

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS  
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA  
MESTRADO EM LINGUÍSTICA APLICADA**

**ANDERSON CARNIN**

ENTRE A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA E  
O TRABALHO REAL: A (CO)CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE ENSINO  
PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA

SÃO LEOPOLDO

2011

Anderson Carnin

ENTRE A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA E  
O TRABALHO REAL: A (CO)CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE ENSINO  
PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Maria de Mattos Guimarães

São Leopoldo

2011

C289e Carnin, Anderson  
Entre a formação inicial de professores de língua portuguesa e o trabalho real: a (co)construção do objeto de ensino produção textual escrita / por Anderson Carnin. -- São Leopoldo, 2011.

193 f.: il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, São Leopoldo, RS, 2011.

Orientação: Profª. Drª. Ana Maria de Mattos Guimarães, Ciências da Comunicação.

1.Linguística aplicada. 2.Produção textual. 3.Análise de interação em educação – Professores de português. 4.Análise linguística. 5.Língua portuguesa – Escrita. 6.Interacionismo sociodiscursivo. I.Guimarães, Ana Maria de Mattos. II.Título.

CDU 81'33  
37.02:811.134.3  
81'42

Catálogo na publicação:  
Bibliotecária Carla Maria Goulart de Moraes – CRB 10/1252

Anderson Carnin

"ENTRE A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA  
E O TRABALHO REAL: A (CO)CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE ENSINO  
PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA"

Monografia (Dissertação) apresentada à  
Universidade do Vale do Rio dos Sinos  
como requisito parcial para obtenção do  
título de mestre em Linguística Aplicada

Aprovado em 21 de fevereiro de 2011

BANCA EXAMINADORA



---

Prof. Dr. Sandoval Nonato Gomes Santos (USP)



---

Profa. Dra. Terezinha Marlene Lopes Teixeira (UNISINOS)



---

Profa. Dra. Ana Maria de Mattos Guimarães (UNISINOS)

## AGRADECIMENTOS

*“A coisa não está nem na partida e nem na chegada, mas na travessia”.*

Guimarães Rosa

Esta dissertação, felizmente, não foi uma empreitada individual. Tive todo tipo de apoio – acadêmico ou não – de indivíduos e instituições que ajudaram a criar condições para viabilizá-la durante todo o processo de travessia do mestrado e, especialmente, da escritura deste texto. É chegado o momento de creditar esse apoio, assumindo também o risco das omissões.

Agradeço à minha família: meus pais, Anildo e Marlene, pelo suporte emocional, pela compreensão, pelo amparo financeiro, pelas lições de vida, por sempre acreditarem em mim, por me permitirem ir ao encontro daquilo que acredito e por tudo aquilo que não sou capaz de expressar em palavras. Aos meus irmãos, Eleandro e Marcelo que, cada um a seu modo, de alguma forma contribuíram comigo e com a realização deste mestrado.

Agradeço, muito, à minha orientadora, professora Ana Guimarães, por *me permitir*, acima e antes de tudo. Mesmo eu sendo, sempre, um *enfant terrible*, Ana soube me guiar pacientemente pelas veredas da produção intelectual, permitindo que eu explorasse aquilo que me despertava a curiosidade sem, no entanto, comprometer a seriedade daquilo que deveria fazer. Com ela aprendi sobre jeitos de ser, agir e fazer.

Às professoras Marlene Teixeira e Ana Zilles, pelas muitas e significativas aprendizagens, tanto em disciplinas cursadas quanto, sobretudo, na banca de qualificação. Com a professora Ana Zilles aprendi sobre a importância da coerência de nossas ações e de nosso trabalho, especialmente em relação ao rigor metodológico com que desenvolvemos nossas pesquisas. Com a professora Marlene aprendi sobre a singularidade do homem na língua, da Linguística da Enunciação, da atenção com que trata a todos e conduz seus alunos pelos caminhos do conhecimento.

Às demais professoras do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Unisinos, onde encontrei espaço para o desenvolvimento deste trabalho. Em especial, agradeço às professoras Maria da Graça Krieger, Cátia Fronza e Dinorá Fraga, fundamentais na caminhada que me trouxe até aqui. Agradeço, ainda, à secretária do PPGLA, Valéria Cabral, sempre solícita, acessível e disposta a me ajudar em tudo quanto foi preciso.

À Capes, pela bolsa concedida, sem qual, certamente, este mestrado não poderia ter sido realizado.

Neste trabalho há, também, um pouco de meus ex-professores, mas, notadamente, de minha ex-orientadora, Maria Júlia Macagnan, de quem herdei o interesse pela formação de professores e pelas práticas de ensino de língua materna. Dela sou amigo, ex-aluno, ex-orientando, colega, admirador e discípulo.

Muitos foram os interlocutores na troca de ideias e de textos. No grupo de pesquisa sou grato à Taiane, pelas primeiras discussões sobre o ISD quando do ingresso no mestrado. À Carina e à Bianca, pelo apoio com as transcrições. Agradeço aos colegas de turma pelas interlocuções realizadas durante as aulas, que certamente deixaram marcas e que estão, de alguma forma, aqui representadas. Thaís, Carolina, Éder, Cassiano, Tatiana certamente fazem parte “da melhor parte” do mestrado. Agradeço de modo especial às “gracinhas”, Rosi, Alexandra, Fabrina e Úrsula, que me receberam tão bem e cuja amizade quero levar para além das interlocuções acadêmicas.

Seria absurdo não registrar minha dívida de gratidão com uma pessoa em especial, a Rafaela. Muito mais que colega de pesquisa ou amiga, Rafaela tornou-se minha irmã-emprestada, e emprestou-me também o que de mais precioso possuí: sua família – já que a minha estava geograficamente mais distante. Esse agradecimento pelos inúmeros materiais cedidos, pelas discussões tanto de ordem acadêmica quanto pessoal, pela paciência em me ajudar a trilhar os sinuosos caminhos do interacionismo sociodiscursivo e do mestrado, pelo apoio com traduções e versões, pela companhia em congressos, pelos “puxões de orelha” e pelas alegrias divididas estende-se também ao Tio Sérgio e à Tia Cica, que tantas vezes me receberam de braços abertos “na montanha”.

Finalmente, sem meus amigos sou ninguém – e se fosse ninguém, dissertação alguma sairia. Nos momentos em que tudo estava prestes (ou parecia estar prestes) a ruir, sempre tive apoio para não me perder e não perder o foco – ainda que por vezes precisasse dele salutarmente me afastar. Novamente me sinto na obrigação de mencionar algumas pessoas em especial, ainda que sob o risco da omissão.

Moema, amiga querida, com quem pude compartilhar dilemas tanto da formação quanto da prática. A ela agradeço pela oportunidade de tornar-me parte do Colégio Luterano Concórdia, espaço que cotidianamente imprimiu ressignificações à minha profissionalidade.

Ao Daniel, amigo de longa data, com quem o riso é sempre franco e, ainda que na distância, está sempre presente.

À Raquel, Bianca e Marília, amigas e ex-colegas de graduação, pelos reencontros em Santa Rosa, por acreditarem em mim e, muitas vezes, por fazer com que eu percebesse que esse mestrado não foi apenas um projeto individual.

Ao Alexandre, por tornar a vida em São Leopoldo mais divertida, ao me contagiar com sua criatividade e presença alegre, e por me fazer ter sempre uma janela aberta para outro horizonte que não o acadêmico.

Ao Matheus, por inusitadamente ter chego e ter se tornado meu amigo. Pelas muitas horas de conversa, pelas lástimas, pelas dúvidas, pelas compreensões, pelas verdades e por me mostrar, muitas vezes, o óbvio que eu me recusava a enxergar.

À Caroline, pela amizade construída “no corredor da pesquisa”, com o desejo de que sua travessia no mestrado em Fonologia lhe renda tantas alegrias quanto nossos encontros sempre me renderam.

Ao Rodrigo Weimer, que mesmo sem saber, emprestou-me um pouco de seu conhecimento sobre o gênero “agradecimentos em dissertação”.

Ao Jairo, à Lígia e à Carine, por terem me acolhido tão bem em meu primeiro ano de mestrado.

O risco de agradecer a tantas pessoas extraordinárias que encontrei em minha travessia, que me ensinaram, me acompanharam e, cada um à sua maneira, concorreram para possibilitar este trabalho, está na criação de uma expectativa de que ele seja tão extraordinário quanto elas, o que é, no entanto, *impossível*. Ainda assim, escrevi a dissertação com a esperança de que possa estar à sua altura.

## RESUMO

Com o objetivo de compreender como é realizada a (co)construção de um objeto de ensino – a produção textual escrita – no trabalho docente, esta pesquisa investiga os modos de organização linguístico-textual e didática inerentes à dimensão do trabalho real com o referido objeto de ensino em sala de aula. Para a realização da pesquisa tomamos como base teórica os pressupostos do interacionismo sociodiscursivo (BRONCKART, 1999; 2006; 2008), que atribui ao agir e à linguagem papel nodal no desenvolvimento humano. Assumindo a noção de trabalho proposta pelo quadro teórico supracitado, enfocamos a dimensão do *trabalho real* (BRONCKART, 2006) realizado por alunas-professoras na (co)construção do objeto de ensino e do *meio-aula* (AMIGUES, 2004). Para isso, aliamos análise linguística e reflexão didática a partir dos dados gerados em aulas de produção textual, na disciplina de Língua Portuguesa, de duas alunas-professoras que realizavam seu *estágio supervisionado* em turmas do ensino fundamental da rede pública de ensino. A análise qualitativa dos dados partiu da descrição de dois níveis da textualidade (MACHADO E BRONCKART, 2009), o organizacional e o enunciativo, amparando-se em elementos linguísticos pré-determinados, para desvelar as relações entre as escolhas linguísticas/textuais realizadas e o desenvolvimento do trabalho real. Do ponto de vista didático (DOLZ, 2009; DOLZ *et. al.* 2010) a análise considerou o emprego de gestos didáticos (GOMES-SANTOS, 2010) em relação ao desenvolvimento da profissionalidade das alunas-professoras e de sua formação inicial. Os resultados obtidos mostram a relevância da análise linguístico-textual realizada em conjunto com a análise dos gestos didáticos que acompanham o desenvolvimento do trabalho real. Revelam, ainda, que apesar das similaridades e diferenças encontradas na (co)construção do objeto de ensino e do desenvolvimento do meio-aula, ambas as alunas-professoras se tornaram *atoras* no trabalho de ensino. O trabalho contribui para as investigações realizadas no conjunto das pesquisas sobre o agir docente ao reiterar, a partir das análises efetuadas, a importância de serem aliadas a análise linguística e a reflexão didática tanto no quadro das ciências da formação do professor de língua materna quanto na análise do trabalho docente.

**PALAVRAS-CHAVE:** Agir Docente. Trabalho Real. Objeto de Ensino. Produção Textual. Interacionismo Sociodiscursivo.



## ABSTRACT

This study aims at comprehending in which ways a co-construction of a teaching object – text writing production – takes place in the teaching work. It also investigates the ways of discursive and linguistic-textual organization of the teaching practice concerning the real work with the teaching object in the classroom. In order to accomplish this research, we take as a theoretical basis the sociodiscursive interactionism – ISD – (BRONCKART, 1999; 2006; 2008), which considers language and act as main roles in human development. Taking the idea of work proposed by the ISD, we focus on the real dimension of the work done by teacher trainees in the co-construction of the teaching object and of the classroom environment. Aiming at the accomplishment of this task, we conjugate a linguistic analysis and a didactic reflection from the data generated in text-writing classes, during Portuguese as mother language lessons of two teacher trainees who were taking their supervised teaching practice in groups of Junior High in public held schools. Data analysis started from the description of two levels of textuality (MACHADO E BRONCKART, 2009), the organizational and the enunciative, supported in pre-determined linguistic elements to reveal the relations between the textual/linguistic choices made and the development of the real work. From a didactic perspective (DOLZ, 2009; DOLZ *et. al.* 2010), the analysis considered the use of didactic gestures (GOMES-SANTOS, 2010) and how they are connected to the development of the professionalism of two teacher trainees in their former education as teachers. Results point out to the relevance of the textual-linguistic analysis which was made together with the analysis of the didactic gestures that follow the real work development. However, in spite of the similarities and differences found in the co-construction of the teaching object and in the development of the class environment, both teacher trainees became “actors” in their teaching practice. This study contributes to researches developed concerning the teaching act, as it points out – from the analysis that took place – the importance of conjugating the linguistic analysis and the didactic reflection in the area of mother language teaching trainee sciences and also in the teaching practice analysis.

**KEYWORDS:** Teaching Act. Real Work. Teaching Object. Text Writing. Sociodiscursive Interactionism.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Relação terminológica entre agir, actante e seus desdobramentos.....	28
Figura 2 – Esquema da atividade do professor em sala de aula.....	30
Figura 3 – Plano Geral da Pesquisa/Textos para a análise do trabalho.....	35
Figura 4 – Esquema dos níveis da arquitetura textual .....	38
Figura 5 – A estrutura de uma sequência didática .....	58
Figura 6 – As operações da produção textual.....	61

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Os tipos de discurso .....	40
Quadro 2 – Segmentos de Orientação e Tratamento Temático na aula de Liana.....	82
Quadro 3 – Indicadores de implicação, conjunção e disjunção nos tipos de discurso .....	87
Quadro 4 – Os tipos discursivos nos ST de Liana.....	92
Quadro 5 – Escala polifônica da responsabilização enunciativa de Liana .....	95
Quadro 6 – Tipos de modalizações presentes nos segmentos temáticos.....	100
Quadro 7 – Segmentos de Orientação e Tratamento Temático na aula de Sara....	102
Quadro 8 – Os tipos discursivos nos SOT de Sara .....	108
Quadro 9 – Escala polifônica da responsabilização enunciativa de Sara .....	111
Quadro 10 – Tipos de modalizações presentes nos segmentos temáticos.....	118

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

- ALTER – Análise Da Linguagem, Trabalho Educacional e Suas Relações
- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- Cf. – Confira
- CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
- Et. Al. – E outros
- ISD – Interacionismo Sociodiscursivo
- LAEL – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem
- Op. Cit. – Obra citada
- PUC-SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
- SOT – Segmento de Orientação Temática
- ST – Segmento Temático
- STT – Segmento de Tratamento Temático
- UEL – Universidade Estadual de Londrina
- UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas
- UNISINOS – Universidade do Vale do Rio dos Sinos

## SUMÁRIO

<b>NOTAS INTRODUTÓRIAS</b> .....	<b>13</b>
<b>1 PRIMEIROS FIOS: APRESENTANDO OS FIOS QUE NOS CONSTITUEM E OS QUE QUEREMOS CONSTITUIR</b> .....	<b>17</b>
1.1 A MINHA TRAJETÓRIA PARA CHEGAR ATÉ AQUI .....	17
1.2 DA PESQUISA E DO POR QUE PESQUISAR SOBRE ISSO .....	19
1.3 ONDE QUEREMOS CHEGAR? .....	23
<b>2 O ISD COMO FIO-TEÓRICO MESTRE</b> .....	<b>25</b>
2.1 O QUADRO CONCEITUAL DO ISD .....	25
<b>2.1.1 O Trabalho Docente (ou: Do Trabalho de Ensino)</b> .....	<b>29</b>
<b>2.1.2 As Dimensões do Trabalho do Professor: Trabalho Prescrito, Real e Representado no Quadro do ISD</b> .....	<b>32</b>
<b>2.1.3 Os Níveis de Análise Textual</b> .....	<b>36</b>
2.1.3.1 Os Níveis de Análise Textual: Ênfase ao Organizacional e ao Enunciativo ..	39
<b>3 MAIS FIOS TEÓRICOS: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA</b> .....	<b>45</b>
3.1 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES .....	45
<b>3.1.1 O Momento do Estágio na Formação de Professores e a Didática da(s) Língua(s)</b> .....	<b>49</b>
3.2 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E OS SABERES SOBRE PRODUÇÃO TEXTUAL NA FORMAÇÃO INICIAL .....	52
<b>3.2.1 As Operações Referentes À Produção Textual e o(s) Objeto(s) de Ensino</b> .....	<b>61</b>
<b>4 OS FIOS DO PERCURSO METODOLÓGICO</b> .....	<b>67</b>
4.1 CENÁRIO DA PESQUISA.....	67
4.2 NATUREZA DA PESQUISA.....	70
4.3 COLABORADORAS DA PESQUISA .....	70
4.4 GERAÇÃO, TRANSCRIÇÃO E PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS .....	73
<b>4.4.1 O Processo de Geração dos Dados</b> .....	<b>73</b>
<b>4.4.2 A Transcrição dos Dados</b> .....	<b>74</b>
<b>4.4.3 Os Procedimentos de Análise dos Dados</b> .....	<b>76</b>

<b>5 JUNTANDO OS FIOS: ENTENDENDO O TRABALHO REAL COM PRODUÇÃO TEXTUAL EM SUAS DIMENSÕES LINGUÍSTICO-TEXTUAL E DIDÁTICA.....</b>	<b>79</b>
5.1 POR UMA ANÁLISE LINGUÍSTICO-TEXTUAL DO TRABALHO REAL.....	79
5.2 DOS NÍVEIS DE ANÁLISE TEXTUAL.....	81
<b>5.2.1 Liana e os Resultados da Análise Textual .....</b>	<b>81</b>
5.2.1.1 Do Nível Organizacional.....	81
5.2.1.1.1 <i>Do Plano Global e da Orientação Temática na Aula de Produção Textual de Liana .....</i>	<i>81</i>
5.2.1.1.2 <i>Dos Segmentos Temáticos e Sua Constituição Discursiva .....</i>	<i>86</i>
5.2.1.2 Do Nível Enunciativo .....	93
5.2.1.2.1 <i>As Marcas de Pessoa, as Vozes e a Responsabilização Enunciativa.....</i>	<i>94</i>
5.2.1.2.2 <i>Das Modalizações e sua Relação com o Objeto de Ensino .....</i>	<i>98</i>
<b>5.2.2 Sara e os Resultados da Análise Textual .....</b>	<b>101</b>
5.2.2.1 Do Nível Organizacional.....	101
5.2.2.1.1 <i>Do Plano Global e da Orientação Temática na Aula de Produção Textual de Sara.....</i>	<i>101</i>
5.2.2.1.2 <i>Dos Segmentos Temáticos e sua Constituição Discursiva.....</i>	<i>105</i>
5.2.2.2 Do Nível Enunciativo .....	110
5.2.2.2.1 <i>As Marcas de Pessoa, as Vozes e a Responsabilização Enunciativa.....</i>	<i>110</i>
5.2.2.2.2 <i>Das Modalizações e sua Relação com o Objeto de Ensino .....</i>	<i>116</i>
5.3 DOS GESTOS DIDÁTICOS .....	120
<b>5.3.1 Do Apelo À Memória e da Antecipação Didática .....</b>	<b>120</b>
<b>5.3.2 Da Formulação de Tarefas.....</b>	<b>125</b>
<b>5.3.3 Do Emprego de Dispositivos Didáticos.....</b>	<b>128</b>
<b>ARREMATANDO OS FIOS DA TRAMA TECIDA .....</b>	<b>133</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>140</b>
APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido .....	145
APÊNDICE B – Cronograma disciplina de estágio supervisionado.....	146
APÊNDICE C – Convenções de transcrição .....	148
APÊNDICE D – Transcrição da Aula de Liana.....	149
APÊNDICE E – Transcrição da aula de Sara.....	185

## NOTAS INTRODUTÓRIAS

Inúmeras são as questões ligadas às práticas escolares, ao ensino-aprendizagem, à formação de professores e ao sistema de ensino como objeto de estudo e investigação. Múltiplos também são os campos do saber que direcionam seu olhar para esses objetos de pesquisa e ação/atuação. Nesse contexto, plural por excelência, a área de Letras/Linguística/Linguística Aplicada também têm se ocupado e se preocupado em oferecer contribuições teórico-metodológicas para os diferentes cenários em que práticas de língua(gem) são postas em uso.

Especificamente no campo da Linguística Aplicada as preocupações com o ensino-aprendizagem de línguas ocupam, desde a gênese do campo, um espaço nodal. Outra preocupação que também faz parte do escopo da Linguística Aplicada é a formação de professores de línguas e a "eficácia" de sua prática (AMIGUES, 2004; DOLZ, 2009). Como bem assinala Saujat (2004, p. 05): "não se trata de uma preocupação nova, podendo-se mesmo considerá-la um possível fio-condutor da pesquisa sobre o ensino que vai dos primeiros estudos aos trabalhos mais recentes".

Alinhados a esse fio-condutor, apresentamos nesse texto/trabalho/investigação o nosso olhar para essa temática, com ênfase na formação do professor de Português como língua materna e no modo como atualizam seus saberes (de ordem linguística e de ordem didática) em seu agir como docente. Observamos, mais detidamente, como o trabalho docente se materializa, no contexto das primeiras práticas, em relação à (co)construção de um objeto de ensino (a produção textual escrita) e postulamos como categoria central para a compreensão desse mesmo trabalho os modos como a língua(gem) medeia a interação entre professor, aluno(s) e objeto de ensino no processo de ensino da escrita em sala de aula. Entendemos que, assim, poderemos iluminar as reflexões acerca do trabalho docente que vem sendo realizadas, especificamente em suas dimensões linguística e didática, sob o escopo do interacionismo sociodiscursivo.

Nesse contexto, o desenvolvimento de estudos sobre a formação inicial do professor de língua materna e seu agir, apoiados nos pressupostos do interacionismo sociodiscursivo (BRONCKART, 1999; 2006; 2008), ainda apresenta-

se como um campo de estudo/investigação pouco desenvolvido. Isso porque tal perspectiva teórica, além de não estar completa em/por si mesma, mas sim em constante reflexão e reformulação/ampliação, ainda encontra-se em difusão/compreensão/aceitação no âmbito educacional brasileiro. Com isso, a preocupação já assinalada por Bronckart (2006, p. 226) de que análises acerca do trabalho que professores realizam em sala de aula ainda estão incompletas e precisam ser aprofundadas reveste-se de valor e justifica, no plano "mais amplo" (como discutiremos no próximo capítulo), a proposta deste trabalho que, metaforicamente, vale-se da etimologia da palavra texto (do latim *textum*, tecido)<sup>1</sup> para construir seu processo reflexivo.

Na atividade de fiar na roca do fazer acadêmico, para o texto que aqui apresentamos, conjugamos/entrelaçamos/unimos diferentes matizes teóricas. Nesse processo de construção, o fio-teórico mestre de nosso tecer é o interacionismo sociodiscursivo (ISD), proposto por Bronckart (1999; 2006; 2008) como "uma variante e um prolongamento do movimento do interacionismo social proposto, sobretudo, por Vygotsky" (BRONCKART, 2006). No capítulo dedicado a apresentação desse fio, trazemos alguns dos conceitos basilares para a compreensão desta "ciência do humano" que, por extensão, servirão ao desenvolvimento desta pesquisa. Assim, do quadro conceitual interacionista sociodiscursivo, adotamos a noção de trabalho (de ensino), das dimensões do conceito de trabalho e dos diferentes níveis da análise textual propostos no âmbito dessa teoria-fio.

Outros fios se agregam para auxiliar na construção da trama tecida. São os fios da formação inicial de professores, da didática(s) da língua(s) e do trabalho com produção textual em sala de aula. Nestes, diferentes são os nomes que sustentam, colore e dão forma à rede que tratamos/apresentamos no capítulo a eles destinado. Esses fios são fabricados/entrelaçados numa perspectiva ampla, aberta a novos significados e que tentam, a nosso ver, aumentar a flexibilidade, o escopo e a resistência da trama tecida a partir do fio-teórico mestre. Especificamos, no entanto,

---

<sup>1</sup> Agradeço à ex-colega e amiga Eluza Silveira pela lembrança dessa proximidade etimológica e a inspiração para nomear nossos capítulos, à semelhança de sua dissertação de mestrado intitulada "A dimensão estética no ensino de Língua Portuguesa: os dizeres de professores em formação na Fundarte/UERGS".



o momento da formação inicial em que nos detemos: o momento de estágio. A partir desse delineamento, apontamos as referências adotadas em nossa concepção e ensino de língua materna e de produção textual. Por fim, apresentamos a conceitualização do que sejam gestos didáticos, visando a firmar a relação entre formação inicial e profissionalização no trabalho de ensino, marcada especialmente no momento de estágio na formação de professores.

São acrescentados, ainda, os fios do percurso metodológico deste tecer, posto que singularizam o processo aqui mostrado. Nesses fios, buscamos a sustentação, através de critérios bem delineados, da trama, apresentando o cenário de pesquisa e as colaboradoras deste estudo, discutindo sobre a natureza do estudo e a confiabilidade dos dados, esclarecendo os procedimentos empregados para análise, além das demais asserções de caráter teórico-metodológico inerentes à realização desta pesquisa.

A atividade de fiar/tecer/entrelaçar esses diferentes fios segue seu destino, chegando ao momento em que a união dos mesmos fez-se imprescindível. É nesse momento que apresentamos nossas análises mais detalhadas sobre o processo aqui apresentado. Num primeiro momento, dedicamo-nos a descrever e analisar, linguístico-textual e discursivamente a constituição do objeto de ensino aqui focalizado: a *produção textual escrita*. Ancorados nos pressupostos do interacionismo sociodiscursivo, discutimos aspectos relacionados à infraestrutura textual e aos mecanismos de responsabilização enunciativa como elementos essenciais para a compreensão dessa forma específica de agir. A seguir, apresentamos considerações voltadas especificamente aos gestos de ensino, constituintes do objeto de ensino produção textual em sala de aula. Relacionando-os tanto à dimensão didática quanto à linguística, apontamos como, no contexto investigado, essa relação pode oferecer um retorno reflexivo à formação inicial de professores de língua materna.

Em seguida, arrematamos a trama tecida, não com o intuito de acabar com as possibilidades de entrelaçamento, mas sim, com o objetivo de apresentar as considerações que o processo até então desenvolvido nos permitiu formular. Também assinalamos quais fios continuam *soltos* e precisam ser melhor aproveitados para o desenvolvimento de outras pesquisas/entrelaçamentos.

Antes, no entanto, de entrelaçarmos todos esses fios, julgamos necessário apresentar mais detalhadamente os *primeiros fios* desta trama. É o que faremos a seguir, ao explicitarmos os fios que nos constituem/constituíram para, a partir deles, delinear com clareza os objetivos e a materialidade desta – e tão somente desta – tessitura.

## **1 PRIMEIROS FIOS: APRESENTANDO OS FIOS QUE NOS CONSTITUEM E OS QUE QUEREMOS CONSTITUIR**

Muitos são os fios que, apesar de in(di)visíveis, auxiliam significativamente na sustentação da trama que se tece. Para iniciar nosso processo de construção do tecido/texto aqui apresentado, indicamos nesta seção aqueles que, como já dito, estão ocultos, mas que sustentam o produto do nosso tear.

### **1.1 A MINHA TRAJETÓRIA PARA CHEGAR ATÉ AQUI**

Neste momento, ainda inicial, em que ordenamos aquilo que nos servirá de matéria-prima para o trabalho a ser desenvolvido, apresentamos nossa proposta de estudo e o que pretendemos desenvolver/tecer no contexto investigado, amalhando a conjuntura de fatores que perpassam o desenvolvimento de uma dissertação como esta. Antes, no entanto, considero<sup>2</sup> relevante apresentar um pouco de minha trajetória pessoal e acadêmica, que, entrelaçadas, constituem uma parte do quem sou e do que me fez chegar até aqui. Embora em tom de relato autobiográfico, a recordação do que já vivi é aqui tomada mais como uma reinterpretação do que uma reprodução do passado. Busco encadear tramas onde a tessitura de sentidos é o que transforma o conjunto de ações transcorridas em minha trajetória pessoal e acadêmica, apresentando algumas das marcas de meu tempo e de minhas inserções, para melhor esclarecer o lugar que ocupo neste momento.

Nasci, cresci e fui criado em uma família que não está muito próxima das letras. Meus pais, agricultores, subsidiam a vida familiar a partir do trabalho diário no campo. Meus avós, por sua vez, também vivem e/ou viveram assim. Essa realidade talvez justifique o baixo nível de escolaridade de meus avós e de meus pais, que dominam habilidades básicas de leitura, escrita e raciocínio matemático, por terem frequentado o “ginásio” (atual ensino fundamental). Os letramentos de meu núcleo

---

<sup>2</sup> Admito, sim, que esse texto, e minha relação de autoria com ele, não foi livre de tensões que o marcaram explicitamente. Em determinados momentos, a escrita acadêmica em primeira pessoa do plural fluiu naturalmente, sem escolha ou reflexão prévia. Em outros, imbuí-me de tal forma no que construí que foi inevitável – e, porventura, poderia não sê-lo? – a presença de marcas textuais que remetem a experiências singulares/particulares deste mestrando-autor, sendo estas travestidas em primeira pessoa do singular. Esse embate entre tensões e crenças fez com que privilegiássemos, no entanto, a escrita em terceira pessoa, por entender que reconhecemos e atribuímos valor, assim, à presença de tantas vozes que se fizeram presentes em minha formação e na construção deste trabalho. Não estranhe o leitor, portanto, a oscilação consciente entre uma e outra forma de escrita.

familiar, no entanto, são múltiplos, complexos, muitos deles desenvolvidos, como discorre a literatura acadêmica da área (KLEIMAN, 1995; ROJO, 2009, por exemplo), para funções específicas em que o uso da escrita e da leitura assumem funções sociais definidas e valorizadas.

Assim, embora a história familiar de meus pais apresente pouco acesso à escolarização formal – e ênfase no trabalho braçal que garante até hoje o sustento da família –, sempre se soube, em minha família, a diferença que o nível de escolaridade impinge àqueles que vivem em sociedade. Com isso, eu e meus irmãos, fomos incentivados para que estudássemos e conseguíssemos “melhorar de vida” através do acesso à educação que nos era possibilitado. A crença nessa ideologia/utopia, aliada à realidade vivenciada cotidianamente em minha família, fez com que sempre acreditasse no valor social da educação. Hoje, rememorando e reinterpretando muitas das lembranças de meu passado, acredito que a escolha pela atuação profissional no campo da *educação linguística* (BAGNO; RANGEL, 2005) não foi apenas a busca de uma inserção no mercado de trabalho e de ascensão social (cf. SIGNORINI, 2006). Ela representa, também, um pouco do idealismo e das crenças que tenho enquanto alguém que acredita na educação e nas transformações que ela pode gerar na vida de cada ser humano.

A profissionalização no campo da educação linguística foi materializada através da faculdade de Letras, iniciada em 2005, na Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijuí). Durante a graduação, realizada à noite, para que eu pudesse trabalhar durante o dia, sempre fui um aluno curioso, inquieto, agitado. Essa curiosidade/inquietação me levou a atuar como bolsista num projeto de extensão da Universidade que trabalhava com formação continuada de professores da área de Letras<sup>3</sup>. Durante os dois anos em que fui bolsista (2006/2007), pude conviver com o universo da pesquisa, ensino e extensão acadêmica e com o universo da educação básica, com o qual só havia tido contato como aluno.

---

<sup>3</sup> Trata-se do projeto “O Ensino de Línguas e a Ressignificação da Prática Docente”, coordenado pela professora Maria Júlia Padilha Macagnan, e levado a cabo entre os anos de 2006 a 2009. O projeto foi desenvolvido numa parceria entre a Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul e as coordenadorias regionais de educação dos municípios de Santa Rosa, Ijuí e Três Passos. Maiores informações sobre o projeto, suas ações e resultados podem ser obtidas em Carnin e Macagnan (2009) e Carnin, Macagnan e Kurtz (2008).

Essa inserção acadêmica despertou em mim a curiosidade de conhecer/compreender um pouco mais do universo da relação teoria-prática no ensino de língua materna, principalmente na educação básica. Durante todo o período em que fui bolsista e durante o restante da graduação, constantemente me indagava sobre os “reflexos” da pesquisa acadêmica no contexto escolar. Essa, entre outras indagações, levou-me a “investigar” durante o período como acadêmico-bolsista, especialmente em meu trabalho de conclusão de curso (CARNIN, 2008), os efeitos da formação continuada na práxis dos professores que participaram do projeto em que atuei. Observei, à época, que a aproximação e a parceria estabelecida entre os grupos de professores da escola da rede pública e da universidade rompeu, inclusive, tabus, auxiliou na constituição de identidades de professoras capazes de produzir conhecimento através de seu próprio material didático e, nesse sentido, oportunizou a cada sujeito o conhecimento de si, a autoconfiança e a oportunidade de criar e dispor de suas ferramentas de trabalho.

Embora a gênese de minha curiosidade epistemológica seja, como demonstrado, a formação continuada de professores de língua materna, a chegada ao mestrado, em 2009, ampliou consideravelmente meu horizonte de expectativas e me fez enxergar que muito do que eu observei – empírica e analiticamente – em minha graduação pode ser um reflexo da formação inicial/profissionalização desses professores. Essa visada que o ingresso no mestrado e, principalmente, a participação no grupo de pesquisa “Desenvolvimento da Linguagem e Construção da Escrita”, coordenado pela professora Dra. Ana Maria de Mattos Guimarães, em que muitos debates instigantes e esclarecedores foram realizados, é que me levam, neste momento, a querer entender um pouco mais sobre a complexidade do agir docente e sobre a relevância (e o impacto?) da formação didática e praxeológica que o aluno do Curso de Letras tem em sua formação inicial, ou seja, sobre sua profissionalização no campo do ensino de língua materna/educação linguística através/durante o curso de graduação.

## 1.2 DA PESQUISA E DO POR QUE PESQUISAR SOBRE ISSO

A pesquisa que sustenta o trabalho agora apresentado insere-se em um projeto maior, coordenado pela professora Dra. Ana Maria de Mattos Guimarães

junto à sua equipe de trabalho na Unisinos, intitulado "A constituição da profissionalidade do professor de língua materna: a formação de futuros docentes em foco"<sup>4</sup>. Unidos pelo interesse e pela convicção da importância de pesquisar sobre o docente brasileiro, esse grupo congrega alunos de graduação, mestrado e doutorado interessados em pesquisar sobre o tema. No momento, dois trabalhos de pós-graduação são desenvolvidos com o *corpora* do projeto: esta dissertação de mestrado e a tese de doutorado de Rafaela Fetzner Drey. É interessante ressaltar esse fato porque, embora inseridos em um mesmo grupo de pesquisa e valendo-se do mesmo *corpora*, ambas as pesquisas enfocam temas diferentes e trabalham com objetivos distintos – mas complementares – e estão abrigadas sob um eixo teórico-metodológico comum. Objetiva-se, com isso, explorar de maneira mais ampla a complexidade das ações didático-pedagógicas e profissionais das alunas-professoras<sup>5</sup> que colaboram com essa pesquisa.

No que se refere ao meu trabalho, em específico, a ênfase será dada ao procedimento de execução – colocação em prática – de um objeto de ensino<sup>6</sup> específico: a produção textual escrita. Interessa-me compreender como as alunas-professoras, em momento de estágio, atualizam os saberes teóricos (e metodológicos) que receberam ao longo de sua formação inicial para "construir uma situação de ação que possa ser interpretada pelos alunos e que seja favorável para as aprendizagens dessa aula" (FILLIETTAZ, 2004, p. 214).

Com base nesse propósito geral, valhemo-nos de um corpus vídeo-gravado de práticas de ensino de Língua Portuguesa e de instrumentos didáticos/objetos de

---

<sup>4</sup> Este projeto, que acolhe a realização desta dissertação, teve seu plano de trabalho avaliado e aprovado pelo Comitê de Ética da Unisinos em 20/10/2009, ficando registrado sob a resolução número 102/2009, conforme demonstra o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido em apêndice.

<sup>5</sup> Como vai ser esclarecido no capítulo 4, as colaboradoras desta pesquisa são todas mulheres, razão pela qual nos referimos às mesmas usando o gênero feminino. O uso do termo "alunas-professoras" justifica-se por uma opção do grupo de pesquisa, que entende que, pelo uso do mesmo, mostramos que nossas participantes ocupam um entre-espaço social e discursivo muito peculiar, no qual são consideradas, no ambiente da academia, tanto "alunas" de graduação quanto "professoras" responsáveis pela sua turma de estágio supervisionado em Língua Portuguesa. Reconhecemos, no entanto, que esse estatuto de "professora" é apenas simulado, o que é central para a formação inicial, mas não para o trabalho docente "real".

<sup>6</sup> *Objetos de ensino*, no âmbito deste trabalho, são entendidos como *unidades completas de instrução/ensino* planejadas e empregadas pelas alunas-professoras que exerceram a função de docente de Língua Portuguesa em turmas do ensino fundamental para o desenvolvimento de atividades específicas em aula. Uma discussão mais pontual desse conceito vai ser realizada posteriormente, no terceiro capítulo.

ensino nelas implementados. Do ponto de vista teórico e metodológico, a problemática de que se ocupa esta dissertação pode ser assim apresentada:

*Como é realizada, pelas alunas-professoras que colaboram com esta pesquisa, a (co)construção de um objeto de ensino – a produção textual escrita – em seu trabalho real? Como esse trabalho se materializa em seu agir? Que elementos permitem que esse agir seja descrito e analisado? O trabalho real das alunas professoras reflete pressupostos desenvolvidos durante disciplina específica que prepara para o estágio?*

Para que possamos responder a essas interrogações, outras questões foram delineadas, quais sejam:

*(a) Como essas alunas-professoras, em sala de aula, realizam – levam a cabo, tornam real – trabalho com produção textual enquanto objeto de ensino?*

*(b) Como se organiza, linguística e textualmente, esse agir? Como o objeto de ensino é construído discursivamente?*

*(c) Quais gestos didáticos têm relação com esse trabalho e com o objeto de ensino? Como eles colaboram com o trabalho desenvolvido?*

Com essas questões, entendemos que nossa proposta terá de dar conta de dois movimentos distintos, mas que se complementam: o trabalho real das alunas-professoras com a produção textual e a relação direta desse trabalho com a sua formação/profissionalização inicial.

Embasamos nossa proposta na concepção de que uma análise do trabalho do professor, centrada na linguagem e na interação, pode contribuir para uma melhor compreensão da profissão professor (FILLIETTAZ, 2004; GUIMARÃES, 2009). Com isso, numa relação dialógica com os saberes do campo da didática da língua materna, queremos desvelar de que modo podem ser estabelecidas interconexões – ou entrelaçamentos, se pensarmos na atividade de tear – entre os

saberes teóricos e os saberes da prática docente na constituição do que Amigues (2004) denomina de *meio-aula*<sup>7</sup>.

O interesse – e a justificativa – em pesquisar sobre esse tema, tão amplamente discutido e esquadrihado por diferentes campos do saber, como bem relata Saujat (2004), leva em consideração a afirmação bronckartiana de que “as análises do trabalho real<sup>8</sup> do professor ainda estão incompletas e são provisórias e, portanto, deverão ser desenvolvidas e aprofundadas” (BRONCKART, 2006, p. 226). Segundo o mesmo autor,

o que constitui a **profissionalidade de um professor** é a capacidade de pilotar um projeto de ensino predeterminado, negociando permanentemente com as reações, os interesses e as motivações dos alunos, mantendo ou modificando a direção, em função de critérios de avaliação dos quais só ele é senhor ou o único responsável, isto é, no quadro de ações das quais ele é o único ator. De forma mais geral ainda, sua profissionalidade está na capacidade de conduzir seu projeto didático, considerando múltiplos aspectos (sociológicos, materiais, afetivos, disciplinantes, etc.), frequentemente subestimados e que, entretanto, constituem o “real” mais concreto da vida de uma classe (BRONCKART, 2006, p. 226-227, grifos no original).

Deste modo, parece-nos que dispensar um olhar mais apurado para o “real” mais concreto de uma sala de aula seja um projeto de investigação bastante amplo e que deve levar em consideração os diferentes aspectos apontados pelo autor. Nesse sentido, a nossa proposta pretende contribuir parcialmente com a análise do saber e do saber-fazer no trabalho real de professores, no processo de formação docente, sem, no entanto, pretender chegar à exaustividade dessa questão.

Acreditamos que, se avançarmos no conhecimento acerca da descrição, constituição e análise dos objetos de ensino pelo professor, poderemos, também, contribuir com a profissionalização docente no contexto investigado. Isso porque, quando o professor passa a desenvolver capacidades de criação e adaptação de seus objetos de ensino, é possível que perceba a necessidade de investir em sua

---

<sup>7</sup> *Meio-aula*, para Amigues (2004, p. 48), consiste na responsabilidade do professor “em estruturar o meio e o grupo de alunos num ambiente de trabalho singular”. Essa organização, segundo o autor, “desempenharia para os alunos o papel de uma organização cognitiva portadora de uma memória coletiva e de regras sociais que cada um redescobre através de sua própria ação” (idem). Assim, o meio-aula pode ser entendido como a constituição de um coletivo – do qual o docente faz parte – coeso e disposto a engajar-se nas ações didáticas propostas.

<sup>8</sup> As noções de trabalho real, realizado, prefigurado, prescrito e representado serão apresentadas mais detalhadamente na subseção 2.1.2 do segundo capítulo.



profissionalização e em suas experiências e não apenas considere que trabalha "por ter um dom ou uma vocação" (BRONCKART, 2009).

Assim, na perspectiva de estudo da questão do agir e da formação docente dentro do quadro interacionista sociodiscursivo, a análise de práticas de alunos-professores, de seus objetos de ensino e dos gestos profissionais dos professores constituem, segundo Schneuwly e Dolz (2009), os pontos que podem orientar mudanças na questão do ensino a partir do trabalho do professor.

### 1.3 ONDE QUEREMOS CHEGAR?

Com a realização deste trabalho queremos, no contexto em que ele está sendo produzido/desenvolvido (uma universidade confessional da região metropolitana de Porto Alegre), (co)construir saberes relativos ao campo da formação inicial de professores de língua materna, especificamente a complexa relação entre teoria e prática no desenvolvimento de atividades de ensino. Assim, pretendemos entender o processo de desenvolvimento de uma atividade profissional (as aulas de Língua Portuguesa em uma escola da educação básica regular, durante o período de estágio curricular) como um momento ímpar para o desenvolvimento de "gestos profissionais" e "objetos de ensino" (DOLZ, 2009) que devem ser acompanhados mais proximamente pelo professor formador para que seja possível realizar um "retorno reflexivo" sobre as práticas desenvolvidas.

Queremos colaborar com o que bem escreve Dolz (2009, p. 02):

[Que] a formação profissional de nível universitário rompa com um paradigma aplicacionista. Em lugar de propor um modelo praxeológico a seguir, trata-se de estabelecer uma relação dialética entre os aportes teóricos, os resultados das investigações científicas e a análise das práticas para, desse modo, poder estabelecer as vantagens e os inconvenientes das diferentes formas de intervenção do professorado<sup>9</sup>.

Dessa forma, o esforço principal deste trabalho é o de construir novos conhecimentos, relativos tanto ao ensino como a formação de professores a partir

---

<sup>9</sup> Esta e as demais traduções para o português realizadas ao longo da dissertação são de nossa responsabilidade.

da observação das práticas de sala de aula, com a intenção de colaborar com a formação de professores do/no contexto investigado. Para isso, a reflexão sobre o ato de ensinar a escrever toma uma dimensão singular: é a partir dela que olharemos para o ponto de intersecção entre a academia, as pesquisas "teóricas" e "aplicadas", e a execução de práticas "reais" em sala de aula. No exato ponto em que ambas as perspectivas se fundem, queremos saber o que se produz discursiva, interacional e didaticamente nesse local para que se possa, eventualmente, produzir novas propostas de interlocução e (inter)ação entre esses espaços.

Com isso, para compormos uma trama coesa e, ao mesmo tempo, maleável sobre esse assunto, é preciso percorrer um caminho de aprendizado que nos leve ao lugar e ao momento da tessitura e que nos oriente a tear. É preciso orientar-se para a atividade a ser desenvolvida, é preciso conhecer os fios e os modos de entrelaçamento que nos levarão ao(s) objetivo(s) proposto(s)...

## 2 O ISD COMO FIO-TEÓRICO MESTRE

Os fios, além de colaborarem para a construção de uma trama/tecido, podem também nos conduzir e nos ajudar a conhecer. Tal como o fio de Ariadne, que nos permite entrar no “labirinto do Minotauro” e dele sairmos, não mais como entramos, mas com a experiência de lá ter estado, de lá ter vivido, conhecer é estar em movimento de ir, de voltar, e neste retorno, sermos outros/as. Nesse momento, o fio que nos guia é o fio-teórico que elegemos como mestre para nosso trabalho. Trata-se do interacionismo sociodiscursivo, quadro teórico-metodológico que exerce o duplo papel de guiar nosso andar investigativo e sustentar a trama teórico-analítica que estamos tecendo e do qual apresentamos os pressupostos básicos a seguir.

### 2.1 O QUADRO CONCEITUAL DO ISD

Primeiramente, para apresentar o quadro teórico-metodológico que embasa nosso trabalho de investigação, é interessante retomar uma questão prevista nos aportes do interacionismo sociodiscursivo (ISD) que, a partir do interacionismo social, vê as ações de linguagem (materializadas em/a partir de condutas verbais) como formas de ação. A linguagem, dentro desta visão, seria resultado da atividade em funcionamento nas formações sociais. De acordo com Bronckart (2006, p. 13), principal epistemólogo das ideias do ISD, “o quadro interacionista social leva a analisar as condutas humanas como ações significantes, ou como ações situadas, cujas propriedades estruturais e funcionais são, antes de mais nada, um produto da socialização”. Essa fundamentação foi herdada por Bronckart dos trabalhos sobre o interacionismo social de Vygotsky e também das teorias da sociologia de Habermas e Ricouer aliadas, ainda, às reflexões sobre a linguagem de Saussure e de Voloschinov/Bakhtin.

Tais influências, mesmo que aqui apenas citadas, ilustram a visão interdisciplinar que o ISD conseguiu imprimir ao seu campo de atuação. O fato de reunir a Psicologia, a Linguística/Filosofia da Linguagem e a Sociologia confere ao ISD legitimidade para tratar das ações de linguagem, haja vista toda a complexidade que envolve tais ações. E diante dessa variada composição, podemos dizer que talvez seja o ISD uma das vertentes epistemológicas que mais consegue atualizar a

noção de interdisciplinaridade, tão em voga nos meios acadêmicos (especialmente naqueles que se ocupam das reflexões relacionadas ao ensino e a aprendizagem).

A esse respeito, assim se posiciona Bronckart (2006, p. 10):

O ISD aceita todos os princípios fundadores do interacionismo social e contesta, portanto, a divisão atual das ciências humanas/sociais: neste sentido, não é uma corrente propriamente linguística, nem uma corrente psicológica ou sociológica; ele quer ser visto como uma corrente da ciência do humano.

Na busca desta “corrente da ciência do humano” o desenvolvimento de pesquisas com ênfase na análise textual-discursiva e dos tipos de agir realizadas/materializadas pela linguagem em uso, no contexto social, também justifica sua íntima relação com os interesses da Linguística Aplicada, área a que nos filiamos. Nesse contexto, muitos estudos têm se dedicado à investigação das relações entre linguagem e trabalho, linguagem e ensino, linguagem e trabalho educacional, por exemplo, com o aporte teórico-metodológico do ISD.

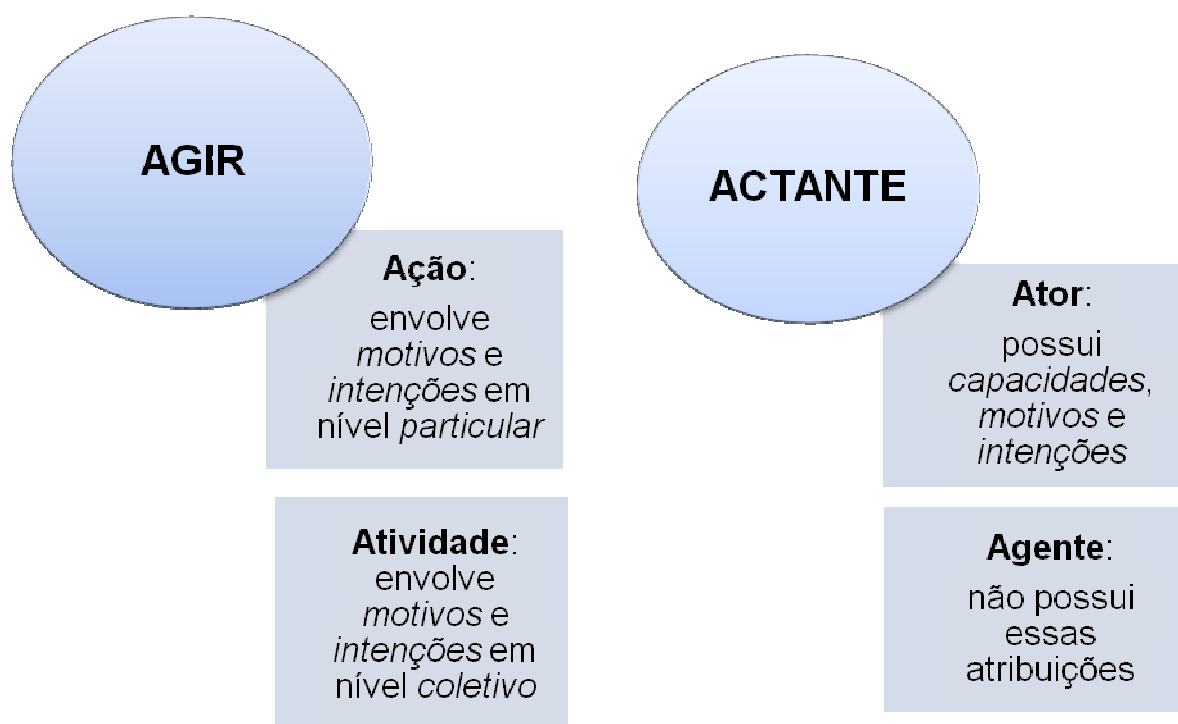
São pioneiros, nesse sentido, os trabalhos desenvolvidos na PUC-SP junto ao Grupo ALTER-Cnpq (Análise do Trabalho Educacional e Suas Relações) do LAEL (Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem), coordenado pela professora Anna Rachel Machado. Foco primeiro do trabalho com o ISD no Brasil, foi a partir da realização de pesquisas como as de Machado (1995), Cristóvão (2002), e posteriormente as de Abreu-Tardelli (2004), Lousada (2006), Bueno (2007), entre outras, que os estudos interacionistas sociodiscursivos nas áreas de linguagem e educação e linguagem e trabalho firmaram-se. Em outras instâncias, também são realizadas pesquisas nessa área, como na UEL, junto ao grupo "Linguagem e Educação", coordenado pela professora Vera Cristóvão, e na Unisinos, com o grupo "Desenvolvimento da Linguagem e Construção da Escrita", coordenado pela professora Ana Maria de Mattos Guimarães. Outras universidades e outros grupos brasileiros – e, inclusive, estrangeiros – também desenvolvem trabalhos dessa ordem. Citamos aqui, no entanto, aqueles que possuem uma interlocução maior, quer por seu objeto de análise, quer por sua afinidade de

perspectiva(s) teórico-metodológica(s), com o trabalho que estamos aqui desenvolvendo.

É interessante destacar que os grupos mencionados filiam-se à problemática nodal do ISD e do Grupo LAF (*Langage, Action et Formation*) coordenado por Jean-Paul Bronckart na Universidade de Genebra: investigar a questão do *agir*, especialmente em situação de trabalho, em relação ao desenvolvimento humano. Tal questão, no quadro interacionista sociodiscursivo, remete ao fato de que o termo *agir* é polissêmico e pode possuir múltiplos entendimentos. Assim, Bronckart (2008, p. 120), buscando estabelecer uma semiologia mais ou menos estável no âmbito de suas investigações, afirma que o termo *agir* (ou agir-referente) "denomina qualquer forma de intervenção orientada de um ou de vários seres humanos no mundo". Ou seja, agir é o "dado" das pesquisas antes de qualquer análise. É interessante, ainda, a afirmação bronckartiana de que "em determinados contextos econômicos, esse agir pode ser um *trabalho*, cuja estrutura pode ser decomposta em *tarefas*. No desenvolvimento temporal do curso do agir, podemos distinguir cadeias de *processos*, que podem ser de *atos* e/ou de *gestos*" (BRONCKART, 2008, p. 120, grifos no original).

Destarte, como assinalado acima, o termo agir denomina o dado antes de qualquer análise. Quando esta é realizada, invariavelmente por um viés interpretativo, os termos *ação* e *atividade* aparecem como *leituras* do *agir*. A eles são imputados um estatuto teórico ou interpretativo que os diferencia. *Ação*, na perspectiva do ISD, envolve as dimensões motivacionais e intencionais no nível singular da pessoa em particular, ao passo que *atividade* designa as mesmas dimensões citadas, mas no nível do coletivo. Sobre os seres humanos que intervêm no agir, *actante* é o termo empregado para referir-se a qualquer pessoa implicada no *agir-referente*. No plano interpretativo, o termo *ator* corresponde ao actante que é fonte do processo, dotado de capacidades, motivos e intenções; e o termo *agente* remete ao ser humano ao qual nenhuma dessas propriedades é atribuída (cf. BRONCKART, 2008). A figura abaixo ilustra a relação entre os termos *agir* e *actante*, atentando para as classificações terminológicas que dele decorrem:

**Figura 1** – Relação terminológica entre agir, actante e seus desdobramentos



Fonte: Elaborada pelo autor

Ainda com relação aos níveis do individual ou do coletivo, Bronckart (2008) apresenta duas distinções para a análise e compreensão do agir em relação ao plano motivacional. São os *determinantes externos* e os *motivos*. Os determinantes externos, que são da ordem do coletivo, têm caráter material ou representativo. Já os motivos são considerados “as razões de agir interiorizadas por uma pessoa em particular” (BRONCKART, 2008, p. 121). No plano da intencionalidade, o autor distingue ainda as *finalidades* e as *intenções*, tomando como finalidades o que vem do coletivo e é socialmente validado; enquanto que as intenções são consideradas “fins do agir, interiorizados por uma pessoa em particular” (BRONCKART, 2008, p. 121).

Por sua vez, no plano dos recursos para o agir, são apontados outros dois conceitos importantes: os *instrumentos* e as *capacidades*. A noção de instrumento engloba ferramentas materiais e os tipos de agir que se encontram disponíveis no

ambiente social, enquanto que capacidades remetem aos “recursos mentais” ou “comportamentais” que são atribuídos a uma pessoa. Isto significa que as ferramentas são da ordem do social, mas as capacidades, da ordem do singular. Na esfera de trabalho docente, essas duas noções encontram um campo fértil de observação, como demonstraremos a seguir, na seção em que abordamos o trabalho docente e ilustramos como ele é compreendido no quadro do ISD.

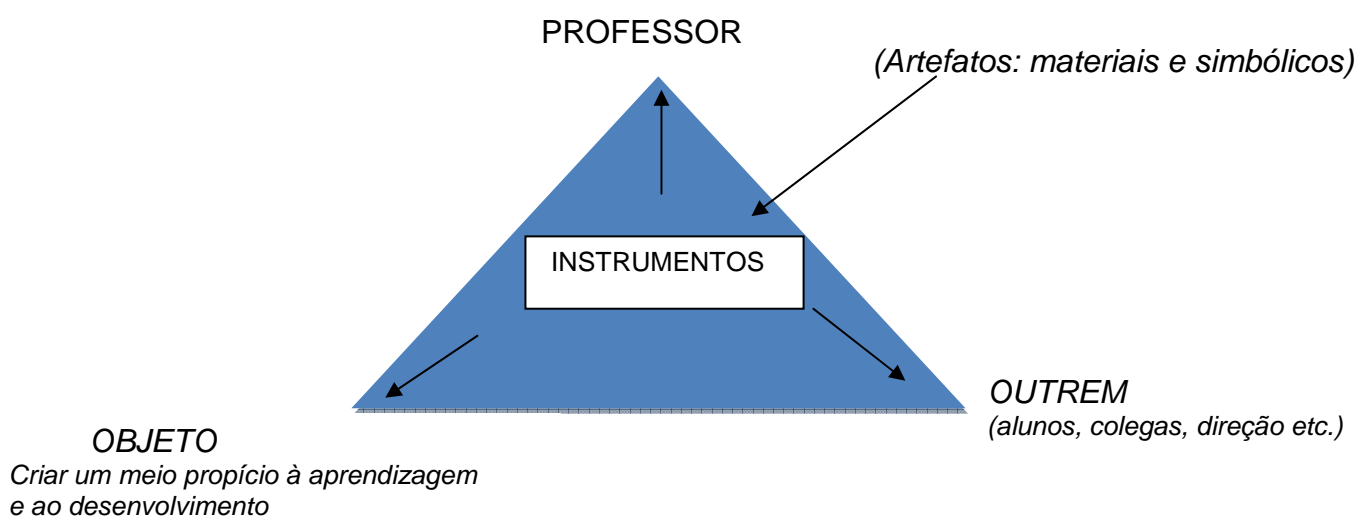
### **2.1.1 O Trabalho Docente (ou: Do Trabalho de Ensino)**

Conquanto as relações entre trabalho e ensino englobadas pela expressão “ensino como trabalho” não sejam mais desconhecidas de estudiosos da área, dado o significativo volume de pesquisas sobre o tema já desenvolvidas, Machado (2009, p. 44) alerta que, na Linguística, essa relação ainda exige que se pense com clareza acerca de que relações estabelecemos entre “qual linguística” e “qual ensino” estamos nos referindo – e, por consequência, com que “trabalho do professor”, haja vista que não há processo de ensino, na escola, sem o trabalho de um professor. Com efeito, a autora relata que não nos serve mais a concepção sobre esse tema arraigada na crença que estabelece a Linguística e a Linguística Aplicada como áreas superiores, que se relacionam com o ensino de forma unidirecional, hierárquica, postulando verdades sobre os processos de ensino (e de trabalho de ensino) nos quais a Educação é a área apenas beneficiada por esse ato. Deste modo, prossegue a autora, os diferentes níveis da atividade educacional (e não mais apenas no ensino, nos termos de Machado, 2009) - sistema educacional (1º nível), sistemas de ensino (2º nível) e sistemas didáticos (3º nível) - podem ser objetos de estudo do linguista interessado em compreender e atuar nessa complexa forma de agir humana.

Postulando definições sobre os níveis da atividade educacional, Machado (2009) afirma que o primeiro nível comporta os sistemas educacionais nos quais as diretrizes gerais adotadas pela sociedade para integrar seus novos membros são formuladas (como o Ministério da Educação, as Secretarias de Ensino). O segundo nível comporta as instituições construídas para que sejam atingidas as finalidades postuladas pelo sistema educacional – primeiro nível –, compreendendo os sistemas de ensino, os programas e os instrumentos didáticos, por exemplo.

Por fim, o nível que mais nos interessa nesta pesquisa: o terceiro. Segundo a autora, “o terceiro nível é o dos sistemas didáticos, envolvendo as classes em que se desenvolve o *trabalho do professor*, com seus três polos constitutivos: o professor, os alunos e o objeto de conhecimento” (MACHADO, 2009, p. 51 – ênfase adicionada). A autora representa da seguinte forma a atividade do professor em sala de aula:

**Figura 2** – Esquema da atividade do professor em sala de aula



Fonte: Machado (2009, p. 51)

Podemos observar, de acordo com a figura, que os diferentes polos do triângulo entram em interação na atividade de trabalho do professor para que se tenha, como já mencionado no capítulo 1, a criação do *meio-aula* (AMIGUES, 2004), ou seja, um “meio propício à aprendizagem e ao desenvolvimento dos alunos” (MACHADO, 2009, p. 51). Essa representação da atividade do professor em sala de aula remete ao conceito basilar desta seção, grifado na citação anterior: o *trabalho do professor*.

