

TANIA MARIA DA FROTA MATTOS MAZZILLO

**O TRABALHO DO PROFESSOR DE LÍNGUA ESTRANGEIRA
REPRESENTADO E AVALIADO EM DIÁRIOS DE APRENDIZAGEM**

Doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos de Linguagem

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

São Paulo / 2006

TANIA MARIA DA FROTA MATTOS MAZZILLO

**O TRABALHO DO PROFESSOR DE LÍNGUA ESTRANGEIRA
REPRESENTADO E AVALIADO EM DIÁRIOS DE APRENDIZAGEM**

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

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
São Paulo / 2006

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Anna Rachel Machado - Orientadora

Profa. Dra. Elisabeth Brait

Prof. Dr. Décio Rocha

Profa. Dra. Inés Kayon de Miller

Profa. Dra. Ana Maria de Mattos Guimrões

Profa. Dra. Maria Cecília Pérez Souza-e-Silva

Prof. Dr. Maurício Érnica

Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar etc...Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente à palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal.

MM Bakhtin.

FICHA CATALOGRÁFICA

MAZZILLO, TANIA M. O Trabalho do Professor Representado e Avaliado em Diários de Aprendizagem. São Paulo. Pp 189. 2006

TESE (DOUTORADO) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2006
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem.
ORIENTADOR: PROFA. DRA. ANNA RACHEL MACHADO

PALAVRAS-CHAVE: Diário de Aprendizagem – Interacionismo Sociodiscursivo-
Ergonomia da Atividade – Trabalho Educacional

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

A meu marido,

Sergio Mazzillo.

AGRADECIMENTOS

À CAPES, pelo patrocínio desta pesquisa.

À Anna Rachel Machado, por ter sido muito mais do que uma orientadora: pelas inestimáveis contribuições nos diferentes momentos deste trabalho, por ter sido uma verdadeira amiga nas dificuldades que enfrentei ao longo desse processo, por ter me ajudado a “ser forte”.

A todos os professores da PUC de SP, em especial aos professores do LAEL, que me ensinaram muito além das teorias: ensinaram-me como é importante partilhar conhecimentos e, principalmente, quando esses ainda se encontram em processo de construção.

Aos Professores que fizeram parte de todas as Bancas de Qualificação: Profa. Dra. Elisabeth Brait; Prof. Dr. Décio Rocha; Profa. Dra. Maria Cecília Pérez Souza-e-Silva e Prof. Dra. Maria Del Carmen Daher, pelas valorosas contribuições.

A todos os meus colegas do Grupo Alter, que propiciaram discussões interessantes em torno do agir e de suas representações.

À Secretária do Lael, Maria Lúcia, e a todos os funcionários que me ajudaram a diminuir a distância entre o Rio de Janeiro e São Paulo.

A meus filhos, André, Thiago, Fernanda e Felipe, que pacientemente me acompanharam nessa caminhada.

A meu marido, Sergio Mazzillo, companheiro de muitos anos, amigo fiel e paciente. Sem sua colaboração e a sua compreensão, Sergio, não me teria sido possível percorrer esse caminho. A você, dedico esta tese.

RESUMO

O presente trabalho inscreve-se no projeto de pesquisa do Grupo ALTER-LAEL (Análise de Linguagens no Trabalho Educacional e suas Relações), que estuda as ações e os textos produzidos na/ ou sobre a situação de trabalho educacional, visando a um aprofundamento teórico-metodológico das relações entre textos, atividades sociais e ações. Assim, esta pesquisa se volta para a caracterização de textos de interpretação das ações desenvolvidas por profissionais em seu trabalho, elaborados por agentes externos (textos de interpretação do trabalho). Mais especificamente, esta pesquisa tem por objetivo a identificação, em *Diários de Aprendizagem*, das características lingüístico-discursivas da interpretação e da avaliação do agir dos professores na sala de aula, buscando, ainda, identificar, que agir é avaliado, e de que perspectivas enunciativas é avaliado.

De forma mais geral, *Diários de Aprendizagem* são diários produzidos por pesquisadores, com o objetivo de registrarem seu próprio processo de desenvolvimento, como alunos, em uma determinada disciplina. No caso desta pesquisa, eles foram produzidos por duas pesquisadoras que, matriculadas em cursos de línguas, visavam melhor compreender o processo de aprendizagem de línguas estrangeiras.

Como fundamentação teórica e para a análise de dados, foram adotados os pressupostos teórico-metodológicos do interacionismo sociodiscursivo, vertente interdisciplinar da psicologia da linguagem, de base vigotskiana, que atribui ao agir e à linguagem um papel fundamental no desenvolvimento humano (Bronckart, 1997/99 e 2004). Foram assumidos, também, aportes teóricos da Ergonomia da Atividade (Saujat, 2002 e 2004), (Amigues, 2002; 2003; 2004), e da Clínica da Atividade (Clot, 99; Clot e Faïta, 02), disciplinas que estudam a atividade de trabalho situada à luz da psicologia interacionista social de Vygotsky e da filosofia da linguagem de Bakhtin, o que as faz compatíveis com o interacionismo sociodiscursivo. Além do quadro metodológico acima descrito, esta pesquisa fundamentou-se nos trabalhos desenvolvidos por Authier-Revuz (1982, 1998/02 e 2000) para a identificação dos diferentes posicionamentos enunciativos ou “vozes” responsáveis pelas avaliações.

Os dados nos mostram que o trabalho do professor de língua estrangeira representado nos diários configura-se como um trabalho de caráter interacional, instrumental, e mental, que envolve um agir de linguagem em diferentes graus, um agir com instrumentos, e um agir mental que compreende capacidades, motivos e intenções. É um trabalho, sobretudo, sujeito a avaliações. Verificou-se, ainda, que essas avaliações, realizadas a partir de diversas perspectivas enunciativas, ou “vozes”, incidem sobre o “modo de agir” dos professores na realização das tarefas típicas das aulas de língua estrangeira, tais como a tarefa de “ensinar leitura” etc...Esses “modos de agir”, ou “gêneros de atividade” (Clot, 99; Clot e Faïta, 02), são, por eles, apropriados e adaptados de maneira singular, o que constitui o seu *estilo profissional*. Sendo assim, conclui-se que são os *estilos profissionais* que são avaliados e que os “gêneros de atividade”, ao mesmo tempo em que são modelos e instrumentos para o agir, são critérios a partir dos quais o agir humano é avaliado.

ABSTRACT

The present work is part of a research project being developed by the Group ALTER-LAEL. The Group ALTER-LAEL is a research group concerned with questions related with human action and texts produced in or about the educational work situation. Thus, the group's main research project focuses on the development of more solid knowledge on how texts, social activities and actions are inter-related. This research, therefore, focuses on the characterization of texts in which external agents interpret and evaluate the actions performed by workers in their jobs (texts of work interpretation). More specifically, this research aims at identifying linguistic-discursive characteristics of the interpretation and evaluation of teachers' classroom actions, as registered in learners diaries, as well as it aims at identifying from which perspectives such actions are evaluated.

Broadly speaking, learners' diaries are diaries written by researchers engaged in learning situations, who wish to register their progress in language learning. The data used in this research comes from the diaries of two distinct researchers who attended German and Spanish lessons, aiming at a better understanding of the language learning process.

In order to develop this research, we adopted the views of the Interacionismo Sociodiscursivo, which develops a theory based on the sociocultural theory of development and which considers language to have a fundamental role in human development. We have also adopted the views of French Ergonomics (Saujat, 2002 and 2004; Amigues 2002, 2003 e 2004) and of the Activity Clinic (Clot, 1999 and Clot and Faïta, 2000) disciplines which study situated work activity, in the light of the same sociocultural theory, thus being compatible with the former theory. For the analysis of the different voices or perspectives from which the actions are evaluated, the views of Authier-Revuz (1982, 1998/02 e 2000) were also adopted.

Results show that language teachers' work is represented as an interactive, instrumental and mental activity, which involves motive, intention and capacity. Results also show that human action is always subjected to interpretation and evaluation, and that evaluation is made from different 'perspectives', or points of view, represented by different "voices". Moreover, such evaluations refer not to isolated actions but to a sequence of actions (verbal and non-verbal) performed in order to implement a certain teaching task, such as the teaching of reading. The teachers' motive, intention and capacity are also evaluated. Thus, we can say, that it is the teachers' "way of doing" (or overall conduct) which is evaluated, or, in other words, the teachers' professional style. Therefore, we conclude that the "professional genres" (or activity genres), a concept developed by Clot (99) and Clot and Faïta (2000) to explain individuals' behavior at work, besides functioning as 'models for acting' (cf. Bronckart, 2004), are also instruments for acting and criteria by which human action is evaluated.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	1
1. A PRÁTICA DIARISTA NO MUNDO ACADÊMICO	10
1.1 Um breve histórico	10
1.2 O uso de diários para o ensino de leitura.....	13
1.3 O diário como ferramenta para reflexão crítica	14
1.4 Os diários escritos por professores a partir de sua própria prática	15
1.5 Os diários de aprendizagem	16
1.6 Pontos positivos e negativos a respeito do uso de diários em pesquisas.....	18
2. O PROFESSOR, O ENSINO E O TRABALHO.....	21
2.1 O ensino em pesquisas no exterior e no Brasil.....	21
2.2 Ergonomia da Atividade e Clínica da Atividade: conceitos básicos	25
2.3 O ensino na ótica da Ergonomia da Atividade e da Clínica da Atividade.....	33
3. O AGIR E A AVALIAÇÃO DO AGIR NOS TEXTOS	40
3.1 Introdução	40
3.2 Os fundamentos do ISD.....	41
3.3 Agir geral e agir de linguagem no quadro do ISD	42
3.4 Os textos como ação de linguagem	49
3.5 Procedimentos para a análise de textos no quadro do ISD	51
3.5.1 A situação de ação de linguagem e o conteúdo temático	51
3.5.2 Os mundos discursivos	53
3.5.3 Os tipos de discurso	56
3.5.4 A infra-estrutura textual	58
3.5.5 Os mecanismos enunciativos: vozes e avaliação	62
4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	73
4.1 Os contextos de produção dos dados e descrição do corpus.....	73
4.2 A delimitação do corpus.....	75
4.3 Procedimentos de análise.....	76
4.3.1 Procedimentos de análise 1: a organização dos textos	78
4.3.2 Procedimentos de análise 2: o agir representado nos textos.....	80
4.3.3 Procedimentos de análise 3: a avaliação do agir	82
4.3.4 Procedimentos de análise 4: as instâncias enunciativas.....	84

5. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	88
5.1 Breve síntese da situação da ação de linguagem.....	88
5.2 As características organizacionais dos diários de aprendizagem.....	90
5.2.1 O conteúdo temático e o plano global dos textos.....	91
5.2.2 Os diferentes tipos de discurso encontrados nos textos.....	94
5.2.3 O primeiro conjunto de diários: ocorrência do tipo de discurso teórico.....	95
5.2.4 O segundo conjunto de diários: foco na descrição do agir.....	101
5.2.5 O terceiro conjunto de diários: diários com predomínio da implicação.....	103
5.2.6 Síntese sobre os tipos de discurso.....	106
5.3 As “figuras do agir” construídas nos diários de aprendizagem.....	108
5.3.1 Um agir linguageiro.....	109
5.3.2 Um agir com instrumentos.....	112
5.3.3 Um agir mental que envolve capacidade.....	114
5.4 As características enunciativas I: A avaliação do agir e os critérios empregados nas avaliações....	116
5.4.1 A avaliação do agir da Professora Célia em seu trabalho.....	119
5.4.2 A avaliação do agir da Professora Luci em seu trabalho.....	124
5.4.3 A avaliação do agir da Professora Cláudia em seu trabalho.....	128
5.5 As características enunciativas II: as instâncias que avaliam.....	138
5.5.1 A voz da aluna.....	140
5.5.2 A voz do <i>expert</i>	142
5.5.4 A voz da pesquisadora.....	144
5.5.5 As diferentes instâncias de avaliação nos outros diários.....	145
5.5.6 Algumas considerações a respeito dessa análise.....	148
6. REFLEXÕES FINAIS	150
7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS	159
ANEXOS.....	166

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Tipos de discurso	55
Quadro 2: Plano global (exemplo)	59
Quadro 3: Delimitação do corpus	76
Quadro 4: Questões pontuais	77
Quadro 5: Quadro para análise das avaliações	84
Quadro 6: Os diferentes posicionamentos enunciativos [exemplos]	87
Quadro 7: Situação de ação de linguagem	89
Quadro 8: O contexto social e os objetivos da interação	90
Quadro 9: O conteúdo temático dos diários de aprendizagem	93
Quadro 10: Os diferentes tipos de discurso nos diários de aprendizagem	95
Quadro 11: O conteúdo temático e os tipos de discurso	100
Quadro 12: O Conteúdo temático e os tipos de discurso	103
Quadro 13: Diários com predomínio da implicação	106
Quadro 14: Grupo 1 ^a : Agir languageiro que implica uma ação imediata do outro	110
Quadro 15: Grupo 1b: Agir languageiro que não implica resposta imediata do outro	111
Quadro 16: Grupo 1c :Agir languageiro em reação ao agir do outro	112
Quadro 17:Um agir com instrumentos	113
Quadro 18: Agir mental e capacidades	114
Quadro 19: O agir avaliado nos diários de aprendizagem	118
Quadro 20: Modo de agir – tarefa de leitura (Prof. Célia)	135
Quadro 21: Modo de agir – tarefa de leitura (Prof. Cláudia)	135
Quadro 22:: Modo de agir- tarefa de leitura (Prof. Luci)	136
Quadro 23: As diferentes instâncias enunciativas de avaliação	146
Quadro 24: As diferentes vozes que se apresentam nos diários	148

INTRODUÇÃO

Meu envolvimento com a pesquisa em salas de aula de língua estrangeira teve início nos anos 90, quando já lecionava há alguns anos na Cultura Inglesa do Rio de Janeiro. Foram as idéias do Professor Dick Allwright (1991 e 1994), da Universidade de Lancaster, na Inglaterra, trazidas diretamente por ele mesmo para as professoras da Cultura Inglesa, nos anos de 1991 e 1992, que me atraíram para a pesquisa. Na época, o Professor Allwright procurava incentivar as professoras a pesquisarem as suas próprias salas de aula, na busca de melhor compreensão dos problemas que as afligiam. Esse conceito tão novo de pesquisa entusiasmou os professores e logo me propus a desenvolver algumas pesquisas à luz do modelo proposto conhecido como *Exploratory Practice*. Esse modelo de pesquisa contemplava a compreensão da sala de aula, e não uma busca por soluções de problemas. Logo no ano de sua visita, desenvolvi duas pesquisas exploratórias:

A primeira: *Teaching Culture in the Classroom: How Beneficial is it?* girava em torno da ênfase a que me propunha dar, nas aulas de inglês, à cultura britânica, verificando o tal “benefício”, a partir de questionários distribuídos entre os alunos, para a obtenção dos resultados. Teriam eles desenvolvido mais o seu conhecimento de inglês? Teriam eles simpatizado mais com a Inglaterra e o Reino Unido, a partir das aulas tão direcionadas?

A segunda: *Exploring the Use of L1 in the Language Classroom*, era sobre o uso do português nas aulas de inglês. O objetivo era compreender quando, como e por que os meus alunos recorriam à língua materna em sala de aula. Um *puzzle* que, aliás, jamais tentei solucionar. Somente compreender. Os resultados dessas duas pesquisas foram apresentados sob a forma de poster, no congresso realizado pelo TESOL (*Teachers of English to Speakers of Other Languages*) em Atlanta, nos Estados Unidos, em 1993.

Desse modo, a Prática Exploratória foi a teoria que guiou minhas questões sobre a sala de aula e sobre os meus alunos. Sempre em busca de idéias para melhorar minhas aulas. Os *puzzles* que me intrigavam por algum tempo eram investigados, visando a uma melhor compreensão do que ocorria em meu local de trabalho. (Mazzillo, 1994a e 1994b). Todavia, o outro lado da

moeda também me intrigava. Queria saber como se sentia um aluno em aula de língua estrangeira, quais eram as dificuldades que enfrentava. Foi essa curiosidade que motivou minha decisão de assumir o papel de aluna, em aula de alemão, em 1997.

Naquela época, acumulava doze anos de experiência como professora de inglês em cursos livres e em Universidades no Rio de Janeiro, mas pouco me lembrava de meu próprio aprendizado de inglês. Entretanto, durante todo o tempo em que lecionei, jamais deixei de perceber a penosa trajetória de alunos adultos para alcançar a almejada fluência em língua estrangeira. Isso dava ensejo a várias perguntas, ou *puzzles*: Seria a dificuldade dos alunos uma questão individual? Teria a ver com o modo de ensinar dos professores? O que, na realidade, se passava em uma aula de língua estrangeira, do ponto de vista do aluno? Seria possível, uma vez assumida a posição de aluna, melhor compreender alguns aspectos dessas dificuldades?

Com essas questões em mente resolvi, conforme citei anteriormente, inscrever-me em um curso de alemão, no Rio de Janeiro, e vivenciar a situação ensino-aprendizagem sob outro ângulo. Essa experiência tornou-se a minha proposta de pesquisa para o meu curso de mestrado em Lingüística Aplicada, no qual ingressara naquele mesmo ano, na UFRJ. Como aluna de alemão, eu coletaria dados para o desenvolvimento da minha dissertação. Optei, então, por uma abordagem de orientação etnográfica e escolhi como instrumentos de pesquisa para coleta de dados, em primeiro lugar, a escrita de um “diário de aprendizagem”, no qual relataria as minhas impressões sobre as aulas, e os momentos ali vivenciados; em segundo lugar, a gravação em áudio das aulas, o que me permitiria voltar às mesmas para conferir os fatos e, em terceiro lugar, a realização de entrevistas com professores e alguns alunos. Sendo assim, os dados poderiam ser triangulados, uma exigência da metodologia escolhida. Portanto, os textos de meu diário, naquela altura, representaram apenas uma parte dos dados analisados, propiciando somente uma das perspectivas da experiência vivenciada e possibilitando uma triangulação com as gravações e com as entrevistas realizadas.

