tal decisão. Na realidade, o seu agir foi motivado por

prioridades do ensino (a recuperação) e pelo emprego do novo instrumento no ensino de leitura: o “diário de leitura”.

Assim, é possível afirmar que, mesmo sem a minha intervenção direta na ACC, e mesmo as professoras não dando pausa no DVD, como haviam sido orientadas, elas explicitaram o que de fato ocorreu nas aulas delas (sensações, estratégias e bons resultados). Não de modo linear, progressivo, mas aos poucos, completando, retomando, explicando e justificando formas de agir e de se portar, dentre outros elementos constitutivos do agir. E o recurso utilizado por elas para assistir ao vídeo e comentar, simultaneamente, as diferenças observadas foi por meio de comparações estabelecidas, que nos revelou ser uma forma de expressão funcional, dinâmica, “fortalecedora do gênero” docente e uma “alavanca vital do desenvolvimento” (Clot, 1999: 4); em suma, nos revelou ser mais uma característica da ACC.

Enfim, quanto à pergunta que intitula este trabalho, vimos que as professoras observaram *semelhanças*, quanto ao estilo próprio delas ao atuarem em aula expositiva, como gestos, movimentos do corpo etc.; e, ao mesmo tempo, *diferenças* quanto às estratégias, por elas, empregadas na aula de discussão de diários. Tal fato deveu-se ao número de alunos que tinham, considerando que P1 teve de fazer uma aula de discussão de diários com uma classe formada de alunos de outras turmas em condição de recuperação e P2 precisou formular perguntas aos seus alunos a fim de que participassem ativamente.

Uma vez tendo apresentado a discussão dos resultados à luz dos pressupostos teóricos da Ergonomia da Atividade, da Clínica da Atividade e do ISD, abordamos, na última seção, as *considerações finais* a que chegamos.

Considerações Finais

Para nós, como se viu, (...) a ação é um trabalho. A ação não é uma iniciativa puramente individual oferecida aos outros nem uma criação pessoal advinda de algum “milagre”; é um trabalho de afastamento de seus pressupostos, parte integrante de um curso de atividades que ela transforma, deixando à sua passagem marcas duradouras no sujeito, nos objetos e nas histórias coletivas dos ofícios, ou seja, memórias para prever (Clot, 1999: 217).

Neste capítulo final, apresentamos algumas considerações a respeito dessa pesquisa, relacionando os resultados obtidos com os pressupostos teórico-metodológicos que assumimos para o seu desenvolvimento; e, em seguida, apontamos as contribuições trazidas por esta tese e algumas sugestões para futuras pesquisas que podem ser desenvolvidas a partir dela (desta tese).

Em primeiro lugar, é importante ressaltar que esta pesquisa só foi possível ser desenvolvida graças às contribuições teórico-metodológicas do ISD, considerando a reformulação realizada por Machado (2008/*no prelo*); às concepções teóricas referentes ao trabalho docente da Ergonomia da Atividade; e aos aportes teórico-metodológicos, a ACS (autoconfrontação simples) e a ACC, da Clínica da Atividade, conforme têm, igualmente, contribuído com as pesquisas já desenvolvidas pelo Grupo ALTER-LAEL, como as de: Abreu-Tardelli (2006), Lousada (2006), Machado e Bronckart (2004), Machado (2007b), Mazzillo (2006), Correia (2007) etc., sobre o trabalho do professor.

A primeira consideração que temos a fazer é que, durante todas as etapas do desenvolvimento deste trabalho e, sobretudo, nos procedimentos de análise utilizados, coube-nos muita reflexão quanto ao papel central que procuramos dar ao agir humano, mediante as representações das professoras-participantes desta tese construídas nos textos da ACC, permitindo-nos possibilidades de interpretação desse agir e de seus elementos constitutivos. Daí emanou um segundo ponto considerado de igual importância: o valor atribuído à linguagem como elemento constitutivo da atividade humana, atuando como reguladora de outras modalidades

da atividade docente, levando-nos a compreender as relações existentes entre linguagem e trabalho educacional.

Acreditamos que o estudo, aqui delineado, certamente trouxe contribuições para o desenvolvimento desses procedimentos teórico-metodológicos, a começar por ser a primeira pesquisa, pelo menos no Grupo ALTER-LAEL, a analisar textos orais produzidos por duas professoras-participantes na situação de ACC, tendo desenvolvido, anteriormente, as mesmas atividades, por mim, sugeridas e pré-orientadas, pois as professoras ainda não as conheciam. Outra contribuição trazida por este estudo foi a análise das *comparações* estabelecidas entre as diferentes representações das professoras sobre as atividades observadas no vídeo, até o momento, não analisadas nas pesquisas que utilizaram esse procedimento metodológico de coleta de dados. Além disso, este estudo trouxe contribuição a duas professoras de escolas diferentes (particular e pública) pelo acesso a “nova metodologia de ensino”: o diário de leitura. Mais ainda, as professoras poderão continuar com o ensino da escrita diarista com novas turmas e até divulgá-lo ao coletivo de trabalho.

Observamos que tais comparações pareceram-nos ser mais uma característica da ACC, considerando que essa foi a primeira vez que utilizamos esse procedimento, cientes de que ele ainda é considerado um novo gênero de pesquisa que está sendo instituído em pesquisas sobre o trabalho, cujas normas ainda não estão bem sedimentadas para os pesquisadores que já o utilizaram. Por falta de critérios apropriados para realizar tal procedimento, optei por não interferir com perguntas no decorrer da exibição do filme produzido com as cenas de aulas (pelas justificativas já expostas nos capítulos 4 e 5) previamente selecionadas pelas professoras. Em função disso, obtive, como dados, uma conversação com turnos extremamente curtos, interrompidos, sendo retomados mais adiante na ACC ou não, pelo fato de as professoras preferirem, inicialmente, por uma espécie de “jogo do discurso imperativo”, em tom de brincadeira meio irônico, observado desde o primeiro turno: “(1-P1) olha A DOida! ((referindo-se a ela mesma))”; “(2-P2) olha o barulho da TUA sala!”; “(5-P2): olha a tua LOusa!”.

Em seguida, P2 deu início às comparações ora em tom descontraído, ora em tom irônico, visando apontar *identidades* e *diferenças* observadas. Praticamente, tudo o que as professoras puderam observar nas imagens das aulas gravadas foi

comparado: aspectos físicos da sala de aula, movimento do corpo, gestos das mãos, quantidade de artefato material utilizado (giz), o comportamento dos alunos etc.; e formas de agir, como: explicar, escrever na lousa, conversar com os alunos, o estilo etc. Em suma, a forma de agir mais discutida ou questionada pelas professoras foi o *agir linguageiro* das professoras e dos alunos; e diríamos que também um *agir responsivo* dos alunos a partir do *agir linguageiro* das professoras.

Como as professoras também optaram por não interromper a exibição do filme, dando pausa com o controle remoto, a ação de comparar mostrou-se um recurso discursivo mais “econômico”, rápido e menos comprometedor ou ofensivo; diríamos até perfeito para a situação de produção, considerando que: a) as professoras estavam ansiosas para assistirem ao filme, cientes de que tinham de comentar as cenas, e o fizeram; b) a própria nomenclatura “autoconfrontação cruzada” sugere controvérsias, como constatamos; praticamente, todos os elementos integrantes do trabalho docente foram “alvos” de comparação.

Talvez, se eu tivesse intervindo com perguntas esclarecedoras, ou seja, formuladas a partir dos comentários das professoras não concluídos ou interrompidos, obteria mais detalhes ou até mesmo descrições de procedimentos didáticos. Mesmo assim, respondendo a pergunta mais ampla da pesquisa:

Que representações sobre o trabalho docente são construídas em um texto oral produzido conjuntamente por duas professoras de língua portuguesa, após a realização de seu trabalho?

A análise das vozes permitiu-nos identificar índices suficientes em relação a maneiras de agir e de pensar o trabalho docente, revelando-nos que o professor não se baseia unicamente nas prescrições para colocar em prática o que planeja; e, que, dependendo do perfil de sua turma, ele faz adaptações, visando a atender às necessidades e aos interesses dos alunos.

Com efeito, pudemos observar nos textos – mesmo sem a minha intervenção direta, em relatos interrompidos e retomados mais adiante na ACC – que as professoras adequaram a aula de discussão de diários de acordo com a circunstância em que se encontravam. Devido à timidez de seus alunos diante da câmera de vídeo, P2 pediu para que cada aluno lesse o diário produzido e respondesse a algumas perguntas, para que participassem oralmente. Já P1 precisou fazer a rescrita de um diário, previamente selecionado por ela, juntamente

com os alunos, conferindo as instruções do diário. Após essa etapa da aula, que deveria ser de discussão de diários, P1 ditou três perguntas relacionadas à escrita diarista, para que os alunos as entregassem respondidas para avaliação, uma vez que era a última aula de um período de recuperação de alunos de várias turmas, dessa mesma professora, reunidos em uma mesma classe, por determinação da direção.

Como podemos perceber, o trabalho do professor não consiste apenas em seguir as prescrições e atender a determinações externas. Mais especificamente, com base na adaptação realizada por P1, percebemos uma diferença mais acentuada entre o trabalho prescrito (o trabalho, por mim, sugerido) e o trabalho efetivamente realizado; há uma acentuada divergência entre eles, em que o *trabalho real* engloba o que foi realizado (Clot, 1999), incluindo o que, de uma certa forma, não foi realizado como deveria. Na realidade, segundo Amigues (2004b: 46), o trabalho do professor consiste não apenas em seguir a proposta curricular imposta pelos prescritores (pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, por exemplo), mas, sobretudo, recriar essa proposta curricular em virtude de sua situação de trabalho, procurando organizar o meio-classe e regular a atividade de trabalho dos alunos.

Quanto às verbalizações sobre esse trabalho realizado, as análises permitiram-nos perceber que o tema central mobilizado foi a questão da heterogeneidade de conhecimentos adquiridos pelos alunos. Surpreendentemente, pudemos constatar que, em ambos os contextos (escola particular e escola pública), as professoras vivenciavam tal obstáculo. É importante lembrar que o envolvimento desses dois contextos partiu de P1, professora do E.M. de uma escola pública, que indicou a segunda participante (P2), professora do E.F. de uma escola particular. Como o meu local de trabalho também é uma escola da rede pública, confesso acreditava, até então, que o impedimento central no ensino, desencadeador de todas as demais barreiras e conflitos existentes na sala de aula, fosse a classe numerosa. Puro engano! P2 nos revelou em uma seqüência de comparações que convivía com essa realidade, mesmo tendo apenas sete alunos, na ocasião, segundo o exemplo exposto a seguir:

107 P2 e no entanto você pode ver... eles são SÓ sete... mas CADA UM é diferente do outro... tem uns que conseguem tem outros que... (...) é por isso que é também

difícil dar isso ((diário de leitura)) para eles... (...) acabo tendo mais trabalho que você porque os meus são totalmente diferentes um do outro... esse daqui é dislexo... aquele tem mais tem mais dificuldade... esse do meio é ótimo... a outra menina tem defasagem de matéria... é muito complicado

Como pudemos notar, a questão da “inclusão” também é uma realidade na escola particular, sendo comprovada, um pouco mais adiante no decorrer da ACC, em um outro turno de P2, em que nos revelou, também em uma comparação, que naquela mesma turma de 8ª série havia um aluno mais velho: “(135-P2): ele é mais velho... ele tem dezesseis anos... é da idade dos seus”.

Se a heterogeneidade de capacidades adquiridas dos alunos é um fator de preocupação para o professor que leciona em uma classe com poucos alunos, imaginemos como deve ser para o professor de uma classe numerosa, mal acomodada em carteiras pequenas e em um espaço pequeno, como já discutido no capítulo anterior. Vale ainda ressaltar que, com os alunos sentados muito próximos uns aos outros, é impossível impedir que conversem, como comenta P2: “(186) é muito difícil prestar atenção”. Não dá para o professor atuar conforme gostaria; não dá para aplicar uma avaliação individual; e, mesmo que ele consiga chamar a atenção dos alunos, “(245-P1) eles se escondem para não falar”; e “(192-P2) é exatamente por isso... em muitos... eles ficam mais tímidos...”.

Assim, podemos pressupor que a timidez é um reflexo da heterogeneidade dos alunos, pois, em uma classe numerosa e mesmo em uma turma pequena, ninguém quer ser o primeiro a responder a uma pergunta lançada pelo professor, mesmo um aluno que não tem suas capacidades limitadas quer arriscar-se. Agora, se um aluno, que tem defasagem de aprendizagem, for questionado e errar sua resposta ou, na aula de discussão, expor uma interpretação equivocada, certamente sentir-se-á humilhado diante dos colegas e não mais participará voluntariamente. Com isso, decorre o desinteresse e até a indisciplina; em outras palavras, ele vai permanecer “agente” até o final de sua vida escolar. Essa é uma questão que deve ser repensada pelo professor; na verdade, esse é mais um desafio para o professor consciente de que o seu papel deve ser o de estimular a participação ativa de seus alunos, tornando-os “atores” *no processo de ensino-aprendizagem coletivo (professor e alunos)*, segundo Amigues (2004a). Não é nossa intenção estender-nos nessa questão, no entanto, essas foram as principais *diferenças* constatadas pelas professoras nas atividades observadas, e não poderíamos deixar de comentá-las.

Como podemos observar, conseguimos acessar todas essas representações mesmo sem a minha intervenção direta. Quando o filme terminou, formulei minha primeira pergunta, mas não obtive muito mais informações novas ou descrições mais detalhadas. P2 apenas confirmou tudo aquilo que havia comentado, substituindo rapidamente o tom descontraído pela seriedade e um visível nervosismo, por meio de comparações, ressaltando a participação oral ativa de seus alunos.

Quanto às demais perguntas formuladas, infelizmente, pareceram-nos direcionar as respostas das professoras, pois pudemos perceber uma certa disputa entre elas, ao demonstrarem que estavam empenhadas em apontar pontos positivos das atividades sugeridas. Enfim, pudemos constatar que as minhas perguntas pareceram permitir que as professoras construíssem representações sobre mim, na realidade, sobre o que demonstrei querer obter como resposta. Portanto, tais revelações ou informações podem não ser totalmente sinceras, ou seja, podem ser meio fantasiosas.