Posto que a definição de *trabalho do professor* possa ser realizada de diferentes modos, por diferentes ciências que se debrucem sobre esse tema (como a Ergonomia, a Ergologia, a Pedagogia, entre outras), concordamos com Bronckart (2009), quando afirma que:

Não, o ensino não é um sacerdócio, mas um verdadeiro trabalho: não, os professores não são “iluminados”, dotados de um hipotético “dom”; ao contrário, são trabalhadores que têm, como os outros, de aprender seu “métier”, de adquirir



experiência sobre ele e, assim, tornarem-se *profissionais* cada vez mais (p. 162, grifos do autor)

Essa compreensão de que o professor, no curso de seu agir, ao desenvolver suas ações e atividades, deve ser encarado como um profissional, tem sido caracterizada como recente, pois, em muitos trabalhos acadêmicos – e mesmo no senso comum – o professor não é/era visto como um trabalhador dotado de motivos e intenções e usuário de artefatos e instrumentos que (im)possibilitam/condicionam seu agir.

Assim sendo, parece-nos importante, apoiados em Machado e Bronckart (2009, p. 36, grifos dos autores), apresentar a seguir as principais características do trabalho alvo de nosso estudo, o trabalho docente:

- a) é *pessoal* e sempre único, envolvendo a totalidade das dimensões do trabalhador (físicas, mentais, práticas, emocionais etc.);
- b) é plenamente *interacional*, já que, ao agir sobre o meio, o trabalhador transforma e é por ele transformado;
- c) é *mediado por instrumentos* materiais e simbólicos;
- d) é *interpessoal*, pois envolve sempre uma interação com outrem (todos os outros indivíduos envolvidos direta ou indiretamente, presentes ou ausentes, todos os “outros” interiorizados pelo sujeito);
- e) é *impessoal*, dado que as tarefas são prescritas ou prefiguradas por instâncias externas;
- f) é *transpessoal*, no sentido de que é guiado por “modelos do agir” específicos de cada “*métier*”<sup>10</sup>.

Considerando, ainda, que esse trabalho sempre acontece em um contexto social específico; que o professor não apenas executa um plano pré-determinado de como agir e que é na interação específica dos polos do triângulo acima apresentado que se delinea seu agir, a noção de instrumentos assume capital importância no desenvolvimento do trabalho docente. Segundo Machado (2007), tais recursos, sejam materiais ou simbólicos, internos ou externos, permitem que o professor possa:

---

<sup>10</sup> Palavra de origem francesa que se refere à profissão em si e ao que a constitui.

- a) reelaborar continuamente as prescrições, mesmo antes de entrar em sala de aula, readaptando-as de acordo com a situação, com as reações, interesses, motivações, objetivos e capacidades de seus alunos, de acordo com seus próprios objetivos, interesses, capacidades e recursos (...) de acordo com as representações que mantém sobre os “outros” interiorizados e sobre os critérios de avaliação que esses utilizam em relação a seu agir;
- b) escolher, manter ou reorientar o seu agir de acordo com as necessidades de cada momento;
- c) apropriar-se de artefatos, transformando-os em instrumentos *por si e para si*, quando os considera úteis e necessários para seu agir;
- d) selecionar instrumentos adequados a cada situação;
- e) servir-se de modelos do agir sociohistoricamente construídos por seu coletivo de trabalho;
- f) encontrar soluções para conflitos dos mais diversos (MACHADO, 2007, p. 93-94, grifos da autora).

O que acabamos de apresentar são definições relacionadas ao trabalho do professor centrado em múltiplos aspectos deste agir-referente, considerando também os múltiplos espaços e condições em que ele pode vir a acontecer. Nela percebemos que o trabalho do professor demanda inúmeros esforços, capacidades e intenções daqueles que auxiliam sobremaneira a constituição dos sistemas de ensino. Obviamente, estamos atribuindo a esse professor um papel de ator, ou seja, constituindo-o como aquele que apresenta capacidade, motivações e intenções no seu agir. Também consta-se que o ensino não é apenas uma forma de agir pré-determinada socialmente, bem como não é um “dom” com o qual aqueles que se dedicam ao ensino nascem. É, antes de mais nada, uma atividade profissional que exige que o professor tome o *ensino como trabalho*, e que lhe permite um aprofundamento da noção de trabalho e das formas de compreendê-lo.

### **2.1.2 As Dimensões do Trabalho do Professor: Trabalho Prescrito, Real e Representado no Quadro do ISD**

Como o *agir-referente* (ou simplesmente *agir*) – conceito utilizado em um sentido genérico para, de acordo com Bronckart (2006, p. 212-213), “designar qualquer forma de intervenção orientada no mundo, de um ou de vários seres humanos”, assim nomeando o “dado” observável – pode pertencer a ordens diversas e constituir-se em contextos sócio-econômicos específicos (BRONCKART, 2006) como um trabalho, o agir-referente de professores é, sem dúvida, um trabalho, uma

profissão, e não um *dom* ou uma *vocação*.

Na tentativa de apreender esse trabalho, partindo do pressuposto de que somente através de uma abordagem linguístico-discursiva pluridisciplinar podemos realmente compreendê-lo e, conseqüentemente, modificá-lo, Bronckart (2006) apresenta três dimensões do trabalho. Essas dimensões também podem ser aplicadas ao trabalho docente e são as seguintes: o *trabalho real*, o *trabalho prescrito*, e o *trabalho representado*, caracterizado pelo *trabalho interpretado pelos actantes* e pelo *trabalho interpretado por observadores externos*.

Considerada a primeira dimensão, o *trabalho real* compreende os “comportamentos verbais e não verbais que são produzidos durante a realização de uma tarefa” (BRONCKART, 2006, p. 216). Ou seja: essa dimensão, no caso do trabalho docente, leva em consideração apenas a atividade real, que foi efetivamente realizada<sup>11</sup> pelo trabalhador em sala de aula. Interações discursivas, instrumentos e artefatos empregados, gestos, ações e atividades pedagógicas efetivamente realizadas em sala de aula podem ser considerados elementos do trabalho real para o ISD, pois se referem às “diversas tarefas que são realizadas pelos trabalhadores em uma situação concreta” (BRONCKART, 2006, p. 8).

Nesta dimensão, ainda pouco enfocada, dada a dificuldade de se acessar o espaço de realização das tarefas docentes, é que nos centraremos. A análise do trabalho real vem sendo desenvolvida paulatinamente (*cf.* GUIMARÃES, 2008), e os instrumentais analíticos para sua realização ainda estão em construção. A análise de dados pertencentes ao trabalho real no quadro do ISD apresenta, de acordo com Bronckart (2008, p. 51) “dificuldades metodológicas significativas e que, por isso, ainda se encontram em grande parte inacabadas”. Tem destaque, ainda, em relação a essa dimensão do trabalho docente, a ênfase dada por Bronckart (2006) ao fato de que a centralidade do ensino não está diretamente ligada à figura e ação do professor, mas sim nas interações professor-aluno, que constituem o centro da atividade educacional.

---

<sup>11</sup> É importante salientar que, de modo diverso ao que acontece na Ergonomia Francesa (FAÏTA, 2001; CLOT, 2006), Bronckart, na obra de 2008, utiliza os termos trabalho real e realizado sem fazer distinção entre eles, veiculando a definição que acima apresentamos para essa dimensão do trabalho. A noção de trabalho real adotada por nós é estritamente apoiada na definição bronckartiana, diferindo-se, portanto, daquela adotada por quem se alia ao trabalho da Clínica da Atividade ou da Ergonomia Francesa. Assim, conscientemente, não ecoamos a noção de trabalho real adotada por Clot (2006), em que são incluídas as ações realizadas e não-realizadas, o dito e o não-dito.

Portanto, ainda que não apresente uma metodologia de investigação desenvolvida e consensualmente aceita, acreditamos ser possível, nesta dissertação, através do desenvolvimento de análises do trabalho real, acessar o espaço de construção do objeto de ensino “produção textual” e dos gestos didáticos/profissionais a ele relacionados. Demonstraremos isso, em tempo, nas seções destinadas à metodologia e às análises.

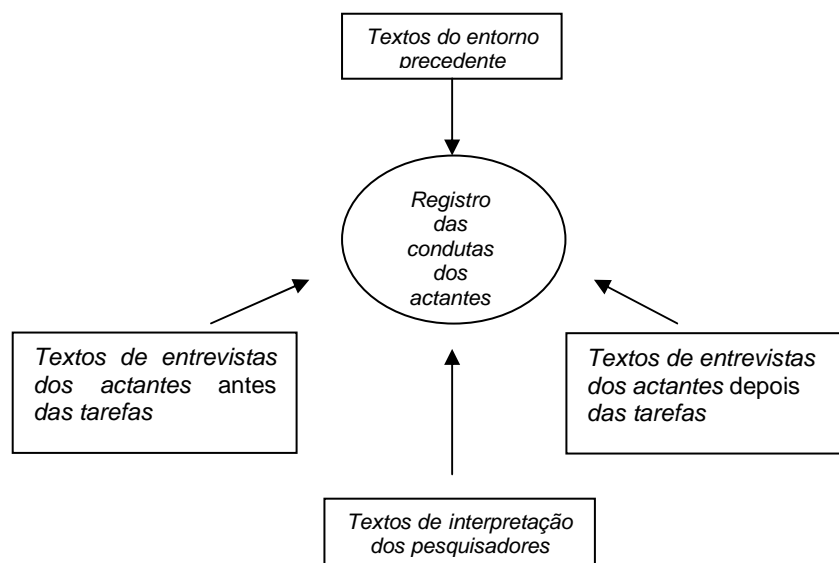
A segunda dimensão do trabalho docente é o trabalho prescrito. Entende-se por trabalho prescrito os "documentos prefigurativos oriundos das instituições ou empresas, que visam planificar, organizar e regular o trabalho que os actantes devem realizar" (BRONCKART, 2006, p. 216). São exemplos de documentos prefigurativos os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), os Referenciais Curriculares “Lições do Rio Grande” (RIO GRANDE DO SUL, 2009), o Regimento Escolar, o plano de curso, entre outros documentos que orientam/determinam o agir do professor.

O trabalho representado, por fim, compõe a terceira dimensão do trabalho e subdivide-se em dois aspectos. O primeiro deles diz respeito à interpretação que os próprios trabalhadores fazem do seu agir e é chamado de *trabalho interpretado pelos actantes*. Segundo a metodologia proposta por Bronckart (2006) para sua análise, essa dimensão é abordada através de entrevistas – anteriores e posteriores à realização da tarefa.

Quanto ao segundo aspecto, o *trabalho interpretado por observadores externos* (também constitutivo da terceira dimensão do trabalho), Bronckart (2006, p. 217) explica que essa abordagem "é feita a partir da análise dos textos de descrição do trabalho real feita pelos pesquisadores". Em outras palavras, as observações dos pesquisadores (às vezes constituindo uma espécie de “diário de campo”) são também integrantes dessa dimensão.

Em Bronckart (2008) encontramos um "plano geral de pesquisa" que representa graficamente o conjunto dessas dimensões do trabalho (docente) através dos textos que permitem analisá-las. Vejamos:

**Figura 3** – Plano Geral da Pesquisa/Textos para a análise do trabalho



Fonte: Bronckart (2008, p. 132)

Com base na representação da figura acima, aliada às discussões já efetuadas, podemos entender que as dimensões do trabalho docente não podem ser apreendidas pela simples observação das mesmas. Somente podemos apreender as dimensões do trabalho a partir dos textos<sup>12</sup> que são produzidos nessas - ou a partir dessas - dimensões; dado que não apenas construímos nossos textos, também construímos nossas ações e somos constituídos por eles. Em relação ao trabalho docente, vale lembrar que a análise desses textos, especialmente no desenvolvimento de trabalhos inseridos no escopo do ISD, é recorrente a utilização do modelo de análise textual proposto por Bronckart (1999) sob o rótulo de “arquitetura textual”. Isso porque, na perspectiva interacionista sociodiscursiva, toda interação é/materializa-se em um texto que pertence a um determinado gênero textual. Esse “produto”/texto da interação humana pode ser analiticamente

<sup>12</sup> Resumidamente, podemos afirmar que, no escopo do ISD, Bronckart (1999) assim se refere à concepção de texto: “de forma muito geral, a noção de **texto** pode ser aplicada a toda e qualquer produção de linguagem situada, oral ou escrita” (p. 71), dotada de características comuns, exibindo um modo determinado de organização de seu conteúdo referencial, apresentando mecanismos de textualização e mecanismos enunciativos que assegurem a coerência interna. Prossegue o autor afirmando que “a noção de texto designa **toda unidade de produção de linguagem** que veicula uma mensagem linguisticamente organizada e que tende a produzir um efeito de coerência sobre o destinatário. Consequentemente, essa unidade pode ser considerada como a **unidade comunicativa** de nível superior” (BRONCKART, 1999, p. 71 – grifos no original).

observado através da “arquitetura textual” (ou “folhado textual”) proposta por Bronckart, conforme demonstramos a seguir.

### 2.1.3 Os Níveis de Análise Textual

Apoiando-se em estudos oriundos das ciências da linguagem (linguísticas textuais e discursivas, principalmente), Bronckart apresenta, em sua obra *Atividade de Linguagem, Textos e Discursos* (BRONCKART, 1999), um conjunto de procedimentos linguístico-discursivos e interpretativos cabíveis para a análise da situação de produção dos textos e da sua arquitetura interna. Considerando que, para o autor, todo agir linguageiro se configura num texto pertencente a um determinado gênero, o agir-referente do professor em sala de aula, em seu trabalho real, configura-se interacionalmente através de uma simbiose entre diferentes linguagens (da qual uma análise multimodal como a sugerida por Drey (2010) parece dar conta), em que a linguagem verbal é apenas uma delas. Como é por meio dessa linguagem que mais facilmente temos acesso ao que efetivamente foi realizado nas interações em sala de aula, ao trabalho real do professor; e que esse trabalho inevitavelmente materializa-se discursivamente através de um texto, mostra-se possível tomar a proposta analítica de Bronckart (1999) como ponto de partida para uma (possível) compreensão do trabalho real, tal como faremos adiante.

Ressaltamos que, tanto em Bronckart (2008) quanto em Bronckart (1999) encontramos a noção de texto como “toda unidade de produção verbal que veicula uma mensagem organizada” (BRONCKART, 2008, p. 87), sendo, assim, possível analisar os textos – ou as produções verbais – tanto em termos de forma quanto de sentido. Isso porque, baseado na noção de arquiteyto (repertório de modelos de textos indexados socialmente), o referido autor propõe uma metodologia de análise que parte do conhecimento aprofundado da *situação de produção*, da percepção dos *conhecimentos temáticos* veiculados pelo gênero (ou propriedades *genéricas* e propriedades *individuais* ou *estilísticas*) para chegar à abordagem de sua estrutura textual propriamente dita.

Denominada de *arquitetura textual*, dado que no interior de sua proposta Bronckart (1999; 2008) vê o texto como um folhado de três camadas, ela comporta elementos textuais e discursivos distribuídos de modo a auxiliar na caracterização e

compreensão dos textos. Cada uma das camadas – a *infraestrutura geral*, os *mecanismos de conexão* e os *mecanismos enunciativos* – possui funções específicas para a organização textual.

A infraestrutura geral do texto é considerada pelo autor como o nível mais profundo do texto. É esta a primeira camada que trata do plano geral do texto. Evidencia-se ali o seu conteúdo temático; o tipo de discurso principal; as articulações entre os tipos de discurso presentes no texto e a sequência característica de cada gênero. Os segmentos de texto onde os tipos de discurso são mobilizados revelam, ainda, um determinado mundo discursivo. Retomaremos esse aspecto posteriormente, em seção especial.

A segunda camada comporta os mecanismos de textualização, que irão estabelecer a coerência temática através da criação de séries isotópicas. Tais mecanismos, tendo em vista o destinatário, explicitam as articulações hierárquicas, lógicas e temporais do texto, estabelecendo a coerência temática do texto, apesar da eventual heterogeneidade da infraestrutura. Podem ser divididos em três: mecanismos de conexão, mecanismos de coesão nominal e mecanismos de coesão verbal.

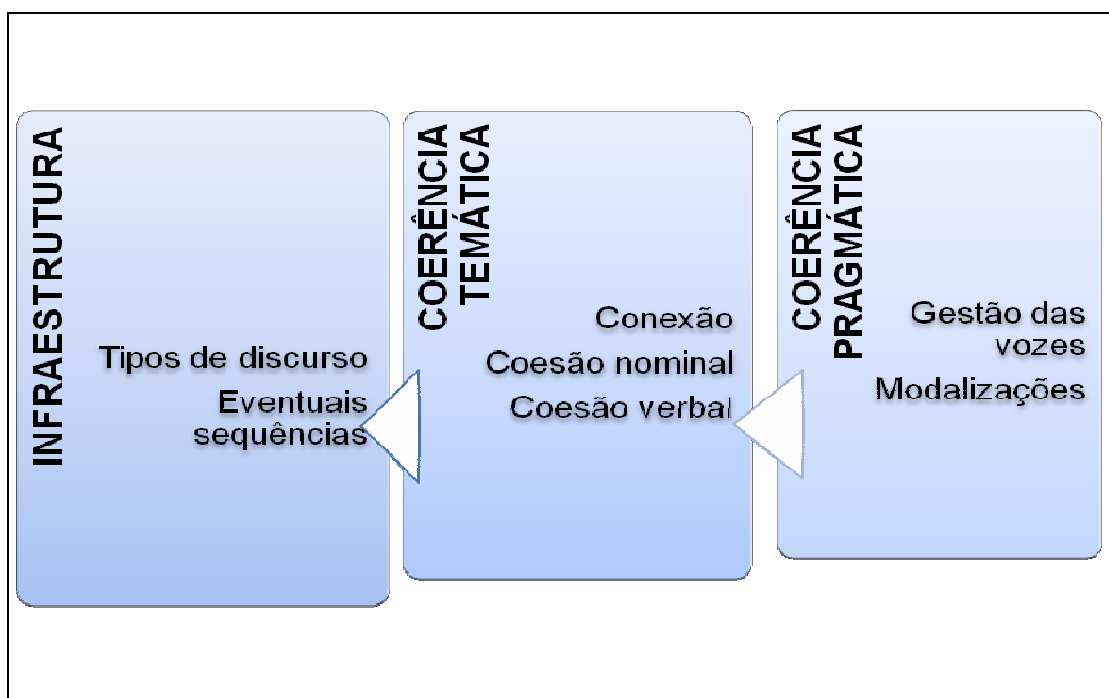
Os mecanismos de conexão caracterizam-se pelas articulações da progressão temática, que se dão por meio dos organizadores textuais. Tais organizadores “podem ser aplicados ao plano geral do texto, às transições entre tipos de discurso e entre fases de uma sequência, ou ainda às articulações mais locais entre frases sintáticas” (BRONCKART, 1999, p. 122). Os de coesão nominal são responsáveis por introduzirem temas e personagens ao texto e por realizarem retomadas ou substituições ao longo do texto por meio de séries de organizadores textuais, tais como anáforas (pronomes e sintagmas nominais). Os de coesão verbal, por sua vez, são referentes aos tempos verbais, aos advérbios e aos organizadores textuais que têm valor temporal (estados, acontecimentos, ações). Eles dão conta da organização temporal e/ou hierárquica dos processos e dependem, mais do que os processos anteriores, dos tipos de discurso em que aparecem.

Na terceira camada, nível mais superficial, estão os mecanismos enunciativos ou mecanismos de responsabilização enunciativa, que mantêm a coerência pragmática ou interativa do texto, ou seja, explicitam os posicionamentos do que

está sendo enunciado no texto. Incluem as vozes presentes, que podem ser do autor empírico, vozes sociais ou de personagens, a partir as quais, eventualmente, se manifestam avaliações (julgamentos, opiniões, sentimentos) e as modalizações. As modalizações, por sua vez, derivam das avaliações, e podem ser vistas como lógicas (valor de verdade dos enunciados), deônticas (valor social dos enunciados), apreciativas (julgamento subjetivo) e pragmáticas (julgamento sobre a responsabilidade dos personagens). Essa camada, embora tida como a mais superficial por apresentar elementos que são independentes da progressão do conteúdo temático e que não se organizam em séries isotópicas, adquire capital importância em nosso trabalho justamente porque os mecanismos que a compõem “servem, sobretudo, para orientar a interpretação dos destinatários” (BRONCKART, 2008, p. 90), vinculando-se, assim, aos sentidos que os interactantes atribuem ao agir realizado, por exemplo, no trabalho real de professores.

Um esquema geral da arquitetura textual, que distingue os três níveis sobrepostos do folhado textual, foi proposto por Bronckart (2006, p. 147) e está representado a seguir.

**Figura 4** – Esquema dos níveis da arquitetura textual



Fonte: Bronckart (2006, p. 147 – adaptado).



Todavia, o próprio Bronckart (1999) admite que o esquema da arquitetura textual possui limitações, haja vista que ele responde às necessidades metodológicas de seu programa de pesquisa. Segundo o autor, as camadas do folhado interagem entre si, de forma que há espaço, evidentemente, para a reformulação da estrutura de seu esquema. Uma proposta de reorganização das “camadas do folhado” para fins de análise linguístico-textual e discursiva foi realizada por Machado e Bronckart (2009). Sobre ela discorreremos no próximo item, explorando, além da proposta geral de reorganização, elementos pertencentes a duas camadas textuais: a da *infraestrutura geral do texto* (o conteúdo temático e os tipos de discurso) e a dos *mecanismos de responsabilização enunciativa* (as vozes e modalizações), por serem esses os elementos pertencentes aos níveis da textualidade escolhidos para a análise que efetuaremos nesta pesquisa.

#### 2.1.3.1 Os Níveis de Análise Textual: Ênfase ao Organizacional e ao Enunciativo

Constituída a partir do nível da textualidade enfocado, essa nova organização analítica da arquitetura textual propõe, de acordo com Machado e Bronckart (2009, p. 53), que os três tipos de análises desenvolvidas sejam todas consideradas como pertencentes à análise textual/discursiva. Os níveis seriam assim distribuídos: *nível organizacional*, *nível enunciativo* e *nível semântico* (do agir). As análises desses níveis encontram-se claramente correlacionadas, posto que a análise de um dos níveis ilumina a do outro. Os elementos constituintes de cada nível baseiam-se fortemente no esquema anteriormente apresentado, configurando-se do modo que segue.

No *nível organizacional* as análises incidem sobre os mesmos elementos já propostos por Bronckart (1999) para o nível da infraestrutura textual – equivalente à primeira “camada do folhado” – os tipos de discurso e o plano global do texto. Foram acrescentados, no entanto, os mecanismos de textualização – correspondentes à “segunda camada” do folhado na proposta de 1999 – sendo esses os elementos responsáveis pelo estabelecimento da coerência entre os segmentos do texto identificados. Sobre os tipos de discurso, ressalta-se que os mesmos não constituem textos por si mesmos, mas que eles têm relação direta com a composição dos textos, atuando sobremaneira na caracterização desses.

É relevante destacar que os tipos de discurso, de acordo com Bronckart (2006), organizam as relações entre as coordenadas da situação de um actante e as coordenadas dos mundos coletivamente constituídos na textualidade. Assim, as operações que organizam a construção desses mundos são oriundas de uma decisão binária: 1) as coordenadas que organizam o conteúdo temático distanciam-se das coordenadas gerais da situação do actante (ordem do *narrar*); ou 2) ao contrário, essas coordenadas não se distanciam das coordenadas gerais da situação do actante (ordem do *expor*). Quanto ao actante e sua situação, ele pode ser um actante implicado à situação de produção ou um actante autônomo em relação à situação de produção.

O cruzamento das decisões de narrar ou expor e de ser um actante implicado ou autônomo à situação de produção produz quatro mundos discursivos distintos: mundo do EXPOR implicado; mundo do EXPOR autônomo; mundo do NARRAR implicado; e mundo do NARRAR autônomo. Para descrever essas operações, são tomadas as unidades linguísticas que as materializam, que nos permitem reconhecer tais mundos, identificados por quatro tipos de discursos, chamados de discurso interativo, discurso teórico, relato interativo e narração, respectivamente (BRONCKART, 1999, p. 165)<sup>13</sup>. O quadro a seguir, adaptado de Malabarba (2010), possibilita melhor identificar os quatro tipos de discurso e a conjuntura discursiva que lhe formula:

**Quadro 1 – Os tipos de discurso**

	Conjunção com o mundo real	Disjunção com o mundo real
	EXPOR	NARRAR
Implicação em relação ao ato de produção	<b><i>Expor implicado</i></b> <b><i>DISCURSO INTERATIVO</i></b>	<b><i>Narrar implicado</i></b> <b><i>RELATO INTERATIVO</i></b>
Não-implicação/ autonomia em relação ao ato de produção	<b><i>Expor autônomo</i></b> <b><i>DISCURSO TEÓRICO</i></b>	<b><i>Narrar autônomo</i></b> <b><i>NARRAÇÃO</i></b>

Fonte: adaptado de Malabarba (2010, p. 157).

<sup>13</sup> A classificação dos tipos de discurso entre os quatro principais reconhecidos por Bronckart (1999; 2008) não implica uma absolutização dessa classificação. O próprio autor admite que variantes na situação de produção, nos próprios tipos e entre as fronteiras entre os tipos discursivos são alvo de constante reformulação, possibilitando a formação e o reconhecimento de tipos *mistos* de discurso. Assim, Bronckart (1999) prevê a existência, por exemplo, de um tipo de discurso interativo teórico-misto.

Para uma melhor compreensão dos tipos de discurso, é interessante elencar algumas características que singularizam cada um deles. No discurso interativo são encontradas formas verbais que implicam pelo menos um dos participantes da interação, dêiticos temporais e espaciais e tempos verbais que colocam as ações verbalizadas como concomitantes ao momento de produção.

No relato interativo, percebemos a presença de elementos linguísticos que implicam os participantes da interação no texto produzido mas, diferentemente do discurso interativo, os fatos narrados estão distantes temporalmente do momento de produção.

Por sua vez, o discurso teórico não apresenta marcas que remetam ao participante da interação. Nota-se presença do presente genérico, de nominalizações e os conteúdos expressos são colocados de modo conjunto ao momento da produção.

Por fim, a narração não apresenta marcas que remetam à situação de produção textual e, além disso, há referência a um tempo passado, disjunto da situação de produção.

Comumente, os textos são constituídos pelos vários tipos de discurso, sendo predominante a presença de um tipo discursivo. Na perspectiva de análise do trabalho do professor, a constatação do tipo de discurso utilizado pode ser reveladora de como o professor atua em seu agir, pois os tipos de discurso configuram-se como unidades linguístico-textuais que trazem à tona as relações estabelecidas pelo produtor sobre a situação de produção de seu texto (DREY, 2010).

Quanto à análise de nível enunciativo, Machado e Bronckart (2009) sugerem que se recorra aos mecanismos de responsabilização enunciativa para sua realização. Dentre eles, citam as marcas de pessoa, os dêiticos de lugar e de espaço, de marcas de inserção de vozes, de modalizadores do enunciado, de modalizadores subjetivos e de adjetivos.

Sobre as marcas de pessoa, Machado e Bronckart (2009, p. 59) afirmam que “a análise do valor de todos os índices de pessoa parece ser extremamente útil, no

sentido de que ela permite mostrar a manutenção ou a transformação desses valores na progressão textual". Ou seja, "como o texto representa o enunciador no seu agir representado (idem). Além disso, os autores reforçam que o uso de diferentes pronomes pessoais alternadamente (eu, a gente, nós) pode colocar em evidência o estatuto individual ou coletivo (em diferentes graus) que é atribuído a um determinado agir.

Sobre a responsabilização enunciativa da(s) voz(es) presente(s) no texto, os autores sugerem que sejam observados o tipo de discurso ou o narrador, através do emprego de pronomes, bem como, no caso do português, de algumas desinências verbais que indicam número-pessoa e modo-tempo na conjugação verbal. Para esclarecer a noção de voz(es), retomamos Bronckart (1999, p. 326-327), quando este afirma que "as vozes podem ser definidas como as entidades que assumem (ou às quais são atribuídas) a responsabilidade do que é enunciado". Para ele as vozes podem ser agrupadas em três categorias: vozes de personagens (vozes de seres humanos ou se entidades humanizadas implicados na qualidade de agente); vozes sociais (vozes precedentes de indivíduos, grupos ou instituições sociais que não intervêm como agentes no texto) e voz do autor (voz da pessoa que está na origem da produção textual e comenta ou avalia alguns aspectos do que é enunciado).

A presença de diferentes vozes em um texto pode fazer com que ele possa ser considerado, de acordo com Bronckart (1999) *polifônico*. Segundo o autor, "considera-se que um texto é polifônico quando nele se fazem ouvir várias vozes distintas, podendo-se tratar de várias vozes de mesmo estatuto ou de combinações de vozes de estatuto diferente" (BRONCKART, 1999, p. 329). Ainda sobre as vozes presentes no texto, o autor sinaliza para o fato de que o posicionamento enunciativo dessas vozes pode manifestar avaliações sobre determinados temas do conteúdo temático do texto. Essas avaliações manifestam-se por meio das modalizações.

De acordo com Bronckart (1999, p. 330), "as modalizações têm a finalidade geral de traduzir, a partir de qualquer voz enunciativa, os diversos comentários ou avaliações formulados a respeito de alguns elementos do conteúdo temático". Machado e Bronckart (2009) caracterizam as modalizações como pertencentes a dois grupos: os modalizadores do enunciado e os modalizadores pragmáticos.

Os modalizadores do enunciado são unidades linguísticas que

exprimem a posição de uma instância enunciativa sobre o conteúdo da proposição enunciada, explicitando o grau de verdade (modalizações lógicas), ou de necessidade (modalizadores deônticos) ou de avaliação subjetiva (modalizações apreciativas), com a qual a instância enunciativa assume esse conteúdo (MACHADO e BRONCKART, 2009, p. 61).

Algumas das características que diferenciam as modalizações listadas são:

- *Modalizações lógicas/epistêmicas*: através delas é expresso, pelo enunciador, um grau de certeza sobre o conteúdo temático. São marcadas essencialmente pelos verbos *dever* e *poder*, e por palavras como *talvez* e *necessariamente* (BUENO, 2007, p. 65).
- *Modalizações deônticas*: por meio delas o enunciador define o conteúdo temático como pertencente ao domínio da ordem, do conselho, da permissão, da sugestão, da proibição, da obrigação, entre outros. São apoiadas nos valores, opiniões e regras comuns do mundo social, sendo as expressões mais comuns: *dever, ter a obrigação, é preciso que, não posso* (BRONCKART, 1999, p. 331).
- *Modalizações apreciativas*: através delas o enunciador exprime sua apreciação sobre o conteúdo temático. Expressam um julgamento de valor subjetivo sobre o conteúdo, na visão de quem avalia. Entre as marcas deste tipo de modalização da ordem do sentir subjetivo, estão as expressões: *infelizmente, ai de mim, quem me dera* e os verbos como *gostar, amar, ter prazer em, ter a impressão de, odiar* (ABREU-TARDELLI, 2006, p. 59).

Os *modalizadores pragmáticos* revelam, por sua vez, aspectos relativos a responsabilidade de um grupo, instituição ou personagem em relação ao texto em que é/são agente(s). São principalmente, de acordo com Machado e Bronckart (2009):

Os verbos auxiliares, que se intercalam entre o sujeito e o verbo, atribuindo ao(s) actante(s) determinadas intenções, finalidades, razões (motivos, causas, restrições etc.), capacidades (e incapacidades), julgamentos, etc. Em outros termos, explicitam uma interpretação de aspectos subjetivos do agir, ou ainda, assinalam determinadas categorias da semiologia do agir ao actante (MACHADO e BRONCKART, 2009, p. 62).

Cabe ressaltar que há, ainda, uma ampliação das marcas de subjetividade consideradas usualmente na “terceira camada” do folhado textual. Os autores assinalam brevemente que, a partir de então, outros itens lexicais indicadores de subjetividade são analisados. Para desenvolver essa análise, Machado e Bronckart (2009) baseiam-se, sobretudo, nos estudos de Kerbrat-Orecchioni (1998) que analisa e demonstra os índices de subjetividade enunciativa que se encontra em quase todas as classes de palavras.

Por fim, os autores apresentam a análise do nível semântico. Para a análise do nível semântico do agir, Machado e Bronckart (2009) propõem que sejam consideradas as diversas categorias do agir identificadas nos níveis textuais dos anteriormente explicitados. Como não é foco de interesse dessa pesquisa atuar com esse nível de análise, não a descreveremos mais pontualmente aqui. Recomendamos, então, a leitura da seção em que os autores postulam as categorias de análise que pertencem a esse nível.

Para encerrarmos essa exposição sobre os aportes teórico-metodológicos que constituem o quadro conceitual mais amplo do ISD e que servem como fio-primeiro para nosso andar investigativo, reconhecemos a opção pela não exaustividade no tratamento dos aspectos aqui abordados. Salienciamos, no entanto, que foram tematizados apenas aqueles aspectos que têm relação com os propósitos desta pesquisa. Como, no entanto, não queremos apenas sair do labirinto portando o fio-mestre, numa perspectiva de continuidade, de entrelaçamento, apresentaremos a seguir *outros fios* que nos auxiliarão na constituição/sustentação da trama aqui proposta.

### 3 MAIS FIOS TEÓRICOS: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Nesta seção será apresentada uma breve revisão bibliográfica de estudos que versam sobre a formação de professores na perspectiva da Linguística Aplicada, ou que com ela sejam coerentes, relacionando-a, sobretudo, à área da didática do ensino de línguas. No que diz respeito ao ensino de Língua Portuguesa, dispensamos especial ênfase à questão da produção textual. Esses fios acrescentam cor, significação e maleabilidade à trama que estamos tecendo. Com eles, preenchemos alguns dos espaços vazios que limitavam nossa tessitura, e seguimos adiante em nosso processo reflexivo.

#### 3.1 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Entendida como um dos pilares fundamentais da educação e do ensino, a formação de professores tem, tradicionalmente, tornado-se objeto de estudo e investigação nas áreas de Educação e da Linguística Aplicada. Sobre ela lançam seu olhar investigadores interessados em desvelar algumas das muitas faces dessa questão. Alguns se ocuparam da dimensão didática dessa formação, outros da dimensão epistêmica, há aquelas que se preocupam com a dimensão psicológica e, ainda, as que se ocuparam da dimensão praxeológica dessa formação, cada qual sob a perspectiva dos conceitos e métodos que lhes são próprios.

No âmbito das pesquisas realizadas em Linguística Aplicada, vale citar que uma busca pelos termos "linguística aplicada + formação de professores" na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (<http://bdtd.ibict.br/>), em abril de 2009, apontou a existência de 272 teses ou dissertações que abordam esse tema.

Um breve olhar para esse resultado, além de reforçar a relevância do mesmo para a pesquisa brasileira, permite perceber sua concentração no estado de São Paulo, em que duas universidades despontam como principais polos de pesquisa nessa temática: PUC-SP e Unicamp. Não por acaso são as duas universidades com os cursos de pós-graduação *strictu sensu* em Linguística Aplicada mais antigos do país. É nesse estado, também, que o livro *A formação do professor: perspectivas da Linguística Aplicada* (KLEIMAN, 2001), obra organizada por Ângela Kleiman e que

agrupa vários textos com resultados de pesquisa sobre a formação do professor em diferentes cenários, é lançado no início dos anos 2000. A seminal publicação oficializou, juntamente com o número de pesquisas que foram (e vêm) sendo empreendidas em cursos de mestrado e doutorado, o impacto e a relevância social da pesquisa nesta área.

Todo esse investimento em pesquisa e formação de professores certamente trouxe bons resultados em muitos dos espaços em que foram realizados. No entanto, a emergência de novas formas de trabalho e as necessidades advindas do espaço educacional brasileiro ainda demandam estudos e investigações para que possam ser (re)conhecidas/aprimoradas as práticas de formação de professores, especialmente daqueles que trabalham com o ensino-aprendizagem de línguas. Dolz (2009), ao discutir a formação de professores *na* e *para* a contemporaneidade, apresentou cinco desafios centrais para a formação dos professores de línguas:

- O primeiro concerne à *preparação linguística* necessária para poder exercer a profissão docente.
- O segundo consiste em formar um grupo de professores capaz de *avaliar as capacidades e dificuldades dos alunos* para orientar suas intervenções em função de suas necessidades.
- O terceiro supõe a *elaboração conjunta, com os professores de situações de comunicação* que permitam as aprendizagens linguísticas. Trata-se de estudar quais são as condições de uma intervenção eficaz na aula e de aprender a construir e a adaptar sequências didáticas.
- O quarto consiste na *colocação em prática do ensino, experimentando os principais gestos profissionais do professor de línguas*. Trata-se de pensar as modalidades de acompanhamento do professor debutante pelo formador e de assegurar um retorno reflexivo sobre as próprias práticas. Formar a partir do exercício da atividade profissional, mas tratando de analisar as práticas, com um retorno reflexivo, portanto, fazendo até a teoria.



- O quinto desafio da formação consiste na *articulação entre formação e pesquisa*, condição indispensável para desenvolver uma formação rigorosa (DOLZ, 2009, p. 2-3)<sup>14</sup>.

Sob uma perspectiva didática, o autor discute cada um dos cinco desafios, afirmando que, a partir desse ponto de vista, buscam-se soluções para problemas relacionados ao ensino de línguas. Sobre o primeiro, Dolz (2009) afirma que não se pode ensinar um objeto sem conhecê-lo, não se pode transmitir uma língua que se ignora. Nesse sentido, o autor alega ainda que é preciso também conhecer os processos de transposição do conhecimento linguístico para a sala de aula de forma que possa ocorrer tanto o ensino quanto a aprendizagem.

A respeito do segundo desafio, Dolz (2009) apresenta muitas questões, sendo que todas sinalizam para a complexidade do desafio. Aborda a questão de modo a mostrar que o desenvolvimento dessa capacidade de diagnosticar a situação do aluno, identificando as eventuais dificuldades, é realmente muito importante. Propõe o autor que se considere o trabalho com sequências didáticas<sup>15</sup> como uma possibilidade plausível, na qual esse diagnóstico seria facilitado.

O terceiro desafio é um dos que apresentam pontos de contato com este trabalho. Ao discorrer sobre a criação e adaptação de dispositivos de ensino, o autor enfatiza que a capacidade de criar situações que permitam a aprendizagem é uma das capacidades profissionais mais importantes no desenvolvimento profissional. Sobre essa capacidade, Dolz (2009) assevera que é necessário fazer com que a formação profissional supere a cultura da simples “colocação em prática” de materiais didáticos planejados por outrem. O desenvolvimento de competências para o domínio da criação e adaptação de dispositivos destinados à aprendizagem da leitura, expressão oral e escrita são aspectos importantes da profissionalização docente. Nesse sentido, nossa preocupação em explicitar como é (co)construído um objeto de ensino parece voltar-se para a direção apontada por este desafio: o trabalho real (BRONCKART, 2006) com o objeto de ensino “produção textual”

---

<sup>14</sup> Tradução nossa.

<sup>15</sup> O conceito de sequência didática será apresentado posteriormente, neste mesmo capítulo.

ajusta-se ao necessário conhecimento sobre como são adaptados, em sala de aula, dispositivos de ensino criados pelos próprios professores.

O quarto desafio também converge com o desenvolvimento desta pesquisa. O desenvolvimento de gestos profissionais no início da atividade docente é aspecto nodal na formação docente, segundo o autor. Dolz (2009) estabelece, ainda, que uma dialética e uma articulação entre a prática e a teoria é condição necessária para uma formação eficaz. Especificamente sobre os gestos, Dolz (2009) destaca aqueles que são ligados à *presentificação* e *elementarização*<sup>16</sup> dos saberes, a regulação das interações e das aprendizagens e a institucionalização dos novos saberes. Esses gestos serão apresentados em seção posterior.

O quinto e último desafio é a articulação entre pesquisa, inovação e formação. Sobre ele, o autor discorre afirmando que na formação (inicial ou continuada) de professores, esses três elementos precisam estar sempre presentes. A pesquisa fornece subsídios para que sejam respondidos os novos desafios que se colocam face ao trabalho do professor. A inovação articula-se ao trabalho realizado a partir da rigorosa análise da realidade educacional, visando a atuar de forma significativa na intervenção didática. A formação, nesse caso, sinaliza para a incompletude da formação inicial. O professor sempre precisará estar atento ao mundo a sua volta, especialmente ao mundo do trabalho e dos aspectos a ele relacionados, intentando dar continuidade à sua formação. Esses três elementos precisam estar constantemente associados.

Percebemos, então, que o conjunto de desafios realmente apresenta novas temáticas carentes de esclarecimentos no contexto da formação de professores. O terceiro e o quarto desafios, como já destacado, têm relação com os objetivos desse trabalho. Nesse sentido, a compreensão da engenharia didática aplicada à construção de um objeto de ensino, quer em seu aspecto textual-discursivo, quer em seu aspecto didático, parece-nos um *desafio relacionado aos desafios*.

---

<sup>16</sup> Elementos constituintes do objeto de ensino, como veremos em discussão *infra*.

### 3.1.1 O Momento do Estágio na Formação de Professores e a Didática da(s) Língua(s)

Compreendido, muitas vezes, como o momento em que a teoria estudada ao longo da formação será “posta em prática”, em que se desvelarão os segredos da sala de aula e dos meandros do agir docente, o estágio ocupa papel crucial na formação de professores. Pimenta e Lima (2008) afirmam que (ao momento do estágio) é preciso ser atribuído um “estatuto epistemológico que supere a sua tradicional redução à atividade prática” (p. 29). Isso significa, na opinião das autoras, que o estágio configura-se como um campo de conhecimento que se produz na interação entre os cursos de formação e o campo social no qual se desenvolvem as práticas educativas, que podem se constituir em atividade de pesquisa e, conseqüentemente, de produção de novos conhecimentos.

Contextualizando o estágio como eixo central nos cursos de formação de professores, Pimenta e Lima (2008) apresentam as diferentes concepções de estágio, quais sejam: *a prática como imitação de modelos*; *a prática como instrumentalização técnica* e *o estágio como possibilidade de superação da separação entre teoria e prática*. Essa última será agora focalizada, posto que se coaduna com a perspectiva deste trabalho. As demais podem ser consultadas no próprio volume citado, ou em discussão de Bueno (2007).

\*\*\*

A relação teoria e prática na formação de professores passa, atualmente, a receber outro olhar. A partir das contribuições da epistemologia da prática, a visão do momento de estágio como espaço de pesquisa começou a ganhar solidez. Considerando que a “finalidade do estágio é propiciar ao aluno uma aproximação à realidade na qual atuará” (PIMENTA e LIMA, 2008, p. 45), essa nova perspectiva de compreensão do estágio defende que o estágio deve ser um momento de reflexão a partir da realidade. Argumentam as autoras que o estágio não é apenas uma atividade prática, mas sim, teórica e “instrumentalizadora da práxis docente”. Nesses termos,

o estágio curricular é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, esta, sim, objeto da práxis. Ou seja, é no contexto da sala de aula, da escola, do sistema e ensino e da sociedade que a práxis se dá (PIMENTA e LIMA, 2008, p. 45).

O estágio deixa de ser, assim considerado apenas mais um dos componentes curriculares do curso e da formação inicial de professores. Sob nosso olhar, o estágio assume a dimensão de trabalho de ensino e, mais especificamente, quando da regência de classe, de trabalho real (cf. BRONCKART, 2006). Nesse sentido, aprender a profissão docente, profissionalizar-se, decorre, ao longo do estágio, de interrelações estabelecidas a partir das vivências dentro e fora da universidade e no cotidiano da escola sobre a realidade, a vida e o trabalho do professor na sociedade (PIMENTA e LIMA, 2008).

Sobre o estágio nas disciplinas específicas e as contribuições da didática, Pimenta e Lima (2008) asseveram que a Didática se constitui teoria do ensino com vistas à ampliação da compreensão que possuímos acerca das demandas que a própria atividade de ensino nos coloca. A partir dela, segundo as autoras, poderemos “aprender, encontrar respostas, criar novos entendimentos de como proceder à educação nos espaços escolares, campo mais frequente do trabalho profissional dos professores” (p. 154). As autoras afirmam, ainda, que a didática possibilita que os professores “pedagogizem” as disciplinas,

convertendo-as em matéria de ensino, colocando os parâmetros pedagógicos (da teoria da educação) e didáticos (da teoria do ensino) na docência das disciplinas, articulando esses parâmetros aos elementos lógico-científicos dos conhecimentos próprios de cada área (PIMENTA e LIMA, 2008, p. 155).

Em suma, a didática das disciplinas específicas se configura na relação entre o professor, o aluno, o saber específico e o contexto em que ocorre o trabalho docente. Na área específica da didática das línguas, Dolz, Gagnon e Decândio (2009) afirmam que essa é uma disciplina emergente, mas alertam que o termo *didática das línguas* pode assumir diferentes acepções. Isso porque se situa tanto no campo da teoria quanto no campo da prática escolar e extraescolar, ancorando-se em uma pluralidade. Ainda segundo os autores, “as pesquisas que se inscrevem

nessa disciplina científica não aceitam as posições prescritivas não baseadas nas práticas de ensino e aprendizagem das línguas, bem como o simples aplicacionismo das disciplinas de referência” (DOLZ, GAGNON e DECÂNDIO, 2009, p. 20), mas preconizam um trabalho de reelaboração e de construção dos objetos de ensino.

Nesse aspecto, duas perspectivas são apontadas pelos autores como sendo tendências dominantes do campo: de um lado, a engenharia didática, orientada para a elaboração e experimentação de dispositivos de ensino; de outro as abordagens que descrevem as práticas dos professores, buscando a compreensão e a explicação dos fenômenos observados nas aulas (DOLZ, GAGNON e DECÂNDIO, 2009, p. 20). Ambas as perspectivas consideram a ação de linguagem como fenômeno fundamental na elaboração dos conhecimentos didáticos. Ou seja, consideram “as interações verbais não só como um objeto prioritário, mas como a principal ferramenta das aprendizagens” (DOLZ, GAGNON e DECÂNDIO, 2009, p. 25). Outrossim, na perspectiva interacionista sociodiscursiva assumida neste trabalho, retomamos Bronckart (2006), que afirma que as interações humanas orientam a aprendizagem, interações que dizem respeito às atividades coletivas mediatizadas pela linguagem e às significações socioculturais que elas produzem. Com isso, ressaltamos o posicionamento de Dolz, Gagnon e Decândio (2009), que atribuem à didática das línguas a preocupação em criar as boas condições para a aprendizagem.

Do mesmo modo, ressaltam os autores que a aprendizagem também se dá pelo uso de artefatos introduzidos na aula de língua e servindo ao ensino-aprendizagem das noções e capacidades a serviço de um ensino ou de uma aprendizagem particular (DOLZ, GAGNON e DECÂNDIO, 2009). Sobre esse aspecto, é interessante regatar a discussão realizada no capítulo precedente, no tocante ao terceiro nível da atividade educacional. Segundo Machado (2009, p. 51), “o terceiro nível é o dos sistemas didáticos, envolvendo as classes em que se desenvolve o trabalho do professor, com seus três polos constitutivos: o professor, os alunos e o objeto de conhecimento”. No esquema apresentado pela *figura 2* (p. 30), observamos que esses polos do trabalho do professor são mediados por instrumentos (artefatos internalizados pelo actante). Entendemos ainda, de acordo

com Butler (2009, p. 30), que a ponta esquerda do triângulo distingue a simples transmissão do conteúdo da criação de um meio propício para isso.

Desta forma, o professor age sobre o meio, em interação com diferentes outros, utilizando-se de artefatos materiais (o quadro, o computador, o projetor) ou imateriais (o programa de computador) ou ainda os simbólicos (signos, regras, conceitos, metodologias, planos) construídos sociohistoricamente. Ou seja, a atividade não é a de um indivíduo destituído de artefatos, pelo contrário, ela é socialmente situada e constantemente mediada por objetos que constituem um sistema. Nesse contexto, optamos por conhecer mais a fundo como um objeto de ensino (a produção textual) é (co)construído no seio desse nível do sistema educacional. Para tanto, faz-se necessário compreender a própria noção de objeto de ensino e de produção textual. Esses são os tópicos de nossa próxima seção, que se contextualiza de maneira mais apropriada quando relacionada ao ensino de Língua Portuguesa no quadro das orientações dispensadas<sup>17</sup> às colaboradoras desta pesquisa em sua formação inicial.

### 3.2 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E OS SABERES SOBRE PRODUÇÃO TEXTUAL NA FORMAÇÃO INICIAL

No cenário educacional brasileiro parece existir um consenso de que o trabalho com a língua(gem) em sala de aula deve ser realizado por meio de tarefas que levem o(s) aluno(s) a (re)conhecerem, apropriarem-se e produzirem diferentes textos. Esses textos devem, também, fazer parte do mundo social em que os alunos estão inseridos, de forma que os papéis que a linguagem exerce nestes espaços possam servir ao aluno como referência para o desenvolvimento de sua(s) capacidade(s) comunicacionais e sociointerativas. Com isso, inferimos que a educação linguística em língua materna deva proporcionar espaços para diferentes manifestações discursivas, fazendo com que os alunos possam lançar mão de

---

<sup>17</sup> É salutar informar que há uma tensão entre a relação Didática e Linguística Aplicada no curso de licenciatura em Letras da universidade que fornece o *corpus* da análise, posto que as disciplinas de caráter didático são ministradas por professores de Linguística, mas obedecendo a orientações definidas por docentes da Educação/Pedagogia. Já as disciplinas de formação pedagógica, ministradas por docentes do Centro de Educação, não tem referência ou interlocução com o curso de Letras, suas premissas e seus anseios.

diferentes estratégias e usos linguísticos em prol de seus objetivos comunicacionais.

No âmbito da formação inicial de professores de língua materna, também é recorrente essa compreensão, pois constantemente postula-se que o principal “conteúdo” a ser trabalhado é o texto (vide Apêndice B, por exemplo, que revela o planejamento da disciplina de *Estágio Supervisionado* de nosso cenário de pesquisa). Dentre as atividades que devem ser desenvolvidas com textos estão a leitura de diferentes gêneros, bem como desenvolver postura crítica diante dos mesmos a fim de resolver problemas e participar da vida social (ROJO, 2009). A produção de textos também é contemplada na proposta de trabalho com o texto, de forma a circular nas esferas públicas.

Traduzir essa ou outra proposta de educação linguística e de trabalho com o texto em atividades de ensino, no entanto, é uma questão bastante peculiar, uma vez que sempre se envolve no processo o ‘como fazer’ didático. Com relação ao ensino de Língua Portuguesa e, mais especificamente, aos saberes sobre o trabalho com produção textual escrita, tomaremos como referência os trabalhos do chamado “Grupo de Genebra”. Esse grupo pertence à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra (FAPSE-Unige), local onde foram construídos os pressupostos teóricos e metodológicos do ISD. Subdividido em dois grupos, o primeiro, liderado por Jean-Paul Bronckart, intitula-se LAF (*Langage, Action et Formation*) e desenvolve trabalhos de caráter teórico-epistemológico e analíticos sobre o agir humano, desenvolvimento, ações e formação profissional. Caracteriza-se como sendo a vertente cuja preocupação primeira não é a ênfase aos processos de ensino-aprendizagem. O segundo, denominado de GRAFE (*Groupe de Recherche pour l'Analyse du Français Enseigné*), liderado por Joaquim Dolz e Bernard Schneuwly, alia o interacionismo sociodiscursivo aos saberes do campo da didática (entre outros), para desenvolver trabalhos teóricos e empíricos de caráter tanto epistemológico quanto didático que sirvam de base para o ensino de línguas. Além de ser coerente com o nosso fio-teórico principal, uma vez que deriva do mesmo, essa “vertente didática” do ISD, em outros contextos, também tem sido estudada, aplicada e gerado interessantes resultados no trabalho com o ensino-

aprendizagem de línguas (e.g. CRISTÓVÃO e NASCIMENTO, 2004; 2005; GUIMARÃES *et. al.*, 2008; NASCIMENTO, 2009).

A restrição a apresentação desta proposta para o ensino de línguas nesta dissertação também se pauta na realidade encontrada em nosso cenário de pesquisa (conforme discussão adiante): a disciplina de *Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental* ancora-se, para o trabalho com o ensino da escrita, no trabalho com gêneros de texto a partir da proposta de Schneuwly e Dolz (2004)<sup>18</sup>.

Já bastante divulgada no Brasil, a metodologia de trabalho proposta por esse grupo baseia-se, fundamentalmente, no trabalho com sequências didáticas. É interessante ratificar que esse trabalho repousa sobre a noção de gêneros de texto (ou discursivos<sup>19</sup>), que é uma questão amplamente debatida no Brasil desde a publicação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (BRASIL, 1998), e cujos princípios, pelo que sinalizam as pesquisas, encontros e publicações acadêmicas, ainda não foram transformados em uma prática comum no cenário educacional brasileiro. Os *Parâmetros*, na verdade, vêm ao encontro de muitos conceitos que a Linguística atual vêm desenvolvendo e, por isso mesmo, muitos cursos de Letras investem na sua disseminação, tanto na formação inicial quanto continuada de professores.

No caso específico do curso de Letras que integra o cenário desta investigação, a proposta didática de trabalho com gêneros de texto é discutida em poucas disciplinas. Uma ênfase ao trabalho com gêneros sob uma perspectiva didática recai especialmente sobre as disciplinas em que os alunos são preparados para trabalhar mais diretamente com atividades de ensino, como no(s) momento(s) de estágio(s). Especialmente na disciplina preparatória para o estágio em turma de ensino fundamental, a proposta de trabalho com produção textual partiu, no

---

<sup>18</sup> Como demonstra o Apêndice B, que revela o planejamento da disciplina efetuado pela professora titular da mesma.

<sup>19</sup> Segundo Bronckart (1999), a noção de gênero de texto é equivalente a noção de gênero de discurso de Bakhtin (1992/2003). Os gêneros de texto, desta maneira, são conceituados como “tipos relativamente estáveis de enunciados, elaborados sociohistoricamente, por diferentes esferas das atividades humanas, sempre apresentando conteúdo, estruturação, relação entre os interlocutores e estilo específicos. Seu estudo deve, obrigatoriamente, considerar usos e funções numa situação comunicativa” (BRONCKART, 1999, p.101-102). Optamos, neste texto, por valeremo-nos da terminologia empregada no quadro do ISD.



semestre da geração dos dados da pesquisa (vide *metodologia*), da proposta de sequências didáticas (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004) para o trabalho com gêneros e produção textual. A seguir apresentaremos mais detalhadamente esse procedimento, tal qual foi apresentado aos alunos das turmas de *Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental: Português* no segundo semestre de 2009. Antes, no entanto, faz-se necessário observar que esse procedimento foi apresentado como uma *orientação* ao trabalho com gêneros e com produção textual, não constituindo, sobremaneira, uma *prescrição* ao trabalho dos estagiários. Como veremos posteriormente, especialmente na seção das análises, nossas colaboradoras da pesquisa renormalizaram (SCHWARTZ, 2000) essa orientação, fazendo uma adaptação da proposta, enquadrando-a no limite de suas possibilidades de ação.

\*\*\*

A noção de gênero como objeto de ensino nas aulas de Língua Portuguesa tem assento oficial nos documentos que orientam/prescrevem o ensino no Brasil. Não ignorando essa prescrição, os professores da disciplina de *Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental*, no contexto investigado, ao prepararem seus alunos para o momento de estágio, solicitaram aos mesmos a leitura e discussão do capítulo “Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento”, da coletânea *Gêneros Oraís e Escritos na Escola*, de Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz, traduzida por Roxane Rojo e Glaís Cordeiro, em 2004.

A orientação construída em sala de aula para o trabalho com produção textual, a partir desse texto, obedeceu à compreensão de que Schneuwly e Dolz (2004) “releram” a proposição teórica bronckartiana acerca da noção de gênero de texto, com o intuito de melhor delimitá-la para atividades didáticas. Os autores, assim, afirmam que os gêneros textuais são instrumentos (semióticos) através dos quais a comunicação e a aprendizagem são realizadas. Isso porque, na compreensão desses autores, é a partir do uso de diferentes gêneros que podemos “agir linguisticamente”. Como cada gênero compreende um conjunto articulado de diversos instrumentos utilizados ao mesmo tempo, Schneuwly e Dolz (2004, p. 171) referem-se ao gênero como um *megainstrumento*, uma ferramenta complexa, que contém em seu interior outros instrumentos necessários para a produção textual. No

caso da escolarização do gênero, os autores lembram a necessidade de não esquecer a dupla articulação do gênero, que assume a forma de *gênero a ensinar*, adaptado no trabalho do professor, quanto de *gênero a comunicar* (ou para comunicar), na situação social em que ele pertencer/estiver inscrito e tiver de ser produzido.

Os autores supracitados propõem a organização dos gêneros de texto a serem estudados em cinco grandes agrupamentos, quais sejam: *narrar* (mimeses da ação através da criação de conflito); *relatar* (representação de experiências vividas, situadas no tempo); *argumentar* (sustentação, refutação ou negociação de tomadas de posição); *expor* (apresentação textual de diferentes formas dos saberes); *descrever ações* (regulação mútua de comportamentos). Essa organização ou agrupamento obedece a três critérios básicos, quais sejam: 1) o domínio social da comunicação a que os gêneros pertencem; 2) as capacidades de linguagem envolvidas na produção e compreensão desses gêneros; e 3) sua tipologia geral.

Para a operacionalização do trabalho em sala de aula com os gêneros de texto, a partir da classificação referida, os autores elaboraram uma proposta de trabalho denominada de *sequência didática*. Esta, segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97) “é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Entendida como um objeto de ensino sistemático, a sequência didática, em um contexto mais amplo, deve

criar contextos de produção precisos, efetuar atividades ou exercícios múltiplos e variados: é isso que permitirá aos alunos apropriarem-se das noções, das técnicas e dos instrumentos necessários ao desenvolvimento de suas capacidades de expressão oral e escrita, em situações de comunicação diversas (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 96).

Nesse sentido, a elaboração de uma sequência didática para o trabalho em sala de aula, a partir de um determinado gênero, implica a articulação de um mecanismo de construção didática que transforma o gênero textual em si, ou a sua descrição, em um programa de ensino do próprio gênero. Constrói-se, assim, a sequência didática, que coloca em ação três conjuntos de dados, quais sejam:

“comportamentos dos especialistas, comportamentos dos aprendizes e experiências de ensino” (DOLZ, SCHNEUWLY e de PIETRO, 2004, p. 259)<sup>20</sup>.

Deste modo, o ensino de um determinado gênero através de uma sequência didática exige que a elaboração de uma sequência de trabalho e o próprio gênero sejam conhecidos pelo professor. Esse é o primeiro passo para que o professor possa definir quais as dimensões, os componentes do gênero que serão objetos de seu projeto de ensino em prol da educação linguística dos alunos. Vários aspectos devem ser levados em consideração, quais sejam:

- i) As práticas sociais de referência: como o gênero funciona, como se dá a sua produção e recepção nas práticas sociais;
- ii) A literatura sobre o gênero: como se define o gênero, como ele é caracterizado nos estudos que se voltam para ele;
- iii) As práticas linguageiras dos alunos, suas necessidades e possibilidades de aprendizagem, segundo sua faixa etária e seu grau de letramento;
- iv) As práticas escolares: ou seja, o modo com que a escola vem lidando com o ensino de língua, as experiências acumuladas, as formas de trabalho já experimentadas no cotidiano escolar (GOMES-SANTOS, 2007, p. 56).