Na pesquisa que realizei, que teve como fundamentação teórica os ensinamentos de Vygotsky (1934/96; e 1935/96), Bakhtin/Volochinov

(1929/99) e Bakhtin (1992/03 e 1997), assim como os de outros autores identificados com o interacionismo social de Vygotsky e, conseqüentemente, com a teoria sócio-histórica e cultural do desenvolvimento humano, concluí que tanto a formação profissional dos professores que escrevem os diários quanto suas crenças a respeito do processo de ensino-aprendizagem de línguas interferem, não apenas em sua própria aprendizagem, levando-os a rejeitar eventuais métodos divergentes, abandonando, nesses casos, o estudo da língua por completo, mas aparecem, também, nos textos do diário, marcando fortemente sua identidade profissional (Mazzillo, 2000).

Foram as características gerais dos textos de meus diários que me conduziram à proposta desta pesquisa; refiro-me às críticas às aulas da professora observada na primeira fase da pesquisa (de março a dezembro de 1997) e aos elogios às aulas de outra professora, observada na segunda fase (de agosto a dezembro de 1998). Algumas questões me incomodavam a esse respeito. Por exemplo: Por que os textos eram permeados por críticas e/ou elogios? O que era, de fato, avaliado: os professores ou suas aulas?

Assim, para minha tese de doutorado, decidi continuar estudando a sala de aula de língua estrangeira, porém, dessa vez, tendo como objeto de pesquisa somente os textos do 'diário de aprendizagem', entendendo que, nesses textos, encontraria elementos que pudessem vir a justificar o uso de diários de aprendizagem em cursos de formação de professores de língua estrangeira. Tal reajuste do foco da análise levou-me a optar por um quadro teórico e metodológico que me permitisse analisar a linguagem nos textos dos diários, a qual, a meu ver, era permeada por inúmeros comentários avaliativos a respeito das professoras e de seu agir. Optei pelo interacionismo sociodiscursivo (Bronckart, 1997/99 e 2004), corrente teórica que desenvolve uma reflexão sobre a problemática do agir humano, ao mesmo tempo em que oferece uma teoria sobre a análise de textos e uma semiologia para análise do agir no trabalho e que contribuiria, assim, com instrumentos relevantes para o desenvolvimento de meus estudos sobre os diários de aprendizagem.

"Diários de aprendizagem", vale esclarecer, têm sido utilizados como instrumentos de coleta de dados em pesquisas longitudinais, que giram em torno da aprendizagem de uma língua estrangeira por professores de outras

línguas estrangeiras, experientes, ou por lingüistas, interessados em investigar o processo ensino-aprendizagem do ponto de vista do aluno. Kathleen Bailey (1979 e 1995) e Francine e John Schumman (1977) foram os pioneiros a usar essa metodologia de pesquisa na área do ensino-aprendizagem de línguas. Mais adiante, no Capítulo 1, apresentamos uma revisão da literatura sobre o uso de diários no meio acadêmico, destinado às pesquisas.

Assim, os diários de aprendizagem, na medida em que são produzidos por pesquisadores - também lingüistas e professores -, são especialmente interessantes para a investigação científica, uma vez que podemos neles surpreender as avaliações que esses alunos-diaristas fazem das aulas e do agir dos professores observados, tanto do ponto de vista de alunos, como também as avaliações que fazem de uma perspectiva profissional, tendo em vista que são conhecedores da área que pesquisam, questões essas ainda não exploradas nos estudos de diários.

Foi a partir de leituras realizadas durante o curso de doutorado no LAEL, mais especificamente a partir da leitura de Bronckart 1997/99, e Bronckart, 2004, que passei a compreender que avaliamos os outros constantemente, mesmo sem perceber que o fazemos. Diante dessa constatação, perguntei-me: De que forma a avaliação que fazemos do outro nos afeta? Seria válido defender a reprodução de situações como a descrita acima, na qual um professor se coloca como observador-participante de outras aulas, criticando ou elogiando um outro professor? Seria válido defender a prática diarista para a formação de professores?

O que queremos, então, é trazer para a discussão, a importância da avaliação do outro para o desenvolvimento humano e, mais especificamente, a importância da avaliação de um professor pelo outro, no exercício de seu trabalho e, é claro, a prática diarista.

Entendemos, pois, que os textos construídos na situação acima descrita, isto é, os diários de aprendizagem, possam ser considerados textos avaliativos do trabalho educacional e, dessa forma, são de interesse para

pesquisas desenvolvidas pelo Grupo ALTER¹/LAEL (*Análise de Línguas no Trabalho Educacional e suas Relações*), nas quais se insere esta pesquisa.

A respeito do grupo ALTER, faz-se necessário esclarecer que está relacionado diretamente aos pesquisadores de Genebra que integram o Grupo LAF (*Linguagem, Ação e Formação*). Ambos, que apresentam pressupostos, problemáticas e métodos similares visam, especificamente, a estudar as ações e os textos produzidos em ou sobre a situação de trabalho. Mais especificamente, de acordo com Machado (2003), o Grupo ALTER/LAEL visa "desenvolver um aprofundamento teórico-metodológico sobre as relações entre linguagem e trabalho educacional, tomadas no quadro da problemática maior das relações entre textos, atividades sociais e ações" (Machado, 2003:1), trabalhando com dados coletados em diferentes instituições e situações educacionais. As diferentes pesquisas dos integrantes do grupo ALTER/LAEL apresentam objetivos específicos e se direcionam para diferentes situações de trabalho educacional, dividindo o seu enfoque entre vários temas, dos quais cito apenas alguns: a identificação [e caracterização] dos gêneros de textos que se constituem como textos de prescrição das ações dos profissionais de ensino; identificação e caracterização dos diferentes gêneros de textos, de atividades e de ações que se desenvolvem no decorrer do *trabalho* do professor; identificação e caracterização dos gêneros de textos em que o próprio trabalho é avaliado pelo profissional (*textos de auto-avaliação do trabalho*); identificação e caracterização dos gêneros de textos em que um agente externo avalia as ações desenvolvidas pelo profissional (*textos de interpretação do trabalho*); confrontação das ações distinguidas nos diferentes níveis do trabalho (prescrito, planejado etc.) apoiados em conceitos da ergonomia; comparação das características das ações de diferentes professores, na mesma situação de trabalho educacional, para se distinguir aspectos que são comuns a essas situações e aspectos individuais (ou *estilísticos*) (cf. Machado, 2003).

¹ O grupo ALTER é liderado pela Prof. Dra. Anna Rachel Machado.

As pesquisas que se inserem no grupo ALTER/LAEL visam, portanto, a analisar a linguagem construída no decurso da atividade de ensino, ou em situação de trabalho educacional, ou sobre esse trabalho, sob a ótica da ergonomia, da clínica da atividade e da psicologia da linguagem. Este trabalho é feito em conjugação com a análise de textos, buscando aliar-se a algumas pesquisas realizadas mais recentemente no Brasil, como, por exemplo, às pesquisas desenvolvidas pelo grupo Atelier². Este, formado por lingüistas, é pioneiro em pesquisas que se orientam para a compreensão das práticas de linguagem em situação de trabalho, recorrendo à ergonomia para o desenvolvimento de seus estudos. Esse olhar chega, agora, às pesquisas na esfera da educação, de modo que possamos também buscar novos subsídios para a compreensão do trabalho do professor e de seu papel, rompendo com estereótipos e, desse modo, contribuindo para seu desenvolvimento. Assim, essas novas pesquisas que vêm sendo desenvolvidas por lingüistas interessados pela esfera educacional e, mais especificamente, pela situação de trabalho do professor, foram buscar inspiração junto às ciências da ergonomia da atividade, da psicologia, da sociologia, além, é claro, no interior da própria análise de discurso.

Sendo assim, devemos deixar claro que nosso estudo distingue-se dos estudos desenvolvidos por ergonomistas da atividade ou por psicólogos que estudam o trabalho, na medida em que privilegia a análise de textos produzidos na ou sobre a situação de trabalho. Trata-se de um estudo interdisciplinar que pode vir a contribuir tanto para o desenvolvimento da ergonomia da atividade do professor e da psicologia do trabalho quanto para o desenvolvimento da Lingüística Aplicada e, mais especificamente, para o ISD. Acreditamos que, enquanto o ISD se configura como nossa ferramenta central de análise, as outras disciplinas mobilizadas contribuem para delimitar os textos que se referem ao trabalho educacional e fornecem instrumentos para a elaboração de categorias de análise específicas e para interpretação dos resultados das análises dos dados.

² As pesquisas do grupo Atelier, formado por pesquisadores interessados pelas práticas de linguagem em situação de trabalho têm originado dissertações/ teses, artigos ancorados na parceria lingüística aplicada/ ergonomia.

Para o desenvolvimento desta tese, partimos de um dos pressupostos centrais do interacionismo sociodiscursivo (ISD), segundo o qual é pela avaliação do agir do outro que o ser humano se constitui e orienta seu próprio agir. Essa avaliação do agir do outro se constitui como uma prática social que atinge a dimensão psicológica do ser humano e se realiza fundamentalmente por meio da linguagem. O que desejamos captar por meio da pesquisa é a manifestação concreta da avaliação do agir do professor na forma como achamos ser possível encontrar em diários de professores de línguas, que os tenham escrito quando no papel de alunos regularmente matriculados em cursos de língua estrangeira. Portanto, temos por hipótese inicial que esses diários apresentam traços de avaliação do trabalho do outro, ou, em outras palavras, traços de avaliação sobre o agir em situação de trabalho educacional.

Falar sobre o trabalho e sobre a sua avaliação, todavia, é o mesmo que falar sobre textos social e historicamente situados, que revelam o caminho percorrido pelos autores dos diários, professores, ao longo de suas vidas profissionais. Essa questão será considerada, neste trabalho, no quadro do interacionismo sociodiscursivo (Bronckart, 1997/99) que, para análise dos textos, leva em conta a situação da ação de linguagem na origem de sua produção e o paradigma dialógico da linguagem, conforme percebido por Bakhtin/Volochinov (1929/99), e Bakhtin (1997). Bronckart, ao lado desse autor (ou autores), defende a concepção de que a linguagem é socialmente constituída, e que todo discurso é dialógico, isto é, está em contato com vários outros discursos, no interior de sua expressão.

Nessa perspectiva, entendemos que os textos dos diários travam um diálogo não só com o texto do outro sobre quem falam, sobre seu agir verbal e não verbal, mas também com outros textos anteriores, apropriados no decorrer da constituição socialdiscursiva de seu autor efetivo. A identificação das vozes privilegiadas na concretização desses textos e sua posterior análise e interpretação nos permitirão não só compreender melhor os parâmetros sócio-históricos e culturais com os quais o agir dos professores é julgado, mas também compreender as representações que podem ser detectadas nesses textos a respeito do trabalho dos professores de língua estrangeira no Brasil.

Sob essa ótica, acreditamos que esta pesquisa possa contribuir de forma significativa para uma melhor compreensão das condições sócio-históricas do trabalho do professor no Brasil de hoje. Em um plano mais amplo, acreditamos também que a pesquisa poderá contribuir para a melhor compreensão do processo de avaliação do agir humano representado nos textos e, particularmente, ao que se realiza em situação de trabalho educacional.

Mais especificamente centraremos nossos esforços:

- a) No levantamento de características lingüístico-discursivas que confirmem nossa hipótese de que o agir dos professores é representado nos diários de aprendizagem;
- b) No levantamento de características lingüístico-discursivas que indiquem que os professores e seu agir são avaliados pelos observadores-participantes;
- c) Na identificação das vozes que se entrecruzam nestes textos e que avaliam o agir do professor em seu trabalho.

A principal questão que orientará este trabalho é, portanto, a seguinte:

Como se configuram, nos diários de aprendizagem, o agir e a avaliação do agir do professor em sala de aula ?

Para respondermos a essa macro-questão de pesquisa, que tem seu foco no professor e em seu agir no trabalho, será preciso investigar os textos de seu ponto de vista organizacional, semântico e enunciativo. Assim, criamos questões mais pontuais, que servirão de guia para o desenvolvimento da pesquisa:

Do ponto de vista organizacional:

- Qual o plano global dos textos?
- Que tipos de discurso são encontrados e qual a sua relação com o conteúdo temático?

Do ponto de vista semântico:

- Que tipos de agir e que elementos do agir do professor são tematizados ?

Do ponto de vista da responsabilidade enunciativa:

- Que agir e que elementos do agir do professor são avaliados?
- Que critérios de avaliação podem ser detectados nos textos?
- Que instâncias enunciativas são postas nos textos como responsáveis pelas avaliações?

Colocadas as questões que orientarão esta tese, resta apresentar a organização global deste estudo. Em primeiro lugar, no Capítulo 1, apresentaremos uma revisão da bibliografia sobre o uso de diários no meio acadêmico, como instrumentos de pesquisa e, a seguir, mais especificamente, sobre os diários de aprendizagem. Em seguida, no Capítulo 2, examinamos as propostas da Ergonomia da Atividade e da Clínica da Atividade, que estudam a atividade de ensino do ponto de vista do trabalho, e que nos fornecem elementos para a interpretação dos dados. Depois, no Capítulo 3, passamos aos fundamentos teóricos do interacionismo sociodiscursivo, para explicar as propostas dessa corrente epistemológica sobre as questões do agir humano referido em textos orais e escritos e sua teoria para a análise dos textos, envolvendo a semiologia do agir recentemente desenvolvida por Bronckart (2004) e Bronckart e Machado (2004). A seguir, no Capítulo 4, discorremos sobre os procedimentos metodológicos adotados. No Capítulo 5 apresentamos os resultados e a discussão dos dados e, finalmente, no Capítulo 6 fazemos nossas reflexões finais. Passemos, então, a seguir, para o Capítulo 1.

1. A PRÁTICA DIARISTA NO MUNDO ACADÊMICO

Um destinatário como escapatória
M.M.Bakhtin

Neste capítulo, iniciamos fazendo um breve histórico sobre a prática diarista no meio acadêmico. Isto é, explicamos como o gênero “diário” tem sido utilizado em pesquisas desenvolvidas em diversas áreas de estudo, desde o século XIX. Em seguida, citamos exemplos de sua utilização mais recente, na área da lingüística aplicada. Apresentamos, em primeiro lugar, o uso do diário para o ensino de leitura, conforme utilizado por Machado (1998); em seguida, o uso de diários como instrumentos de reflexão, conforme estudo realizado por Liberalli (1999); depois, como instrumento para registro de dados coletados pelas próprias professoras sobre suas aulas, conforme Sette(2006), e, por fim, como “diários de aprendizagem”, utilizados por pesquisadores que se colocam na situação de aprendizes de uma língua estrangeira, conforme Bailey (1979/1995), Schuman e Schuman (1977) e Mazzillo (2000).

1.1 Um breve histórico

A prática diarista não é uma prática recente. Suas raízes são históricas e sociais, conforme atesta Machado (1998), em seu livro *O Diário de Leituras*. De acordo com a pesquisa que realizou, Machado (1998) nos informa que o gênero de escrita conhecida como “diário” impôs-se, principalmente, a partir do século XIX, como resultado de mudanças históricas e sociais relacionadas, principalmente, a contradições entre a afirmação de determinados princípios de ordem social, tais como o da liberdade e da igualdade e as reais condições com as quais os indivíduos se confrontariam no seu cotidiano. Ao enfrentar tais contradições, os indivíduos questionavam as próprias identidades, recorrendo, então, ao diário como forma de resolver tais questões. A autora menciona, ainda, autores como Lourau, (1988), que justificam a busca pelo diarismo como uma forma de compensar a ruptura de uma ordem temporal tradicional, ocorrida naquela

época, isto é, no século XIX. O diarista faria, assim, a “historização de si mesmo”, por meio da escrita de seus diários (Machado, 1998).

Nos dias de hoje, o uso de diários tem sido bastante variado. Liberali (1999), que também desenvolveu estudos sobre o assunto, relaciona, apoiada em Machado (1998) e Zabalza (1994), alguns desses usos mais conhecidos:

“Nas ciências sociais, para elucidar as relações entre cientistas e instituições ligadas às pesquisas, para inferir estruturas gerais através de descrições de espaços pessoais;”
 “Nas pesquisas etnográficas, sob a forma de questionamento da própria metodologia de pesquisa;”
 “Em história, em reconstruções de biografias e épocas;”
 “Na psicologia clínica, como espaço individual de cada sujeito que se converte em objeto de estudo;”
 “Nas pesquisas educacionais, não só como um instrumento de pesquisa, mas também como um instrumento de ensino e aprendizagem, para explorar a dinâmica de situações concretas, através de relatos de protagonistas.” (cf. Liberali, 1999).

Como podemos verificar, o uso de diários tem aparecido em diferentes contextos sociais e de pesquisa. A esse respeito, Liberali (1999), em sintonia com Zabalza (1994:83), defende que os diários atendem, em todos esses contextos, a uma exigência metodológica dupla, que seria a de “centrar as análises em situações concretas, integrando a dupla dimensão referencial e expressiva dos fatos”. Ou, por assim dizer, segundo Liberali (ibidem)

“os diários trabalhariam a objetividade da situação através da versão subjetiva que os sujeitos dão a ela, e a subjetividade da situação através dos dados objetivos que o próprio documento pessoal proporciona.” (Liberali: 1999)

Essa questão da subjetividade nas escritas dos diários surge, muitas vezes, como um problema, quando se trata da utilização de diários em pesquisas científicas. Lourau (1988), por exemplo, segundo Machado, entende que o surgimento desse gênero nas Universidades indica uma “crise do discurso científico”, na medida em que o seu aparecimento estaria relacionado com a “perda de legitimidade do discurso positivista.” Por outro lado, aqueles que defendem o uso de diários como instrumento de coleta de dados entendem que esse tipo de escrita seria capaz de transformar as

ciências humanas e sociais. Machado explica que isso se deveria ao fato de que o gênero diário permitiria que se mostrasse o sujeito da pesquisa imerso em seu campo de trabalho; permitiria que se mostrasse o funcionamento real de sua inteligência; como se desenvolvem as relações sociais que ele estabelece durante a pesquisa e, até mesmo, suas fraquezas. Nesse tipo de diário, sugere Machado, as palavras do homem e do etnógrafo se misturam; seus projetos, suas tentações, os passos da pesquisa etc. “Na verdade”, diz a autora, “não haveria uma demarcação nítida entre ciência e não ciência, misturando-se o diário de campo, o diário de pesquisa e o diário íntimo”. (Machado, 1998).