Na realidade, o que ficou muito claro nas verbalizações das professoras é que elas avaliaram os resultados obtidos com as atividades desenvolvidas a partir das representações construídas pelos alunos sobre o processo de ensino-aprendizagem da escrita diarista e de seus efeitos produzidos sobre os alunos. Talvez seja essa mesma impressão que os pesquisadores, que já utilizaram o procedimento de ACC, como por exemplo, Faïta (2005), tiveram: o trabalho docente é um enigma, é opaco, ou seja, não se obtém a expressão direta do que o professor pensa e sente, a não ser, como vimos neste estudo, por meio dos efeitos causados nos alunos sobre o conteúdo ensinado. Nesse sentido, o trabalho do professor só é valorizado, até mesmo pelo próprio professor, se houver a aceitação do conteúdo a ser estudado por parte do aluno; se ele perceber sentido na prática desse conteúdo ensinado; se o aluno conseguir aprender esse conteúdo ensinado; se ele souber aplicar o que aprendeu em outras circunstâncias; e, sobretudo, se ele apreciar os resultados obtidos com esse aprendizado, o que poderá ser comprovado no seu boletim, bimestralmente, e no final do ano letivo.

Repensando essa questão: se o que as professoras verbalizaram sobre o seu trabalho deu-se a partir dos efeitos deste causados no aluno, ou seja, a partir das reações do aluno (o protagonista central), podemos perceber que a finalidade do agir (e, acrescentaríamos, a grande preocupação das professoras) será sempre o

bem do aluno, de acordo com as prescrições (Bueno, 2007). Nesse sentido e com base nos resultados obtidos nesta tese, podemos afirmar que, para o professor, apontar os bons resultados do seu trabalho é muito mais importante do que revelar e descrever os procedimentos realizados nas atividades desenvolvidas. No entanto, na ACC realizada nesta pesquisa, a partir do confronto direto com as imagens de si, e, ao mesmo tempo, com as imagens da colega (ora de uma ora de outra), foi possível identificarmos diferentes papéis das verbalizações, tais como:

- a. um discurso crítico e avaliativo em relação aos procedimentos e posturas da colega e, em alguns momentos, às próprias ações e metodologias;
- b. um discurso argumentativo e contra-argumentativo, em resposta às críticas e às avaliações negativas da colega;
- c. um discurso de justificação das práticas efetivas: o que foi feito; porque foi feito daquela forma; porque não foi feito de outra forma; e insinuações sobre o que não poderia ser feito e o que poderia ter sido feito;
- d. um discurso de explicitação dos valores subjacentes às práticas efetivas: a voz do coletivo de trabalho e a voz do *métier*;
- e. um discurso da inteligibilidade da atividade: a voz da experiência;
- f. um discurso singular (“eu”) de ambas as professoras e, em algumas vezes, respaldado (pela P1) no discurso do coletivo de trabalho: a voz do coletivo.

Como pudemos perceber, todas essas representações sobre o trabalho do professor só foram acessadas graças ao procedimento metodológico de ACC e ao quadro de análise do ISD. Assim, podemos afirmar que o trabalho do professor não depende apenas dele (professor) e não se limita ao que ocorre no ambiente sala de aula, como bem diz Lousada (2006).

Compreender a noção de *trabalho real* significa compreender todas as dimensões da atividade educacional que, como sabemos, vão muito além da sala de aula, pois corrigir atividades dos alunos, fechar notas, pesquisar e planejar são procedimentos a serem desenvolvidos fora do horário das aulas. Considerando que as turmas são heterogêneas, independentemente, se a instituição seja particular ou pública, não importando se com quarenta e cinco alunos ou com apenas sete, como vimos na apresentação dos resultados deste estudo, podemos imaginar o quanto o trabalho docente ultrapassa para além do ambiente sala de aula, pois o professor precisa se preocupar em fazer também um planejamento estratégico – muitas vezes,

na própria classe – e uma avaliação diagnóstica de cada aula, levando em conta essa heterogeneidade, o que, certamente, é um trabalho que leva tempo, dentro ou fora da sala de aula.

Apesar de esta pesquisa ter utilizado, de modo diferente, o procedimento metodológico de ACC dos estudos já desenvolvidos, como por exemplo, por Clot & Faïta (2001), podemos afirmar que ela trouxe contribuições (já apresentadas anteriormente) para o desenvolvimento dos aportes teórico-metodológicos adotados por nosso grupo, e possibilidades de futuras pesquisas semelhantes a esta. Assim, o futuro pesquisador poderá obter melhores resultados se:

1. aprofundar seus conhecimentos sobre o procedimento de ACC a partir das reflexões dos autores que já o utilizaram, principalmente no que diz respeito ao papel do pesquisador na sua intervenção direta com os participantes;
2. observar atentamente o filme produzido antes da ACC, verificando a relação existente entre as imagens do vídeo produzido e possíveis intervenções do pesquisador;
3. analisar as instruções dadas aos participantes anteriormente à ACC, relacionando-as ao que foi verbalizado pelos participantes na própria ACC;
4. relacionar a análise dos textos da ACS, momento em que os participantes escolhem as cenas para a produção do vídeo a ser exibido para a ACC, com a análise dos textos, nela (a ACC), produzidos.

Como vimos no capítulo 3, o procedimento de ACC foi desenvolvido pela Clínica da Atividade, visando transparecer o que normalmente não se diz sobre o trabalho cumprido e tendo o objetivo de obter uma explicação mais detalhada de como se processa esse trabalho; de explicitar os conflitos, nele, existentes, os impedimentos, intenções, motivos etc. Cientes da importância desse compromisso assumido em pesquisas desenvolvidas que utilizaram esse procedimento, e considerando os resultados obtidos neste estudo, cabe-nos a reafirmar a importância de se continuar estudando o trabalho docente de forma mais aprofundada, com seriedade e reflexão teórica e analítica; caso necessário, aliando-se aos aportes teóricos de outras linhas de pesquisa, com a finalidade de resgatar a valorização do trabalho do professor.

Referências Bibliográficas

- ABREU-TARDELLI, L.S. (2006). *trabalhadormaprofessor@chateducacional.com.br: Aportes para compreender o trabalho do professor iniciante em EaD*. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – Orientadora: Anna Rachel Machado.
- AMIGUES, R. (2002). L'enseignement comme travail. In Bressoux, P. (ed.). *Les strategies de l'enseignant en situation d'interactions*. Note de synthèse pour Cognitique: Programme École et Sciences Cognitives. (Artigo traduzido)
- _____. (2003). *Pour une approche ergonomique de l'active enseignante*. IUFM d'Aix-Marseille.
- _____. (2004a). *Travail et formation des enseignants: une approche ergonomique*. Curso ministrado no departamento de LAEL/PUC-SP, do dia 15-19/março.
- _____. (2004b). Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, A.R. (org.) *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva* - Londrina: Eduel.
- BAKHTIN, M. (Volochinov). (1929/1997). *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Trad. de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec.
- _____. (1953/2000). Os gêneros do discurso. In: *Estética da Criação Verbal*. [tradução de Maria Ermantina Galvão], 3ª ed., São Paulo: Martins Fontes, 279-287.
- BARALDI, G. S. (2006). *Interpretações e avaliações do agir em textos de opinião*. (Tese). Doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- BARRICELLI, E. (2007). *A reconfiguração pelos professores da proposta curricular de educação infantil*. Dissertação. (Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem). PUC-SP.
- BLAIR, A. (1992). Humanist methods in natural philosophy: the commonplace book. In: *Journal of history of ideas*, v. 53, n. 4, Oct.-Dec., pp. 541-551.
- BORZEIX, A. & LACOSTE, M. (1996). Brèves rencontres entre gestes et mots: l'agente d'accueil en gare du nord. In: *Le chercheur et la caméra*, Cahier n° 8, Collection Langage et Travail, pp. 55-61.
- BRASIL, MEC/SEF. (2000). *Parâmetros Curriculares Nacionais*. 2ª ed., Rio de Janeiro: DP&A.
- BRETON, P. (1999). *A Argumentação na Comunicação*. Trad. Viviane Ribeiro. Bauru: EDUSC, 190 p.
- _____. (2003). *Éloge de la parole*, Paris: La Découverte. 187 pp.
- BRONCKART, J.-P. (1996a) *Genres de texts, types de discours et opérations psycholinguistiques*. Voies livres, 78: 1-20.
- _____. (1996b). L'acquisition des discours. *Le Français dans le Monde*, Paris: Hachette EDICEF, p.55-64.
- _____. (1997/1999). *Atividade de Linguagem, textos e discursos – por um interacionismo sociodiscursivo*. Trad. Anna Rachel Machado e Péricles Cunha São Paulo: EDUC. 1997.
- _____. (2001). S'entendre pour agir et agir pour s'entendre. In J.-M. Baudouin & J. Friedrich (Eds.), *Théories de l'action et éducation* (pp. 133-154). Bruxelles : De Boeck.

- _____. (2004a). *Restrições e liberdades, inserção social e cidadania*. Revista da ANPOLL, São Paulo, v. 19, p. 231-256, 2005.
- _____. (2004b). 14º InPLA – Intercâmbio de Pesquisas em Lingüística Aplicada: *Linguagem, inserção e cidadania* (Simpósios).
- _____. (2004c). Pourquoi et comment analyser l'agir verbal et non verbal en situation de travail? In J.-P. Bronckart & Groupe LAF, *Agir et discours en situation de travail, Cahiers de la Section des Sciences de l'Education de l'Université de Genève*, 103, Université de Genève.
- _____. (2006). *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Org. e trad. Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matêncio [et al.]. – Campinas, SP: Mercado de Letras – (Coleção idéias sobre linguagem).
- BRONCKART, J.-P. & MACHADO, A.R. (2004). Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. In: Anna Rachel MACHADO (org.) *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. São Paulo: Contexto.
- _____. (2005). En quoi et comment les textes prescriptifs prescrivent-ils ? Analyse comparative de documents éducatifs brésiliens et genevois. In L. Fillietaz & J.-P. Bronckart (Ed.), *L'analyse des actions et des discours en situation de travail. Concepts, méthodes et applications*. Louvain-La-Neuve: Peeters.
- BUCHETON, D. (1995). *Écriture Réécritures: Récits d'adolescents*. © Peter Lang S.A. Editions scientifiques européennes: Bern, Berlin, Frankfurt/M, New York, Paris, Wien. Imprimé en Suisse.
- BUENO, Luzia. (2007). *A construção de representações sobre o trabalho docente: o papel do estágio*. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Orientadora: Anna Rachel Machado.
- BULEA, E. (2006). Le soin infirmier: du texte au signe et du signe au-delà du texte. In: CANELAS, S. (Ed.). *Langage, objets enseignés et travail enseignant en didactique du français*. Ellug, Grenoble.
- _____. (2007). *Le rôle de l'activité langagière dans les démarches d'analyse des pratiques à visée formative*. Thèse (doctorat en Sciences de l'éducation), sous la direction du professeur Jean-Paul Bronckart. Université de Genève, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education.
- BULEA, E. & FRISTALON, I. (2004). Agir, agentivité et temporalité dans les entretiens sur le travail infirmier. In: BRONCKART, J.-P. (Ed.). *Agir et discours em situation de travail*. Genève: Université de Genève. (Cahiers de la section des sciences de l'éducation; 103) p. 213-262.
- BUZZO, M.G. (2003). *O Diário de Leituras: uma experiência didática na Educação de Jovens e Adultos (EJA)*. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – Orientadora Anna Rachel Machado.
- CHARAUDEAU, P. (1983). *Langage et discours: Éléments de semiolinguistique (Théorie e pratique)*. Paris: Hachette.
- _____. (1992). *Grammaire du Sens et de l'expression*. Paris: Hachette. (Education).
- CLOT, Y. (1995). *Le travail sans l'homme ? Pour une psychologie des milieux de travail et de vie*. Paris: La Découverte.
- _____. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris, PUF.
- _____. (2001). Éditorial, *Éducation Permanente - Clinique de l'activité et pouvoir d'agir*, 146, 7-16.
- _____. (2004a). *Action et connaissance en clinique de l'activité*. Revue électronique

- @ctivité nº1.
- _____. (2004b). Mini-curso: *Uma psicologia histórico-cultural para a compreensão das práticas educativas*. LAEL, PUC-SP, setembro de 2004 (anotações de aula).
- _____. (2004c). *Vygotski: au-dela de la psychologie cognitive*. Conferência proferida no quadro das "2^{as} do LAEL", no Programa de Estudos Pós-graduados e Estudos da Linguagem e do Programa de Psicologia da Educação. Transcrição de Luci Bancks (UNICAMP) e editada por Anna Rachel Machado (PUC/SP).
- _____. (2005). L'auto-confrontation croisée en analyse du travail : l'apport de la théorie bakhtinienne du dialogue. In, sous la Direction de L. Filliettaz et J. P. Bronckart, *L'analyse des actions et des discours en situation de travail*. Louvain-La-Neuve : Peeters.
- CLOT, Y. & FAÏTA, D. (2000). *Genres et styles en analyse du travail. Concepts et methods*, Travailler. Revue Internationale de Psychopathologie et de Psychodynamique du Travail, nº 4. p. 7-42. Revigny-sur-Ornair, Martin Media.
- _____. FAÏTA, D., FERNANDEZ, G. & SCHELLER, L. (2001). Entretiens en autoconfrontation croisée: une méthode en clinique de l'activité. In: *Clinique de l'activité et pouvoir d'agir. Education Permanente*. 146: 17-26.
- COELHO, M. do C. P. (2005). *Leitura de contos literários por meio da produção de diários de leitura e a contribuição desta produção para a internalização das representações que devem ser mobilizadas pelos aprendizes para a produção de artigos de opinião* - 1º Congresso Internacional Linguagem e Interação, III Colóquio Nacional de Filosofia da Linguagem: Linguagem e Interação, São Leopoldo – Rio Grande do Sul.
- CORREIA, P.J.C. (2007). *Letramento, alfabetização e trabalho do professor*. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – Orientadora Anna Rachel Machado.
- COUIC, G. (1998). *Journal commandé. Le Journal comme mode de validation. Enquête sur les pratiques diaristiques d'enseignants et d'étudiants de Paris-8*, Mémoire de DEA en sciences de l'éducation, sous la direction de René Lourau, Université Paris-8. Disponível em: <<http://9999.free.fr/1111/journalcommandeentree.htm>>. Acesso em 20/8/2007.
- CRISTOVÃO, V.L.L. (2002). *Gêneros e ensino de leitura em LE: os modelos didáticos de gêneros na construção e avaliação de material didático*. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.
- DIDIER, B. (1976). *Le Journal Intime*. Paris: PUF.
- DURAND, M.; SAURY, J. and VEYRUNES, P. (2005). *Relações fecundas entre pesquisa e formação docente: elementos para um programa*. Cad. Pesqui. , São Paulo, v. 35, n. 125, p.37-62. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>.
- ÉRNICA, M. (2006). *O vivido, o possível e o catártico: para uma abordagem vigotskiana de representações sociais em textos artísticos*. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- FAÏTA, D. (1999) *Analyse des situations de travail: de la parole au dialogue*. In: Richard-Zappella, J. (org.), *Espaces de travail, espaces de parole*. Rouen, Publications de l'Université de Rouen - Collection DYALANG-CNRS.
- _____. (2002). Análise das práticas languageiras e situações de trabalho: uma renovação metodológica imposta pelo objeto. In M.C.C.P de SOUZA-e-SILVA & D.