Esses aspectos serão transpostos para a realidade de cada sala de aula (num processo de transposição didática<sup>21</sup>), a partir das necessidades dos aprendizes. Esse elemento é extremamente importante para o trabalho com a didatização do gênero, pois não se pode pensar o ensino de um gênero como um bloco pré-formatado que servirá para qualquer turma de aprendizes.

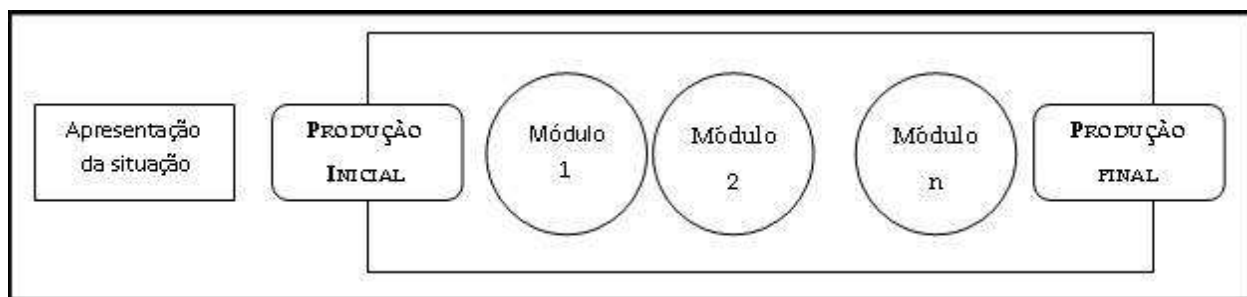
A didatização do gênero através da sequência didática pode ser representada por meio de um esquema gráfico apresentado por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 98) da seguinte maneira:

---

<sup>20</sup> As críticas direcionadas a esse ensino que escolariza o gênero não nos parecem, nesse momento, relevantes para o desenvolvimento do trabalho que propomos.

<sup>21</sup> O conceito de transposição didática baseia-se nas transformações pelas quais passam os saberes desde que eles entram no sistema didático. Desenvolvido por Chevallard (1985), refere-se ao processo fundamental que possibilita que se transforme em objeto de ensino um conteúdo de caráter científico. Ou seja, o processo de transposição didática permite que se construa uma versão didática do saber a ser aprendido, no caso, do gênero de referência.

**Figura 5** – A estrutura de uma sequência didática



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 98).

Como podemos observar, a proposta de uma sequência didática é feita em torno de quatro itens principais. A apresentação da situação serve como um momento introdutório ao procedimento, em que o professor irá “sondar” os alunos acerca dos conhecimentos que eles já possuem sobre o gênero em estudo e solicitará uma produção inicial do gênero. A partir dela poderá observar quais as dificuldades e capacidades apresentadas pelos alunos para que possam planejar de maneira mais eficaz o que trabalhará nos módulos. “É o momento em que a turma constrói uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada” (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 99)

A produção inicial é, como o próprio nome sugere, a primeira produção textual – quer oral ou escrita – do gênero trabalhado na sequência didática. Serve para que o professor consiga avaliar de maneira somativa, ao final da sequência, os acréscimos e aprendizagens que seus alunos obtiveram, bem como para “mapear” as principais capacidades que precisam ser desenvolvidas nos alunos e os problemas que precisam ser abordados no módulos para que eles possam dominar o gênero em estudo. É na produção inicial que “os pontos fortes e fracos serão evidenciados; as técnicas de escrita ou de fala serão avaliadas; são buscadas soluções para os problemas que aparecem” (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 103) e é permitida a introdução de uma linguagem comum entre professor e alunos.

Os módulos são as diferentes atividades e exercícios que o professor irá propor de maneira sistemática para que os alunos consigam dominar as capacidades necessárias para a produção qualificada do gênero. Nos módulos são trabalhados problemas de diferentes níveis (como a representação da situação de

comunicação, a elaboração dos conteúdos, o planejamento do texto e a realização do texto, por exemplo). Também durante os módulos pode ser criada, em um trabalho conjunto do professor com seus alunos, uma grade de avaliação, com os principais aspectos do gênero trabalhado (cf. GUIMARÃES, CAMPANI-CASTILHOS e DREY, 2008) e que servirá como um roteiro para a produção final do aluno.

A produção final, por sua vez, possibilita que o aluno escreva um novo texto colocando em prática as noções e conceitos/problemas trabalhados nos módulos e capitalize suas aquisições em um novo texto pertencente ao gênero estudado. Tal produção poderá ser revisada pelo professor ou por um colega à luz da grade de avaliação e refeita, num processo de refacção que permitirá, finalmente, que o gênero ensinado passe a ser um gênero a ser comunicado (ou seja, de alguma forma, transposto para fora dos muros da sala de aula, como propõe o trabalho de GUIMARÃES, CAMPANI-CASTILHOS e DREY, 2008).

É a partir da definição desse modelo didático de abordagem de gênero(s) que o professor pode elaborar seu conjunto de atividades e tarefas em uma sequência didática, além dos procedimentos e recursos didáticos a serem utilizados e dos instrumentos de avaliação da aprendizagem propostos.

Com isso, acreditamos que a proposta de educação linguística baseada em sequências didáticas a partir de gêneros de texto apresenta benefícios como a possibilidade de que o professor, ao ensinar, baseie-se no que ele e seus alunos conhecem sobre o gênero (repertório de conhecimentos), bem como verifique quais são as práticas de letramento que os alunos já se apropriaram e daquilo que ainda são capazes de/é necessário aprender. Além disso, o trabalho com sequências didáticas fornece ao professor elementos para avaliar, juntamente com os alunos, os desafios e os avanços encontrados no percurso de estudo do gênero, como bem demonstram pesquisas realizadas sobre esse tema (ex. GUIMARÃES, 2006; NASCIMENTO e ZIRONDI, 2009; GONÇALVES, 2009, entre outros).

É preciso dizer ainda que

a proposta de sequência didática descrita acima não é a única forma de planejar o ensino. Essa proposta, entretanto, nos instiga a inventar outros modos de organizar o ensino de um dado gênero. O que parece

significativo é a ideia de que não há ensino casual: programá-lo parece ser o passo inicial para que possamos desenvolver uma postura de reflexão constante sobre ele, na sala de aula, na comunidade escolar, nos espaços de formação, na sociedade como um todo (GOMES-SANTOS, 2007, p. 59).

Essa observação feita por Gomes-Santos reveste-se de maior importância nesse trabalho por dois grandes motivos: (1) alerta explicitamente para o fato de que não há trabalho de ensino de/com gênero(s) que não precise ser programado e (2), que sequência didática é o procedimento até então mais desenvolvido e conhecido, mas que não é único e, a nosso ver, não necessariamente precisa ser adotado como um cânone: há espaço para que

uma grande variedade de atividades devem selecionadas, adaptadas e transformadas em função das necessidades dos alunos, dos momentos escolhidos para o trabalho, da história didática do grupo e da complementaridade em relação a outras situações de aprendizagem da expressão, propostas fora do contexto das sequências didáticas (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 111).

A maior relevância desse modelo didático, a nosso ver, está no fato de reunir duas perspectivas teóricas para a explicação de tais questões: a primeira é a definição da natureza enunciativa da linguagem, nos termos bakhtinianos, dada a concepção de gênero empregada; e a segunda é a explicação, nos termos vygotskianos, da natureza psicológica da relação entre linguagem e pensamento, envolvendo os construtos de internalização e zona proximal de desenvolvimento (*cf.* DOLZ e SCHNEUWLY, 2004).

Observamos que a ênfase dispensada à noção de sequência didática constituiu-se como referência para o trabalho com produção textual, no âmbito da disciplina de estágio no ensino fundamental, por isso aqui a retomada de algumas concepções fundantes dessa proposta. Essa retomada foi importante, também, porque possibilita a intersecção com outra noção basilar no desenvolvimento desta pesquisa: as *operações referentes à produção textual* (DOLZ *et. al.*, 2010), apresentadas a seguir.

### 3.2.1 As Operações Referentes À Produção Textual e o(s) Objeto(s) de Ensino

Dando continuidade à preocupação didática com o trabalho com a produção textual, concentramo-nos agora em descrever, apoiados em Dolz *et. al.* (2010), as cinco principais operações da produção textual. Cada uma delas, de acordo com os autores, “se refere a uma situação de comunicação que guia a escolha de uma base de orientação para a produção de um gênero textual de referência” (p. 24). No âmbito das práticas didáticas, em sala de aula, a situação de comunicação pode corresponder ao comando de produção textual (ou *consigna*, de acordo com Dolz *et. al.*; 2010), integrando assim, sob nosso ponto de vista, o objeto de ensino “produção textual”. Essa relação será melhor explicitada ao final desta seção. A seguir apresentamos as operações da produção, tal qual propostas por Dolz *et. al.* (2010).

**Figura 6** – As operações da produção textual



Fonte: Dolz et al. (2010, p. 25).

Como verificamos na *figura 6*, a primeira operação da produção textual é a *contextualização*. Segundo Dolz *et. al.* (2010, p. 25), essa operação “consiste em interpretar a situação de comunicação de modo a produzir um texto coerente”. Ou

seja, o texto precisa fazer sentido na situação de produção, de modo que forme uma unidade *coerente*.

A segunda operação descrita pelos autores compreende o *desenvolvimento dos conteúdos temáticos* em função do gênero. “Essa operação refere-se à adaptação aos diferentes elementos da situação de comunicação previamente presentes” (DOLZ *et. al.*, 2010, p. 25). Nessa operação é que se desenvolve a progressão temática do texto.

A *planificação* é a terceira operação da produção textual. Nesta operação entra em ação a organização do texto em partes cujos conteúdos temáticos “seguem uma ordem e uma hierarquia particular” (DOLZ *et. al.*, 2010, p. 26). Os autores destacam ainda que existem diferentes formas de planificação, de acordo com cada texto/gênero produzido.

A quarta operação apresentada por Dolz *et. al.* (2010, p. 26) refere-se às marcas linguísticas que são empregadas na textualização. Aqui os autores dão ênfase ao conjunto de marcas linguísticas que constituirão o texto operando no nível da segmentação, conexão e coesão nominal e verbal. Sob o signo da segmentação e da conexão encontram-se os sinais de pontuação, os parágrafos e os organizadores textuais. A coesão relaciona-se ao conjunto de meios linguísticos que asseguram as relações entre as frases, promovendo a progressão do texto e a visão deste como um todo. Destacam-se como elementos coesivos os pronomes e os tempos verbais.

Por fim, a quinta operação trata da releitura, da revisão e da reescrita dos textos durante a produção ou após um esboço. “A quinta operação implica o retorno do produtor a seu texto e/ou a formas pontuais de intervenção para melhorá-lo”, definem Dolz *et. al.* (2010, p. 27).

Para além dessas operações, os autores apresentam ainda outras dimensões que são transversais à produção escrita. Trata-se das operações de lexicalização, sintagmatização, componentes ortográficos e gráficos. Resumidamente, a sintagmatização refere-se ao nível da sintaxe, “ou seja, à construção e às relações entre os componentes da frase” (DOLZ *et. al.*, 2010, p. 27-28). A lexicalização refere-se “ao vocabulário e à criação de novas palavras a partir de palavras de base”



(DOLZ *et. al.*, 2010, p. 28). A ortografia (componentes ortográficos) é relacionada aos aspectos da norma ortográfica e da aprendizagem do “saber-escrever” de modo a respeitar o padrão ortográfico da escrita. E, por fim, de acordo com Dolz *et. al.* (2010, p. 29), os componentes gráficos relacionam-se à “configuração geral do texto escrito, à disposição espacial, à paginação e à repartição dos blocos no texto”, elementos que também auxiliam o receptor do texto.

Essas operações da produção textual podem atuar, segundo nossa interpretação, como elementos constituintes do objeto de ensino “produção textual” sob a perspectiva do trabalho do professor. Expliquemo-nos. Um objeto de ensino – também denominado de objeto de saber, ou objeto de aprendizagem –, no âmbito do trabalho do professor, é o objeto a ensinar com o qual o professor ocupa-se em sua(s) aula(s), tanto no planejamento prévio quanto na execução do mesmo. No caso específico do cenário investigado, na atividade de produção textual, o ensino através de um gênero de texto tornou-se o objeto de ensino, respondendo (em maior ou menor grau) à dupla articulação do gênero proposta por Schneuwly e Dolz (2004) e às operações da produção textual descritas por Dolz *et. al.* (2010), conforme descrição *infra*. É evidente que essa articulação que propomos entre a constituição do objeto de ensino “produção textual” e as proposições dos autores tem caráter estritamente interpretativo. A partir de nossa observação do trabalho real é que conseguimos articular as noções teóricas ao agir das alunas-professoras que (co)construíram em suas aulas o objeto de ensino focalizado.

A propósito da conceituação de *objeto de ensino*, é relevante destacar que ele assume, desde uma perspectiva didática, a caracterização de unidade semiótica inicialmente inteira, acabada (GOMES-SANTOS, 2009) para, no mesmo espaço didático, tornar a ser semiotizado, dessa vez decomposto, pontuado, fragmentado, a fim de favorecer a aprendizagem dos alunos, tornando-se, portanto, objeto de estudo. Tomamos a decisão, neste trabalho, de adotar a noção de objeto de ensino como base para a discussão do trabalho com produção textual em sala de aula, deixando em suspenso a noção de objeto de estudo, embora reconheçamos a intrínseca relação de complementaridade que uma noção impõe à outra, como prevê Schneuwly (2000):

Um objeto de ensino é sempre e necessariamente desdobrado na situação didática: ele é tornado presente, “presentificado”, pelas técnicas de ensino, materializadas sob formas diversas (objetos, textos, instrumentos, exercícios, etc.), considerado tanto objeto a aprender, a “semiotizar” (MORO, 2000), a propósito dos quais novas significações podem e devem ser elaboradas pelos alunos; quanto o objeto sobre o qual a intenção de ensinar guia a atenção dos alunos para procedimentos semióticos diversos, por meio da “elementarização” e da evidenciação das dimensões essenciais do objeto, que fazem dele um objeto de estudo, guiando a construção mesma da aprendizagem. Os dois processos – tornar presente o objeto e o “elementarizar/topicalizar em suas dimensões proeminentes” – são indissoluvelmente ligados, definem-se mutuamente (SCHNEUWLY, 2000, p. 23 *apud* GOMES-SANTOS, 2009, p. 136).

Assim, embora haja a distinção entre objeto de ensino e objeto de estudo<sup>22</sup>, demonstrando o papel interrelacionado que cada um desses exerce na construção dos processos de ensino-aprendizagem, parece-nos essencial neste momento retomar o papel que a presentificação e a elementarização, enquanto gestos didáticos (GOMES-SANTOS, 2010, p. 450), têm na construção de objetos de ensino. Esses gestos, como descritos por Schneuwly (2000), atuam no processo semiótico de construção do objeto de ensino, conferindo ao trabalho do professor uma relação de articulação entre o saber e o saber a ser ensinado (CHEVALLARD, 1985). Complementar a essa relação de articulação estão, de acordo com Gomes-Santos (2010), os gestos didáticos descritos por Aebly Daghé e Dolz (2007), assim referidos por aquele:

a) *apelo à memória e antecipação didática*: consiste em trazer à tona trabalho(s) anterior(es) ou vindouro(s), este(s) último(s) sob a forma de antecipação, sobre um dado objeto, a fim de estabelecer coerência entre o trabalho a desenvolver naquela aula e o todo da sequência;

b) *formulação de tarefas*: consiste na causa e na entrada em um dispositivo didático; sendo a tarefa o instrumento que institui o objeto de ensino e cria as condições que permitem ao professor presentificá-lo em sala de aula e ao aluno apropriar-se dele;

c) *emprego de dispositivos didáticos*: consiste em utilizar um aparato de instrumentos de ensino (suporte material, instruções e modos de trabalho)

---

<sup>22</sup> Reiteramos que trabalharemos apenas com a noção de objeto de ensino, que representa a perspectiva do professor, embora essa seja uma escolha meramente metodológica/organizacional, que não ignora a importância de entender a noção de objeto de estudo (perspectiva do aluno) como inerente aos processos de ensino-aprendizagem. No entanto, tomamos a noção de objeto de ensino como eixo norteador por entender que ela revela o trabalho docente em sala de aula. Assim, coaduna-se com a perspectiva de ensino como trabalho que adotamos e com a observação dos “modos com que a escrita é ensinada” (GOMES-SANTOS, 2010, p. 449), que, segundo o autor, “foram apenas em parte objeto de investigação” (*idem*).

para mostrar as diferentes dimensões do objeto, no interior dos processos de presentificação e de elementarização/topicalização;

d) *regulação e avaliação*: consiste ora em “obter informações sobre o estado de conhecimento dos alunos, podendo se situar no início, no curso ou no fim de um ciclo de aprendizagem” (Aeby Daghé; Dolz, 2007, p. 2), sendo esta a regulação interna, e ora em conduzir a própria construção do objeto, operando no interior das atividades escolares e favorecendo uma troca com o aluno, sendo esta a regulação local. A avaliação é um tipo particular de regulação;

e) *institucionalização*: consiste em explicitar e convencionar o status de um saber a ser aprendido e utilizado pelo aluno e exigido pelo professor, caso ele o queira (cf. Sensevy, 2001 apud Aeby Daghé; Dolz, 2007). Em outras palavras, consiste em estabelecer conceito a um saber, atribuindo-lhe uma generalização que pode ser mobilizada em contextos outros, diferentes do contexto no qual o objeto foi presentificado e elementarizado/topicalizado (GOMES-SANTOS, 2010, p. 450).

Relacionados ao contexto específico do trabalho do professor em sala de aula, em muitas das atividades cabíveis ao espaço escolar, os gestos didáticos esquematizados por Gomes-Santos revelam algumas das capacidades/saberes que o professor deve ter para criar o *meio-aula* (AMIGUES, 2004). A capacidade de estabelecer a memória coletiva do trabalho realizado pelo grupo (*memória didática*) ou mesmo de antever as possibilidades de trabalho em sala de aula (*antecipação didática*) parecem ser, de fato, elementos que não pertencem a um “dom” ou “vocação” para o ensino: trata-se de capacidades docentes a serem desenvolvidas para que a “classe funcione” (AMIGUES, 2004; BRONCKART, 2008). Enquanto gestos, parecem-nos uma possibilidade de observação do agir docente ainda pouco desvelada no trabalho com produção textual.

A *formulação de tarefas* interrelaciona-se com a construção de objetos de ensino. Por meio dela é que o objeto é presentificado em sala de aula e permite a “entrada no dispositivo didático”, ou seja, permite que o trabalho docente seja levado a efeito, por meio da presentificação ou elementarização. Esses elementos podem auxiliar na caracterização da sequência interativa presente em sala de aula durante o trabalho real dos professores.

No interior desses processos de elementarização e de presentificação é que os *dispositivos didáticos* atuam. Ligados aos objetos de ensino e as dimensões que os constituem, os dispositivos didáticos auxiliam na construção do trabalho em sala

de aula com o(s) objeto(s) de ensino. Numa perspectiva de descrição e compreensão da dinâmica de sala de aula, os dispositivos didáticos merecem espaço na compreensão do agir docente, especialmente no trabalho real.

Em relação de continuidade, a *avaliação* e a *regulação* atuam como gestos que se relacionam com a obtenção de informações sobre os efeitos do trabalho do professor em relação ao aluno. Intuindo a regulação da construção/internalização do saber relacionado ao objeto de ensino, servem, a nosso ver, para permitir que o professor tenha um *feedback* sobre o curso de seu agir.

A *institucionalização*, por fim, aponta para um gesto docente que amplia a relação dos aprendizes com o objeto de ensino. Este gesto visa a demonstrar a relação que o saber apresentado no objeto de ensino pode vir a ter para além do espaço da avaliação e regulação. Ou seja, atribui ao objeto de ensino/saber um efeito de generalização aplicável a contextos outros que não o de sala de aula.

A análise dos gestos didáticos em momentos de interação em sala de aula pode ser uma possibilidade de apropriação e transformação dos saberes e das práticas docentes materializadas no trabalho real de professores (DOLZ, 2009) ainda pouco explorada. Através dela a intersecção entre os conteúdos relacionados tanto à formação intelectual/linguística quanto praxeológica/didática de professores parece poder ser evidenciada por meio da análise linguístico-textual dos objetos de ensino (co)construídos em sala de aula.

No capítulo a seguir seguimos articulando fios que nos levarão ao momento do tear, apresentando a *metodologia* desenvolvida para a/na realização desta pesquisa. Retomando elementos já considerados ao longo deste texto, melhor delimitando-os de acordo com os interesses da investigação, e apresentando outros elementos importantes para a tessitura desta trama, pretendemos delinear o percurso implicado no processo de descrição e análise da (co)construção do objeto de ensino e no trabalho real de professores para, assim, poder pensar numa relação de retorno reflexivo sobre a formação inicial.

## 4 OS FIOS DO PERCURSO METODOLÓGICO

Nesta seção procuramos delinear o percurso metodológico da investigação, cujos fios se desdobram para dar conta do cenário e da natureza da pesquisa, de descrever as colaboradoras da pesquisa, os instrumentos e, ainda, a geração e transcrição dos dados. Também relacionamos os métodos e categorias analíticas aplicadas às análises desenvolvidas. Procuramos, com isso, detalhar os procedimentos empregados na realização deste trabalho, perseguindo garantir a confiabilidade dos dados analisados e dos resultados obtidos.

### 4.1 CENÁRIO DA PESQUISA

O percurso até aqui desenvolvido já revela, a partir dos fios apresentados, indícios sobre o cenário em que esta investigação foi realizada. Estamos, evidentemente, inseridos no escopo dos trabalhos em Linguística Aplicada que se debruçam sobre o trabalho do professor em sala de aula, focalizando, mais especificamente, a faceta da interação em aulas de língua portuguesa na (co)construção de um objeto de ensino: a produção textual. Para chegar a esse “microcenário” de pesquisa, partimos de um “macrocenário” que será caracterizado a seguir.

Esta pesquisa foi realizada com alunas regularmente matriculadas no Curso de Letras de uma universidade privada, de caráter confessional. Essa universidade conta com cerca de 25 mil alunos distribuídos entre os cursos de graduação, extensão e pós-graduações *latu* e *strictu* senso. O Curso de Letras faz parte do conjunto de 51 graduações oferecidas pela instituição, estando inserido no grande grupo das graduações voltadas à “educação e desenvolvimento humano”, como é caracterizado institucionalmente o perfil dos cursos de licenciatura. Ainda sobre a caracterização dispensada às licenciaturas, lemos, à página 15 do *Perfil da Universidade*<sup>23</sup>, publicado em 2006, que:

---

<sup>23</sup> O nome da universidade foi omitido, para fins de preservação da identidade dos envolvidos na pesquisa.

As licenciaturas por PAs<sup>24</sup> representam um avanço em termos de formação do professor.

Atendendo à exigência legal atual para cursos, a *Universidade* concentrou e especializou sua proposta pedagógica, introduzindo novo currículo com conteúdos de natureza científico-cultural, prática e estágio voltados à competência para a ação docente. Através da prática, há contato gradual e progressivo com a realidade, em vários espaços educativos, em atividades envolvendo estudantes e professores da rede de ensino e da universidade.

O estágio intensifica essa lógica: serve tanto como fonte de aprendizagem para os licenciados como se constitui em objeto de investigação, visando à resolução dos problemas da escola básica. Durante o estágio, o aluno efetivamente realiza a docência, assumindo a ação pedagógica em seu planejamento, execução e avaliação. Ambas experiências são fundamentais para o desenvolvimento de competências específicas dos futuros professores.

Como podemos observar, há uma preocupação fortemente assinalada pela instituição com a formação de professores em seus cursos de licenciatura, com ênfase à relação teoria-prática e ao momento de estágio. No Curso de Letras, integrante de nosso macrocenário de pesquisa, essa preocupação não é diferente. Sendo o Curso de Letras um dos mais antigos da instituição, fundada em 1969, a tradição na formação de professores para atuarem na educação básica foi consolidada e reconhecida, em termos de avaliação, pela conquista, por seis anos consecutivos, do conceito A no Provão do MEC. A própria Universidade foi avaliada pelo MEC, por dois anos consecutivos – os relacionados ao tempo de duração desta pesquisa, inclusive –, como a melhor universidade privada da região sul do país.

Nesse contexto, ecoando a preocupação com o momento do estágio na formação de professores, o currículo do Curso de Letras – Habilitação Letras Português – propicia a seus estudantes dois momentos de estágio: um em turma de ensino fundamental (*Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental: Português*) e outro em turma de ensino médio (*Estágio Supervisionado no Ensino Médio: Português*). Essas disciplinas constituem-se como espaços para a implementação de metodologias no planejamento de situações de aprendizagem, na elaboração de materiais didáticos e no desenvolvimento curricular, além da regência de uma classe regular em aulas de Língua Portuguesa e Literatura. É relevante destacar que, lado a lado com a preocupação na formação pedagógica desses professores presente

---

<sup>24</sup> *Programas de Aprendizagem* são unidades que organizam os saberes das áreas de conhecimento a que estão relacionadas às atividades acadêmicas oferecidas aos cursos de Licenciaturas, a fim de propiciar o domínio das competências selecionadas para compor o perfil profissional.

nessa disciplina e no currículo como um todo, há também uma formação de orientação linguística fortemente marcada por abordagens teóricas textuais e discursivas voltadas a uma concepção de ensino voltada à prática social (como apontam Kuntzler e Guimarães, 2010, em estudo sobre o currículo dessa graduação).

Sobre a disciplina específica de *Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental*, salientamos que ela é que nos forneceu o acesso ao “microcenário” desta pesquisa (detalhado, por uma questão meramente organizacional, nos próximos tópicos). Isso porque, ao adentrarmos o espaço dessas turmas de estágio, ainda na universidade, pudemos conhecer um pouco mais, em uma abordagem de “caráter etnográfico”, as maneiras como esse ambiente de formação é efetivado; bem como ter acesso aos espaços do trabalho real desenvolvido pelas alunas que colaboram com essa pesquisa em seus estágios. A propósito desses espaços de trabalho, faz-se necessário informar que se trata de espaços públicos, pertencentes a escolas das redes municipal e/ou estadual de ensino. Como constituintes específicos do microcenário de pesquisa, eles também serão descritos mais detalhadamente no próximo item, juntamente com a caracterização de nossas colaboradoras.

Cumpramos mencionar, então, que se trata de um cenário multicomposto, cuja complexidade é apenas em parte por nós explorada. Aspectos como a ambivalência desse cenário-espaco de formação, em que a universidade (privada), responsável maior pela profissionalização de seus acadêmicos, tende a solicitar de seus alunos que sua formação complete-se nos espaços escolares, em geral, públicos, sem devidamente prepará-los para essa questão (que nesse caso se mostra mais claramente quando pensamos que a relação é sempre unilateral, partindo da universidade para a escola); aspectos sociológicos e antropológicos relacionados ao microcenário de pesquisa ou outras questões que talvez tenham influência sobre o resultado do trabalho real de nossas colaboradoras não serão considerados aqui, ainda que reconheçamos sua importância.

Resta-nos, então, aquilo que poderíamos chamar de “uma visão parcial” do todo que compõe o cenário desta pesquisa: universidade e escola, em interação, na formação de professores de Língua Portuguesa em seu momento de estágio.

## 4.2 NATUREZA DA PESQUISA

Essa é uma pesquisa de natureza qualitativa. Isso porque, com a realização deste trabalho, buscamos explorar uma parcela do conjunto complexo de fatores que envolvem o fenômeno central da pesquisa, descrito em nossos *primeiros fios*. Trata-se claramente de uma pesquisa *com* pessoas, em vez de *sobre* ou *para* pessoas (CRESWELL, 2010). Por esse mesmo motivo é que empregamos o termo *colaboradoras* de pesquisa, ao invés de sujeitos, participantes ou análogos.

Assim, a confiabilidade desse tipo de pesquisa está atrelada à comparação das análises desenvolvidas, a partir dos mesmos dados, por vários pesquisadores. No caso desse estudo, a confiabilidade plena dos resultados apóia-se em análises sobre os dados já realizadas por outros pesquisadores do grupo (DREY, 2010; KUNTZLER e GUIMARÃES, 2010; CARNIN E GUIMARÃES, 2010), possibilitando que nos aproximemos de um índice mais alto de confiabilidade e de validade.

## 4.3 COLABORADORAS DA PESQUISA

Como já mencionado nas *notas introdutórias*, meu trabalho de mestrado está relacionado ao projeto de pesquisa "Constituição da profissionalidade do professor de língua portuguesa: a formação de futuros docentes em foco" e faz uso do acervo de dados gerado para esse projeto. O processo de geração de dados foi desenvolvido conjuntamente por mim e pela doutoranda Rafaela F. Drey, sob supervisão da professora Ana Maria de Mattos Guimarães e contou, ainda, com o apoio das bolsistas de iniciação científica Carina Ben e Bianca Kuntzler no tratamento e transcrição dos dados de origem áudio-visual. Parte desse processo merece ser relatado aqui, pois auxilia a delinear de maneira mais precisa o modo como chegamos às participantes e as relações estabelecidas no cenário de pesquisa.

No mencionado processo de geração de dados, múltiplos foram os passos desenvolvidos. Primeiramente, realizei meu estágio de docência no ensino superior (obrigatório para bolsistas CAPES de doutorado e indicado para bolsistas de mestrado) junto a uma turma da já referida disciplina *Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental* do Curso de Letras da Unisinos, na qual exerci 20% (vinte por cento) da carga horária da disciplina. Nesse espaço, pude conhecer e vivenciar a



realidade docente deste campo de atuação e interagir com os alunos que cursavam a disciplina. Essa inserção no contexto do qual as alunas-professoras (colaboradoras da pesquisa) participavam permitiu conhecer e compreender as prescrições e orientações que eram destinadas aos alunos da disciplina/Curso de Letras, posto que eu integrava o contexto de realização dessas prescrições/orientações.

A outra turma de *Estágio Supervisionado* igualmente foi acompanhada por outra integrante do grupo de pesquisa, que realizava, também, seu estágio de docência no ensino superior. Nesse contexto, nossa aproximação com as turmas de alunos foi que possibilitou a solicitação de colaboradores/voluntários para o trabalho de pesquisa. A partir disso é que realizamos o segundo passo do processo de geração de dados: a apresentação, fora do espaço da disciplina, do projeto de pesquisa, das atividades que seriam desenvolvidas nele, do procedimento a ser realizado com as quatro alunas que se voluntariaram para este trabalho de investigação e obedeciam aos critérios propostos<sup>25</sup> para participação. Após ter explicado o procedimento a ser adotado, esclarecer o procedimento ético e acadêmico necessário (com a assinatura, inclusive, do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido), marcamos datas para a primeira entrevista com as colaboradoras da pesquisa. A partir dessa entrevista é que as filmagens do trabalho real, em turmas do ensino fundamental, foram definidas e agendadas.

Como assinalado anteriormente, quatro colaboradoras – todas mulheres, haja vista que os alunos do sexo masculino das turmas, ou não foram voluntários à atividade de pesquisa, ou não atendiam aos critérios propostos – colaboraram com a geração dos dados pertencentes ao projeto maior de pesquisa. Para esta dissertação, no entanto, apenas duas colaboradoras da pesquisa foram consideradas, dado que é em seu trabalho com o objeto de ensino “produção textual

---

<sup>25</sup> O projeto de pesquisa foi apresentado a ambas as turmas da disciplina de *Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental: Português*. Todos os alunos foram convidados a participar do projeto, mas para isso deveriam obedecer a critérios como: (a) não possuir qualquer experiência docente prévia ao momento de estágio; (b) matricular-se, no semestre seguinte, na disciplina de *Estágio Supervisionado no Ensino Médio – Português*; (c) estar disposto a participar da pesquisa, estando ciente da necessidade de possibilitar a gravação de quatro horas/aula de cada um dos estágios, realização de entrevistas, além da possibilidade de participação numa sessão de vídeo para assistir e comentar sua própria atuação (autoconfrontação) e, por fim, (d) realizar o estágio em escolas localizadas na região metropolitana de Porto Alegre, Vale dos Sinos ou Vale do Caí, em locais que permitissem o acesso dos pesquisadores para a geração dos dados.

escrita” que nos deteremos nas análises. A seleção dessas duas colaboradoras, em detrimento das demais, obedeceu a critérios como: (a) presença do objeto de ensino “produção textual escrita”, em sala de aula, baseado em um gênero que não a redação escolar; (b) desenvolvimento de interações relevantes quantitativa e qualitativamente e relacionadas ao desenvolvimento desse trabalho, possibilitando assim a descrição e análise das mesmas; (c) qualidade da filmagem desse trabalho, de forma a permitir a transcrição e análise dos dados em tempo compatível com a realização desta pesquisa de mestrado.

Obedecendo a esses critérios e eleitas as duas colaboradoras, estas são apresentadas a seguir, juntamente com uma sucinta caracterização do espaço de atuação (turma, escola, cidade) em que desenvolveram seus respectivos estágios. Os nomes das participantes foram alterados para preservar sua identidade.

**Liana:** à época, com 22 anos, era aluna do 7º semestre da graduação em Letras – Português e bolsista de iniciação científica, atividade a que se dedicava com exclusividade. Residia em uma pequena cidade do Vale do Caí, na qual também realizou seu estágio curricular em uma turma de 8ª série do ensino fundamental, em uma escola da rede estadual localizada em um bairro próximo ao centro da cidade, no período matutino. A turma em que Liana realizou seu estágio aparentava ser bastante homogênea em termos de faixa etária e classe socioeconômica, não apresentando casos de alunos repetentes ou em estado de vulnerabilidade social. Também demonstrava ser uma turma bastante engajada na realização das tarefas propostas em sala de aula, atribuindo sentido às mesmas e atendendo ao que a professora propunha. Liana não possuía, até o momento da realização do estágio, experiência alguma como docente em uma turma de ensino fundamental.

**Sara:** também aluna do 7º semestre da graduação em Letras - Português, trabalhava, no segundo semestre de 2009, em uma empresa de vendas e suporte técnico de TV por assinatura. Residia em uma movimentada cidade da região metropolitana, na qual também realizou seu estágio, em período vespertino, em uma turma de 6ª série do ensino fundamental. Tal turma abrigava alunos repetentes e em idade diferenciada da esperada para alunos dessa série, além dos alunos habitualmente previstos para esse grau. A escola pertence à rede municipal de

ensino e situa-se em um bairro próximo ao centro da cidade, sendo, no entanto, caracterizada por receber alunos pertencentes a realidades socioeconômicas múltiplas e, em sua maioria, adversas. A aluna-professora Sara, assim como Liana, não possuía, até o momento da realização do estágio, experiência alguma como docente em turmas de ensino fundamental.

Importante, ainda, é relatar que Sara e Liana não eram alunas da mesma turma de Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental. Embora esse fato possa sugerir diferenças no modo como elas tiveram acesso ao conteúdo desenvolvido na disciplina, especialmente em relação à temática do trabalho com a produção textual escrita, consideraremos apenas o fato que ambas tiveram, ainda que por vias diversas, acesso ao mesmo nível de informação a respeito do trabalho com gêneros de texto e produção textual baseado em sequências didáticas (procedimento explicitado no segundo capítulo). Na verdade, esse conteúdo foi planejado conjuntamente entre os dois pesquisadores que estavam atuando nas duas turmas, valendo-se, especialmente, do volume *Gêneros de texto no dia a dia do ensino fundamental* (GUIMARÃES, CAMPANI-CASTILHOS e DREY, 2008).

#### 4.4 GERAÇÃO, TRANSCRIÇÃO E PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

##### 4.4.1 O Processo de Geração dos Dados

Antes mesmo de explicitarmos o processo de geração dos dados, acreditamos ser relevante explicitar que optamos pelo uso do termo "geração dos dados", já empregado ao longo deste texto, ao invés de "coleta dos dados". Essa escolha terminológica e conceitual leva em consideração o fato que pesquisar é intervir e interpretar (n)o cenário investigado. De acordo com Mason (1996), ao observarmos e escolhermos com quais "dados" trabalharemos já estamos interpretando-os, bem como interpretamos o contexto de pesquisa como um todo. Mason enfatiza que "é mais apropriado falar de geração de dados do que coleta de dados, precisamente porque a maioria das perspectivas rejeitaria a ideia que um pesquisador pode ser um coletor completamente neutro da informação sobre o mundo social" (1996, p. 36).

Com esse entendimento sempre presente, a geração dos dados empregados neste trabalho foi realizada no segundo semestre de 2009. Após a realização de uma entrevista-ante com as colaboradoras da pesquisa, para constituir uma relação de afinidade entre pesquisador(es) e colaboradora(s) e gerar dados relativos a representação sobre assuntos pré-determinados (tais como: concepção de linguagem, ensino de língua, produção textual, gestão da sala de aula, entre outros que porventura pudessem surgir na interação), estabelecemos as datas para gravação do trabalho real de Sara e Liana. Assim, definimos que, dada a brevidade da duração do estágio no ensino fundamental realizado pelas alunas-professoras, entraríamos em sua sala de aula entre a segunda e a terceira semana de atuação, visto que os estágios duraram, em média, apenas quatro semanas. Descartamos a primeira semana por ser aquela em que as alunas-professoras estariam chegando oficialmente na sala de aula como docentes e não apenas como observadoras, como até então haviam feito. A quarta semana foi descartada pelo motivo de que, em geral, nas aulas dessa semana são realizadas atividades de finalização do trabalho e dificilmente os períodos contemplam atividades ligadas ao trabalho com produção textual.

Nos dois casos a filmagem foi realizada por mim. É conveniente destacar que as gravações foram feitas com uma filmadora digital instalada sempre no fundo da sala de aula e com um gravador de áudio com microfone de lapela utilizado pela aluna-professora. Deste modo, em geral, nas filmagens os alunos aparecem de costas, salvo quando a filmadora era retirada do tripé e fazíamos um "giro" pela sala de aula. O microfone de lapela foi empregado porque a filmadora utilizada não tem potência suficiente para gravar as interações verbais que ocorrem em tom de voz mais baixo (como aqueles em que alunos chamam a professora para lhes atender na sua classe) ou mais distantes de seu raio de alcance. No entanto, os dados do gravador de áudio não foram considerados. Valemo-nos, nesta pesquisa, apenas da transcrição efetuada a partir dos arquivos da câmera digital.

#### **4.4.2 A Transcrição dos Dados**

O processo de transcrição dos dados envolve escolhas interpretativas que incidem sobre *o que* e *como* observaremos os frutos do processo de geração dos

dados. Nesse sentido, *o que* e *como* transcrever são aspectos que merecem sempre uma reflexão mais apurada. Diante desse fato, o grupo de pesquisadores envolvidos no processo de geração desses dados discutiu, coletivamente, sobre como o procedimento de representação textual das interações gravadas em vídeo seria realizado.

Como a materialidade dos discursos coletados pertence à modalidade oral da língua (entrevistas e aulas expositivas), a decisão tomada foi por um sistema de transcrição que fosse o mais fiel possível à representação das especificidades da língua falada e que permitisse, após a conversão do discurso oral em texto escrito, observar as singularidades enunciativas, discursivas e conversacionais dos dados. Deste modo, optou-se por uma adaptação do sistema de transcrição de fala-em-interação, como proposto por Schnack, Pisoni e Ostermann (2005). Isso proporcionou informações adicionais sobre o modo como as partes envolvidas na interação em sala de aula organizavam a sua conversa. Acreditamos ainda que essa escolha apóia-se no pressuposto de que ele representa “um registro mais objetivo, abrangente e, por conseguinte, mais confiável dos dados, devido ao nível de detalhe proporcionado por esse método” (SILVERMAN, 2009, p. 259). Uma cópia do sistema de transcrição empregado, bem como das aulas que fornecem os dados aqui analisados, constam nos apêndices deste trabalho.

O modelo de transcrição empregado pode ser considerado como “desnaturalizado” (BUCHOLTZ, 2000), pois leva em consideração, ao transcrever, as particularidades da linguagem oral dos participantes da interação, representando-as graficamente, inclusive. Assim, o modo como o pesquisador e as alunas-professoras falam são apresentados de maneira não muito próxima do padrão culto na língua (uma transcrição que leve em consideração as normas do discurso escrito seria “naturalizada”, de acordo com Bucholtz, 2000), o que pode, porventura, ocasionar problemas de entendimento textual. No entanto, esse mesmo sistema de transcrição permite que sejam observados detalhes ligados à expressividade do falante, notadamente inscritos na modalidade oral da língua e geralmente são deixados de lado pelas pesquisas que se valem de transcrições.

#### 4.4.3 Os Procedimentos de Análise dos Dados

Como nossa preocupação maior de pesquisa relaciona-se com o universo do trabalho real, optamos por investigar, nesse âmbito, um objeto de ensino em particular: a produção textual escrita. A escolha desse objeto de ensino não foi aleatória. Além de sinalizar para um interesse pessoal deste acadêmico sobre o tema, revela também uma preocupação com a compreensão de um processo fortemente enfatizado na formação de nossas colaboradoras para o desenvolvimento de seu trabalho: a produção textual. Assim, essa temática restringiu e orientou nossa observação para o necessário “recorte” nos dados, a fim de que fosse possível investir na categorização de procedimentos de análise dos textos-discursos a serem estudados.

Os procedimentos e categorias de análises a seguir apresentados foram baseados nos pressupostos de Bronckart (1999; 2006; 2008) e Machado e Bronckart (2009), no tocante à dimensão linguístico-textual das interações/textos constituintes do objeto de ensino focalizado. Em relação à dimensão didática da constituição do objeto de ensino, retomamos alguns dos postulados referentes à didática da produção textual, especialmente das operações da produção textual apresentadas em Dolz et. al. (2010), aos quais aliamos, ainda, uma análise dos gestos docentes (AEBY-DAGHÉ e DOLZ, 2007; DOLZ, 2009; GOMES-SANTOS, 2010). Essas categorias de análise podem ser relacionadas aos procedimentos de análise, mais claramente, da seguinte forma:

##### *a) Análise dos níveis da textualidade*

A análise de caráter linguístico-textual apóia-se no modelo que vem sendo desenvolvido e aprimorado no quando do ISD, como demonstrado no segundo capítulo deste trabalho. No âmbito desta pesquisa, em específico, serão analisados apenas os dois primeiros níveis da textualidade propostos por Machado e Bronckart (2009), como descritos mais detalhadamente na seção 2.1.3.1.

No *nível organizacional* foram analisados os tipos de discurso presentes na interação professora-alunos, na construção do objeto de ensino “produção textual escrita” a partir da classificação dos segmentos de orientação temática e dos segmentos de tratamento temático relativos a este tema nas aulas de Sara e Liana. A análise do tipo de discurso presente nas interações levadas a cabo durante a (co)construção do objeto de ensino pode ser reveladora de como nossas colaboradoras atuam em seu agir, em seu trabalho; bem como nos auxiliam na caracterização mais ampla do contexto discursivo-textual formado na interação em pauta.

No *nível enunciativo* foram analisados os mecanismos de responsabilização enunciativa presentes nos segmentos de orientação e tratamento temático destacados a partir da análise do nível organizacional. Foram focalizadas as marcas de pessoa, as vozes e os modalizadores do enunciado (que podem ser lógicos, deônticos ou apreciativos) e os modalizadores pragmáticos que estão presentes na construção do objeto de ensino. Essa categoria de análise pretendeu indicar o(s) posicionamento(s) do enunciador ou de outra instância presente no texto diante do que é/foi dito.

#### *b) Análise dos gestos didáticos*

A análise dos gestos docentes, tal como proposta por Gomes-Santos (2010), ilumina a realização desta categoria de análise. Entendemos, com o autor, que é “preciso compreender, ao mesmo tempo, a materialidade do trabalho do professor, ao mesmo tempo, em sua espessura textual e didática” (GOMES-SANTOS, 2010, p. 449). Ou seja, precisamos abordar o funcionamento discursivo de sala de aula aliando análise linguística e reflexão didática.

Nesse sentido, a identificação dos gestos didáticos, elementos que constituem o *modus operandi* dos processos de ensino voltados especificamente para a construção da aprendizagem, presentes na interação didática, pode revelar relações entre objetos de ensino e instrumentos didáticos no ensino da escrita, como sugere Gomes-Santos (2010). Propusemos, no entanto, além da identificação destes gestos, através de uma análise de conteúdo das interações didáticas, uma

interrelação entre os gestos destacados com os componentes linguístico-textuais que permeiam/permitem a construção textual/interacional desses gestos, valendo-nos, novamente, dos níveis de organização textual anteriormente referidos. Isso porque, compreendendo se há, de fato, a presença desses gestos na construção do objeto de ensino, e esclarecendo o modo linguístico-discursivo com que eles são estabelecidos no trabalho real, pensamos adquirir maiores condições de descrever o objeto de ensino sob um enfoque que leve em consideração, como já citado, aspectos linguísticos quanto didáticos. No âmbito desta pesquisa, para essa caracterização, atuaremos com três gestos profissionais descritos anteriormente no segundo capítulo. São eles: (a) apelo à memória e antecipação didática, (b) formulação de tarefas e, por fim, (c) emprego de dispositivos didáticos.



## 5 JUNTANDO OS FIOS: ENTENDENDO O TRABALHO REAL COM PRODUÇÃO TEXTUAL EM SUAS DIMENSÕES LINGUÍSTICO-TEXTUAL E DIDÁTICA

Neste capítulo trago os resultados das análises realizadas, buscando juntar os fios, as dimensões teóricas e analíticas, apresentando os temas mais evidentes e significativos que respondem à questão básica que orientou a investigação: *Como é realizada, pelas alunas-professoras que colaboram com esta pesquisa, a (co)construção de um objeto de ensino – a produção textual escrita – em seu trabalho real?*

Divido o capítulo em duas grandes partes. Na primeira, retomo as concepções teóricas do quadro interacionista sociodiscursivo que foram essenciais para a realização da análise linguístico-textual, apresentando a análise empreendida nesse âmbito (seção 5.2). Na segunda parte, retomo a noção de gestos didáticos, relacionando-os aos seus equivalentes nas aulas de Liana e Sara, relacionando-os, ainda, às questões de ordem linguística apresentadas na subseção anterior, projetando intersecções com a didática da língua materna e a formação inicial de professores (seção 5.3).

### 5.1 POR UMA ANÁLISE LINGUÍSTICO-TEXTUAL DO TRABALHO REAL

Retomando Machado et. al. (2009, p. 18), as ações humanas não podem ser apreendidas no fluxo contínuo do agir pela simples observação das condutas perceptíveis dos indivíduos. Ecoando Bronckart (2004), as autoras salientam que as ações humanas só podem ser verdadeiramente apreendidas por meio das interpretações produzidas, principalmente, por meio da linguagem, materializada em textos, sejam eles orais ou escritos. Destacam, ainda, que esses textos podem ser dos próprios actantes ou dos observadores dessas ações. Enfatizam, também, que

esses textos que se referem a uma determinada atividade social exercem influência sobre essa atividade e sobre as ações nela envolvidas; ao mesmo tempo em que refletem representações/interpretações/avaliações sociais sobre essa atividade e sobre essas ações, podendo contribuir para a consolidação ou para a modificação dessas mesmas representações e das próprias atividades e ações (MACHADO et. al., 2009, p. 18).

Deste modo, podemos depreender que, no quadro interacionista sociodiscursivo, é nos e pelos textos que as interpretações do agir humano são construídas (e que os textos têm, assim, o poder de (re)configurar essa ação, como nos lembram Machado e Bronckart (2009, p. 35). Acreditando, pois, nesse posicionamento é, a partir dele, que tentaremos compreender melhor o trabalho educacional aqui focalizado. Para isso, os textos produzidos na situação de trabalho de nossas alunas-professoras, em interação com outros actantes (seus alunos, por exemplo), é que servirão de base para as análises de viés linguístico-textual que realizaremos nesta seção. Antes, no entanto, faz-se necessário um esclarecimento.

Como já anunciado, propomo-nos a realizar uma análise do trabalho real (BRONCKART, 2006; 2008) de nossas alunas-professoras ao realizarem atividades de produção textual com seus alunos. No entanto, dado que o acervo de dados que fornece o corpus aqui estudado baseia-se, como já descrito na metodologia, em gravações de áudio e vídeo de aulas de língua materna, parece-nos inviável ignorar o fato de que, no curso do agir de nossas alunas-professoras, inúmeros gestos didáticos (AEBY DAGHÉ e DOLZ, 2007; DOLZ, 2009; GOMES-SANTOS, 2010) ocupam um espaço importante do desenvolvimento do trabalho docente. Assim, acreditamos que estudar as práticas de linguagem da/na escola, do/no trabalho docente, num momento tão peculiar como o da formação inicial de professores de língua materna em período de estágio, permite que aliemos tanto as contribuições teórico-metodológicas que se voltam para a descrição e funcionamento da linguagem em processos de interação (aqui, especificamente a de sala de aula), quanto aquelas que tomam a dimensão didática como foco de estudo.

Essa aliança, como demonstraremos posteriormente, intenta evidenciar o quanto a dimensão praxeológica/interacional do trabalho docente, objeto de investigação prestigiado no âmbito das ciências da educação, do trabalho e também da linguística, não pode deixar de lado que a “realidade pedagógica” (CHERVEL, 1998, *apud* GOMES-SANTOS, 2010) atua como constituinte imediato e fator condicionante de sua realização. Para tanto, explicitaremos adiante como a análise linguístico-textual pode iluminar a compreensão dos gestos didáticos, e como estes tem efeito retroativo sobre as práticas de linguagem levadas a cabo em sala de aula,

visando a melhor compreender as práticas de desenvolvimento (profissional) humano.

## 5.2 DOS NÍVEIS DE ANÁLISE TEXTUAL

Para a realização desta pesquisa, subdividimos nossos procedimentos de análise em duas grandes partes. A primeira, que vai ser aqui realizada, refere-se aos níveis de análise textual (MACHADO e BRONCKART, 2009; BRONCKART, 2008; 1999), mais especificamente ao nível organizacional e ao nível enunciativo, cujos elementos constituintes nos permitem descrever e compreender de que maneira as alunas-professoras Liana e Sara agem em sua(s) aula(s), (co)constroem o objeto de ensino aqui focalizado e, ainda, posicionam-se enunciativamente diante desse trabalho.

### 5.2.1 Liana e os Resultados da Análise Textual

Nesta seção apresentamos os resultados da análise dos níveis da textualidade realizada a partir dos dados referentes ao trabalho real de *Liana*. Por opção metodológica, subdividimos a análise de acordo com as categorias observadas no nível organizacional e, sem sequência, no nível enunciativo.

#### 5.2.1.1 Do Nível Organizacional

##### 5.2.1.1.1 *Do Plano Global e da Orientação Temática na Aula de Produção Textual de Liana*

Para a análise de aspectos da infraestrutura textual, desenvolvemos, primeiramente, a identificação do plano global do texto, com a organização dos segmentos temáticos que o compunham. Para isso, procuramos verificar qual era o tema central e quais eram as mudanças temáticas realizadas no decorrer do texto. Esse procedimento nos permitiu perceber que temas ou que aspectos de um tema foram privilegiados, menosprezados ou esquecidos nos textos da transcrição das aulas registradas em vídeo.

Tomando como ponto de partida a globalidade da aula gravada, procedemos ao levantamento dos SOT (Segmentos de Orientação Temática) presentes durante a geração dos dados e representados na transcrição efetuada. Tal levantamento, ou análise global, teve dois objetivos: mapear os tópicos abordados na aula de produção textual como um todo, oferecendo ao leitor uma visão global dos tópicos tratados naquela aula; e selecionar, para a análise linguístico-textual, apenas os STT (Segmentos de Tratamento Temático) que contivessem/abordassem aspectos relacionados a - e possivelmente reveladores de como as - como as alunas-professoras (co)constróem discursiva e didaticamente o objeto de ensino “produção textual escrita”.

O quadro abaixo sumariza os principais SOT e os STT apresentados durante a aula da aluna-professora Liana, além de indicar a responsabilidade de introdução do segmentos temático - se o tópico foi trazido por Liana (LIA), por alunos (ALU) ou por outros participantes da interação (OUT). Atentamos e apresentamos, neste quadro, especificamente os SOT e STT relacionados ao objeto de ensino “produção textual”, tema que norteia a realização desta investigação. Uma versão completa da classificação dos SOT e STT encontra-se nos apêndices desta dissertação.

**Quadro 2** – Segmentos de Orientação e Tratamento Temático na aula de Liana

Arquivo 2 – LIANA – 28/10/2009			
<b>Segmentos de Orientação Temática (SOT)</b>	<b>TEMA (SOT +STT)</b>	<b>Linhas do tema</b>	<b>Responsável pela introdução do tema</b>
SOT 3	Início da correção das atividades de interpretação textual	68-72	LIA
SOT 5	Tese defendida pelo autor do texto	76-83	LIA
SOT 6	Finalidade do texto lido	84-94	LIA
SOT 7	Produtor do texto	94-105	LIA
SOT 8	Interlocutor do texto	105-112	LIA
SOT 9	Suporte onde o texto foi publicado	112-114	LIA
SOT 10	Argumentos utilizados para confirmar ponto de vista	115-132	LIA

SOT 11	Explicações de outras áreas do conhecimento sobre/para a mentira	132-139	LIA
SOT 12	Há argumentos suficientes para explicar a mentira? Sim ou não?	139-152	LIA
SOT 13	Descrição da mentira apresentada pelo autor do texto	153-164	LIA
SOT 14	Exemplos mostrados sobre a mentira	165-177	LIA
SOT 15	Relação de consequência expressa no enunciado	178-202	LIA
SOT 16	Qual a dedução possível a partir das afirmações do autor	203-218	LIA
SOT 17	A mentira é justificável?	218-250	LIA
SOT 18	Qual a finalidade de citar resultados de pesquisa no texto?	251-263	LIA
SOT 19	Qual a opinião do autor sobre o porquê das pessoas mentirem	263-271	LIA
SOT 20	O que é uma mentira justificada?	271-278	LIA
SOT 21	Qual a dedução que pode ser tirada das frases selecionadas?	278-289	LIA
SOT 22	Como o autor justifica o argumento por ele referenciado?	289-305	LIA
SOT 23	O que é uma mentira consciente para o autor?	306-311	LIA
SOT 24	É possível mentir	311-318	LIA

	de forma saudável?		
SOT 25	O que é mentir, na opinião dos alunos.	319-326	LIA
SOT 26	Por que as pessoas mentem?	327-333	LIA
SOT 27	Mentira para ajudar as pessoas	334-352	LIA
SOT 28	Mentir é um ato maldoso?	353-362	LIA
SOT 29	Mentir para evitar xingamentos	375-416	ALU
SOT 30	É possível (permitido) mentir algumas vezes?	417-431	LIA
SOT 31	Há como justificar a mentira?	432-452	LIA
SOT 32	Quando os pais ajudam a mentir	553-501	LIA
SOT 33	Quando os pais xingam pela mentira	502-519	LIA
SOT 34	Não saber mentir para os pais	520-538	ALU
SOT 35	Enfim, mentir é certo ou errado?	539-590	LIA
SOT 36	Mentir para agradar aos outros	591-653	LIA
SOT 37	Como os alunos resolveram um exercício didático sobre uma situação embaraçosa que exigiria (ou não) uma mentira	654-728	LIA
SOT 38	Comentários sobre o filme Amélie Polain: da mentira nasceu um amor.	729-736	ALU
SOT 39	Da opinião de cada um acerca da mentira e a escrita que os alunos farão sobre esse tema	737-748	LIA
SOT 42	Qual foi o texto estudado?	776-794	LIA

SOT 43	O que farão depois do intervalo?	795-802	LIA
SOT 44	Para que serve um artigo de opinião?	803-811	LIA
SOT 45	Escrever um artigo sobre a mentira	812-847	LIA
SOT 49	Instrução/comando de produção textual	878-953	LIA
SOT 50	Função do texto a ser produzido	954-974	LIA
SOT 51	Sobre o reconhecimento da autoria do texto	975-983	ALU
SOT 53	Atribuição de nota à produção textual	999-1011	LIA
SOT 54	Identificação da produção textual	1012-1026	LIA
SOT 55	Prazo para entrega da produção textual	1027-1037	LIA
SOT 56	Organização sequencial do texto	1038-1057	ALU
SOT 60	Chamada de atenção/pedido de silêncio para a produção textual	1112-1139	LIA
SOT 61	Sobre a produção solicitada ser uma primeira versão, a ser reescrita	1140-1189	LIA
SOT 62	Escrita a lápis/atendimento individual a aluno	1190-1199	LIA
SOT 63	Como iniciar o texto	1200-1218	LIA
SOT 64	Inspiração para escrita	1219-1234	ALU
SOT 67	Introdução do texto/ortografia	1281-1302	LIA
SOT 69	Mentira/Produção textual	1320-1335	ALU
SOT 70	Uso ou não de “eu” e “eu acho”	1336-1350	ALU
SOT 71	Verificação da produção textual de aluna	1351-1360	ALU
SOT 74	Sobre a filmagem	1397-1403	ALU

SOT 76	Inspiração para produção textual/ortografia	1410-1489	ALU
SOT 78	Tempo para produção textual	1335-1553	ALU

Fonte: Elaborado pelo autor

De acordo com os critérios estabelecidos na metodologia desta investigação, serão considerados como dados para a análise linguístico-textual os segmentos de orientação temática (SOT) em que Liana está explicitamente trabalhando/operando com/na (co)construção do objeto de ensino “produção textual escrita” que, no caso desta aula, configura-se no trabalho com a produção de um artigo de opinião sobre “a mentira”. Desse modo, foram selecionados para análise, neste momento, os segmentos de orientação temática de número 39, 42, 43, 44, 45, 49, 50, 55, 56, 61, 63, 67 e 70; o que totaliza 13 segmentos. Nestes segmentos Liana está explicitamente desenvolvendo (ou dando um tratamento temático à) questões ligadas especificamente às cinco operações da produção textual que, retomando Dolz *et. al.* (2010), são: a contextualização, a elaboração e tratamento dos conteúdos temáticos, a planificação, a textualização e a releitura, revisão e reescrita do texto.

Ressaltamos, no entanto, que dois desses segmentos foram introduzidos por alunos (os segmentos 56 e 70), mas tiveram seu desenvolvimento/tratamento temático realizado por Liana como parte de seu trabalho na construção do objeto de ensino. Desta forma, também foram considerados na análise, mesmo não tendo sido, inicialmente, propostos por Liana. Os segmentos selecionados para a análise foram destacados em outra cor no quadro-síntese acima, de forma a favorecer a sua localização dentro da dinâmica de organização da aula de Liana, especificamente quando ela trabalha com produção textual.

#### 5.2.1.1.2 Dos Segmentos Temáticos e Sua Constituição Discursiva

Se os segmentos de orientação temática (SOT) nos permitem visualizar/identificar segmentos de introdução, de apresentação ou de lançamento de um tema à interação, os segmentos de tratamento temático (STT) dão resposta ou



prosseguimento ao lance temático proposto. Embora, de acordo com Bronckart (2008), esses seguimentos também possam ser classificados de acordo com a relação que estabelecem com o agir-referente (op. cit., p. 163-164), é na análise linguístico-textual dos mesmos que nos centraremos. Para tanto, serão identificados os tipos de discurso e de suas variantes. Na identificação dos tipos de discurso procuramos observar tanto as unidades linguísticas que indicam a implicação aos parâmetros de produção, quanto aquelas que mostram conjunção ou disjunção em relação ao mundo dessa situação. Essa relação de implicação, conjunção ou disjunção textual-discursiva habitualmente é compreendida, em estudos interacionistas sociodiscursivos, como reveladora da posição que o actante tem/toma sobre seu próprio agir, sobre seu trabalho (sobre essa relação no contexto do trabalho representado, ver Drey e Guimarães, 2010; Malabarba, 2010; Drey, 2008).