Uma outra questão abordada por Machado (1998) a respeito de diários está relacionada à situação de produção dos mesmos, e, conseqüentemente, relacionada a seus produtores. Segundo a autora, o produtor de um diário *stricto-sensu* escreve, em geral, para si mesmo, com múltiplos objetivos, que às vezes não estão claros nem para ele mesmo. O fato de a escrita diarista estar fora da vida pública, significaria que “há menos restrições ao que se escreve, podendo o produtor assumir diversas imagens de enunciador – ou de posições de sujeito – dentre as múltiplas que desempenha no cotidiano”. A autora afirma, ainda, que no diário, é possível assumir-se “a posição de mãe, de amante, de professora, de pesquisadora, ou combinar essas posições e inventar outras”. Enfim, em uma tentativa de caracterizar o gênero diário, Machado (1998) ressalta os seguintes pontos, comuns à maioria dos textos que chamamos de diário:

- Não haveria um destinatário empírico;
- Haveria um papel acentuado do superdestinatário no sentido bakhtiniano do termo;
- Haveria um contrato de confiança entre produtor e possível destinatário, para a compreensão responsiva desse destinatário
- Haveria uma atribuição de franqueza, pelo locutor, ao texto produzido;
- Haveria presença de referentes afetivos e cognitivos
- Um mundo discursivo seria construído temporalmente conjunto ao da situação de ação de linguagem;

- Haveria nos textos diaristas uma implicação de linguagem, do tempo e do espaço do contexto material de comunicação, com ausência de preocupação com procedimentos de textualidade como coesão e coerência;
- Os objetivos poderiam ser múltiplos;
- Haveria a criação de um espaço que permitiria a constituição das subjetividades (cf. Machado, 1998).

Prosseguindo no desenvolvimento deste capítulo, que contempla o uso de diários em pesquisas, apresento, a seguir, como os diários têm sido usados por pesquisadores no mundo acadêmico, antes de entrar no que é mais específico desta pesquisa, que é o “diário de aprendizagem”.

1.2 O uso de diários para o ensino de leitura

A esse respeito, é imprescindível considerar Machado (1998), que desenvolveu um estudo pioneiro, à luz do quadro epistemológico do ISD, acerca da importância de um tipo de diário, que chamou de “diário de leituras”, para o desenvolvimento da habilidade de leitura de seus alunos, de nível universitário. Mas, o que vem a ser o diário de leituras? A autora define o “diário de leituras” como sendo um texto no qual um determinado leitor vai registrando, à medida que lê, sua compreensão, suas impressões pessoais, seus problemas diante de um determinado texto que está lendo. Não se trata, segundo a autora, nem de um resumo nem de notas de leitura.

Sua proposta para o diário de leituras gira em torno do pressuposto de que, no processo de leitura, o leitor exercita diversas capacidades de linguagem, que envolvem diferentes tipos de conhecimento, que intervêm conjuntamente durante a compreensão: conhecimentos de mundo, conhecimentos sobre o funcionamento da linguagem em diferentes níveis, conhecimento sobre os gêneros de discurso, etc. Machado defende, assim, que a utilização de diários de leituras nas aulas, associada à sua discussão, possa ser um importante instrumento para o desenvolvimento da compreensão ativa da leitura e para o estabelecimento de interações nas

quais diferentes interpretações de um mesmo texto possam ser expostas e negociadas por todos os participantes.

Em suma, para Machado³, a prática do “diário de leituras” permite que o aluno, sujeito leitor, possa expor e justificar suas diferentes interpretações dos textos que lê, as diferentes histórias e procedimentos de leitura, suas diferentes representações e avaliação da situação, e da própria atividade, tornando-se assim, mais independente, mais responsável por seu próprio aprendizado.

1.3 O diário como ferramenta para reflexão crítica

Uma outra investigação importante a respeito do uso do diário foi realizada por Liberali (1999) para sua tese de doutorado, também no LAEL, na PUC de São Paulo. Sua pesquisa diz respeito ao uso do diário como ferramenta para reflexão crítica. Liberali estudou e analisou diários produzidos por cinco coordenadoras de escolas, alunas de um curso de extensão oferecido pela COGEAE/PUC-SP, ministrado por ela mesma. Utilizando-se de três teorias principais, a saber, a da reflexão, baseada na discussão da ação comunicativa de Habermas (1987), a do uso do diário como instrumento, e a teoria do funcionamento dos textos de Bronckart (1997/99), a pesquisadora buscou estudar a reflexão de coordenadores de escola, compreender a utilização de diários em processos reflexivos e entender a relação entre linguagem e os diferentes tipos de reflexão. Liberali concluiu, em seu estudo, que os diários são de fato úteis como ferramenta de reflexão, sendo que identificou seis grupos de textos diferentes que podem ser organizados de acordo com o tipo de reflexão enfatizado. Isto é, Liberali identificou textos que enfatizam uma reflexão técnica, com mais características de discurso teórico⁴ e seqüências descritivas e explicativas; textos que enfatizam uma reflexão prática, com predominância do relato interativo e de seqüências descritivas de ação e explicativas; e textos que

³ Para maiores detalhes a respeito do “Diário de leituras”, consultar Machado, 1998.

⁴ Conceitos baseados em Bronckart, 1997/99 (explicados em detalhes no Capítulo 3 desta tese).

ênfatisam uma reflexão crítica, com predominância de discurso teórico, com relato interativo, ou teórico com interativo, e com seqüências argumentativas. Segundo a pesquisadora, a produção desses diferentes tipos de textos foi diretamente influenciada pelas instruções, comentários e anotações feitas por ela mesma, na qualidade de professora-pesquisadora. Seu estudo, sendo assim, relevante para compreensão da relação entre linguagem e pensamento, nos coloca um passo adiante no desenvolvimento de pistas que nos confirmem a grande utilidade da escrita diarista na área da educação e da formação de professores.

1.4 Os diários escritos por professores a partir de sua própria prática

Em estudo mais recente, Sette (2006) também lançou mão do gênero diário para a coleta de dados para sua tese de doutorado, que foi apresentada à PUC do Rio de Janeiro em março de 2006. Nessa investigação, a autora, Maria de Lourdes Sette, utilizou um diário para registrar a sua vivência como professora de inglês, durante o período em que ministrou aulas para alunos em uma empresa no Rio de Janeiro. O objetivo de seu estudo era aprofundar sua compreensão acerca da relação pedagógica construída entre professora e alunos, no decorrer do curso, e analisar o potencial exploratório gerado por atividades pedagógicas realizadas pelos alunos, além de correspondências por eles enviadas à professora. Ao perceber o entrelaçamento de aspectos sócio-histórico-individuais, conscientes e inconscientes, presentes nos enunciados dos participantes do evento pedagógico e registrados nos documentos mencionados [o diário e as correspondências], a autora aproximou três teorias: a Prática Exploratória⁵, a Psicanálise e a Filosofia da Linguagem de Mikhail Bakhtin, a fim de entender com mais profundidade a natureza da relação pedagógica e a qualidade de vida na sala de aula. Em seu estudo, a autora discute a centralidade dos aspectos individuais e afetivos presentes no ambiente pedagógico e sua importância na construção da natureza amorosa

⁵ Prática Exploratória – conforme expliquei na Introdução – investigação de questões, por professores, referentes à própria prática.

dessa relação pedagógica, com base em sua prática, segundo os registros dos diários. Assim, sua tese pretende aproximar os conhecimentos e a postura reflexiva dos professores que se orientam pela Prática Exploratória do saber da Psicanálise Freudiana sobre o sujeito humano e de alguns conceitos da Filosofia da Linguagem, assumindo, assim, uma teoria que parte da prática profissional do próprio professor-investigador, de acordo com os registros nos diários.

Mas, e os diários de aprendizagem, que mais diretamente nos interessam aqui. O que são? Qual a sua utilidade?

1.5 Os diários de aprendizagem

O uso de diários de aprendizagem como instrumentos de pesquisa surgiu, segundo Bailey e Ochsner (1981:188), como um recurso no qual se pudesse registrar, não apenas o aspecto afetivo que envolve o processo de aprendizagem de uma segunda língua, mas também as percepções pessoais de um aluno diretamente relacionadas a esse processo. Segundo Bailey (1995:168), de um modo geral, diários são relatos de observações e de reflexões, feitos na primeira pessoa, sobre fatos ocorridos durante o processo ensino-aprendizagem, que podem transformar-se em estudos de caso. Nessa situação, o pesquisador é, ao mesmo tempo, aluno e observador. Ao estudar o seu próprio aprendizado de línguas, os diaristas assumem o papel de observadores-participantes em pesquisa de orientação etnográfica. Do ponto de vista da metodologia, Bailey (1995:169) entende que os estudos de diários estão inseridos em uma tradição de pesquisa antropológica, já que, tanto etnógrafos quanto autores de diários de aprendizagem de línguas não definem perguntas antecipadamente, sendo que a escrita diarista, isto é, a coleta de dados, se dá da forma mais aberta e geral possível.

Os primeiros estudos de caso feitos com o uso de diários de que se têm notícia no campo do ensino de línguas estrangeiras são os de Francine e John Schumman (1977) e Bailey (1979). Esses estudos trouxeram à tona a importância do aspecto afetivo no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, considerando-se, entre outras, questões como a de “aconchego

e conforto”⁶, no caso dos Schumann (1977), e a questão da ansiedade, no caso de Bailey (1979).

Segundo Bailey (1995), os Schumann, que desenvolveram sua pesquisa sobre a aprendizagem da língua árabe em situações institucionais na Pérsia (atual Irã), em 1977, preocuparam-se também em registrar...

“os acontecimentos diários e todos os pensamentos e sentimentos relacionados a esses acontecimentos, dando atenção especial aos ajustes culturais e esforços feitos e até evitados, para aprender a língua em questão, tanto dentro quanto fora da sala de aula.” (cf. Bailey, 1995:168)⁷

Portanto, esse tipo de pesquisa permite aos pesquisadores captar a essência do que acontece no processo ensino-aprendizagem, não apenas no local institucional, mas também em relação a todos os fatores externos que podem afetar a aprendizagem, como no caso dos Schumann (1977) acima citado. Além do mais, o pesquisador, na posição de aluno, interage com colegas e professores, tendo a oportunidade de realizar trabalhos e testes durante as aulas, dados esses que também podem se juntar à pesquisa, conferindo a ela um rigor e uma intersubjetividade ainda maiores.

O procedimento sugerido para estudos de diários, segundo Bailey e Ochsner (1981), inclui cinco fases importantes:

- “1. Idealmente, o diarista deve descrever sua história pessoal de aprendizagem de línguas ou de ensino”.
2. O diarista deve sistematicamente registrar eventos, detalhes e sentimentos a respeito da experiência em questão, em um diário confidencial e sincero;
3. O diarista faz a revisão dos seus apontamentos para a versão pública do diário: (i.e.: nomes são alterados e informações prejudiciais a terceiros , ou ainda extremamente constrangedoras para o diarista são omitidas). [...]
4. O diarista estuda seus apontamentos, procurando padrões recursivos e eventos significativos.
5. Os fatores identificados como sendo importantes para a experiência de ensino/aprendizagem de uma segunda língua são interpretados e discutidos no estudo final.” (Bailey e Ochsner, 1981:189)⁸

⁶ Originalmente *nesting*. (Bailey e Ochsner, 1981)

⁷ Tradução de minha responsabilidade.

⁸ Tradução de minha responsabilidade.

Os autores afirmam, entretanto, que essa ordem de atividades pode ser alterada. Há casos em que, por exemplo, o diarista busca identificar padrões recursivos que servirão de amostragem para sua análise durante a experiência de ensino-aprendizagem. É, normalmente, nesse estágio, na identificação dos dados, que as perguntas de pesquisa são definidas. De um modo geral, segundo esses mesmos autores, os estudos em diário são guiados por uma pergunta ampla: Que fatores são importantes no meu processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira? Na medida em que as variáveis pessoais emergem, o diarista continua a fazer a releitura dos dados, procurando *insights* e mais exemplos da questão principal. Entretanto, muitas têm sido as críticas ao gênero “diário” como instrumento para coleta e pesquisa de dados.

1.6 Pontos positivos e negativos a respeito do uso de diários em pesquisas

A breve revisão aqui empreendida sobre o uso de diários no meio acadêmico nos mostra que o gênero diário, tomado em seu sentido mais estrito, é um instrumento de grande versatilidade, na medida em que pode ser adaptado para o uso em diversas situações de pesquisa. Os diários podem ser escritos tanto pelos próprios pesquisadores (no caso dos diários de aprendizagem, por exemplo) quanto pelos sujeitos das pesquisas (no caso do diário de leitura). Nos diários de leitura, vimos que Machado (1998) defende a possibilidade de o aluno, sujeito leitor, expor e justificar suas diferentes interpretações dos textos que lê, diferentes histórias e procedimentos de leitura, suas diferentes representações e avaliações. Assim, levadas ao grupo, essas diferentes interpretações, representações e avaliações podem ser expostas e negociadas por todos os participantes. O uso do gênero diário nessa perspectiva parece, a meu ver, muito importante para o desenvolvimento mais profundo das habilidades de leitura dos indivíduos, habilidade essa, hoje em dia, tão deficitária entre nossos estudantes.

Já em relação aos “diários de aprendizagem” as críticas têm sido tão variadas quanto os argumentos a favor, conforme aponta Mazzillo (2000). Um ponto levantado por Bailey e Ochsner (1981:194), por exemplo, diz respeito à questão dos diários escritos por sofisticados aprendizes de línguas, isto é, professores de língua estrangeira que se colocam na situação de alunos.

Segundo os autores, os diários escritos por esse tipo de aprendiz assumem muitas vezes um “tom” acadêmico, o que os autores consideram uma característica difícil de ser evitada e possivelmente prejudicial ao que se poderia chamar de um “tratamento científico” dos dados, na medida em que os dados coletados nos diários poderiam ser tendenciosos, sendo influenciados pela visão pessoal de seus autores a respeito do processo ensino-aprendizagem de línguas. Assim, o jargão profissional que aparece nos textos, ou ainda, os eventuais comentários, elogios ou críticas aos professores podem perfeitamente indicar tanto uma tendência ideológica, o que poderia ser considerado prejudicial a um estudo científico, quanto um processo produtivo em operação, do ponto de vista do aluno/professor/pesquisador, o que poderia ser considerado bastante interessante, e relevante - se o objetivo principal desse tipo de coleta de dados se voltasse para a formação de professores de línguas, por exemplo -. Nesse caso, especula-se que, na medida em que o pesquisador refletiria e registraria os acontecimentos em sala de aula, ele perceberia a relação entre a teoria estudada e a prática, de modo que passaria a melhor compreender a teoria, evocando assim, em seus registros, a terminologia correspondente.

Ainda na linha da autoria dos diários, uma outra crítica muito freqüente, segundo Schmidt e Frola (1986:238), diz respeito à idiossincrasia das observações anotadas e da dificuldade de generalização dos resultados desses estudos. O que se escreve nos diários é considerado subjetivo e tendencioso, influenciado pela perspectiva do aprendiz, que sempre traz consigo uma bagagem de experiências anteriores, o que inclui crenças arraigadas. Mesmo assim, defendendo o uso de diários como instrumento de pesquisa, esses autores afirmam que a credibilidade do diário pode ser reforçada com o uso de outros instrumentos de forma simultânea. Eles citam, como exemplo, a gravação em áudio ou vídeo das aulas, as entrevistas e

outros documentos utilizados durante o processo, o que caracterizaria uma pesquisa de tradição etnográfica.

Em nosso caso, as particularidades ou os “problemas” apontados em relação aos “diários de aprendizagem” são de vital importância para o estudo que propomos. Nosso objetivo é analisar os textos de diários como eles se apresentam para os leitores, levando em consideração, é claro, a situação de produção mais ampla, como também a mais específica. Os fatores “subjetivos” que entram em jogo não se constituem como problema para a pesquisa, uma vez que não estamos interessados em apreender uma fictícia “verdade objetiva” sobre esse agir.

No caso dos diários de aprendizagem em particular, defendemos que, em uma perspectiva sócio-histórica e cultural, é exatamente o *background* histórico, social e cultural do professor-observador-participante que lhe permite uma melhor compreensão sobre o que se passa na sala de aula e um olhar interpretativo do ponto de vista profissional sobre o agir do professor a quem observa. Isto nos leva a crer que esse agir “no trabalho” está ali representado e é avaliado, sendo isso, exatamente, o que desejamos identificar e analisar.

Para sustentarmos a nossa argumentação de que os textos dos diários são textos sobre o trabalho do professor, precisamos de aportes teóricos para que possamos interpretar os nossos dados desse ponto de vista. Isto é, o ponto de vista do ensino como trabalho. Buscamos, então, alguns conceitos básicos na Ergonomia da Atividade de linha francesa e na Clínica da Atividade, disciplinas essas que estudam a “atividade de trabalho” situada, como veremos no próximo capítulo.

2. O PROFESSOR, O ENSINO E O TRABALHO

*Não é fácil aceitar a contradição entre o que uma pessoa
pensa fazer e o que realmente acontece...*
[Diário de um professor: In Zabalza.]

Este capítulo traz aportes teóricos para o estudo do ensino como trabalho. Será apresentado um resumo, em primeiro lugar, sobre o estatuto das pesquisas realizadas no exterior e no Brasil, na área da Educação e da Linguística Aplicada. Em segundo, será feita a descrição de alguns conceitos básicos da Ergonomia da Atividade e da Clínica da Atividade, para, logo a seguir, explicar como é visto o trabalho de ensino na perspectiva dessas disciplinas. A conclusão deste capítulo é uma breve reflexão sobre o conceito de trabalho.

2.1 O ensino em pesquisas no exterior e no Brasil

Os estudos desenvolvidos na área do ensino nas últimas décadas têm se dedicado, em grande parte, a examinar a figura do professor, e o seu desempenho em sala de aula, e não o seu trabalho, propriamente dito, como informa Saujat (2004). O autor destaca três paradigmas principais sob os quais as pesquisas têm sido desenvolvidas ao longo das últimas décadas: o paradigma processo-produto; o paradigma “o pensamento do professor” ou *teacher thinking* e o paradigma etnográfico de pesquisas.⁹

As pesquisas desenvolvidas sob o paradigma processo-produto, por exemplo, objetivavam avaliar a eficácia do professor, relacionando o resultado obtido pelos alunos (o produto) ao comportamento do professor (o processo). A figura do professor aparecia, assim, ligada à eficácia do seu agir em relação ao resultado obtido por seus alunos.