- FAÏTA (orgs.) (2002). *Linguagem e Trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França*. São Paulo: Cortez.
- _____. (2004). Gêneros de discurso, gêneros de atividade, análise da atividade do professor. In: MACHADO, A.R. (org.) *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva* - Londrina: Eduel.
- _____. (2005). *Análise dialógica da atividade profissional*. SP, Imprinta Express Editora.
- FOISIL, M. (1999). L'écriture du for privé. In: *Histoire de la vie privée*, ARIÈS, Ph. & DUBY, G. dir., Tome 3, Points Seuil, p. 319-357.
- GANNETT, C. (1992). *Gender and the Journal: Diaries and Academic Discourse*, Albany: State University of New York Press.
- GIDDENS, A. (2002). *Modernidade e identidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- GIRARD, A. (1986) *Le Journal Intime*. 2ª ed. Paris: PUF.
- GUÉRIN, F., LAVILLE, A., DANIELLOU, F., DURAFFOURG e J, KERGUELEN, A. (2001). *Compreender o trabalho para transformá-lo: a prática da ergonomia*. São Paulo: Editora Edgard Blücher Ltda.
- HABERMAS, J. (1987). *Théorie de l'agir communicationnel*. Paris, Fayard.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1990). *Les interactions verbales*. vol.I. Paris: Colin.
- _____. (1996). *La conversation*. Paris: Seuil.
- KLEIMAN, A.B. (2006). Leitura e Prática Social no Desenvolvimento de Competências no Ensino Médio. In: BUZEN, C. & MENDONÇA, M. (orgs.) *Português no Ensino Médio e Formação do Professor*. São Paulo: Parábola.
- KOCH, I.G.V. (1999). Os gêneros do discurso e a produção textual na escola. Apresentação de Trabalho/Simpósio no 9º InPLA, artigo mimeografado.
- LEJEUNE, P. (2003). *L'autobiographie en France*. Paris: Armand Colin, 1971, 2ª ed.
- LEONTIEV, A.N. (1978). *Actividad, consciencia y personalidad*. Buenos Aires, Ciencias del home.
- LIBERALI, F.C. (1999). *O diário como ferramenta para a reflexão crítica*. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Orientadora: Maria Cecília Camargo Magalhães.
- LIMA-HERNANDES, M.C. (2006). Níveis no Processamento da comparação no Português Contemporâneo e Padrões Funcionais de *como*. *Estudos Lingüísticos XXXV*, p. 1322-1330. Disponível em: <<http://www.gel.org.br/4publica-estudos-2006/sistema06/938.pdf>>. Acesso em 08/12/2007.
- LOURAU, R. (1996). Le journal comme mode de validation. In: *Enquête sur les pratiques diaristiques d'enseignants et d'étudiants de Paris*. VIII DEA en Sciences de l'éducation – Paris. Disponível em: <<http://9999.free.fr/1111/journal.commandelectureintegrale.htm>>. Acesso em: 28/03/2005.
- LOUSADA, E.G. (2006). *Entre trabalho prescrito e realizado: um espaço para a emergência do trabalho real do professor*. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Orientadora: Anna Rachel Machado.
- LOWENSTEIN, S.; CHISERI-STRATER, E. & GANNETT, C. (1994). *Re-Envisioning the Journal: Writing the Self into Community*. In: *Pedagogy in the Age of Politics*, Illinois: NCTE, Urbana.
- MACHADO, A.R. (1995) *O diário de leituras: a introdução de um novo instrumento na escola*. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem) –

- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Orientadora: Maria Cecília Camargo Magalhães e Co-orientador: Jean-Paul Bronckart.
- _____. (1998). *O Diário de Leituras: a introdução de um novo instrumento na escola*. S.P., Ed. Martins Fontes. (Texto e Linguagem).
- _____. (2000). *Uma experiência de assessoria docente e de elaboração de material didático para o ensino de produção de textos na universidade*. DELTA, São Paulo, vol.16, nº 1, p.1-26. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>.
- _____. (2002). Trabalho prescrito, planejado e realizado na formação de professores: primeiro olhar.. Scripta (PUCMG), Belo Horizonte, v. 6, p. 39-53.
- _____. (2004). *Estudos Avançados: Interacionismo sociodiscursivo*. Curso ministrado na Universidade Estadual de Londrina, UEL, Brasil.
- _____. (2005a). *Diário de Leituras: a construção de diferentes diálogos em sala de aula*. Linha D'Água, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 61-80.
- _____. (2005b). A perspectiva interacionista sóciodiscursiva de Bronckart. In: J.L. MEURER; A. BONINI; D. MOTTA-ROTH. (Orgs.) *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial.
- _____. (2007a). *Colaboração e crítica: possíveis ações do lingüista na atividade educacional*. Revista Veredas on line. PPG LINGÜÍSTICA/UFJF, Juiz de Fora, ISSN 1982-2243, p.22-40.
- _____. (2007b). Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In: GUIMARÃES, A.M. de M.; MACHADO, A.R.; COUTINHO, A.. (Org.). *O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. Campinas: Mercado das Letras, 2007, p. 77-100.
- _____. (2008/ *no prelo*). Representações sobre o trabalho do professor: a perspectiva do Grupo ALTER-LAEL. In: *Les Cahiers de la Section de l'Éducation – FAPSE/UNIGE*.
- MACHADO, A.R. e BRONCKART, J.-P. (2004/*no prelo*). *Análise de documentos de prescrição do trabalho educacional: Os "Parâmetros Curriculares Nacionais" e "Les objectifs d'apprentissage de l'école primaire genoise"*. DELTA. São Paulo.
- MACHADO, A.R.; LOUSADA, E.; BARALDI, G.S.; ABREU-TARDELLI, L.S.; TOGNATO, M.I.R. (2004). Relações entre linguagem e trabalho educacional: novas perspectivas e métodos no quadro do interacionismo . Calidoscópico Revista de Lingüística Aplicada, São Leopoldo-RS, v. 2, n. 2, p. 89-96.
- MACHADO, A.R. e BRITO, C. (2008/ *no prelo*). O agir de enunciadores em questionário de pesquisa. *Linguagem e desenvolvimento: perspectivas epistêmicas e praxiológicas. Estudos Linguísticos/Linguistic Studies*, nº especial (outono 2008). COUTINHO, M. A. & MIRANDA, F. (orgs.) Universidade Nova de Lisboa.
- MAINGUENEAU, D. (1998/2001). *Análises de textos de comunicação*. São Paulo: Cortez.
- MARTIN-FUGIER, A. (1991). *Os ritos da vida privada burguesa*. In: PERROT, Michelle (org.). *História da vida privada 4. Da Revolução Francesa à Primeira Guerra*. Tradução de Denise Bottmann. São Paulo, Cia. das Letras. p. 193-261.
- MAZZILLO, T. M. F. M. (2006). *O trabalho do professor de língua estrangeira representado e avaliado em diários de aprendizagem*. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – Orientadora Anna Rachel Machado.
- MEAD, G. H. (1934). *Mind, self and society from the standpoint of a social behaviorist*. Chicago: University of Chicago Press.

- MELANÇON, C. B. (1997). Une expérience dans un collège. In: *Pour l'amélioration du français en l'lieu collégial*. Vol. 3, n° 2. Disponível em: <<http://www.ccdmd.qc.ca/correspo/Corr3-2/Journal.html>>. Acesso em 17/03/2005.
- MONTEIRO, M.S.; GOMES, J.R. (1998). *De Taylor ao modelo japonês: modificações ocorridas nos modelos de organização do trabalho e a participação no trabalho*. Revista Brasileira de Saúde Ocupacional – n° 93/94, vol. 25.
- NICKERSON, R.S., PERKINS, D.N. & SMITH, E.E. (1985). *The Teaching of Thinking*. Nova Jersey: Erlbaum.
- NUNAN, D. (1996). *Research Methods in Language Teaching*. New York: Cambridge University Press.
- PERELMAN, C. & OLBRECHTS-TYTECA, L. (2002). *Tratado da argumentação: a nova retórica*. [prefácio Fábio Ulhôa Coelho; tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira]. São Paulo : Martins Fontes.
- QUEIROZ, S.R.R. et al. (1997). *Telecurso 2000 – História e Literatura 2º Grau*. Vol 1, 3ª ed., São Paulo: GLOBO, 198 p.
- RICOEUR, P. (1986). *Du texte à l'action; essais d'herméneutique II*, Paris, Seuil.
- SAUJAT, F. (2002). *Ergonomie de l'activité enseignante et développement de l'expérience professionnelle : une approche clinique du travail du professeur*. Thèse de doctorat, Université d'Aix-Marseille I.
- _____. (2003). Arrêtons de penser que les enseignants font de la résistance au changement. Disponível em: <http://89.snuipp.fr/article.php3?id_article=305>. Acesso em 23/11/2005.
- _____. (2004a). *Avoir une " classe qui tourne " relève de la mise en place d'un collectif soudé et prêt à s'engager dans l'action*. Entrevista realizada em vendredi 19/11/2004. Disponível em: <<http://www.snuipp.fr/article1951.html>>. Acesso em 03/04/2005.
- _____. (2004b). O trabalho do professor nas pesquisas em educação: um panorama. In: MACHADO, A.R. (org.) *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva* - Londrina: Eduel.
- _____. (2005). *Analyse du travail et formation professionnelle dans le champ des métiers de l'éducation*. Curso realizado no LAEL da PUC-SP.
- SAUJAT, F. & JANOT, L. (2004). *Deux études sur le vécu du métier*. Entrevista realizada em 14/09/2004. Disponível em: <<http://www.snuipp.fr/article1756.html>>. Acesso em 29/07/2005.
- SIMPSON, M.L. (1995). *Talk thoughts: A strategy for encouraging active learning across the content areas*. Journal of Reading, 38, 296-304.
- SOUZA-E-SILVA, M.C.C.P. (2004). O ensino como trabalho. In: MACHADO, A.R. (org.) *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva* - Londrina: Eduel.
- TARDIF, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. 2ª edição, RJ: Vozes.
- TARDIF, M. & LESSARD, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels* (Bruxelles: De Boeck Université).
- VYGOTSKY, L.S. (2001). *A construção do Pensamento e da Linguagem*. Trad. Paulo Bezerra, São Paulo: Martins Fontes [Edição original em 1934].
- _____. (1999). *La signification historique de la crise de la psychologie*. Paris: Delachaux et Niestlé [Manuscrit rédigé en 1927].
- YVON, F. & CLOT, Y. (2003). Apprentissage et développement dans l'analyse du travail enseignant. *Pratiques Psychologiques*, (1), 19-36.
- WALLON, H. (1938). *La vie mentale*. Paris: Éditions Sociales.

- WEIL, P. & TOMPAKOW, R. (2000). *O corpo fala: a linguagem silenciosa da comunicação não-verbal*. 5ª ed. Petrópolis: Vozes.
- WISNER, A. (1994). *A Inteligência no Trabalho: Textos Seleccionados de Ergonomia*. São Paulo: Fundação Jorge Duprat Figueiredo de Segurança e Medicina do Trabalho.
- WOOD JR, T. (1992). *Fordismo, toyotismo e volvismo: os caminhos da indústria em busca do tempo perdido*. Revista de Administração de Empresas, Rio de Janeiro, v.32, n.4.

Anexos

- Anexo 1

A transcrição dos textos da ACC

Siglas: Professora 1 → P1; Professora 2 → P2; Marina → M

((O primeiro momento da ACC – com vídeo))

((Aula introdutória do diário de leitura))

Cena 1: **P2** escreve “diário de leitura” na lousa e os alunos vão construindo verbalmente com ela a definição do que seria o diário de leitura. ▼

((P1 e P2 apenas assistem em silêncio))

Cena 2: **P1** lê e explica cada uma das instruções do diário de leitura, exemplificando oralmente. ▼

- P1 ((risos)) olha A DOIda!
P2 olha o barulho da TUa sala!
P1 [ah não não é a minha sala... a minha sala está quieta... essa é uma sa/ sala de Clma... se você olhar para os meus alunos...
5 P2 [olha a tua LOUsa!
P1 filha... é escola do Estado... não reclama não
P2 [olha a tua lousa!
P1 ah... é... está toda trincada
P2 é mas está melhor pintada do que a minha ((a P1 confirma com a cabeça))
10 P1 ((risos)) é deu certo
P2 também escreveu diário de leitura na LOUsa... que piegas! ((risos))
P1 queria que eu fosse fazer o quê... vou escrever na parede?
P2 pensei que só eu tivesse graFado!
P1 [não tem nada a ver olha que lindo! olha lá os meus bebês!
15 não é lindo?
P2 que barulho!
P1 é que os outros lá acima estavam assistindo entendeu? é por isso que estava barulho
P2 olha o detalhe do retro projetor!
P1 olha o detalhe da professora que não para de andar para cá e para lá! ((risos))... é que não
20 estou sentada encima da mesa ((risos)) aí eu não QUIS aparecer assim né? ((risos))
P2 a tua sala é arrumadinha...
P1 é... bonitinha mesmo...
P2 eu estava explicando primeiro o que é o diário... você está explicando o que é para fazer primeiro
25 P1 pois é... é o que eu já tinha falado... você é que não prestou a atenção... fica só critiCANdo... não OUve...
P2 essa eu não entendi
P1 é uma dúvida
P2 é?
30 P2 olha... o humor deles
P1 eu dei as instruções... eles estão prestando atenção... escreVENdo está vendo? melhor do que com voCÊ... eles estão anoTANdo...
P2 eles são bem simplesinhos... eu tenho dó
P1 estão no segundo ano né?
35 P2 as características deles são marCÁveis... é por isso que eles sentam de lado... lado a lado
M [vocês

querem falar mais ALTO?