Retomando brevemente esse aspecto temos, de acordo com Bueno (2007, p. 82 - adaptado):

**Quadro 3** – Indicadores de implicação, conjunção e disjunção nos tipos de discurso

<b>Unidades que indicam IMPLICAÇÃO</b>	<b>Unidades que indicam CONJUNÇÃO</b>	<b>Unidades que indicam DISJUNÇÃO</b>
Pronomes que se referem à primeira pessoa do singular/plural (eu/nós, a gente, mim, nosso, etc.).	Verbos conjugados no presente do indicativo (indica, cobra, etc.).	Pronomes de terceira pessoa como sujeitos da ação.
		Verbos conjugados no pretérito do perfeito do indicativo (tentou, fez, etc.).
Formas verbais de primeira pessoa do singular/plural (aplicarei, observamos).	Verbos no futuro do presente do indicativo (aplicarei, usarei, etc.).	Verbos conjugados no imperfeito do indicativo (tentava, fazia, etc.).

Dêiticos temporais (agora, hoje).	Verbos no futuro perifrástico (vão ler, vamos dividir, etc.).	Verbos conjugados no futuro do pretérito do indicativo (tentaria, faria, etc.).
Dêiticos espaciais (aqui, neste lugar).		Expressões não-dêiticas que indicam tempo (na aula seguinte).
Pronomes que se referem ao interlocutor (vocês, tu, etc.).		Expressões não-dêiticas que indicam lugar (na sala de aula).

Fonte: Elaborado pelo autor

Sabendo-se que foram selecionados apenas os segmentos que explicitamente abordam o tema produção textual, dentro desses segmentos é que encontramos os espaços em que Liana desenvolve, interacionalmente, a (co)construção de seu objeto de ensino. No tocante a essa reflexão, passaremos a observar agora como nossa aluna-professora mostra-se implicada, conjunta, ou ainda disjunta textualmente do/no processo de (co)construção do objeto de ensino “produção textual”, do mundo ordinário da produção discursiva-textual, e como essa atitude tem relação com a construção dos tipos de discurso empregados e, por conseguinte, com seu agir-referente. Conduziremos essa reflexão norteando-nos pelas operações da produção textual (DOLZ *et. al.*, 2010) acima referidas, visando a criar subsídios para, posteriormente, aliar a análise linguístico-textual a aspectos didáticos do trabalho com esse objeto de ensino.

Vejamos no exemplo a seguir como Liana introduz/presentifica o trabalho com produção textual na aula:

(1)

- 732 LIANA:            então° assim ó NÃO a gente não tem como defini se a mentira ela é totalmente certa ou totalmente errada. vai dependê de cada (.) situação. e é sobre isso (.) que **depois do intervalo** **vocês** **vão <escrever>** um pouquinho.
- 736 ALUNOS:        [A:H]
- 737 ALUNOS:        [O:H]
- 738 ALUNA:         VAMOS CONVERSÁ
- 739 ALUNA:         ai fazê uma redação
- 740 ALUNA:         UM POQUINHO?

De maneira bastante “polida”, e após um trabalho interacional bastante longo, como podemos observar no *quadro 2* e na transcrição da aula (Apêndice D), Liana finalmente menciona objetivamente o objeto de ensino/tema principal de sua aula: a produção textual/escrita (destacado em negrito no exemplo). Faz isso, no entanto, valendo-se de um elemento de disjunção não-dêitico que indica tempo (“depois do intervalo”, grifado em azul no exemplo) e, simultaneamente, de um elemento de implicação (“vocês”, grifado em amarelo) que se refere ao interlocutor e de um elemento de conjunção (“vão escrever”, grifado em verde). De maneira preliminar, a partir desse exemplo, verificamos indícios da presença de elementos característicos daquilo que Bronckart (1999, p. 254) denomina de discurso interativo teórico-misto.

Neste tipo discursivo intermediário da ordem do EXPOR, mesclam-se características do discurso interativo e do discurso teórico. O autor chama a atenção para o fato de esse tipo encontrar-se no gênero exposição científica, obra didática, etc. e decorrer de “uma dupla restrição que se exerce sobre seu autor: ele deve apresentar informações que sejam, a seu ver, verdades autônomas e se inscrevam, portanto, nas coordenadas de um mundo teórico e deve, ao mesmo tempo, levar em conta os receptores, solicitá-los e, assim, inscrever-se nas coordenadas de um mundo interativo” (BRONCKART, 1999, p. 254-255).

Voltando ao excerto em análise, a classificação do tipo de discurso interativo teórico-misto é possível a partir da presença já destacada de elementos de implicação, conjunção e disjunção no segmento de orientação temática apresentado no exemplo. No entanto, para que possamos caracterizar com maior clareza esse aspecto, analisaremos mais detidamente outros momentos da (co)construção do objeto de ensino. Continuaremos observando, no exemplo a seguir, como Liana se vale desses recursos linguísticos para desenvolver a operação de contextualização da produção textual, elemento integrante da construção do objeto de ensino.

## (2)

771 LIANA: mais alguém? (3 seg) **tá então vamo voltá ao nosso assunto aqui. qual é qual foi o texto que a gente estudô? ele** era um

((Liana deixa as folhas sobre a mesa e começa a escrever no quadro a palavra artigo])

772 ALUNA1:

artigo

773 ALUNA2:

artigo

- 774 LIANA: **artigo de?** ((ela escreve de opinião))  
 775 ALUNA1: revistas°  
 776 ALUNA2: <opinião>  
 777 ALUNA3: [@@@]  
 778 ALUNA: [argumentação]  
 779 ALUNA4: tu é tri inteligente  
 780 LIANA: **artigo de <opinião>** ((quando termina de escrever, volta-se para a turma e fala opinião tal como se fosse uma escansão silábica)) **o que isso diz pra vocês? por que que o nome é artigo de opinião?** ((diversos alunos respondem ao mesmo tempo))  
 785 LIANA: **porque ele dá a opinião** ((esperando a resposta dos alunos))  
 786 ALUNA1: dele  
 787 ALUNA2: dele  
 788 LIANA: **do autor. o quê que vocês vão fazê (.) depois do intervalo?**  
 789 ALUNA1: dá a opinião nossa  
 790 ALUNA2: UM TEXTO COM A **NOSSA** opinião sobre [a mentira]  
 791 LIANA: **[um pequeno] artiguinho de opinião.** ((alunos voltam a conversar))  
 794 ALUNA: pequeno  
 795 ALUNA2: pode sê de três linhas?  
 796 LIANA: **pra que que serve um artigo de opinião?** ((ela aponta para um aluno que quer responder))  
 798 ALUNA: pra o:: dá opinião  
 799 LIANA: **pra dá opinião. pra dá opinião pra quê:?**  
 800 ALUNA1: pra dá opiniã↑o sora  
 801 ALUNA2: pra convencê as pessoas de algo  
 802 LIANA: **pra convencê**  
 803 ALUNA: convencê

Nesse excerto encontramos, novamente, elementos de conjunção, de implicação e de disjunção em relação ao mundo ordinário do actante e do agir. Em maior número dessa vez, os elementos de conjunção despontam como sinalizadores da presença de um discurso interativo, dado que é neste tipo de discurso que o actante expõe de modo implicado seu trabalho. Essa possibilidade é reforçada pela constante presença de turnos de fala de alunos intercalados aos de Liana na construção da contextualização da produção textual. No entanto, ao se referir explicitamente ao trabalho de produção textual, Liana vale-se de elementos que indicam disjunção temporal (“depois do intervalo”, em verde) e conjunção, optando novamente pelo uso do futuro perifrástico (“vão fazer”, em azul), oscilando para o uso de um discurso interativo teórico-misto.

Especulamos, incipientemente, que esse uso não é aleatório: parece-nos que, quando Liana quer referir-se ao trabalho de produção textual a ser levado a cabo pelos alunos, esses elementos linguísticos aparecem como subsídios para a construção do entendimento dessa tarefa pelos alunos. E, ao que sinaliza a fala da

aluna na linha 790, o objetivo de Liana parece estar sendo alcançado: ao tomar o turno de fala para si, é notório que a aluna implica-se (e, conjuntamente, implica a turma como um todo) na proposta de produção textual, na elaboração de uma opinião sobre a mentira, ao valer-se de um pronome que se refere à primeira pessoa. Concluimos que, novamente, temos a presença de um discurso interativo teórico-misto, aliado a um segmento de discurso interativo.

No entanto, o desenrolar da aula, do trabalho real de Liana em classe, aponta para o fato de que nem todos os alunos compreenderam claramente o objeto de ensino trabalhado, a tarefa de produção textual proposta. Por esse motivo, Liana retoma, no SOT 49, explicitamente, o objeto de ensino “produção textual”, esclarecendo-o, retomando também, elementos relacionados às operações de contextualização, de elaboração e tratamento dos conteúdos temáticos e da planificação textual (segunda operação da produção textual, *cf.* Dolz *et. al.* 2010), como podemos observar no exemplo a seguir:

### (3)

- 873 LIANA: pessoal quanto mais tempo **vocês** demorarem pra **me dexá falá** mais **vocês vão ficá**: >produzindo depois< (.) **vocês tão perdendo tempo** ((enquanto ela fala, apoiada na mesa, passa as mãos pelas folhas que tem nas mãos)) tá. ((nessa hora, ela se levanta e fica diante do quadro para começar a escrever)) **vamo voltá ao nosso assunto pra vocês entenderem um poqui:inho (.) do quê que vocês vão fazê. a gente estudô o artigo de opinião (.) que tem por finalidade <convencer> alguém de alguma coisa. vocês agora vão produzi um artigo pra <convencer> alguém (.) se a mentira é certa ou errada** ((enquanto fala, aponta para as anotações que estão no quadro)) **pra isso vocês vão usá (.) alguns argumentos** ((aponta para a palavra “argumentos” escrita no quadro)). **como é que vocês vão <faze> esse artigo de opinião?** ((nesse momento, enquanto fala vai escrevendo alguns tópicos no quadro)) **ele tem que tê (.) uma introdução** ((vai escrevendo introdução no quadro)) (1 seg.) do assunto (.) que **vocês vão dizê (2 seg.) ele tem que tê os argumentos:** ((vai escrevendo argumentos) (5 seg.) e depois ((vai escrevendo conclusão)) **ele vai tê que tê uma conclusão (2 seg) depois do que vocês apresentaram a que conclusão vocês chegam >a mentira< é certa (1 seg) ou ela é errada** ((ela se vira em direção aos alunos e, enquanto fala, aponta para os escritos no quadro)). **pra isso vocês receberam (.) a XX (nome da aluna) distribuiu uma fo↑lha** ((levanta a folha para mostrar aos alunos)) **onde vocês vão escrevê se alguém precisá de mais eu tenho aqui.**
- 894 ALUNO: três pará- três parágrafo sora
- 895 LIANA: **A quantidade de parágrafos ela** ã:h não é muito <rígida>. **vocês estudaram o artigo de opinião** ((enquanto ela está respondendo à pergunta do aluno, uma aluna senta-se e faz barulho ao arrastar a mesa. Liana está sentada na mesa))
- 899 LIANA: **que tinha o quê (.) vi↑nte parágrafos. vocês tem pur finalidade (.) convencê (3 seg) >vocês tem que< (.) introduzi o assunto, concluí e apresentá os xxx** ((dá a explicação, de pé, apontando as anotações no

quadro)). a quantidade de parágrafos que **vocês vão usá** <pra isso> é **pessoa**↑!.=  
 904 ALUNA1: = " quantas linhas"=  
 905 LIANA: = se **vocês** conseguirem <convencê> é o que importa.

Esse é, certamente, o SOT/STT que melhor evidencia a (co)construção do objeto de ensino “produção textual” na aula de Liana. Bastante extenso em relação ao turno de fala de Liana, que discorre sem alterná-lo por mais de trinta linhas, novamente destacam-se elementos que indicam implicação ao contexto de produção (iluminados em amarelo no texto), elementos que indicam conjunção ao contexto imediato, pelo uso de futuro perifrástico (destaques em azul) e elementos que indicam disjunção (uso de pronomes de terceira pessoa como sujeitos da ação, como em “ele vai tê que tê uma conclusão”), iluminados em verde. Novamente, pelo conjunto de elementos linguísticos presentes do exemplo relacionados aos tipos discursivos, podemos constatar a presença de um discurso interativo teórico-misto.

A aliança de diferentes elementos linguísticos, de dois tipos discursivos (o interativo e o teórico), demonstram seguramente a transitividade de Liana entre os mundos do expor implicado e do expor autônomo na construção de seu objeto de ensino. Essa é uma posição bastante peculiar de Liana em relação ao seu trabalho, que possivelmente revela uma escolha de elementos discursivos condizentes ao seu propósito interacional em sala de aula (e didático, como veremos adiante).

O quadro a seguir sumariza a presença dos tipos de discurso empregados nos treze segmentos de orientação temática selecionados para análise.

**Quadro 4** – Os tipos discursivos nos ST de Liana

	<b>Discurso Interativo</b>	<b>Relato Interativo</b>	<b>Discurso Teórico</b>	<b>Narração</b>	<b>Discurso Interativo Teórico-Misto</b>
<b>Nº de ocorrências nos ST da aula de Liana</b>	15	-	3	-	24

Fonte: Elaborado pelo autor

Como pode ser observado, há um predomínio do discurso interativo teórico-misto no desenvolvimento do trabalho com o objeto de ensino “produção textual escrita” na aula de Liana, no qual mais de 50% dos segmentos de tratamento temático da aluna-professora valem-se desse tipo de discurso. Esse tipo de discurso é sempre elaborado/trabalhado a partir do par pergunta-resposta. Em seguida, o discurso interativo foi a segunda opção de Liana para o desenvolvimento de seu trabalho. Por fim, observamos um número bastante reduzido do discurso teórico, empregado apenas em segmentos de tratamento temático relacionados a aspectos específicos da produção textual, como sobre o uso do foco narrativo em primeira ou em terceira pessoa, recorrendo ao uso do pronome pessoal do caso reto “eu”.

O uso do relato interativo ou da narração, tipos de discurso que remetem necessariamente à disjunção da situação de produção do discurso, não foram observados nos segmentos de tratamento temático analisados. Podemos concluir, portanto, que o uso constante de tipos discursivos que remetem à situação de produção de maneira implicada, ainda que oscilando entre a disjunção e a conjunção, sinalizam para uma preocupação de Liana em operar conjuntamente com os alunos no desenvolvimento do trabalho com produção textual. Essa suposição pode ser confirmada em maior ou menor grau a partir do emprego de índices de pessoa, vozes e modalizações durante a interação didática. Observaremos, pois, esses itens em nossa próxima seção.

#### 5.2.1.2 Do Nível Enunciativo

Neste, que é o nível mais superficial da arquitetura textual, estão os mecanismos enunciativos ou mecanismos de responsabilização enunciativa, que mantêm a coerência pragmática ou interativa do texto, ou seja, explicitam os posicionamentos do que está sendo enunciado no texto. Esta camada apresenta elementos que são relativamente independentes da progressão do conteúdo temático apontado no quadro dos segmentos de orientação temática, mas que assumem papel de destaque no âmbito da interação em sala de aula porque “servem, sobretudo, para orientar a interpretação dos destinatários” (BRONCKART, 2008, p. 90), vinculando-se, assim, aos sentidos que os interactantes atribuem ao trabalho de Liana em sala de aula.

A análise de unidades linguísticas sobre as quais incide a responsabilização enunciativa do que é dito no/pelo texto-discurso pode ser delimitada a partir da ocorrência de marcas de pessoa, de dêiticos de lugar e de espaço, de marcas de inserção de vozes, de modalizadores do enunciado, de modalizadores subjetivos e de adjetivos, conforme postulam Machado e Bronckart (2009. p. 58 e ss.). Definimos como base para esta análise, complementar à do nível organizacional, a observação da presença de marcas de pessoa, dos índices de inserção de vozes e da presença de modalizadores do enunciado, entendendo que desvelaremos, a partir desses índices, elementos singulares (em termos enunciativos/interativos) que constituem o trabalho de Liana.

#### *5.2.1.2.1 As Marcas de Pessoa, as Vozes e a Responsabilização Enunciativa*

A observação das marcas de pessoa (pronomes pessoais) presentes nos segmentos relacionados à (co)construção do objeto de ensino permite que seja entendida a manutenção, progressão ou transformação do valor atribuído aos índices que revelam o modo como o sujeito enunciador é representado no texto produzido durante o curso de seu agir. Guimarães (2007), ao analisar o trabalho representado de professores de língua portuguesa, sugere que através desses mecanismos enunciativos pode-se “procurar a posição pessoal do professor, que é claramente marcada por “eu” (voz do autor), apoiada num “a gente” coletivo ou genérico ou num “tu” genérico e apagada numa 3ª pessoa (voz do expositor neutra)” (p. 213). Prossegue a autora afirmando que, a partir dos segmentos por ela analisados, é possível pensar em uma escala polifônica de responsabilização enunciativa, na qual são atribuídos valores em ordem decrescente às marcas de pessoa encontradas no corpus de pesquisa por ela estudado. A escala polifônica de responsabilização enunciativa sugerida pela autora seria estruturada da seguinte forma: “do eu, ao a gente/nós = professor + alunos, a gente/nós = professor + professores, ao tu/a gente genéricos, até a voz neutra” (GUIMARÃES, 2007, p. 213).

Adotamos a proposta da autora como possibilidade metodológica para a observação dos índices de pessoa e sua relação com as vozes presentes nos segmentos temáticos. Como, no entanto, a proposta elaborada visava a atender a observação desses índices do trabalho representado de professores, tivemos de



operar uma adaptação nessa proposta, haja vista que estamos analisando segmentos temáticos advindos do trabalho real de alunas-professoras. Nesse sentido, classificamos, a partir dos segmentos temáticos, quais as unidades pronominais utilizadas por Liana e Sara e que indicam implicação ou conjunção com o trabalho (a ser) desenvolvido, a partir da proposta de Guimarães (2007). Porém, estendemos a observação às referências que implicam exclusivamente os alunos no trabalho com produção textual, por compreender que esse índice de pessoa revela, também, o espaço que as alunas-professoras destinam aos alunos na (co)construção do objeto de ensino. Tabulando os índices de pessoa encontrados nos segmentos de orientação temática, chegamos ao seguinte resultado:

**Quadro 5** – Escala polifônica da responsabilização enunciativa de Liana

<b>Unidades pronominais utilizadas e que indicam implicação</b>	<b>Ocorrências</b>	<b>Referente</b>
Eu	10	Liana
A gente	15	Liana + alunos
Vocês	72	Alunos
Tu	4	Aluno específico
	1	Tu “genérico”

Fonte: Elaborado pelo autor

Temos, a partir da escala polifônica da responsabilização enunciativa, dois resultados bastante significativos. O primeiro deles diz respeito à posição enunciativa adotada por Liana em seu trabalho. Como observado anteriormente, a aluna-professora faz uso constante de um tipo de discurso interativo teórico-misto, no qual ela oscila entre a implicação e a disjunção à situação de produção de seu texto-discurso, apresentando também marcas do mundo discursivo do expor, vinculado à exposição teórica de um conteúdo temático. Essa constatação é ratificada novamente, agora, pela demonstração do emprego de índices de pessoa que remetem unicamente a ela, enquanto professora da classe e gestora do processo didático desenvolvido (exemplo 4, a seguir); ou quando ela compartilha com os alunos essa tarefa, (co)construindo o processo didático, ao valer-se de uma

unidade pronominal que inclui tanto ela quanto os alunos (a gente = Liana + alunos) (exemplo 5, abaixo).

**(4)**

928 LIANA: já falo° ((faz sinal de “pare” com a mão, dirigindo-se ao aluno que a interrompeu)) depois disso a- **eu** vô levá eles pra casa, vô digitá e vô pro↑duzi um jornal com eles  
((Liana volta-se para o quadro novamente e escreve jornal))

**(5)**

737 LIANA: então° assim ó NÃO **a gente** não tem como defini se a mentira ela é totalmente certa ou totalmente errada. vai dependê de cada (.) situação. e é sobre isso (.) que depois do intervalo vocês vão <escrever> um pouquinho.

738  
739

Considerando, ainda, que expandimos a proposta original de Guimarães (2007) para abranger os índices de pessoa que implicavam exclusivamente os alunos na (co)construção do objeto de ensino, observamos que esses índices revelaram os modos como a aluna-professora relaciona seus alunos no discurso e no trabalho por ela conduzido. Encontramos notoriedade no emprego do pronome “você”<sup>26</sup>, utilizado 72 vezes nos segmentos temáticos analisados, conforme demonstra o exemplo a seguir:

**(6)**

812 LIANA: o quê que **vocês** vão fazê? **vocês** vão escrevê um arti↑go (.) pra convencer alguém sobre (.) a mentira (1seg) mentira  
((ela escreve mentira no quadro))

Nesse sentido, entendemos que há um forte índice de divisão da responsabilidade enunciativa, demonstrado pelo menor índice de recursos pronominais que remetem unicamente à Liana enquanto autora-empírica, em detrimento do maior índice de unidades pronominais que implicam conjuntamente professora e alunos; ou ainda, do elevando índice de índices de pessoa que

<sup>26</sup> Embora o pronome você seja usualmente classificado como pronome de tratamento, adotamos/reiteramos a possibilidade linguística que seu uso possa ser, também, referente a um pronome pessoa do caso reto, quando exerce a função de sujeito da oração (cf. MOURA-NEVES, 2000).

remetem unicamente aos alunos e às tarefas que eles terão de realizar. Talvez essa disparidade na atribuição dos índices de pessoa em relação às ações a serem desenvolvidas se justifique pelo propósito do trabalho desenvolvido em sala de aula: ao mesmo tempo em que a professora se coloca como autora de seu dizer, estando implicada na situação de produção do texto-discurso analisado, indica aos alunos que a responsabilidade das ações que ela sugere discursivamente caberá apenas a eles. Ou seja, quando apresenta/explica o objeto de ensino, Liana está implicada no agir-referente proposto. No entanto, quando remete ao desenvolvimento específico desse agir, Liana distancia-se, implicando exclusivamente os alunos na realização da produção textual.

Observando os índices de inserção de vozes, que se relacionam diretamente com os índices de pessoa, procuramos identificar a ocorrência (ou ausência) desse mecanismo enunciativo nos segmentos temáticos em estudo. A partir da escala polifônica de responsabilização enunciativa e dos índices de pessoa ali denotados, podemos depreender que, no trabalho de Liana, estão presentes duas vozes: a de autor empírico, à qual é claramente atribuída a responsabilidade do que é enunciado e a voz neutra que, de acordo com Machado e Bronckart (2009, p. 59), também pode ser caracterizada como a ausência de voz explícita ou ainda como sendo uma voz pressuposta, à qual pode ser atribuída a responsabilidade enunciativa sem, no entanto, ter unidades linguísticas que, textualmente, comprovem essa atribuição (exemplo 7, a seguir).

### (7)

- 803 LIANA: pra que que serve um artigo de opinião?  
((ela aponta para um aluno que quer responder))
- 805 ALUNA: pra o:: dá opinião
- 806 LIANA: pra dá opinião. pra dá opinião pra quê:?
- 807 ALUNA1: pra dá opiniã↑o sora
- 808 ALUNA2: pra convencê as pessoas de algo
- 809 LIANA: pra convencê
- 810 ALUNA: convencê
- 811 ALUNA: eu tava pronta pra dizê e veio uma pessoa disse

### (8)

- 921 LIANA: ((levantando a mão fazendo sinal de parar)) na- o nú- eu não vô dá número de linhas
- 922 pra: vocês. ((levanta-se e dirige-se ao quadro))

Nesses termos, a observação das vozes que assumem a responsabilidade do que é enunciado, partindo dos tipos de discurso empregados e dos índices de pessoa (pronomes e desinências número-pessoal e modo-temporal), indica para a flutuação entre Liana assumir sozinha a autoria discursiva do curso de seu agir, de seu trabalho real, e em dividir essa responsabilidade enunciativa com seus alunos.

#### *5.2.1.2.2 Das Modalizações e sua Relação com o Objeto de Ensino*

As vozes enunciativas, como demonstrado anteriormente, manifestam o posicionamento do sujeito enunciador em relação ao conteúdo expresso em seu discurso. Através das vozes também são manifestadas avaliações sobre determinados aspectos do conteúdo temático, materializadas textualmente através dos mecanismos de modalização. Esses mecanismos exprimem comentários e avaliações de caráter pragmático quanto ao conteúdo expresso na sequência temática.

Explicitando o grau de verdade ou certeza sobre o que é dito, as modalizações lógicas ou epistêmicas são marcadas pelo uso de verbos como dever ou poder, sem o uso da marcação desinencial referente à primeira pessoa. Não foram encontradas modalizações dessa categoria nos segmentos temáticos analisados.

As modalizações deônticas exprimem valores, opiniões e regras do mundo social, tem em expressões como dever, ter obrigação, é preciso que, não posso, unidades que as marcam textualmente. Um exemplo do emprego dessa modalização no trabalho de Liana é apresentado a seguir, quando a aluna-professora afirma a necessidade de elementos relacionados à operação de planificação textual.

### **(9)**

888 LIANA como é que vocês vão <faze> esse artigo de opinião? ((nesse momento, enquanto fala vai  
889 escrevendo alguns tópicos no quadro)) **ele tem que tê** (.) **uma introdução** ((vai escrevendo  
890 introdução no quadro)) (1 seg.) do assunto (.) que vocês vão dizê (2 seg.) **ele tem que tê os**  
891 **argumentos**: ((vai escrevendo argumentos) (5 seg.) e depois ((vai escrevendo conclusão)) **ele**  
892 **vai tê que tê uma conclusão** (2 seg) depois do que vocês apresentaram a que conclusão vocês  
893 chegam >a mentira< é certa (1 seg) ou ela é errada ((ela se vira em direção aos alunos e,  
894 enquanto fala, aponta para os escritos no quadro)).

Apreciativas são as modalizações de caráter mais subjetivo, “com a qual a instância enunciativa assume esse conteúdo” (MACHADO e BRONCKART, 2009, p. 61), que também é manifestado por meio de unidades linguísticas como advérbios (felizmente, infelizmente, etc.), uso de diminutivo afetivo ou de expressões como “ai de mim”, “quem me dera”, “penso que”, “acredito”, entre outras.

Nos segmentos temáticos selecionados para análise encontramos modalizações dessa ordem em:

### (10)

795 LIANA: do autor. o quê que vocês vão fazê (.) depois do intervalo?  
 796 ALUNA1: dá a opinião nossa  
 797 ALUNA2: UM TEXTO COM A NOSSA opinião sobre [a mentira]  
 798 LIANA: [um pequeno] **artiguinho** de **opinião.**  
 ((alunos voltam a conversar))

Observamos que essa modalização assume caráter apreciativo porque Liana já havia afirmado que o texto que seria produzido seria “pequeno”, e, ainda assim, reforça essa ideia pelo uso do diminutivo afetivo em “artiguinho”, visando, possivelmente, a atenuar a resistência dos alunos em produzir “um artigo de opinião”.

Por fim, as modalizações pragmáticas (ou modalizadores pragmáticos, *cf.* Machado e Bronckart, 2009) explicitam uma interpretação de aspectos subjetivos do agir, como a responsabilidade de um grupo, instituição ou personagem de um texto em relação ao processo no qual é agente, julgando sua capacidade de ação (o poder-fazer), sua intenção (o querer-fazer) e suas razões (o saber-fazer). São manifestadas principalmente por verbos auxiliares que se intercalam entre o sujeito e o verbo ou por verbos com carga semântica que expresse modalização (querer, pretender, acreditar, etc.). Observamos a presença de modalização pragmática em segmentos temáticos como o SOT 50, em que é tematizada a função social do texto a ser produzido:

### (11)

954 LIANA: **ENTÃO ASSIM (.) pra quê que vai servi o texto de vocês (.) [pra]**  
 955 ALUNA: [pra todo mundo  
 gozá°xxx]

- 957 LIANA: **pra (.) tentá convencê os outros alunos do colégio se a mentira é certa ou errada.**
- 958 ALUNO: [sim mas aí todo mundo vai ficá mentindo por aí sora]
- 959 ALUNA1: [mas a gente vai podê ficá com o jornalzinho né sora]

Sumarizando a presença de modalizações nos enunciados integrantes dos segmentos temáticos de Liana, chegamos ao seguinte resultado:

**Quadro 6** – Tipos de modalizações presentes nos segmentos temáticos

Tipo de modalização	Deôntica	Apreciativa	Pragmática	Epistêmica
<b>Número de ocorrências nos segmentos temáticos</b>	4	2	2	-

Fonte: Elaborado pelo autor

Observamos, a partir do quadro exposto, que não é recorrente o uso de modalizações nos enunciados de Liana. Cruzando o tipo de modalização com o número de ocorrências, constatamos que foram utilizadas apenas oito modalizações ao longo de treze segmentos temáticos. Destas, quatro modalizações expressam uma necessidade acerca do aspecto tratado no segmento temático, ao passo que duas indicam a avaliação de Liana sobre o conteúdo de seu dizer e outras duas referem-se a avaliações de aspectos da responsabilidade sobre o objeto de ensino “produção textual escrita”. Além disso, modalizações de caráter epistêmico não foram encontradas. Com isso, depreendemos que, na construção discursivo-interativa do objeto de ensino, parte do trabalho real, a presença de modalizações é reduzida se comparado, por exemplo, a presença dessas modalizações em análises do trabalho representado ou prescrito, conforme análises já desenvolvidas no quadro interacionista sociodiscursivo (e.g. MACHADO, 2009; GUIMARÃES, MACHADO e COUTINHO, 2007). Talvez essa constatação preliminar indique para uma característica peculiar do trabalho real, especificamente no contexto investigado, no qual a responsabilização por meio de modalizadores não é tão relevante no processo interacional. Observaremos mais atentamente a manutenção

dessa característica nos segmentos temáticos do trabalho de Sara, a seguir discutidos, para uma posterior discussão comparativa.

## **5.2.2 Sara e os Resultados da Análise Textual**

Dando seguimento ao movimento de urdir os fios de análise desta dissertação, apresentamos neste momento os segmentos temáticos presentes no trabalho real de Sara relacionados ao objeto de estudo “produção textual”, conforme delimitação metodológica já apresentada no terceiro capítulo. Apresentamos e discutimos, assim como realizado com os segmentos temáticos da aula de Liana, os níveis de organização textual referentes à organização e à responsabilização enunciativa que convergem para o cumprimento de nossos objetivos de pesquisa.

### **5.2.2.1 Do Nível Organizacional**

Em relação ao nível organizacional, prosseguimos analisando os elementos propostos por Bronckart (1999) e Machado e Bronckart (2009) para o nível da infraestrutura textual. Isto é, procedemos à identificação do plano global do texto, dos tipos de discurso e da relação que eles possuem com a constituição textual do objeto de ensino, a partir dos elementos linguísticos que os denotam na materialidade textual.

#### *5.2.2.1.1 Do Plano Global e da Orientação Temática na Aula de Produção Textual de Sara*

Semelhante ao que foi realizado na transcrição da aula de Liana, a observação de aspectos referentes à arquitetura textual, incluindo a identificação do plano global do texto, dos segmentos temáticos que o compõem e dos temas neles abordados, realizamos a classificação dos Segmentos de Orientação Temática (SOT) e dos respectivos Segmentos de Tratamento Temático (STT) presentes na aula de Sara. Com isso queremos oferecer ao leitor uma visão global da organização textual da aula de Sara, indicando os aspectos relacionados ao nosso objeto de investigação: o objeto de ensino “produção textual”.

O quadro abaixo sumariza os principais SOT e os STT apresentados durante a aula de Sara, além de indicar a responsabilidade de introdução dos segmentos temáticos - se o tópico foi trazido por Sara (SARA), por alunos (ALU) ou por outros participantes (OUT) para a interação. Apresentamos, neste quadro, todos os SOT e STT da aula de Sara, haja vista que a duração e transcrição da mesma permitem que isso seja feito aqui. Continuamos, no entanto, enfatizando o objeto de ensino “produção textual”, tema a partir do qual toda a aula foi desenvolvida.

**Quadro 7 – Segmentos de Orientação e Tratamento Temático na aula de Sara**

Arquivo 1 – SARA – 30/10/2009			
<b>Segmentos de Orientação Temática (SOTs)</b>	<b>TEMA (SOT +STT)</b>	<b>Linhas do tema</b>	<b>Responsável pela introdução do tema</b>
SOT 1	Qual o sentido da palavra celebrar e tristeza no texto lido	3-24	SARA
SOT 2	Retomada do sentido atribuído, em outra aula, à expressão “amor inventado” e alerta ao uso de adjetivos	24-48	SARA
SOT 3	Instrução/comando de produção textual	48-71	SARA
SOT 4	Coerência textual	72-79	SARA
SOT 5	Aspectos gráficos da produção textual	80-91	SARA
SOT 6	Entrega do texto	92-108	ALU
SOT 7	Sobre a (im)possibilidade de pensar e falar ao mesmo tempo	109-115	SARA
SOT 8	Escolha das letras utilizadas como texto-base	116-119	SARA
SOT 9	Empréstimo de dicionário	120-125	SARA
SOT 10	Realização da atividade/avaliação	126-136	SARA
SOT 11	Explicação sobre adjetivos/substantivos	136-171	SARA
SOT 12	Sobre a proposta de produção textual solicitada ser mais simples do que uma narrativa, dissertação ou crônica	172-186	SARA



SOT 13	Substituição dos substantivos/adjetivos já usados; escrita de toda a letra da música	187-194	SARA
SOT 14	Pedido de auxílio individual	195-204	ALU
SOT 15	Pedido de auxílio individual	205-215	ALU
SOT 16	Troca da letra de música entre alunos	216-218	SARA
SOT 17	Pedido de auxílio individual	219-223	ALU
SOT 18	Esclarecimento sobre a entrega da letra de música que serviu como texto base	224-227	ALU
SOT 19	Atendimento individual	228-235	SARA
SOT 20	Chamada de atenção	236-242	SARA
SOT 21	Entrega /esclarecimento de dúvidas	243-272	SARA
SOT 22	Chamada de atenção	273-278	SARA
SOT 23	Esclarecimento de dúvidas	279-287	SARA
SOT 24	Questionamento sobre o entendimento da proposta	288-291	SARA
SOT 25	O que é substantivo e adjetivo	292-295	ALU
SOT 26	Chamada de atenção	296-308	SARA
SOT 27	Explicação/exemplificação da proposta de trabalho	309-319	SARA
SOT 28	Chamada de atenção	320-324	SARA
SOT 29	Continuidade da explicação/exemplificação da proposta de trabalho	325-338	SARA
SOT 30	Questionamento de Sara sobre o entendimento da explicação	339-345	SARA
SOT 31	Não entendimento dos conceitos de substantivo e adjetivo/Nova explicação de Sara	346-379	ALU
SOT 32	Novo questionamento de Sara sobre o entendimento da explicação	380-382	SARA
SOT 33	Dúvidas sobre pronomes/substantivos	383-413	ALU
SOT 34	Dúvidas sobre adjetivos/chamada de	414-445	ALU- SARA

	atenção de um aluno em particular		
SOT 35	Pedido para ir ao banheiro	446-449	ALU
SOT 36	Dúvida sobre substituição lexical	450-471	SARA
SOT 37	Chamada de atenção a um aluno em particular	472-474	SARA
SOT 38	Pedido de auxílio individual	475-482	ALU
SOT 39	Solicitação para sair da sala	483-484	ALU
SOT 40	Pedido de auxílio individual	485-498	SARA
SOT 41	Chamada de atenção a um grupo de alunos	499-505	SARA
SOT 42	Entrega do texto	506-513	SARA
SOT 43	Pedido de auxílio individual	514-524	ALU
SOT 44	Recolhimento de material inapropriado do aluno	525-528	SARA
SOT 45	Solicitação da professora titular	529-536	OUT
SOT 46	Término da atividade de produção textual	537-545	SARA
SOT 47	Conclusão da produção na próxima aula/revisão dos conceitos de substantivo e adjetivo	546-559	SARA
SOT 48	Pedido de explicação/recolhimento das produções	560-576	ALU- SARA
SOT 49	Confirmação da entrega das produções	577-586	SARA
SOT 50	Formar fila para sair	587	SARA

Fonte: Elaborado pelo autor

Reiterando os critérios estabelecidos na metodologia e já aplicados na seção 5.2.1, referente ao trabalho de Liana, serão considerados como dados para a análise linguístico-textual apenas os segmentos de orientação temática (SOT) em que Sara está explicitamente trabalhando/operando com/na (co)construção do objeto de ensino “produção textual escrita”. Ainda que, neste caso, ao observarmos a transcrição completa da aula (Apêndice E), possamos nos questionar a respeito da compreensão de Sara acerca da noção de “produção textual” e de trabalho com gêneros de texto, acreditamos que a mesma, embora de forma “enviesada”,

demonstra conhecimento das condições ligadas à perspectiva da produção textual. Notamos como ela reconhece a produção textual como processo interativo, de construção de sentidos, ao longo da aula. Desse modo, foram selecionados para análise, neste momento, os segmentos de orientação temática de número 03, 04, 05, 06, 10, 12, 24, 27, 29, 42, 46, e 47; o que totaliza 12 segmentos. Nesses segmentos Sara está explicitamente desenvolvendo (ou dando um tratamento temático a) questões ligadas à produção textual.

Observamos que apenas um desses segmentos foi introduzido por um aluno (o segmento 06), e teve seu desenvolvimento/tratamento temático realizado por Sara como parte de seu trabalho na construção do objeto de ensino. Os segmentos selecionados para a análise foram destacados no Quadro 7, de forma a favorecer a sua localização dentro da dinâmica de organização da aula de Sara.

#### 5.2.2.1.2 Dos Segmentos Temáticos e sua Constituição Discursiva

Identificados, a partir do quadro anteriormente exposto, os segmentos de tratamento temático (STT) que dão continuidade ao tema proposto no segmento de orientação temática (SOT), passamos agora à identificação dos tipos de discurso presentes nesses segmentos. Entendemos que eles revelam uma parte da composição do objeto de ensino e do trabalho com ele realizado.

Partimos da identificação de elementos que indiciam a implicação, conjunção ou disjunção de Sara na (co)construção discursiva de seu objeto de ensino em relação ao mundo ordinário da situação de produção discursiva. Iniciamos apresentando o momento em que Sara presentifica e elementariza (GOMES-SANTOS, 2010), já no início da aula, o objeto de ensino “produção textual” (destaque em negrito):

**(12)**

46 SARA

= nessa música **a genti** tem que cuidá se eles se o adjetivo ou o substantivo que **a genfti** vai porque tá colocando **ali** se **eles** são coerentes ou não então justamente a atividade di **ho1je** que **eu vou** entregá **a genti**:: **eu vou** passá pra **vocês** ah:: letras diferentes de várias músicas de vários autores (.) e aí:: o que vai o que que eu vou **faze** com essas letras de músicas **vocês vão trocar** TODOS os adjetivos e TODOS os substantivos certo (.) e **vão reescrever** qual é o que vai ser avaliado nessa produção textual (.) ã:: a ortografia o capricho de **vocês**:: a organização a **cópia** se **vocês** copiaram as palavras

- que eram pra ser trocadas se **vocês** copiaram elas:: corretament  
 transcreveram elas de forma coírrreta E a coerência dessa troca de  
 substantivo xxx =  
 ((Sara volta-se para o quadro-negro))
- 61 SARA = do substantivo e do adjetivo que nem **aqui** óh tristteza digamos que **ali** no  
 contexto da música =  
 ((Sara aponta para a palavra tristeza escrita no quadro-negro))
- 65 SARA = **eu troco** tristeza =  
 ((Sara sublinha a palavra tristeza))
- 67 SARA = por alegria (.) fica uma coisa totalmente sem nexu porque se **eu** tô **falan:do**  
 justamente da desigualdade ãh d-da sociedade se **eu** trocá um adjetivo =  
 ((Sara aponta para a palavra tristeza))
- 71 SARA = que não seja um sinônimo desse adjetivo aqui **vai ficá**  
 estranho[...]

Observamos claramente, no exemplo acima, a presença de elementos que indicam implicação ao contexto de produção (conforme quadro 7, *supra*), como os pronomes de primeira pessoa (eu, a gente), os pronomes que se referem ao interlocutor (vocês, a gente), verbos conjugados em primeira pessoa no presente do indicativo (troco, estou) e dêiticos espaciais (ali), grifados em amarelo no exemplo. Em menor número estão os elementos que indicam conjunção, como o uso de verbos no futuro perifrástico (vão trocar, vão reescrever, vai ficar), grifados em azul; ou os elementos que indicam disjunção, como o uso de pronome de terceira pessoa como sujeito da ação (ele), grifado em verde.

Consideramos que o segmento em análise apresenta características do discurso teórico, como a exposição de um conceito formal ou de uma instrução, e do discurso interativo, marcado pela implicação dos interactantes na produção discursiva. Esses tipos de discurso, em evidente interrelação, indicam a presença de um tipo de discurso interativo teórico-misto na presentificação e elementarização do objeto de ensino.

Tal constatação é reafirmada por outros segmentos em que esse tipo de discurso foi escolhido por Sara para o desenvolvimento do trabalho com produção textual. Observemos a seguir o momento em que Sara desenvolve o segmento de orientação temática 46, relacionado ao término da atividade de produção textual.

### (13)

- 537 SARA GENTÍ assim: ôh:: <não vai dá tempo **da genti** concluí a tarefa **hoje**> **eu vô**  
 grampeá todas a folhinhas de **voí****cês** coloquem nome **semana que vem** **eu vô dá**  
 quinze minuto no início da aula pra **vocês** terminarem quinze minutos então

revisem bem esse final de semana o que é substantivo e o que é adjetivo (.) vocês tem segunda-feira que é feriado vão tê sábado vão tê domingo revisem bem pra fazê uma boa produção textual

Novamente são encontrados elementos linguísticos que denotam implicação (destacados em amarelo), conjunção (destacados em azul) e disjunção (destacados em verde) à situação de produção e ao mundo discursivo a que ela se relaciona. Da mesma forma que no segmento anteriormente analisado, constata-se aqui o uso de um tipo de discurso interativo teórico misto, que apresenta informações autônomas do mundo do expor autônomo (revisar o que é substantivo e adjetivo), ao mesmo tempo em que, inscrita no mundo do expor implicado, interage com os alunos, implicando-os na construção do segmento textual (pelo uso de pronomes que se referem ao interlocutor).

Outros tipos de discurso, no entanto, também foram encontrados em determinados segmentos de orientação e tratamento temáticos. No SOT 4, por exemplo, Sara discorre sobre a coerência textual, recorrendo ao uso do discurso interativo (destacado em negrito) para dar tratamento temático a essa questão:

#### (14)

71 SARA = que não seja um sinônimo desse adjetivo aqui vai ficá estranho **então a coerência é justamente é isso tem que tá conforme o contexto de tudo que tá ali na música (.) certo**  
74 ALUNOS certo

Neste caso o tipo de discurso apresenta a exposição de um conceito de ordem teórica (a “coesão”), remetendo ao mundo do expor de forma autônoma ao sujeito que enuncia (pois não apresenta índices de pessoa), mas conjunto à situação de produção, ao mundo ordinário (remete ao contexto imediato, pelo uso de verbos no indicativo, por exemplo).

Segmentos relacionados ao discurso interativo também foram encontrados. Quando, no SOT 06, Sara discorre sobre a entrega da produção textual, temos um exemplo desse tipo de discurso:

(15)

92 ALUNA  
93 SARAé pra entregá  
**SIM é pra entregá com nome eu vou grampeá:: pra genti corriji depois:**

Vemos, no exemplo acima, a implicação evidente de um dos participantes da interação no segmento textual, no caso, a própria Sara, de duas formas diferentes. O uso de pronome do caso reto (eu), e da expressão “a gente” (que faz referência a ela própria, apenas), em resposta a uma pergunta da aluna, fazem referência ao mundo do expor implicado, que dá origem a esse tipo de discurso.

Não encontramos, à semelhança da análise dos tipos de discurso presentes nos segmentos temáticos da aula de Liana, segmentos que contivessem tipos de discurso como a narração e o relato interativo. O quadro a seguir ilustra essa constatação, sintetizando os tipos de discurso e o número de ocorrências detectados nos segmentos temáticos considerados na análise.

**Quadro 8** – Os tipos discursivos nos SOT de Sara

	<b>Discurso Interativo</b>	<b>Relato Interativo</b>	<b>Discurso Teórico</b>	<b>Narração</b>	<b>Discurso Interativo Teórico-Misto</b>
<b>Nº de ocorrências nos SOT da aula de Sara</b>	8	-	5	-	13

Fonte: Elaborado pelo autor

O predomínio do discurso interativo teórico-misto em relação aos demais no trabalho com o objeto de ensino na aula de Liana parece se repetir nesse momento, pois há indicadores desse predomínio na aula de Sara. No entanto, ambas diferem no emprego desse tipo de discurso. Enquanto Liana parecia empregar o discurso interativo teórico-misto para organizar sua aula (e a (co)construção do objeto de ensino, por conseguinte) a partir do par pergunta-resposta, Sara opta por esse tipo de discurso sem, ao que parece, relacioná-lo à expectativa de participação dos alunos. Ou seja: ainda que os implique na construção textual-discursiva de sua aula, Sara não prefigura/permite, a priori, um espaço enunciativo constante aos alunos,

dado que o número de seus turnos de fala, em sua aula, é superior ao dos alunos<sup>27</sup>. Estes, quando tomavam para si o turno de fala, em geral o faziam sem a permissão explícita de Sara, diferentemente de Liana, que sempre abria espaço para que os alunos fizessem parte da interação didática, ocupando, geralmente com seu consentimento/solicitação, o turno de fala.

O emprego do discurso interativo, no entanto, complementa essa escolha discursiva/realidade interacional, tal qual apontam os segmentos temáticos em que Sara explicitamente interage com os alunos, implicando-os na situação de produção e (co)construindo de modo explícito o objeto de ensino. Nesse processo de (co)construção também foi significativo o número de vezes em que o discurso teórico foi empregado. Em número maior do que na aula de Liana (que o empregou três vezes), Sara recorreu ao discurso teórico por uma razão evidente: sua proposta de produção textual configurava-se a partir de duas noções teóricas (de substantivo e de adjetivo) que os alunos pareciam não dominar suficientemente. Para auxiliá-los na tarefa proposta, Sara teve de recorrer a noções advindas da gramática normativa e apresentá-las aos alunos sob a forma de um discurso teórico, como no segmento abaixo.

**(16)**

136 SARA            adjetivo qualifica o substantivos: me↑nina bonita menina é o quê (.)

Assim, observamos que Sara aliou, semelhantemente à Liana, disjunção e conjunção no mundo discursivo do expor, valendo-se de diferentes tipos de discurso em seu agir. Recorreu, contudo, ao discurso interativo teórico-misto de maneira predominante, como parece ser usual ao processo de (co)construção do objeto de ensino no contexto investigado. Observaremos em que medida essa escolha, além de ser (ou não) confirmada partir da análise do emprego de mecanismos de responsabilização enunciativa e do valor a eles atribuído, tem implicações no trabalho de Sara.

---

<sup>27</sup> Em uma análise quantitativa da distribuição dos turnos de fala na aula gravada, observamos que Sara ocupou 63,45% do total de turnos de fala, em detrimento dos alunos, que ocuparam 36,55%. Na aula de Liana, aplicando os mesmos critérios de quantificação, encontramos resultado diverso: os alunos ocuparam 68,14% dos turnos de fala, enquanto ela ocupou 30,88% dos turnos contabilizados.

### 5.2.2.2 Do Nível Enunciativo

Novamente recorreremos ao terceiro nível da arquitetura textual para explicitar elementos que se configuram como mecanismos de responsabilização enunciativa, a fim de reiterar (ou não) os posicionamentos que estão sendo enunciados no texto analisado. Assim como na seção 5.2.1.2, de igual caráter na análise do trabalho de Liana, faremos aqui uma análise complementar à do nível organizacional, partindo da observação da presença de marcas de pessoa, dos índices de inserção de vozes e da presença de modalizadores do enunciado. Esperamos, assim, melhor compreender alguns dos elementos linguístico-textuais que constituem o trabalho de Sara em sua dimensão discursiva.

#### 5.2.2.2.1 *As Marcas de Pessoa, as Vozes e a Responsabilização Enunciativa*

Reiterando a relação estabelecida entre os índices de pessoa presentes nos segmentos textuais classificados para análise e as vozes aí também presentes, damos nesse momento seguimento ao exame das interações de Sara. Com vistas à detecção da responsabilização enunciativa presente na (co)construção do objeto de ensino “produção textual”, iniciamos esse movimento analítico reportando-nos, novamente, à escala polifônica de responsabilização enunciativa proposta por Guimarães (2007). Seguindo a adaptação que propomos anteriormente, esta escala aponta os índices de pessoa a partir das unidades pronominais mais utilizadas e que indicam implicação com a situação de produção. Aponta, ainda, o referente a que a unidade pronominal remete. No caso de Sara, observaremos ausência do pronome “tu”, utilizado por Liana, e a inclusão de um referente outro para o pronome “eu”, que não a própria Sara, através do uso do discurso reportado.



**Quadro 9** – Escala polifônica da responsabilização enunciativa de Sara

<b>Unidades pronominais utilizadas e que indicam implicação</b>	<b>Ocorrências</b>	<b>Referente</b>
Eu	27	Sara
	3	Aluno/outro personagem (discurso reportado)
A gente	7	Sara + alunos
	3	Sara
Vocês	23	Alunos
Tu	-	-

Fonte: Elaborado pelo autor

A escala polifônica de responsabilização enunciativa de Sara incide sobre três unidades pronominais, sendo que duas se subdividem em categorias de referentes diferentes. Temos um pronome do caso reto (eu), que indica a voz de autor de Sara assumindo a responsabilidade sobre o que enuncia nos segmentos em que essa unidade pronominal aparece (vide exemplo a seguir). Há, no entanto, uma ressalva. Em três momentos Sara enuncia essa unidade pronominal atribuindo-lhe um valor semântico/enunciativo diferenciado. É quando faz uso da voz de personagem (voz de seres humanos ou de entidades humanizadas implicados na qualidade de agente), reportando-se em um dos casos aos alunos, ou melhor, ao que Sara pressupõe ser o pensamento dos alunos em relação à atividade proposta. Vejamos:

### (17)

46 SARA = nessa música a genti tem que cuidá se eles se o adjetivo ou o substantivo que a genti vai porque tá colocando ali se eles são coerentes ou não então justamenti a atividad di hoije que eu vou entregá a genti:: eu vou passá pra vocês ah:: letras diferentes de várias músicas de vários autores (.) e aí:: o que vai o que que eu vou fazē com essas letras de músicas vocês vão trocar TODOS os adjetivos e TODOS os substantivos certo (.)

No exemplo acima temos o uso de “eu” para representar a voz de autor empírico de Sara, quando ela se refere à ação que desenvolverá imediatamente (a atividade que irá entregar, referindo-se as letras de música fotocopiadas, destacadas em amarelo), índices facilmente identificáveis. No entanto, o uso do pronome pessoa do caso reto em “o que que eu vou fazē com essas letras de músicas”, possibilita a

atribuição de um outro referente ao pronome. No caso, salvo melhor análise, Sara está se referindo aos alunos, ou melhor, reportando-se ao discurso dos alunos esperado por ela em relação à atividade, no qual eles se questionam sobre o que de fato deverão fazer na atividade proposta. O uso do pronome “eu” para referir-se a outra instância enunciativa que não a de autor empírico fica evidente, também, no seguinte excerto:

**(18)**

309 SARA	aqui oh:: <b>quem</b> <b>tsabe</b> <b>eu</b> <b>ainda</b> eu tenho algum substantivo
310 ALUNO	não
311 SARA	<b>sou uma garotinha</b>
312 ALUNO	tem substantivo°
313 ALUNO 2	sim
314 SARA	o que <u>é</u> o substantivo
315 ALUNOS	garot <u>inha</u>
316 SARA	então ali no meu caderno <b>eu</b> vou escrev <u>ê</u> quem sabe <b>eu</b> ainda sou uma menina (.) pronto já fiz a t <u>troca</u>
318 SARA	esper <u>ando</u> o <u>ônibus</u> (.)
319 ALUNOS	xxx

Ao citar uma estrofe da letra da música Malandragem (de Cazuza/Frejat e interpretada por Cássia Eller), destacado em negrito no excerto, como exemplo da atividade a ser realizada, Sara emprega o pronome “eu”, por duas vezes (destacado em amarelo e itálico), referindo-se a um “personagem” ao qual pode ser atribuído o referente, isentando-se, por conseguinte, da autoria/implicação discursiva. Curiosamente, percebemos ainda outro caso do uso de “eu” que também sinaliza para o uso de um discurso reportado, com voz de personagem. Nele, à linha 316 (em amarelo), Sara novamente ecoa a voz de seus alunos sobre a realização da atividade exemplificada, implicando-os de maneira direta na continuidade do trabalho proposto a partir do exemplo por ela apontado. Voltaremos a essa discussão em seguida, ao abordarmos mais detidamente os índices de inserção de vozes.

Ainda no eixo da implicação, através das unidades pronominais que se subdividem em duas categorias de valor diferentes, temos o emprego de “a gente” enquanto unidade pronominal que se refere à professora + os alunos na realização da(s) atividade(s) e o emprego que se refere unicamente à professora.

O primeiro caso, em que os alunos estão implicados, pode ser revelador de uma postura voltada à (co)construção discursiva do trabalho em sala de aula, como observamos em:

**(19)**

172 SARA            assim ó genti que nem eu expliquei pra vocês na segunda-feira (.) o meu plano de estágio >tinha aquelas opções que eu falei pra vocês< ou a genti ia trabalhá crônicas ou a genti ia trabalhá uma produção textual xxx narrativa dissertativa ou músicas com as músicas eu achei essa atividade pra vocês só trocarem só-subst fazerem essa substituição (.) se vocês fossem fazer mesmo uma produção textual xxx como manda a regra vocês iam ter que escrever todinho um texto tirando aqui ó =  
((Sara aponta para sua própria cabeça))

O segundo caso, em que Sara emprega a unidade pronominal fazendo apenas autorreferência, é exposto em:

**(20)**

92 ALUNA            é pra entregá  
93 SARA              SIM é pra entregá com nome eu vou grampeá:: pra a genti corrigi depois:

Embora a justaposição da unidade pronominal “a gente” com a preposição “para” tenha de ser depreendida na leitura do texto, em função da fidelidade da transcrição à modalidade oral da língua empregada por Sara, observamos que a referência estabelecida pela unidade pronominal refere-se unicamente a Sara. Isso se torna mais evidente ainda quando consideramos que na mesma linha ela faz uso do pronome “eu” para referir a atividade de grampear que executará e, em seguida, oscila para o uso de “a gente” se, no entanto, ser possível a compreensão de que na atividade de corrigir (como demonstra a sequência interativa) os alunos estejam implicados.

Sobre a implicação direta dos alunos na realização da(s) atividade(s), demonstrada através dos índices de pessoa, Sara recorre, por 23 vezes, ao uso da unidade pronominal “vocês”, como demonstra nossa escala polifônica da responsabilização enunciativa. Exemplificando essa atribuição de responsabilidade enunciativa através da implicação discursiva e, ao mesmo tempo, de

responsabilidade pragmática sobre a realização da tarefa proposta, temos o seguinte excerto:

**(21)**

- 80 SARA            ÃH:: **vocês** vão transcrever em uma folha de caderno  
 ↑grande: tem ãh a >maioria das letras de **vocês**< são bem  
 grande então numa folha pequena não vai cabê  
 ((Sara começa a distribuir as folhas))
- 84 SARA            outra coisa normalmente nas músicas xxx as outras que  
**a gente** trabalhou **vocês** perce↑beram =  
 ((Sara aponta para a folha em sua mão))
- 87 SARA            = que a maioria delas ela não ocupa a linha inteira né  
 então na hora de transcrever **vocês** transcrevam conforme tá  
 aqui =  
 ((Sara aponta para a folha))
- 91 SARA            = não é continu↑ando: conforme tá ali na linha

A observação do emprego da unidade pronominal “vocês” para se referir aos alunos sinaliza para uma constatação já realizada na observação dos segmentos temáticos de Liana: quando apresenta/explica o objeto de ensino, Sara também está implicada no agir-referente proposto (como demonstra o emprego de “a gente”, em verde no excerto). No entanto, quando remete ao desenvolvimento específico desse agir, distancia-se, implicando exclusivamente os alunos na realização da produção textual, através do emprego exclusivo de “vocês”, iluminados em amarelo.

A partir dos índices de pessoa anteriormente discutidos, procuramos identificar a ocorrência dos índices de inserção de vozes nos segmentos temáticos relacionados ao trabalho de Sara. A partir da escala polifônica de responsabilização enunciativa e dos índices de pessoa ali denotados, pudemos constatar a presença de três vozes, de acordo com a classificação de Bronckart (1999) e Machado e Bronckart (2009): a voz de autor empírico, à qual é claramente atribuída a responsabilidade do que é enunciado (exemplo 22, a seguir), pelo emprego de unidades pronominais e tipos de discurso que remetam à implicação do enunciador em seu enunciado; a voz de personagem, à qual é atribuída a função de agente inserida no discurso do enunciador (exemplo 23); e a voz neutra que, de acordo com Machado e Bronckart (2009, p. 59), também pode ser caracterizada como a ausência de voz explícita ou ainda como sendo uma voz pressuposta, à qual pode ser atribuída a responsabilidade enunciativa sem, no entanto, ter unidades linguísticas que, textualmente, comprovem essa atribuição (exemplo 24, a seguir).

**(22)**

- 546 SARA genti olha só (.) prestem atenção (.)  
((barulho na sala de aula))
- 548 ALUNA xxx a sôra tá falandu
- 549 SARA eu vou podê falá para todo mundo entendê ou eu vô falá e meia-dúzia vai entendê (.) então assim ôh: genti (.) eu vô grampe†á as folhinhas de vocês eu quero todas com †nome (.) eu vô levá pra casa (.) segunda-feira não tem aula (.) na sexta-feira que vem a genti vai chegá eu vou dá quinze minutos pra vocês eu vô entregá a produção de cada um de vocês: quem já fez vai podê refazê e quem não terminô vai terminá por isso aproveitem o sábado o domingo e a segunda prá revisá o que é substantivo e o que que é adjetivo

**(23)**

- 309 SARA aqui oh:: quem †sabe eu ainda eu tenho algum substantivo
- 310 ALUNO não
- 311 SARA sou uma garotinha
- 312 ALUNO †em substantivo°
- 313 ALUNO 2 sim
- 314 SARA o que é o substantivo
- 315 ALUNOS garotinha
- 316 SARA então ali no meu caderno eu vou escrevê quem sabe eu ainda sou uma menininha (.) pronto já fiz a †troca esperando o ônibus (.)
- 318 SARA xxx
- 319 ALUNOS xxx

**(24)**

- 135 SARA adjetivo qualifica o substantivos: me †nina bonita menina é o que (.)