As pesquisas desenvolvidas sob o paradigma do “pensamento dos professores”, ou *teacher thinking*, abrangiam estudos sobre as maneiras de o professor pensar, perceber e representar, sua profissão e/ou disciplina. A

⁹ Vale notar que esses paradigmas também foram e ainda são norteadores de pesquisas realizadas no Brasil.

figura do professor aparecia, aqui, como a figura de um sujeito racional, com representações idiossincráticas sobre a sua profissão. Esse movimento desdobrou-se em outros, que passaram a levar em consideração os julgamentos do professor e o seu processo de decisão, transformando-os em sujeitos cognitivos e centrando as pesquisas sobre sua atividade cognitiva, rompendo, assim, com o modelo processo-produto anterior.

Já as pesquisas desenvolvidas sob o paradigma etnográfico, mais recentemente, voltaram-se para as histórias pessoais de experiência dos professores, com foco na singularidade de sua vivência profissional, em suas dimensões subjetivas e emocionais, evitando-se, contudo, generalizações. Esse paradigma gerou, também, a imagem do professor como um profissional reflexivo, caracterizando o seu pensamento como uma *reflexão no curso da ação* (Saujat, 2004:13), isto é, uma reflexão que, segundo o autor, incide sobre a ação e sobre a conduta, em um contexto determinado.

Em resumo, Saujat (2004:19) constata o fato de que o ensino vem sendo objeto de pesquisa desde há muitos anos, e que:

“as diferentes escolhas teóricas, epistemológicas e metodológicas levaram as sucessivas pesquisas a considerar o professor sob múltiplas figuras: como professor eficaz nos primeiros estudos processo-produto; na metade dos anos 1970; como ator racional; depois, como sujeito cognitivo portador de representações; em seguida, como sujeito singular considerado no fluxo de um vivido subjetivo; aparecendo recentemente sob os traços de um prático reflexivo.” (Saujat, 2004:19).

Esses mesmos paradigmas têm sido norteadores das pesquisas realizadas no Brasil, conforme atestam André, Simões, Carvalho et al. (1999). Em seu artigo, as autoras fazem um levantamento do “estado da arte” dos estudos desenvolvidos sobre formação de professores em nosso país, na década de 90, na esfera da Educação. Segundo as autoras, de 284 teses defendidas entre 1990 e 1996 sobre formação de professores, 216 (ou 76%) tratam do tema formação inicial, 42 (14,8%) abordam o tema da formação continuada e 26 (9,2%) focalizam o tema da identidade e da profissionalização docente. Em seu estudo, as autoras levantam, também, artigos publicados em revistas especializadas, focalizando um total de 115 artigos publicados entre 1990-1997. Dentre os temas mais enfatizados nos

periódicos constam, segundo as autoras, questões de identidade e profissionalização docente, formação continuada, formação inicial e prática pedagógica.

As pesquisadoras fazem um levantamento do conteúdo temático desses artigos, sendo que, destacam, como principais: a concepção de formação continuada e o papel dos professores e da pesquisa nesse processo de formação. O conceito predominante de formação continuada nos periódicos analisados, segundo as pesquisadoras, é o do processo crítico-reflexivo sobre o saber docente em suas múltiplas determinações. Já na categoria prática pedagógica, as autoras ressaltam que textos desenvolvidos sobre a práxis do professor evidenciaram questões que giram em torno das contradições entre a teoria e a prática, ou seja, contradições entre o discurso e a prática do professor, entre a produção acadêmico-pedagógica e a realidade da prática escolar (ou seja, o discurso científico e o professor); a organização do trabalho escolar e a autonomia do professor, assim como artigos sobre a investigação da sabedoria docente e do cotidiano escolar.

Desse modo, como podemos constatar, o foco das pesquisas no Brasil, como no exterior, tem incidido sobre os professores e não sobre o seu trabalho propriamente dito. Na Lingüística Aplicada, essa tendência se confirma. Os trabalhos no Brasil têm sido fortemente assumidos pela linha voltada para a formação de professores, sendo que a ênfase recai sobre o professor reflexivo, como se pode verificar nas pesquisas orientadas por Celani, Magalhães e Liberalli, do Lael, da PUC de SP.

Por outro lado, alguns dos trabalhos desenvolvidos tanto na área da Educação, quanto na área da Lingüística Aplicada têm trazido aportes teóricos de outras disciplinas, tais como a ergonomia da atividade ou ergonomia situada, com a finalidade de estudar o ensino a partir da perspectiva do trabalho. Na área da Educação, por exemplo, Therrien e Loiola (2001) defendem essa perspectiva, ao fazerem uma reflexão sobre o que chamam de “um campo de investigação emergente e necessário à compreensão do significado da experiência no saber-ensinar”. Inspirados em autores tais como Tardiff (98 e 99) e Durand (96 e 99), e, ainda em Lave (88), Therrien e Loiola (2001) desenvolvem a sua argumentação em prol de uma abordagem “ergonômico-situada” para pesquisas sobre o trabalho docente, o

que contribuiria, segundo os autores, para uma nova visão do trabalho de ensino.

Já na Lingüística Aplicada, dentre os pesquisadores que apóiam essa mesma linha, isto é, a análise do trabalho do professor com aportes da Ergonomia da Atividade e da Clínica da Atividade, encontramos, no Brasil, Machado (2004), Souza-e-Silva (2004), Lousada (2004) e Abreu-Tardelli (2004 e 2006) e outros pesquisadores do Lael, da PUC de SP¹⁰; na França, Saujat (2002 e 2004) e Amigues (2002, 2003 e 2004); e, na Suíça, Bronckart (2004), mais especificamente. Assim, parece surgir uma nova tendência para as pesquisas sobre o ensino.

Ao se posicionar a favor dessa linha de pesquisa, ou seja, da abordagem do ensino como trabalho, Saujat (2002 e 2004) argumenta que esse ponto de vista, por ser, “mais integrativo e interacionista” (2004:19), permite que a complexidade e a multidimensionalidade das práticas educacionais sejam apreendidas em um quadro social e histórico. Esse diálogo com a Ergonomia da Atividade e a Clínica da Atividade pode, em sua opinião, ampliar a visão que temos sobre o ensino e sobre o professor. Assim, essas disciplinas poderiam agregar novas informações às pesquisas sobre o ensino, ajudando a construir um quadro mais completo sobre as práticas de ensino contemporâneas, sobre o professor e seu trabalho.

Ao elencar alguns dos aspectos negligenciados em pesquisas anteriores, Saujat afirma, por exemplo, que a relação entre o trabalho prescrito para o professor e o trabalho por ele efetivamente realizado não era considerada. O que havia era uma percepção da distância entre a teoria e a prática, como vimos acima, no levantamento realizado pelas pesquisadoras André, Simões, Carvalho et al. (1999). As pesquisas anteriores focalizavam o

¹⁰ Na Lingüística Aplicada, juntando-se aos inúmeros trabalhos realizados anteriormente em torno do ensino, da sala de aula e do discurso do professor, novas pesquisas vêm sendo desenvolvidas à luz da ergonomia da atividade: Por exemplo: Rocha (2003), Peralta(2003), Kayano (2005), Abreu-Tardelli (2004, 2005 e 2006), Lousada (2004, 2006) e Mazzillo (2004), e ainda, algumas teses de mestrado e doutorado em andamento, na linha de pesquisa Linguagem, Trabalho e Educação, liderada pela Prof. Dra. Anna Rachel Machado, do Lael, da PUC de São Paulo, que também lidera o Grupo Alter de pesquisa, conforme já indicamos na Introdução desta tese. Estudos desenvolvidos nessa linha resultaram assim em livros (Machado, 2004), diversos artigos e teses. Esses trabalhos apontam, assim, uma nova tendência para os próximos anos de pesquisa.

ensino e o professor durante a sua atuação na sala de aula, sem, todavia, levar em conta as prescrições institucionais a que esse trabalho está submetido (documentos produzidos por instituições, leis, decretos, etc...). As pesquisas negligenciavam, também, a importância do papel do coletivo de trabalho na interpretação dessas prescrições e, ainda, o comprometimento gerado por decisões tomadas frente a dilemas profissionais (Saujat, 2002). Como vemos, os aspectos listados envolvem alguns dos conceitos com que trabalha tanto a Ergonomia da Atividade quanto a Clínica da Atividade, isto é: os conceitos de *trabalho prescrito*, *trabalho real*, *trabalho realizado*, *atividade e coletivo de trabalho*.

Assim sendo, passamos a explorar alguns dos conceitos acima citados, que tomaremos emprestados para o desenvolvimento de nosso estudo.

2.2 Ergonomia da Atividade e Clínica da Atividade: conceitos básicos

A etimologia do termo ergonomia nos coloca diante da história dessa disciplina. *Ergon*, em grego, significa trabalho e *nomos*, na mesma língua, significa regras, leis. Muito embora esse termo tenha sido empregado pela primeira vez em 1857 por um polaco chamado Wojciech Jastrzebowski (cf. a Associação Portuguesa de Ergonomia)¹¹ para definir a ergonomia como uma “ciência da utilização e das forças da capacidade humana”, foi somente cem anos mais tarde, na década de 50, na Inglaterra, que a ergonomia foi reconhecida como uma disciplina científica. Assim, em 1959, foi fundada a primeira Associação Internacional de Ergonomia, em Oxford (IEA). A tradição britânica de ergonomia se difere, todavia, da tradição francesa, em relação a seu objeto de estudo. A tradição britânica, de acordo com Souza-e-Silva (2004) tem por objetivo facilitar, melhorar a relação homem/máquina, tentando uma adaptação da máquina ao homem,

“levando em consideração fatores humanos na concepção de dispositivos técnicos, equipamentos, máquinas, instrumentos, a fim de atenuar danos ao organismo humano provenientes da industrialização” (Souza-e-Silva 2004:86).

¹¹ <http://www.apergo.pt/ergonomia/historia.php>

Já a tradição francesa, que é a que nos interessa, dedica-se a observar a atividade de trabalho conforme realizada pelo homem, havendo uma preocupação de adaptação do trabalho ao homem, sendo esse, então, o “âmbito da *ergonomia situada* ou *ergonomia da atividade*” (Souza-e-Silva, 2004:86; Grifos da autora). Segundo a autora, a ergonomia apóia-se, principalmente, nos conceitos de trabalho prescrito ou tarefa, e trabalho real ou atividade, ao mesmo tempo em que busca “amalgamar conhecimentos gerais sobre o trabalho com conhecimentos específicos co-produzidos pelo coletivo de trabalho” (Souza-e-Silva, 2004:84).

Assim, a tarefa, ou trabalho prescrito é um conjunto de normas que prescrevem as condutas do trabalhador em uma determinada situação e que delimitam a sua atividade¹²; essas normas podem ser, mais amplamente, leis, decretos, portarias etc. e, mais especificamente, regulamentos institucionais, regulamentos internos próprios de um estabelecimento de ensino e, até mesmo, o próprio livro didático, o manual do professor e, podendo ser, também, auto-prescritas. O trabalho prescrito é, assim, um objetivo a ser alcançado, é o que deve ser feito, ou cumprido, pelo trabalhador, respeitadas todas as outras condições tais como o tempo, o espaço, condições de trabalho etc. O trabalho prescrito, ou tarefa, se opõe, portanto, ao conceito de *trabalho realizado* ou *atividade*, que seria a *atividade* de trabalho propriamente dita, o conjunto de ações realizadas, que podem também ser vistas como uma “estratégia de adaptação do agente à situação real de trabalho” (Guérin, Laville, Daniellou, Duraffourg & Kerguelen, 1991). Assim, para a ergonomia, a unidade de análise é a *atividade* realizada pelo indivíduo.

O conceito de atividade na ergonomia tem sido largamente discutido e, exatamente por isso, assume sentidos diversos. Amigues (2004:39) define a atividade de trabalho como “o que o sujeito faz mentalmente” (grifos do autor) para realizar uma tarefa prescrita. Sendo assim, a atividade não seria diretamente observável, mas somente inferida a partir da ação realizada. Logo, nesse sentido, o conceito de atividade nos remete “aos processos cognitivos, aos cálculos mentais ou estratégias a que o sujeito recorre para

¹² O conceito de “atividade” é fluido e tem vários sentidos, dependendo da área teórica de circulação.

organizar os meios que lhe permitirão alcançar o objetivo da ação” (Amigues, 2004:39-40).

Por outro lado, Ferreira (2000) discute amplamente a questão da atividade como objeto da ergonomia e afirma que a noção de atividade passou, até o momento da produção de seu texto, por três fases distintas:

- “(a) uma fase de avaliação do resultado da atividade centrada na performance do operador;
- (b) uma segunda fase de descrição de como o operador faz e o que ele sabe que faz; e
- (c) uma terceira fase da interpretação do porquê ele o faz, o seu trabalho mental e os modos de planificação de suas estratégias operatórias” (Ferreira, 2000:3)

Em vista disso, verifica-se que o conceito de atividade na própria ergonomia é bastante fluido e aberto a interpretações. A esse respeito, Clot (1999), psicólogo do trabalho, também teceu considerações, que, aparentemente, têm sido bem aceitas na esfera da Ergonomia da Atividade¹³. Assim, de um ponto de vista psicológico, o autor argumenta que a atividade do sujeito, a sua atividade psicológica no trabalho “é aquilo que se faz no universo dos outros para dele participar ou separar-se. É o trabalho assumido pelo sujeito no âmbito do trabalho dos outros.” (Clot, 1999:119). Desse modo, o autor inclui o outro, ou “os outros”, no conceito de atividade.

Clot (1999) ampliou, também, o conceito de *trabalho realizado* em ergonomia, ao distinguir entre o que seria *trabalho realizado* e *trabalho real* já que, para ele, essas expressões não devem ser empregadas aleatoriamente. A seu ver, o conceito de *trabalho real*, definiria, de forma mais abrangente, o que ele entende por “atividade” de trabalho propriamente dita, isto é, compreenderia tudo aquilo que o sujeito faz efetivamente e também o que deixa de fazer, o que evita fazer, o que gostaria de ter feito, ou seja, o que não é visível aos olhos; já o conceito de *trabalho realizado* diz respeito e se limita às ações efetivamente realizadas pelo sujeito, ou seja, às ações observáveis. Portanto, o real da atividade abrangeria, em sua visão, tanto o realizado quanto o impedido, o que se deixou de fazer, o que se fez para não fazer o que deveria ser feito etc., ou seja, uma dimensão não visível aos

¹³ Vide: Daniellou, 2006

olhos do observador. Para a Clínica da Atividade, analisar o trabalho significa “encontrar o real sob o realizado”:

“as escolhas, as decisões que precedem a tarefa, o que poderia ter sido feito de outro modo, mas não o foi; os acordos estabelecidos entre os interlocutores reais ou potenciais” (Clot, Y. et al, 2001: 18).

Sendo assim, e levando em consideração que um dos objetivos da Ergonomia é mostrar o conjunto de diferenças, isto é, a distância que há entre o trabalho prescrito e o realizado, o que, por sua vez, significa mostrar o trabalho real/ a real atividade do trabalhador, Clot (1999) e Clot e Faïta (2000), apoiados no interacionismo social de Vygotsky (1925/06, 1934/96 e 1935/96) na filosofia da linguagem de Bakhtin/Volochinov (1929/99) e Bakhtin (1992/03), desenvolveram métodos para a coleta e a análise de dados junto aos trabalhadores, tais como entrevistas, auto-avaliações, autoconfrontações¹⁴, dentre outros, que os permitissem conhecer essa distância além da atividade observada, criando, assim, a Clínica da Atividade¹⁵, uma vertente da Psicologia do Trabalho. Foi desse ponto de vista que Clot (1999) e Clot e Faïta (2000) desenvolveram o conceito de *gênero de atividade* ou *gênero profissional*, fundamentados no conceito de *gêneros de discurso*, de Bakhtin (1992/2003).

Ao desenvolverem o conceito de *gênero de atividade*, esses autores pretenderam contribuir para a renovação da tradição francófona da análise da atividade. Embora a Ergonomia aporte uma distância entre o trabalho prescrito e o realizado, Clot e Faïta (2000) entendem que não há, por assim dizer, de um lado, o trabalho prescrito e, de outro, o trabalho realizado; ou, de um lado, a tarefa e, de outro, a atividade; ou ainda, de um lado, a organização do trabalho e, do outro, a atividade do sujeito. Eles não acreditam nessa dicotomia. Segundo Clot e Faïta (2000) o que há entre a organização do trabalho e o sujeito é um trabalho de reorganização das tarefas pelos coletivos profissionais. Os autores entendem, portanto, que entre o trabalho prescrito e o realizado há,

¹⁴ Para o método da autoconfrontação vide Clot e Faïta, 2005.

¹⁵ A Clínica da Atividade é o Laboratório de Psicologia do Trabalho do Prof. Dr. Yves Clot, professor de psicologia do CNAM (*Conservatoire National des Arts et Métiers*)

sim, o que denominam de *gênero de atividade*, ou seja, *maneiras de fazer* que são partilhadas por aqueles que trabalham em um determinado *métier*, ou seja, *maneiras de fazer* comuns aos coletivos de trabalho. Segundo os autores, os *gêneros de atividade*.

/.../são os antecedentes ou os pressupostos sociais da atividade em curso, uma espécie de memória impessoal e coletiva que dá conteúdo à atividade pessoal na situação: maneiras de se portar, maneiras de falar, maneiras de começar uma atividade e de terminá-la, maneiras de conduzi-la eficazmente à realização de seu objeto. Essas maneiras de se apreender as coisas e as pessoas em um dado meio de trabalho formam um repertório de atos adequados ou deslocados que a história desse meio retém. Essa história fixa as expectativas do gênero que permitem dar suporte - em todos os sentidos do termo, aos não-esperados do real. Mobilizar o gênero de atividade é também se colocar no diapasão profissional. (Clot e Faïta, 2000, p.12)¹⁶

Na visão dos autores, os *gêneros profissionais*, ou *gêneros de atividade*, compreendem as *regras do ofício*, que podem ser explícitas ou implícitas, e que são construídas pelos próprios trabalhadores de um determinado coletivo de trabalho. Essas regras podem ser entendidas como recursos sociais, ou seja, “meios” para a ação se realizar. São uma espécie de “memória coletiva”, impessoal, que é transmitida pelo coletivo de trabalho. São os modos de fazer, as rotinas típicas da profissão, que evitam que os trabalhadores fiquem se perguntando constantemente como fazer, como realizar uma determinada tarefa. A título de exemplificação, em relação ao trabalho dos professores de línguas, poderíamos citar o modo de iniciar as aulas e o modo de ensinar leitura e gramática; até mesmo o modo de fazer a chamada para conferir a presença dos alunos poderia ser considerado um gênero de atividade típica do trabalho do professor. Todavia, segundo os autores, como não há explicitação de forma clara a respeito dos *gêneros de atividade*, nem nos textos, nem na consciência dos trabalhadores, suas regras podem também não ser consensuais em um determinado coletivo de trabalho. Essas podem ser problematizadas, melhor expostas e compreendidas em situações de instabilidade ou de crise no trabalho.