- P1 ((falando e rindo)) uns estão marCANdo e outros não
P2 os meus não marcam nada ((risos))... só ouvem
40 P1 os meus marcam... alguns... essa daqui:: tem o próximo que costuma anotar...
P2 a minha sala fica em:: em roda... a tua não
P1 [a minha não dá para fazer roda...
P2 [ah dá
P1 tem muita GENTE... não dá...
45 P2 [até dá
P1 ia ficar no meio? ah não... tem cinqüenta minutos só
P2 é... ia ficar no berreiro
P2 você trocou de cabelo
P1 não estava tão claro
50 P2 não pára quieta ((risos))
P1 não paro... não paro quieta... na outra parecia... que eu resolvi me encostar...
P2 você faz igual a mim... sempre mexendo a mão ((risos))
P1 ((risos))... olha que fofinhos ó... o outro tirando foto você viu?
P2 SÉrio?
55 P1 ele tira foto de mim toda aula
P2 que absurdo... só falta cobrar
P1 ele falou para mim "não me xinga"... para dar aula nessa sala é assim
P2 é?
P1 o câmera está também:: ingrato... olha que cada CEna:: ((risos))
-
-

Cena 3: **P2** esclarece a diferença entre o diário de leitura e o diário íntimo, a partir de uma dúvida dos alunos, e começa a ler cada instrução, checando a compreensão dos alunos. ▼

- 60 P1 ah... a gente fica com a mãozinha ((risos)) ai que bando de retardadas
P2 eu fico corrigindo na lousa com o giz entre os dedos e tem hora que eles pensam que eu
estou fumando... porque eu fico com o giz segurando nos dois dedos
P2 os meus participam
P1 mas os meus também participam
65 P2 falam muito pouco
P1 mas eu não terminei de explicar aINda... CALma...
P2 que diferença de sala!
P2 aquele que estava com a mão... precisava ir ao banheiro
P1 ((risos)) não deixo ir nem no banheiro ((risos))
70 P2 [você não deixa?... meu banheiro é maior
P1 o meu [o banheiro dos alunos] é arquivo morto viu?
P2 o arquivo morto da escola
P1 [maior do que esta sala [sala de aula]
P2 e essa sala é a maior da escola hein?
75 P1 a sala sua ou a sala deles?
P2 a deles... sala da oitava
-
-

Cena 4: **P1** esclarece a um aluno que, no diário de leitura, ele pode dialogar, preferencialmente, com o leitor e que, se quiser, com a ela (P1) também. ▼

- P2 o que você falou para eles?
P1 eu falei que:: quando eles estão fazendo diário... não é... para ninguém ler... no momento...
depois:: é que as pessoas vão ler
80 P1 é porque a gente é meio pa pare/
P2 [parecida...
P1 parecida...mas mas ao mesmo tempo difeRENte... porque:: a explicação está bem
diferente
P2 tá

- 85 P1 eu frisei bem a liberdade... você está pegando bem a questão do diário
 P2 é porque ainda não cheGOU... eu expliquei depois a liberdade
 P1 ah:: então ((risos))
 P2 eu só fui... só fui gra-da-TI-va
 P1 [foi mais de-va-GAR:: ((risos))
- 90 P2 ((falando seriamente)) é porque foi a oitava né?
 P1 olha lá... viu como eles estão falando?

Cena 5: **P2** explica que, no diário de leitura, o aluno tem a liberdade de expressar suas emoções e um aluno intervém dizendo que acha complicado ter de falar do texto, expressando suas emoções. ▼

- P2 oh portugal... aí... está vendo? agora eu estou expliCANDO... essa é a sala inteira ((risos))...
 o Renato está no fundo da sala
 P1 também você fica pondo eles em fILEIra... fica mais legal um em cada canto ((risos))
- 95 P2 fazer o quê?
 P1 bem feito... agora você tem uma...
 P2 [você nem percebe que está no meio da classe
 P1 se faltar um faz uma difeRENça ((risos))
 P2 faz mesmo
- 100 P1 na minha a gente dá graças a Deus quando falta uma meia dúzia ((risos))
 P2 mas dá para explicar muito mais
 P1 ah?
 P2 mas dá para explicar isso e fazer muito MAIS coisas com eles ((5 seg. de silêncio))
 P1 aí dePENde da turma... na melhor turma da Minha esCOla... não dá para explicar NAdA
- 105 P2 porque está uma miséria assim mesmo... na minha dá para explicar tudo
 P1 a minha melhor turma é a turma que você viu...
 P2 [e no entanto você pode ver... eles são SÓ sete... mas
 CAda UM é diferente do outro... tem uns que conseguem tem outros que...
 P1 [ah sim... eu tenho
- 110 quarenta e cinco e cada um é diferente um do outro...
 P2 é por isso que é também difícil dar isso para eles...
 P1 [é não são todos iguais não são iguais ((7 seg. de silêncio))
 P2 acabo tendo mais trabalho que você porque os meus são totalmente diferentes um do
 outro... esse daqui é dislexo... aquele tem mais tem mais dificuldade... esse do meio é
 115 ótimo... a outra menina tem defasagem de matéria... é muito complicado
 P1 você precisa ver na minha

Cena 6: **P1**, a pedido de uma aluna, exemplifica como falar de outro texto no diário de leitura, enfatizando a importância da liberdade de expressão. ▼

- P1 olha a mão... fez igual a você ((risos))... é ridícula igual ((risos))... ai meu Deus! ((risos))
 P2 acho que se tivéssemos combinado não tinha dado tudo certo né?
 P2 e as mãos estão mexendo...
- 120 P1 e as sobrancelhas vão abaixando quando eu fico nervosa ((risos))... coitados ((risos))
 P2 é mesmo ((risos))

Cena 7: **P2** finaliza a explicação da liberdade de expressão e continua a ler e explicar as outras instruções do DL, sempre lançando perguntas aos alunos. ▼

- [P1 e P2 em uma só voz] falamos a mesma coisa⁴⁸ ((risos))
M quê?
 P2 falamos a mesma coisa ((risos))

⁴⁸ A idéia é que, no diário, você tem a liberdade de escrever...

- 125 P1 e do mesmo jeito... com a mãozinha... bem que o Guilherme falava né? que a gente se parecia dando aula lembra?
 P2 com certeza é tudo muito parecido... é verdade ((5 seg. de silêncio)) agora são as duas... estou com o papel na mão e mexendo no braço
 P1 é... e andando para lá e para cá, você está vendo?... também não fica quieta ((risos))...
- 130 P2 [só que tem o detalhe...
 da lousa... olha só onde que está a linha da lousa na minha cabeça
 P1 é... e a minha... está lá nos quintos ((risos))... ela bate quase a cabeça no ventilador
 P2 no ventilador ()
 P1 é menino isso? ai... eu pensei que era menina...
- 135 P2 ele é mais velho... ele tem dezesseis anos... é da idade dos seus

((Aula de discussão do último diário de leitura))

Cena 8: **P1** aponta alguns problemas de escrita em um diário de aluno e pede para uma aluna ler em voz alta as instruções do diário de leitura. ▼

- P2 éh:: ((rindo)) toda de cor de rosa... hum::
 P1 é eu vou filha de pink de amarelo de cor de rosa
 P2 ai:: ai:: escovinha clássica ((alguns segundos))
 P1 aí eles estavam de recuperação
 140 P2 de recuperação?
 P1 de recuperação... já ia olhar ()
 P1 viu? já estou indo encostar... se não eu não paro
 P2 meia preta...
 P1 estava um frio nesse dia...

Cena 9: A pedido de **P2**, um aluno lê o diário dele (os colegas demonstram surpresa), responde o que ele achou dessa experiência e comenta sobre o seu próprio progresso na escrita do DL desde o primeiro diário até aquele. ▼

- 145 P1 olha o terninho dela hum::
 P2 tira a meia da boca... olha ai que bonitinho...
 P2 () é... o sexto diário
 P1 [seis?... é eu fiz diferente
 P2 () ai meu Deus! coitadinho...
- 150 P1 o coitadinho estava se escondendo... na filmagem ele estava com o queijo estourado ((risos))
 P2 esse barulho é de fora... no corredor de cima
 P1 é... eu sei
 P2 ele está rindo
- 155 P1 ruim de ouvir o que eles falam né? ((6 seg. de silêncio))
 P2 olha o meu sapato verde
 P1 não dá para ver se é bege ou verde
 P2 eu consigo ficar éh... juntinho deles

Cena 10: **P1** exemplifica como colocar a opinião sobre um texto lido. ▼

- 160 P1 que tonga... pergunta e responde ((risos))
 P2 pergunta e responde ((risos))... o Hélio fazia isso
 P1 aí eu estou lendo o diário.. éh eu peguei eu mandei fazer o diário... e teve alguns que não fizeram diário... fizeram uma OUtra narração encima da história que eu dei
 P2 ich::

- 165 P1 aí eu peguei a narração e UM diário e fui comparando... e eles nós fomos arrumando...
P2 não...
P1 aí então eu perguntei se era melhor trabalhar com diário ou com narração...
P2 [você compararam os textos?]
P1 aí eles falaram que não porque era melhor trabalhar com narração porque fazer diário tem que penSAR ((risos))
- 170 P2 o meu eu comparei com texto argumentativo... com texto dissertativo-argumentativo... eu fiz esse confronto com eles e eles preferiram o ah:: diário do que... preferiram um ao o:: texto argumentativo... eles acharam que é mais fácil... mesmo gostando de fazer argumentação
- 175 P1 coitado... olha lá ele ficou bravo...
P2 muita gente...
P1 Uhn? ah eu já prefiro dar aula assim sabia?
P2 [é muita gente falando...]
P1 [eu já me irritado com pouca gente... é é cosTUME... eu já consigo é muita coisa... é assim... eu vou falando e pode ver que eu já estou... eu já teria agonia de dar aula para meia dúzia
- 180 P2 [ah não... eu não consigo... não gosto... com muitos?... eu já dei aula para eles mas você consegue fazer mais coisas com menos
- 185 P1 olha como eles estão sentados
P2 é por causa do tamanho... eles são muito grandes ((risos))... um está prestando atenção o outro não está... o outro se desvia...
P2 coitado... uma sala assim também... é muito difícil prestar atenção
P1 mas a gente consegue
P2 consegue
P2 olha perguntamos a mesma coisa⁴⁹ ((risos))... que clichê ((risos))... a mesma mão... e as duas sentadas ((risos))
- 190 P1 olha lá... esse menino não gosta de falar
P2 ele tem vergonha... é mais tímido... é exatamente por isso... em muitos... eles ficam mais tímidos... olha o outro escondendo o queixo o tempo todo... coitadinho olha... estão zoando com ele...

Cena 11: Um segundo aluno de **P2** dá o seu parecer sobre a sua experiência com o diário de leitura e sobre o seu próprio desenvolvimento ao longo da prática diarista. ▼

- 195 P2 o cachorro do vizinho... dá para ouvir o cãozinho!
P2 esse menino está fazendo a federal... () na FATEC
P1 aquela turminha que estava no meinho... aquele menino que respondeu () aquela turminha toda faz CENAI
P2 Legal
- 200 P1 a metade daquela sala ali... da primeira sala... fazia CENAI ()...
P1 você fez no individual né?
P2 fiz... um por um
P1 eu fiz no coletivo... se eu tivesse feito um por um teria que ter... uma semana ((risos))
P2 é... uma semana...

Cena 12: A **P1** pergunta quais foram as questões que havia passado sobre o diário e compara junto com os alunos, oralmente, um diário considerado, por ela, bom e um diário que mais parecia uma outra narrativa. ▼

- 205 P2 olha lá esse não gostou
P1 está vendo... tem alguns meus que são bem limítrofes... porque tem que ficar penSANdo... eles ten/ tentam se esconder...
P2 [não gostam]
P1 não gostam muito de expor a opinião... olha o nervoso... olha a mão ((risos))

⁴⁹ Como foi trabalhar com o diário de leitura?

- 210 P2 olha lá coitado...
 P2 ela falou o quê?... não escutei nada do que ela falou...
 P1 ela falou que ela não gosta... que não gosta de ficar expondo...
 P2 quem é aquele ali?
 P1 aquele de azul que fala bastante chama-se Wellington Felipe ((risos))
 215 P2 ah é? Felipe...

Cena 13: Um terceiro aluno de **P2**, ao contrário dos dois primeiros, responde que não gostou da experiência com o diário de leitura, porque não gostava de expor sua opinião por escrito. E outros três alunos responderam as mesmas perguntas, dizendo que gostaram da experiência. ▼

- P2 esse é o último diário... eu estou falando éh... o texto era "eu odeio a internet"... aí eles escreveram e aí eles estão dando a opinião a respeito... depois eles comentam sobre o texto no diário de leitura... sobre o gênero textual
 P1 e eu sobre o texto "o vestido azul"
 220 P2 o vestido azul?
 P1 é tão bonitinho
 P2 esse eu não conhecia
 P1 depois eu te dou...
 P2 olha lá ele para falar fica chacoalhando... é um barato
 225 P1 [éh a gente também não?
 P2 é um barato esse cara...
 P1 [a gente também não? ((risos))
 P2 tranqüi:lo...
 P1 a gente também está ((risos))... a gente também fica andando ((risos))
 230 P2 é... mas ele para falar se mexe... vem para cá vai para lá...
 P1 ((risos)) aquela sua mesa quadrada... é muito engraçada... a minha mesa é giGANte... eu encho de tralha assim olha...
 P2 mas a minha estava ali horrorosa... mas eu falei "não" espera espera... deixa eu arrumar para ficar parecendo uma mesa decente... olha o meu estojo pink... o meu estojo de pantufa
 235 P1 ah eu andava com essas malonas também com tudo dentro... ah era horrorosa
 P2 [a minha rasgou caiu...
 ((risos)) ai eu joguei fora ((risos))... eu ando... com um monte de coisas
 P1 eu não ando mais com essas malonas não porque...
 240 P2 [uma vez eu estava com dor no pulso até de...
 P1 [é... dói... eu ando com uma caixona de giz bem grandona e você não tem
 P2 e aí a gente fala assim "faltou giz... fulano... vá buscar"... eu também ando com uma no carro... mas o giz está contado ali...
 245 P2 a sala de informática do lado... apareceu ali abrindo... abrindo... dá para ouvir! ((risos))
 P1 ((alguns segundos depois)) para você ver como a minha sala é silenciosa... eles se escondem para não falar... ((risos))
 P2 os meus são falantes... não têm nenhuma vergonha de falar

((O segundo momento da ACC – ENTREVISTA))