Temos, desta forma, que a observação das vozes que assumem a responsabilidade do que é enunciado, partindo dos tipos de discurso empregados e dos índices de pessoa (pronomes e desinências número-pessoal e modo-temporal), indicam para a divisão da responsabilidade enunciativa: na maioria das vezes, Sara assume a responsabilidade enunciativa através do uso da voz de autor empírico. Em seguida, notamos a ausência de uma voz explícita, principalmente nos segmentos que possuem discurso do tipo teórico; ou ainda a voz de personagem, em menor número, quando Sara lança mão do uso de unidades pronominais cuja referência não seja a ela mesma, como discutido anteriormente. Para uma melhor compreensão dessas vozes e de seu papel na construção discursiva do trabalho de Sara, verificaremos como e quais são as avaliações apresentadas por essas vozes, através dos modalizadores do enunciado.

### 5.2.2.2.2 Das Modalizações e sua Relação com o Objeto de Ensino

Na análise dos mecanismos de responsabilização enunciativa agora empreendida buscamos identificar as unidades que indicam o posicionamento do enunciador ou de outra instância diante do que é dito. Assim, modalizações que apresentem relação a critérios de verdade ou de necessidade, sendo lógicas ou deônticas; ou ainda modalizações que apresentem um caráter mais subjetivo ou uma interpretação de aspectos mais subjetivos do agir, sendo apreciativas ou pragmáticas, serão destacadas e analisadas a luz do fio-teórico do interacionismo sociodiscursivo.

Iniciamos com as modalizações apreciativas, que apresentam uma avaliação de Sara em relação ao objeto de ensino e ao trabalho com ele proposto.

(25)

126 SARA GENTI OLHA AÍQUI **Ó** <é cada um com a música que **eu** entreíguei (.) cada um fazendu a sua atividadei (.) a atividadei vai ser avaliada (.) certo (.) quem não fizé não vai ter nota> vai ser considerado como **não** fez >ou seja< nota zero (.) e assim **ó eu achu qui:: a questão da música >a letra da música< não influencia em nada com o conhecimento de vocês o que que eu expliquei que é prá fazê **simplismenti** prá trocá os adjetivos e os substantivos**

No excerto acima, destacado em negrito, está o segmento de tratamento temático em que Sara apresenta, conjugada à voz de autor empírico, modalizações apreciativas (destacadas em amarelo) relacionadas ao objeto de ensino. Percebemos que a primeira realiza-se a partir do verbo conjugado em primeira pessoa “acho”, que apresenta valor semântico relacionado a “acreditar”, “pensar que”, indicando o posicionamento de Sara em relação ao enunciado. A segunda modalização ocorre na sequência, quando, pelo uso de um advérbio de modo, Sara caracteriza como “simples” o trabalho de substituição dos substantivos.

Outro modalizador do enunciado encontrado nos segmentos temáticos relacionados ao objeto de ensino foi de caráter pragmático. Construídos basicamente a partir de verbos auxiliares que se intercalam entre o sujeito e o verbo principal atribuindo, de acordo com Machado e Bronckart (2009), aos actantes intenções, finalidades, razões, capacidades e, inclusive, incapacidades, esses

modalizadores explicitam a interpretação subjetiva de aspectos relacionados ao agir. No caso de Sara, a modalização pragmática encontrada remete, curiosamente, à atribuição de uma incapacidade aos alunos. Vejamos:

(26)

172 SARA            assim ó genti que nem eu expliquei pra vocês na segunda-feira (.) o meu plano de estágio >tinha aquelas opções que eu falei pra vocês< ou a genti ia trabalhá crônicas ou a genti ia trabalhá uma produção textual xxx narrativa dissertativa ou músicas com as músicas eu achei essa atividade pra vocês só trocarem só-subst fazerem essa substituição (.) **se vocês fossem fazer mesmo uma produção textual xxx como manda a regra vocês iam ter que escrever todinho um texto tirando aqui ó =**

182 SARA            ((Sara aponta para sua própria cabeça))  
= **só de dentro da cabeçinha de vocês (.) então tá meio caminho andado**

O segmento temático em negrito, integrante do SOT 12, além de apresentar um discurso teórico misto, com voz de autor, apresenta a modalização pragmática “*se vocês fossem fazer mesmo uma produção textual*”, construída a partir da união do verbo auxiliar (fossem) + verbo principal (fazer), reforçada pelo uso da conjunção subordinativa causal (se – equivalente a caso) no início do segmento em destaque. Podemos depreender que, ao fazer uso dessa modalização, Sara atribui uma incapacidade aos alunos, pois, além de indicar a interpretação dela sobre o trabalho com produção textual (que poderia ter sido feito com outros gêneros ou propostas de trabalho), na sequência interativa Sara reforça que a produção textual solicitada já apresenta “meio caminho andado”, e que os alunos não precisariam “tirar tudo de dentro da sua cabecinha”.

Ao que parece, essa interpretação que fizemos pode ter relação com duas questões já aventadas ao longo deste texto: a primeira, sobre a realidade social dos alunos que integram essa turma, descrita na metodologia; e a segunda, com relação à concepção de produção textual assumida por Sara. Sem nos aprofundarmos no mérito de cada uma dessas questões, por entender que demandariam a ampliação deste trabalho a fatores relacionados à Sociologia e à Psicologia, por exemplo, queremos apenas enfatizar duas interpretações possíveis a partir das questões acima citadas. A que diz respeito à realidade social da turma, possibilita cogitarmos a hipótese de que Sara, por conhecer essa realidade, tentou facilitar o trabalho com produção textual, não determinando a escrita de um texto “como manda a regra”, ou

seja, como prescrevem/orientam os documentos oficiais e a própria disciplina de Estágio Supervisionado, para não exigir em demasia dos alunos - em relação as competências por eles até então desenvolvidas, seja no espaço social da escola ou fora dela - durante o seu período de estágio, relativamente curto para a realização de uma produção textual que “obedeça às regras” e possibilite o que ela desenvolva o trabalho relacionado a essa exigência.

A segunda hipótese aventada relaciona-se à compreensão de Sara do que seja uma produção textual. Embora esse trabalho com o gênero letra de música seja bastante contraditório, ora levando em consideração aspectos relacionados à proposta de produção textual como instância de construção de sentidos, de interação e de significação social; ora remetendo apenas à atividade mecânica de localizar e substituir adjetivos e substantivos, a observação detalhada deste SOT demonstra, por via indireta, que Sara reconhece as limitações de sua proposta de produção textual. Sara sabe que o trabalho “como manda a regra” deveria ser feito de outro modo. No entanto, talvez por estabelecer a relação entre a realidade social da turma, o pouco tempo para a realização do trabalho com produção textual durante o estágio e a atribuição de valor social ao domínio da gramática normativa, Sara opta pelo desenvolvimento da proposta apresentada acima. Essa especulação, no entanto, ainda precisa ser melhor esclarecida através de estudos mais aprofundados, para além do espaço desta dissertação.

Com relação a modalizações de caráter epistêmico ou deontico, elas não foram encontradas nos segmentos analisados. Deste modo, resumindo a presença de modalizações nos segmentos temáticos de Sara, chegamos ao seguinte resultado:

**Quadro 10** – Tipos de modalizações presentes nos segmentos temáticos

Tipo de modalização	<b>Deontica</b>	<b>Apreciativa</b>	<b>Pragmática</b>	<b>Epistêmica</b>
<b>Número de ocorrências nos segmentos temáticos</b>	-	2	1	-

Fonte: Elaborado pelo autor



Concluímos, a partir do quadro acima, que também não é recorrente o uso de modalizações nos enunciados de Sara. Cruzando o tipo de modalização com o número de ocorrências, constatamos que foram utilizadas apenas três modalizações ao longo de doze segmentos temáticos. Todas as modalizações encontradas tem caráter mais subjetivo, sendo que uma apresenta uma interpretação da (in)capacidade de agir dos interactantes e outras duas apresentam uma avaliação assumida por Sara em relação ao conteúdo de seu enunciado.

Ratificamos, então, a constatação de que, na construção discursivo-interativa do objeto de ensino, parte do trabalho real, a presença de modalizações é reduzida se comparada, por exemplo, a presença dessas modalizações em análises do trabalho representado ou prescrito. Novamente especulamos que essa constatação preliminar possa indicar uma característica peculiar do trabalho real, especificamente no contexto investigado, no qual a responsabilização por meio de modalizadores não é tão relevante no processo interacional. Corroboramos, ainda, essa interpretação, a relação entre as de vozes encontradas e as avaliações que elas apresentam.

No caso de Sara, por exemplo, o número alto da voz do autor empírico, marcada pelo constante emprego de índices de pessoa que remetem a ela mesma, talvez tenha levado ao uso de maior número de modalizações apreciativas ou pragmáticas, que evidenciam com maior clareza o seu posicionamento pessoal. Possivelmente essa seja uma constatação restrita ao objeto de ensino focalizado, no contexto específico desta pesquisa, que exige das alunas-professoras essas formas de agir-linguageiro na construção do agir-referente inerente ao trabalho de ensino com produção textual. Considerações mais aprofundadas sobre esse aspecto poderão ser realizadas a partir de um trabalho mais extenso e minucioso de pesquisa, para além desta dissertação.

Deter-nos-emos, agora, a entender como essa análise linguístico-textual e discursiva pode, eventualmente, auxiliar na compreensão de outro aspecto relacionado à profissionalização de professores em formação: a adoção de gestos didáticos na prática de produção textual.

### 5.3 DOS GESTOS DIDÁTICOS

Sob o prisma das relações entre trabalho e ensino (ou de *ensino como trabalho*), a observação dos gestos didáticos relaciona-se explicitamente com o quarto desafio para a formação de professores, apresentado por Dolz (2009) e retomado no terceiro capítulo desta dissertação: o *desenvolvimento de gestos profissionais (didáticos) no início da atividade docente*. Esses gestos têm relação com o espaço da formação inicial, no âmbito da universidade; e do trabalho do aluno-professor, quando em sala de aula, durante o período de estágio. Nesse sentido, revelar a presença (ou não) de gestos didáticos no trabalho com produção textual de Sara e Liana, relacionando-os à construção do objeto de ensino e com a transposição didática dos saberes de referência, parece ser relevante do ponto de vista que conjuga o olhar da didática ao da linguística na formação de professores.

Esse é justamente o espaço dessa análise neste trabalho: a observação de como aspectos linguístico-textuais e aspectos didáticos se encontram no trabalho com o objeto de ensino “produção textual”. Para a realização da análise debruçamo-nos sobre três gestos didáticos presentes no trabalho de ambas as alunas-professoras: o *apelo à memória e a antecipação didática*; a *formulação de tarefas* e o *emprego de dispositivos didáticos*. A partir de cada um deles organizamos a escritura desta seção, retomando brevemente o conceito do gesto didático focado, cada um a seu tempo, e discutindo sua ocorrência, tanto no trabalho de Sara quanto de Liana.

#### 5.3.1 Do Apelo À Memória e da Antecipação Didática

“Vocês fizeram as questões que a gente tinha pra corrigir hoje?” (Liana, l. 58)

A fala de Liana no fragmento acima apresenta indícios daquilo que Gomes-Santos (2010), amparado em Aeby-Daghé e Dolz (2007), conceitua como *apelo à memória didática*. Retomando as questões que deveriam ter sido respondidas pelos alunos, esse gesto de Liana, nas palavras do autor, “consiste em trazer à tona trabalho(s) anterior(es) ou vindouro(s), este(s) último(s) sob a forma de antecipação,

sobre um dado objeto, a fim de estabelecer coerência entre o trabalho a desenvolver naquela aula e o todo da sequência” (GOMES-SANTOS, 2010, p. 450).

Observando o quadro dos segmentos de orientação e tratamento temático da aula de Liana (p. 90), constatamos que tanto ela apela à memória didática da turma, quanto realiza um trabalho de antecipação do conteúdo principal da aula, através da correção de uma atividade de interpretação textual proposta a partir de um artigo de opinião, gênero textual que, posteriormente, os alunos seriam solicitados a produzir. Nesse movimento Liana vai abordando diferentes aspectos relacionados ao trabalho didático com gêneros de texto, estabelecendo um “fio condutor” para sua proposta de trabalho com produção textual. Deste modo, o gesto de antecipação didática por ela realizado na atividade de interpretação textual elenca aspectos relacionados a *estrutura composicional do gênero*, do *conteúdo temático* e, em menor escala, do *estilo* do autor. Vejamos dois exemplos:

**(27)**

- 84 **LIANA:** **qual é a finalidade desse texto? pra quê que ele foi escrito?**  
 85 ALUNA: falar sobre a mentira?  
 86 **LIANA:** **falar sobre a mentira. o quê mais?**  
 87 ALUNO: pra convencê as pessoas de que a mentira xxx?  
 88 **LIANA:** **convencer as pessoas sobre (.) a mentira. lembram que a gente comentô qual ERA a finalidade de qualquer texto argumentativo? é sempre CONvencer alguém de alguma coisa >não foi isso que a gente fez< na nossa primera aula?**  
 92 ALUNA: hum hum  
 93 **LIANA:** **então a finalidade dele primera é <convencer> as pessoas sobre (.) AH o benefício ou malefícios da mentira. terceira pergunta (.) quem é o produtor do texto? a profissão dele dá credibilidade ao artigo de opinião?**

**(28)**

- 539 **LIANA:** **pessoal juntando [juntando tudo que a gente conversô sobre a mentira]**  
 540 ALUNA: [ela me deu um tapa meu Deus do céu nunca mais ele disse que eu ia lá xxx]  
 542 ALUNA: OH ((tentando chamar a atenção da colega que estava conversando))  
 543 **LIANA:** **[na opinião de vocês]**  
 544 ALUNA: [a:i gente por favor]  
 545 **LIANA:** **<na opinião de vocês mentir é certo ou é errado?>**

Destacados em negrito nos exemplos acima estão os segmentos de tratamento temático em que Liana materializa aquilo que consideramos como antecipação didática. No primeiro exemplo ela antecipa elementos relacionados à produção de um artigo de opinião, por meio de questionamentos (ou do par dialógico

pergunta-resposta, conforme Gomes-Santos e Almeida, 2009) que direcionam a atenção dos alunos para elementos constituintes do gênero. No desenvolvimento do gesto didático Liana utiliza um discurso interativo, implicando tanto os alunos quanto a si mesma na realização da tarefa proposta. Faz isso ao valer-se de unidades pronominais (*a gente*) e formas verbais (*lembram, comentou*) que explicitam esse engajamento coletivo, por exemplo. Nesse mesmo segmento percebemos novamente a presença do *apelo à memória didática* (em *itálico*), quando Liana questiona os alunos sobre o que eles realizaram na primeira aula. Este gesto será novamente discutido adiante.

No exemplo (27) igualmente percebemos como Liana se vale da *antecipação didática* para articular a opinião dos alunos com o desenvolvimento de um gênero argumentativo no qual essa opinião, previamente formulada, servirá como ponto de partida para a produção textual.

No trabalho de Sara esse gesto também pode ser observado. No entanto, de uma forma um tanto diferenciada. Embora o objeto de ensino da aula de Sara também tenha sido a produção textual escrita, relacionada ao gênero letra de música, não verificamos a *antecipação* de aspectos relacionados ao gênero de elementos relacionados à produção textual, tal qual apresentados a ela na disciplina de *Estágio Supervisionado*. São antecipados didaticamente pela aluna-professora, de maneira até certo ponto coerente com a proposta de produção textual por ela (co)construída com os alunos, os conceitos de substantivo e de adjetivo em relação ao papel que eles desempenham na tessitura textual de uma letra de música.

### (29)

- 3 SARA **agui ó:: <vamos celebrar nossa tristeza>**  
 ((Sara aponta para a frase))
- 5 SARA **porque que será:: que o autor-compositor dessa música**  
**coloco essa frase assim:: vamos celebrar (.) nossa**  
**tristeza (0.4)**
- 8 SARA **ele tá usando esse pro-o que que quer dizer a palavra**  
**celebrar? =**  
**((Sara sublinha a palavra celebrar no quadro-negro))**
- 11 SARA **=ela quer dizer normalmente ela se refere a comemorar**  
**normalmente a gente comemora festeja algo bom:: mas nesse**  
**caso agui ela tá escolhendo celebrar nossa triste::za =**  
 ((Sara coloca um sinal de barra na frente da palavra tristeza e um após))
- 16 SARA **= essa tristeza agui =**

- 18 SARA ((Sara sublinha a palavra tristeza))  
**= que é o adjetivo ele tem nesse caso aqui o significado de puxá o que que a música ta falando:: essa música que tem essa frase aqui =**  
 ((Sara aponta para a frase))
- 22 SARA **= ela fala sobre a questão social sobre a desigualdade por isso que ele usou o celebrar nossa tristeza (.) assim como:: o amor é inventado que a gente trabalhou lá na primeira aula por que que a gente tinha o o amor é inventado?=  
 ((Sara escreve a frase “amor inventado” no quadro-negro))**
- 28 ALUNO porque não era um amor qualquê  
 29 SARA **= porque não era um amor qualquê as rosas roubadas (.) esse inventado aqui =**  
 ((Sara sublinha a palavra inventado no quadro-negro))
- 32 SARA **= que é um adjetivo ele tá qualificando o amor pra mostrá na música =**  
 ((Sara faz uma flecha apontando a palavra inventado para a palavra amor))

É notório, a partir dessa perspectiva, o espaço que Sara dispensa aos conceitos gramaticais de substantivo e adjetivo, no exemplo acima, especialmente ao de adjetivo. Isso porque esses conceitos é que possibilitarão, em tese, que posteriormente os alunos atendam à tarefa proposta de produção textual apresentada na aula em questão. Salutar, no entanto, é a necessidade de questionarmos o entendimento de Sara em relação ao que seja a classe dos adjetivos e da conceitualização que ela apresenta neste momento de sua aula. Entre as linhas 16 e 18 Sara enuncia: “essa tristeza aqui, *que é o adjetivo* ele tem nesse caso aqui o significado de puxá [...]”, em que Sara classifica tristeza como sendo um adjetivo que refere-se ao verbo celebrar, integrante da estrofe “vamos celebrar nossa tristeza”, pertencente à letra de música que serve como base para a exemplificação do trabalho a ser realizado. Evidentemente há, aí, um conflito conceitual<sup>28</sup>. Se, de acordo com Moura Neves (2000), um adjetivo é usado “para atribuir uma propriedade singular a uma categoria denominada por um substantivo” (p. 173), atribuindo uma qualificação ou uma subcategorização, não temos em “tristeza” essa possibilidade de *atribuição* em relação ao verbo celebrar.

Esse conflito, que não é retificado ao longo do SOT, como nos permite ver a transcrição da aula (Apêndice E), torna a ocorrer quando, exemplificando o papel de “qualificador” que o adjetivo “inventado” tem no sintagma “amor inventado”, Sara

<sup>28</sup> Evidentemente esse conflito conceitual caracteriza-se como um erro em relação à classificação de tristeza como adjetivo quando, na realidade, é um substantivo. Sobre esse tratamento classificatório equivocado voltaremos em nossas considerações finais.

atribui a um particípio, em função adjetival pelo processo de derivação imprópria, o papel de um adjetivo prototípico, sem esclarecer essa especificidade aos alunos. Temos aí um aspecto que denota indícios de uma formação linguística que não coaduna com a perspectiva didática. Isso porque Sara, simultaneamente a esse episódio de “conflito teórico”, estabelece a relação com o trabalho que virá na sequência, fazendo uma antecipação didática, e apela à memória da turma sobre o trabalho realizado na primeira aula sobre essa temática. Assim, a formação linguística de Sara, que parece não estar suficientemente consolidada, arranja-se com a adoção de um gesto didático realizado de maneira bastante peculiar. A noção de como desenvolver o gesto didático na interação em sala de aula parece estar estabilizada e de acordo com os usos que descreve a literatura da área, mas a base conceitual, do objeto de ensino maior, a língua, não corresponde à expectativa postulada pela formação inicial.

Continuando a observação dos gestos didáticos, podemos aqui estabelecer uma relação mais evidente com o segundo aspecto deste gesto didático apresentado por Gomes-Santos (2010), qual seja, o *apelo à memória*, em relação ao objeto de ensino. Nos segmentos temáticos selecionados para análise encontramos a presença desse gesto, a título de exemplo, em:

### (30)

- 776 LIANA: mais alguém? (3 seg) tá então vamo voltá ao nosso assunto aqui. **qual é qual foi o texto que a gente estudô? ele era um**  
 ((Liana deixa as folhas sobre a mesa e começa a escrever no quadro a palavra artigo])
- 780 ALUNA1: artigo
- 781 ALUNA2: artigo
- 782 LIANA: **artigo de?** ((ela escreve de opinião))
- 783 ALUNA1: revistas°
- 784 ALUNA2: <opinião>
- 785 ALUNA3: [@@@]
- 786 ALUNA: [argumentação]
- 787 ALUNA4: tu é tri inteligente
- 788 LIANA: **artigo de <opinião>** ((quando termina de escrever, volta-se para a turma e fala opinião tal como se fosse uma separação silábica)) o que isso diz pra vocês? por quê que o nome é artigo de opinião?

### (31)

- 84 SARA **outra coisa normalmente nas músicas xxx as outras que a gente trabalhou vocês perceberam =**  
 ((Sara aponta para a folha em sua mão))

- 87 SARA = que a maioria delas ela não ocupa a linha inteira né  
então na hora de transcrever vocês transcrevam conforme tá  
aqui =  
((Sara aponta para a folha))
- 91 SARA = não é contintando: conforme ta ali na linha

Concluimos, então, que ambas as alunas-professoras valeram-se desse gesto didático para a (co)construção de seu objeto de ensino. Através da retomada de “conteúdos” já trabalhados durante as aulas anteriores, usaram, nos segmentos textuais em destaque, do tipo de discurso *interativo*. Assim, ao exporem o conteúdo planejado para seu trabalho, *implicam-se* conjuntamente com os alunos na (co)construção da aula, também pelo uso de unidades pronominais e formas verbais relacionadas tanto à aluna-professora quanto aos próprios alunos. Ao que parece, a execução desse gesto didático tem relação com a (co)construção do objeto de ensino “produção textual escrita” tanto no trabalho de Liana quanto no de Sara, pois fornece elementos que sedimentam a base do trabalho didático com o objeto de ensino. Do ponto de vista linguístico-textual, como já apontado, as duas tomam como referência o discurso interativo para a efetivação do gesto de antecipação e apelo à memória didática, assumindo, por meio da voz de autor empírico, a responsabilidade enunciativa sobre o agir que desenvolvem.

### 5.3.2 Da Formulação de Tarefas

O segundo gesto de ensino observado diz respeito à *formulação de tarefas*. A tarefa, enquanto “instrumento que institui o objeto de ensino e cria as condições que permitem ao professor presentificá-lo em sala de aula e ao aluno apropriar-se dele” (GOMES-SANTOS, 2010, p. 450). Portanto, a *formulação de tarefas* parece-nos o gesto que exerce um papel bastante significativo na construção de objetos de ensino. Por meio dela é que o objeto é presentificado em sala de aula e permite a “entrada no dispositivo didático”, ou seja, permite que o trabalho docente seja levado a efeito, por meio da *presentificação* e da *elementarização*. Esses dois gestos globais, de acordo com Gomes-Santos (2010), são caracterizados por Chevallard (1985) como o duplo processo de semiotização pelo qual o objeto de ensino é desdobrado em sala de aula. A presentificação institui o objeto de ensino de forma completa, em que ele é apresentado inteiro, como unidade, para depois ser

decomposto pela elementarização em tópicos apreensíveis pelos alunos. Observemos como isso se dá no trabalho de Liana:

**(32)**

795 LIANA: **do autor. o quê que vocês vão fazê (.) depois do intervalo?**  
 796 ALUNA1: dá a opinião nossa  
 797 ALUNA2: UM TEXTO COM A NOSSA opinião sobre [a mentira]  
 798 LIANA: **[um pequeno] artiguinho de  
 opinião.**

Neste excerto constatamos uma “primeira instituição”, ou seja, a presentificação do objeto de ensino “produção textual” através da formulação da tarefa. Expliquemo-nos. No excerto acima Liana afirma que os alunos escreverão um “pequeno artiguinho de opinião”, instituindo o objeto de ensino, com a notória participação dos alunos no gesto didático. No entanto, essa formulação da tarefa pareceu não ser suficiente para que os alunos se apropriassem dela. Assim, uma “segunda instituição” do objeto de ensino foi realizada, através do processo de elementarização. No exemplo a seguir visualizamos claramente esse processo como componente do gesto “formulação de tarefas”.

**(33)**

878 LIANA: pessoal quanto mais tempo vocês demorarem pra me dexá falá ma:is vocês vão ficá: >produzindo depois< (.) vocês tão perdendo tempo↘ ((enquanto ela fala, apoiada na mesa, passa as mãos pelas folhas que tem nas mãos)) tá. ((nessa hora, ela se levanta e fica diante do quadro para começar a escrever)) **vamo voltá ao nosso assunto pra vocês entenderem um poqui:nhinho (.) do quê que vocês vão fazê. a gente estudô o artigo de opinião (.) que tem por finalidade <convencer> alguém de alguma coisa. vocês agora vão produzi um artigo pra <convencer> alguém (.) se a mentira <é certa ou errada> ((enquanto fala, aponta para as anotações que estão no quadro)) pra isso vocês vão usá (.) alguns argumentos ((aponta para a palavra “argumentos” escrita no quadro)). como é que vocês vão <faze> esse artigo de opinião? ((nesse momento, enquanto fala vai escrevendo alguns tópicos no quadro)) ele tem que tê (.) uma introdução ((vai escrevendo introdução no quadro)) (1 seg.) do assunto (.) que vocês vão dizê (2 seg.) ele tem que tê os argumentos: ((vai escrevendo argumentos) (5 seg.) e depois ((vai escrevendo conclusão)) ele vai tê que tê uma conclusão (2 seg) depois do que vocês apresentaram a que conclusão vocês chegam >a mentira< é certa (1 seg) ou ela é errada ((ela se vira em direção aos alunos e, enquanto fala, aponta para os escritos no quadro)). pra isso vocês receberam (.) a ((nome da aluna)) distribuiu uma fo↑lha ((levanta a folha para mostrar aos alunos)) onde vocês vão escrevê se alguém precisá de mais eu tenho aqui.**



Decompondo a proposta em de produção textual em tópicos, Liana elementarizou o gesto de formular a tarefa em diferentes momentos. Retomou a função do artigo de opinião estudado pelos alunos, afirmou que eles escreveriam um artigo para convencer alguém sobre o tema proposto, e dividiu a estrutura da produção textual em introdução, desenvolvimento e conclusão. Valendo-se de um discurso interativo teórico-misto, Liana expôs conceitos relativos ao saber de referência “produção textual”, enfatizando a importância da capacidade de argumentação no processo de produção do artigo de opinião. Também se engajou nessa atividade, através do uso de pronome pessoal do caso reto (*eu*), mas evidenciou o direcionamento da realização da tarefa pelos alunos, através do uso do pronome “vocês”. Assim, embora assumo, pelo uso da voz de autor empírico, a autoria do seu agir, Liana também impôs aos alunos certas “obrigações”, através do uso de modalizações deônticas que se relacionavam à estrutura do texto que eles produziram (*ele vai ter que ter uma introdução, vai ter que ter argumentos...*).

Chama a atenção, além do emprego do dispositivo didático “quadro-negro”, discutido a seguir, o retorno de Liana ao esquema tripartite de produção textual na escola (início, meio e fim, *cf.* Gomes-Santos, 2010, p. 453). Embora toda sua proposta de produção textual seja composta por diferentes gestos que levam sempre em consideração a noção de gênero de texto e de produção textual como processo de interação social, nesse momento de elementarização da tarefa, Liana recorre ao “modelo tradicional” de trabalho com a produção textual, independentemente das peculiaridades do gênero de texto abordado. Esse aspecto mereceu ser aqui registrado, mas, certamente carece de um olhar analítico mais aprofundado, que tangencia o objetivo desta análise.

No trabalho de Sara, a formulação da tarefa de produção textual também é encontrada, em um dos SOT selecionados para análise da (co)construção do objeto de ensino. Logo no início de sua aula (especificamente no SOT 3), Sara formula a tarefa de produção textual, presentificando-a e elementarizando-a no mesmo segmento temático. Observemos:

**(34)**

46 SARA

= nessa música a genti tem que cuidá se eles se o adjetivo ou o substantivo que a genti vai porque tá colocando ali se eles são coerentes ou não **então justamenti a atividadadi di hoíje que eu vou entregá a genti:: eu vou passá pra vocês ah:: letras diferentes de várias músicas de vários autores (.) e aí:: o que vai o que que eu vou faze com essas letras de músicas vocês vão trocar TODOS os adjetivos e TODOS os substantivos certo (.) e vão reescrever qual é o que vai ser avaliado nessa produção textual (.) ã:: a ortografia o capricho de vocês:: a organização a cópia se vocês copiaram as palavras que eram pra ser trocadas se vocês copiaram elas:: corretamenti transcreveram elas de forma coírrreta E a coerência dessa troca de substantivo xxx =**

((Sara volta-se para o quadro-negro))

Formulando, a partir do tipo de discurso interativo teórico-misto apoiado na voz de autor empírico, a tarefa de produção textual, Sara a institui em aula quando enuncia que “vocês vão trocar TODOS os adjetivos e TODOS os substantivos certo (.) e vão reescrever”. Elementariza a tarefa, em seguida, explicitando o que vai ser avaliado na produção textual, ressaltando o papel da coerência na realização da atividade. Sara não apresenta índices de modalização, por exemplo, na elementarização da tarefa. Todavia, assim como Liana, engajou-se na atividade, através do uso de pronome pessoal do caso reto (eu), mas evidenciou o direcionamento da realização da tarefa pelos alunos, através do uso do pronome “vocês”.

### 5.3.3 Do Emprego de Dispositivos Didáticos

Outra semelhança demonstrada na análise dos gestos didáticos empregados na (co)construção do objeto de ensino, especificamente no momento da formulação da tarefa, é o emprego de dispositivos didáticos, que integram o terceiro gesto por nós observado. Isso se deve ao fato de que é no interior dos processos de elementarização e de presentificação que os dispositivos didáticos atuam.

Relembramos, então, a definição de Gomes-Santos (2010) sobre o *emprego de dispositivos didáticos*. O autor afirma que esse emprego “consiste em utilizar um aparato de instrumentos de ensino (suporte material, instruções e modos de trabalho) para mostrar as diferentes dimensões do objeto, no interior dos processos de presentificação e de elementarização/topicalização” (p. 450).

Desta forma, como já sinalizado anteriormente, na observação da formulação da tarefa por Liana, e também como pode ser observado no exemplo de Sara, as duas alunas-professoras valeram-se do gesto didático na (co)construção do objeto de ensino, especialmente no momento de elementarização. Ambas recorreram, por exemplo, ao quadro-negro para explicitarem o procedimento de produção textual de acordo com o que elas esperavam, ora dando instruções (como no caso de Liana), ora mostrando modos de trabalho (como no caso de Sara). Essa presença do gesto *emprego de dispositivos didáticos* na (co)construção do objeto de ensino pode ser observada no trabalho de Sara em:

**(35)**

- ((Sara volta-se para o quadro-negro))**
- 61 SARA = do substantivo e do adjetivo que nem aqui óh tris↑teza digamos que ali no contexto da música =  
**((Sara aponta para a palavra tristeza escrita no quadro-negro))**
- 65 SARA = eu troco tristeza =  
**((Sara sublinha a palavra tristeza))**
- 67 SARA = por alegria (.) fica uma coisa totalmente sem nexó porque se eu to falan:do justamente da desigualdade ãh d-da sociedade se eu trocá um adjetivo =  
**((Sara aponta para a palavra tristeza))**
- 71 SARA = que não seja um sinônimo desse adjetivo aqui vai ficá estranho [...]

No excerto acima observamos com clareza o quanto Sara se vale do emprego de dois dispositivos didáticos para a realização de seu trabalho. Recorrendo ao quadro-negro como dispositivo didático “material”/físico, Sara parte do emprego deste dispositivo didático para utilizar um segundo, qual seja, um *modo de trabalho* para a produção textual solicitada. Esse segundo dispositivo didático ampara-se na construção discursiva que o professor tem de realizar para instituí-lo em sala de aula. Sujeito a variações que levam em conta dentre outros aspectos, o contexto de produção, no caso específico de Sara verificamos que ela o constrói dispositivo didático “modo de trabalho” a partir da exposição da estrofe “celebrar nossa tristeza”, escrita no quadro-negro, apelando tanto à modalidade oral da língua quanto à escrita, entre outros gestos físicos, para demonstrar aos alunos a maneira por ela esperada para a realização da atividade.

Assim, novamente recorrendo ao uso da voz de autor empírico e do tipo de discurso interativo teórico-misto, Sara direciona o desenvolvimento da tarefa a partir da ótica dos alunos, uma vez que o pronome pessoal do caso reto “eu”, tem como referente não a aluna-professora em si, mas os alunos (como destacado na discussão efetuada sobre a escala polifônica de responsabilização enunciativa). Notamos, portanto, que na constituição desse gesto didático Sara oscila na responsabilização enunciativa de seu agir, ora implicando exclusivamente os alunos, ora estando conjuntamente implicada no agir. Possivelmente essa constatação justifique-se pelo tipo de discurso empregado, que abre margem para que esta flutuação na escala de responsabilização enunciativa na constituição discursiva do gesto didático seja realizada.

Para observarmos a presença desse gesto didático no trabalho de Liana, recorreremos novamente ao segmento temático já apresentado, integrante do SOT 49, no qual a aluna-professora elementariza o objeto de ensino por meio do emprego de diferentes dispositivos didáticos.

### (36)

878 LIANA:

peçoal quanto mais tempo vocês demorarem pra me dexá falá ma:is vocês vão ficá: >produzindo depois< (.) vocês tão perdendo tempo↓ ((enquanto ela fala, apoiada na mesa, passa as mãos pelas folhas que tem nas mãos)) tá. ((nessa hora, ela se levanta e fica diante do quadro para começar a escrever)) **vamo voltá ao nosso assunto pra vocês entenderem um poqui:inho (.) do quê que vocês vão fazê. a gente estudô o artigo de opinião (.) que tem por finalidade <convencer> alguém de alguma coisa. vocês agora vão produzi um artigo pra <convencer> alguém (.) se a mentira <é certa ou errada> ((enquanto fala, aponta para as anotações que estão no quadro)) pra isso vocês vão usá (.) alguns argumentos ((aponta para a palavra “argumentos” escrita no quadro)). como é que vocês vão <faze> esse artigo de opinião? ((nesse momento, enquanto fala vai escrevendo alguns tópicos no quadro)) ele tem que tê (.) uma introdução ((vai escrevendo introdução no quadro)) (1 seg.) do assunto (.) que vocês vão dizê (2 seg.) ele tem que tê os argumentos: ((vai escrevendo argumentos) (5 seg.) e depois ((vai escrevendo conclusão)) ele vai tê que tê uma conclusão (2 seg) depois do que vocês apresentaram a que conclusão vocês chegam >a mentira< é certa (1 seg) ou ela é errada ((ela se vira em direção aos alunos e, enquanto fala, aponta para os escritos no quadro)). pra isso vocês receberam (.) a ((nome da aluna)) distribuiu uma fo↑lha ((levanta a folha para mostrar aos alunos)) onde vocês vão escrevê se alguém precisá de mais eu tenho aqui.**

Retomando o segmento temático, observamos novamente a presença do *emprego do quadro-negro e exposição oral como dispositivos didáticos auxiliares* na

(co)construção do objeto de ensino. Liana, à semelhança de Sara, parte do emprego deste dispositivo para o uso de outro, construído a partir do primeiro. Assim, observamos que ela dá instruções aos alunos sobre a produção textual, recorrendo aos apontamentos que ela havia feito/faz no quadro-negro. Para instruir sobre a produção do artigo de opinião, Liana faz uso de modalizações deônticas (*ele tem que ter*, por exemplo), a partir do já mencionado uso do discurso interativo teórico misto. Também nesse gesto há uma oscilação na responsabilização enunciativa de seu agir, em que Liana ora implica apenas os alunos, ora implica-se conjuntamente no agir-referente.

Reiteramos, assim, a hipótese de que na (co)construção do objeto de ensino “produção textual escrita”, o tipo de discurso empregado tem papel nodal na constituição linguístico-textual do trabalho real, pois a partir dele é que são derivadas as escolhas que incidem sobre a responsabilização enunciativa na (co)construção do objeto, sobre as vozes e as modalizações que são empregadas e, por conseguinte, nas capacidades/saberes que o professor deve ter para criar o *meio-aula* (AMIGUES, 2004).

A capacidade estabelecer a memória coletiva do trabalho realizado pelo grupo (*memória didática*) ou mesmo de antever as possibilidades de trabalho em sala de aula (*antecipação didática*) e de *formular tarefas* valendo-se (ou não) do *emprego de dispositivos didáticos* parecem ser, de fato, gestos didáticos primordiais ao desenvolvimento de um agir docentes que leve à (co)construção efetiva e significativa de qualquer objeto de ensino. No caso específico do objeto de ensino “produção textual escrita” observado, a realização dos gestos didáticos revela uma “similaridade na diferença”. Ou seja, embora Sara e Liana difiram significativamente na concepção de produção textual, na construção de sua aula, como nos expôs a análise da infraestrutura textual e, em menor grau, nos mecanismos enunciativos empregados, na realização de seu trabalho real, em sala de aula, com o objeto de ensino, cada uma delas recorreu aos mesmos gestos didáticos, amparando-se basicamente nos mesmos elementos linguístico-textuais e discursivos.

Esse nos parece um aspecto relevante quando se pensa na profissionalidade dessas alunas-professoras, que foi se constituindo por vias diversas, e na dimensão do trabalho real por elas efetivado. Se a análise linguística por nós realizada nos

permitiu traçar um paralelo entre o trabalho de Sara e Liana, que apontava para uma mesma direção, sem, no entanto, apresentar pontos de contato claramente observáveis, a análise de viés didático nos permitiu observar que, em determinado momento, as paralelas do trabalho de Sara e Liana convergem para a mesma direção. Nesse sentido, evidencia-se novamente a necessidade, já referida por Gomes-Santos e Almeida (2009), de que seja tratada, na análise de dados gerados em práticas de ensino (ou em nossa concepção, no *trabalho real*) a “interação verbal sem renunciar à discussão da dimensão didática dela constitutiva” (p. 135).

Assinalamos, além disso, que essa articulação talvez também possa ser significativa no espaço da formação inicial de professores, a partir da análise de seu trabalho real. Se nas pesquisas em formação de professores em nossa área o usual é privilegiar a dimensão linguística na análise dos dados, na prática de formação de professores, em disciplinas como a de *Estágio Supervisionado*, a dimensão linguística que constitui o processo de ensino-aprendizagem e do trabalho real dos professores fica em segundo plano. Talvez seja preciso pensar numa reinscrição do duplo estatuto que a linguagem, a língua e a didática assumem na formação e no exame do trabalho do professor: enquanto elemento essencial da atividade de formação e da atividade de trabalho do professor (o chamado plano *ontológico*, de acordo com Bronckart, 2009, p. 166), e enquanto instrumento de evocação analítica e de interpretação dessa atividade (plano *gnoseológico*, de acordo com Bronckart, op. cit.).

## ARREMATANDO OS FIOS DA TRAMA TECIDA

Os fios, aqui compreendidos como conhecimentos, foram sendo urdidos ao longo desta dissertação de forma a resultar numa trama teórico-analítica que agora pode ser arrematada – mas não encerrada. Para que esse movimento final do tear seja realizado, faz-se necessário retomar nossa pergunta de pesquisa, apresentando em seguida as respostas no decorrer deste arremate. Em nossos *primeiros fios*, indagávamos:

*Como é realizada, pelas alunas-professoras que colaboram com esta pesquisa, a (co)construção de um objeto de ensino – a produção textual escrita – em seu trabalho real? Como esse trabalho se materializa em seu agir? Que elementos permitem que esse agir seja descrito e analisado? O trabalho real das alunas professoras reflete pressupostos desenvolvidos durante disciplina específica que prepara para o estágio?*

Para alcançar respostas a esse questionamento reunimos, além do fio teórico mestre, o interacionismo sociodiscursivo, outros fios – quer teóricos, quer metodológicos – que nos auxiliaram na construção de uma interpretação possível do objeto de análise – o trabalho do professor. Esses últimos fios revelaram-se essenciais na construção desta trama, pois a partir deles pudemos descrever, ainda que parcialmente, elementos constitutivos do agir docente no trabalho real. A partir da observação dos níveis organizacional e enunciativo da textualidade, especificamente nos textos produzidos em situação de trabalho real, é que pudemos construir interpretações sobre o agir docente focalizado. Considerando os tipos de discurso, as marcas de pessoa, as vozes e os modalizadores empregados, evidenciamos os posicionamentos e a responsabilização enunciativa presentes nos segmentos temáticos analisados.

Pudemos perceber – e descrever – com nitidez a união de diferentes elementos linguísticos na (co)construção do objeto de ensino. O desenvolvimento desse *trabalho de ensino* foi materializado discursivamente pelas alunas-professoras por meio da alternância entre os mundos do expor implicado e do expor autônomo na (co)construção do objeto de ensino. Também pôde ser observado o significativo predomínio do tipo de discurso interativo teórico-misto no desenvolvimento do trabalho com o objeto de ensino “produção textual escrita” em ambas as análises.

Na esteira da análise linguística realizada, a observação das vozes que assumem a responsabilidade do que é enunciado, partindo dos tipos de discurso empregados e dos índices de pessoa (pronomes e desinências número-pessoal e modo-temporal), indicou para a flutuação das alunas-professoras entre assumirem sozinhas a autoria discursiva do curso do agir, do trabalho real, e em dividir essa responsabilidade enunciativa com seus alunos. A partir dessa análise também depreendemos que, na construção discursivo-interativa do objeto de ensino, parte do trabalho real, a presença de modalizações é reduzida se comparado, por exemplo, a presença dessas modalizações em análises do trabalho representado ou prescrito.

Uma primeira conclusão a partir dessa constatação indica para particularidade do trabalho real, especificamente no contexto investigado, no qual a responsabilização por meio do emprego de modalizadores do enunciado parece não ser um aspecto linguístico-textual relevante para o processo interacional de (co)construção do objeto de ensino “produção textual escrita”. Atribuímos esse fenômeno à relação intrínseca entre o tipo de discurso empregado e os índices de responsabilização enunciativa, que coadunam com a não realização no contexto de interação didática.

Com relação à análise dos gestos didáticos, que nos permitiu mais claramente observar se o trabalho real reflete pressupostos oriundos da formação inicial, notamos uma diferença significativa entre Sara e Liana.

Embora ambas as alunas-professoras tenham se valido dos mesmos gestos didáticos para a (co)construção do objeto de ensino, a concepção subjacente ao que seja produção textual em relação às operações para a produção textual, por exemplo, mostrou-se altamente divergente entre uma e outra. Enquanto no trabalho de Liana pudemos observar a relação estabelecida entre os saberes da formação inicial referentes à didática da língua materna e do trabalho com produção textual em sala de aula, no trabalho de Sara percebemos divergências nesse sentido. Essas divergências se marcaram mais explicitamente quando Sara trouxe para a (co)construção do objeto de ensino noções gramaticais a serem aplicadas na produção textual. Além da distorção da proposta de produção textual baseada em gêneros de texto discutida no âmbito da formação inicial, a análise mais apurada dos



gestos didáticos “formulação de tarefa” e “emprego de dispositivo didático” apontou para uma possível falha na formação linguística de Sara, que apresenta aos alunos uma conceituação errônea do que sejam adjetivos.

Retomando a questão relacionada aos elementos que permitem a descrição e análise do agir docente na dimensão do trabalho real, reiteramos a pertinência do modelo de análise que enfoca os níveis da textualidade. Isso porque, na análise dos gestos didáticos e sua relação com a (co)construção do objeto de ensino, reforçamos, a partir desses níveis, algumas das conclusões que havíamos chegado anteriormente. Pelo emprego da mesma lente analítica para descrever e analisar outro aspecto do trabalho real, qual seja, o emprego de gestos didáticos, concluímos, como já apontado, que as duas alunas-professoras tomaram como referência o discurso interativo teórico misto para a efetivação dos gestos didáticos. Na realização desses mesmos gestos elas assumem, por meio da voz de autor empírico, a responsabilidade enunciativa sobre o agir que desenvolvem.

Reiteramos, assim, a hipótese que na (co)construção do objeto de ensino “produção textual escrita”, o tipo de discurso empregado tem papel nodal na constituição linguístico-textual do trabalho real, pois a partir dele é que são derivadas as escolhas que incidem sobre a responsabilização enunciativa, sobre as vozes e as modalizações que são empregadas e, por conseguinte, nas capacidades/saberes que o professor deve ter para criar o *meio-aula* (AMIGUES, 2004).

Sintetizando, podemos afirmar que a (co)construção do objeto de ensino foi, nos casos analisados, estabelecida na interação entre os saberes de referência – estando eles adequados ou, eventualmente, não – e a prática efetiva de sala de aula, em que outros interactantes entram em cena. Consideramos, ainda, uma segunda interação presente no trabalho real. Essa segunda interação refere-se aos diferentes elementos linguístico-textuais e discursivos empregados pelas alunas-professoras para a (co)construção do objeto de ensino, principalmente a partir dos gestos didáticos. Retomando Bronckart (2008), quando este afirma que o agir docente “pode ser um *trabalho*, cuja estrutura pode ser decomposta em *tarefas*. No desenvolvimento temporal do curso do agir, podemos distinguir cadeias de processos, que podem ser de *atos* e/ou de *gestos*” (idem, p. 120, grifos no original),

entendemos a importância de termos aliado a observação dos gestos didáticos à análise linguístico-textual do trabalho real.

Foi a partir dessa conjugação entre a análise linguística e a didática que conseguimos perceber, por exemplo, as diferenças entre o trabalho de Sara e Liana na construção do *meio-aula*. Enquanto esta parece apoiar-se constantemente nos saberes de referência advindos da formação inicial, aquela parece distanciar-se, em determinados momentos, desses saberes da formação, valendo-se de atitudes, conceitos e noções que não faziam parte das orientações dispensadas a ela no espaço da formação inicial. Essa constatação, no entanto, não pretende diminuir o trabalho de Sara frente ao de Liana. Pelo contrário. Apesar das divergências, há um ponto de contato bastante interessante entre elas: como nos revelou a análise linguística, ambas as alunas-professoras, por estarem sempre implicadas na situação de ensino, na (co)construção do objeto “produção textual escrita”, ainda que com uma responsabilização enunciativa variável, construíram seu meio-aula a partir do discurso interativo teórico-misto e assumiram o processo de ensinar como um trabalho, tornando-se *atoras* no curso do agir (pois mostraram-se dotadas de capacidades, finalidades e intenções para a realização desse agir).

Essa evidência se mostra com mais clareza quando consideramos que encontramos todas as características do trabalho docente postuladas por Machado e Bronckart (2009, p. 36), já referidas na seção 2.1.1, no agir de Sara e Liana. Ao analisarmos os SOT da aula, observamos que as duas alunas-professoras demonstram ter consciência de que o trabalho de ensino é *peçoal e sempre único*, envolvendo capacidades físicas, mentais, práticas, emocionais etc.; é *plenamente interacional*; mediado por instrumentos materiais e simbólicos; é *interpessoal*, pois envolve sempre uma interação com outrem; é impessoal, dado que as tarefas são prescritas ou prefiguradas por instâncias externas, como a disciplina de *Estágio Supervisionado*, e por fim; é *transpessoal*, no sentido de que é guiado por “modelos do agir” específicos, como os gestos de ensino que analisamos.

Especificamente em relação ao item que postula que o trabalho docente é *plenamente interacional*, sendo mediado também por instrumentos simbólicos, que permitem ao professor, de acordo com Machado (2007), como já apresentado anteriormente,

- a) reelaborar continuamente as prescrições, mesmo antes de entrar em sala de aula, readaptando-as de acordo com a situação, com as reações, interesses, motivações, objetivos e capacidades de seus alunos, de acordo com seus próprios objetivos, interesses, capacidades e recursos (...) de acordo com as representações que mantém sobre os “outros” interiorizados e sobre os critérios de avaliação que esses utilizam em relação a seu agir;
- b) escolher, manter ou reorientar o seu agir de acordo com as necessidades de cada momento;
- c) apropriar-se de artefatos, transformando-os em instrumentos *por si e para si*, quando os considera úteis e necessários para seu agir;
- d) selecionar instrumentos adequados a cada situação;
- e) servir-se de modelos do agir sociohistoricamente construídos por seu coletivo de trabalho;
- f) encontrar soluções para conflitos dos mais diversos (p. 93-94, grifos da autora).

Nesse momento, após termos realizado a descrição e análise do trabalho de Sara e Liana em relação à (co)construção do objeto de ensino (que pode ser considerado um instrumento simbólico, de acordo com Machado, 2009), retornamos às considerações de Machado (2007) acima, sobre os princípios que consideramos vinculados ao trabalho real do professor. A partir da tessitura estabelecida pelas análises realizadas nesta dissertação, questionamo-nos se os critérios elencados são suficientes para dar conta do trabalho real quando se leva em consideração a formação inicial de professores. Quando Machado (2007, p. 93-94) aponta os princípios da constituição do professor e de seu trabalho com instrumentos simbólicos, não parece estar faltando, por exemplo, um princípio que leve em consideração a formação acadêmica inicial, como no caso de nossa pesquisa?

A formação linguística e didática do professor de português não faz parte da profissionalização do professor? Não se constitui como elemento característico de seu trabalho, de seu *métier*? A partir do exemplo que encontramos no agir docente de Sara, em que a falta de preparação linguística adequada entra em confronto com a (co)construção do objeto de ensino “produção textual escrita”, “distorcida” para que sejam valorizados e ensinados conceitos de gramática normativa, novamente nos deparamos com a necessidade de não dissociar a análise linguística do agir docente da dimensão didática que o constitui.

Ao que parece, encontramos no agir de Sara uma demonstração empírica do quão necessário se faz pensar nos cinco desafios para a formação de professores de línguas, como apontou Dolz (2009), articulando-os às discussões acerca da formação e do trabalho do professor. Em sua aula encontramos indícios de que o primeiro desafio, relacionado à *preparação linguística* necessária para exercer a profissão docente, não ocupa esse posto por acaso. O desafio da colocação em prática, da *experimentação dos principais gestos profissionais* do professor de línguas também é parte importante do seu trabalho de ensino. Então, se no âmbito do agir docente tanto os saberes linguísticos quanto os didáticos entram em relação para o desenvolvimento do trabalho docente, por que na teorização sobre o mesmo, essa relação não parece ser considerada? Acreditamos que estamos diante de um espaço intervalar no conjunto das pesquisas sobre o trabalho do professor, sobre a constituição de sua profissão e profissionalidade que precisa ser melhor explorado nas pesquisas do quadro interacionista sociodiscursivo.

É importante também destacar que reconhecemos as coerções sofridas/impostas no desenvolvimento do agir docente de Sara e de Liana relacionadas ao nível sociocultural dos alunos, da turma em que realizaram seu trabalho. Outra coerção que certamente impingiu diferenças ao modo como cada uma desenvolveu seu trabalho diz respeito à preparação acadêmica, num aspecto não discutido anteriormente. Enquanto Liana possuía dedicação exclusiva ao curso, envolvendo-se inclusive em atividades de pesquisa, Sara possuía apenas dedicação parcial ao curso, haja vista que seu emprego exigia-lhe igualmente dedicação. Talvez aí resida a razão da significativa diferença da preparação linguística e didática de Sara e Liana.

Considerando que foi a união de dois pontos de vista, a questão da formação inicial do professor e a análise do trabalho, da análise linguística e da didática, que nos permitiram ver como se dá a (co)construção do objeto de ensino “produção textual escrita” no trabalho real de Sara e de Liana, como esse trabalho se materializou no agir de cada uma delas, reconhecemos que ainda permanecem muitos *fios soltos* na constituição desta trama.

Será que estas eram as únicas respostas possíveis para nossa pergunta? Do ponto de vista aplicado adotado na realização desta investigação, ainda nos

questionamos: qual seria a importância de um retorno sobre o trabalho docente em período de estágio a partir, por exemplo, de um visionamento dessa prática? A volta do que foi praticado no estágio, na construção de um objeto de ensino, como objeto de reflexão ainda no âmbito da formação inicial teria algum impacto na profissionalização do professor? Considerar a dimensão sociológica do trabalho do professor teria algum impacto na (co)construção dos objetos de ensino?

Essas e tantas outras indagações nos fazem querer resgatar a qualidade de nossas contribuições, retornar ao cenário de investigação e, a partir desse entrelaçamento de fios/conhecimentos, contribuir para o surgimento de novas formas, múltiplas e contínuas, de construção de tramas relacionadas à formação e ao trabalho docente. É nisso que acreditamos e é para isso que seguiremos tecendo...

## REFERÊNCIAS

- ABREU-TARDELLI, L. S. O trabalho do professor em EaD na lente da legislação. In: Machado, A. R. (org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: EDUEL, 2004.
- ABREU-TARDELLI, L. S. *Aportes para compreender o trabalho do professor iniciante em EAD*. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: São Paulo, 2006.
- AEBY DAGHÉ, S.; DOLZ, J. Des gestes didactiques fondateurs aux gestes spécifiques à l'enseignement/apprentissage du texte d'opinion. In: Bucheton, D.; Dezutter, O. (Ed.). *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français: un défi pour la recherche et la formation*. Bruxelles: De Boeck, 2007 (mimeo).
- AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho de ensino. IN: Machado, A.R. *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004.
- BAGNO, M.; RANGEL, E. O. Tarefas da educação linguística no Brasil. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. v.5, n.1, p.63-81, 2005.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria da Educação Básica. – 3ª Ed. – Brasília: A Secretaria, 1998.
- BRONCKART, J. P. *Atividade de Linguagem, textos e discursos. Por um interacionismo sócio-discursivo*. Trad. Anna R. Machado e apoio técnico Péricles Cunha. SP: EDUC, 1999.
- \_\_\_\_\_. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Campinas: Mercado de Letras, 2006.
- \_\_\_\_\_. *O Agir nos Discursos*. Das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. Campinas: Mercado de Letras, 2008.
- \_\_\_\_\_. Postfácio. IN: ABREU-TARDELLI, L. S.; CRISTÓVÃO, V. L. L. (orgs.). *Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva*. Anna Rachel Machado e colaboradores. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.
- BUCHOLTZ, M. The politics of transcription conversation. *Journal of Pragmatics*. Texas. University of Texas, v. 32, p. 1439-1465, 2000.
- BUENO, L. *A construção de representações sobre o trabalho docente: o papel do estágio*. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: São Paulo, 2007.
- BUTTLER, D. B., *A imagem esfacelada do professor: um estudo em textos de revistas*. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: São Paulo, 2009.

CARNIN, A. *Ensino de Língua Materna, Construção de Saberes & Inovação: a formação continuada como instância de letramento e de ressignificação da prática docente*. Monografia de Conclusão de Curso em Letras. Unijuí: Santa Rosa, 2008.

\_\_\_\_\_.; GUIMARÃES, A. M. M. Interação e (co)construção de objetos de ensino por alunos-professores: o caso da produção textual In: Congresso Internacional Linguagem e Interação II, 2010, São Leopoldo. *Anais do Congresso Internacional Linguagem e Interação II*. São Leopoldo: Casa Leiria, 2010.

\_\_\_\_\_.; MACAGNAN, M. J. P., KURTZ, F. D. Internet e ensino de línguas: uma proposta de trabalho utilizando vídeo disponibilizado pelo YouTube. *Linguagem & Ensino* (UCPel). , v.11, p.469 - 485, 2008.

\_\_\_\_\_.; MACAGNAN, M. J. P.. (Auto)Reflexões de professores de língua materna sobre a formação continuada. *Formas e Linguagens* (UNIJUÍ), v.8, p.33 - 52, 2009.

CHEVALLARD, Y. *La transposition didactique*. Grenoble: La Pensée Sauvage, 1985.

CLOT, Y. *A Função Psicológica do Trabalho*. Tradução de Adail Sobral. Petrópolis – RJ: Vozes, 2006.

CRESWEL, J. W. *Projeto de Pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. 3ª. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CRISTÓVÃO, V.L.L. *Gêneros e ensino de leitura em LE: Os modelos didáticos de gêneros na construção e avaliação de material didático*. Tese de doutorado. PUCSP: São Paulo, 2002.

DOLZ, J. Los cinco grandes retos de la formación del profesorado de lenguas. . In: *V Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais - SIGET*, Caxias do SUL: UCS, 2009.

\_\_\_\_\_.; GAGNON, R.; DECÂNDIO, F. Uma disciplina emergente: a didática das línguas. In.: Nascimento, E. L. (Org.). *Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino*. São Carlos: Claraluz, 2009, v. 1, p. 19-50.

\_\_\_\_\_.; GAGNON, R.; DECÂNDIO, F. *Produção escrita e dificuldades de aprendizagem*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

\_\_\_\_\_. ; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. IN: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *Gêneros Oraís e Escritos na Escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. Tradução e Organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro.

\_\_\_\_\_.; SCHNEUWLY, B. *Gêneros Oraís e Escritos na Escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. Tradução e Organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro.

\_\_\_\_\_.; SCHNEUWLY, B.; DE PIETRO, J-F. Relato da elaboração de uma sequência: o debate público. IN: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *Gêneros Orais e Escritos na Escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. Tradução e Organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro.

DREY, R. F. *O agir docente no aluno-professor: uma análise interacional do trabalho real*. Texto de qualificação de tese de doutorado em Linguística Aplicada. Unisinos: São Leopoldo, 2010. (mimeo).

DREY, R. F.; GUIMARÃES, A. M. M. "Eu nunca me vi assim, de fora": representações sobre o agir docente. In: Heinig, O. L.; Fronza, C. A. (Org.). *Diálogos entre Linguística e Educação*. Blumenau: Edifurb, 2010, v. 1, p. 207-232.

DREY, R. F. *"Eu nunca me vi, assim, de fora": representações sobre o agir docente através da autoconfrontação*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Vale do Rio dos Sinos: São Leopoldo, 2008.

FAÏTA, D. Gêneros da atividade e estilos de conduta. In: *Langage e Travail. Communication, cognition, action*. Borzeix, Anni & Fraenkel, Béatrice (Coord.), Paris: CNRS Éditions, 2001.

FILLIETTAZ, L. As contribuições de uma abordagem praxeológica do discurso para a análise do trabalho do professor: o enquadramento das atividades em aula. IN: MACHADO, A. R. (org). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: EDUEL, 2004.

GOMES-SANTOS, S. N. A escrita nas formas do trabalho docente. *Educação e Pesquisa* (USP. Impresso), v. 36, p. 445-457, 2010.

\_\_\_\_\_.; ALMEIDA, P. S. Pergunta-resposta: como o par dialógico constrói uma aula na alfabetização. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 9, p. 133-149, 2009.

\_\_\_\_\_.; Gêneros como objetos de ensino: questões e tarefas para o ensino. In: Carvalho, M. A. F. C.; Mendonça; R. H. (org.). Um mundo de letras: práticas de leitura e escrita. Programa Salto para o Futuro. Boletim 3, abril de 2007. Disponível em: <http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/154022UML.pdf>. Acesso em: 08/02/10.

GONÇALVEZ, A. V. Ferramentas didáticas e ensino: da teoria à prática de sala de aula. IN: NASCIMENTO, E. L. (org.). *Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino*. São Carlos: Claraluz, 2009.

GUIMARÃES, A. M. M. Construindo propostas de didatização de gênero: desafios e possibilidades. *Linguagem em (Dis)curso*, v. 6, p. 4-12, 2006.

\_\_\_\_\_. Diversidade social e variedades de língua: variáveis a serem consideradas na interpretação do agir do professor. *Estudos Linguísticos/Linguistic Studies*, v. 3, p. 269-286, 2009.