Além disso, os autores entendem que os *gêneros profissionais*, ou *gêneros de atividade* compreendem um estoque de enunciados convencionados

¹⁶ Tradução de minha responsabilidade.

pelo grupo (os *gêneros de discurso*) e também os gestos e as ações materiais e corporais (os *gêneros de técnicas*). Além disso, assim como os *gêneros de discurso* de Bakhtin (1992/2003) se constituem em tipos relativamente estáveis de enunciados, os *gêneros de atividade*, ou *gêneros profissionais* seriam, também, relativamente estáveis.

Assim, para os autores, os *gêneros de atividade* forneceriam uma nova perspectiva da memória coletiva a qual abrangeria as formas de fazer e de dizer em um determinado grupo profissional. O gênero é, então, a parte subentendida da atividade que os trabalhadores de um determinado *métier* conhecem e reconhecem, aprovam ou criticam; é o que os une em seu grupo profissional. Seriam as “formas de fazer” (Faïta, 2004:60), de natureza simbólica ou linguageira, relativamente estáveis, que dizem respeito a um determinado grupo profissional: “Pouco importa como tal gênero possa ser chamado (modo(s) de ensinar a ler sem referência à gramática?)” (Faïta, 2004:72, grifos do autor). O que importa é que o gênero emerge da escolha do profissional, em um determinado contexto, a partir de uma gama variada de modos de agir, ou “formas de fazer”, que podem ser reconhecidos em outros contextos profissionais. Portanto, Faïta conclui, “só há gênero se há modos possíveis de dizer ou de fazer de forma diferente, de fazer outras escolhas[...]” (2004:69)

Sendo assim, com o aprendizado dos gêneros profissionais os trabalhadores poderiam se relacionar uns com os outros e com o próprio objeto podendo, dessa forma, atingir as finalidades do trabalho. Retomando, então, Amigues (2002), podemos dizer que o agir do professor se inscreve na profissão e na sua organização institucional, ao mesmo tempo em que ele aí se engaja de forma subjetiva. O professor, ao agir, convoca toda a sua experiência. Pode-se dizer que segue uma maneira de fazer que o ultrapassa, mas que é também um recurso para o agir. “Ele não utiliza apenas “formas de fazer” que transfoma em rotinas, mas recorre a rotinas que são “formas de fazer” próprias da profissão” (Amigues, 2002).

Além da proposta do conceito de *gênero profissional* ou *gênero de atividade*, Clot (1999^a), e Clot & Faïta (2000), associam a ele o conceito de *estilo profissional*, que seria a adaptação do *gênero de atividade* a uma determinada situação de trabalho. Amigues (2002) também reforça esse ponto, afirmando

que o estilo pessoal não é a negação do gênero, mas pode ser compreendido como seu desenvolvimento.

Como vimos, a estabilidade do *gênero de atividade* é considerada como sendo transitória, na medida em que eles seriam constantemente re-trabalhados pelos profissionais nas situações específicas em que se encontram, dando origem aos *estilos profissionais*. Clot & Faïta (2000) atribuem a Rabardel (1995, 1999) a idéia de que os gêneros não dizem respeito apenas à organização das regras ou formas de agir, mas que são também artefatos do agir. Seguindo esse raciocínio, Clot & Faïta (2000) afirmam que os trabalhadores agem a partir dos gêneros, na medida em que respondem às exigências dos modos de agir a serem realizados, mas agem, também, com os gêneros, ajustando-os e retocando-os, produzindo uma estilização dos mesmos, de acordo com a sua necessidade. Os gêneros de atividade, assim como os *gêneros de discurso*¹⁷ são, portanto, inacabados, sendo que os *estilos* individuais transformam os gêneros no momento do agir, em função das circunstâncias. O *estilo* pode ser, então, definido como uma metamorfose do gênero no curso do agir (Clot & Faïta, 2000:15).

Os autores ressaltam, ainda, que, ao relacionarem o estilo ao gênero, estão privilegiando a memória social impessoal da atividade, eliminando qualquer possibilidade de se pensar o estilo como um atributo psicológico particular de um profissional. Todavia, fazem questão de mostrar que não desejam subestimar a criatividade do agir individual que surge com a estilização dos gêneros. Para os autores, é preciso reconhecer que, ao agir, os profissionais não se voltam apenas para o coletivo de trabalho e suas obrigações, mas olham também para si próprios. “O estilo é também a distância que um profissional interpõe entre sua ação e sua própria história, quando ele a corrige, a retoca”...(Clot e Faïta, 2000:16-17). Desse modo, Clot considera, também, o aspecto subjetivo do profissional. Um indivíduo situado social e historicamente, com instrumentos operatórios, perceptivos, corporais, emocionais etc. sedimentados ao longo de sua vida, um sujeito “premeditado” por seus próprios *scripts* (Clot e Faïta, 2000:17). Esses instrumentos

¹⁷ Cf. Bakhtin (1992/2003).

operatórios, perceptivos, corporais, emocionais, adquiridos socialmente, ou sob a forma de “discursos sociais” (cf. Bakhtin/Volochinov, 1929/99) funcionariam como um estoque daquilo que os autores chamam de *prêt-à-agir*, em função da avaliação da situação em que se encontram.

O social, contudo, não é visto como um objeto exterior a ser interiorizado diretamente. A interiorização não é uma via direta. O sujeito torna-se sujeito, segundo o autor, na medida em que transforma o social por si e *para si*, a partir do uso e da apropriação dos artefatos (Clot, 2004)¹⁸.

Para Clot (2004), um sujeito que usa um artefato não transforma, necessariamente, esse artefato em instrumento simbólico. Por exemplo, nas situações de trabalho, certos artefatos propostos pelas prescrições não são utilizados pelos sujeitos, mas sim deixados de lado. Assim, quando o trabalhador não os considera úteis para seu agir, alguns artefatos jamais fazem parte do agir de um determinado indivíduo. Alguns deles somente farão parte desta ação, na medida em que puderem servir aos fins que o sujeito lhes atribuir, tornando-se, assim, “instrumentos”, não para servir àqueles atribuídos pelo coletivo de trabalho, mas sim aos do próprio indivíduo em seu trabalho; e por uma razão simples e evidente: o artefato é somente o recurso existente para o agir; é o indivíduo que o transforma em instrumento, atribuindo-lhe uma finalidade.

Clot (2004) deixa essa distinção bem estabelecida quando afirma que, para Vygotsky (1925), há uma diferença entre a fonte do agir - os conflitos vivos do sujeito - e os recursos para o agir - os artefatos que o sujeito coloca a seu serviço transformando-os em instrumentos -. Em outras palavras, o autor entende que o sujeito se apropria dos artefatos, na medida em que esses possam contribuir para resolver os conflitos que surgem no curso do seu agir. Assim, o autor defende a idéia de que, em Vygotsky, há uma teoria da apropriação e não uma teoria da internalização pois, apropriação e interiorização ou internalização, para Clot, não têm o mesmo sentido. A apropriação é um processo de reconversão dos artefatos em instrumentos, um verdadeiro processo de recriação, de subversão do artefato em instrumento.

¹⁸ Palestra realizada no LAEL, em 27/09/04. Tradução de minha responsabilidade.

Portanto, o estilo vive na intersecção dos conflitos que agitam as duas memórias da atividade: a memória coletiva e a memória individual. (Clot e Faïta, 2000:17-18). No ensino, os professores apropriar-se-iam ou não dos artefatos sociais e psicológicos à sua disposição no coletivo de trabalho, na medida em que esses artefatos poderiam ajudá-los a resolver os conflitos existentes, na sua situação concreta de trabalho, adaptando os gêneros profissionais, encontrando diferentes maneiras de fazer, enfim, de realizar o seu trabalho, a cada dia.

Assim sendo, essas disciplinas permitem que o ensino seja visto por um novo ângulo, ou seja, aquele do relacionamento do sujeito com o seu trabalho; no caso do trabalho do professor, as relações do sujeito trabalhador com as prescrições que lhe são feitas por outros, por terceiros e, muitas vezes, por ele próprio; com a situação interacional de ensino e com seus alunos. Seguem algumas das características do ensino como trabalho levantadas por alguns pesquisadores.

2.3 O ensino na ótica da Ergonomia da Atividade e da Clínica da Atividade

A relação trabalho prescrito/trabalho realizado é fundamental para a análise do trabalho de ensino do ponto de vista da ergonomia da atividade, tendo em vista que o trabalho do professor está sempre ligado a uma instituição que prescreve normas para a sua execução, além das normas externas pré-existentes, tais como as leis e os decretos, que já mencionamos. Todavia, como afirmam Clot e Faïta (2000), essa relação não deve ser vista como dicotômica, na medida em que uma nebulosa de *gêneros de atividade* preenchem o que poderia ser visto como uma “distância”. É nesse “espaço” por assim dizer, que o professor atua, e é essa atuação que é alvo da análise da ergonomia da atividade. A preocupação principal dos professores, segundo Amigues (2003:29), é adaptar as tarefas prescritas institucionalmente para atender às necessidades de seus alunos, e da situação de ensino na qual se encontra. O professor, então, organiza as condições de estudo de seus alunos, distribui tarefas, organiza um diálogo didático e, enfim, “constrói um ambiente de trabalho propício para que os

alunos também desenvolvam ações” (Amigues, 2003:29), reelaborando constantemente o seu trabalho.

Todavia, muitas vezes essas prescrições não chegam diretamente ao professor. Elas passam por grupos institucionais que as interpretam para eles. Sendo assim, tanto as prescrições externas (leis, decretos, portarias, PCNs etc.) quanto as prescrições institucionais internas (dos estabelecimentos de ensino propriamente ditos) são retrabalhadas por centros de formação de professores, conselhos pedagógicos, etc...que se dedicam a transmiti-las aos professores. Amigues (2003) afirma que essas interferências institucionais, ao invés de tornarem as prescrições mais precisas, tornam-nas ainda mais fluidas na esfera da educação, o que dá margem, ainda, a outras interpretações e adaptações pelo próprio professor. Portanto, para Amigues (2003), a prescrição não está somente na origem da ação dos professores, mas é consubstancial à sua atividade, notadamente em suas dimensões coletivas, individuais e subjetivas.

Essa mesma prática de interpretação das prescrições para os professores existe no Brasil. Aqui também há centros de formação, conselhos pedagógicos etc. em que são discutidas as prescrições. Nos cursos de línguas considerados “livres”, ou seja, os que não são regulamentados pelo MEC, por exemplo, as prescrições institucionais, de modo geral, são interpretadas e até mesmo monitoradas por coordenadoras pedagógicas ou, em alguns casos, por professores responsáveis pela implementação do currículo em nível local.

Um outro fator que deve ser objeto de observação, em relação ao trabalho de ensino é a *dimensão coletiva da atividade*, conforme sugerido por Amigues (2004:43). A *dimensão coletiva da atividade* diz respeito aos grupos em que o professor se insere (o grupo de professores de inglês, o grupo de professores de matemática), aí compreendidos em nível global, nacional, internacional ou institucional, e não simplesmente em nível do coletivo efetivo presente. É essa *dimensão coletiva da atividade* que constrói as *regras do ofício*, ou seja, o que une os profissionais entre si, uma espécie de *memória comum* que pode funcionar como uma caixa de ferramentas, de onde os professores extrairiam diferentes *modos de fazer*. Esses *modos de fazer* delineariam aspectos genéricos relativos à profissão, de modo amplo, ou

aspectos específicos à disciplina lecionada (os *gêneros de atividade*, cf. Clot e Faïta, 2000).

No Brasil, especificamente em relação aos professores de língua estrangeira, há associações que promovem encontros, seminários, palestras etc. como, por exemplo, o BRAZ-TESOL¹⁹, a APLIERJ, o ENPULI, para citar apenas algumas, no caso dos professores de inglês. Reunidos em nome dessas associações, os professores trocam experiências, discutem práticas, discutem novos conceitos, re-interpretam prescrições, aprendem novas *maneiras de fazer*, novas técnicas, e estudam novas metodologias e teorias. Essa memória coletiva, ou comum, estaria possivelmente ligada ao que Clot e Faïta (2000) entendem como *gêneros de atividade*, como explicamos anteriormente, os quais, muitas vezes, são apropriados pelos professores na realização de uma tarefa, nem sempre de forma consciente, todavia. Esses *gêneros de atividade*, relembramos, compreendem os *gêneros de discurso* (cf. Bakhtin, 1992/2003) e os *gêneros de técnica* - gestos, etc... (cf. Clot e Faïta, 2000:12), aos quais já nos referimos anteriormente, neste capítulo.

Em uma visão ergonômica da atividade de trabalho, Amigues (2003) e Clot (2004) destacam a importância dos artefatos materiais e psicológicos que auxiliam o professor em seu trabalho. Esses artefatos, na maioria das vezes, são concebidos por outros e transformados pelo próprio professor; outras vezes, entretanto, são concebidos pelo próprio professor e também por ele transformados no curso do trabalho (cf. Amigues, 2003). Como exemplo desses artefatos auxiliares o autor cita manuais, fichas pedagógicas, exercícios já construídos, tirados de arquivos, emprestados de colegas ou construídos por ele. Amigues (2003) nos lembra que esses artefatos são transformados pelo professor na sua atividade de trabalho. No momento dessa apropriação, esses artefatos, que estão disponíveis no coletivo de trabalho, transformam-se em instrumentos para os professores (cf. Clot, 2004), que fazem a sua adaptação, de modo a atender a suas próprias necessidades em relação à realização do trabalho prescrito e em relação às

¹⁹ Braz-Tesol : associação afiliada à TESOL americana
[Teachers of English to Speakers of other Languages]
Aplierj : Associação de Professores de Inglês do Estado do Rio de Janeiro
Enpuli: Encontro Nacional de Professores Universitários de Língua Inglesa.

necessidades do grupo de alunos, na situação concreta em que se encontra. Os artefatos são, assim, essenciais, consubstanciais à atividade de ensino, sejam eles materiais - como o retro-projetor, o quadro-negro, o computador, o giz etc. -, sejam eles psicológicos - como as perguntas de compreensão, as perguntas retóricas, as repreensões, os gestos, enfim, as maneiras de fazer ou os *gêneros de atividade*, dentre os quais, podemos incluir, ainda, a maneira de iniciar uma aula, de corrigir um dever de casa ou de fazer a chamada para registrar a presença dos alunos.

Constatou-se, assim, que a abordagem ergonômica da atividade de ensino proposta adota um ponto de vista diferente daquele de um observador externo ou de uma pessoa que, em situação hierárquica, vai observar a aula dos professores para se assegurar de que esses fazem bom uso dos artefatos colocados a seu dispor, ou de que estejam cumprindo o conteúdo programático ou, ainda, de que estejam fazendo tudo o que deveriam fazer, de forma a serem mais eficientes em relação à aprendizagem de seus alunos para a obtenção de melhores resultados.

O ponto de vista da abordagem ergonômica consiste, enfim, em compreender como um professor não somente utiliza, mas também retrabalha os meios e instrumentos à sua disposição, a partir das prescrições que lhe são feitas, para atender aos objetivos de sua atividade de ensino. Sob esse ponto de vista, central ao trabalho do professor é, então, a interpretação das prescrições e sua adaptação às condições físicas da sala de aula, da instituição, enfim, de seu ambiente de trabalho, assim como a sua adaptação à condição social, intelectual e psicológica de seus alunos. Essa interpretação das prescrições está intimamente ligada ao coletivo de trabalho em que se insere o professor, como foi explicado anteriormente. Portanto, é no seio do coletivo de trabalho que o professor, além de transformar as prescrições, avalia suas próprias ações e as ações dos outros professores, apropriando-se de algumas, rejeitando outras e transformando ainda outras.

O trabalho do professor se caracteriza, então, por ser um trabalho marcado pela relação prescrito/realizado, relação essa envolvida em uma nebulosa de *gêneros de atividade* (*gêneros de discurso + gêneros de técnicas*), ou seja, maneiras de fazer, que estão disponíveis na memória individual do professor que, por sua vez, está inserido em um determinado

coletivo de trabalho; coletivo de trabalho esse que oferece ao próprio professor recursos outros, além dos gêneros de atividade acima, tais como: artefatos semióticos e materiais para a realização de seu trabalho. É, então, na atividade de ensino, que o professor reformula o *gênero profissional*, apropria-se dos artefatos, transformando-os em instrumentos para a realização do trabalho prescrito. A singularidade de suas ações, que se originam em seu contexto social e histórico, dará ensejo ao surgimento de seu *estilo profissional* o qual, por sua vez, marcará sua maneira de agir, sua maneira de fazer, em um dado momento, em um dado local, em uma dada situação profissional.

Ficam marcados, então, o caráter coletivo da atividade de ensino - na medida em que o próprio coletivo de trabalho aparece como origem das regras do ofício -, da memória impessoal e coletiva dos gêneros de atividade, assim como o caráter interacional e instrumental dessa mesma atividade, voltada para o processo ensino-aprendizagem, objetivo final do trabalho de ensino.

2.6 Algumas reflexões

A Ergonomia da Atividade e a Clínica da Atividade dão, assim, importantes contribuições para a compreensão do trabalho de ensino, não somente do ponto de vista das prescrições e da realização das ações em sala de aula mas, principalmente, do ponto de vista dos conceitos discutidos. A visão do trabalho docente pelo ângulo dessas disciplinas é de grande relevância para o nosso estudo, na medida em que nossos dados provêm de uma observação do professor na atividade de ensino, muito embora essa observação não tivesse por finalidade a análise de seu trabalho. Mesmo assim, independente do nosso objetivo inicial, o agir do professor na sala de aula foi registrado e avaliado. Por esses motivos, é importante que possamos compreender como é o trabalho do professor na sala de aula (isto é, o que o professor faz e como faz para atingir a seus objetivos), quais são os seus constrangimentos etc., de modo que possamos, em nossa análise dos dados, identificar esse agir representado nos textos. Desse modo, os aportes

teóricos da Ergonomia da Atividade e da Clínica da Atividade e seus conceitos básicos mostram-se de grande utilidade, abrindo novas perspectivas de interpretação.