- M oi... éh essas foram as cenas que vocês escolHEram né? eu procurei ser fiel o máximo possível... e aí? vocês gostariam de comentar alguma parte... do do texto aí... dessas cenas?**
 250 P2 ah eu sei lá... eu achei que que:: a minha turma... ela tem uma reação diferente... não sei se é pelo pelo fato de ter... ter:: uhn... menos alunos... em na sala de aula eles... são mais falantes... eles participam mais... ((P1 olha para a frente, séria e pensativa)) os meus falam mais... e:: com isso eu consigo:: conversar mais com eles... ter ter mais diálogos... o dela quem falou mais foi ela... os alunos por mais que eles falassem eles falaram menos... ah:: são mais tímidos... mais:: como é que eu posso falar? mais elevados... eles não falaram

mui::to... os meus falam MAis...
 P1 [é porque
 260 os seus leram né?... eu não pedi para os meus lerem...
 P2 mas os meus os meus coMENTaram do diário
 P1 ah?
 P2 pelo menos eu vi eles comentando do diário ((P2 olha para mim, rindo [riso tenso]))
 P1 [não... comentaram sim...
 265 P2 [não... os meus falam MAIS
 P1 [calma... calma...
 ((falando seriamente)) eu estou falando o que acontece... não... eu acho assim que:: foram
 estratégias diferentes... e cada uma procurou adaptar para melhor... para o seu perfo/ para
 o perfil dos seus alunos né? é óbvio que com menos alunos... dá para se trabalhar melhor
 270 do que com mais alunos... eu acho que essa é uma realidade... é muito interessante numa
 classe diferente... você tem quantos alunos?
 P2 sete::
 P1 eu tenho quarenta e cinco ((risos))... simplesmente quarenta assim né?... e na segunda
 turma que era uma turma de REcuperação... eu tinha TRINta e sete ((falando e rindo ao
 275 mesmo tempo))... então:: é uma coisa mui::to diferente de se trabalhar... mas eu acho...
 P2 [o interessante é que
 eles gostaram... tanto essa turma quanto a outra gostaram
 P1 [é... o interessante aí... é:: isso que eu ia falar... o interessante são os
 resultados... eles gostaram de de:: ((P2 sorri para M)) assim... alguns... gostaram... outros não
 280 P2 [outros não... também
 na minha turma também teve
 P1 e porque::
 P2 [se não gostassem...
 P1 é claro né? pela proporção ((risos)) é óbvio ((risos))... mas:: éh:: eles gostam sempre do
 285 que é novo... e eu eu achei muito interessante o que eles falaram... o diário faz com que
 eles tenham de pensar... refletir sobre um assunto... para poder escrever
 P2 [e isso nem agrada
 P1 e isso nem sempre agrada e nem sempre é aceito... nem todo tipo de texto tem que ser...
 éh:: eles têm muita facilidade de criar uma história... não de refletir sobre um assunto
 290 P2 [de refletir...
 P1 é por isso que eles não gostam de fazer dissertação:: e expor a sua opinião... e isso ajuda
 né? teve alguns que falaram... ajuda inclusive em outras maTÉrias... eles têm que ficar
 pensando... ((P2 sorri para mim)) ficar refletindo... não só ()
 P2 [na explicação a gente falou quase igual ((risos))
 295 P1 é mas eu acho que não tem uma maneira muito diferente de explicar isso... não sei... sei
 lá... eu pensei em várias ma maneiras... eu não achei uma maneira mais mais clara
 P2 [eu optei por essa
 maneira e fiz...
 P1 não... eu achei que a maneira mais clara de de... fazer com que eles entendessem... era
 300 estar lendo as instruções mesmo e estar fazendo essa relação com o diário... porque o
 próprio nome já explica... noventa por cento do que é o texto...
 P2 se entender o nome já entende o que é para fazer
 P1 [é... e todo mundo conhece um diário

M mas ah... em relação às instruções nenhuma das duas mudou nada... das instruções que
 305 eu passei?
 não ((P1 e P2 respondem em uma só voz))
 P2 não ... só o modo de explicar...
 M [não adaptaram?
 P2 só o modo de explicar
 310 M deixaram como eu passei?
 P2 exatamente
 M por quê? ((P2 sorriu e fechou a boca, como se negando ser a primeira a responder))
 P1 ah:: eu não achei legal mexer não... eu não achei explicação melhor
 P2 eu achei que quando explicasse mudava

- 315 P1 é para mim... ah:: está bem visível
P2 algumas coisas... éh:: eu li... dei u/ uma ah:: passei por cima... outras aprofundei um pouco mais... que a questão que eu frisei bastante é a parte da... expressão de sentimento de liberdade na hora de escrever... e:: alguma outra coisa eu não:: aprofundei muito... também não dei muita ênfase... mas a instrução ficou... normal... eu achei que não deu problema para explicar para eles e eles entenderam também... não tiveram nenhum problema...
- 320 P1 [eu só não:: assim... eu mudei aquela parte final de que você coloca lá na instrução está marcado que não precisa se preocupar com a ortograFla... com pontuaÇÃO...
P2 ah isso eu não mudei não
P1 e isso eu falei assim que num primeiro momento não precisaRla... mas depois vai ter que estar reLENdO... passando a LIMpo... corriGINdo e para estar me entregando
- 325 P2 [eu também... mesma coisa
((risos))
P1 isso realmente também fiz ((risos))
P2 [a primeira versão não precisava se preocupar com a ortografia... já na
- 330 segunda... ia... fazer a correção
M [é mas isso já está lá nas instruções né?
P1 mais para o final né?
P2 é... o finalzinho delas
- 335 P1 é mas eu acho que o mais importante frisar era a questão da liberdade mesmo... porque...
P2 [a liberdade de expressão
P1 eles eles... às vezes eu percebo que eles sentem falta... eles estão lendo algum Livro... se eu trabalho com as obras literárias... eles querem fazer perGUNTas... eles querem entenDER... eles VÊM perguntar para você...
- 340 P2 [comentar o que gostam... e depois esquecem o que leram
P1 [isso
P2 e depois nem prestam a atenção naquilo que estão lendo e:: a questão do diário... faz prestar um pouco mais a atenção no que é lido
-
- 345 P1 mas eu... eu tenho uma pergunta... não é qualquer tipo de texto que dá para fazer diário né?
M por que não?
P2 dá sim
P1 porque tem que ser texto que eu eu acredito que se seja mais interessante... de fazer com textos que... leVANtem uma determinada polêmica... nem todo tipo de texto levanta eSSA polêmica
- 350 P2 [não... dá sim
M eu pensava isso no começo...
P1 às vezes você pega um texto que não levanta... não precisa ser uma uma grande polêmica mas ele tem que ter... um um um ponto né?
- 355 P2 [um ponto
P1 e que seja bem relevante... às vezes o que é uma polêmica para gente não é uma polêmica para eles...
M eu sei mas com...
- 360 P2 [mas dá sim
M éh... com o passar do tempo... com o número de de... textos...
P2 Diários
M que você vai apresentando para eles... é assim determinados gêneros... diferentes textos... aí:: você vê que é qualquer que seja essa mensagem.. ela sempre tem uma coisa para passar... alguma coisa nova né?
- 365 P2 [eu fiz com vários éh... com:: eu fiz seis... mas eu busquei não colocar o mesmo gênero textual... ((P1, com os olhos baixos, pensativa)) então eu fiz com um um soneto de Camões... que falava sobre lemBRANÇas... e aí eles colocaram muito a questão... que por ser oitava série e final de ciclo eles colocaram as ex/ expectativas do final do ano... de mudança de ciclo... de ir para o ensino médio... de perder aquela turma que eles estão... desde um ano de idade que eles estão naquela turma... que saco hein?...
- 370

- um ano de idade... preciso te contar ((risos))... e:: aí eu coloquei um outro que era uma crônica do:: José Saramago... que também... é uma questão de que ah... uma das coisas que estavam sendo faladas é que você não toma... éh... não toma o mesmo banho de Rlo... né? porque as águas vão muDANdo e também foi um pouco mais difícil para eles né? porque isso era um pouco mais feCHAdo e o próprio texto já se questionava e não abriu muito... mas eles conseguiram fazer também... e:: e esse último texto foi também uma crônica que eu peguei:: não me lembro o autor... que eu peguei de um livro de redação... também e aí sim... abriu de fato... quando é um tema um pouco mais poLÊMico que nem o caso “eu odeio a internet”... ficou muito mais fácil para fazer... agora se o texto for um tema um pouco mais resTRItto... um pouco mais fechado para eles... éh... fica torna-se um pouco mais complicado...
- 375 P1 [é é interessante éh lembrar que eles levantam coisas que nós não pensávamos
- 385 P2 [é... de fato
- P1 ((com os olhos baixos, gesticulando)) o meu texto trabalhava éh chamava-se “o vestido azul”... trabalhava a questão de um professor que incomodado com uma garota muito bonita que ia suja para a escola... resolveu dar um vestido azul para aquela menina... e aí a mãe se sentiu incomodada e resolveu dar banho na menina e arrumar a menina... aí o pai se sentiu incomodado e resolveu arrumar a casa...
- 390 P2 ai meu Deus!
- P1 a vizinhança incomodada porque a casa da menina estava bonita... resolveu arrumar a vizinhança... aí o pre/ prefeito incomodado resolveu arrumar a rua e assim a cidade inteira se modificou a partir daquele gesto por causa do vestido azul do professor...
- 395 P2 [do vestido azul
- P1 pelo simples fato do vestido azul né? então eles levantaram o problema de enchente... do lixo... éh quase que às vezes... éh o problema da enchente... o problema da violência... da própria educação...
- 400 P2 [o que ninguém percebia... começaram a perceber
- P1 [isso... isso... que assim éh... o mais difícil é você perceber que você tem que fazer alguma coisa né? que todo mundo percebe mas que fazer ninguém faz... e aí eles falaram “nem a gente mesmo... nós não fazemos”... o interessante é isso... o diário de leitura não é um texto para você fazer e guardar... é um texto para você fazer e depois discutir...
- 405 P2 não... tem de discutir
- P1 [e o mais interessante seria se... fosse mais discuTIdo:: eu acho do que... mais escrito...
- P2 um:: uma coisa mais... virar debate
- 410 P1 mais um debate... ficaria me/ melhor... eu acho... porque conforme eles estão discutindo eles vão pensando um pouco mais... procuram refletir mais... e aí eles vão falar “ah é mesmo... isso... olha... é verdade”... eles vão refletindo... mas eu achei bem legal... eles também gostaram
- P2 [vão explicando um pouco mais sobre o que eles pensaram ((P2 disse isso sem conseguir tomar, para si, o turno de P1))

- 415 M mas como foi trabalhar com o diário de leitura nesse período aí?
- P2 foi fácil... foi fácil... eu não tive problema... só::: o difícil foi encontrar os textos... foi encontrar assim:: ((P2 disse isso coçando o queixo, demonstrando fracasso))
- P1 textos que achássemos adequados
- P2 é... adequados...
- 420 P1 é de trabalhar ((arrumando o colar))
- P2 [é mas eu não tive problema... a aceitação deles foi muito boa... eles acharam interessante... até na fita está que eles gostaram... toda vez que tinha de fazer diário eles gostavam assim... uma aula diferente... algo di/ legal para fazer na sexta-feira... na última aula... então eles curtiram... não tive problemas com isso não... só os textos que são um pouco mais... complicados
- 425

M em relação ao trabalho é vamos dizer assim é atual de leitura... as atividades habituais de leitura... o diário de leitura modifica?

430 P2 para os meus fo/ não foi muito diferente porque:: eles já estavam... como eles estão na:: era o conteúdo da oitava trabalhar com:: texto argumentativo então o ano todo a gente passou:: a ler textos e discuti-los... então todos os textos ((P1 fecha os olhos e mexe nos cabelos)) que apareciam tanto no livro didático ou quanto para as aulas de redação... nós líamos em voz alta e discutíamos todos em roda... que não foi muito diferente do diário... só que o diário... escrevia né? então com com o texto argumentativo a gente fazia o seguinte a gente pegava um ou dois textos... um ou dois artigos de jornal... por exemplo editoriais... lia-se e o comentário que um estava falando e que o outro enfim eles escreviam um outro... dando a opinião a respeito daquilo que foi falado... quando chegou o diário... não ficou muito diferente do que era feito em sala comigo... só que a questão que eles estranharam foi a seguinte... no texto argumentativo não colocava o eu... não colocava lembranças... não colocava sentimentos sensações... con/ concordar ou discordar com o autor... era um pouco mais formal... e o diário eles gostaram por causa disso... não precisava ficar se preocupando tanto com isso... então não teve muito problema não

445 P1 com os meus eu percebi uma postura diferente em relação às leituras dos clássicos... dos contos porque eles começaram a fazer anotações... perguntas... mesmo não pedindo para fazer o diário... eles começaram a fazer por conta própria... né? então alguns... nós lemos o "estudo alienista" e alguns vieram me mostrar "olha professora... essa é a minha opinião sobre o texto"... então isso eu achei legal porque partiu DEles... eles não tinham esse costume de anotar as dúvidas que eles tinham em relação ao texto... as opiniões que eles... que eles éh... formavam... os sentimentos que eles tinham... às vezes eles não gostam de um pedaço do texto... e aí eles começaram a escrever aquilo sozinhos e depois alguns vieram me mostrar... eu achei isso interessante porque eles falaram que ficou até mais fácil ler... porque mesmo que eles não obtenham essa resposta eles pelo menos conseguem se expressar... então eu... eu gostei disso... e foi uma coisa espontânea... que eu não pedi para eles fazerem isso... e eles começaram a ler os clássicos e começaram a anotar... como se tivessem fazendo um diário e depois...

455 P2 [é os meus gostam mais de discutir...
P1 e depois vieram me mostrar
P2 eles gostam mais de fazer debate
P1 [eles gostam muito... eu tenho mui/ eu tenho alunos que gostam muito de escrever... e eles gostam muito de ler... e às vezes eles têm muitas dúvidas sobre o que:: sobre alguns textos... e aí conforme vai lendo... você acaba... vão surgindo novas dúvidas e você acaba se esqueCENdo e eles pegaram...

460 P2 [esse costume de escrever
P1 esse costume de anoTAR... de pergunTAR... de tentar responder porque às vezes o próprio texto... o próprio livro te dá... a resposta um pouco mais para a frente... aí eles começaram a perceber "olha eu consegui achar a resposta"... eles até vieram me perguntar MENos dos textos que eles estavam lendo...

465 P2 [legal
P1 eles mesmos já conseguiram... descobrir as respostas...
P2 [os meus estão acostumados MAIS a dar opiniÃO

470 do que foi escrito... então uma vez a gente estava lendo até o "a missa" não "a igreja do diabo" do Machado de Assis e eles comentaram "nossa que legal... também se eu estivesse ali eu também iria para a igreja do diabo... essa é que é a igreja certa né?... e não a outra"... e eles estão acostumados... então aquele ambiente que está na fita... aquele ambiente de roda... em que eles estão discutindo comigo ali sentados... é um ambiente costumeiro na escola... que é a proposta da escola de mantê-los sempre... ler ler textos e discuti-los... né? e:: essa questão de "e aí? o que você entendeu?" e comparar... e comentar e um fala assim "CREdo... que hoRROR... não conCORdo"... ou então está lendo um texto de jornal "ah agora SIM que o Brasil vai para a FREnte...

475 P1 [esse cara é louco ((risos))
480 P2 é esse cara é louco... ((alguns segundos de silêncio))
P2 uma vez eu estava lendo um texto falando... o que que era?... ah que ia ter uma uma inDÚStria:: aí fo/ tem energia elétrica feita a partir da força das ondas do MAR... que ia ser implantada em Fortaleza e aí eles começaram a ler e falaram "NOssa... agora sim...