\_\_\_\_\_. O agir educacional nas representações de professores de língua materna. IN: GUIMARÃES, A.M.M., MACHADO, A.R. e COUTINHO, A. (Orgs.). *O Interacionismo Sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

\_\_\_\_\_.; CAMPANI-CASTILHOS, D.; DREY, R. Gêneros de texto no dia-a-dia do Ensino Fundamental. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

\_\_\_\_\_.; MACHADO, A. R., COUTINHO, A. (Orgs.). *O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

KLEIMAN, A. B. (org). *A formação do professor: perspectivas da linguística aplicada*. Campinas, SP: Mercado das Letras/EDUC, 2001.

KLEIMAN, A. B. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 1995.

KUNTZLER, B. C.; GUIMARÃES, A.M.M. O aluno-professor: da formação linguística à representação dessa formação. In: *XXII Salão de Iniciação Científica da Universidade Federal do Rio Grande do Sul*. UFRGS: Porto Alegre, 2010.

LOUSADA, E.G. *Entre o trabalho prescrito e o realizado: um espaço para a emergência do trabalho real do professor*. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

MACHADO, A.R. *O diário de leituras: a introdução de um novo instrumento na escola*. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1995.

\_\_\_\_\_. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In: GUIMARÃES, A.M.M., MACHADO, A.R. e COUTINHO, A. (Orgs.). *O Interacionismo Sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

\_\_\_\_\_.; LOUSADA, E. G.; BARALDI, G. da S.; ABREU-TARDELLI, L. S.; TOGNATO, M. I. R. Relações entre linguagem e trabalho educacional: novas perspectivas e métodos no quadro do interacionismo sociodiscursivo. In: Machado, A.R.; Cristovão, V. L. L.; Abreu-Tardelli, L. S.. (Org.). *Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva*. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

\_\_\_\_\_.; BRONCKART, Jean-Paul. (Re-)configurações do trabalho do professor construídas nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do grupo ALTER-LAEL. In: Machado, A.R.; Cristovão, V. L. L.; Abreu-Tardelli, L. S.. (Org.). *Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva*. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

MALABARBA, T. *O trabalho do professor de inglês em curso livre: na tessitura das prescrições*. Dissertação de mestrado em Linguística Aplicada. Unisinos: São Leopoldo, 2010.

MASON, J. *Qualitative researching*. London: Sage, 1996.

NASCIMENTO, E. L. (Org.). *Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino*. São Carlos: Claraluz, 2009.

NASCIMENTO, E. L. (Org.) ; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes (Org.) . *Gêneros Textuais: Teoria e Prática I*. Londrina: Editora Moriá, 2004.

\_\_\_\_\_.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.). *Gêneros textuais: teoria e prática II*. Palmas e União da Vitória - PR: Kayganguê, 2005.

\_\_\_\_\_.; ZIRONDI, M. I. . *Gêneros textuais e práticas de letramento*. In: Nascimento, E. L. (Org.). *Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino*. São Carlos: Claraluz, 2009.

NEVES, M. H. M. *Gramática de usos do português*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

PIMENTA, S.G.; LIMA, M.S.L. *Estágio e Docência*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

RIO GRANDE DO SUL. *Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias/Secretaria de Estado da Educação*. Porto Alegre: SE/DP, 2009.

ROJO, R. H. R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SAUJAT, F. O trabalho do professor nas pesquisas em educação: um panorama. In: Machado, A. R. (org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: EDUEL, 2004.

SCHNACK, C. M.; PISONI, T. D.; OSTERMANN, A. C. Transcrição de fala: do evento real à representação escrita. *Entrelinhas*, v. 2, n.2, 2005.

SCHWARTZ, Yves. *Le paradigme ergologique ou un métier de philosophe*. Toulouse: OCTARES, 2000.

SIGNORINI, I. O gênero relato reflexivo produzido por professores da escola pública em formação continuada. In.: SIGNORINI, I. (org.). *Gêneros Catalisadores: letramento e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

SILVERMAN, D. *Interpretação de Dados Qualitativos – métodos para análise de entrevistas, textos e interações*, 3ª edição. Artmed Bookman, 2009.

## APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS  
Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-Graduação  
Comitê de Ética em Pesquisa

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Você foi convidado(a) a participar de um estudo sobre a constituição da profissionalidade do professor de língua portuguesa. O estudo está sendo conduzido pela Professora Ana Maria de Mattos Guimarães, em colaboração com a doutoranda Rafaela Drey e o mestrando Anderson Carnin. Estamos interessados em compreender a relação existente entre a formação docente inicial e o trabalho realizado efetivamente pelo futuro professor durante a realização de seus estágios supervisionados, observando se a representação do aluno-professor sobre sua atuação num primeiro momento pode operar mudanças em seu trabalho real num segundo momento. A participação no projeto exige gravações de aulas desenvolvidas durante seus estágios supervisionados, entrevistas e análise de seu histórico escolar.

Não há riscos associados a sua participação nesta pesquisa. Sua participação nos ajudará a construir novos conhecimentos relativos ao ensino de Língua Portuguesa e à formação de docentes nesta área.

As informações que obtivermos serão rigorosamente confidenciais; seu nome real será substituído por outro em qualquer apresentação ou publicação baseada em nosso estudo.

Suas respostas serão confidenciais e a participação no estudo é totalmente voluntária. Você pode se recusar a participar ou pode se retirar, a qualquer momento, sem qualquer penalidade.

Como haverá gravações em áudio e vídeo, você tem todo o direito de revisar as transcrições e excluir parcial ou totalmente a gravação, se assim o desejar.

Se você decidir participar, por favor, preencha e assine a seção que segue. Ao assinar este documento, você mantém o direito de dar sua opinião, de fazer perguntas, além dos demais direitos mencionados acima. Se você tem dúvidas ou perguntas, entre em contato comigo pelo telefone 3590-8476 ou pelo e-mail anag@unisinis.br. Você também pode contatar a doutoranda Rafaela pelo e-mail rafaeladrey@yahoo.com.br, ou o mestrando Anderson, no e-mail ander\_carnin@yahoo.com.br.

Você receberá uma cópia deste documento de consentimento que ficará em seu poder. Nós agradecemos por sua colaboração e interesse em nosso projeto.

Atenciosamente,

.....  
Pesquisador Responsável

CEP - UNISINOS  
VERSÃO APROVADA  
Em: 20 / 10 / 09  
.....  
*JP*

### Concordância do(a) Aluno(a) em participar

Eu,..... concordo em participar do projeto descrito.

Assinatura : .....

Data: .....

## APÊNDICE B – Cronograma disciplina de estágio supervisionado

CURSO: Letras

DISCIPLINA: 90826 – Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental: Português

ANO/SEMESTRE: 2009/2

CRÉDITOS ACADÊMICOS: 4

HORAS-AULA: 60

HORAS PRÁTICAS: 110

### CRONOGRAMA 2009/2<sup>1</sup>

Data	Aula	Conteúdo
20/08	1	Apresentação. Atualização dos dados cadastrais. Caracterização da Atividade. Diretrizes do Estágio Supervisionado
27/08	2	Preenchimento da Ficha de Dados Pessoais. A Observação – comentários acerca da técnica, das atitudes e das habilidades necessárias ao observador. Orientações sobre o plano de observação, a ficha de observação, os roteiros de entrevista e o relatório de observação. <u>Leituras prévias:</u> “Técnica de observação e instrumentos” e “Microensino: habilidades técnicas de ensino”.
03/09	3	<b>SEMINÁRIO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO.</b>
10/09	4	Técnicas de sensibilização: apresentação ao grande grupo. Assessoramento.
17/09	5	Jogos didáticos: apresentação ao grande grupo. Assessoramento.
24/09	6	O trabalho com projetos de ensino. DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: _____. <b>Gêneros orais e escritos na escola.</b> São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128. Assessoramento.
01/10	7	O trabalho com projetos de ensino. MARCONDES, Beatriz, MENEZES, Gilda, TOSHIMITSU, Thaís. <b>Como usar outras linguagens na sala de aula.</b> São Paulo: Contexto. Assessoramento.
08/10	8	Dinâmicas de leitura para sala de aula: seleção e proposta de aplicação. Assessoramento.
15/10	9	Dinâmicas de pequenos grupos: seleção e proposta de aplicação. Assessoramento <b>Início do prazo de entrega do relatório de observação.</b> <b>Encerramento do Grau A</b>

<sup>1</sup> Este cronograma poderá sofrer alterações. Mantenha-se informado.

22/10	10	Assessoramento.
29/10	11	O ensino da gramática e o desenvolvimento do raciocínio Assessoramento.
05/11	12	Correção e avaliação de textos. Assessoramento.
12/11	13	Dinâmicas de grande grupo: seleção e proposta de aplicação. Assessoramento.
19/11	14	Assessoramento.
26/11	15	Filme. Assessoramento
03/12	16	Troca de Experiências.
10/12	17	Troca de experiências. Autoavaliação. <b>Entrega do relatório de desempenho.</b>
17/12	18	Devolução dos relatórios. <b>Encerramento do semestre.</b>

#### AVALIAÇÃO E FREQUÊNCIA

**Critérios gerais:** A avaliação – processual e contínua – considerará a assiduidade às aulas, a presença aos assessoramentos, a leitura dos textos teóricos propostos, a participação das discussões em sala de aula, a participação e a iniciativa na realização das atividades, a capacidade de relacionar teoria e prática, a adequação, a criatividade e a qualidade das atividades elaboradas, a pontualidade na aula e na entrega das tarefas e a organização e a correção linguística dos relatórios de observação e de desempenho.

**Avaliação:**

**Grau A e Grau B:** relatório de observação, relatório de desempenho, cumprimento das diretrizes e orientações de estágio e autoavaliação.

**Grau C:** por suas características, a atividade não contempla a possibilidade de Grau C.

**Máximo de faltas para aprovação:** quatro encontros. Acompanhar o registro de frequência no portal Minha Unisinos.

**Observação:** O atraso de 20 minutos ou a saída antecipada correspondem cada um a uma falta – cada encontro equivale a três presenças.

APÊNDICE C – Convenções de transcrição<sup>29</sup>

<b>[texto]</b> falas sobrepostas	Colchete esquerdo: início da sobreposição; colchete direito: final. Eles precisam estar alinhados. ELO: minha irmã me deu daí ela [falou] ALI: _____ [uhum]
= fala colada	Indica que não há espaço entre a fala de um interlocutor e a fala ELO: se for preciso fazê um tratamento= ALI: =exatamente
<b>(1.8)</b> pausa	Representa a ausência de fala ou vocalização em segundos ou décimos.
<b>(.)</b> micropausa	Equivale a menos de 0.2 segundos de ausência de fala ou vocalização.
, entonação contínua	Indica entonação contínua, como ao listar itens. ALI: paternidade, pensão alimentícia, separação
. entonação descendente	Indica entonação descendente e final. ALI: quantos filhos? REB: três.
? entonação ascendente	Indica entonação ascendente. ALI: qual é o nome dele rebecca?
- interrupção abrupta	Interrupção abrupta da fala em curso. REB: =também é da benefício. Aí dep-ele me trouxe pra
: alongamento de som	Indica alongamento de vogal ou consoante ALI: não sai de dentro de ca::sa
<b>&gt;texto&lt;</b> fala mais rápida	Indica fala mais rápida em relação ao contexto anterior e posterior de fala. ALI: >quantas vezes forem necessárias. fazê o registro<
<b>&lt;texto&gt;</b> fala mais lenta	Indica fala mais lenta em relação ao contexto anterior e posterior de fala. REB: <dezessete, vinte, catorze>
<b>˘texto˚</b> fala com volume baixo	Indica fala mais baixo em relação ao contexto anterior e posterior de fala. REB: é ˘trinta˚
<b>TEXTO</b> fala com volume mais alto	Indica volume mais alto em relação ao contexto anterior e posterior. BRA: sim mas aí ELES colocam
<b>Texto</b> Sílabas, palavra ou som acentuado	Indica sílaba, palavra ou som acentuado. ALI: cuid <u>ado</u>
↑↓ setas	Indicam aumento ou diminuição na entonação (ex.: sotaques)
<b>hhh</b>	Expiração audível.
<b>.hhh</b>	Inspiração audível
<b>(texto)</b> dúvidas	Dúvidas na transcrição.
<b>Xxx</b> inaudível	Indicam sílabas que não foram possíveis de se transcrever.
<b>((texto))</b> comentários	Comentários do transcritor. BRA: @@@ ((plp tapa os ouvidos))
<b>@ @ @</b> risada	Pulsos de risada

<sup>29</sup> Adaptadas das convenções propostas por Schnack et. al. (2005).

## APÊNDICE D – Transcrição da Aula de Liana

DATA DA FILMAGEM: 28/10/2009

1 08:17 ((começa a aula com os alunos conversando entre si e a aluna-estagiária em  
2 sua mesa pronta para fazer a chamada))  
3  
4 LIANA: pessoal vamo começá antes (2 seg.) vamos fazê (.) eu só vô fazê a chamada  
5 pra eu sabê quem tá presente enquanto isso vocês vão pegando o material pra  
6 gente corrigi  
7 ((um aluno arrasta a cadeira nessa hora e não é possível entender o que ela  
8 fala, além disso, durante todo o tempo da chamada há alunos conversando))  
9 LIANA: Anderson  
10 ALUNO: presente  
11 LIANA: Andria  
12 ALUNA: presente  
13 LIANA: Bruna A↑lves  
14 ALUNA: presente  
15 LIANA: Bruna Nunes  
16 ALUNA: presente  
17 LIANA: CamilA  
18 ALUNA: presente  
19 LIANA: Camile  
20 ALUNA: presente  
21 LIANA: Cassio  
22 ALUNO: presente  
23 LIANA: Caroline  
24 ALUNA: presente  
25 LIANA: Gabriele  
26 ALUNA: presente  
27 LIANA: Geison  
28 ALUNO: presente  
29 LIANA: Jaisker  
30 ALUNO: presente  
31 LIANA: Luan  
32 ALUNO: presente  
33 LIANA: Luciano  
34 ALUNO: presente  
35 LIANA: Maira  
36 ALUNA: presente  
37 LIANA: Mariana  
38 ALUNA: presente  
39 LIANA: Mariane  
40 ALUNA: presente  
41 LIANA: Morgana  
42 ALUNA: presente  
43 LIANA: Sabrina  
44 ALUNA: presente  
45 LIANA: Samira  
46 ALUNA: presente  
47 LIANA: Sofia  
48 ALUNA: presente  
49 LIANA: Taí:s  
50 ALUNA: presente  
51 LIANA: Taís  
52 ALUNA: presente  
53 LIANA: Vitória  
54 ALUNA: presente

- 55 LIANA: e Rafael
- 56 ALUNO: presente
- 57 LIANA: (4 seg.) vocês fizeram as [questões] que a gente tinha pra corrigir hoje?
- 58 ALUNA1: [si:m]
- 59 ALUNA2: [não]
- 60 ALUNA1: algumas
- 61 ALUNA2: não
- 62 ALUNA3: si:::m
- 63 ALUNA: não eu não tinha TEXTO sobre o artigo (.) ai que aluna dedicada perde as coisa viu? aluna bo:ao
- 64
- 65 ALUNA: tem certeza xxx °
- 66 ((conversando com a colega de trás))
- 67 LIANA: vamo começá a correção então °pessoal° (5 seg.) ((Liana se senta sobre a mesa)) eu vô pedi pra vocês pegarem também <o texto> (1 seg.) <Agora> se tivé alguma dúvida a gente pode tirá com base no texto °né° então vocês fiquem com as questões (1 seg.) e com o texto também na mão
- 68
- 69
- 70
- 71 ALUNA: sora conseguiu pra mim um texto?
- 72 ((estagiária coloca a mão na cabeça))
- 73 LIANA: °esqueci°
- 74 LIANA: ãh >então< primera pergunta (.) qual é a TE defendida pelo autor [nesse texto?]
- 75
- 76 ALUNA: [a mentira?]
- 77 LIANA: pode respondê
- 78 ALUNA: ele defende a tese de que a mentira tem pernas curtas e que deve ser evitada.
- 79 LIANA: <exatamente isso>
- 80 ALUNA: ui
- 81 LIANA: qual é a finalidade desse texto? pra quê que ele foi escrito?
- 82 ALUNA: falar sobre a mentira?
- 83 LIANA: falar sobre a mentira. o quê mais?
- 84 ALUNO: pra convencê as pessoas de que a mentira xxx?
- 85 LIANA: convencer as pessoas sobre (.) a mentira. lembram que a gente comentô qual ERA a finalidade de qualquer texto argumentativo? é sempre CONvencer alguém de alguma coisa >não foi isso que a gente fez< na nossa primera aula?
- 86
- 87
- 88 ALUNA: hum hum
- 89 LIANA: então a finalidade dele primera é <convencer> as pessoas sobre (.) AH o benefício ou malefícios da mentira. terceira pergunta (.) quem é o produtor do texto? a profissão dele dá credibilidade ao artigo de opinião? quais
- 90
- 91
- 92 ((a aluna-estagiária chama por uma aluna, mas não entende-se exatamente qual nome))
- 93
- 94 ALUNA: xxx ele é um professor, escritor, palestrante e ainda dirige uma empresa. sim (.) porque ele PO:R ele ser professor dá credibilidade ao artigo de opinião xxx
- 95
- 96 LIANA: xxx se a gente fosse penSÁ por exemplo (.) nu:m vendedor de LOja escrevendo esse mesmo texto (.) talvez pra gente acreditá nas palavras fosse um poco mais difícil né >então< pelo fato dele ser professo:r dá sim credibilidade. a quem que esse produtor ele tá se dirigindo?
- 97
- 98
- 99
- 100 ALUNO: aos leitores
- 101 LIANA: aos leitores do quê?
- 102 ALUNO: °do texto°
- 103 LIANA: aos leitores da revista (2 seg) °vida simples° (.) porque não são todos os leitores <nem todo mundo vai lê esse texto> vai lê esse texto quem tivé a revista ou acessá o site. então (.) a quem ele se dirige? aos leitores (1seg) da revista vida simples. e onde é que esse texto é publicado?
- 104
- 105
- 106
- 107 ALUNOS: [na revista vida simples]
- 108 LIANA: [na revista vida simples]
- 109 LIANA: questão número seis (.) dizemos que a mentira tem pernas curtas porque sabemos que ela não costuma ir muito longe. responda (.) quais são os dois argumentos que o autor usa pra confirmar o ponto de vista abordado na linha um. geison
- 110
- 111
- 112
- 113 ALUNO: primero porque quando mentimos fazemos mais esforço do que quando dizemos a verdade. =
- 114



- 115 LIANA: = 'hum hum' =  
 116 ALUNO: = segundo porque quando precisa ser  
 117 repetida a mentira perde forças sendo contaminada por fragmentos da verdade  
 118 por outra mentira.  
 119 ((durante a leitura do aluno, a aluna-estagiária, sentada sobre a mesa, faz sinal  
 120 de "sim" com a cabeça e acompanha a leitura no texto, em seguida, passa a  
 121 mão diversas vezes pela folha que está segurando))  
 122 LIANA: alguém tem uma resposta diferente?  
 123 ((Liana aguarda dois segundos)) os dois argumentos são (.) prime:ro >porque<  
 124 quando a gente mente a gente faz um esforço maior, segundo >porque<  
 125 quando a gente mente a gen- quando a gente precisa repeti a gente pode  
 126 acabá se perdendo na história. (3 seg) questão número sete o autor traz  
 127 explicações que a psicológi:a, a sociológi:a, a filosofi:a e a religião dão para o  
 128 ato de mentir. quais são essas explicações? dexa eu vê (3 seg.) Camila  
 129 ALUNA: 'a psicologia explica a mentira pelo mecanis mo de defesa, a s- sociologia pela  
 130 busca do p- >pela busca do poder<, a filosofia pela imperfeição humana e a  
 131 religião pelo pela (confissão do pecado)°  
 132 LIANA: 'exatamente°. alguém tem uma resposta difere nte? questão número oito então.  
 133 segundo o auto:r as questões trazidas pela psicológi:a, sociológi:a, filosofia e  
 134 religião elas não são suficientes (.) pra explicá a mentira? não (.) elas são  
 135 suficientes pra explicá a mentira sim ou não?  
 136 ALUNAS: não  
 137 LIANA: não? por quê?  
 138 ALUNA1: as explicações entretanto quase nunca justificam a mentira ou desculpam os  
 139 mentirosos.  
 140 LIANA: <elas nunca desculpam os mentirosos>. elas explicam mas elas não têm como  
 141 defendê a mentira.  
 142 ALUNA2: o sora repete que eu não ouvi  
 143 LIANA: não pois a psicologia, a sociologia, >a filosofia e a religião< definem mas quase  
 144 nunca justificam a mentira ou desculpam o mentiroso.  
 145 LIANA: lê a nove então  
 146 ALUNA: não  
 147 LIANA: a: resposta?  
 148 ((aluna faz sinal de "sim" com a cabeça))  
 149 LIANA: qual é a descrição da mentira trazida pelo autor do texto?  
 150 ALUNA: todo mundo mente para evitar sofrimento mas a mentira acaba gerando um  
 151 desgaste enorme no fim das contas vale a pena ser evitado.  
 152 LIANA: alguém tem alguma otra resposta? Cássio  
 153 ALUNO: xxx  
 154 LIANA: é o ato de inventar também. mais alguma reposta?  
 155 ((nenhum aluno se manifesta))  
 156 LIANA: então mentir (1 seg.) além de tudo isso que ele traz no texto ele define como O  
 157 ATO >de inventar< uma realidade que <não existe>. qual xemplo é  
 158 mostrado? é usado pra mostrar que a mentira pode trazer boas conseqüências  
 159 e qual exemplo é usado pra mostrar que a mentira não traz boas  
 160 conseqüências. Samira tu pode lê pra gente?  
 161 ((aluna lê a resposta depois de ter consultado a colega para saber o quê ler))  
 162 ALUNA: (6 seg.) na linha vinte e três né é o primeiro exemplo. o segundo exemplo (é na  
 163 linha trinta e um)  
 164 LIANA: primeiro exemplo é (1 seg.) o fi↑lme (2 seg.) o fabuloso destino de Amilie  
 165 Poulam que ele diz que ela usa da menti↑ra pra trazê conseqüências bo↑as e  
 166 o segundo exemplo é a nove↑la xxx que ele: diz que: o: >menino↑< usa a  
 167 mentira pra ãh se dá bem na vida (.) isso não é legal.  
 168 LIANA: explique a relação de conseqüência expressa no enunciado a seguir. (2 seg.)  
 169 Mariane lê: o enunciado pra gente.  
 170 ALUNA: em uma das cenas Amilie conta conta a (Joseph) que George- Georgete está  
 171 apaixonada por ele para Georgete afir- afirma que Joseph também está  
 172 interessado nela duas mentiras pois eles não haviam dito nada disso. mas  
 173 nossa heroína percebeu a possibilidade de (impulsionar) os dois amigos que  
 174 sofriam ambos do medo da rejeição. a conseqüência foi que essa mentira

- 175 amoroja amorosa encorajou o casal a se relacionar o que acabou interferindo  
 176 para a melhor no clube do bairro que todos freqüentavam.  
 177 LIANA: como é que tu: organizô essa relação de conseqüência?  
 178 ALUNA: Amelie conta a Joseph que Ge- Georgete está apaixonada por ele e para  
 179 Georgete que Joseph está pensando nela e por conseqüência (.) ã:h o casal  
 180 ajudou o casal a se relacionar interferindo para a melhor no clube do bairro que  
 181 todos freqüentavam.  
 182 LIANA: >isso aí< se a gente fosse pensá no quadrinho que a gente te:m  
 183 ((Liana vai desenhando uma tabela no quadro))  
 184 LIANA: (4 seg.) a gente pode colocá assim  
 185 ((enquanto escreve na tabela A mentira de Amelie Poulam tem por  
 186 conseqüência a opinião do casal))  
 187 LIANA: (13 seg.) a mentira (13 seg.) >tem por< conseqüência  
 188 ((ao terminar de escrever, volta-se de frente para a turma))  
 189 LIANA: (11 seg.) justamente isso que a Mari falô° (.) a mentira de Amelie (.) teve  
 190 conseqüência (.) a opinião do casal.  
 191 ((a aluna estagiária volta a sentar-se sobre a sua mesa))  
 192 LIANA: (3 seg.) questão número onze então doze qual a ded- qual a dedução podes-  
 193 para° ((fala para e faz sinal de auto-desaprovação por ter se equivocado)) qual  
 194 a dedução pode ser tirada das seguintes afirmações do autor (.) Amelie usa  
 195 FALSas afirmações de forma doce. linha quarenta e quatro. mentir (2 seg) PAra  
 196 proporcionar coisas boas é benéfico. lo↓go (2 seg) Sabrina  
 197 ALUNA: ai sora eu não fiz essa =  
 198 LIANA: = não fez? Joice  
 199 ALUNA: Joseph foi beneficiado pela mentira.  
 200 LIANA: Joseph foi benefis- beneficiado pelas mentiras de Amelie. OU °alguém tem  
 201 uma resposta diferente? Cássio.  
 202 ALUNO: Amelie mentiu de forma benéfica.  
 203 LIANA: Amelie mentiu de forma benéfica. SE (2 seg) ela usa falsas afirmações de  
 204 forma doce. E mentir pra proporcionar coisas boas é benéfico? então a mentira  
 205 que ela usô (.) é benéfica. ((enquanto ela faz essas afirmações, faz gestos com  
 206 as mãos para ajudar a compreensão dos alunos)) o autor admite a idévia (.)  
 207 de que a mentira é justificável? Taís  
 208 ALUNA: eu acho que não tem justificativa.  
 209 LIANA: por quê?  
 210 ALUNA: xxx  
 211 ALUNOS: @@  
 212 LIANA: vamo vê (.) quem mais tem outra resposta? Mariana  
 213 ALUNA: também  
 214 LIANA: Bruna  
 215 ALUNA: eu botei a mesma coisa @@@  
 216 LIANA: Maira  
 217 ALUNA: a mesma coisa.  
 218 ALUNOS: @@  
 219 ALUNA: ah eu não sabia  
 220 LIANA: alguém tem uma resposta diferente? (.) Luciano  
 221 ALUNO: xxx  
 222 LIANA: Ó vamo pensá assim (.) O AUTOR admite a idéia de que a mentira é  
 223 justificável? não. por quê?  
 224 ALUNOS: @@  
 225 LIANA: >tô terminando<. por que que ele acha que a mentira não é justificável?  
 226 ALUNO: [sei lá]  
 227 ALUNA: [xxx]  
 228 ALUNO: @@@  
 229 LIANA: repete  
 230 ALUNO: porque ela acaba tendo um final ruim  
 231 LIANA: porque no final ela é (.) >ela traz conseqüências ruins< (4 seg) ele até diz que a  
 232 mentira >ela pode sê usada< mas que no final ela não traz boas  
 233 conseqüências. (1 seg.) o autor ele traz <pesquisas científicas> sobre a

- 234 mentira em seu artigo. isso a gente encontra da linha cinqüenta e um até a  
 235 linha [cinqüenta e cinco]  
 236 ALUNA: [cinqüenta e cinco]  
 237 ((durante todo o tempo em que Liana comenta sobre as questões, vai  
 238 alternando: ora passa a mão pelas folhas, ora dá uma olhada nelas))  
 239 LIANA: qual é a finalidade dos resultados dessas pesquisas no texto? por que que ele  
 240 usa essas pesquisas no texto dele?  
 241 ((faz sinal com a cabeça para que uma aluna leia a resposta))  
 242 ALUNA1: a finalidade é que a mentira pode ajudar a se dar bem ou a evitar o sofrimento.  
 243 LIANA: isso é o que as pesquisas trazem. ok. mas por quê que ele mostra pesquisas  
 244 científicas?  
 245 ((Liana faz um sinal com a cabeça para que uma aluna leia a resposta))  
 246 ALUNA2: é com a finalidade de afirmar que mentimos desde pequenos  
 247 LIANA: finalidade de afirmar que a mentira (.) 'ela tá sempre ali° >pra ser uma  
 248 pesquisa científica ele não tá< <provando> que o que ele fala é verdade? então  
 249 ele traz a pesquisa pra (.) <prová↑ que a mentira> existe desde sempre. (6  
 250 seg) segundo o autor então por quê que as pessoas mentem?  
 251 ALUNAS: xxx  
 252 ((a aluna-estagiária faz um sinal para um menino, em seguida chama pelo  
 253 nome dele))  
 254 LIANA: Luan  
 255 ALUNO1: (pra evitá sofrimentos e não causá problemas)  
 256 LIANA: pra evitar sofrimentos e não causar problemas. alguém tem otra resposta?  
 257 ALUNO2: algumas para ãh evitar sofrimentos e outros para se dá bem 'na vida°  
 258 LIANA: 'algumas pra evitar sofrimentos e outras (.) pra subir na vida°. PARA O AUTOR  
 259 o que é uma mentira justificada? Gabi  
 260 ALUNA: esconder ou falsear fatos buscando o bem para elas mesmas e para nossos  
 261 semelhantes.  
 262 LIANA: <exatamente isso>. a mentira falsificada é aquela (.) que a gente usa pra  
 263 escondê ou dá uma misturadinha nos fa↑tos buscando o bem (.) no↑sso E (.)  
 264 dos outros. não só o bem nosso (.) (tem que buscá) (.) o bem comum. (3 seg)  
 265 ma↑is uma dedução pra gente descubrí agora. qual dedução pode sê segui-  
 266 pode sê tirada das frases (.) do autor. <a mentira pode esconder fatos e buscar  
 267 o bem>. li↓nha sessenta e quatro, <mentir com o hábito que envolve  
 268 perversidade não é saudável>. li↓nha sessenta e cinco. Cássio  
 269 ((quando Liana lê algum trecho do texto ou uma pergunta, ela pronuncia o  
 270 verbo no infinitivo; mas quando fala livremente não pronuncia o "r" final))  
 271 ALUNO1: logo a mentira xxx  
 272 LIANA: a mentira xxx é saudável. O:U se a mentira for usada (.) da forma correta (.) ela  
 273 é benéfica. <tanto uma resposta como a outra>. mais alguém tem alguma  
 274 resposta diferente? (3 seg.) questão número dezoito então. <como o autOR  
 275 justifica a frase dita por Picaso>. <a arte é uma mentira mas é através dessa  
 276 mentira> que podemos enxergar a verdade [[linhas sessenta e nove e setenta]  
 277 ALUNO: [xxx]  
 278 LIANA: Bruna  
 279 ALUNA: o pintor queria mostrar que qualquer forma de expressão carrega uma  
 280 interpretação que distorce os fatos reais.  
 281 LIANA: qualquer ordem de expressão carrega uma <ininterpretação>. isso se a gente for  
 282 pensá em tudo. qualquer forma de expressão principalmente artística ela é uma  
 283 visão (.) de uma realidade. quando a gente lê um livro (2seg) a gente sabe que  
 284 aquela história ela não é (.) real. então ela <é uma mentira> contada pelo autor  
 285 ela é uma <invenção>. quando a gente olha um quadro (.) um qua↓dro ele  
 286 pode até s- sê o quadro de uma pessoa mas ele não é a pessoa ele é um (.)  
 287 'retrato°. então to da forma de expressão artística ela carrega uma  
 288 interpretação. no momento que ela carrega uma interpretação ela não é (.) real  
 289 ela é uma <invenção>. (3seg)  
 290 ((enquanto ela explica, faz gestos pra ilustrar a fala)) SEGUNDO O AUTOR o  
 291 que é uma mentira <consciente>? (2seg) Mariana  
 292 ALUNA: temos plena consciência que estamos fazendo

- 293 LIANA: quando a gente tem <consciência> do que tá fazendo. é quando a gente sabe  
 294 se aquilo é uma mentira bo↓a se é uma mentira ruim. aONde a gente qué  
 295 chegá com essa mentira. (2seg) e a última questão (.) de acordo com o texto é  
 296 possível mentir de forma saudável?
- 297 ALUNOS: não
- 298 LIANA: por quê?
- 299 ALUNO: porque é melhor falar a verdade?
- 300 LIANA: ele até diz que a gente < pode menti > (1seg) de forma saudável. desde que isso  
 301 (.) não envolva ãh costume, não envolva d- ã:h prejudicá >alguma outra  
 302 pessoa<. é possível menti mas tem que te (.) 'um limite'. (2seg) depois de lê  
 303 esse texto então, da gente fazê essas questões (2seg) e da gente: discuti um  
 304 poquinho sobre o Ato da mentira (3seg) eu quero que vocês me respondam  
 305 (1seg) o quê que é menti? (2seg) na opinião de vocês (1seg) mentir é fazer o  
 306 quê?
- 307 ALUNO: é uma forma de (esconder os fatos)
- 308 LIANA: isso é o que o autor me diz o quê que tu me fala sobre a mentira 'Luciano'? o  
 309 quê que é a mentira?
- 310 ALUNAS: xxx ((duas alunas respondem à pergunta ao mesmo tempo))
- 311 LIANA: conta algo que é <fora> da verdade. | (.) >por quê que as pessoas me↓ntem?<  
 312 ALUNO: @ @ @
- 313 ALUNA1: muitas mentem [pra: saí por cima]
- 314 ALUNA2: [pra: saí bem da história]
- 315 ALUNA3: muitas mentem pra saí bem
- 316 ALUNOS: xxx
- 317 LIANA: ou tem o filme (.) a Amelie mentia pra ajudá as pessoas. mas a- todas as  
 318 pessoas mentem por isso?
- 319 ALUNOS: não
- 320 ALUNA1: mas tem um lado ce xxx prejudicá as pessoas
- 321 ALUNA2: ou é pra: te- puxá papo com alguém e falá bestera @ sei lá alguma coisa
- 322 ALUNOS: @ @ @ @
- 323
- 324 19'06 ((ouve-se um ruído que não consegui identificar de quê se trata))
- 325
- 326 LIANA: pra se dá bem?
- 327 ALUNA: é talvez
- 328 ((alguns alunos conversam ao mesmo tempo e, junto com o ruído, é difícil de  
 329 conseguir identificar o que falam))
- 330 LIANA: xxx que mais?
- 331 ALUNA: as pessoas mentem pra consegui alguma coisa
- 332 LIANA: [as pessoas mentem (.) pra consegui alguma coisa]
- 333 ALUNO: [xxx]
- 334 ALUNA1: se bobeá mente até o nome né
- 335 ALUNA2: xxx
- 336 LIANA: <então (.) pra vocês (.) menti é um ato maldoso?>
- 337 ALUNOS: [não]
- 338 ALUNOS: [nem sempre]
- 339 ALUNA1: dependendo da mentira e do momento
- 340 LIANA2: [dependendo da mentira]
- 341 ALUNA1: [e do momento]
- 342 ALUNA2: [da situação, do momento, do lugar, da pessoa, da companhia xxx]
- 343 LIANA: [e da <finalidade>]
- 344 LIANA: por que que se mente. se menti pra prejudicá o otro é maldoso?
- 345 ALUNOS: é
- 346 LIANA: mas no caso do filme que a gente assistiu ontem menti pra ajudá alguém é  
 347 maldoso?
- 348 ALUNOS: não
- 349 LIANA: [então menti é maldoso dependendo]
- 350 ALUNOS: ((muitos falam juntos ao mesmo tempo, enquanto estagiária ouve o que um  
 351 aluno diz))
- 352 LIANA: xxx

353 ALUNA: xxx  
354 LIANA: isso é muito mau. xxx por quê que a gente mente pra mãe que a gente já tá  
355 chegando em casa quando a gente nem saiu [do lugar que a gente tava]  
356 ALUNOS: [xxx]  
357 ALUNA1: PRA ELA NÃO XINGÁ E DAÍ A GENTE VAI PRA CASA xxx  
358 LIANA: pra não xingá  
359 ALUNA2: e também pra evitá conflitos  
360 LIANA: pra evitá conflitos  
361 ((muitos alunos falam ao mesmo tempo))  
362 LIANA: [e também não é pra não dexá ela preocupada?]  
363 ALUNA: é também  
364 ALUNA: é  
365 ((alunos conversam ao mesmo tempo, enquanto a estagiária presta atenção  
366 em um relato em particular))  
367 ALUNA1: sora eu já não gosto de menti pra minha mãe [xxx]  
368 ALUNA2: [@@@]  
369 ALUNA1: [sempre tem um que vai vai lá cheg- chega lá e conta tudo pra minha mãe xxx  
370 já eu prefiro contá tudo xxx pra minha mãe]  
371 ALUNOS: [xxx]  
372 LIANA: então tu acha que é melho:r (.) por pior que seja a verdade que é melhor a  
373 gente falá o que é verdade  
374 ((os alunos continuam falando alto todos ao mesmo tempo))  
375 LIANA: olha aqui o que que a Bruna ta falando ((ela faz sinal para baixarem o tom da  
376 voz)) PESSOAL a Bruna ta falando assim também existe aquela situação em  
377 que a gente ta num lugar, a mãe liga e a gente diz que ta em otro. e se  
378 acontece um acidente como é que a gente [faz?]  
379 ALUNA1: [ah daí a gente volta das  
380 cinz@@@]  
381 ALUNA2: eu fui até a casa da xxx e voltei de lá  
382 ((muitos alunos voltam ao mesmo tempo em voz alta. A aluna-estagiária faz  
383 sinal para falarem mais baixo. Nessa hora, ela também está prestando atenção  
384 naquilo que uma aluna está comentando, por se tratar de uma consideração  
385 interessante para a aula, faz sinal para que a aluna repita))  
386 LIANA: olha só. pessoal. olha só essa situação como é que é Gabi fala de novo  
387 ALUNA: o pior quando ta num lugar a mãe liga tô aqui mas como assim eu tô aqui te  
388 procurando  
389 ((alunos riem))  
390 ALUNA: xxx quando ela precisava trabalhá né e daí ela o Camila donde é que tu tá  
391 ligando? ah to em casa ah tu ta em casa? então tu vem pra casa que eu to  
392 aqui?  
393 LIANA: ta em casa mas em qual casa? então (.) chegamos ao consenso que menti pra  
394 mãe então <não é legal>  
395 ALUNOS: @@@  
396 ((os alunos conversam e riem entre eles))  
397 LIANA: [mas assim pessoal]  
398 ALUNA: [xxx]  
399 LIANA: é possível menti algumas vezes?  
400 ALUNOS: é  
401 ALUNOS: às vezes  
402 ALUNA: é necessário  
403 LIANA: QUANDO? QUANDO? E POR QUÊ?  
404 ALUNA1: [quando a mentira vai nos beneficiá ]  
405 ALUNA2: [quando a gente não tem outra saída] e a gente tem que se escapá pela  
406 mentira  
407 ALUNA: é verdade. verdade (.) quarta-fera na academia xxx  
408 LIANA: então assim (3seg) menTI:, menti não é legal sempre mas a gente pode menti  
409 às vezes?  
410 ALUNOS: [sim]  
411 ALUNOS: [pode]  
412 ALUNA: aqueles guri que xxx

413 LIANA: e a mentira (2seg) então se a gente pode menti algumas vezes a gente tem  
414 como <justifica> essa mentira?  
415 ALUNA: tem  
416 ALUNO1: é depende  
417 ALUNO2: é depende da mentira  
418 LIANA: [quando que a mentira que não é justificável?]  
419 ALUNA: É  
420 ALUNA: aquela mentira que tu mente por bobagem  
421 LIANA: por bobagem? =  
422 ALUNA: = é  
423 LIANA: por exemplo?  
424 ALUNA1: sei lá  
425 ALUNA2: qualquer coisa  
426 LIANA: pra prejudicá alguém  
427 ALUNA1: se prepara hoje  
428 ALUNA2: de raiva  
429 ALUNA3: aí sora meu pai diz que mentira não tem justificativa que é pior porque quanto  
430 ma:is resposta tu dá pra ele mais ele vai sabê  
431 LIANA: pessoal  
432 ((os alunos estão conversando entre eles))  
433 LIANA: olha o que que a Joice ta trazendo aqui. às vezes a MÃ:E ajuda a gente a  
434 menti. [por exemplo]  
435 ALUNA: [é]  
436 ALUNOS: ãh ãh  
437 ALUNA: é verdade  
438 LIANA: [<batem na porta de ca:sa>]  
439 ALUNA: [@@@]  
440 LIANA: e a mãe olha pra gente e diz o quê? 'vai lá e diz que eu não tô.  
441 ALUNA: é ãh ãh é verdade  
442 ALUNA1: BAH SORA um dia [aconteceu isso comigo]  
443 ALUNA2: [NÃO (.) SORA dexa eu contá uma também]  
444 ALUNA1: um dia bateram na porta da minha casa  
445 ALUNA3: xxx ligô lá pra casa daí fala com o pai ta só um poquinho e daí eu o pai xxx diz  
446 que eu não to diz que eu saí  
447 24'48 ((muitos alunos conversam ao mesmo tempo para relatar os casos que já  
448 aconteceram. a estagiária está prestando atenção a um caso de uma aluna))  
449 ALUNA1: xxx tua mãe tá aí não não tá tô sozinha de repente aparece ela  
450 [na cozinha]  
451 ALUNA1: xxx quê que eu faço agora? daí daí eu falei ta m- ta mas quem é essa daí? ah  
452 é minha [irmã]  
453 ALUNA2: [@@@]  
454 ALUNA1: daí chega ela minha mãe meio que tava meio perdida né. ãh? tu é a irmã dela?  
455 sô. ah então ta eu volto otra hora e saiu meu Deus que burrada  
456 LIANA: menti dexa a gente às vezes em situações <constrangedoras>  
457 ALUNA3: o sora a gente ia toda semana pra vó né e até os seis anos de idade não paga  
458 a passagem (.) de ônibus meu Deus do céu toda vez que eu entrava no ônibus  
459 a mãe dizia ela tem seis anos e o cobrador dizia mas ela não vai fazê nunca  
460 sete anos ((estagiária faz sinal para os alunos diminuírem o volume da voz)) e  
461 aí a última vez eu me  
462 LIANA: [mais baixo]  
463 ALUNA3: [estorei ah mãe chega né eu tenho sete anos]  
464 LIANA: a (Nani) ta tentando falá e eu não tô ouvindo.  
465 ALUNA: tem aqueles carinhas ((voltou o barulho de antes, parece que estão cerrando  
466 madeira)) que vendem ãh passam na rua e daí quando a gente tá limpando a  
467 casa a gente sempre dexa a garagem aberta. daí eles entram lá ah não sei o  
468 quê a senhora qué comprá um doce? daí mãe diz assim ba:h [a dona da casa  
469 não tá em casa]  
470 ALUNA: [a patroa não tá em casa]  
471 ALUNA: a patroa da casa não tá em casa não tenho nada de [dinhero]  
472 ALUNA: [@@@]

- 473 ALUNA: ah então eu volto outra hora tudo bem [tudo bem] próxima vez eu compro  
 474 ALUNO: [@@@]  
 475 26'14 ((enquanto a aluna fala, a aluna-estagiária concorda. Assim que a aluna  
 476 termina de relatar, a aluna-estagiária fala com outra aluna, enquanto alguns  
 477 alunos conversam entre si))  
 478 26'37  
 479 ALUNA: sora o sora  
 480 LIANA: olha o quê que a Bruna tá falando aqui. <é estranho> que <quando vocês  
 481 me↑ntem> os pais de vocês xingam  
 482 ALUNOS: sim  
 483 LIANA: mas eles mentem também.  
 484 ALUNA: eles mentem também  
 485 ((enquanto ela está falando e os alunos lhes respondem, há alunas  
 486 conversando))  
 487 ALUNA1: [mas eles mentem pra pra podê protegê] 'a gente°  
 488 ALUNA2: [xxx o meu pai. é até bonito]  
 489 LIANA1: pra protegê  
 490 ALUNA: [e quando eles mentem eles não vão falá]  
 491 ALUNA3: [nem sempre Mariana]  
 492 ALUNA1: protegê daqueles (.) tios que passam lá num  
 493 ALUNA: MINHA MÃE TAMBÉM. minha mãe não quis me falá as coisas que falaram na  
 494 reunião segunda-feira  
 495 ALUNA4: o sora tipo se a gente fa- se a gente mente aí aí a família xxx menti né aí se  
 496 eles vão menti aí se são os pais mentem a gente não pode falá nada. mas é  
 497 assim né  
 498 ALUNA: a pior coisa é eu chegá e menti pra ele xxx  
 499 ALUNA: EU NÃO SEI  
 500 27'38  
 501 LIANA: pessoal  
 502 ALUNA: pro meu pai eu nunca fui de menti menti pra pais eu nunca. salvá meu couro  
 503 @@@  
 504 ALUNA: eu minto, daí eles descobrem, daí eles me matam  
 505 27'51  
 506 LIANA: isso que xxx traz a gente conta uma mentira e depois a gente esquece ((não dá  
 507 para ouvir muito bem tudo o que ela fala))  
 508 LIANA: quando a gente precisa repeti a gente junta uma mentira com outra mentira e  
 509 outra mentira e depois a gente nem sabe mais o quê que [vai contá]  
 510 ALUNA: [E DAQUI A POCO SE  
 511 TORNA VERDADE @@@@]  
 512 ALUNA: meu pai diz coloca a gente de castigo e diz que perde a confiança na gente  
 513 [mas depois a gente xxx]  
 514 ALUNA: [não eu nunca mais vô esquece] uma vez que eu menti pra minha mãe eu  
 515 e a minha irmã pra gente podê saí @  
 516 ALUNA: Carol Carol  
 517 LIANA: pessoal juntando [juntando tudo que a gente conversô sobre a mentira]  
 518 ALUNA: [ela me deu um tapa meu Deus do céu nunca mais ele disse  
 519 que eu ia lá xxx]  
 520 ALUNA: OH ((tentando chamar a atenção da colega que estava conversando))  
 521 LIANA: [na opinião de vocês]  
 522 ALUNA: [a: gente por favor]  
 523 28'32  
 524 LIANA: <na opinião de vocês mentir é certo ou é errado?>  
 525 ALUNA: errado  
 526 ALUNA: [é errado eu acho]  
 527 ALUNA: [MUITAS VEZES] [É NECESSÁRIO MENTI]  
 528 ALUNO: [não tem o certo mas xxx]  
 529 ALUNA: mais ou menos  
 530 ALUNA: depende  
 531 ALUNA: xxx TU NÃO VAI DIZÊ tu vai fazê uma festa alguma coisa surpresa tu fala pa  
 532 pessoa tu tem que menti pra ela [alguma coisa]

- 533 ALUNA: [é]  
534 ((como o assunto gera opiniões, muitos falam ao mesmo tempo. Liana continua  
535 sentada sobre a mesa, alternando os gestos: de vez em quando passa as  
536 mãos pelas folhas que segura nas mãos e também faz sinal para pedir silêncio  
537 em outros momentos))  
538 ALUNA: >na festa da Taís a gente tava todo mundo na sala programando fazê uma  
539 festa pra ela (.) ela ficô braba com todo mundo porque a gente tava de  
540 segredinho xxx todo mundo com vergonha tipo vai <  
541 29'11  
542 LIANA: ta então [menti]  
543 ALUNA1: [TIPO eu] não fui convidada pra essa festa  
544 ALUNA2: ta se tu foi lá eu também não fui agora  
545 LIANA: menti não é certo nem errado?  
546 ALUNA: não  
547 ALUNA: é errado  
548 ALUNA: DEPENDE DA MENTIRA SORA  
549 ((a aluna-estagiária faz sinal para essa aluna falar mais baixo))  
550 ALUNA: eu acho que assim não importa se é necessário que é é errado porque tu ta  
551 fazendo uma coisa que não (.) não é verdade tu ta inventando uma coisa que  
552 pode sê suspeita depois quando eles descobrem tu não pode te explicá porque  
553 [xxx]  
554 ALUNA: [MAS SE TU VAI FAZÊ] ALGUMA FESTA ALGUMA COISA  
555 SURPRESA  
556 LIANA: xxx ((há outros alunos falando junto)) se essa situação é errado. tem alguém  
557 aqui que acha que menti é certo?  
558 ALUNA1: depende da mentira DEPENDE DA MENTIRA  
559 ALUNA2: lá vem ela respondê depende da mentira  
560 ALUNA3: dependendo da mentira É ERRADO  
561 ALUNA2: em termos resumidos a mentira é errada  
562 ALUNA: errada e a gente faz  
563 ALUNA: [é verdade]  
564 ALUNA1: [MA VAI DIZÊ]  
565 ALUNA: a gente só mente (4 seg) a gente só mente porque não existe compreensão  
566 ((enquanto os alunos debatem entre si, a aluna-estagiária está prestando  
567 atenção em tudo e ao que fala uma aluna, em especial))  
568 30'30  
569 LIANA: pessoal psht ((fazendo sinal para diminuir o volume da voz, mas ainda há  
570 alunos que insistem em falar ao mesmo tempo)) (3 seg) a Camile e a Bruna tão  
571 trazendo uma coisa que é bem (.) bem legal de pensá. às vezes a gente  
572 me↑nte pra agradá as pessoas?  
573 ALUNOS: sim  
574 ALUNA1: [muitas vezes]  
575 ALUNA: [não]  
576 ALUNO: um monte de vezes  
577 ALUNA1: MUITAS VEZES  
578 ((Liana está tentando prestar atenção naquilo que um aluno está lhe contando))  
579 ALUNO1: professora xxx por exemplo lá do cabelo lá  
580 ALUNA: é  
581 ALUNO1: daí a gente::  
582 ALUNA: é @@@  
583 LIANA: os grupos que a gente dividiu LÁ na primera [aula]  
584 ALUNO1: [é]  
585 LIANA: sobre a argumentação o grupo: que os gu- a tarefa que os guris pegaram era  
586 (.) sua melhor amiga cortou o seu cab- cortou o cabelo e você não [gostou]  
587 ALUNO1: [ah é]  
588 LIANA: como você vai dizer isso pra ela?  
589 ALUNA1: mentindo [@@@]  
590 ALUNA2: [é]  
591 ALUNA1: mentindo não vai dizê a verdade não deu não ficô bonito  
592 ALUNA2: se eu fosse tu eu colocava uma peruca



593 ALUNA3: se fosse uma pessoa que [eu odiava]  
594 LIANA: [o que eles] ((ela tenta falar, mas como não a ouvem,  
595 faz sinal com a mão para diminuírem o volume)) (5 seg) pessoal (2 seg) quem  
596 (3 seg) pessoa:u: (2 seg) psht quem de vocês ia chegá pra ela e dizê assim ta  
597 feio.  
598 ALUNA: EU FALARIA MAS NÃO COM ESSAS PALAVRAS EU FALARIA MAS NÃO  
599 DESSE JEITO  
600 ((muitos falam ao mesmo tempo e a estagiária faz sinais para pedir atenção ao  
601 que um colega que tem o dedo levantado esperando a vez de falar))  
602 LIANA: o Luan qué falá (2 seg) pessoal  
603 ((sem sair do lugar, Liana faz sinal para o aluno que quer falar))  
604 ALUNA1: O::H UM DE CADA VEZ  
605 ALUNA2: [ʔ Bruna tu é surda?]  
606 ALUNO: [eu tipo uma vez assim] que o:: eu tava pensando agora né daí o: tipo xxx cortô  
607 o cabelo daí ficô tri legal e eu não gosto dele assim daí ficô tri legal daí eu  
608 chego pra ele nao ficô feio daí eu gostava mais do otro jeito só pra sacaniá  
609 assim @@  
610 ALUNA1: [O LUAN]  
611 ALUNA2: [eu não acredito]  
612 ALUNA1: LUAN OLHA PRO LADO LUAN O LUAN O LUAN  
613 ALUNA3: para guria por favo:or  
614 ALUNA4: (eu mandaria uma mensagem) [eu te adoro] mas teu cabelo ficô horrível  
615 ALUNA: [eu te amo]  
616 ((enquanto os alunos conversam, a aluna-estagiária confirma com alguns  
617 alunos com quem estaria um determinado material))  
618 ALUNA: o mais comum é dizê ficô diferente  
619 ALUNAS: é verdade  
620 ((algumas alunas falam juntas))  
621 32'56  
622 LIANA: pessoal eu posso garanti que a <maioria> ia dizê que ta↑va bonitinho  
623 ALUNA1: eu ia [eu não ia dizê]  
624 ALUNA2: [BONITINHO?] BONITINHO NÓS APRENDEMO NA CRECHE QUE É  
625 UM FEIO ARRUMADINHO ((batendo na carteira))  
626 ((Liana se levanta e vai até a mesa de um aluno para pegar uma folha; em  
627 seguida, volta a sentar-se sobre sua mesa))  
628 ALUNA3: exatamente sora  
629 LIANA: olha >como é< que os guris resolveram a situação. vamo vê se o que eles  
630 usaram era mentira ou era verdade.  
631 ALUNA: Luciano uhu  
632 ((Liana lê o que os meninos escreveram))  
633 LIANA: eles deram cinco respostas. eu vô lê primero a: a situação pra gente consegui  
634 respondê. sua melhor amiga está empolgadíssima com a idéia de cortar o  
635 cabelo. ela pe:de que você a acompa↑nhe até o cabeleireiro e você decide i  
636 junto com ela. ma↑s o resultado final te surpreende. Apesar de ela dizer ter  
637 amado o novo corte você acha que ela ficou terrível [com este [novo penteado]]  
638 ALUNA: [que  
639 guria]  
640 ALUNA: [ah coitada]  
641 LIANA: como você vai dizer isso a ela se:m magoá-la? os guris responderam assim (.)  
642 primeira >resposta primera opção< esse corte não ficou bom em você porque  
643 você tem belos cabelos longos. vocês acham que isso é mentira ou é verdade?  
644 ALUNA: ?mentira°  
645 ALUNA: mentira  
646 ALUNA: @ @ @  
647 ALUNA: mentira  
648 LIANA: eles tão (.) dizendo que o cabelo (.) ó esse corte não ficô bo↓m. eles tão  
649 mentindo?  
650 ALUNOS: não  
651 LIANA: por quê? >você tem belos cabelos longos< e eles ainda deram um (.)  
652 argumento.