Assim, ao falarmos do que o professor faz e de como ele faz estamos nos referindo ao agir/ aos modos de agir dos professores. Se, conforme Clot e Faïta, (2000) as maneiras de fazer/ ou de agir podem ser entendidas como *gêneros de atividade*, e se esses *gêneros de atividade* compreendem *gêneros de discurso* e *gêneros de técnicas*, estamos, então, falando, de um agir linguageiro (*os gêneros de discurso*) e de um agir não-verbal, que pode compreender gestos e instrumentos (*os gêneros de técnicas*). Ora, fazer é agir. Então, a Ergonomia da Atividade e a Clínica da Atividade, em particular, estudam tanto o agir não-verbal (os gestos, o uso dos instrumentos) quanto o agir verbal ou linguageiro dos trabalhadores, no quadro da situação de trabalho, levando em consideração o trabalho prescrito, as normas ou regras do ofício, os coletivos de trabalho etc. Estudam, também, na visão de Clot e Faïta (2000) os motivos, as razões e as intenções desse agir, já que em sua definição de trabalho real (ou atividade real) os autores incluem, dentre outros, o que deixou de ser feito, o que se fez para não fazer, o que poderia ter sido feito e não apenas o comportamento observável. Assim, para a Clínica da Atividade, analisar o trabalho significa “encontrar o real sob o realizado”, isto é, “as escolhas, as decisões que precedem a tarefa, o que poderia ter sido feito de outro modo, mas não o foi; os acordos estabelecidos entre os interlocutores reais ou potenciais”. (Clot, Y. et al, 2001: 18)

Podemos dizer, então, à luz da ergonomia, que o trabalho é uma prática social, que se realiza em uma *atividade* e que está sujeito a normas, regras, prescrições. Mas essa atividade também envolve formas de agir, envolve ações; ou seja, inclui gestos, instrumentos, planejamento, motivos, intenções, objetivos, e, é claro, a linguagem. Como conceber o trabalho docente sem o uso da linguagem? Como conceber o trabalho docente sem o uso de instrumentos? Como conceber o trabalho docente sem a utilização de gestos? Como conceber o trabalho docente sem o planejamento, sem

motivos e sem intenções? Como conceber o trabalho docente sem prescrições?

Muito embora a Ergonomia e a Clínica da Atividade, em especial, considerem a linguagem como inerente ao trabalho, nenhuma dessas disciplinas possui procedimentos de análise da linguagem; nenhuma delas possui o instrumental metodológico e nem um pressuposto de como é importante a questão da representação do agir no trabalho, para a própria configuração desse agir. Quando se centraliza na linguagem a função primordial de reguladora das atividades, é fundamental uma teoria que dê conta disso. Portanto, tendo em vista que tanto a Ergonomia da Atividade quanto a Clínica da Atividade partilham com o Interacionismo Sociodiscursivo dos mesmos princípios teóricos e filosóficos, ou seja, ambas se fundamentam na psicologia interacionista de Vygotsky e seus seguidores, e na a filosofia de linguagem de Bakhtin, no caso da Clínica da Atividade, no próximo capítulo serão introduzidos os aportes do Interacionismo sociodiscursivo, que possibilitarão desenvolver uma análise lingüístico-discursiva do agir do professor no seu trabalho (em sala de aula), conforme representado nos textos dos diários.

3. O AGIR E A AVALIAÇÃO DO AGIR NOS TEXTOS

*Eu vivo em um mundo de palavras
do outro. E toda a minha vida é uma
orientação nesse mundo.
M.M. Bakhtin.*

Neste capítulo, será desenvolvida a fundamentação teórica que auxiliará na análise do agir e da avaliação do agir nos textos. Sendo assim, terá início breve recapitulação dos aportes trazidos da Ergonomia da Atividade e da Clínica da Atividade para o presente trabalho e, depois, a apresentação das bases teóricas do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD). Em seguida, será abordada a questão do agir no quadro dessa corrente, explicando, também, a tese de Bronckart (2004) sobre a constituição das ações. Por fim, os procedimentos para a análise de textos no quadro do ISD.

3.1 Introdução

O panorama da *atividade* professoral colocado pela Ergonomia da Atividade e pela Clínica da Atividade mostra que o agir dos professores em sala de aula se desenvolve à luz de um trabalho prescrito, e que, no seu agir, os professores recorrem a gestos, instrumentos, enfim, a *gêneros de atividade*, com a finalidade de cumprir as prescrições e, ao mesmo tempo, atender às necessidades de seus alunos. Os gêneros de atividade (cf. Clot e Faïta, 2000) incluem as maneiras de fazer dos professores, que compreendem os gêneros de discurso (cf. Bakhtin, 1992/2003) e gêneros de técnicas (cf. Clot e Faïta, 2000) conforme vimos no capítulo anterior.

A atividade professoral, portanto, se desenvolve em torno de um agir que é verbal, isto é, linguageiro, e um agir que é não-verbal. Sendo assim, a questão do agir humano e sua representação são primordiais neste trabalho. Portanto, como já mencionado no final do capítulo anterior, serão apresentados os fundamentos do ISD que desenvolvem uma teoria do agir humano ao mesmo tempo que fornecem apoio metodológico para a análise dos dados lingüísticos.

3.2 Os fundamentos do ISD

O Interacionismo Sociodiscursivo é uma corrente da psicologia da linguagem que se inscreve no quadro epistemológico da corrente das Ciências Humanas/Sociais conhecida como interacionismo social. O interacionismo social, segundo Bronckart, (2004), que se origina nos trabalhos de Vygotsky (1934/1996, e 1935/1996), e que tem nas “ações situadas” o foco de sua análise, encontrou seus fundamentos nas obras de Spinoza, de Darwin, de Hegel e de Marx/Engels, validando, assim, no plano científico, uma concepção do estatuto do ser humano, que implica uma adesão aos princípios do materialismo, do monismo e do evolucionismo.

Aderir a esses princípios filosóficos significa entender, também, que a evolução humana deve ser vista de uma perspectiva dialética e histórica. Isto é, o ISD não concebe a genealogia humana em termos de linha direta e contínua, mas sim em termos de uma linha indireta ou descontínua, implicando sempre um necessário retorno dialético (Bronckart, 2004).

Em outras palavras, o ISD entende que foram as capacidades biológicas da espécie humana que possibilitaram as atividades coletivas e instrumentadas; que para organizar essas atividades instrumentadas foi necessária a emergência de produções languageiras; e que essas atividades gerais e as atividades languageiras deram origem a fatos sociais e obras culturais que se sobrepuseram ao meio físico. A constituição do funcionamento psíquico consciente dos organismos singulares se deu, então, a partir da reabsorção do mundo assim constituído.

O ISD aceita, desse modo, todos os princípios fundadores do interacionismo social e, portanto, contesta a divisão atual das ciências humanas/sociais: nesse sentido, o ISD não é uma corrente propriamente lingüística, nem uma corrente psicológica ou sociológica: pode ser entendido como “uma corrente da *ciência do humano*” (Bronckart, 2004), que assume a interação social e a linguagem como centrais para o estudo do homem.

Assim, para o ISD, o problema da linguagem é totalmente central ou decisivo para a ciência do humano, daí a denominação de “discursivo” para o interacionismo. Bronckart (2006), fundamentado em Saussure e Vygotsky, e, conseqüentemente, na tese de que os signos languageiros fundam a

constituição do pensamento consciente humano, enfatiza que o ISD visa a demonstrar que as práticas languageiras situadas (ou os textos-discursos²⁰) são os instrumentos principais do desenvolvimento humano, tanto em relação aos conhecimentos e aos saberes quanto em relação às capacidades de agir e da identidade das pessoas. Desse modo, para estudar o agir humano, Bronckart (2004), por uma questão de ordem metodológica, faz uma distinção entre o agir geral e o agir de linguagem, que envolve sempre o emprego de uma determinada língua.

3.3 Agir geral e agir de linguagem no quadro do ISD

O termo agir, no quadro do Interacionismo sociodiscursivo, é empregado em um sentido genérico, isto é, diz respeito a qualquer comportamento ativo de um organismo vivo. A esse respeito, Bronckart (2006) ressalva que, embora todas as espécies vivas demonstrem formas de agir socializado, somente a espécie humana operacionalizou um agir comunicativo verbal, “mobilizando signos organizados em textos” (2006:137) que permitem a construção de “mundos de conhecimentos” que podem, por sua vez, se tornar autônomos em relação às circunstâncias individuais da vida, que podem se acumular no curso da história dos grupos. Por isso, ele distingue para a espécie humana um agir não-verbal, que chama de *agir geral* e um agir verbal que chama de *agir de linguagem*.

Assim, são as atividades coletivas (cf. Leontiev,79) que organizam o *agir geral*, segundo Bronckart (2006). As atividades coletivas, de acordo com o autor, são os quadros que organizam e mediatizam o essencial das relações entre os indivíduos e o meio, sendo o elemento principal ou fundamental do ambiente humano. Essas atividades coletivas podem ser classificadas a partir de seus motivos antropológicos – educação, nutrição, etc.. – ou em função de suas estruturas (as formações sociais). As formações sociais são, então, as formas concretas que assumem, em função dos contextos físicos, econômicos e históricos, as organizações da atividade

²⁰ O ISD fundamenta-se, também, coerentemente, nas idéias propagadas pelo Círculo Bakhtin, em especial, aquelas apresentadas nos textos de Bakhtin/Volochinov (1929/99) e Bakhtin (1992/2003). Para maiores detalhes, ver Bronckart (2004).

humana e, de modo mais geral, da vida humana. O autor afirma, assim, que regras, normas e valores são gerados nessas formações relativas às modalidades de regulação das interações entre membros de um determinado grupo. Articuladas a essas atividades gerais estão as atividades linguageiras, que, como mostra Habermas (89 e 90), contribuem para o estabelecimento de acordo sobre os contextos dessas atividades e para a regulação delas. Sendo assim, no entendimento de Bronckart (2004), empiricamente, a linguagem humana só existe como prática (práxis). A essência da linguagem é que ela é uma prática que serve para, em primeiro lugar, organizar o agir geral; e, como resultado, ela serve para estabilizar e estocar os conhecimentos.

O agir geral, por outro lado, pode ser também apreendido em relação aos indivíduos singulares, afirma o autor. Nesse caso, o autor estaria se referindo à ação. Bronckart entende que a ação “é um resultado das avaliações sociais de linguagem que dizem respeito à atividade coletiva.” (Bronckart, 2006:139). Assim, o autor parte da noção de atividade [no sentido de Leontiev, 79], como formato social organizador e regulador das interações dos indivíduos com o meio, para explicar que as ações são formas construídas sob o efeito da reflexividade dos protagonistas da atividade, sejam esses protagonistas observadores externos ou actantes implicados na atividade. Essa reflexibilidade se manifesta na forma de uma consciência prática ou em uma consciência discursiva explícita.²¹ Assim, o autor entende que há dois níveis distintos de construção das ações: em um primeiro nível, a ação enquanto construção externa, atribuída aos actantes; e em um segundo nível, a ação enquanto construção interna, interiorizada por um actante.

No primeiro nível, as avaliações sociais da atividade incidem sobre a pertinência das condutas dos indivíduos em relação aos parâmetros dos

²¹ Bronckart (2004:56) se apóia na definição de Giddens (1987) segundo a qual a capacidade reflexiva dos homens pode se manifestar em nível verbal, isto é, em uma *consciência discursiva*; e a nível prático, isto é, em uma *consciência prática* (que compreende tudo o que os homens sabem fazer no mundo social sem que necessariamente saibam se expressar verbalmente a respeito); Essa consciência prática se manifesta nas rotinas ou no caráter recursivo das atividades sociais de todos os dias: são comparáveis aos *habitus* (Bourdieu) ou os *enquadres* (Goffman).

mundos representados²² (cf. Habermas, 87,a/bc). Essas avaliações atribuem aos indivíduos capacidades (mentais e comportamentais) de agir, assim como intenções e motivações de ordem sócio-subjetiva e os dotam de responsabilidade no desenvolvimento de um segmento de atividade. Assim, a ação enquanto construção externa (que vem dos outros), erige o actante em ator, ao mesmo tempo que delimita uma ação, enquanto segmento de uma atividade pela qual este ator é responsabilizado.

No segundo nível, cada indivíduo, na medida em que avalia o agir de outro, percebe que ele mesmo é avaliado pelos mesmos critérios, tornando-se aptos a aplicá-los a si próprios. Os indivíduos se tornam capazes, assim, de se apropriar das capacidades de agir, das intenções e das motivações. Em outras palavras, constróem representações de si mesmos como responsáveis por determinados segmentos de atividades. Opera-se, assim, uma segunda construção, interna; aquela da auto-representação do estatuto de ator, e de representação da ação, enquanto recorte da atividade social pela qual esse ator crê ser responsável (Bronckart, 2004:112-113).

Sendo assim, o autor conclui que o que chamamos de **atividade** ou de **ação** é sempre o resultado de um **processo interpretativo**. São os comportamentos humanos que são observáveis. Classificar esses comportamentos de atividade ou de ação, afirma Bronckart (2006), é resultado de propriedades que atribuímos aos protagonistas coletivos ou individuais desses comportamentos, propriedades essas nem sempre observáveis, mas inferidas. Assim, uma ação de linguagem pode ser definida, segundo Bronckart (2006) como “uma parte da atividade de linguagem cuja responsabilidade é atribuída (por via externa ou interna) a um indivíduo singular, que, assim, se torna o agente ou o autor dessa ação.” (2006:139).²³

²² Os mundos representados ou mundos formais são produto de operações (reproduções daquilo que se pensa), descontextualizadas e comuns, e se refletem nos textos e nos conhecimentos por eles veiculados. Como as representações coletivas se organizam de formas diferentes devido à diversidade de conhecimentos entre os membros desse coletivo, Bronckart mantém a hipótese da existência de três tipos de mundo: o mundo objetivo, o mundo social e o mundo subjetivo

²³ O autor afirma que essa visão gnoseológica (ou seja, de que a ação só existe nos processos interpretativos) não está em contradição com o caráter dialético das relações entre processos de ordem individual e processos de ordem social/coletivo. Segundo Bronckart (2004:113), essas formas da ação que se constróem em sincronia na avaliação da atividade, podem se cristalizar, se generalizar e se tornar, posteriormente, elementos constitutivos dos

Em comunicação pessoal²⁴, Bronckart esclareceu que há inúmeras conceituações em relação às noções de atividade e de ação. Não há consenso entre os diferentes autores, e nem é essa uma noção homogênea. O grande problema, diz ele, é entendermos que atividade e ação são coisas que estão no mundo. Na verdade, Bronckart considera que são apenas conceitos, que encontramos nos textos como produtos das diferentes interpretações do agir, ou como ação ou como atividade. Em geral, interpreta-se o agir como atividade, do ponto de vista coletivo, isto é, quando há um coletivo que contribui para o desenvolvimento de uma transformação no mundo. Falar de atividade é apreender o agir de um ponto de vista coletivo.

Por outro lado, a ação estaria sempre ligada a uma pessoa singular, a um indivíduo, quando envolve a responsabilidade que atribuímos a esse indivíduo no desenvolvimento da atividade. Por exemplo, na festa de aniversário de Maria (nome fictício), acabou o vinho e os convidados culpam João (nome fictício), que havia assumido o papel de responsável pelo vinho e deixou faltar. Pela avaliação social, temos um recorte dessa ação, cuja responsabilidade é atribuída a João. Portanto, é na atividade social que essas avaliações sociais recortam as ações sobre as quais cada um tem a sua responsabilidade.

Os conceitos em torno da noção de atividade tampouco são homogêneos. Como exemplo, podemos citar o conceito de atividade de Leontiev (79), como explicamos na página 43, o conceito de atividade da Ergonomia, como explicitamos no Capítulo 2, e, sobretudo, o conceito de atividade de Clot (99) que é, segundo Bronckart, um pouco mais amplo do que a noção de Leontiev e da Ergonomia, pois envolve vários aspectos dos indivíduos tais como a questão corporal, a cognitiva, a emocional etc.

Assim, da mesma forma que são construídas representações a respeito das noções ou conceitos de atividade e de ação, estas são construídas em relação às ações individuais. Em nosso dia-a-dia, explica Bronckart, é possível reparar que sempre há um debate contínuo entre a

próprios pré-construídos, assim afetando os mesmos, e contribuindo para a sua evolução ou transformação.

²⁴ Aula com Bronckart no dia 13 de junho de 2006.

representação que é construída sobre nossas ações pelos outros e aquelas (auto)construídas sobre o próprio agir. Grande parte das nossas interações diárias, como no exemplo clássico de uma família, ou de um casal, resume-se a um debate contínuo entre diferenças de interpretação do agir de cada um, da ação de cada um.

Levando em conta todos esses elementos discutidos, Bronckart entende que as teorias científicas são interpretações do agir, do mesmo tipo que os próprios trabalhadores desenvolvem representações sobre seu próprio agir ou dos outros. Entretanto, Bronckart assinala que não há nenhuma teoria que integre todos diferentes aspectos que levantou, sendo que cada uma acentua um ou outro desses aspectos. Na verdade, o que há são abordagens parciais: por exemplo, enfocando os recursos do agir, no quadro das intenções, motivos e conhecimentos do actante, Bronckart (2006) menciona a teoria de Ricoeur (1977)²⁵; enfocando os mundos formais, ele menciona a de Habermas (1987)²⁶; enfocando a dinâmica da ação, a teoria de Schütz²⁷ (1998), e, finalmente, enfocando a questão dos resultados, o autor cita as teorias behavioristas.

Tendo em vista que são diversas as condições de emprego dos termos “agir”, “atividade”, “ação”, “práticas”, como acabamos de verificar a partir da exposição acima, Brockart (2004) e Bronckart e Machado (2004) desenvolveram uma semiologia para guiar os trabalhos dos grupos de pesquisa, na tentativa de fixar e facilitar a interpretação de alguns dos conceitos com o qual trabalhamos.

Assim, os autores utilizam o termo *agir* (ou *agir-referente*) para denominar o “dado” das pesquisas. Portanto, esse termo designa, de modo geral, qualquer forma de intervenção orientada de um ou de vários seres humanos no mundo. Em determinados contextos econômicos, esse agir pode se constituir em 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*. Podemos citar, como exemplo, o agir da professora em sala de aula. Esse é um agir que é um

²⁵ A semântica da ação.