485 finalmente o Brasil está chegando perto do primeiro MUNdo"... aí conforme foram vendo o texto que os números gastos e o número que ia ter de benefício aí eles começaram "não... mas espera aí... não é tão bom assim"... no meio do texto eles vão discutindo um... a sala pára "não mas eu concordo... não eu discordo"... aí eles pegam a calculadora e fazem o cálculo... dividem... então aquilo para eles é o costume... não como os dela... ((a P1 esfrega os olhos)) que aprenderam a escrever fazer perguntas... questioNAR... mas na oralidade... então eles são muito mais éh:: são melhores na questão do debate do que para para escrever... para fazer anotações... assim com relação ao diário

M e o que vocês podem comentar éh:: uma sobre o trabalho da outra? ((silêncio, contudo, P2 ri demonstrando dificuldade para responder))
M éh no que vocês puderam presenciar...
495 P2 é parecido...
M [sobre como trabalhar com o diário?
P2 não é muito diferente
P1 mesmo porque tivemos a mesma formação...então eu eu já deduzia que ia ficar uma coisa meio parecida... já...
500 P2 [não... eu não achava...
P1 eu achava eu achava que ia ficar parecido... apesar de os alunos serem bem diferentes...
P2 bem diferentes
P1 uma turma ser bem diferente...
P2 a idade diferente
505 P1 é a idade diferente né? uns serem mais amadurecidos para uma coisa e outros mais amadurecidos para OUtra... mas eu achei que a explica/ mesmo porque eu acho... ((P1 e P2, em uma só voz)) é mas o jeito de explicar foi parecido
P2 eu ainda não não... não consegui perceber uma forma melhor de explicar o diário do que não seja Essa... eu acho que se pegássemos va/ várias pessoas... a maioria vai escolher a mesma:: dinâmica
510 P2 é só que eu me... ((P1 mexe no colar)) me prendi mais na questão de de explicar o gênero o que é diário... e ela se preocupou mais em como fazer o diário... então eu achei essa a diferença... ela se privilegiou do fato de:: como é você fazer e como se deve fazer as instruções do diário e eu me preocupei em mostrar o que significava o diário e o que era esse tex/ esse novo gênero que eles estavam estudando... eu achei essa uma diferença da explicação das duas... mas do MOdo de explicar... o mo/ a postu/ a fris/ os gestos ((risos))
515 P1 [as perguntas eram muito parecidas... muito
P2 muito parecidas...
P1 é... nós pegamos o ponto chave né? que era a questão da liberdade
520 P2 é acho que isso marcou::
P1 mas foi o que eu mais frisei e falei isso VÁrias vezes... e::
P2 que eu também frisei
P1 e bastante
P2 ((dirigindo-se a mim)) não tem uma coisa aí? ((dirigindo-se a P1)) eu fico olhando o DVD lá e você também... ((risos))
525 P1 é... fica subindo e descendo... está me dando agonia esse negócio ((risos))... não dá para por alguma coisa aí não pelo amor de Deus? ((risos))

M e não ficou nenhum ponto queira você quer perguntar para ela do que você viu lá::? alguma coisa que não entendeu... alguma coisa que não ficou clara... alguma dúvida...
530 P2 [não:: as partes que ela colocou ficaram bastante CLAras na questão de:: do que ela queria fazer... do que ela ... ela deixou uma parte assim bem:: esclarecida... que ela estava explicando exatamente ah:: a... como é que fala?... as instruções de como fazer o diário... não ficou assim:: uma coisa diferente
P1 [é
535 P2 porque eu já... eu já vinha trabalhando com eles gêneros textuais... né?
P2 é... igual eu::
P1 [então eu já havia trabalhado narração... descrição... dissertação... coloquei o diário

- P2 e aí você viria para a dissertação...
P1 ah?
540 P2 argumentação... são os dois
P1 [aí:: foi quando depois:: eu passei para a argumentação... então para eles ficou uma coisa bem:: eles conseguiram... e é outra coisa que nós fizemos diferente também foi a questão:: da dinâmica... da aula de co/ de de discussão de diário... você discutiu os diários produzidos por eles... eu peguei o diário de outra turma... fiz uma REescrita... desse diário... comparei esse diário com a narração porque teve alguns alunos que não conseguiram fazer o diário... a primeira vez... saiu narração... então...
545 P2 mas saíram muitos com... com qualidade bem inferior da da última...
P1 ah sim... isso vai melhorando... isso vai melhorando... com com o tempo... os últimos saíram muito melhores
550 P2 [eles não conseguiram... teve uns que conseguiram escrever texto argumentativo... exatamente como ele deve ser... o outro não conseguiu... mal colocou o eu ali:: e não não saiu do formato... na última não... a última...
P1 [é que eu tirei a parte daí... é que eu fui reescrevendo junto com eles... o diário que estava b/... como é que eu posso dizer? ele era um diário na sua estrutura mas ele estava mal escrito gramaticamente... não tinha concordância... a pessoa se...
555 P2 [eu não fiz a reescrita do diário não
P1 se se contradizia então nós fomos re fazendo a questão da narração então essa dinâmica foi bem difeRENte... é pela questão do perfil da sala
560 P2 [mas eles não lêem?... não leram... eles não leram os deles?
P1 uhn?
P2 eles não leram os deles mesmos para eles?
P1 ah na discussão eles leram UM... que era de OUtra sala... o deles não
565 P2 não?... ah então aí é diferente
P1 [eles fo/ eles foram me ajudando a reescrever aquele diário... entendeu?
P2 ahn ahn
P1 porque... éh... também tem a questão do tempo né? do tempo hábil porque... tem a questão do número de AUlas... o período de biMESTre... tudo isso às vezes... as nossas estruturas são diferentes...
570 P2 muito
P1 a estrutura de um particular é totalmente diferente da estrutura de um estado e:: ((P2 olha para mim)) e apesar disso é importante frisar que os resultados foram os mesmos...
P2 muito ótimos
575 P1 isso é bem legal de dizer... que apesar de... ((P2 olha para mim)) éh número diferen/ é de alunos ser bem maior... ser bem diferente... a estrutura ser diferente... mas o resultado...
P2 [textos diferentes...
P1 o aprendizado deles foi o mesmo
P2 foi foi
580 P1 conseguiram chegar ao mesmo ponto
P2 chegar ao mesmo ponto

- M e o que eles acharam dessa experiência... de fazer diário nesse tempo?
P1 eles gostaram
P2 os meus queriam continuar fazendo
585 P1 eles gostaram... foi o que eles falaram... a experiência é nova é uma coisa nova... eles ficam um pouco assustados com tudo o que é novo... ((P2 olha para mim)) porque é assim... éh:: o colegial é meio que uma repetição do ginásio... nessa questão textual né?... são mais.. na na... no colegial o que tem de novo é a literatura
P2 ensino médio... que colegial?
590 P1 é:: ensino médio colegial... ((P2 olha para mim)) dá na mesma... é só... tem o que tem de novo é a questão da literatura... e eles têm de ficar refletindo sobre coisas que eles não viram... mas gramaticamente é uma revisão do ensino... fundamental ((risos))
P2 dois ((risos))
P1 isso e:: ((P2 olha rindo para mim)) esse diário é algo novo né? então eles vieram e muitos

595 comentaram com alguns colegas de outra esCOla... e disseram “ah eu não Tlve isso... isso é leGAL”... então eles... apesar de alguns não terem gostado... de não gostar de dar a opinião... eles... a maioria pelo que eu percebi dos alunos gostaram
P2 os meus no começo não gostaram não e falaram assim “ah mais um... um texto...
P1 é por preguiça de pensar né?
600 P2 que eu tenho de fazer:” éh não gostou... achou estranho... éh mais aí no segundo eles já viram “poxa” de novo?” aí no terceiro quarto... chegou no sexto “não que ótimo... vamos fazer e então... no no começo eles ficaram:: primeiro ficaram com medo ((risos)) depois ficaram assustados ((risos)) né? com o novo... estranharam mas não não gostaram muito de fazer não... primeiro eles so/ sofreram muito... uma só que conseguiu fazer primeiro que
605 foi a Marina... que é aquela que fica se escondendo toda hora... ela gostou de cara... ((P1 esfrega o rosto e os olhos)) ela falou assim que era muito mais fácil... ela conse/ pelo jeito dela... ela escreve com gírias... ela escreve... totalmente ahn... como ela fala ela escreve e o diário permite esse tipo de situação... essa facilidade... essa flexibilidade ela gostou de e:: abraçou:: a causa logo de de cara.. gostou muito... e os outros não... já já ficaram de não gostaram e depois sim que eles gostaram... e depois a sala aceitou e mesmo assim
610 dois não... mas eles gostaram sim... eles eu queria continuar fazendo... normal... achavam que é melhor fazer esse que... do que outros textos... uhn? e aí?... i-i-i
P1 não eles gostaram... ((silêncio))
P2 ((praticamente cochichando para P1)) esse ventilador... eles jogavam giz nesse ventilador
615 e pregavam:: fitinha para ver se ficava fuuuuu... ((risos))

M eu queria saber mais do trabalho... como foi trabalhar o diário de leitura?
P1 não... foi novo... assim como para eles foi uma experiência nova... para mim também foi... porque eu também não conhecia esse gênero...
P2 e eu também achei estranho...
620 P1 e eu tive de aprender primeiro para depois trabalhar... eu teria facilidade de se eu fosse aluna talvez porque o pessoal do banco gosta muito de falar...
P2 eu demoraria
P1 gosto muito de expor a minha opinião... eu eu tenho que falar... eu tenho que expor a minha opinião... a Anne sabe disso... se não me dá um infarto... eu fazia muito diário quando eu era criança... quando eu era adolescente...
625 P2 [ah eu fazia também
P1 porque eu precisava só para xingar as pessoas reclamar... questionar... elogiar então eu tinha muito diário e:: eu se eu fosse aluna e tivesse estudado esse gênero eu acho que...
P2 seria mais fácil ()
630 P1 [eu teria desenvolvido melHOR a minha questão textual... e para eles eu percebo isso também os meus alunos gostam muito de escreVER... eles gostam MUItO de escrever... escrevem poemas... eles escrevem texto... eles escrevem muito bilhetinho... eles não conversam na sala... eles mandam muito bilhetinho um para o outro...
P2 não... os meus já conversam
635 P1 eles gostam muito de escrever... e principalmente essa turma então:: éh isso para eles ficou... eu achei que ficou muito legal... e o interessante é que essa é uma idéia nova né? que eu falei... eles estavam vivendo uma emoção nova e nós também porque
P2 nossa...
P1 deu um pouco de insegurança...
640 P2 MUIta
P1 se eles fizessem uma pergunta assim...
P2 fora do contexto eu não sei o que acontece
P1 [fora do que eu não tinha planejado eu ia... ainda bem que não veio ((risos))... ainda bem que eu consegui explicar tudo o que eu queria sem que eles questionassem alguma coisa muito diferente...
645 P2 [ah foi preciso aprender muito... entender muito... porque todos os arquivos mandados eu tive de ler para poder entender para poder:: explicar e não:: me perder
P1 [ah não eu já... entendi rápido eu entendi rápido... por isso que eu primei/ para mim o que marcou mais foi essa questão da liberdade... ((olhando para P2)) por isso que eu estou frisei muito isso... por isso que para mim foi muito interessante

P2 [ah não eu não sabia que existia
 diário de leitura o que é como que funciona então eu acho que isso transpareceu muito na
 minha explicação ((risos)) porque eu fiquei tão assim... quando eu falei para eles não se
 655 assustarem com isso porque era novo que eu não conseguia entender de onde vinha
 porque razão... ter uma noção né? que a gente não teve né? e de repente explicar o novo
 é extremamente:: des/ desconfortável... a gente se sente desconfortável explicando mas
 depois do primeiro diário que eles fazem a gente percebe que de fato que vale a pena ser
 ensinado que ele que ele dá futuro que ele é um bom gênero de ensino
 660 P1 [eu não me senti desconfortável... eu só:: me senti assim::
 P2 deslocada
 P1 não não assim deslocada... ((olhando para cima)) mas que é a questão da uma mudan/...
 P2 [insegura
 P1 não é insegurança é a questão do que é novo né?... tudo o que é novo te deixa assim
 665 excitada ((olhando para P2)) mas mesmo com o pé atrás porque...
 P2 você não tem...
 P1 [tudo o que é novo você não sabe o que vem pela frente né? que já teve uma história...
 você sabe que praticamente vai mudar todos os seus objetivos
 M [vocês tinham o objetivo né? éh... éh...
 670 P1 isso... e que foram bem alcançados e é bem interessante isso né?
 P2 é que a gente não colocava assim com:: como se aquilo fosse funcionar entendeu? eu
 sentia isso... mas como? vai dar fruto? será que isso vai dar certo? será que vai ser legal?
 ser interessante para eles?... e até o momento que eu expliquei estava um pouco::
 675 insegura assim com relação de que:: enfim de que eles deveriam entender... de que eu
 queria dar uma coisa interessante para eles e no fun/ e depois do primeiro diário eu falei
 "não... dá certo... que "funciona"... então aquilo que está... eu só tinha a teoria... né? ah eu
 nunca produzi um... diário... então quando eu peguei a teoria expliquei e entendi muito bem
 o que que é e coloquei em prática... "e na prática será que isso funciona? será que isso vai
 dar certo? será que eles vão conseguir alcançar o objetivo? será que..." no fundo foi muito
 680 mais fácil do que eu esperava ((risos))... deu muito mais certo do que eu esperava
 P1 [eu já não sentia isso... eu já não::
 eu já sentia que ia dar certo... éh eu já sentia que ia dar certo assim:: pela faci/ pela mania
 ((olhando para P2)) que os meus alunos têm de escrever...
 P2 é os meus já são chatos para escrever...
 685 P1 é para mim isso...
 P2 [eles preferem manter uma linha muito clara para escrever senão ((P1 passa a
 olhar para P2)) eles ficam "e aí? o que que eu faço?" os teus não perguntam nada... eles
 perguntam muito... "mas eu tenho que fazer isso? posso fazer isso? posso colocar aquilo?
 posso escrever desse jeito? posso colocar..." então eles sentem eles se sentem...
 690 P1 [os meus alunos às vezes vêm entregar um negócio pronto e
 vêm... e depois é que eles perguntam "professora era assim?..."
 P2 ((risos)) não
 P1 eles são mais seguros... na questão de faZER.. ((olhando para P2)) de produZIR... né?
 porque eu falo para eles "façam..., me mostrem... depois a gente discute"... então eu tenho
 695 que passar que sejam mais seguros... então eles nem perguntam tanto
 P2 é os meus eu deixo livres assim... para fazer e conforme vão fazendo... vão me
 mostrando... eu vou ajudando então eles me fazem parar e me mostram... às vezes
 escrevem tudo de uma vez... então têm uns que têm mais... dificuldade... outros não então
 quando é texto... o gênero que eles não conhecem eles perguntam mais...
 700 P1 [os meus não perguntam nada... para mim sem dúvida
 o que eles têm mais facilidade é a narração... ((P2 olha para cima, pensativa)) essa é u/ é
 assim a grande maioria dos adolescentes tem muita afinidade para fazer a narração
 P2 porque na de quinta a oitava eles tiveram um incentivo...
 P1 não porque...
 705 P2 porque esses meus não têm não
 P1 os meus têm:: eles têm:: afinidade de criar histórias
 P2 acho que eles são mais velhos mesmos... acho que as necessidades deles são maiores
 P1 [os adolescentes têm... os
 adolescentes têm essa facilidade de criar história
 710 P2 eu acho a quinta série

- P1 ah:: eu acho esTRAnho...
- P2 [a quinta série esCREVe... inVENTa...
- P1 [é é o que eu falei... e essa minha turma que eu escolhi são meio atípicos porque... ((olhando para P2)) eles gostam muito de escrever... e para escrever... eles têm que ler muito
- 715 P2 é os outros...
- P1 [então eles acabam... eu tenho muita facilidade para trabalhar isso com eles porque eles lêem bastante e eles escrevem bastante... então tudo o que você dá para eles eles acabam fazendo uma releitura e eles acabam:: discuTINDo... né? então fica mais fácil...
- 720 P2 [então os meus são imaturos porque a quinta série gosta muito de ler adora reescrever... escrever texto na lousa... ((olhando para P2)) junto com a gente... e discutir textos... a oitava ela já é um pouco mais:: essa turma especificamente ela já é um pouco mais insegura assim eles gostam de algo muito... bem explicado... senão eles não fazem...