653 ALUNA: [xxx]  
654 LIANA: [o corte ficou] olha e↑sse agora o corte ficou bonito ma:s [não combina com  
655 você]. isso é verdade ou é mentira?  
656 ALUNA: [não combinô com  
657 você]  
658 ALUNAS: é verdade  
659 ALUNA1: é men- não sei sora  
660 ALUNA2: é verdade  
661 ALUNAS: É VERDA:DE  
662 ALUNA3: porque seria mentira Bruna? O CORTE o teu corte é bonito mas não combinô  
663 contigo [eu acho que é verdade]  
664 ALUNA2: [por que que é mentira]  
665 LIANA: olha o que que a Camila disse ((a estagiária presta atenção ao que uma aluna  
666 diz, enquanto os demais estão conversando))  
667 ALUNA: BAH BRUNA (TU DEU UMA INDIRETA)  
668 LIANA: na verdade eles não gostam do corte mas por quê que eles disseram ó o  
669 corte ficô bonito. então eles tão  
670 ((há bastante conversa ao mesmo tempo))  
671 ALUNA: ESSE MAS ALI↓  
672 LIANA: terce:ra terceira opção. esse corte não ficou apropriado >com o seu estilo<  
673 ALUNA: não tão mentindo  
674 ALUNA: não tão mentindo  
675 LIANA: eles tão falando a verdade  
676 ALUNA: [↑claro↑]  
677 ALUNA: [↑com certeza]  
678 LIANA: na quarta opção (.) eu Acho que o corte não ficou bom pois você tem um estilo  
679 mais sofisticado.  
680 ALUNA1: [u:h]  
681 ALUNA2: [mas ant-] antes da gente respondê (a outra pessoa sempre vai dizê ai ficô feio  
682 né)  
683 ALUNOS: é verdade ((começam a conversar entre eles novamente))  
684 ALUNA: olha só sora daí eles chegam assim pra pessoa e fala não eu quero  
685 sinceridade tua (.) [prometo. daí tu vai falá o quê? não ta bonito mas não ficô  
686 xxx]  
687 ALUNA3: [xxx pra outra pessoa elogiá. é sempre assim.] tu vai dizê  
688 >assim< a:ai eu não gostei disso aqui daí é só pra essa [pessoa ah não]  
689 LIANA: [pessoal] olha a  
690 última opção deles. o↓lha (.) o corte não ficou muito bom. talvez seria melhor  
691 escolher um corte que mostrasse o melhor de você↓.  
692 ALUNA1: uh essa  
693 ALUNA2: u::h  
694 ALUNA3: FOI O (JAISKER) QUE FEZ  
695 LIANA: o corte >não ficou bo↓m<  
696 ((alunos começam a conversar novamente entre si; Liana se levanta e devolve  
697 a folha para os alunos e volta a sentar-se sobre a mesa))  
698 36'34  
699 LIANA: pessoal ((faz sinal para que lhe dêem atenção))  
700 ALUNA: é que nem no filme da mentira nasce um amor  
701 LIANA: no fi↑lme (.) [da menti↑ra (.)] nasce↑u (.) um romance  
702 ALUNA: [nasceu um amor]  
703 ALUNA1: ai que meigo  
704 ALUNA2: pelo amor de Deus [que coisa mais]  
705 ALUNA3: [e que romance]  
706 ALUNA4: u::h  
707 36'55  
708 LIANA: então° assim ó NÃO a gente não tem como defini se a mentira ela é  
709 totalmente certa ou totalmente errada. vai dependê de cada (.) situação. e é  
710 sobre isso (.) que depois do intervalo vocês vão <escrever> um pouquinho.  
711 ALUNOS: [A:H]  
712 ALUNOS: [O:H]

713 ALUNA: VAMOS CONVERSÁ  
714 ALUNA: ai fazê uma redação  
715 ALUNA: UM POQUINHO?  
716 ALUNA: fazê uma redação sobre cabelos  
717 ((enquanto os alunos conversam, a aluna-estagiária se levanta e começa a  
718 apagar o quadro))  
719 ALUNA1: O SORA  
720 ALUNA2: se amanhã eu chegá com o meu cabelo verde todo mundo vai olhá pra mim  
721 ALUNA3: [Sofia (.) tu vai parecê uma cenorinha]  
722 ALUNA1: o sora [amanhã sexta-fera] a gente vai lá no negócio do xxx O:H GALERA  
723 QUEM É QUE VAI SEXTA-FERA?  
724 ((enquanto a aluna comenta com a aluna-estagiária e com os colegas, a aluna-  
725 estagiária volta a sentar-se sobre a mesa; alguns alunos levantam a mão para  
726 confirmar que vão na sexta-feira))  
727 ALUNA1: (oh turma) quem levantô o dedo vai tem que i não tem desisti (de última hora)  
728 ALUNA4: LEVANTÔ O DEDO PAGÔ OITO PILA SENÃO  
729 38'17  
730 LIANA: a uma e quinze da tarde  
731 ALUNA1: UMA E QUINZE DA TARDE  
732 ALUNA2: só doze?  
733 ALUNA1: o Sofia tu já pagô?  
734 ALUNA4: inda não  
735 ((enquanto os alunos combinam, a aluna-estagiária fica observando-os; ela  
736 ainda está com as folhas nas mãos. Há muita conversa))  
737 39'09  
738 LIANA: pessoal (4seg) pessoal. a Sofia só vai conferi quem é que vai no passeio sexta.  
739 ((aluna, de pé, lê os nomes dos alunos confirmados para o passeio))  
740 ALUNA1: o Sofia só coloca a Tais porque eles vão pegá o negócio lá embaixo na  
741 certidão de nascimento tem que dexá isso  
742 ALUNA2: o tu aí  
743 LIANA: mais alguém? (3 seg) ta então vamo voltá ao nosso assunto aqui. qual é qual  
744 foi o texto que a gente estudô? ele era um  
745 ((Liana deixa as folhas sobre a mesa e começa a escrever no quadro a palavra  
746 artigo])  
747 ALUNA1: artigo  
748 ALUNA2: artigo  
749 LIANA: artigo de? ((ela escreve de opinião))  
750 ALUNA1: revistas°  
751 ALUNA2: <opinião>  
752 ALUNA3: [@@@]  
753 ALUNA: [argumentação]  
754 ALUNA4: tu é tri inteligente  
755 LIANA: artigo de <opinião> ((quando termina de escrever, volta-se para a turma e fala  
756 opinião tal como se fosse uma separação silábica)) o que isso diz pra vocês?  
757 por quê que o nome é artigo de opinião?  
758 ((diversos alunos respondem ao mesmo tempo))  
759 LIANA: porque ele dá a opinião ((esperando a resposta dos alunos))  
760 ALUNA1: dele  
761 ALUNA2: dele  
762 LIANA: do autor. o quê que vocês vão fazê (.) depois do intervalo?  
763 ALUNA1: dá a opinião nossa  
764 ALUNA2: UM TEXTO COM A NOSSA opinião sobre [a mentira]  
765 LIANA: [um pequeno] artiguinho de  
766 opinião.  
767 ((alunos voltam a conversar))  
768 ALUNA: pequeno  
769 ALUNA2: pode sê de três linhas?  
770 LIANA: pra que que serve um artigo de opinião?  
771 ((ela aponta para um aluno que quer responder))  
772 ALUNA: pra o:: dá opinião

773 LIANA: pra dá opinião. pra dá opinião pra quê?:  
774 ALUNA1: pra dá opiniã↑o sora  
775 ALUNA2: pra convencê as pessoas de algo  
776 LIANA: pra convencê  
777 ALUNA: convencê  
778 ALUNA: eu tava pronta pra dizê e veio uma pessoa disse  
779 LIANA: o quê que vocês vão fazê? vocês vão escrevê um arti↑go (.) pra convencer  
780 alguém sobre (.) a mentira (1seg) mentira  
781 ((ela escreve mentira no quadro))  
782 ALUNA1: @ @ @ eu ajudo a convencê  
783 ALUNA2: gente o que que eu posso fazê se eu acordei 'encarnada hoje°  
784 ALUNA3: hoje? só hoje?  
785 41'20  
786 LIANA: pessoal ((ela vai fazendo sinais para pedir silêncio)) (6seg) pessoal vocês não  
787 escutaram vocês não vão consegui fazê depois. menti↑ra (.) certo ou errado?  
788 ((conforme Liana faz a pergunta, aponta para o quê está escrito no quadro:  
789 mentira certo errado))  
790 ALUNA: os dois  
791 LIANA: por quê? ((os alunos conversam e ela volta-se de frente para o grande grupo))  
792 é i:sso↓ que vocês vão escrevê depois.  
793 ALUNA1: ah isso?  
794 ALUNA2: eu ia falá  
795 LIANA: artigo de opinião. mentira certo ou errado? por quê? vocês vão te que  
796 [<convencê>]  
797 ALUNA: [convence]  
798 LIANA: pra convencê vocês vão fazê o quê? vocês vão dá (.)  
799 ((ela escreve argumentos no quadro))  
800 LIANA: <argumentos> (6 seg) vocês não convencem ninguém (.) <sem um  
801 argumento>. se vocês acham que menti é [certo (.)]  
802 ALUNA: [tá o sora]  
803 LIANA: vocês vão dizê <por quê>.  
804 ALUNA: o sora e eu que não acho certo nem errado  
805 LIANA: daí tu vai dizê a mentira não é certa nem errada por isso, isso e isso e isso.  
806 ALUNA1: ponto final  
807 ALUNA2: pode botá só por isso, isso, isso?  
808 ALUNO: o sora vô no banheiro  
809 LIANA: 'calma° ((referindo-se ao aluno que já estav a levando-se da cadeira para sair))  
810 depois do intervalo vocês vão produzi isso [pra entregá] ainda hoje  
811 ALUNA: [SORA (já deu o sinal)]  
812 ((os alunos se levantam prontos para sair ao intervalo))  
813 **DVD 02**  
814 ((os alunos voltam do intervalo. Aparece a aluna-estagiária caminhando da  
815 porta em direção à mesa. Enquanto isso há dois alunos jogando-se o casaco.))  
816 LIANA: psht (.) pessoal  
817 ((chamando a atenção dos alunos, pois estão conversando. Enquanto isso, ela  
818 ajeita o gravador que está junto dela))  
819 ALUNA: ai acalma os a:res  
820 ALUNA: não tá filmando né?  
821 ALUNO: gravando  
822 LIANA: ainda não  
823 ALUNA: o sora xxx vai voltá  
824 LIANA: agora depois do intervalo não  
825 ALUNA: a::h  
826 0'39 ((uma aluna passa pelas carteiras para distribuir algumas folhas. Os alunos  
827 continuam conversando e a aluna-estagiária parece estar bastante preocupada  
828 com o gravador))  
829 1'08  
830 LIANA: peessoa:  
831 1'18  
832 LIANA: peessoa:u

- 833 ((apoiada sobre a mesa e segurando algumas folhas, ela espera a atenção dos  
834 alunos))
- 835 ALUNA1: primero eu faço rascunho né sorinha  
836 1'39
- 837 ALUNA2: o gente a sora qué falá por favor  
838 ALUNA3: vocês não sabe calá boca  
839 ((nessa hora, Liana está diante de sua mesa, apoiada nela, esperando pela  
840 cooperação dos alunos))
- 841 1'43
- 842 LIANA: pessoal quanto mais tempo vocês demorarem pra me dexá falá ma:is vocês  
843 vão ficá: >produzindo depois< (.) vocês tão perdendo tempo↓ ((enquanto ela  
844 fala, apoiada na mesa, passa as mãos pelas folhas que tem nas mãos)) tá.  
845 ((nessa hora, ela se levanta e fica diante do quadro para começar a escrever))  
846 vamo voltá ao nosso assunto pra vocês entenderem um poqui:inho (.) do quê  
847 que vocês vão fazê. a gente estudô o artigo de opinião (.) que tem por  
848 finalidade <convencer> alguém de alguma coisa. vocês agora vão produzi um  
849 artigo pra <convencer> alguém (.) se a mentira <é certa ou errada> ((enquanto  
850 fala, aponta para as anotações que estão no quadro)) pra isso vocês vão usá  
851 (.) alguns argumentos ((aponta para a palavra "argumentos" escrita no  
852 quadro)). como é que vocês vão <faze> esse artigo de opinião? ((nesse  
853 momento, enquanto fala vai escrevendo alguns tópicos no quadro)) ele tem que  
854 tê (.) uma introdução ((vai escrevendo introdução no quadro)) (1 seg.) do  
855 assunto (.) que vocês vão dizê (2 seg.) ele tem que tê os argumentos: ((vai  
856 escrevendo argumentos) (5 seg.) e depois ((vai escrevendo conclusão)) ele vai  
857 tê que tê uma conclusão (2 seg) depois do que vocês apresentaram a que  
858 conclusão vocês chegam >a mentira< é certa (1 seg) ou ela é errada ((ela se  
859 vira em direção aos alunos e, enquanto fala, aponta para os escritos no  
860 quadro)). pra isso vocês receberam (.) a Camila distribuiu uma fo↑lha ((levanta  
861 a folha para mostrar aos alunos)) onde vocês vão escrevê se alguém precisá  
862 de mais eu tenho aqui.
- 863 ALUNO: três pará- três parágrafo sora  
864 LIANA: A quantidade de parágrafos ela ã:h não é muito <rígida>. vocês es- estudaram  
865 o artigo de opinião  
866 ((enquanto ela está respondendo à pergunta do aluno, uma aluna senta-se e  
867 faz barulho ao arrastar a mesa. Liana está sentada na mesa))
- 868 LIANA: que tinha o quê (.) vi↑nte parágrafos. vocês tem pur finalidade (.) convencê (3  
869 seg) >vocês tem que< (.) introduzi o assunto, concluí e apresentá os xxx ((dá a  
870 explicação, de pé, apontando as anotações no quadro)). a quantidade de  
871 parágrafos que vocês vão usá <pra isso> é pessoa↑l.=
- 872 ALUNA1: = ã quantas linhas°=  
873 LIANA: = se vocês conseguirem <convencê> é o que  
874 importa.
- 875 ALUNA1: [e quantas linhas?]  
876 ALUNA2: [em tre:s linhas dá pra fazê 'né]  
877 ALUNA3: 'convencê o quê?°  
878 ((nessa hora, ela volta a apoiar-se sobre a mesa para responder às perguntas))
- 879 LIANA: três linhas é impossível convencer alguém de alguma coisa  
880 ALUNA1: eu consigo  
881 ALUNA2: eu consigo  
882 LIANA: ((levantando a mão fazendo sinal de parar)) na- o nú- eu não vô dá número de  
883 linhas pra: vocês. ((levanta-se e dirige-se ao quadro)) o quê que a gente vai  
884 fazê com esse artigo depois? vocês vão fazê ele hoje, eu levo pra casa, corrijo.  
885 vô trazê pra vocês com algumas <sugestões> (.) que vocês podem fazê pra  
886 melhorar ele. terça fera que vem a gente vai dá uma reformulada neles. [depois  
887 disso]
- 888 ALUNO: [xxx]  
889 LIANA: já falo° ((faz sinal de "pare" com a mão, dirigindo-se ao aluno que a  
890 interrompeu)) depois disso a- eu vô levá eles pra casa, vô digitá e vô pro↑duzi  
891 um jornal com eles  
892 ((Liana volta-se para o quadro novamente e escreve jornal))

893 ALUNA: a::h  
894 ALUNO: que horror  
895 ALUNA: que legal  
896 ((alguns alunos falam ao mesmo tempo para comentar sobre o trabalho;  
897 Liana volta a se sentar sobre a mesa))  
898 ALUNA: todo mundo vai lê?  
899 LIANA: ESSE JORNAL (1 seg) eu vô fazê copia desse jornal e na semana que vem a  
900 gente vai fazê uma <dist**ri**buição> <gra↓tuita> dele no intervalo  
901 ((Liana passa a mão diversas vezes, rapidamente, nas folhas que segura nas  
902 mãos))  
903 ALUNA: [me:::]  
904 ALUNA: [ah tá sora tu ta]  
905 ALUNA: [tá:::]  
906 ALUNA: tá brincando  
907 ((muitos alunos falam juntos ao mesmo tempo; a aluna-estagiária pede silêncio  
908 apenas fazendo sinal com as mãos))  
909 LIANA: pessoau:  
910 ALUNA: [olha bem pra minha cara e vê se eu tenho cara de aparecê no jornal] ((a aluna  
911 fala isso fazendo careta para uma colega))  
912 ALUNA: O GENTE:  
913 ALUNA: O::  
914 ALUNA: U:H ((querendo chamar a atenção para fazerem silêncio))  
915 LIANA: ENTÃO ASSIM (.) pra quê que vai servi o texto de vocês (.) [pra]  
916 ALUNA: [pra todo mundo  
917 gozá°xxx]  
918 LIANA: pra (.) tentá convencê os otros alunos do colégio se a mentira é certa ou  
919 errada.  
920 ALUNO: [sim mas aí todo mundo vai ficá mentindo por aí sora]  
921 ALUNA1: [mas a gente vai podê ficá com o jornalzinho né sora]  
922 ALUNA2: [é eu também quero o jornalzinho]  
923 LIANA: [se vocês disserem que a mentira é errada não]  
924 ((respondendo à observação do aluno que disse que as pessoas vão sair  
925 mentindo))  
926 ALUNA2: [eu quero um jornalzinho]  
927 ALUNA3: [xxx (a mentira não é certa nem errada)]  
928 ((diversos alunos falam juntos ao mesmo tempo))  
929 LIANA: a gente vai fazê [u:: xxx a gente vai produzi um jornalzi:nho (.) pra: (distribuí)  
930 pra todo colégio]  
931 ALUNO: [a mentira é uma (virtude) xxx]  
932 ((enquanto ela fala, há outro aluno falando junto, mas não se consegue  
933 entender muito bem o que ele diz))  
934 ALUNA: [xxx tem que sê todo colégio ju↓nto]  
935 LIANA: ta? (.) [então]  
936 ALUNA1: [>daí] tu vai botá embaxo sora< escrito:r, escrito:ra, tal, tal, tal?  
937 5'17 ((a aluna-estagiária se distancia da mesa onde estava apoiada e direciona-se  
938 ao quadro, porém, voltada para os alunos; ela não responde à pergunta da  
939 aluna, apenas olha para a menina))  
940 ALUNA2: ai sim né sora [em cada folha xxx] não dá né  
941 ALUNA3: [NÃO]  
942 ALUNA4: escritora  
943 ALUNA5: si:::m ué ta loco botá em cada [página de cada reportagem o nome] da  
944 pessoa  
945 LIANA: [pessoAu:] ((nesse momento, ela está diante  
946 do quadro prestes a escrever algo))  
947 ALUNA: jornal da comunidade de [xxx]  
948 ALUNA: [GENTE:]  
949 ((chamando a atenção das colegas que estão conversando; a aluna-estagiária  
950 dirige-se à mesa fazendo sinal de que desiste de explicar por causa dos  
951 comentários))  
952 ALUNA: jornal da comunidade

953 ALUNA: GENTE ((chamando a atenção das alunas que estão conversando))  
954 ALUNA: ai comunidade  
955 LIANA: vocês vão demorá ma:is tempo pra serem liberados ho↑je  
956 ((nessa hora, Liana se apóia na mesa e espera que o pessoal faça silêncio))  
957 ALUNA: na:o  
958 ALUNA: A:H NÃO tem [xxx]  
959 LIANA: [OS TRABALHOS de ho- os trabalhos] que a gente fez até  
960 agora (.) um de↑les valia dois pontos e o outro também. (1 seg.) soma- a s- a  
961 soma total quatro pontos. e:sse artigo de opinião ele vale seis (1 seg.) ta°  
962 então ele tem um valor de seis po↑ntos  
963 6'00 ((a estagiária está escrevendo no quadro o quanto vale cada trabalho))  
964 ALUNO: eu vô ganhá [dois]  
965 ALUNO: [uhu:]  
966 ALUNA: [eu vô eu vô ganhá xxx]  
967 LIANA: [seis pontos é o valor individual deles] ((a aluna-estagiária volta a ficar de frente  
968 para o grupo)) e↑u vô fazê a correção conforme eu fiz nos outros trabalhos (.)  
969 ((ela senta sobre sua mesa)) indicando pra vocês o que < pode melhorá >, o que  
970 ta correto e dando o valor total dele ta. ((ela se levanta e dirige-se para o  
971 quadro)) ã:h >vocês receberam uma folha por favor< na folha ((começa a  
972 escrever)) vocês coloquem o nome de vocês  
973 ALUNA: a série°  
974 LIANA: e a série  
975 ALUNA: é lá embaixo que põe não põe? =  
976 LIANA: = ta? [vocês coloquem isso senão não tem  
977 como identificá de quem é o trabalho]  
978 ALUNA: [xxx]  
979 ((uma aluna carregando a mochila passa diante da estagiária para ir embora))  
980 LIANA: [vocês têm]  
981 ALUNA: [aqui Mariana embaxo]  
982 ALUNA: A:l @@@  
983 ((a aluna-estagiária fica olhando para aonde vai a menina com a mochila))  
984 LIANA: vocês têm até o final da aula pra me entregá esse artigo (.) pronto  
985 ((volta a apoiar-se sobre a mesa))  
986 ALUNA: [vai valê:]  
987 ((Liana faz sinal com a cabeça mencionando para que a aluna pergunte  
988 novamente))  
989 ALUNA: [xxx embaxo da cade:ra, embaxo da me:sa]  
990 ALUNA: [vai valê:]  
991 ((a aluna-estagiária aponta para o quadro utilizando as folhas que carrega na  
992 mão))  
993 ALUNA: seis? =  
994 LIANA: = seis pontos  
995 ALUNA: o sora tem que sê atr- xxx  
996 ALUNA: atrodução. introdução, argumentos e conclusão? ((a estagiária olha e sorri para  
997 aluna e volta a sentar-se sobre a mesa))  
998 ALUNA: exato  
999 ALUNA: sora pediu pra pessoa errada então.  
1000 ((diversos alunos conversam; a estagiária conversa baixinho com um aluno que  
1001 lhe pergunta algo, mas lhe faz um sinal com a mão como se lhe pedisse para  
1002 esperar))  
1003 ((não se ouve o que o aluno perguntou, mas logo em seguida a estagiária se  
1004 levanta e passa a explicar apontando para o quadro. há bastante conversas ao  
1005 mesmo tempo))  
1006 LIANA: [vocês vão convencê xxx pra vê como xxx]  
1007 ALUNA: [que mentira ui mentira]  
1008 07'16 ((a aluna-estagiária passa a caminhar um pouco por entre as carteiras))  
1009 ALUNA: xxx  
1010 ((a aluna lhe faz uma pergunta e lhe mostra uma folha, porém, não se  
1011 consegue ouvir o que foi falado))  
1012 LIANA: calma

1013 ((faz sinal com a mão para a aluna e volta-se para outra carteira para atender))  
1014 ALUNA1: xxx trocando de lugar  
1015 ((provavelmente esteja se referindo a algumas colegas que estão trocando de  
1016 lugar))  
1017 ALUNA2: EU SÓ TE DIGO (.) A ALANIS SAIU DAQUI POR CAUSA DE MIM  
1018 ALUNA3: eu saí vim pra cá por que eu tô com vontade de sentá aqui  
1019 ALUNA4: u:h  
1020 ALUNA: a:h legal  
1021 ALUNA: e eu vô sentá aqui  
1022 ((os alunos conversam juntos ao mesmo tempo; a aluna-estagiária, desde a  
1023 sua mesa, levanta um pouco a cabeça para observar o quê está acontecendo  
1024 e, ao ser chamada por um aluno, lhe explica no mesmo lugar em que ela está))  
1025 LIANA: 'a menti:ra, e tal e ta:l, (a gente estudô)  
1026 ALUNA: eu vô lá levá  
1027 ALUNO: o sora xxx  
1028 ((a aluna-estagiária levanta a cabeça e olha para quem a chamou))  
1029 LIANA: pode mas vem trazê aqui na minha classe ((fazendo sinal com a mão para que  
1030 o aluno que a chamou se dirija até ela))  
1031 ALUNAS: mentira certa ou erra↑da  
1032 ((Liana levanta a cabeça e volta o olhar para as alunas que estão falando  
1033 juntas e caminha até elas))  
1034 LIANA: o trabalho é individual né Sofia  
1035 ALUNA: Sofia  
1036 LIANA: sentem que eu já vô aí  
1037 ((fazendo sinal com as duas mãos para pedir que colaborem))  
1038 ALUNA: não vem aqui xxx  
1039 LIANA: Sofia.  
1040 ALUNA: o  
1041 LIANA: vem cá  
1042 ((a aluna se dirige até a mesa de Liana))  
1043 ALUNO: Sofi:a: o Sofia  
1044 ALUNA1: não filma, não filma xxx  
1045 BOLSISTA: mas ninguém vai vê só eu e eu tô vendo vocês aqui xxx  
1046 ALUNA1: a:h tá  
1047 ALUNA2: meio ponto (.) se a gente rodá temo meio ponto <garrantido>  
1048 ALUNA3: SORA NÃO ESQUECE DO MEIO PONTO NÉ SORA =  
1049 ALUNA2: = CALA A BOCA  
1050 ALUNA: é xxx liga  
1051 ((a estagiária, que está encaminhando alguns materiais para a aluna, levanta a  
1052 cabeça e olha para a outra que lhe acaba de chamar a atenção; em seguida,  
1053 faz um sutil sinal afirmativo com a cabeça))  
1054 09'11 ((a estagiária se encaminha ao fundo da sala de aula))  
1055 ALUNA: MEIO PONTO  
1056 ALUNA2: É:: TE LIGA BICO DE LU::Z  
1057 ALUNA: é (.) meio ponto  
1058 ALUNO: o sora que história é essa de meio ponto aí?  
1059 ALUNAS: NENHUMA  
1060 ALUNA1: AI AI AI (.) AI AI AI AI AI AI (.) EU QUERO MEIO PONTO TAMBÉM  
1061 ALUNA2: a sora tá dando meio ponto pra quem é mais inteligente  
1062 ALUNA1: EU QUERO MEIO PONTO:  
1063 09'33 ((a aluna-estagiária volta a ficar próxima de sua mesa e, com a mãos, faz sinal  
1064 pedindo silêncio para os alunos))  
1065 LIANA: PESSOAU:  
1066 ((ninguém lhe dá atenção e ela passa as mãos pelo rosto, apoiada na mesa))  
1067 ALUNA: gente (.) favor né  
1068 ALUNA: SORA, [SORA age naturalmente] calma  
1069 LIANA: [sh:] ((e levanta a mão pedindo silêncio para a moça))  
1070 09'41  
1071 LIANA: pessoal (.) você-  
1072 ((é interrompida novamente e coloca as duas mãos na cabeça))



- 1073 LIANA: psh: (.) silêncio.
- 1074 ALUNO: [é isso aí sora]
- 1075 ALUNA: [pessoa:l]
- 1076 LIANA: vocês estão fazendo um trabalho INdividual, valendo SEis pontos. ((aponta para o quadro))
- 1077
- 1078 ALUNO: é
- 1079 ALUNA: seis°
- 1080 LIANA: se tivé bagunça, se tivé barulho vocês <não vão consegui escrevê>
- 1081 ((de acordo com as pausas na fala, faz gestos com as mãos indicando esses pequenos intervalos))
- 1082
- 1083 ALUNA: [viu Mariana cala a boca aí @@ (.) (eu não pensa@@va)]
- 1084 LIANA: [então por favor vocês fiquem quietos] pra gente consegui fazê. >quem tivé uma dúvida e quisé falá comigo< leva↑nta a mão (1seg) sem fazê bagunça que nem >a DAni ta fazendo< ((aponta para a aluna)) que eu <vô na classe>. vocês tem que me entregá isso pronto <até> dez ã:h [onze e] quarenta e cinco = ((apontando outra vez para o quadro))
- 1088
- 1089 ALUNOS: [xxx]
- 1090 ALUNA: [ui]
- 1091 ALUNO: [>quinze pro] meio dia< =
- 1092 LIANA: = tá. então si tivé barulho
- 1093
- 1094
- 1095
- 1096
- 1097
- 1098
- 1099 ALUNA: [ah más é o teu] =
- 1100 LIANA: = um texto <perfeito> porque esse texto
- 1101 vai sê corrigido e <reformulado> na aula que vem. então vocês hoje tem a (.)
- 1102 tarefa de iniciá esse texto e dexá ele <semi pronto> [até o final da aula]
- 1103 ALUNA1: [tipo (.) o sora]
- 1104
- 1105 ALUNA2: mais ou menos é como se fosse só u:m um rascunho né sora?
- 1106 LIANA: [semi (.) xxx antes de ficá pronto]
- 1107 ALUNA: vocês vão fazê como se ele fosse [pronto]
- 1108 ALUNA: [se mi] =
- 1109 LIANA: = mas eu vô olhá, vo lê cada um e
- 1110 vô dizê aqui↑ vocês podem melhorá:, isso aqui pode ficá melhor. e a partir dos
- 1111 apontamentos que eu fizé e o que vocês (.) analisaram vocês vão fazê uma
- 1112 reformulação desse texto =
- 1113 ALUNO: = hum hum°
- 1114 LIANA: mas eu tenho que te esse papel pronto hoje pra eu podê corrigi: e a gente podê
- 1115 (.) fazê na aula que vem uma reformulação. COM barulho vocês <não vão
- 1116 consegui fazê>. ((ela fala pausadamente palavra por palavra)) então [se tivé
- 1117 conversa]
- 1117 ALUNA: [h sora ] =
- 1118 LIANA: = [não vai funcioná]
- 1119 ALUNA: [bem silencio so]
- 1120 ALUNA: o sora, o sora
- 1121 LIANA: vocês interpretem isso se fo- no f- em ép- em hora de prova vocês conversam?
- 1122 não.
- 1123 ALUNO: [hum (1 seg) hum]
- 1124 ((alguns alunos fazem comentários, mas não dá para entender o que eles
- 1125 falam))
- 1126 LIANA: [isso não é uma prova mas vocês vão] tê que escrevê. pra escrevê vocês têm
- 1127 que pensá e vocês não vão consegui pensá conversando (.)
- 1128 ((ela se levanta da mesa e aponta para um canto da sala de aula))
- 1129 LIANA: eu vô a- [ali antes]
- 1130 ALUNA: [o sora só quero falá]
- 1131 ALUNO: [xxx]
- 1132 12:05 ((a estagiária se encaminha para a aluna que lhe quer falar))

- 1133 ALUNA: já que a gente vai fazê: vai depois sê reformula↑do dá pra fazê aqui: tudo que  
 1134 a gente achô que não dava já botando entre parênteses <^as coisas erradas  
 1135 ((ouve-se um estouro de bolinha de chiclete)) assim^ como se isso aqui fosse  
 1136 um rascunho? ^assim^=  
 1137 LIANA: = tu faz como se ele fosse  
 1138 pronto. se tu tivé um apontamento tu coloca do lado.  
 1139 ALUNA: sora não precisa sê de caneta né  
 1140 LIANA: não (.) pode fazê a lápis desde que não seja muito fraqui↑nho porque  
 1141 normalmente é corrigido à noite  
 1142 ((12'28 – a câmara acompanha o movimento de Liana direcionando-se para  
 1143 atender outro aluno))  
 1144 ALUNA: o sora  
 1145 LIANA: dexa eu i primero na Dani que me chamô  
 1146 ((enquanto ela auxilia a menina, os alunos conversam entre si; não se  
 1147 consegue entender muito bem o que eles falam, nem exatamente o quê a  
 1148 estagiária conversa com a aluna))  
 1149 ALUNO: te dô cinco pila xxx  
 1150 LIANA: (como é que vocês vão começá) xxx ^vocês vão começá dizendo <o quê é a  
 1151 menti:ra> xxx os moTlvos pelos quais menti é certo ou errado ou certo e errado  
 1152 que são os argumentos e depois vocês vão conclui claro (.) menti é certo, menti  
 1153 é errado. e aí vocês terminam o (1seg) o (1 seg) o trabalho de vocês. a  
 1154 introdução é como é que vocês vão começá esse assunto°.  
 1155 ALUNA1: ^brigado°  
 1156 ALUNA2: ^brigado°  
 1157 ALUNA3: sora, sora  
 1158 ALUNA4: por favor querida professora  
 1159 LIANA: já vô aí  
 1160 ((neste momento, ela começa a afastar-se do grupo de meninas as quais  
 1161 estava atendendo; outros alunos levantam o braço para aguardá-la))  
 1162 ALUNO: xxx inspiração  
 1163 ALUNA1: eu vô pedi pra sora lê vê se tá bom assim mas e- eu na minha (insistência)  
 1164 13'50 ((a aluna-estagiária se encaminha a uma aluna que está com o braço  
 1165 levantado, passando-lhe a mão sobre o ombro))  
 1166 ALUNA2: ai eu to sem inspiração ^que droga°=  
 1167 ALUNA1: = eu me inspirei bãh saiu cada coisa assim  
 1168 muito (concreta)  
 1169 ALUNA1: pô @@  
 1170 ALUNA2: usa tua inspiraça↑o Camile faz dias que xxx  
 1171 ALUNA1: @@@  
 1172 ALUNO: ãh ma então pra que xxx  
 1173 ALUNA2: xxx a inspiração da minha (herpes)  
 1174 14'06 ((a aluna-estagiária se encaminha para um aluno que está sentado próximo à  
 1175 câmara de vídeo e toma o caderno nas mãos))  
 1176 ALUNO1: o Sofia quanto que vai saí xxx  
 1177 ALUNA1: [se tu lesse o:]  
 1178 LIANA: [^ho: ssa @^]  
 1179 ALUNA: quê?  
 1180 LIANA: que produção rápida (sorrindo para a aluna, mas a aluna está bastante séria))  
 1181 ALUNA: xxx  
 1182 ALUNO1: só oito reais?  
 1183 ALUNA1: xxx o gente (o prazo) até amanhã se não quisé ^pagá não dá°  
 1184 ALUNA2: o dinheiro?  
 1185 ALUNA1: é  
 1186 ALUNA3: é:  
 1187 ALUNA: ah eu não preciso me preocupá xxx  
 1188 ((nesse momento, não consegue-se saber se há outra aluna que fala ou se  
 1189 essa mesma fala é da mesma pessoa))  
 1190 ALUNA: meu Deus Mariana  
 1191 ALUNA: MARIANA (.) SÓ:: uma informação (.) a gente tá filmando  
 1192 ALUNOS: @@@

- 1193 ((enquanto esses alunos estão conversando, a aluna-estagiária está na carteira  
1194 da aluna orientando-a quanto à sua produção. Nem tudo o que Liana fala é  
1195 possível compreender))  
1196 LIANA: xxx ã:h pensa numa coisa xxx  
1197 ((um aluno se vira para trás e interage com a câmara; outro está com o braço  
1198 levantado e virado para trás e uma aluna dá três palmadas sobre a sua mesa))  
1199 ALUNA: AH SE TEM DINHERO PRA COMPRÁ CHICLÉ tem o dinheiro xxx  
1200 ((muitos alunos conversam ao mesmo tempo))  
1201 ALUNO: >O SORA O SORA<. O SORA. O SORA. ((o aluno volta-se para trás e, com  
1202 cara de quem está bastante bravo com aquela conversa, chama a estagiária;  
1203 porém, como não é atendido na hora, levanta-se e ergue o braço para os  
1204 alunos, mostrando estar revoltado com aquilo tudo))  
1205 ALUNO: (vamo ficá quieto)  
1206 ((chamando a atenção dos colegas))  
1207 ALUNA: o sora  
1208 14'57 ((aparece no vídeo uma mão da estagiária fazendo sinal para que ele se sente,  
1209 em seguida, ela caminha para a frente da sala de aula))  
1210 LIANA: [xxx eles aqui]  
1211 ALUNO: [o sora manda ficá quieto sora] psht  
1212 ALUNOS: u::i irritadinho  
1213 LIANA: psht  
1214 ALUNA: (como eu sempre digo é bom) vodu na porta dos otros né  
1215 ALUNO: (ah ma parem de falá)  
1216 ((alguns alunos fazem comentários a respeito dessa chamada de atenção e  
1217 também a respeito de outros assuntos também))  
1218 ALUNA: ele anda num mau humor que meu Deus do céu  
1219 ALUNA: dá pra percebê que [ontem]  
1220 LIANA: [psht] <peessoa:l (.) tem muita conversa>  
1221 ((atendendo um aluno no lugar dele))  
1222 ALUNO: 'xxx°  
1223 LIANA: 'ta bom°  
1224 ALUNA: vamo falá de mentira  
1225 15'27 ((a aluna-estagiária sai da mesa desse aluno e dirige-se a outra aluna; mas  
1226 ainda há conversas))  
1227 LIANA: 'a introdução é como é que vocês vão começá o assunto. todas as discussões  
1228 que a gente fez xxx o que é mentira. pra vocês começarem a discussão eu  
1229 preciso sabê do que que vocês tão falando. então tu vai dizê (.) ah mentira xxx  
1230 vocês vão me dá uma definição xxx como é que vocês vão convencê o::: xxx°  
1231 ((como essa aluna está sentada diante da mesa de professor, a aluna-  
1232 estagiária aproveita para se escorar nesta mesa. durante o tempo de  
1233 explicação, ela gesticula e também dá uma olhada no gravador que leva  
1234 consigo. Não é possível entender tudo o que ela fala devido à conversa dos  
1235 alunos))  
1236 ALUNA: ai eu vô buscá no dicionário o que que é mentira definição  
1237 ALUNA: como é que se escreve ocasiões? ((voltada para uma colega)) O (.) Sofia (.)  
1238 como é que se escreve ocasiões?  
1239 ALUNA: como?  
1240 ALUNA: ocasiões. é com esse?  
1241 ALUNA: dois esses e ce @@@  
1242 ALUNA: Cris (.) alguém tem dicionário?  
1243 16'11 ((a gravação salta diretamente para outra cena agora; tem-se a imagem quase  
1244 completa da sala de aula vista de frente. Há uma aluna fora de seu lugar  
1245 conversando com outra; ao passo de que a estagiária se encaminha em  
1246 direção a elas, a aluna volta para o lugar))  
1247 16'12  
1248 LIANA: algum de vocês me chamô:? (1seg) lá  
1249 LIANA: foi um de vocês que me chamo:?  
1250 ALUNA: 'não fui eu°  
1251 16'24  
1252 ALUNA: o sora olha só

- 1253 LIANA: tu me chamô né? dexo atendê  
 1254 ALUNA: tá  
 1255 ((a aluna-estagiária vai à mesa da aluna que estava de pé conversando com a  
 1256 colega))  
 1257 ALUNA: tá certo?  
 1258 LIANA: ã:h xxx aí vocês: xxx  
 1259 ((não se ouve muito bem o que elas falam))  
 1260 ALUNA: um? xxx ou dois?  
 1261 ((fazendo sinal com os dedos para indicar os números))  
 1262 LIANA: eu não sei quantos vão sê. não sei se é um, dois três. xxx eu aviso vocês  
 1263 ALUNA: Carol  
 1264 ((Liana atende a aluna que a havia chamado anteriormente))  
 1265 ALUNA: 'a mentira pode sê xxx°  
 1266 LIANA: o que é mentira?  
 1267 ALUNA: é:: você xxx  
 1268 ALUNO: olha (.) o que tem na minha cabeça acho que não passa de duas linhas  
 1269 LIANA: 'ò quê mais? a mentira é isso xxx daí depois tu coloca xxx°  
 1270 ALUNA: 'òu só faço um parágrafo escrevendo [descrevendo só o quê que é mentira]  
 1271 LIANA: [isso xxx] tudo isso°  
 1272 ALUNA: 'sim tá aqui. eu vô só dizê o que é mentira e xxx°  
 1273 LIANA: 'pode° ((e já se direciona para outra aluna) )  
 1274 ALUNA: o Dani (.) mas eu também daí  
 1275 ALUNA: o sora xxx  
 1276 LIANA: 'tu acha que a mentira é certo? por quê? a m entira é errado. por quê? xxx por  
 1277 quê? xxx por quê? tu vai me mostrá xxx o quê que tu acha pra me prová: que o  
 1278 quê que tu acha é certo°  
 1279 ALUNO: sora  
 1280 ALUNA: [sora pode botá né] a gente pode colocá eu acho 'òu não pode°  
 1281 ALUNA: [TE ACALMA LUAN]  
 1282 ((está com o dedo levantado esperando para ser atendida))  
 1283 LIANA: o artigo que vocês estudaram tinha eu?  
 1284 ALUNA: não  
 1285 ALUNO: não precisa o eu ((falando com outro colega))  
 1286 LIANA: tentem [não usá o eu]  
 1287 ALUNA: [mas a gente sabia] que a: que a coisa era xxx  
 1288 LIANA: exato. vocês não precisam usá o eu pra quem lê sabê que é a opinião de  
 1289 vocês. [vai tê o nome de vocês embaixo]  
 1290 ((conforme vai falando, gesticula de acordo com o que fala))  
 1291 ALUNA: [bota acho que]  
 1292 LIANA: acho que ((repetindo o que a aluna havia falado))  
 1293 ((se direciona à mesa da aluna que estava com o dedo levantado; diversos  
 1294 alunos conversam ao mesmo tempo))  
 1295 ALUNA: 'xxx se tá bom°  
 1296 ((a aluna-estagiária, mexendo no cabelo, lê o que a aluna escreveu no  
 1297 caderno; a aluna, por sua vez, está com a cabeça apoiada na mão e brincando  
 1298 com a borracha))  
 1299 ALUNA: ai eu to sem idéia hoje @@@  
 1300 ALUNO: @@@ ela deu uma olhadinha assim  
 1301 ALUNA1: AH. que horrível. @@  
 1302 ALUNA2: tá certo?  
 1303 ((apontando para o caderno; a aluna-estagiária faz que "sim" com a cabeça e  
 1304 se afasta dali))  
 1305 LIANA: quem mais que chamô? ah (.) a Taís  
 1306 ((aponta para outro aluno e se dirige a ele))  
 1307 ALUNO: eu sora =  
 1308 LIANA: = dexa só eu falá com a Taís daí eu venho aqui 'ta bom?° ((quando  
 1309 passa pelo aluno, lhe passa a mão pelo ombro; o menino faz que "sim" com a  
 1310 cabeça))  
 1311 ALUNA: Vini (.) 'parabéns°  
 1312 ALUNA: >sabe como é que se lê< assim ó e ponto e ponto e ponto e

1313 ALUNO: @@@@  
1314 ALUNA: <xosefina>  
1315 ALUNO: xxx  
1316 ALUNA: (o teu filho) >abre parênteses, aspas, fecha parênteses< <risquinho>  
1317 ALUNO: @@  
1318 ((há bastante conversa e risos na sala de aula. A aluna-estagiária atende a  
1319 aluna, porém, não se entende tudo o que elas falam))  
1320 LIANA: agora tu começa me dizendo o porquê.  
1321 ALUNA: tá°  
1322 ((a estagiária sai dali e vai em direção a outro aluno))  
1323 LIANA: Luan. =  
1324 ALUNO: = ó sora  
1325 ((Liana lê o que o aluno escreveu. Em determinado momento, ela faz um sinal  
1326 sobre a folha, porém, não se entende o que ela quer dizer com isso. Alguns  
1327 alunos estão conversando em voz mais alta agora))  
1328 ALUNA1: xxx em Novo Hamburgo vírgula, no dia trinta barra dez, barra dois mil e nove  
1329 ALUNA2: [pra começo de:]  
1330 ALUNA1: [SAI DA ESCOLA] ÀS treze agá quinze eme ene  
1331 ALUNA2: @@@@  
1332 ALUNA1: às dezessete agá quinze eme ene ponto. o custo da passagem é de erre esse  
1333 oito vírgula (>zero, zero, zero<)  
1334 ALUNA3: que é isso?  
1335 ALUNA1: (a assinatura de pais ou responsáveis xxx)  
1336 ALUNOS: xxx  
1337 ALUNA1: (viu que perfeito?)  
1338 ALUNO: essa é uma leitura exatamente do que  
1339 ALUNA: [xxx]  
1340 ALUNA: [@@]  
1341 ALUNO: ó lá tá aparecendo xxx  
1342 ((o aluno está sentado na cadeira, porém, encostado na parede; não está  
1343 fazendo a tarefa determinada))  
1344 ALUNOS: @@@@  
1345 ALUNA1: A:I QUE medo  
1346 ALUNA2: que medo ((em tom de riso))  
1347 LIANA: (me convence um pouco mais) alguém me chamô?:  
1348 20'30 ((termina de atender o aluno e em seguida se dirige a uma aluna para auxiliar;  
1349 a câmara não está focada somente nelas, mas em uma visão panorâmica da  
1350 sala de aula. Os alunos conversam bastante e em voz alta.))  
1351 20'55  
1352 ALUNA: ai meu Deus (.) preciso de inspiração  
1353 ALUNA: procura no dicionário  
1354 ALUNA: xxx o texto::  
1355 21'00 ((a aluna-estagiária corrige o texto que o primeiro aluno de uma fila lhe  
1356 alcança))  
1357 ALUNO: ¨agora eu consegui fazê a conclusão eu acho°  
1358 ALUNA: ãi eu não sô tão burra assim  
1359 ALUNA: não será xxx  
1360 ALUNO: olha  
1361 ALUNA: @@@@  
1362 ALUNA: família é com ele agá  
1363 LIANA: psh:::t  
1364 ((no momento em que faz o som de pedido de silêncio, olha para as meninas  
1365 que estão conversando no fundo da sala))  
1366 ALUNA1: >não acredito ¨isso°<  
1367 ALUNA2: é frescura nossa  
1368 21'20 ((a sala já está um pouco mais silenciosa agora))  
1369 LIANA: ¨hum hum°  
1370 ((ainda lendo o texto do menino))  
1371 ALUNO: ¨agora xxx fazê a conclusão né? xxx°  
1372 ALUNA: SORA eu boto

1373 LIANA: ?tu pode desenvolvê essa conclusão mais.°  
1374 ((ela aponta para a folha em que está escrito o texto do aluno e gesticula,  
1375 fazendo entender sobre o desenvolvimento desta produção))  
1376 ALUNO: ?como assim sora? tipo°  
1377 LIANA: ?tenta dá ↑ (.) mais alguns argumentos xxx tenta desenvolvê isso um  
1378 pouquinho  
1379 ALUNO: ?botá um exemplo?°  
1380 LIANA: pode botá exe↑mplo  
1381 ((ao terminar de falar, volta a caminhar pelo corredor da sala))  
1382 ALUNA: sora  
1383 LIANA: quem me chamô? só um pouquinho  
1384 ((faz sinal com a mão pedindo para esperar))  
1385 LIANA: alguém me chamô aqui?  
1386 ((aponta para outro canto da sala))  
1387 ALUNO: inspiración. não vem @@  
1388 ((é o mesmo aluno de antes, ainda encostado na parede. Alguns alunos voltam  
1389 a conversar.))  
1390 21'54 ((a estagiária está na carteira da aluna que a havia chamado há pouco))  
1391 ALUNA: SIM xxx SEIS LINHAS (com a letra grande) (4 seg) eu tô fazendo rascunho tu  
1392 não tá fazendo rascunho? depois se tu erra  
1393 ((ela está sentada no fundo da sala; enquanto fala, ouve-se um barulho de  
1394 batucadas com a caneta sobre um caderno))  
1395 ALUNA: ele não vai filmá nós  
1396 22'16  
1397 ALUNO: O SORA  
1398 22'24 ((a aluna-estagiária está escorada na carteira da aluna, corrigindo o texto))  
1399 LIANA: assim ó xxx a↑h (.) eu vô falá sobre futebol. futebol é um jo↑go (assim, assim,  
1400 assim) xxx tá então tu vai te que defini o que é a mentira. ((enquanto ela fala,  
1401 também gesticula; porém, não se ouve bem o que ela diz por causa da  
1402 conversa dos outros alunos e do barulho de estouro de bolinhas de chiclete))  
1403 22'51 ((Liana se afasta da carteira da aluna; em seguida, aos 22'53 a filmagem salta  
1404 para outra imagem: a aluna-estagiária está abrindo a porta para que uma aluna  
1405 saia, não se sabe qual o motivo, mas em seguida ela volta a entrar e volta ao  
1406 seu lugar ))  
1407 ALUNA1: Noronha de xxx @@@  
1408 ALUNA2: o Taís tu não me deixa pensá  
1409 ALUNA3: tu faiz assim ó (.) olha só (.) ã:h tu faiz assim ó tu::  
1410 ((quem está falando é a aluna que saiu e voltou; ela está voltada para a colega  
1411 de trás. Essa moça está explicando alguma coisa para a colega, porém, por  
1412 causa do barulho a fala não é compreensível. Enquanto isso, a aluna-estagiária  
1413 está de costas, atendendo uma aluna próximo dali.))  
1414 23'45 ((os alunos sentados no outro canto da sala fazem tanto barulho que a aluna  
1415 que está recebendo a explicação da colega olha para eles com jeito de quem  
1416 está incomodada com a folia.))  
1417 ALUNOS: DEMORA  
1418 ALUNA: qué que eu escrevo ou qué que eu desenho as letra bonitinha assim ó? ((a  
1419 câmara foca para o canto onde há conversa))  
1420 23'53  
1421 LIANA: [psh::t]  
1422 ALUNA: [de::mo:ra]  
1423 LIANA: psh:::t. pessoal  
1424 ALUNOS: DE EME O ERRE A  
1425 ALUNA1: O U (.) DEMOROU  
1426 ALUNA2: é demorou  
1427 24'07 ((a aluna-estagiária está agora no corredor onde estão sentados esses alunos  
1428 que conversam atendendo um aluno))  
1429 ALUNA1: hã hã né a gente é burro  
1430 ALUNA2: o gurias vamo pro soletrando  
1431 ALUNA3: vamo  
1432 ALUNA4: vamo eu vô

1433 ALUNA5: <eu também vô>  
1434 ALUNA6: acento. chapeuzi-@@  
1435 ALUNA1: para de gritá ((ela está sentada de lado, conversando com duas colegas)) xxx  
1436 ficaquieta (.) fica bem quieta  
1437 LIANA: psh::t  
1438 ((Liana se volta para essas alunas que estão falando juntas))  
1439 ALUNA1: agora que eu vi que ta virado pra cá @@@ que bonito.  
1440 ((referindo-se à câmara. A aluna-estagiária pede silêncio à menina))  
1441 LIANA: psh::t  
1442 ((nesse momento, a aluna-estagiária está já atendendo outra aluna, sentada  
1443 atrás da menina que está conversando. A estagiária se escora na parede para  
1444 dar a explicação à aluna; em determinado momento, parece que ela quer  
1445 sentar-se sobre a mesa da menina))  
1446 ALUNA: SORA a Sabrina tá te chamando  
1447 ALUNA: xxx só que daí eu confundo tudo  
1448 LIANA: xxx vai começá. o que que é mentira?  
1449 ALUNO: ué (.) as aulas esse ano xxx]  
1450 LIANA: a gente começa xxx tu acha que menti é errado?  
1451 ALUNA: 'xxx°  
1452 ((a aluna e a aluna-estagiária conversam, mas não se ouve o que elas falam))  
1453 ALUNA1: ai e agora como é que se escreve? <constrangedoras>  
1454 ((ela fala essa palavra separando as sílabas))  
1455 ALUNA2: pede pras gurias xxx soletrando  
1456 ALUNA3: o quê que tu qué sabê? fala pra mim que eu falo  
1457 ALUNA1: com- @@ <constrangedoras>  
1458 ALUNAS: ce o ene esse te erre a ge  
1459 ALUNA: constrang-  
1460 ALUNA: ENE  
1461 ALUNAS: de o erre a esse  
1462 ALUNA: constrangedora. toma.  
1463 ALUNAS: @@@  
1464 LIANA: psh::t  
1465 ((já saindo da mesa da aluna e sorrindo para as alunas que estão soletrando))  
1466 ALUNA: SE TIVÉ ERRADO xxx  
1467 LIANA: oh (.) Luciano Huck Soletrando  
1468 ALUNA: o sora a gente queria participá do Soletrando  
1469 LIANA: se vocês quiserem eu ajudo vocês @@@  
1470 ALUNA1: deu. chegô.  
1471 ((a aluna-estagiária se dirige a outro aluno e as meninas continuam  
1472 conversando em voz alta))  
1473 ALUNA2: tem que fazê uma xxx fica até as onze xxx  
1474 ALUNA1: até as onze?  
1475 ALUNA2: é::  
1476 ALUNA1: é por favor.  
1477 ALUNA2: xxx  
1478 ALUNA3: na:o. até as onze e quinze.  
1479 ALUNA1: até as onze. até as onze e eu também vô vamo fazê xxx  
1480 ALUNA4: quando tu vai fazê o teu Gabi?  
1481 ALUNA2: xxx olha aqui ó  
1482 ALUNA4: pô muito bem eu já to passando a limpo.  
1483 ALUNA5: Maíra a gente perguntô se tu tá passando a limpo?  
1484 ((a aluna 1 se levanta, caminha até o fundo da sala e volta ao lugar em  
1485 seguida))  
1486 ALUNA4: xxx vaca amarela xxx  
1487 ALUNA1: olha aqui (.) >xxx fica quieta<  
1488 ((as meninas falam juntas ao mesmo tempo, não se entende muito bem o quê  
1489 cada uma delas fala. A aluna-estagiária continua conversando com um aluno  
1490 no lugar dele; segundos depois, ela se dirige às primeiras alunas da fila))  
1491 ALUNO: xxx a mentira tem seu lado bom xxx

1492 ((o aluno está lendo o que escreveu para o seu colega do lado. Assim que  
1493 termina, ele chama Liana))  
1494 ALUNO: o sora xxx (da senhora aqui)  
1495 ((não se entende o quê ele fala, mas a aluna-estagiária já está se  
1496 encaminhando para a mesa do aluno))  
1497 LIANA: xxx uma opinião  
1498 ALUNO: é:: (.) uma opinião  
1499 LIANA: xxx  
1500 ((o aluno lê, mas não se entende claramente o quê ele diz))  
1501 ALUNO: xxx daí eu posso botá um exemplo xxx  
1502 LIANA: agora tu bota ãh (.) entre parênteses.  
1503 ALUNO: entre parênteses?  
1504 ((Liana faz que “sim” com a cabeça))  
1505 ALUNA1: o sora  
1506 LIANA: diga  
1507 ((a aluna-estagiária se encaminha para a aluna que está sentada atrás do  
1508 menino que acabou de ler. Ela lê a produção da aluna em silêncio))  
1509 ALUNA2: olha o que eu escrevi (.) (a verdade) da mentira  
1510 ((quem diz isso é a aluna sentada no fundo da sala))  
1511 ALUNOS: @ @ @  
1512 LIANA: é bom menti? é ruim menti? por quê? xxx  
1513 ((aluna e aluna-estagiária conversam, mas não se entende o quê falam))  
1514 ALUNA3: professo::ra (2 seg) sora.  
1515 ((Liana olha para a aluna que a está chamando))  
1516 LIANA: me mostra (.) tua opinião. xxx por que não é bom? por que xxx?  
1517 ALUNA4: xxx depende do resto da frase  
1518 29'32 ((a aluna-estagiária se dirige à aluna que acaba de chamar; ao ler o texto,  
1519 começa a arrumar o cabelo. Há bastante conversa neste momento))  
1520 LIANA: psh::t  
1521 30'10 ((um aluno faz um gracejo para a câmara))  
1522 ALUNA: JOICE POR FAVOR eu preciso fazê o meu trabalho  
1523 30'53  
1524 LIANA: xxx tu me disse o que é mentira e tu me deu (u- duas situações).  
1525 30'54 ((um aluno levanta o braço aguardando para que seja atendido))  
1526 ALUNO: °b sora°  
1527 LIANA: xxx  
1528 ALUNA: xxx  
1529 LIANA: agora tu (.) tu me define  
1530 ALUNA: (tá°)  
1531 LIANA: é um artigo de (.) °bpinião° (1seg) agora tu xxx é os dois. por q uê?  
1532 ((o aluno abaixa o braço e chama por Liana))  
1533 ALUNO: [°b sora°]  
1534 ALUNA: [xxx tem] aquela mentira xxx pode fazê m̃a:u xxx  
1535 ((conforme a aluna fala, a aluna-estagiária faz sinal de que concorda com a  
1536 cabeça))  
1537 LIANA: isso tu coloca que xxx tá? xxx  
1538 ((Liana, arrumando o cabelo, se dirige ao aluno que estava chamando-a há  
1539 pouco; ela fala alguma coisa com ele, porém, não se compreende.))  
1540 ALUNA: o sora eu que chamei antes xxx  
1541 LIANA: <ai Tai:s> eu já vô aí tá?  
1542 ((olhando para aluna, faz sinal com a mão para que ela espere. Logo em  
1543 seguida, volta a falar com a aluna com quem estava falando há pouco))  
1544 ALUNO: se a Gabriela ficá até o final da aula vô dá dois bombom pra ela. [xxx]  
1545 ALUNA: [ ela ela] vai  
1546 ficá até as onze.  
1547 ALUNO1: o Camile (.) xxx ui (.)  
1548 ALUNO2: O SORA PODE ENTREGÁ DE: DE LÁPIS?  
1549 LIANA: (se dá tempo) passa a caneta.  
1550 ((a aluna-estagiária recebe uma folha de um aluno e a devolve no mesmo  
1551 instante. Aparece apenas a imagem da mão do aluno e a folha. Poucos



1552 segundos depois, um aluno se levanta e se dirige para outro lugar dentro da  
1553 sala, enquanto a aluna-estagiária continua corrigindo a produção escrita do  
1554 menino))  
1555 ALUNA: ah eu sinto muita falta. eu preciso de gente  
1556 32'27 ((Liana termina a correção na mesa do menino, ela lhe fala alguma coisa e se  
1557 afasta.))  
1558 LIANA: eu já vô aí  
1559 ((falando com algum outro aluno; o garoto que se levantara a chama))  
1560 ALUNO1: o sora. aquelas xxx (1 seg.) o sora. aquelas xxx que a gente fez tá com a sora?  
1561 LIANA: lá com o Cássio.  
1562 ALUNO1: tá contigo Cássio.  
1563 ALUNA1: o sora. o sora.  
1564 LIANA: só um poquinho. a Taís me chamô (1 seg.) o:: (.) Lucia↑no.  
1565 ((a aluna-estagiária, arrumando o cabelo, fica diante da aluna que a chamara  
1566 para explicar-lhe sobre o trabalho))  
1567 ALUNA2: Só uma pergunta. assim se eu botá xxx°  
1568 LIANA: como assim?°  
1569 ALUNA2: que nem assim ó xxx  
1570 LIANA: tu qué dizê se xxx  
1571 ALUNA2: é  
1572 LIANA: tanto faz  
1573 ((logo, se dirige à aluna de trás))  
1574 LIANA: fala Taís.  
1575 ((a aluna fala algo, mas não se ouve. A aluna-estagiária lê o texto))  
1576 LIANA: tá. tu tem um exemplo disso? posso botá?  
1577 ALUNA: xxx  
1578 ((Liana se afasta dali e se dirige à aluna ao lado))  
1579 ALUNA: sora.  
1580 LIANA: xxx usá a mentira pra ajudá os outros  
1581 ((Liana se afasta dali e se direciona ao primeiro aluno da fila. A câmara se  
1582 aproxima, mas não se ouve o quê eles conversam. A aluna-estagiária toma o  
1583 lápis da mão do menino e passa a escrever/corrigir no caderno dele))  
1584 34'02  
1585 ALUNA1: O SORA DÁ PRA USÁ CORRETIVO?  
1586 ((a aluna-estagiária termina a correção e ao se distanciar do aluno, arrumando  
1587 o cabelo, ouve a pergunta da aluna))  
1588 ALUNA1: (7 seg.) SORA. DÁ PRA USÁ CORRETIVO?  
1589 ((Liana olha para a aluna com jeito de que não gostou da pergunta, parecendo  
1590 que na verdade não era para usá-lo))  
1591 LIANA: [ãh (.) 'dá]  
1592 ALUNA2: [sora]  
1593 ALUNA1: dá?  
1594 ((a aluna-estagiária faz que "sim" com a cabeça, mas olhando para a aluna de  
1595 maneira pouco "confiante"))  
1596 LIANA: se não for uma coisa (.) Maír- =  
1597 ((faz sinal com as mãos dando a entender de que desde que não seja muito  
1598 grande o tamanho da correção, pode-se usar corretivo))  
1599 ALUNA1: = não (.) é só uma palavrinha.  
1600 LIANA: se não for uma página inteira  
1601 ((fazendo sinal com as mãos para ilustrar a sua fala))  
1602 ALUNA1: [nã:o é bem >pequeninho<]  
1603 ALUNA3: [sora depois vem aqui]  
1604 ((a aluna está diante da aluna-estagiária quando lhe fala isso e volta a sentar-  
1605 se. Neste momento, a aluna-estagiária está de pé diante de um aluno lendo a  
1606 produção textual dele. Há bastante conversa.))  
1607 ALUNA: xxx  
1608 LIANA: eu só vô lá  
1609 ((ela olha para a aluna que a chamara e faz sinal com o braço indicando o  
1610 aluno a quem está auxiliando no momento))  
1611 LIANA: 'ele me chamô antes. depois eu vô ali tá?°

- 1612 ALUNA: >professora Liana é só um minutinho a Sabrina tá copiando de mim<  
 1613 ALUNA: ela não vai querê sabê isso  
 1614 ((a câmara foca um grupinho de alunas que discute no fundo da sala, parece  
 1615 ser por causa da queixa da aluna, mas não se entende tudo o quê elas falam.  
 1616 Em seguida, a câmara volta a focar a aluna-estagiária corrigindo o texto do  
 1617 menino, neste momento, ela sorri e põe uma das mãos na cabeça, dando a  
 1618 entender que se refere à conversa daquelas meninas))  
 1619 35'03  
 1620 ALUNA: o sora  
 1621 ((Liana levanta uma das mãos fazendo sinal para a aluna esperar))  
 1622 LIANA: (4 seg) espe↑ra  
 1623 ((enquanto ela lê a produção do aluno, diversos outros conversam e relêem  
 1624 para os colegas o que escreveram))  
 1625 35'27  
 1626 LIANA: tá bom. mas assim se tu consegui xxx falá u m pouquinho mais sobre isso vai  
 1627 ficá melhor. mas tá bom.°  
 1628 ((ao terminar de falar isso, se dirige a quem a havia chamado anteriormente, no  
 1629 outro lado da sala. Há duas meninas com o braço levantado esperando-a. A  
 1630 aluna-estagiária se escora na sua mesa e conversa com as alunas, porém, não  
 1631 se o quê elas falam))  
 1632 ALUNA: ¨sora°  
 1633 35'58 ((Liana se distancia um pouco dali e uma aluna lhe alcança o texto produzido.  
 1634 A aluna-estagiária faz sinal com a mão para uma aluna que a chamou.  
 1635 Algumas alunas estão conversando sobre uma equipe))  
 1636 LIANA: [já vô aí.]  
 1637 ALUNO: [sora]  
 1638 ((nesse momento, ela também se escora numa carteira conversa com o aluno  
 1639 que a chamou. Ele está sentado ao lado da menina de quem o texto está  
 1640 sendo lido, mas não se ouve totalmente o quê eles falam))  
 1641 ALUNO: xxx dá um exemplo.  
 1642 LIANA: tu lembra quando xxx será que se se usá se chegá e i falando a verdade não  
 1643 vai magoá? xxx não magoá a pesso::a  
 1644 ALUNO: esse é o lado bom?  
 1645 LIANA: pode [sê bom]  
 1646 ALUNO: [tá bom.]  
 1647 ((o aluno começa a escrever))  
 1648 LIANA: po::de sê.  
 1649 ((ela faz sinal de "ir com calma" com a mão))  
 1650 ALUNA: sora  
 1651 ((quem a chamou foi a própria menina que acabou de alcançar o texto. A  
 1652 aluna-estagiária se volta para ela para falar algo, mas não se ouve o que ela  
 1653 fala, pois parece ser muito mais apenas uma movimentação labial))  
 1654 ALUNO: ¨xxx o lado bom xxx°  
 1655 36'37 ((ouvem-se duas batidinhas na porta. A aluna-estagiária, sentada sobre a  
 1656 carteira, olha para trás. A pessoa pede licença e pergunta se pode interromper  
 1657 um pouquinho. Está junto a essa pessoa uma professora da escola, o objetivo  
 1658 é divulgar uma escola de ensino médio, o Instituto Estadual de Educação Paulo  
 1659 Freire. Assim que essa professora responsável pela divulgação entra, um aluno  
 1660 que está sentado no primeiro lugar da fila estoura bolinhas de chiclete. A aluna-  
 1661 estagiária deixa o lugar onde estava, empurra o material que está sobre a  
 1662 carteira de uma aluna que está ao lado da sua mesa e se senta sobre o móvel.  
 1663 A professora que está divulgando o Instituto pergunta se conhecem o lugar o  
 1664 qual ela fala. Liana faz que "sim" com a cabeça))  
 1665 LIANA: fui aluna (de lá)°  
 1666 ((a professora retoma o que a aluna-estagiária diz e pergunta o que ela está  
 1667 fazendo, no sentido de qual curso))  
 1668 LIANA: letras  
 1669 ((a professora diz "que legal" e pergunta se é inglês))  
 1670 LIANA: não. só português. estagio.