²⁶ A Teoria do Agir Comunicativo.

²⁷ O agir como pilotagem.

trabalho, e que é decomposto em tarefas. No curso do agir da professora, enfim, em seu trabalho, há uma cadeia de processos necessários para a realização das tarefas. Esses processos são constituídos pelas ações de linguagem, e pelas ações não-verbais, ou seja, os gestos da professora.

Aos dois outros termos de base, os autores atribuíram um estatuto teórico ou *interpretativo*. Assim, *atividade* designa uma leitura do agir implicando dimensões motivacionais e intencionais mobilizadas no nível coletivo e *ação* designa uma leitura do agir implicando essas mesmas dimensões, enquanto mobilizadas no nível das pessoas singulares. Desse modo, os autores não conservaram a acepção ergonômica corrente do termo atividade (“o que fazem, pensam e sentem os trabalhadores” – vide Capítulo 2), o qual substituíram pelo termo *conduta*.

No plano motivacional, os autores distinguem os *determinantes externos*, de origem coletiva, que podem ser de natureza material ou da ordem das representações e os *motivos*, que são as razões de agir interiorizadas por uma pessoa singular. No plano da intencionalidade, eles distinguem as *finalidades*, de origem coletiva e socialmente validadas, e as *intenções*, enquanto fins do agir interiorizados por uma pessoa singular.

No plano dos recursos para o agir, Bronckart e Machado (2004:155) distinguem os *instrumentos*, noção que designa as ferramentas materiais e as tipificações do agir (ou modelos para o agir) disponíveis no ambiente social, das *capacidades*, noção que designa os recursos mentais ou comportamentais que são atribuídos a uma pessoa singular. Em relação aos modelos para o agir, vale acrescentar que Bronckart (2006:244) assume a preexistência desses modelos para o agir que, a seu ver, teriam o mesmo estatuto dos gêneros de textos no domínio do agir verbal, e dos gêneros de atividade (cf. Clot, 1999). Seriam os pré-construídos, isto é, modelos que já estão no mundo e funcionam como recursos para o agir. Esses modelos práticos, segundo o autor, disponibilizariam os “modos de fazer”²⁸, os “estilos de agir” (cf. Clot e Faïta, 2000) que variam em função da configuração das formações sociais. Ao lado desses modelos, ele também assume a preexistência de textos de prefiguração do agir que seriam os textos

²⁸ Condutas (cf. Bronckart, 2004).

prescritivos, para orientar o agir em quadros profissionais específicos (como os PCNs, por exemplo ou a Lei de Diretrizes e Bases, no caso dos professores, na área da educação).

Enfim, tratando-se dos seres humanos que intervêm no agir, utilizam o termo *actante* para se referirem a qualquer pessoa implicada no agir-referente. No plano interpretativo, utilizam o termo *ator*, quando as configurações textuais erigem o actante em fonte de um processo dotado de capacidades, motivos e intenções; e o termo *agente*, quando nenhuma dessas propriedades é atribuída à fonte do processo por essas configurações textuais.

Os autores chamam nossa atenção para o fato de que a noção de actante é situada e sincrônica, no sentido de que ela designa o organismo que é a fonte de um determinado agir (o actante *desse agir lá*); já a noção de *pessoa* designa a *estrutura psíquica* que se constrói *diacronicamente* em cada organismo. Essa estrutura psíquica, ou seja, a pessoa, é o resultado do acúmulo de experiências de agentividade, que variam em quantidade e em qualidade (em função dos contextos de mediação formativa) e que se escalonam em uma temporalidade sempre particular. Assim, na medida em que uma pessoa é o resultado de uma micro-história experiencial, ela também é (em um estado *n* qualquer), um quadro que exerce uma determinação sobre qualquer outra nova aprendizagem. E são essas condições de constituição e de funcionamento que fazem com que a estrutura de toda pessoa apresente aspectos radicalmente singulares.

O autor explica, por outro lado, que a realização de uma ação de linguagem se dá sob a forma de *textos*. Estes, por sua vez, são os correspondentes empíricos das atividades languageiras, produzidos com os recursos de uma língua natural. Segundo Bronckart (2006) os textos são *unidades comunicativas globais*, [e não unidades lingüísticas] cujas características composicionais dependem das propriedades das situações de interação e das atividades gerais que comentam, assim como das condições histórico-sociais de sua elaboração. Desse modo, os textos se distribuem em múltiplos *gêneros*, que são socialmente indexados, isto é, que são reconhecidos como pertinentes e/ou adaptados a uma determinada situação comunicativa. Sendo, portanto, os textos, os correspondentes empíricos das

ações de linguagem, podemos dizer que é nos textos que o agir humano é representado.

Assim, passamos, agora, de nossa revisão sobre o agir geral [não-verbal] segundo o Interacionismo sociodiscursivo, para examinar os procedimentos de análise do agir representado nos textos, no quadro da mesma corrente teórica.

3.4 Os textos como ação de linguagem

No quadro do Interacionismo sociodiscursivo entende-se que é no agir linguageiro que surgem os textos por meio dos quais os seres humanos agem sobre o mundo e interagem com seus pares. Na concepção de Bronckart, os textos são “modalidades de estruturação da atividade linguageira, às quais se integram os aspectos ilocutório e locutório, que dizem o mundo, na medida em que agem no mundo” (Bronckart, 2004²⁹). Mas, além disso, Bronckart acrescenta, os textos são os correspondentes empíricos das atividades linguageiras realizadas com os recursos de uma língua natural. São “unidades comunicativas globais”, cujas características dependem de diversos aspectos:

“Os textos são unidades comunicativas globais cujas características composicionais dependem das propriedades das situações de interação e das propriedades da atividade geral que comentam, assim como das condições histórico-sociais de sua própria elaboração (ou do trabalho das formações discursivas – ver Foucault, 1969). Os textos se distribuem em múltiplos gêneros, que são socialmente indexados, isto é, que são reconhecidos como pertinentes e/ou adaptados por uma dada situação comunicativa.” (Bronckart, 2004:104 (grifos do autor)³⁰.

Ou seja, além das diversas coerções citadas a que estão sujeitos os textos (a situação de interação, a atividade geral que comentam, condições histórico-sociais, etc... eles se distribuem em múltiplos gêneros, que são socialmente indexados, isto é, que são reconhecidos como pertinentes e/ou

²⁹ Tradução de minha responsabilidade.

³⁰ Tradução de minha responsabilidade.

adaptados para uma dada situação comunicativa. Sendo assim, segundo o autor,

“todo texto pode contribuir para o processo de re-configuração do agir humano; para a clarificação da forma ou morfogênese das ações e para a clarificação do quadro social no qual se desenvolvem as ações; para a morfogênese do conjunto dos construtos coletivos, ou ainda do conjunto dos fatos sociais” (Bronckart, 2004:104)³¹

Em outras palavras, para Bronckart³² há uma diversidade de textos em qualquer sociedade, justamente, porque há diversidade do agir geral, ou seja, das atividades coletivas. Para cada agir geral, ou atividade coletiva, teríamos um conjunto de textos apropriados para esse agir geral. Para dar conta dessa diversidade, é preciso fazer intervir a questão das indexações sociais no nível dos pré-construídos. Na medida em que temos parte do conhecimento sobre estes, conhecemos, também, essa variabilidade de textos, de acordo com o lugar onde nos encontramos e do agir a ser realizado. Sabemos que há um certo número de textos que são viáveis nesse lugar e nesse agir. Essa idéia está relacionada à noção de gênero, como um produto escolar ou de reflexão sobre essa diversidade de textos que visam à aprendizagem. Assim, para Bronckart, o gênero é um elemento de aprendizagem, é uma unidade da reflexão que favorece a aprendizagem.

Bronckart distingue, assim, três tipos de textos principais ou maiores:

- a) Os textos prescritivos, que fazem parte dos pré-construídos; isto é, estão antes do agir, antes até de nós mesmos. São textos que antecipadamente dão uma imagem, uma representação do agir do ponto de vista dos pré-construídos institucionalizados e que, portanto, são dependentes de determinadas estruturas sociais, como por exemplo, na área da educação, podemos citar os PCNs, a Lei de Diretrizes e Bases, dentre outros.

³¹ Tradução de minha responsabilidade.

³² Comunicação pessoal: LAEL, 13 de Junho de 2006.

- b) Textos de auto-interpretação: textos produzidos pelos próprios actantes, por exemplo, sobre o trabalho do professor, em situação normal: qualquer texto oral ou escrito, em que o professor fala do seu próprio trabalho ou quando ele é levado a falar desse próprio trabalho por algum pesquisador. Por ex: entrevistas, conversas informais etc., ou mesmo diários de professores pesquisadores sobre suas próprias aulas.
- c) Textos interpretativos, que são feitos por outros - no caso do professor, por exemplo, pelos colegas de trabalho, mais especificamente, pelo coletivo de trabalho que é, segundo Bronckart, da maior importância, ou textos feitos por observadores externos, por exemplo, quando estamos fazendo pesquisas e falamos sobre o trabalho do professor. Como também, os diários de aprendizagem, objeto de nosso estudo, quando professoras, na situação de alunas, escrevem sobre a aula e fazem referência ao agir da professora e de outros colegas na sala de aula.

Além dos exemplos acima citados, Bronckart coloca em nível dos pré-construídos outros textos que nos passam modelos do agir de um modo geral, e não apenas sobre trabalho. Ele menciona, por exemplo, textos literários que, embora não sejam prescritivos, no sentido estrito da palavra, são textos que ilustram o agir humano. Esses textos facilitam a compreensão das ações humanas, em diversas atividades coletivas. Para desenvolvermos a análise desses textos, há procedimentos específicos, que serão explicados a seguir.

3.5 Procedimentos para a análise de textos no quadro do ISD

3.5.1 A situação de ação de linguagem e o conteúdo temático

A realização de uma ação de linguagem, segundo essa corrente, e como já visto anteriormente neste capítulo, implica na mobilização de uma série de representações ou de um sub-conjunto de representações; de um lado, referentes ao conteúdo que se deseja expressar, ou seja, o conteúdo temático; e de outro, referentes à situação de comunicação em que o ser humano se encontra, ou seja, o contexto físico e social de sua intervenção, a atividade ou o quadro da formação social em que se insere o autor do texto, o

espaço-tempo da produção, a identidade dos interagentes e a dimensão sócio-subjetiva, como, por exemplo, o tipo de interação comunicativa, os papéis sociais, o objetivo da interação etc.

Nessa perspectiva, a situação de ação de linguagem e o conteúdo temático, ambos produtos da representação dos emissores, são conceitos essenciais. A situação de ação de linguagem é definida pelo autor como sendo:

“o conjunto dos elementos do mundo em torno [e do mundo da linguagem e dos gêneros], que são suscetíveis de exercer uma influência sobre o texto, devendo-se aí incluir o contexto de produção e o conteúdo.” (Bronckart, 1997/99:321).

A definição da ação de linguagem deverá, então, fazer questionamentos sobre as seguintes hipóteses:

1. O contexto físico de produção do texto:

- O lugar físico da produção
- O momento da produção
- O emissor [pessoa que produz fisicamente o texto]
- O receptor [pessoa/s que pode/m receber concretamente o texto]
- O suporte [como é veiculado o texto: meio eletrônico, jornal, livro, diário, vídeo, televisão, rádio, etc...]

2. O contexto social de produção do texto

- O lugar social [do emissor/enunciador; do receptor/destinatário e a atividade ou o quadro da formação social de onde se origina o texto]
- O papel social do enunciador
- O papel social do/s destinatário/s
- O objetivo [os efeitos desejados]

As representações são, assim, articuladas nas ações de linguagem que, segundo o mesmo autor (Bronckart, 1997/99), se realizam na língua natural falada, no grupo social, no qual o enunciador se inscreve, com a exploração

de modelos de gêneros de textos disponíveis no intertexto do grupo social em questão. Dessa forma, a análise de textos pode ajudar a detectar representações ou conhecimentos outros, em todos os níveis de sua organização [léxico, morfossintaxe, tipos de discurso, tipos de planificação etc...], - representações - elaboradas por gerações anteriores ou contemporâneas. Vale ressaltar que as representações não são direta ou mecanicamente transpostas para os textos. Há todo um trabalho de “reconfiguração do mundo ordinário”, de textualização, que não deixa as representações aparecerem diretamente diante de nossos olhos.

Para concluir, a ação de linguagem recoloca em circulação as representações dialógicas do agente, que derivam da interação com outras representações sociais cristalizadas no intertexto. Esse confronto das representações pessoais - também de origem social, mas sediadas no indivíduo -, com as representações dos outros não se efetua somente no espaço mental dos receptores, ou do autor. Ele exige a criação de um espaço mental comum ou coletivo, isto é, o espaço dos mundos discursivos.³³(Bronckart, 1997/99:322), que será explicado a seguir.

3.5.2 Os mundos discursivos

O mundo de interação em curso é o *mundo ordinário*, e os mundos virtuais criados pela atividade de linguagem constituem o *mundo discursivo*, de acordo com Bronckart (1997/99:151). Essa distinção é bastante importante para que possamos compreender a noção de tipos de discurso.

Os mundos discursivos organizam-se de acordo com dois subconjuntos de operações. O primeiro subconjunto (hipótese A) organiza o conteúdo temático em relação às coordenadas gerais de um texto, e em relação às coordenadas do mundo ordinário onde se desenvolve a situação de ação de linguagem; o segundo subconjunto de operações (hipótese B) diz respeito, por um lado, às instâncias de agentividade (personagens, instituições etc.) e o espaço temporal em que se inscrevem e, por outro lado,

³³ Classificações segundo Bronckart (1997/99).

em relação aos parâmetros físicos da ação de linguagem em curso (agente-produtor, interlocutor eventual e espaço-tempo da produção).

Na hipótese A, ou seja, nas operações de construção de coordenadas que organizam o conteúdo temático, surgem duas possibilidades.

Quando o conteúdo temático é organizado em um mundo distante, ou **disjunto** da situação de ação de linguagem, as representações mobilizadas referem-se a fatos passados, atestados (ou não) ou a fatos futuros, plausíveis ou imaginários, havendo, assim, uma ancoragem em um dado espaço-tempo por meio de formas lingüísticas temporais (Exemplo: Ontem, aconteceu algo hilário...Imagine que a Maria vinha no ônibus, no 157, e.../ No ano passado.../ No ano 2020 a humanidade ainda não terá resolvido seus problemas de miséria e fome; O mundo ainda será muito desigual...) e espaciais (Exemplo: Era uma vez em um lugar distante, uma princesa...). Assim, os fatos são **narrados** como se fossem passados (ou futuros) e podem ser colocados efetivamente num tempo anterior ou em um mundo autônomo ou atemporal.

Pode ocorrer que o conteúdo temático não esteja ancorado em nenhuma origem específica, mas faça referência mais ou menos direta às coordenadas do mundo de ação de linguagem em curso. É quando são **conjuntos** à ação de linguagem e, portanto, acessíveis ao mundo ordinário; neste caso, os fatos não são narrados, mas expostos. Por exemplo, neste diálogo:

- Aonde você vai?
- Vou dar um pulo na padaria. Quer alguma coisa?

Na hipótese B, ou seja, nas operações de explicitação da relação do autor- ou agente produtor da ação de linguagem - com os parâmetros materiais da ação há, igualmente, duas possibilidades: considera-se que há **implicação** quando há referências explícitas aos parâmetros da ação de linguagem em curso. Isso acontece quando o autor recorre a referências dêiticas a esses mesmos parâmetros, o que requer conhecimento das condições de produção nas quais o texto se insere. Como, por exemplo, de novo em um diálogo:

- Bom dia...dormiu bem?
- Não, não muito bem. Estava muito barulho *lá dentro*. Não consegui sossegar.

Considera-se que não há implicação quando não há conhecimento ou referências aos parâmetros materiais da ação de linguagem. Nesse caso, há um texto **autônomo**. Por exemplo: Era uma vez uma princesa e um sapo...

Ao combinarmos esses dois tipos de operações, chegamos a quatro mundos discursivos:

Mundo do expor implicado

Mundo do expor autônomo

Mundo do narrar implicado

Mundo do narrar autônomo

Cada um desses mundos concretiza-se em um **tipo de discurso** diferente, com características lingüístico-discursivas bem definidas: o mundo do expor implicado concretiza-se em um tipo de discurso interativo; o mundo do expor autônomo concretiza-se em um tipo de discurso teórico; o mundo do narrar implicado concretiza-se em um tipo de relato interativo e, finalmente, o mundo do narrar autônomo, em um tipo de narração.

SITUAÇÃO DE AÇÃO ▼	COORDENADAS GERAIS DOS MUNDOS ▼	
	CONJUNÇÃO EXPOR	DISJUNÇÃO NARRAR
IMPLICAÇÃO	Discurso Interativo	Relato Interativo
AUTONOMIA	Discurso Teórico	Narração

Quadro 1: Tipos de discurso

A seguir, será explicado, detalhadamente, como se caracterizam os tipos de discurso.

3.5.3 Os tipos de discurso

Os tipos de discurso são formas lingüísticas presentes nos textos e que traduzem a criação de mundos discursivos específicos. Os textos são, assim, constituídos por tipos de discurso, ou seja, por segmentos de textos que se relacionam de diferentes formas com a situação de ação de linguagem, e com as coordenadas gerais dos mundos discursivos, por meio de subconjuntos de unidade lingüística (Bronckart, 1997/99). Os tipos de discurso apontados por Bronckart (1997/99) são identificados a partir de duas características principais: a) pelas operações de construção de coordenadas gerais que organizam o conteúdo temático em um mundo colocado como distante (disjunto) da situação de ação, ou como próximo (conjunto) à situação de ação; e b) pelas operações de explicitação da relação com os parâmetros materiais da ação de linguagem, ou seja, o grau de implicação da situação material.

Serão descritas as características de cada um desses tipos de discurso, segundo Bronckart (1997/99) e Machado (1998), a partir do tipo de discurso interativo, passando pelo tipo teórico e pelo relato interativo, até chegar à narração.