- 725 M e quanto a ah:: você atribuiu nota? o que que vocês...
- P2 não eu não atribui nota não... eu só considerei como sendo mais um dos trabalhos em sala para eles... depois foi colocado junto na:: na...
- P1 [ah eu atribuí... eu atribui nota
- M e e:: mesmo eles sabendo... que não ia valer nada... eles fizeram?
- 735 P2 porque é a postura da escola... então eles não precisam ah:: desde pequenos... eles são feitos... são orientados dessa forma... eles não precisam ter nota em tudo para eles terem uma média... então tudo o que você propõe para eles... eles fazem... cartazes... mesmo sabendo que vai valer nota ou não... eles nem perguntam se tem nota... alguns perguntam... aí você fala que sim ou não... mas i isso não é o principal
- 740 P1 éh eles não perguntaram para mim se se essa atividade ia valer nota... mas eu atribuí... eles me entregaram... eu corrigi e depois na discussão e tudo... eu atribuí...((olhando para P2)) mesmo porque eram duas... dois momentos bem diferentes... né? então principalmente na parte da recuperação que eu tive de fazer a discussão... eu tinha de atribuir alguma nota DE recuperação... então... de participação... eles me entregaram aquelas perguntas por esCRItO... eles escreveram os dois diários... então para mim foi... então eu ainda pensei...
- 745 P2 [éh... eles têm uma nota né? tem a nota da prova têm a prova mensal e a nota de redação... e nessa nota de redação... se eles fizeram duas redações ou vinte redações... vai virar aquela nota... então o que que eu avalio com eles?... o progresso que foi feito durante as produções de redação... então os diários entraram nesse meio... então quando eles fazem... é sempre assim... nesta nessa escola... o seguinte uma duas três versões se necessário for... então eles sabem a primeira versão é do jeito que vier... né? então com ortografia... com problema de ortografia... de concordância... de formatação e aí eles entregam... aí na segunda eu corrijo marco o que tem problema:: ortografia eu indico onde... o que que eles têm de perceber... então eu grifo a palavra e embaixo eu escrevo... acentuação... ortografia... e nesses grifos de erros que estão no texto... a partir do que está aqui embaixo eles fazem a correção... e aí essa segunda versão que me é entregue em geral ela fica boa... ela já consegue resultado e se não conseguir eles vão fazer a terceira vez... entendeu?... e às vezes o que que é o meu modo de avaliar? eu avalio... se nessas correções que são feitas ele conseguiu perceber onde estava o problema... então quando ele chegar na redação de número dez... aquele aqueles grifos que foram feitos desde o começo eles vão diminuindo... então começa a ter... só problema de acentuação... de vírgula...
- 750 M mas você fez isso com os diários?
- 765 P2 também.. fiz com todos... todos os textos que são feitos são feitos dessa forma... durante o ano inteiro... então embora sejam sete alunos apenas... eu tenho um trabalho um pouco maior para corrigir textos... eu corrijo várias redações... por semana eu tenho corrigido os textos

M uhn uhn... e o que mudou para você ((P1)) éh com o ensino do diário em relação ao ensino

-
- 770 que você estava acostumada?
- P1 é o que já:: já falei isso aqui... essa postura eles mudaram a postura deles... nem foi uma proposta minha... foi uma coisa que partiu deles... eles acabaram introduzindo o diário no seu dia-a-dia... ((nesse ponto, P2 começa a demonstrar desconforto: a mexer muito nos cabelos)) porque eles gostam muito de ler então tudo o que eu proponho para ler eles lêem
- 775 e:: nós lemos várias obras literárias e a partir do momento que éh em que eu passei o diário que eles começaram a fazer... eles começaram NÃO a produzir diário MAs pegaram as instruções né? aquela questão de você ir perguntando... escrevendo as sensações... então cada capítulo que eles iam LENdo... cada cada pedacinho... nós lemos o:: nós lemos... eu dividi em grupos... eu pedi para cada cada grupo ler uma obra literária e depois apresentar o seminário e eu percebi que depois dos diários os seminários ficaram melhores porque eles começaram a::
- 780 P2 refletir mais
P1 perceber mais não só a a questão da história do livro... eles começaram a perceber mais o que tinha por trás da história do livro... Machado tem uma... ((P2 olha para mim)) uma temática muito forte... eles começaram a pegar essa temática do Machado... a questão da bigaMla... a questão do apadrinhaMENto... a questão da lingüís/ linguagem do Machado...
- 785 P2 [da ironia...
P1 da crítica que ele faz à sociedade... da ironia... eles começaram a perceber isso sozinhos...
-
- M [e quanto ao SARESP que teve agora...
- 790 o ensino do diário não atrapalhou... o ensino de outros gêneros textuais?
- P1 [não... a melhora... a melhora... foi assim... não sei... os outros...
- M sim:: mas para mim acabou interferindo no aprendizado dos outros gêneros textuais...
- P2 ai::
- M e eu falei tanto para eles “no SARESP eles vão pedir Dissertação e vocês não vão poder fazer diÁRIO”
- 795 P2 não os meus não tiveram esse problema não::
- M [é que muitos acabaram fazendo diário...
- P1 não... eu senti uma melhora... os meus alunos... no SARESP assim... lógico que eu tive dessa sala mesmo... eu tive quatro notas A... todas notas As... quatro... e:: assim todos os aspectos eles tiveram a nota máxima... e a média foi entre... três:: dois e três... teve pouquíssimos... acho que teve um nessa turma... então é o que eu falei... eu já eu já estou muito agradada porque essa turma já veio assim muito... muito boa assim nessa questão de leitura...
- 800 P2 [eu não sei se é pelo fato de se/
- 805 ah:: ser uma proposta da escola... cada série eles estudam um gênero... então quando chega na quinta série eles estudam textos instrucionais né? conto maravilhoso... conto fantástico fábula... na sexta é o texto narrativo... na sétima jor/ jornal e:: teatro e na oitava...
- M [éh:: na escola estadual a gente também faz... a mesma coisa né? aprender...
- P2 [e também pelo fato de eu ter sido a professora
- 810 deles desde a quinta... então acho que frisei... bastante a diferença do gênero textual que eles não conseguem mais se enrolados... então você fala... texto dissertativo... uma vez eu fiz uma aula com eles e fiz assim misturei dei um monte de papéis para eles e eles tinham que dividir qual que era texto descritivo... argumentativo... narração... dissertação e eles conseguiram alcançar os o ponto... eles conseguiram distinguir um do outro e ficaram um pouco em dúvida entre o descritivo e o narrativo mas:: o diário de leitura... não atrapalhou
- 815 não porque depois do diário... mesmo a gente fazendo diário fazíamos o texto argumentativo...
- M [não é que atrapalhou... não influiu né?
- P1 é... não influiu
- 820 2 porque... mesmo fazendo diário... um paralelo né? porque nem todas as aulas eram de diário... tinha aulas de redação que eram de argumentação e eles conseguiram não não misturar por exemplo colocar o eu no meio... ficou... ficou separado
- M [comigo isso aconteceu... é por isso que eu perguntei e
- no SARESP eu vi... eu quis matar...
- 825 P2 então talvez seja a a turma... né:: o jeito como:: eles tiveram as aulas né?... éh desde a

quinta série eles estão comigo... então isso foi passado né? recentemente...
 M [é aí muda bastante né?
 P2 é depende...
 P1 [é dependo do do que se pega...
 830 M [e eles éh assim se se transferem muito né?
 P2 tanto que os meus eles eles fi/ fizeram a prova do Baselider né? da:: do finalzinho do ano para poder entrar na na SETESP... então quando eles viram na... questão da... eles viram esse texto argumentativo eles falaram “ah esse era um texto que eu sabia na prova”... eles conseguiram fazer... era uma das questões que eles acharam mais fácil de português... a
 835 questão de gênero textual... conseguiu entender bem

M e você trabalhou o diário só com essa sala?
 P2 só
 M por quê?
 P2 ((responde rindo)) porque eu achei mais fácil com eles porque com a com os outros...
 840 P1 [eu trabalhei com os dois segundos... eu só não trabalhei com o primeiro... porque eu acho o meu primeiro ainda muito imaturo... os meus dois primeiros... eu trabalhei com os dois segundos... e o terceiro eu não trabalhei porque o terceiro é uma correria...
 M [você acha que o diário de leitura não dá para
 845 trabalhar com alunos imaturos? ((P2 balança a cabeça, afirmando que sim))
 P1 [não... dá dá.. mas assim... éh... é que os meus dois primeiros anos são assim... o que eu tenho... é que eu fui agraciada por essas turmas... esses dois segundos serem tão bons ((risos))... eu fui agraciada ((risos e P2, de olhos baixos, esfregando o microfone)) porque os dois primeiros são assim... ((risos))... NOssa... eu ia falar outra coisa... então... eu falei
 850 assim “não... deixa eles irem para o segundo né? aí eu começo a trabalhar isso com eles no segundo... então eu defini que isso ia ser... porque eu trabalho gêneros mais... fáceis e os outros gêneros mais no segundo... “então eu vou eu vou introduzir para mim... eu vou introduzir o diário no segundo ano”... no terceiro... é porque eles são muitos... e o terceiro ano é uma correria mesmo trabalhar com o terceiro ano é uma correria porque eles estão fazendo o vestibular... é ENEM... é SARESP...
 855 M então você não trabalharia o diário com o terceiro? ((P2 mexe de novo nos cabelos))
 P1 não trabalharia... éh eu acho assim que éh éh seria bem bem válido porque o terceiro é a parte que eles estão mais maduros... mas no terceiro você tem que fazer uma revisão de TUdo praticamente... e é muita correria e às vezes eu eu para mim não deu tempo... eu
 860 não consegui achar... encaixar o diário dentro do meu cronograma do terceiro ano... já com os segundos eu já consegui... ((nesse ponto, P2 eleva os olhos, demonstrando tédio)) com o terceiro apesar de a literatura ser uma parte mais reduzida mas é a parte mais complexa... que é o Modernismo então você tem... é a parte que você mais reflete... tem que pensar mais... refletir mais... a arte moderna não é aquilo que você pode só olhar e
 865 você acha as características... não é tão óbvio... você tem que ir... refletir... pensar pensar pensar e isso leva muito tempo... então apesar de o Modernismo se reduzir a três quatro fases... mas você leva quase um bimestre inteiro para conseguir trabalhar u/ uma fase... então o terceiro ano eu acho para mim eu acho bem corrido... eu acho que no segundo está perfeito
 P2 é no meu caso eu trabalharia... ali pela escola... trabalharia ou quinta ou sexta série... e eu
 870 optei por ficar só com a oitava talvez pelo fato de:: de poder influenciar na questão dos gêneros... porque eles estão... cada sa/ cada série ainda não está amadurecida com relação ao à diferença de gênero... e talvez se eu fosse introduzir depois o diário de leitura a questão do que é um texto argumentativo... talvez eles ficariam um pouco mais perdidos... poderiam dar uma pouca mais de trabalho para frente...
 875 P1 [é eles têm que estar com esse gênero bem frisado na cabeça... se não eles fazem confusão
 P2 [então... é... se não pode confundir... apesar de que com a quinta série ia também ser muito interessante trabalhar com eles assim... de repente eu até trabalhe...
 880 M [é eu trabalhei com a suplência e tinha gente que estava há quinze dezesesseis anos fora da escola e...

P2 dá certo né?
M encaixou direitinho e trabalho com alunos aí de:: segundo terceiro colegial... que agora só estou dando aula para o colegial:: e também deu muito certo... né?... ((P2 mexe nos cabelos)) um caso ou outro só que dá problema... né? então...