1671 ((essa professora comenta que tem um sobrinho cursando alemão, Tiago  
1672 Becker, e que se forma no final do ano))  
1673 BOLSISTA: meu aluno  
1674 ALUNA: ãh?  
1675 BOLSISTA: ʔmeu aluno°  
1676 ALUNA: @@  
1677 ((em determinado momento, quando a professora pergunta se foi fácil os  
1678 alunos escolherem a roupa com que foram à escola, um aluno responde que  
1679 vai à escola para estudar e não para discutir roupa. Sua resposta causa  
1680 zombaria por parte dos colegas. A aluna-estagiária, sentada sobre a mesa da  
1681 aluna, faz sinal com a mão pedindo para que diminuam o volume da voz))  
1682 LIANA: psht. pessoa:l.  
1683 ((essa professora faz a comparação de roupa e escolha profissional,  
1684 destacando que as escolhas são fáceis para alguns e difíceis para outros.  
1685 Descreve a escola em que trabalha, destaca as qualidades do lugar e faz a  
1686 proposta para o curso de Magistério o qual o Instituto habilita. Enquanto a  
1687 professora entrega um folder em que contém informações para a inscrição,  
1688 ouvem-se batidas na porta. A aluna-estagiária corre para atender e volta em  
1689 seguida. Enquanto a professora distribui o material, a aluna-estagiária passa a  
1690 atender alguns alunos que a chamam))  
1691 43'04  
1692 ALUNA: sora  
1693 ((uma menina que está diante da câmara chama Liana, que logo se dirige até a  
1694 aluna))  
1695 ALUNA: ʔnão vai dá tempo de passá a caneta. >não sé rio sora xxx<°  
1696 LIANA: xxx  
1697 ((Liana se dirige a outro lugar, provavelmente para falar com algum aluno que a  
1698 tenha chamado. Enquanto a professora fala com os alunos, ouvem-se  
1699 novamente batidas à porta))  
1700 45'28  
1701 ((a professora deixa a sala de aula e comenta com um aluno que um dia  
1702 precisam conversar sobre esse chiclete, uma vez que o aluno estoura bolinhas  
1703 novamente. Os alunos voltam a conversar e rir))  
1704 45'38  
1704 LIANA: pessoa::u (5 seg.) PESSOA::U (4 seg.) psht. (4 seg.) pessou. tem gente que  
1705 tá escreve↑ndo vamo fazê silêncio  
1706 ((quando ela pede silêncio, a câmara passa a focá-la. Nessa hora, mostra a  
1707 imagem da aluna-professora ajeitando o cabelo diante da mesa de um aluno.  
1708 Ela lê o texto dele, eles conversam, mas não se ouve o quê))  
1709 ALUNA1: so[ra] xxx  
1710 ALUNA2: [sora] xxx  
1711 ALUNA3: ʔsora° xxx  
1712 ((a aluna-estagiária se dirige a essa última aluna que a chama))  
1713 LIANA: ʔdiga°  
1714 ((ela ajeita o cabelo e se debruça sobre a mesa da menina. Não se ouve o quê  
1715 elas conversam.))  
1716 ALUNA: ʔxxx°  
1717 ((perguntando algo para o bolsista))  
1718 BOLSISTA: ʔé minha aluna° ela é aluna de estágio t ambém. eu dô aula xxx  
1719 ALUNA1: a verdade da mentira  
1720 ALUNA2: AI O BRUNA. lê um poquinho baixo  
1721 ALUNA3: dexa que eu vô lê pra ela.  
1722 ALUNA1: a verdade da mentira é que a mentira nos deixa xxx  
1723 ALUNA4: sora (.) terminei  
1724 ((algumas alunas conversam entre si e não se ouve claramente tudo o quê  
1725 falam))  
1726 47'11  
1727 ((a aluna-estagiária se levanta da mesa da aluna, lhe explica mais alguma  
1728 coisa e se dirige a outro lugar na sala de aula))  
1728 47'23  
1729 ALUNA: sora

- 1730 ((Liana se dirige à aluna; enquanto isso, dois meninos sentados na frente  
1731 conversam e outro estoura bolinhas de chiclete))
- 1732 ALUNA1: se tivé vaga senão xxx
- 1733 ALUNA2: >eu não sei ma eu tô bem perdida nisso aí xxx <
- 1734 ALUNA1: colégio das fre:ra
- 1735 ALUNA3: ¨colégio de frera?º
- 1736 ALUNA2: imagina a Maíra de frera @@@
- 1737 ALUNA1: sai fora
- 1738 ALUNA4: o sora
- 1739 ALUNA5: Maíra
- 1740 ALUNA1: não eu vô i pro Santa (.) não quero sabê
- 1741 ALUNA6: aonde tu vai Maíra?
- 1742 ALUNA1: pro [Santa]. Santa Catarina em Novo Hamburgo
- 1743 ALUNA3: [frera]
- 1744 ALUNA1: se eu não consegui vaga de tarde =
- 1745 ALUNA5: = ai eu vô vô virá frera
- 1746 ALUNA4: quê que vocês têm contra isso?
- 1747 ALUNA2: coitada da igreja
- 1748 ALUNA1: NADA A VÊ NÃO É A GENTE NÃO VAI SÊ FRERA É SÓ O COLÉGIO QUE  
1749 AS FRERA:: . COMANDAM
- 1750 ALUNA4: >o quê que vocês têm? eu vô i<
- 1751 48'11 ((a aluna-estagiária termina de falar com a aluna e se dirige a outro lugar))
- 1752 ALUNA7: SÓ TU NÃO VAI SÊ FRERA
- 1753 ALUNA1: é. xxx tu tem
- 1754 ALUNA7: (NÃO VÃO TE DEXÁ SÊ FRERA)
- 1755 ALUNA8: ai que horror gente
- 1756 ALUNA3: tu não vai sê frera né Nani?
- 1757 ALUNA7: NEM A PAU. EU QUERO TÊ UM CASAMENTO TÁ?
- 1758 ALUNO: a::h
- 1759 ALUNA1: VIU MODELO DOIS MIL E DEZ TÁ CHEGANDO COM UM BUQUÊ DE  
1760 ROSAS VERMELHAS
- 1761 ((alunos falam, mas não se entende tudo o quê dizem; há muito barulho))
- 1762 ALUNA: né Nani?
- 1763 ALUNA: sora
- 1764 LIANA: ¨quem que me chamô?º
- 1765 ALUNA: né Nani? =
- 1766 ALUNA: = oi
- 1767 ALUNA: modelo dois mil e dez tá chegando com um buquê de rosas vermelhas.  
1768 48'46 ((a imagem mostra a aluna-estagiária se dirigindo à aluna que a chamara.  
1769 Liana pega o braço da aluna e lhe diz para passar o texto a caneta)
- 1770 ALUNA: [sora]
- 1771 ALUNA: [a::h]
- 1772 LIANA: xxx tem tempo dá uma passadinha a caneta. fica até mais fácil pra mim corrigi.  
1773 ((assim que termina de falar, se distancia da aluna. A menina faz uma careta e  
1774 reclama que tem que passar a caneta))
- 1775 ALUNA: não precisa passá a caneta sora
- 1776 ((a aluna-estagiária está na mesa de uma aluna e aproveita para esclarecer a  
1777 dúvida da menina da frente. Quase não se entende o quê elas falam.))
- 1778 ALUNA1: como dizê prum pai pruma mãe que tu vai no- na casa de uma guria  
1779 ((enquanto as alunas conversam, a aluna-estagiária lê a produção de uma  
1780 aluna, outra menina lê o papel que foi entregue pela professora que havia  
1781 entrado na sala e outros alunos se dirigem à Liana para entregar-lhe os textos  
1782 feitos))
- 1783 ALUNA2: xxx vai na casa de uma amiga estudá =
- 1784 ALUNA3: = >É essa eu vô fazê domingo. eu vô falá  
1785 pra minha mãe eu vô dizê mãe eu vô durmi na casa da Gabi.< eu vô saí.
- 1786 ALUNA4: >xxx porque meu padrasto conhece um monte de gente por aí e vai que<  
1787 alguém me (veja) lá e da@@í conta pro meu [padrasto]
- 1788 ALUNA3: [mas o lugar] que eu vô ninguém  
1789 nenhum nenhum da família sabe

1790 ((o aluno que está de pé ao lado da aluna-estagiária levanta a camiseta e  
1791 coloca a gola sobre a cabeça, Liana dá uma olhada para ele e, imediatamente,  
1792 o aluno abaixa a camiseta))  
1793 ALUNA3: >(você acham que esse mundo) é tão pequeno que vocês acham que  
1794 ninguém sabem o que a gente faz.<  
1795 ALUNA4: é verdade. por isso que xxx  
1796 ALUNA5: tu não vai fazê magistério né?  
1797 ALUNA6: capaz.  
1798 ALUNA5: o meu Deus. coitados dos meus alunos.  
1799 ALUNA3: não coitado da gente >que te atura todo dia imagina teus alunos<  
1800 ALUNA5: ia tá pendurado tudo pelo ventilado::r, pelas po::rta, tudo xxx  
1801 50'04 ((a aluna-estagiária termina as correções e volta à menina que devia passar o  
1802 texto a caneta.))  
1803 ALUNA3: sora não vai dá tempo de passá a caneta sora  
1804 ALUNA7: SO:RA  
1805 ((a aluna-estagiária olha para trás para ver quem a chamou e faz sinal de  
1806 "pare" com a mão. A menina está com a folha diante do rosto para mostrar de  
1807 que se trata de uma correção a fazer))  
1808 LIANA: eu já pego  
1809 ALUNA3: lá vem bomba  
1810 ((referindo-se ao fato de que Liana estava novamente na mesa da aluna))  
1811 ALUNA: xxx tá bem bom de lê xxx  
1812 ALUNO: o sora  
1813 ((há diversos alunos conversando em tom não muito alto, alguns chamam a  
1814 aluna-estagiária, mas não dá tempo de ela atender a todos))  
1815 LIANA: tem tempo. aproveita.  
1816 ((destacando novamente que a aluna deve passar o texto a caneta))  
1817 ALUNA3: TEM TEMPO. VÔ COMEÇÁ A ESCREVÊ OTRO TEXTO DAÍ NÃO PASSO A  
1818 CANETA.  
1819 ((a aluna-estagiária olha para a menina e dá uma risadinha. Enquanto ela se  
1820 dirige à aluna que a havia chamado, a menina que acaba de reclamar de  
1821 passar o texto a caneta está com a cabeça deitada para trás, deixando com  
1822 que a colega de trás lhe desenhe ou escreva algo na testa))  
1823 ALUNA: Maíra quê que tu [tá fazendo?] . Maíra.  
1824 ALUNA: [professora]  
1825 ((a aluna-estagiária está apoiada na mesa de um aluno corrigindo uma  
1826 produção textual. Quando é chamada pela aluna, dá uma olhada para ver  
1827 quem foi e volta a ler o texto))  
1828 LIANA: já vô aí  
1829 ((faz sinal com a mão para esperar))  
1830 ((a menina que estava com a cabeça voltada para trás volta ao lugar normal,  
1831 passa a mão pela testa e faz um comentário. Outra aluna que estava olhando  
1832 dá uma risada))  
1833 ALUNA1: xxx minha pele.  
1834 ((em seguida, essa mesma menina tem o cabelo puxado pela colega que está  
1835 sentada atrás))  
1836 ALUNA1: AI MAÍRA  
1837 ((as alunas que estão sentadas próximas fazem comentários, porém, não se  
1838 ouve claramente o quê dizem. A aluna-estagiária fala algo com a aluna de  
1839 quem está corrigindo a redação, mas não se entende o quê.))  
1840 ALUNA2: tu tem jeitinho pra sê profe.  
1841 ALUNA3: xxx numa audiência pra mim resolvê o problema xxx porque eu não vô  
1842 consegui resolvê.  
1843 ALUNA1: ãh que lugarzinho mais xxx  
1844 ((quem reclama é a aluna que deve passar o texto a caneta. Ela se queixa  
1845 porque a câmara a focou três vezes pelo motivo de a aluna-estagiária estar  
1846 justamente em sua direção))  
1847 51'13  
1848 ((Liana está agachada diante da mesa de um aluno para corrigir o texto))  
1849 ALUNA1: O SORA. O SORA.

1850 ((Liana olha para ver quem a chamou))  
1851 ALUNA1: E AQUELES GURI AÍ SORA?  
1852 ((a estagiária fala alguma coisa, mas outros alunos falam junto com ela ao  
1853 mesmo tempo))  
1854 ALUNA2: COME MAIS DISCRETAMENTE  
1855 ALUNA3: SIM XXX ABRIU A PORTA ELE (.) ESTORÔ UMA BOLA XXX  
1856 ((provavelmente esse comentário seja referente ao aluno que está mascando  
1857 chiclete de forma escancarada, a quem a câmara foca))  
1858 ALUNO: ele me filmando eu aqui ó.  
1859 ((uma aluna está relatando um fato que ocorreu na sala de aula sobre um  
1860 desentendimento entre os colegas))  
1861 52'04 ((os alunos continuam conversando. Quando a aluna-estagiária termina a  
1862 correção do menino ela passa para a mesa da colega da frente dele))  
1863 ALUNA: ô hoje tem crisma né?  
1864 52'23 ((termina o vídeo))  
1865  
1866 ALUNA1: SORA: (corrige)  
1867 ((Liana olha para a aluna e faz sinal para esperar)  
1868 ALUNA1: ai sora  
1869 ALUNA2: sora.  
1870 01'19 ((no outro lado da sala de aula, Liana passa pelo corredor para verificar se  
1871 estão terminando de escrever e passa a mão pela cabeça de um aluno))  
1872 ALUNA1: sora. (>dá uma olhada xxx<)  
1873 LIANA: tá. xxx  
1874 ALUNA3: depende a hora (.) só depois das nove. que:: das sete às oito eu tenho crisma  
1875 xxx aí só depois xxx  
1876 ALUNA4: >eu tamém não fui<  
1877 ALUNA3: tu tamém não foi?< a::h  
1878 ALUNA4: esse é o meu caderno↑  
1879 ((a aluna-estagiária devolve o caderno para a aluna que está sentada próximo  
1880 da câmara; em seguida ela volta para a sua mesa))  
1881 ALUNA4: aqui ó (.) Maíra.  
1882 ((muitos alunos ainda conversam, enquanto outros terminam de escrever e  
1883 outros guardam o material para sair))  
1884 ALUNA3: ih hoje tem que treiná Deus u livre (.) se não treiná hoje  
1885 01'39 ((Liana se senta sobre uma carteira e conversa com um aluno em sua frente))  
1886 ALUNA3: ai Luan tu não tinha nome melhor pra botá nessa banda?  
1887 ALUNO: tu não qué trocá?  
1888 ALUNA3: @  
1889 01'54 ((uma aluna sai de seu lugar e, com o texto na mão, se dirige em direção a  
1890 Liana. A aluna-estagiária conversa com a menina, faz gestos para ilustrar as  
1891 explicações, mas não se ouve o quê ela fala))  
1892 ALUNO: aí a gente vai botá Maíra  
1893 ALUNA3: brigado. brigado. brigado. bota meu nome pra ti vê onde tu vai pará. se fosse  
1894 uma coisa boa ainda tudo bem né ma uma caca dessas xxxx  
1895 ALUNA5: QUE MENTIRA. NÃO É NÃO MAÍRA:  
1896 ALUNA3: (foi só impressão nossa)  
1897 ALUNA5: tu acha ruim a banda? eu sô apaixonada pela banda deles.  
1898 ALUNA3: @@  
1899 ALUNO: tu acha que é fácil tocá? Oh  
1900 ALUNA5: tu acha que é fácil tocá?  
1901 02'36 ((Liana, de volta diante de sua mesa escuta a conversa dos três colegas, olha  
1902 para eles e lhes chama a atenção))  
1903 LIANA: psht  
1904 ALUNA5: >SE TU ACHA QUE É FÁCIL TOCÁ PEGA UM BAIXO E VAI TOCÁ xxx<  
1905 ALUNO: é verdade.  
1906 ALUNA3: vô tocá um violão  
1907 LIANA: psht  
1908 ((Liana está passando por entre os corredores para recolher os trabalhos))  
1909 ALUNA: alguém tá batendo na porta? ou não? é eu que tô escutando.

1910 03'21 ((Liana se aproxima de uma aluna que está sentada próxima da câmara, lhe  
1911 fala alguma coisa, parece que lhe pede para falar mais baixo))  
1912 ALUNA: tá. um poquinho mais baixo. tu fala muito alto.  
1913 03'38 ((a aluna-estagiária está diante de duas alunas sentadas num canto da sala de  
1914 aula, entrega as folhas recolhidas até agora para uma das meninas e se senta  
1915 sobre a mesa da última aluna da fila, que está escrevendo))  
1916 ALUNA: sora onde eu ponho?  
1917 ((Liana lhe faz um sinal para que a aluna lhe entregue a folha))  
1918 ALUNA: o sora  
1919 LIANA: fala°  
1920 ((a aluna lhe faz uma pergunta bem baixinho, Liana faz que "sim" com a  
1921 cabeça))  
1922 LIANA: xxx tu passa esse pra cá. vai te ajudá a passá xxx  
1923 ((falando com a menina para quem lhe havia entregue as folhas))  
1924 ALUNA1: eu sô eu e xxx é quem?  
1925 LIANA: psh:::t  
1926 ((ainda sentada sobre a mesa da menina, pede silêncio para a aluna que está  
1927 no outro lado da sala e faz sinal para que abaixe o volume da voz))  
1928 ALUNA2: xxx  
1929 LIANA: isso é normal. mas é que é assim ó existe mentira e mentira. tem aquela  
1930 mentira que é a mentirinha que não faz ma↑u. asp. e tem aquela mentira  
1931 que é (.) então:: depende muito da mentira. tem gente que xxx tem gente que  
1932 acha que (menti é normal)  
1933 ((Liana fica sentada na mesa durante um minuto e dez segundos. Ela se  
1934 levanta quando uma aluna lhe chama))  
1935 ALUNA: VIU SORA (.) VIU A MINHA FRASE QUE EU INVENTEI?  
1936 LIANA: eu não li xxx  
1937 ALUNA: xxx a verdade da mentira é que a mentira nos deixa xxx eu inventei ela sora.  
1938 com essa xxx eu não sei da onde que eu tirei  
1939 LIANA: uma filósofa.  
1940 ((a aluna-estagiária se distancia dali e é chamada por outra aluna. Há bastante  
1941 tumulto na sala))  
1942 ALUNA1: propaganda  
1943 ((ela fala isso e fica de frente para a câmara, espichando a camiseta para  
1944 mostrar de que se trata do que está escrito na sua camiseta: Vida Ativa. Logo  
1945 em seguida, outra aluna fica ao seu lado e interage com a câmara))  
1946 ALUNA2: e olha que tá gravando a tua propaganda. academia Vida Ativa.  
1947 LIANA: pessoa↑u:  
1948 ALUNA3: sora:  
1949 LIANA: pessoau. psht  
1950 05'59 ((Liana fica parada diante da turma e faz sinal para que abaixem o volume da  
1951 voz; logo, pede para que uma aluna chame a atenção))  
1952 LIANA: chama o pessoal xxx°  
1953 ((a menina se aproxima de Liana e grita para os colegas))  
1954 ALUNA: O GENTE A SORA QUÉ FALÁ  
1955 LIANA: pessoal. tem gente que (.) tem gente que tá escrevendo ainda (.) não fiquem  
1956 em pé porque atrapalha.  
1957 ALUNA1: o sora então libera nós dexa nós i embora  
1958 LIANA: quem já terminô faz silêncio  
1959 06'22 ((Liana se encaminha à porta, a abre mas não há ninguém))  
1960 ALUNA: sora (1 seg.) professora  
1961 06'55 ((muitos alunos estão conversando, outros estão de pé, e alguns terminam de  
1962 escrever))  
1963 LIANA: psh:::t  
1964 ((a aluna-estagiária se dirige ao fundo da sala de aula, se senta novamente  
1965 sobre a mesa de uma aluna e fala algo com outra. Nesse instante, uma menina  
1966 com uma garrafa contendo um líquido azul lhe oferece a Liana, ela aceita e  
1967 esfrega o líquido nas mãos. Ao terminar de espalhá-lo, se levanta e volta a  
1968 circular pela sala))  
1969 ALUNA: xxx o meu dedo

1970 LIANA: ai o meu também tá assim. é porque tu coloca muita força pra escrevê.  
1971 ((a aluna-estagiária conversa com algumas meninas que estão de pé. As  
1972 meninas saem dali e Liana volta a caminhar. Logo em seguida, chama um  
1973 aluno e conversa de forma descontraída com ele))  
1974 08'28 ((Liana está diante de um grupo de meninas no fundo da sala. Enquanto isso,  
1975 duas meninas juntam as mãos para formar um coração diante da câmara.  
1976 Liana vê e dá risada))  
1977 LIANA: sh::  
1978  
1979 ((começa outra imagem da gravação com a contagem do tempo zerada. A  
1980 aluna-estagiária está no fundo da sala de aula lendo um texto junto a uma  
1981 aluna. Alguns alunos conversam entre si, diversos estão de pé conversando e  
1982 outros estão com a mochila nas costas, prontos para ir embora.))  
1983 ALUNA1: AI TAMI:RES  
1984 ALUNO: @@@@  
1985 ALUNA2: psh::::t  
1986 ((a aluna-estagiária passa pelos alunos, inclusive por aqueles que estão de pé,  
1987 para recolher os textos. Ela conversa alguma coisa com o aluno que dera  
1988 risada anteriormente, porém, não se ouve o quê ela fala))  
1989 ALUNO: desculpa sora.  
1990 01'01 ((a aluna-estagiária continua passando por entre as mesas para recolher  
1991 trabalhos. Alguns alunos estão sentados sobre as mesas, alguns conversam  
1992 alto; há bastante tumulto.))  
1993 LIANA: xxx ele foi passá xxx  
1994 ((um aluno está com a vassoura na mão querendo brincar com o colega, a  
1995 aluna-estagiária sorri e faz sinal para que o aluno devolva o objeto no lugar.  
1996 Liana se senta sobre uma mesa atrás de uma aluna, lhe fala algo à menina,  
1997 mas não se ouve o quê))  
1998 ALUNA: (só isso?)  
1999 LIANA: psht xxx  
2000 02'32 ((a aluna-estagiária, sentada sobre a mesa, é rodeada por duas alunas; uma  
2001 delas mexe no cabelo de Liana))  
2002 LIANA: meninas eu vô começá liberá vocês xxx  
2003 ((Liana se levanta e se encaminha para outro lugar))  
2004 ALUNA: xxx  
2005 LIANA: psht  
2006 ALUNA: xxx é tudo eu  
2007 LIANA: pessoa↑u  
2008 ALUNA: psh:::t  
2009 ALUNO: xxx  
2010 LIANA: pessoau já que a maioria já terminô: eu vô liberá [você:↑s]  
2011 ALUNA: [ʔhuʔ]  
2012 LIANA: ta  
2013 ALUNOS: xxx  
2014 ALUNA1: psht  
2015 LIANA: Na:ni:↓  
2016 ALUNA2: [>desculpa<]  
2017 ALUNA1: [psh:::t]  
2018 LIANA: quem tivé com o texto já pronto ta libera↓do (.) terça fera então a gente volta  
2019 (.) >pra reformulá os textos<  
2020 ((nesse momento, a aluna-estagiária está sentada sobre uma mesa de aluno.  
2021 Os alunos começam a sair, alguns se despedem dela, outros não))  
2022 ALUNA: tchau sora  
2023 ALUNA: ACABÔ A AULA  
2024 ALUNA: DIFÍCIL FICÁ SEM FALÁ  
2025 03'27 ((aparece um aluno sentado escrevendo))  
2026 LIANA: só mais terça e quarta.  
2027 ALUNA: cadê minha parcerá?  
2028 ALUNA: tchau



2029 03'52 ((três alunas fazem um coração e chamam "Anderson"; a estagiária olha para a  
2030 câmara, ri e esconde o rosto com as folhas que tem nas mãos))  
2031 ALUNAS: (tchau tio)  
2032 ALUNA: É <ANDERSON> xxx  
2033 LIANA: xxx  
2034 ALUNA: @ @ @  
2035 ALUNA: TIA LIANA↑  
2036 ALUNA: SORA  
2037 04'13 ((uma aluna que ainda está terminando o trabalho faz sinal de que precisa de  
2038 ajuda; a aluna-estagiária a atende))  
2039 ALUNA: O EU SÓ ACHEI LEGAU ISSO AQUI Ó  
2040 ALUNAS: [ @ @ @ @ ]  
2041 BOLSISTA: [É BOM É]  
2042 ALUNA: é bom  
2043 ((enquanto a aluna-estagiária está sentada próxima à aluna mencionada acima,  
2044 outras meninas estão conversando alto e brincando))  
2045 LIANA: vocês vão juntas  
2046 ALUNA: eu só vô embora com a professora Liana. xxx  
2047 LIANA: [psh::t]  
2048 ALUNA: [eu também]  
2049 ALUNA: eu vô embora com a tia Liana  
2050 LIANA: a tia  
2051 ALUNA: eu também vô embora com a Liana  
2052 ALUNO: o que dia é hoje?  
2053 ALUNA: dia vinte e oito  
2054 ALUNA: hoje falta vinte e cinco dias pro meu aniversário.  
2055 LIANA: hoje falta exatamente uma semana pra eu terminá o meu estágio.  
2056 ((ela fala isso para a aluna que está terminando o trabalho, a aluna comenta  
2057 alguma coisa e volta a escrever))  
2058 ((uma aluna se aproxima e pergunta se naquelas folhas consta a sua nota))  
2059 ALUNA: xxx minha nota?  
2060 LIANA: xxx  
2061 ((a aluna-estagiária conversa com as alunas que estão ali, mas há outros  
2062 alunos conversando alto ao mesmo tempo))  
2063 LIANA: eu ado:ro <a letra do Anderson>  
2064 ((a aluna-estagiária passa a revisar as redações entregues e mostra uma delas  
2065 para duas alunas.))  
2066 ALUNA: o Anderson se não fosse xxx  
2067 LIANA: se não fosse o quê?  
2068 ALUNA: xxx  
2069 06'05 ((enquanto a estagiária conversa com as meninas, há outras duas escrevendo  
2070 seus nomes no quadro))  
2071 ALUNA: o é onze e meia ainda não bateu?  
2072 ALUNA: All Star  
2073 LIANA: All Star xxx  
2074 ALUNA: ʔquanto sora?°  
2075 LIANA: ʔeu paguei (sessenta e cinco e noventa°)  
2076 ALUNA: ʔo quê?°  
2077 LIANA: (ʔs tēnis All Star°)  
2078 06'34 ((a aluna que está escrevendo chama a aluna-estagiária e lê o que escreveu,  
2079 mas não se ouve claramente o quê))  
2080 LIANA: ʔum hum. dessa forma a mentira é certo é er rado por quê?°  
2081 ALUNA: xxx  
2082 LIANA: xxx  
2083 ((faz um rápido sinal com o braço, como se fosse para voltar))  
2084 07'40  
2085 ALUNA: ʔo sora (.) eu não botei título°  
2086 LIANA: ʔnão tem problema xxx agora vocês já viram q ue eu tenho:: algo pra me diverti  
2087 no final de semana°  
2088 ALUNA: (ʔtu trabalha onde sora?°)

2089 LIANA: "eu trabalho:: xxx de pesquisa. eu sô bolsis ta de iniciação científica.°  
2090 ALUNA: (como que é isso?)"  
2091 LIANA: "xxx um projeto de pesquisa xxx°  
2092 ((Liana comenta sobre o projeto de pesquisa e também fala em que lugares  
2093 apresentou trabalhos))  
2094 08'50 ((um aluno se aproxima da estagiária))  
2095 LIANA: "ô muito contente que o senhorito escreveu hoje.°  
2096 ALUNAS: xxx  
2097 LIANA: basta::nte  
2098 ALUNO: escrevi. ta aqui meu trabalho  
2099 LIANA: escreveu (.). escreveu be:m. eu não diria que tava bom se não tivesse  
2100 09'19 ((termina a gravação mostrando a imagem de Liana ainda sentada na mesa em  
2101 frente à aluna que termina de escrever; ainda há alunos ao seu redor  
2102 conversando)

## APÊNDICE E – Transcrição da aula de Sara

### DATA DA FILMAGEM: 30/10/2009

- 1 ((está escrito no quadro-negro a frase “vamos celebrar nossa tristeza”))  
 2 SARA aqui ó:: <vamos celebrar nossa tristeza>  
 3 ((Sara aponta para a frase))  
 4 SARA porque que será:: que o autor-compositor dessa música coloco essa frase assim::  
 5 vamos celebrar (.) nossa tristeza (0.4)  
 6 SARA ele tá usando esse pro-o que que quer dizer a palavra celebrar? =  
 7 ((Sara sublinha a palavra celebrar no quadro-negro))  
 8 SARA =ela quer dizer normalmente ela se refere a comemorar normalmente a gente  
 9 comemora festeja algo bom:: mas nesse caso aqui ela tá escolhendo celebrar  
 10 nossa tristeza =  
 11 ((Sara coloca um / a frente da palavra tristeza e um após))  
 12 SARA = essa tristeza aqui =  
 13 ((Sara sublinha a palavra tristeza))  
 14 SARA = que é o adjetivo ele tem nesse caso aqui o significado de puxá o que que a  
 15 música tá falando:: essa música que tem essa frase aqui =  
 16 ((Sara aponta para a frase))  
 17 SARA = ela fala sobre a questão social sobre a desigualdade por isso que ele usou o  
 18 celebrar nossa tristeza (.) assim como:: o amor é inventado que a gente trabalhou  
 19 lá na primeira aula por que que a gente tinha o o amor é inventado?=  
 20 ((Sara escreve a frase “amor inventado” no quadro-negro))  
 21 ALUNO porque não era um amor qualquer  
 22 SARA = porque não era um amor qualquer as rosas roubadas (.) esse inventado aqui =  
 23 ((Sara sublinha a palavra inventado no quadro-negro))  
 24 SARA = que é um adjetivo ele tá qualificando o amor pra mostrar na música =  
 25 ((Sara faz uma flecha apontando a palavra inventado para a palavra amor))  
 26 SARA = que ele não é um amor qualquer as rosas roubadas também roubadas é um  
 27 adjetivo que tá qualificando as rosas porque elas não são um-qualquer rosa uma  
 28 rosa de floricultura então assim:: ó normalmente nas músicas a gente vai tê ah::  
 29 algumas frases diferentes do que a gente trabalha tradicionalmente =  
 30 ((Sara faz um sinal de aspas com as mãos))  
 31 SARA = e a gente vai tê esses adjetivos só que quando a gente acaba mexendo =  
 32 ((Sara gesticula com as mãos))  
 33 SARA = nessa música a gente tem que cuidá se eles se o adjetivo ou o substantivo que a  
 34 gente vai porque tá colocando ali se eles são coerentes ou não então justamente a  
 35 atividade de hoje que eu vou entregá a gente:: eu vou passar pra vocês ah:: letras  
 36 diferentes de várias músicas de vários autores (.) e aí:: o que vai o que que eu vou  
 37 faz com essas letras de músicas vocês vão trocar TODOS os adjetivos e TODOS  
 38 os substantivos certo (.) e vão reescrever qual é o que vai ser avaliado nessa  
 39 produção textual (.) ã:: a ortografia o caipricho de vocês:: a organização a cópia  
 40 se vocês copiaram as palavras que eram pra ser trocadas se vocês copiaram  
 41 elas:: corretamente transcreveram elas de forma correta E a coerência dessa  
 42 troca de substantivo xxx =  
 43 ((Sara volta-se para o quadro-negro))  
 44 SARA = do substantivo e do adjetivo que nem aqui oh tristeza digamos que ali no  
 45 contexto da música =  
 46 ((Sara aponta para a palavra tristeza escrita no quadro-negro))  
 47 SARA = eu troco tristeza =  
 48 ((Sara sublinha a palavra tristeza))  
 49 SARA = por alegria (.) fica uma coisa totalmente sem nexos porque se eu to falan:do  
 50 justamente da desigualdade ãh d-da sociedade se eu trocá um adjetivo =  
 51 ((Sara aponta para a palavra tristeza))  
 52 SARA = que não seja um sinônimo desse adjetivo aqui vai ficá estranho então a  
 53 coerência é justamente é isso tem que tá conforme o contexto de tudo que tá ali  
 54 na música (.) certo  
 55 ALUNOS certo  
 56 SARA todo mundo entendeu::

- 57 ALUNOS sim
- 58 SARA 'entao tá°
- 59 ((Sara se dirige ao canto da sala com as folhas para distribuir nas mãos))
- 60 SARA AH:: vocês vão transcrever em uma folha de caderno ↑grande: tem ãh a >maioria das letras de vocês< são bem grande então numa folha pequena não vai cabê
- 61 ((Sara começa a distribuir as folhas))
- 62 SARA outra coisa normalmente nas músicas xxx as outras que a gente trabalhou vocês perceberam =
- 63 ((Sara aponta para a folha em sua mão))
- 64 SARA = que a maioria delas ela não ocupa a linha inteira né então na hora de transcrever vocês transcrevam conforme tá aqui =
- 65 ((Sara aponta para a folha))
- 66 SARA = não é contin↑ando: conforme ta ali na linha
- 67 ALUNA é pra entregá
- 68 SARA SIM é pra entregá com nome eu vou grampeá:: pra genti corrigi depois:
- 69 ((Sara distribui as folhas))
- 70 ((Sara folheia as folhas que estão em suas mãos))
- 71 ((Sara continua distribuindo as folhas))
- 72 ((os alunos conversam))
- 73 ALUNO xxx
- 74 SARA 'só um pouquinho°
- 75 ((Sara para de distribuir as folhas))
- 76 ((Sara ajeita as folhas em sua mesa))
- 77 ((Sara retorna a distribuir as folhas))
- 78 ((um aluno mostra sua folha para a professora))
- 79 SARA 'xxx°
- 80 ((duas alunas conversam com a professora – inaudível))
- 81 ((os alunos estão agitados))
- 82 ((Sara se dirige a dois alunos))
- 83 SARA 'xxx produção textual pensá falando(.)ou a genti pensa ou a genti fala os dois ao mesmo tempo não dá certo
- 84 ((Sara se afasta dos meninos))
- 85 ((Sara fala com outro aluno – inaudível))
- 86 ((Sara arruma as cortinas e abre a janela))
- 87 ((Sara circula pela sala))
- 88 ((Sara conversa com outra aluna))
- 89 SARA xxx mas eu não escolhi: pra cada um de vocês teve genti que ganhou do legião urbana do ca↑tzuza (.) xxx diferentes
- 90 ((Sara fala com dois alunos – inaudível))
- 91 ((alunos agitados e barulhentos))
- 92 SARA OUTRA COISA GENTI EU TROUXE UM DICIO↑NÁRIO SE TIVER ALGUMA PALAVRA QUE VOCÊS NÃO ENTEN↑DEREM =
- 93 ((Sara mostra do dicionário aos alunos))
- 94 = É SÓ CONSULTÁ
- 95 ((um aluno levanta))
- 96 SARA xxx sen↑ta xxx
- 97 SARA GENTI OLHA A↑QUI Ô <é cada um com a música que eu entre↑guei (.) cada um fazendu a sua atividad (.) a atividad (.) vai ser avali↑ada (.) certo (.) quem não fizé não vai ter nota> vai ser considerado como não fez >ou seja< nota zero (.) e assim ô eu achu qui:: a questão da ↑música >a letra da música< não influencia em ↑nada com o conhecimento de vocês o que que eu ex↑pliquei que éra prá fazê simplismenti prá trocá os adje↑tivos e os substan↑tivos
- 98 xxx
- 99 SARA adjetivo qualifica o substantivos: me↑nina bonita menina é o que (.)
- 100 ALUNOS substantivo
- 101 SARA bonita é o que
- 102 ALUNOS um adjetivo
- 103 SARA é um ad↑jetivo porq-q e qual a função que o adjetivo tá fazendo em bonita bonita tá qualificando a menina (.) menina chata (.) chata é um adjetivo chata ta qualificando o menina (.) tá caracterizando xxx
- 104
- 105
- 106
- 107
- 108
- 109
- 110
- 111
- 112
- 113
- 114
- 115
- 116

- 117 ALUNO xxx
- 118 SARA os substantivos e os adjetivos xxx
- 119 ALUNO 2 xxx
- 120 SARA substantivo é um nome substantivo é:: um-m xxx dá nome aos seres
- 121 SARA por exemplo aqui ô (.) desejo desejo é o que (.) de↑sejo é um adjetivo
- 122 SARA idadi idadi é o que (.)
- 123 ALUNO adjetivo
- 124 SARA substantivo só que eu me passei desejo é um substan↑tivo se fosse dese↑jado ou dese↑jada é um adjetivo desejo é um substantivo
- 125 SARA outra coi↑sa (.)
- 127 ALUNO passado é um verbo
- 128 SARA triste é o que
- 129 ALUNOS xxx
- 130 SARA tristi é um substantivo tris↑teza é um adjetivo de tristi (.) então assim genti vocês têm tempo suficien↑ti pra pensá tempo suficiente prá fazê a atividadadi só que si: vocês fiçarem pensando em trocá de música pensando quanto a música é chata que vocês não conhecem vocês vão tá perdendo tempo
- 134 ALUNO xxx tudo xxx
- 135 SARA todos os substantivos todos os adjetivos
- 136 ALUNO 2 isso aqui professora por exemplo xxx
- 137 SARA xxx
- 138 ALUNO 3 é muito grandi
- 139 SARA assim ó genti que nem eu expliquei pra vocês na segunda-feira (.) o meu plano de estágio >tinha aquelas opções que eu falei pra vocês< ou a genti ia trabalhá crônicas ou a genti ia trabalhá uma produção textual xxx narra↑tiva disserta↑tiva ou músicas com as músicas eu achei essa atividade pra vocês só trocaram só-subst fazerem essa substituição (.) se vocês fossem fazer mesmo uma produçã o textual xxx como manda a regra vocês iam ter que escrever tódinho um texto tirando aqui ô = ((Sara aponta para sua própria cabeça))
- 146 SARA = só de dentro da cabe↓çinha de vocês (.) então tá meio caminho andado
- 147 ALUNO xxx
- 148 SARA oi
- 149 ALUNO xxx
- 150 SARA quando repeti tu só vai pegá xxx já usou né e vai substituir também
- 151 SARA tem que escre↑ve toda a letra da música senão depois não tem como corrigi ((Sara bebe água))
- 152 ALUNO xxx
- 153 ((muito barulho na sala))
- 154 ((Sara circula entre os alunos))
- 156 ALUNA ai sôra daí não dá pra escreve como ta aqui xxx
- 157 SARA xxx os substantivos e os adjetivos por exemplo aqui ó = ((Sara senta na classe em frente a aluna))
- 159 SARA = xxx ao mesmo ↑tempo percebo que o tempo já não passa xxx ((Sara continua a explicação a aluna - inaudível))
- 161 SARA xxx não tem problema nenhum xxx
- 162 ALUNA xxx
- 163 SARA pode:: pra depois xxx bas↑tanti calma
- 164 ALUNO xxx
- 165 SARA tem que substitu↓i e reescreve
- 166 ALUNO 1 ô sora
- 167 ALUNO 2 ô sora
- 168 SARA só um pouquinho
- 169 SARA ((Sara circula pela sala de aula))
- 170 SARA xxx trocá as letras das músicas xxx outra língua né
- 171 ALUNO xxx
- 172 SARA xxx substan↑tivo xxx caderno xxx aqui é substantivo xxx também xxx deixa eu vê
- 173 xxx futebol sem bola xxx
- 174 ((muito barulho em sala de aula))
- 175 ((Sara circula pela sala de aula atendendo os alunos – inaudível))
- 176 SARA xxx essa música não é a do ↑Tailor

177	ALUNO	xxx
178	SARA	<u>ah</u> :::
179	ALUNO 1	sôra
180	ALUNO 2	oh sôra
181	ALUNO 3	sôra
182	SARA	gen <sup>t</sup> i um de cada <u>vez</u>
183	SARA	xxx substantivo adjetivo ou xxx
184	ALUNO	é pra entregá essa <u>daqui</u>
185	SARA	sim a genti vai grampe <sup>t</sup> a elas juntas
186		((Sara circula pela sala de aula atendendo os alunos – inaudível))
187	SARA	xxx fala Guilherme
188	GUILHERME	xxx aqui professora aqui ó xxx
189		((Guilherme aponta para o caderno))
190	SARA	xxx é verbo
191	SARA	<u>genti</u> cuidem pra não confun <sup>t</sup> di os verbos (.) verbo é uma ação é algo que aconteci
192		((Sara apaga o quadro-negro))
193		((Sara volta a circular pela sala de aula))
194	SARA	xxx <u>tu</u> sabe qual é a tua xxx na sala de aula
195	ALUNO	xxx
196	SARA	é que a <sup>t</sup> ssim xxx é que <u>fica difícil</u> xxx sobre a tua situação xxx eu não posso menti
197		xxx se todos os outros co <sup>t</sup> legas puderam fazê as <u>atividades</u> porque que tu não
198		<u>pode</u> qual é a diferença
199	ALUNO	xxx
200	SARA	GENTI é prá entregá com nome a data de hoje
201	ALUNO 2	ô sora xxx
202	SARA	arrependida é adjetivo
203	ALUNO 3	xxx
204	SARA	xxx todos os substantivos e todos os adjetivos xxx es <sup>t</sup> ejam juntos xxx
205	SARA	<u>sô</u> um pouqui::nho:: um de cada vez::
206	ALUNO 3	xxx
207	SARA	assim ôh:: quer saber xxx
208	SARA	eu <u>já</u> ti falei: (.)
209	SARA	só um pouquinho
210		((Sara circula pela sala de aula atendendo os alunos - inaudível))
211		((muito barulho em sala de aula))
212	ALUNO	xxx
213	SARA	espera <u>daqui</u> a pouquinho
214	ALUNO	xxx
215	SARA	portas janelas: ãh::: salas quarto
216	ALUNO 2	xxx
217	SARA	xxx educação é substantivo xxx vai substituindo xxx a aí tu vai escrevê xxx
218	ALUNO 3	xxx
219	SARA	xxx os dois são substantivos xxx
220		((alguém abre a porta da sala de aula e chama a Sara, ela saí da sala))
221		((os alunos conversam e circulam na sala de aula))
222		((Sara volta a sala))
223		((Sara circula pela sala de aula atendendo os alunos - inaudível))
224	ALUNO 1	xxx
225	SARA	xxx isso aqui é <u>avaliação</u> xxx
226	ALUNOS	@ @ @
227	SARA	o que há de <u>tão</u> ingra <sup>t</sup> çado aí na frenti
228	SARA	((Sara circula pela sala de aula atendendo os alunos - inaudível))
229		((Sara se abaixa para atender uma aluna))
230	SARA	xxx consegue <u>faze</u> ::: assim oh:: pega separa tudo o que <u>é</u> substantivo separa tudo
231		que <u>é</u> adjetivo
232	ALUNA	xxx
233	SARA	oh: segundu xxx aqui no caso xxx as órbitas xxx
234	ALUNA 2	xxx
235	SARA	xxx piu-piu sem frajola xxx @ @ @
236		((Sara bebe água))

- 237 ((Sara circula pela sala de aula atendendo os alunos - inaudível))
- 238 SARA GENTI:: olha só:: alguém não além do Anderson (.) não >entendeu o que é pra
- 239 fazer na ativi<sup>†</sup>dadi< alguém aqui que ainda não entendeu o que é pra fazê
- 240 ((alunos levantam o dedo))
- 241 ALUNO sôra eu entendi mas eu não sei qual é o substantivo e qual é o adjetivo
- 242 ALUNO 2 'eu não entendi NADA°
- 243 ((Sara pega uma folha em cima de sua mesa))
- 244 SARA olha prestem atenção sabe qual é um dos grandes problemas da turma de vocês::
- 245 (.) que a maioria das coisas eu tenho que escrever tudo no quadro que nem eu fiz
- 246 na última aula eu tenho que escrever pra vocês entenderem qual é a proposta (.)
- 247 porque vocês não conseguem ficá parados:: quietos todos ao mesmo tempo
- 248 sempre tem alguém pra falá junto comigo
- 249 ALUNA xxx
- 250 SARA sim Carol só tô justifican<sup>†</sup>do eu sei que tu não enten<sup>†</sup>deu tem mais gente que não
- 251 entendeu então eu vou explicá de novo só que:: (.) <se eu falá> >e mais gente
- 252 falá junto comigo< né Felipe daí n-não tem como todo mundo entendê
- 253 FELIPE mas eu não to falando
- 254 SARA aqui oh:: quem tsabe eu ainda eu tenho algum substantivo
- 255 ALUNO não
- 256 SARA sou uma garotinha
- 257 ALUNO 'tem substantivo°
- 258 ALUNO 2 sim
- 259 SARA o que é o substantivo
- 260 ALUNOS garotinha
- 261 SARA então ali no meu caderno eu vou escrevê quem sabe eu ainda sou uma menininha
- 262 (.) pronto já fiz a troca
- 263 SARA esperando o ônibus (.)
- 264 ALUNOS xxx
- 265 SARA esperando o carro esperando o trem (.) POR QUE QUE TEM GENTI FALANDU
- 266 JUNTO COMIGO XXX
- 267 ALUNA eu falei pra ela que eu ia trocá
- 268 SARA então mas agora tu ENTENDEU MAS TEM GENTI QUE PODE AINDA NÃO TÊ
- 269 ENTEN<sup>†</sup>DIDO
- 270 SARA então assim: oh:: outra coisa vamo continuá aqui (.) esperando o ônibus posso
- 271 trocá por esperando o trem (.) dá escola o que eu posso colocá no lugar de escola
- 272 ALUNO hospício
- 273 SARA hospício hospital (.) sozinha (.) cansada cansada é o que um adjetivo
- 274 ALUNO xxx
- 275 ALUNA exaltada
- 276 SARA exaltada exausta ah:: com minhas meias três quartos essas minhas meias >no
- 277 caso ali< a-o meias três quartos eu posso trocá por ãh: botas de salto alto (.)
- 278 ALUNO chinelo
- 279 SARA um chi<sup>†</sup>nelo xxx (.) rezandu baixu pelos cantus (.) esse rezando baixo eu posso
- 280 colocá rezando †alto
- 281 SARA tá: só um pou<sup>†</sup>quinho genti antes de vocês começarem a perguntar de novo
- 282 <alguém ainda não entendeu o que que é pra fazê>
- 283 ALUNO tem que trocá substantivo ou adjetivo
- 284 SARA o substantivo troca por substantivo o adjetivo troca por adjetivo
- 285 ALUNO 1 ô sora
- 286 ALUNO 2 ô sora eu não enten<sup>†</sup>di o que é o substantivo nem o adjetivo
- 287 ((Sara se vira para o quadro-negro e começa a escrever))
- 288 SARA prestem atenção no que eu vou escrevê
- 289 ALUNA não é toda linha que tem:
- 290 SARA não não é todas as linhas
- 291 SARA olha aqui: na minha música tem essa frase aqui oh:: por ser uma menina má
- 292 ((Sara sublinha o início dessa frase))
- 293 SARA por não é substantivo nem adjetivo eu só vou reescrevê
- 294 ((Sara faz um X em por))
- 295 SARA ser tam<sup>†</sup>bém não é
- 296 ((Sara faz um X em ser))

- 297 SARA uma é artigu também não é nem substantivo nem adjetivo  
 298 ((Sara faz um X em uma))  
 299 SARA menina é um substantivo =  
 300 ((Sara escreve substantivo em cima da palavra menina))  
 301 SARA = eu vou trocá por outro substantivo mulher é substantivo então:: não tem  
 302 problema nenhum dá pra substituir =  
 303 ((escreve a palavra substantivo em cima da palavra mulher))  
 304 = porque é coerenti xxx menina por menino nem menina por homem porque  
 305 perderia todo o sentido da música (.) má (.) má é um adjetivo =  
 306 ((escreve a palavra adjetivo em cima da palavra má))  
 307 SARA = malvada é um adjetivo também  
 308 ((escreve a palavra adjetivo em cima da palavra malvada))  
 309 SARA eu poderia trocá aqui também o má por:: ah::  
 310 ALUNO cruel  
 311 SARA não no caso cruel também cruel vali cruel é adjetivo mas esse má aqui não  
 312 poderia ser malvado ou alguma outra coisa masculina ele tem que tá coerente  
 313 conforme tá ali na música (.) então:: todos os substantivos que eu tivé eu vou trocá  
 314 por substantivo todos os adjetivos por adjetivo ainda tem alguma dúvida genti  
 315 alguma coisa não tá clara  
 316 ALUNO sôtra eu tô com dúvida xxx  
 317 SARA como assim: não ti entendi  
 318 ALUNO sôra xxx  
 319 SARA assim oh:: (.) eu tu nós vós ele eles é prononme (.) certo ah: andar caminhar xxx  
 320 atravessar trabalhar é verbo (.) substantivo vai ser os nomes apenas nomes no  
 321 caso assim oh:: folha =  
 322 ((Sara mostra a folha em sua mão))  
 323 SARA = folha papel é um substantivo dicionário =  
 324 ((Sara mostra o dicionário))  
 325 SARA = é um substantivo dicionário pequeno pequeno é adjetivo bolsa =  
 326 ((Sara mostra uma bolsa))  
 327 SARA = sacola é um substantivo certo amor substantivo tudo aquilo que a gente dá  
 328 nome a alguma coisa é o substantivo e aquilo:  
 329 ALUNO mala mala xxx  
 330 SARA mala é um substantivo xxx dependi DEPENDI do mala que tu tá ti referindo xxx é  
 331 substantivo  
 332 ALUNO sonho  
 333 SARA sonho é substantivo sonhado é adjetivo (.)  
 334 ALUNO 2 ô sôra (.) fogueira é o que professora  
 335 SARA fogueira é um substantivo  
 336 ALUNO 2 ái:: sôra xxx  
 337 ALUNO 3 xxx  
 338 SARA xxx é um substantivo também  
 339 ALUNO 4 boca  
 340 SARA boca é um substantivo  
 341 ALUNA xxx  
 342 SARA xxx é um substantivo  
 343 ((barulhos na sala de aula))  
 344 ((Sara circula entre os alunos))  
 345 ALUNO 1 Ô SORA  
 346 ALUNO 2 Ô SORA  
 347 SARA pra quê gritá  
 348 ALUNO ajuda xxx aqui  
 349 SARA xxx é o adjetivo de burguês  
 350 ALUNO burguês  
 351 TAILOR xxx  
 352 SARA xxx imagina se eu tivé que >explicá pra todo-m< o mínimo que vocês tem que  
 353 sabê é o que é um substantivo e o que é um adjetivo isso é o MÍNIMO TAILOR  
 354 TAILOR xxx  
 355 SARA Tailor:  
 356 ((Sara se abaixa na frente do aluno))



357	SARA	assim ôh Tailor (.) substantivo é <↑ <u>tudo</u> ↑ <u>aquilo</u> que ↑ <u>dá</u> ↑ <u>nome</u> aos ↑ <u>seres</u> as
358		↑ <u>coisas</u> > adjetivo é o que caracteriza os substantivos
359	TAILOR	xxx
360	SARA	(.)janela
361		((Sara aponta para a janela))
362	SARA	pa↑rede <u>cl</u> asse
363		((Sara aponta para os objetos))
364	SARA	chão
365	TAILOR	xxx
366	SARA	xxx
367	ALUNA	xxx @@@
368	SARA	@@@ que comparação (.)↑ <u>boca</u> ↑ <u>olho</u> ↑ <u>nariz</u> ↑ <u>cílios</u> ca↑ <u>belo</u> xxx
369	ALUNA 2	xxx
370		((Sara se abaixa na frente da aluna 2))
371	SARA	xxx é diferente você é assim um sonho pra mim você é assim:: um xxx pra mim você
372		é assim:: (.) um:: ↑ <u>pão</u> de mel @@@ xxx pensa se for aquele sonho de padaria um
373		pão de <u>mel</u> é do↑cinhu
374	ALUNO	xxx
375	SARA	assim que o Lucas voltá tu vai
376	ALUNA 2	xxx <u>p</u> ode sôra
377		((Sara faz uma expressão negativa))
378	SARA	xxx colocá uma outra coisa (.) acho que pão de mel ainda
379	ALUNA 3	sôra xxx tá ti chamando xxx
380	SARA	pão de mel ou outra coisa boa doce de comê (.) você é assim um <u>do</u> :::ce pra mim:
381		(.) doce (.)
382		((Sara circula entre os alunos))
383	ALUNA 4	xxx
384	SARA	xxx tu pode colocá tipo João Paulo sai <u>daqui</u> ou::: =
385	ALUNO	Vitor e Léo
386	SARA	= Pedro e Leonardo se atrasaram: xxx ↑ <u>ISSO MESMO</u> Vitor e Léo
387	ALUNO 1	ô sora:
388	SARA	só um pouquinho:
389		((Sara pega o dicionário em cima da sua mesa))
390		((Sara se dirige a uma aluna e procura uma palavra no dicionário))
391	SARA	xxx
392		((muito barulho na sala de aula))
393	ALUNO 3	Ô SORA xxx
394	SARA	((Sara circula na sala e atende os alunos – inaudível))
395	ALUNA	xxx
396	SARA	xxx o que tu <u>faz</u> é verbo xxx
397		((barulho na sala de aula))
398	SARA	ANDERSON o que que tu <u>tá</u> fazendu na <u>porta</u>
399	SARA	AÍ::: xxx se tu não sentá tu não vai no banheiro nem tomá água
400	ALUNO	Ô SORA vem <u>cá</u> <u>vê</u> se eu fiz certo
401	SARA	xxx
402	SARA	é::: pronome
403		((muito barulho em sala de aula))
404		((Sara continua circulando entre os alunos))
405	SARA	xxx e como é que <u>tá</u> o xxx aqui xxx
406	SARA	oh Denis xxx tu é meu aluno que <u>mais</u> produz
407		((uma aluna chama Sara e reclama de um colega))^
408	ALUNO 2	Ô SORA
409	SARA	vai vai
410	SARA	pra que que tu que a↑juda
411	ALUNO 3	xxx
412	SARA	xxx
413		((continua muito barulho em sala de aula))
414	SARA	xxx é verbo
415		((Sara continua atendendo os alunos – inaudível))
416	ALUNA	retomar é substantivo né

- 417 SARA retomar é verbo  
418 SARA ((Sara bebe água))  
419 SARA xxx  
420 ((o barulho aumenta em sala de aula))  
421 SARA xxx não é substantivo nem adjetivo é só um xxx  
422 ((Sara continua circulando pela sala e atendendo os alunos – inaudível))  
423 SARA AI QUE LEGAL A LETRA DESSA MÚSICA AI QUE LINDA =  
424 ((Sara tenta pegar uma folha do aluno mas o ele não deixa))  
425 SARA = TEM TUDO A VER COM A ATIVIDADE  
426 ALUNO xxx  
427 SARA amor eu te amo daí eu quero ver na hora dessas notas daí eu quero ver xxx eu te amo  
428 SARA NÃO é pra entregá no final da aula de hoje (.) é pra fazê e entregá hoje na aula  
429 SARA xxx  
430 ALUNO xxx  
431 SARA genti eu só tenho uma coisa pra dizê pra vocês isso era pra genti fazê em uma hora  
432 ((Sara pega o dicionário em sua mesa e vai até uma aluna))  
433 SARA ôh: xxx é um ato ou um modo de xxx fluido xxx  
434 ((permanece muito barulho em sala de aula))  
435 ALUNA ÔH SORA  
436 SARA oi  
437 ALUNA 2 conversa é substantivo  
438 SARA não conversa é verbo  
439 SARA quem: me chama  
440 SARA ((Sara pega o celular de dentro de sua bolsa, olha, guarda e na vai na direção da aluna))  
441 ALUNA xxx 'minha vida' xxx  
442 ((Sara pega a folha da aluna))  
443 SARA xxx na minha vida xxx só o vida  
444 ((Sara continua circulando pela sala))  
445 SARA xxx pode me dá o papel  
446 ((Sara vai até um aluno, retira um papel da mão do aluno, dobre a guarda))  
447 ((batem na porta, Sara abre a porta))  
448 PESSOA xxx Beth  
449 SARA Beth xxx na sala dos professores  
450 ((Sara fecha a porta))  
451 ((Sarah continua circulando e atendendo os alunos – inaudível))  
452 ALUNO xxx  
453 SARA não tem problema (.) não  
454 ((Sara pega a folha de duas alunas e grampeia))  
455 SARA GENTI assim: ôh:: <não vai dá tempo da genti conclui a tarefa hoje> eu vô grampeá todas a folhinhas de vô vcês coloquem nome semana que vem eu vô dá quinze minhuto no início da aula pra vocês terminarem quinze minutos então revisem bem esse final de semana o que é substantivo e o que é adjetivo (.) vocês tem segunda-feira que é feriado vão tê sábado vão tê domingo revisem bem pra fazê uma boa produção textual  
460 SARA QUEM:: NÃO:: olha só quem tiv-só um pouquinho xxx  
461 SARA genti olha só (.) prestem atenção (.)  
462 ((barulho na sala de aula))  
463 ALUNA xxx a sôra tá falando  
464 SARA eu vou podê falá para todo mundo entendê ou eu vô falá e meia-dúzia vai entendê (.) então assim ôh: genti (.) eu vô grampeá as folhinhas de vocês eu quero todas com nome (.) eu vô levá pra casa (.) segunda-feira não tem aula (.) na sexta-feira que vem a genti vai chegá eu vou dá quinze minutos pra vocês eu vô entregá a produção de cada um de vcês: quem já fez vai podê refazê e quem não terminô vai terminá por isso aproveitem o sábado o domingo e a segunda prá revisá o que é substantivo e o que que é adjetivo  
470 SARA ((Sara bebe água))  
471 ((Sara circula pela sala e grampeia as folhas dos alunos))  
472 ALUNO sôra xxx grande xxx

476 SARA não é muita coisa é só PENSA FECHA A BOQUINHA E SENTA NA  
477 CADEIRA é só isso  
478 ALUNO eu sei o que que é os dois xxx  
479 SARA ãh então aqui oh::: complicado é um adjetivo difícil xxx é um adjetivo xxx é um  
480 substantivo  
481 ALUNO 2 xxx  
482 SARA NÃO::: mas o que que eu acabei de explicá (.) que eu vô recolhe entregá pra  
483 vocês semana que vem  
484 ((Sara continua circulando pela sala e grampeando as folhas dos alunos))  
485 ALUNO 3 ô sôra dá pra ti pegá  
486 ((o aluno entrega a folha para Sara))  
487 ((muito barulho em sala de aula, alguns alunos se levantam))  
488 SARA xxx QUEM MANDÔ LEVANTÁ  
489 ((alguns alunos escrevem no quadro-negro))  
490 SARA GENTI TODO MUNDO ENTREGÔ A SUA PRODUÇÃO TEXTUAL  
491 SARA todo mundo entregô a sua produção textual  
492 SARA EN↑QUANTO NÃO TI↑VÊ TODO MUNDO SENTADO no lugar calminho com a  
493 boquinha fechada a genti não vai desce pra cantá o hino  
494 SARA GENTI OLHA AQUI ÔH: XXX  
495 SARA GENTI OLHA AQUI ÔH: só pra reforçá todo mundo entregô (.) todo mundo  
496 entregô suas músicas ninguém fico com a música pra levá pra casa quem trazê  
497 semana que vem tiver guardado eu não vô aceitá  
498 SARA vamos fazê fila prá desce  
499