885

P1 [é... apesar que é assim eu não introduzi:: toda a ah as instruções do diário... mas no terceiro ano como eu peço muita comparação com muita de obras...
P2 [só com a oitava que dou de uma forma ou de outra
890 P1 [então é assim eu não dei o nome diário... mas praticamente eles chegaram a fazer alguma coisa parecida... né::? foi o que eu falei... esse hábito que os segundos anos têm...
P2 [de pegar o ponto
895 P1 [de escrever... eu fui forçando isso para o terceiro ano... porque eles têm que escrever... eu trabalhei muito com quadros... com obra de arte... e eles têm que expor opinião... eles têm que fazer reflexões...
P2 [é verdade... verdade
P1 [é assim eu não usei o nome DIÁRIO... mas eu acho que o terceiro ano... eles acabam fazendo sem saber que é diário de leitura entendeu?... porque eles têm que fazer muito isso... trabalhar com obra de arte... com livros... você trabalha mais com obra de arte do que com arte escrita mesmo... eu trabalhei muito mais com quadros... com escultura...
900 P2 eu com poemas
P1 do que com poemas... ((P2, olhos baixos, esfregando o microfone)) e eles tinham que escrever... que produzir isso para mim... os sentimentos que eles sentiam... então eu acho que isso... questionar o autor... entrar dentro do texto... perguntar por que arte moderna...
905 P2 tem tudo a ver
P1 é tem tudo a ver... então... tem um trabalho que nós fizemos com:: Stop do Carlos Drummond de Andrade... ficou um diário de leitura muito parecido
910 P2 stop ((nesse ponto, tive de virar a fita cassete))
P1 stop ((risos))
P2 e a minha quinta série foi interessante também... ((P2, olhos baixos, esfregando o microfone)) eu poderia até ter tentado fazer com eles o diário pois eles estavam vendo exatamente o relato pessoal... que é contar:: algo da vida... da infância... ((P1 esfrega os olhos)) as lembranças que tinham boas ou ruins para que eu conhecesse
915 P1 [eu acho que não demos nome...
P2 [acho que nós acabamos...
P1 [não sei ela mas a mim influenciou... no no gênero... não influenciou você quando você vai pedir para eles uma comparação?
920 P2 [não:: eu acho que por aí... eu não fico pedindo...
P1 [eu peço muita comparação quando a gente está vendo a literatura... para que eles entendam bem as diferenças... eu peço para compará-los né?... então é assim o trabalho que eu pedi para o último bimestre para os segundos anos
925 P2 [eu peço para comparar um texto com outro... a questão da intertextualidade
P1 [não... comparando um período um... com o outro entendeu?
P2 ah sim... eu faço isso com o ensino médio também
930 P1 [á...e essa comparação...
P2 [eu só não dei o nome
P1 eu não dei muito o nome de diário entendeu?... mas eu pedi como se fosse um diário entendeu?
P2 ahn ahn... deu certo
935 P1 é deu certo... então... deu certo... saíram coisas bem legais...
P2 só não foi tudo pink
P1 [eu acho que a gente tem que... não foi... como eu poderia dizer? não foi tudo flores... teve assim algumas éh:: sempre tem alguém que fala assim "não gostei disso... não quero fazer isso"... mas::

- 940 P2 mas foi interessante
P1 foi interessante... sempre tem um xarope no meio né?... mas de resto... e eu eu acho interessante que que eles gostaram mais da aula de discussão do que da aula de produção... né?
M ah claro...
- 945 P1 quando nós fomos introduzir o diário... eles gostaram mais...
M [ah sim tem isso...
P1 o que eu achei legal é que no...
M [quando é a primeira aula eles têm medo mesmo... ficam preocupados... no entanto aquela pequenininha ali... ela fala isso...
- 950 P2 [o que que é isso? se vai ser difícil de fazer... tudo isso::
M influi
P1 é mas o que é legal falar é que tem outros professores me procurando para saber o que é isso...
P2 ((apenas risos))
- 955 M uhn::
P1 no meu colégio porque tem irmãos né? ((P2, olhos baixos esfregando o microfone)) que estudam de manhã e a noite e alguns estudam comigo e outros com outros professores... e os irmãos estão comentando em casa e aí os outros vieram perguntar para mim porque os irmãos estão cobrando... né? teve uma mãe que veio falar comigo também porque só eu estou trabalhando isso... e aí eu falei para ela que é um projeto e assim assado...
- 960 P2 assim aSSAdo...
P1 e que a partir do ano que vem eu vou continuar trabalhando fora do projeto... mas eu vou continuar trabalhando diário... e aí outro professor veio me procurar:: eu estou fazendo Teia do Saber também:: e no Teia do Saber também ((P2 olha para P1)) eu comentei sobre o projeto do diário e outros professores não só os de língua portuguesa se interessaram e vieram me procurar... então:: é é interessante que você percebe que os professores também buscam algo novo... porque tudo vai mudando né?
- 965 P2 éh no meu caso tem mais... éh:: lá no colégio.. depois que eu... da entrevista desse trabalho teve uma psicóloga... uma psicopedagoga que quer fazer um trabalho comigo em relação a:: a pesquisa também... ((P2 esfrega os olhos e a testa)) então a escola... é interessante o processo de:: ter alguém que está participando de pesquisa que está interessado... a escola ficou interessada em estar nesse meio de pesquisa de mestrado e doutorado... se eu não me engano a da psicóloga é de:: mestrado também então ela...ah a diretora gostou da da questão... de ter algo novo... menos os alunos
- 970 P1 ((rindo)) não os meus adoraram
M você está falando da minha pesquisa?
P2 não não... da minha... não... eu eu sendo pesquisada também por outra pessoa... entendeu? mas ela gostou também de ter alguém pesquisando com os alunos... no seu caso que você foi lá pesquisou... foi filmar os alunos... foi interessante a escola gostou... achou legal... de estar preocupada com a escola... de usar a escola para uma pesquisa... acho que ficou legal... tanto que eu fui indicada para mais ((rindo e falando ao mesmo tempo)) uma pesquisa... sendo colocada em mais uma
- 975 P1 os seus gostaram?
P2 não é que os meus gostaram... eles ficaram assim ((falando e rindo)) "ahn:: vou ser filmado por todas as pessoas?" e eu "vamos filmar de novo? ah"
- 980 P1 [os meus adoraram e ficam perguntando onde eles vão aparecer:: se o nome dele vai constar na tese:: eles querem saber tudo
P2 ((falando e rindo)) ah não os meus os meus já são mais encabulados:: ((risos))
P1 [os meus perguntaram o que era tese... o que
- 990 era mestrado o que era doutorado... eu tive de explicar tudo isso antes para eles porque eles estavam curiosíssimos
P2 [é... eles queriam saber direito isso... é... mas os meus ficaram muito envergonhados... "olha... já estão abuSANdo" ((risos))
- 995 P1 ah não... eles gostaram eles gostaram

M e você ((dirigindo-se a P2)) vai continuar trabalhando com diário ou não?

P2 eu vou... vou sim... eu vou continuar principalmente com essa turma que eu tenho agora...
essas duas turmas que: agora se eles... ((P1 mexe nos cabelos, demonstrando tédio))

1000 M [e ninguém perguntou o que era esse diário?
P1 os alunos?
M não... os outros colegas
P2 de de::
P1 as outras professoras
P2 as outras professoras?

1005 M é::
P2 não... não
M você nem levou para eles?
P2 não porque também os outros professores... sou só eu a professora de português... os
outros professores não trabalham assim:: com relação...

1010 M [você acha que... o diário... não dá para trabalhar em
outras disciplinas?
P2 dá mas... no caso eles não::
P1 [no meu caso o professor de geografia
P2 não se preocuparam... não vieram atrás não...

1015 M porque eu já::
P2 [mas seria muito interessante de fato se outros professores usassem... principalmente...
M [dá para usar em história geografia...
ciências... tudo dá para trabalhar com o diário...
P2 [não...eu quero trabalhar com outras turmas

1020 M [e ajuda a memorizar aquelas coisas lá...
P2 com certeza
M [ajuda a comparar uma disciplina com a outra...
P1 [essa é a idéia de um projeto né?
M ahn?

1025 P1 trabalhar num colégio... se todo professor de humanas... até mesmo matemática eu acho
que pegar problemas...
P2 [mas a questão é que os professores são muito assim... "isso é redação... e redação é
português... não é problema de história... não é programa de geografia"... difícil é achar um
professor que aceite trabalhar o novo e trabalhar texto na sua aula...

1030 M então tá... obrigada
((ambas)) de nada ((risos))

- Anexo 2

- O levantamento das comparações

- 1 9-P2: é mas [a sua lousa] está melhor pintada do que a minha
- 2 11-P2: também escreveu diário de leitura na LOUsa... que piegas!
- 3 23-P2: eu estava explicando primeiro o que é o diário... você está explicando o que é para fazer primeiro
- 4 31-P1: eu dei as instruções... eles estão prestando atenção... escreVENdo está vendo? melhor do que com voCÊ... eles estão anoTANdo...
- 5 37-P2: uns estão marCANdo e outros não – (6) (39-P2): os meus não marcam nada ((risos))... só ouvem
- 7 41-P2: a minha sala fica em:: em roda... a tua não
- 8 52-P2: você faz igual a mim... sempre mexendo a mão ((risos))
- 9 60-P1: ah... a gente fica com a mãozinha ((risos)) ai que bando de retardadas
- 10 63-P2: os meus participam
- 11 70-P1: meu banheiro [da minha casa] é maior que esta sala [sala de aula]
- 12 71-P2: o meu [o banheiro dos meus alunos] é arquivo morto viu? [...] – (73-P1): maior do que esta sala
- 13 80-P1: é porque a gente é meio pa parecida [...] mas ao mesmo tempo difeRENte... porque:: a explicação está bem diferente
- 14 85-P1: eu frisei bem a liberdade... você está pegando bem a questão do diÁRIO
- 15 98-P1: se faltar um faz uma difeRENça ((risos)) – (100-P1): na minha a gente dá graças a Deus quando falta uma meia dúzia ((risos))
- 16 103-P2: mas [com poucos alunos] dá para explicar isso e fazer muito MAIS coisas com eles
- 17 104-P1: na melhor turma da Minha esCOLa... não dá para explicar NAdA – (105-P2): na minha dá para explicar tudo
- 18 107-P2: eles são SÓ sete... mas CAda UM é diferente do outro... tem uns que conseguem tem outros que...
- 19 109-P1: eu tenho quarenta e cinco e cada um é diferente um do outro...
- 20 111-P2: é por isso que é também difícil dar isso para eles...
- 21 112-P1: é não são todos iguais não são iguais
- 22 113-P2: acabo tendo mais trabalho que você porque (23) os meus são totalmente diferentes um do outro...
- 24 117-P1: olha a mão... fez igual a você ((risos))... é ridícula igual ((risos))... ai meu Deus! ((risos))
- 25 124-P2: falamos a mesma coisa ((risos))
- 26 126-P1: e do mesmo jeito... com a mãozinha... (27) bem que o Guilherme falava né? que a gente se parecia dando aula lembra?
- 28 127-P2: com certeza é tudo muito parecido...
- 29 129-P1: também não fica quieta ((risos))
- 30 131-P2: olha só onde que está a linha da lousa na minha cabeça – (132-P1): é... e a minha... está lá nos quinto ((risos))... ela bate quase a cabeça no ventilador
- 31 135-P2: ele é mais velho... ele tem dezesseis anos... é da idade dos seus
- 32 148-P1: seis?... é eu fiz diferente
- 33 158-P2: eu consigo ficar éh... juntinho deles
- 34 160-P2: pergunta e responde ((risos))... o Hélio fazia isso
- 35 164-P1: aí eu peguei a narração e UM diário e fui comparando... – (170-P2): o meu eu comparei com texto argumentativo
- 36 168-P1: aí eles falaram que não porque era melhor trabalhar com narração porque fazer diário tem que penSAR ((risos))
- 37 172-P2: eles acharam que é mais fácil... mesmo gostando de fazer argumentação
- 38 182-P2: você consegue fazer mais coisas com menos [alunos]

- 39 184-P2: um está prestando atenção o outro não está... o outro se desvia...
- 40 189-P2: olha perguntamos a mesma coisa ((risos))... que clichê ((risos))... (41) a mesma mão... e as duas sentadas ((risos))
- 42 192-P2: é mais tímido... [...] em muitos... eles ficam mais tímidos...
- 43 195-P2: o cachorro do vizinho... dá para ouvir o cãozinho
- 44 201-P1: você fez [a discussão de diários] no individual né? [...] eu fiz no coletivo...
- 45 206-P1: tem alguns meus que são bem limítrofes...
- 46 216-P2: o texto era “eu odeio a internet”... – (219-P1): e eu sobre o texto “o vestido azul”
- 47 224-P2: olha lá ele para falar fica chacoalhando... – (225-P1): éh a gente também não?
- 48 226-P2: é um barato esse cara – (225-P1): a gente também não? ((risos))
- 49 229-P1: a gente também está ((risos))... a gente também fica andando ((risos))
- 50 231-P1: ((risos)) aquela sua mesa quadrada... é muito engraçada... a minha mesa é giGANte...
- 51 242-P1: eu ando com uma caixona de giz bem grandona e você não tem – (243-P2): eu também ando com uma no carro... mas o giz está contado ali...
- 52 245-P2: a sala de informática do lado... apareceu ali abrindo... abrindo... dá para ouvir... ((risos))
- 53 246-P1: para você ver como a minha sala é silenciosa... eles se escondem para não falar... ((risos)) – (248-P2): os meus são falantes... não têm nenhuma vergonha de falar
- 54 252-P2: eu achei que que:: a minha turma... ela tem uma reação diferente...
- 55 253-P2: eles são mais falantes... eles participam mais... (56) os meus falam mais
- 57 255-P2: eu consigo:: conversar mais com eles... ter ter mais diálogos...
- 58 256-P2: os dela... quem mais falou foi ela...
- 59 256-P2: os alunos por mais que eles falassem eles falaram menos...
- 60 257-P2: são mais tímidos...
- 61 257-P2: eles não falaram mui::to... os meus falam MAis...
- 62 259-P1: é porque os seus leram né?... eu não pedi para os meus lerem...
- 63 265-P2: os meus falam MAIS...
- 64 267-P1: foram estratégias diferentes...
- 65 268-P1: e cada uma procurou adaptar para melhor... para o seu perfo/ para o perfil dos seus alunos né?
- 66 269-P1: é óbvio que com menos alunos... dá para se trabalhar melhor do que com mais alunos...
- 67 270-P1: é muito interessante numa classe diferente...
- 68 273-P1: eu tenho quarenta e cinco ((risos))... simplesmente quarenta assim né?...
- 69 275-P1: é uma coisa mui::to diferente de se trabalhar...
- 70 277-P2: tanto essa turma quanto a outra gostaram
- 71 279-P1: alguns... gostaram... outros não
- 72 280-P2: outros não... também na minha turma também teve
- 73 289-P1: éh eles têm muita facilidade de criar uma história... não de refletir sobre um assunto
- 74 294-P2: na explicação a gente falou quase igual ((risos))
- 75 295-P1: é mas eu acho que não tem uma maneira muito diferente de explicar isso...
- 76 299-P1: eu achei que a maneira mais clara de de... fazer com que eles entendessem... era estar lendo as instruções mesmo e estar fazendo essa relação com o diário

35 comparações de P2

32 comparações de P1

09 comparações co-produzidas (P1 + P2).

76 <= total

- Anexo 3

Normas para Transcrição

OCORRÊNCIAS	SINAIS	EXEMPLIFICAÇÃO*
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	maiúscula	porque as pessoas reTÊM moeda
Prolongamento de vogal e consoante (como s, r)	:: podendo aumentar para ::: ou mais	ao emprestarem os... éh:: ...o dinheiro
Silabação	-	por motivo tran-sa-ção
Interrogação	?	eo Banco... Central... certo?
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 seqüência temática da exposição; desvio temático	-- --	... a demanda de moeda -- vamos dar essa notação -- demanda de moeda por motivo
Superposição, simultaneidade de vozes	[ligando as linhas	A. na [casa da sua irmã B. sexta-feira? A. fizeram [lá... B. cozinham lá?
Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto. Não no seu início, por exemplo.	(...)	(...) nós vimos que existem...
Citações literais ou leituras de textos, durante a gravação	" "	Pedro Lima... ah escreve na ocasião... "O cinema falado em língua estrangeira não precisa de nenhuma baRREIra entre nós"...

* Exemplos retirados dos inquéritos NURC/SP No. 338 EF e 331 D².

Disponível em <http://www.fflch.usp.br/dlc/nurc/normas_para_transcricao.htm>. Acesso em 20/12/2004.