1. No tipo de discurso interativo, que pertence ao mundo do expor implicado, destacam-se as seguintes características: os agentes produtores desse tipo de discurso possuem o conhecimento da situação de ação de linguagem; sendo assim, pode-se encontrar, em grande maioria, frases interrogativas, imperativas, exclamativas e, em menor número, frases declarativas. O sistema temporal é presente, incluindo o presente do indicativo (que indica a simultaneidade da interação), o pretérito perfeito (que faz referência à alguma anterioridade) e o futuro perifrástico (ir+ infinitivo+ posterioridade/ ex: vou escrever para ela amanhã). Encontram-se, também, unidades lingüísticas que se referem a certos objetos acessíveis aos interagentes ou ao espaço e ao tempo: ostensivos (Você conhece isso?); dêiticos espaciais (aqui) e temporais (agora); e mais, nomes próprios, verbos, pronomes e adjetivos de primeira e segunda pessoas do singular e do plural, referindo-se diretamente aos protagonistas da interação verbal; Encontram-

se, igualmente, anáforas pronominais (A professora trouxe livros. **Ela** vai distribuí-los aos alunos).

2. No tipo de discurso teórico, que pertence ao mundo do expor autônomo, não há referência à situação de ação de linguagem. A seguinte frase declarativa, por exemplo, pode ser considerada discurso teórico: “A língua alemã é muito difícil!”

Em geral, esse tipo de discurso aparece em textos escritos, e possui as seguintes características: ausência de frases não declarativas; sistema temporal constituído por verbos no presente do indicativo, na maioria das vezes com valor genérico, distinto do valor dêitico comum no discurso interativo (por ex: a terra é redonda); ocorrências no futuro do pretérito; e ausência quase total de outras formas de futuro. As unidades que se referem aos interactantes ou ao espaço-tempo da produção (tais como: dêiticos e organizadores temporais e espaciais, nomes próprios, pronomes e adjetivos de primeira e segunda pessoa do singular) estão ausentes, de um modo geral. Pode-se encontrar, todavia, a primeira pessoa do plural genérica como, por exemplo: “*vejamos os exemplos a seguir*”; assim como múltiplos organizadores lógico-argumentativos e modalizações, ou meta-verbos, tais como poder (poderia/ pode), dever (deveria/deve) etc.

3. Já o tipo de discurso chamado relato interativo, que pertence ao mundo do narrar implicado, caracteriza-se pela ligação entre o momento do relato e o momento da enunciação, havendo implicação dos parâmetros das coordenadas da situação da ação de linguagem, contendo unidades lingüísticas que explicitam a relação entre o locutor e os personagens da história contada; há, assim, a exploração do subsistema de tempos da história com predominância do pretérito perfeito e imperfeito, às vezes associados às formas do mais-que-perfeito. Encontram-se, também, organizadores temporais de origem e de desenvolvimento de fatos evocados (advérbios, sintagmas preposicionais, conjunções coordenativas, subordinativas); pronomes e adjetivos de primeira e segunda pessoas do singular e plural, com referências diretas aos protagonistas, e, ainda, anáforas pronominais e anáforas nominais.

4. O último tipo de discurso é a narração, que pertence ao mundo do narrar autônomo, disjunto da situação da ação. Esse tipo de discurso explora um subsistema dos tempos da história, ou seja, o pretérito perfeito e imperfeito, e outras formas correspondentes; como já dissemos anteriormente, é possível, ainda, encontrarmos narrações que remetem a fatos imaginários projetados no futuro. Encontramos, também, organizadores temporais, como no relato interativo. Há, todavia, uma ausência de pronomes e adjetivos de primeira e segunda pessoa do singular e do plural

Esses tipos de discurso possuem variantes, fronteiras e fusões, segundo Bronckart (1997/99). Por esse motivo, é difícil pensarmos em tipos de discursos “puros”. Dentre essas variantes, Bronckart (1997/99) cita as seguintes: variantes do discurso interativo; variantes do discurso teórico; fusão do discurso interativo e do discurso teórico; variantes do relato interativo; variantes da narração; fusão do relato interativo e da narração. Assim, como vimos, os tipos de discurso organizam os mundos discursivos, através dos quais os textos são gerados. Além disso, os textos assim gerados apresentam o que o autor denomina de um certo “folhado textual” (Bronckart, 1997/99), sem compartimentalização estanque entre as diversas camadas. Esse “folhado textual” é formado por três camadas principais: a) a infra-estrutura do texto, b) os mecanismos de textualização e c) os mecanismos enunciativos.

A seguir, serão detalhadas as diferentes camadas desse folhado textual, segundo Bronckart (1997/99).

3.5.4 A infra-estrutura textual

A infra-estrutura do texto, ou seja, a primeira camada do folhado, engloba o plano geral o qual, por sua vez, organiza o conteúdo temático de forma global: os tipos de discurso [discurso interativo, discurso teórico, relato interativo e narração], as seqüências [explicativa, argumentativa, descritiva, injutiva e narrativa] e outras formas de organização não canônicas, referentes às diferentes formas de organização locais. O plano geral do texto diz

respeito à organização do conteúdo temático do mesmo. Vejamos, como exemplo, o seguinte texto:

TEXTO ³⁴	PLANO GLOBAL DO TEXTO
BOLO DE FUBÁ³⁵	TÍTULO
3 ovos inteiros 1/2 copo[americano] de óleo 1 copo de leite 3 colheres[sopa] de farinha de trigo 1 copo de açúcar 3 colheres [sopa] de queijo ralado 1 copo de fubá 1 colher[sopa] de margarina 1 colher[sopa] de pó royal erva doce a gosto	APRESENTAÇÃO DOS INGREDIENTES
Bata tudo no liquidificador. Unte uma assadeira redonda; junte o creme batido. Asse em forno médio.	MODO DE PREPARO

Quadro 2: Plano global (exemplo)

Assim, o plano global do texto acima, (uma receita de bolo) está organizado em torno do seu conteúdo temático, na seguinte seqüência: título, apresentação dos ingredientes e modo de preparo. Esse tipo de análise permite que o pesquisador tenha uma visão global do texto a ser analisado e permite, ainda, a identificação dos tipos de discurso em cada um dos segmentos temáticos, e, se for necessário, a identificação das seqüências explicativa, argumentativa, etc...

É nesse nível do folhado, isto é, na sua infra-estrutura textual, que é possível, também, identificar o agir representado nos textos, como tem sido constatado em recentes pesquisas, realizadas por Abreu-Tardelli (2006), Lousada (tese em elaboração), Machado e Bronckart (2004) e Bulea & Fristalon (2004).

A releitura do conteúdo temático em busca de interpretações do agir, após a identificação do plano global do texto, permite-nos verificar de que

³⁴ Escolhi esse texto para exemplo por ser um texto curto e de fácil visualização para a exemplificação da noção de conteúdo temático e plano geral.

³⁵ http://www.saborearte.com/rec_lista/rec_bol/bolo_fuba.htm [Em 04 de julho de 2006]

modo as diferentes “formas” de agir se configuram nos diferentes textos. Em textos prescritivos, Bronckart e Machado (2004) identificaram um agir-prescritivo, um agir-fonte e um agir-decorrente. Bulea e Fristalon (2004), ao analisarem entrevistas com enfermeiras, identificaram outras formas de agir: um agir-situado, um agir-evento passado, um agir-experiência e um agir-canônico.

Em relação aos resultados das pesquisas de Bulea & Fristalon, Bronckart (2005), em comunicação pessoal³⁶, ao resumi-los, referiu-se às formas identificadas como “modelos interpretativos de ações”, modelos esses que as pesquisadoras chamaram “figuras de ação” (cf. Bulea & Fristalon, 2004). Dentre essas “figuras de ação” podemos destacar:

A figura da ação situada, cujo foco se volta sobre o actante/ator, com mobilização constante do “eu” e de numerosas ocorrências de modalizações que explicitam a responsabilidade deste ator:

Exemplo³⁷ (1): AR15: Bem, **eu** acho que não **adianta** falar sobre a SD da Jacqueline, sem ter visto o que vem antes. Mas, **tentarei** fazer alguma coisa. Sílvia, não entendi direito o que você perguntou no final. Você **quer saber** para que serve o material didático que **eu** enviei? É isso?

A figura da ação acontecimento passado, que combina o foco da ação sobre o ator com a construção de mini-relatos que evocam um ou mais incidentes reveladores:

Exemplo (2) AR57: **Achei** meio difícil no começo. Não **engrenava** nada!!! É difícil encaminhar discussão se as pessoas não leram os textos, vc não acha?

³⁶ *Les différentes facettes de l'interactionisme socio-discursif* – Palestra conferida na abertura do Congresso Internacional Linguagem e Interação, realizado na UNISINOS, de 22 a 25 de agosto de 2005.

³⁷ Exemplos gentilmente cedidos por Abreu-Tardelli (2006).

A *figura da ação experiência*, na qual a dimensão do actante tende a ser neutralizada (com a co-ocorrência de eu, tu, vocês, a agente etc.) em benefício da dimensão da organização geral do desenvolvimento da tarefa:

Exemplo (3) S23: Por que professor tem que ter tanto papel? Vocês precisam ver minha mesa como está.

A *figura da ação canônica*, na qual a neutralização do actante é completa (sua caracterização sendo marcada por uma indiferença pronominal) e cujo foco se volta para a organização lógica e cronológica da tarefa, segundo as normas do trabalho.”

Exemplo (4):

S42: Não, só fornecer motivação para leitura, não. O papel do professor é mostrar que existem caminhos a serem seguidos. **É preciso** que o aluno tenha conhecimento de que é preciso ler, **é preciso** estar atualizado com o mundo (porque lá fora o mundo cobra e muito) e ainda na escola se aprende a escrever corretamente (**é preciso** que ele saiba que há um modo certo para cada momento) e isso eu acho que é a função de um professor “mostrar, encaminhar”.

Essas “figuras da ação” são, então, relacionadas aos tipos de discurso mobilizados nos grandes segmentos interpretativos: a ação situada e a ação experiência emergem no quadro do discurso interativo; a ação acontecimento passado emerge no relato interativo; a ação canônica emerge nos segmentos que oscilam entre discurso interativo e discurso teórico.³⁸

Assim, em nossa análise dos dados, iremos em busca dessas “formas de agir” representadas nos textos, ou seja, de “figuras da ação” que são construídas no discurso. Nesse trabalho, todavia, o nosso propósito não é somente o de identificar as figuras da ação, mas, sim, identificar aquelas que são avaliadas. Em vista disso, passamos agora para uma exposição a

³⁸ Para mais detalhes a respeito dessas figuras de ação, consultar Abreu-Tardelli (2006) e Bulea&Fristallon (2004).

respeito da terceira e última camada do folhado textual, que diz respeito aos mecanismos enunciativos.³⁹

3.5.5 Os mecanismos enunciativos: vozes e avaliação

- Vozes:

Os mecanismos enunciativos desempenham um papel importante na mobilização das representações e das avaliações em um texto. Eles contribuem para a coerência pragmática de um texto e definem os diferentes “posicionamentos enunciativos”, isto é, as diferentes perspectivas a partir das quais são feitas as avaliações sobre aspectos do conteúdo temático. Assim, por um lado, os mecanismos enunciativos explicitam as diversas avaliações (julgamentos, opiniões, sentimentos) formuladas a respeito dos motivos, intenções e capacidades de agir dos actantes, por exemplo, e por outro, explicitam as próprias fontes dessas avaliações, ou seja, as “vozes” de onde procedem essas avaliações.

A noção de “vozes” surgiu, em primeiro lugar, nos textos do Círculo Bakhtin, associada ao paradigma dialógico de linguagem (Bakhtin/Volochinov, 1929/99). Esse paradigma nos permite entender que os discursos, mesmo produzidos apenas por um indivíduo, em pensamento, por exemplo, ou em diálogo com um outro, são sempre dialógicos. Isto é, discursos estão sempre em contato com outros discursos e assim se deixam transparecer, por intermédio do que Bakhtin denominou de vozes sociais. Esse permanente contato entre os discursos, isto é, suas *inter-relações dialógicas* (cf. Faraco, 2003), vão constituindo o sujeito discursivamente, ao longo dos anos, de modo que este, pouco a pouco, assimila vozes sociais provenientes de diferentes esferas ideológicas⁴⁰. Há, assim, uma construção *sócio-ideológica do sujeito* (cf. Faraco, 2003), o que, na perspectiva

³⁹ A segunda camada do folhado textual é a que contém os mecanismos de textualização constituídos pelos mecanismos de conexão, de coesão nominal e os de coesão verbal. Não serão desenvolvidas aqui explicações sobre essa camada do folhado textual, tendo em vista que não é foco da presente análise para este estudo.

⁴⁰ “Qualquer enunciado se dá na esfera de uma das ideologias (i.e., no interior de uma das áreas da atividade intelectual humana) e expressa sempre uma posição avaliativa (i.e., não há enunciado neutro[...])” (cf. Faraco, 2003:46-47)

bakhtiniana de linguagem significa dizer que o mundo interior de uma pessoa humana “é uma arena povoada de vozes sociais em suas múltiplas relações de consonâncias e dissonâncias; e em permanente movimento” (Faraco, 2003:81). Assim, à luz desse paradigma de linguagem, nossos enunciados são sempre heterogêneos e são sempre “discurso citado, embora nem sempre percebidos como tal” (cf. Faraco, 2003), porque decorrem de uma multidão de vozes já interiorizadas.

Essa visão dialógica de linguagem inspirou, assim, diversos autores, tais como Ducrot (1984), por exemplo, que, preocupado com a responsabilidade enunciativa dos textos, postula a existência de um narrador e de enunciadores que seriam mobilizados pelo autor. Segundo ele, “autor” seria aquele que está na origem do texto, o seu criador. Considera, porém que, nem sempre ele é o responsável pelas enunciações em um texto, já que estas podem estar a cargo de um narrador, ou de enunciadores, como já foi dito anteriormente.

Bronckart (1997/99:322/3) argumenta, todavia, que a personalização das instâncias de enunciação pode ser algo confuso se, por exemplo, considerarmos que o narrador é a instância de gerenciamento de vozes dos tipos de discurso da ordem do narrar e o expositor é a instância de gerenciamento de vozes dos tipos de discurso da ordem do expor. Nesse caso, argumenta o autor, deveríamos ter, ainda, uma outra instância de gerenciamento geral dos textos, que seria o textualizador. Diante desse problema, o autor prefere entender que há apenas uma instância geral de enunciação que não deve ser personalizada (nem narrador, nem expositor), a não ser que isso convenha a uma explicação. Essa instância geral de enunciação é a que intervém nos mecanismos enunciativos propriamente ditos: no gerenciamento das vozes que avaliam e no gerenciamento das modalizações. Em outras palavras, intervém nas fontes das avaliações e nas avaliações propriamente ditas (as modalizações). “As vozes, são, então, as entidades que assumem, ou às quais são atribuídas, a responsabilidade do que é enunciado.” (Bronckart, 1997/99:326). Entretanto, apesar do posicionamento de Bronckart acima citado a respeito da personalização das vozes do narrador e do expositor, neste trabalho, a opção foi empregar essas categorias na análise dos dados, com o objetivo de tornar mais claro para o

leitor a distinção dos posicionamentos enunciativos assumidos pelas autoras dos diários, na elaboração dos textos.

Bronckart, todavia, prefere manter uma instância geral de enunciação, que se responsabiliza pelo dizer. A essa voz o autor chama de neutra, e conforme o tipo de discurso poderá ser a voz do expositor (para discursos da ordem no expor) e voz do narrador (para discursos da ordem do narrar), muito embora essa distinção não precise ser feita. Outras vozes secundárias são colocadas em cena pela instância geral de enunciação: vozes de personagens, vozes de instâncias sociais e a voz do autor empírico do texto.

As vozes de personagens são aquelas procedentes de seres humanos ou entidades humanizadas (animais etc.) que estão implicados, na qualidade de agentes, nos acontecimentos relatados em um texto. Por exemplo: *Cheguei atrasada para a aula [...] perdi essa parte, copiei as respostas da Carolina.* As vozes sociais são vozes de personagens ou grupos sociais que não intervêm como agentes, mas são mencionados como instâncias externas de avaliação de alguns aspectos do conteúdo. Ex: *Nossos contadores de estórias estão longe de concordar sobre o lugar...* (Bronckart, 1997/99:327). A voz do autor é a voz de quem está diretamente na produção do texto e intervém como tal para comentar ou avaliar aspectos do texto: *Mas chegou o momento de te revelar...ó meu leitor!* (Bronckart, 1997/99:328)

Complementamos essa visão de Bronckart com os estudos desenvolvidos por Authier-Revuz (1981/82, 1998/01, e 2000), em que a autora, também preocupada com a questão da heterogeneidade do sujeito e, conseqüentemente, com as vozes que o habitam, busca fundamentos, em primeiro lugar, na concepção bakhtiniana de dialogismo e polifonia, e, em segundo lugar, na psicanálise lacaniana, que entende o sujeito como um sujeito dividido, múltiplo, clivado.

Authier desenvolve, assim, os conceitos de heterogeneidade constitutiva, cuja idéia principal é a de que todo discurso se apresenta constitutivamente atravessado por outros discursos - pelo discurso do outro (1981/1982:141) e de heterogeneidade mostrada, marcada ou não-marcada. Mesmo quando as marcas dessa heterogeneidade do sujeito não são evidentes, Authier considera que ela é constitutiva da linguagem,

condicionando os atos de fala. Em outras palavras, em cada discurso coexistem outros discursos. A heterogeneidade constitutiva, portanto, não produz marcas que evidenciem sua presença na produção discursiva. Segundo a autora, o “outro” não é um objeto exterior do qual se fala, mas é condição constitutiva do discurso de um falante que não é fonte primeira desse discurso. A heterogeneidade constitutiva não é, pois, analisável.

Em relação à heterogeneidade mostrada, a autora ensina que esta se torna evidente a partir de formas ou marcas lingüísticas. Essas formas lingüísticas são formas de diferentes modos de negociação do sujeito falante com a heterogeneidade constitutiva do seu discurso. Assim, Authier-Revuz (1981/82) define a heterogeneidade mostrada como sendo marcada ou não-marcada.

A primeira se manifesta através do discurso direto, por exemplo, ou através de um fragmento introduzido por um termo metalinguístico, extraído da cadeia enunciativa normal e remetido a um outro lugar da linguagem: “a palavra x”; “o termo y” (assim mencionados). Também a presença da autonímia simples no discurso escrito é marcada, muitas vezes, pela introdução de aspas, [A palavra “cão” tem três letras] (exemplo cf. Maingueneau, 2001), pelo uso do travessão, pelo uso do itálico ou por verbos *dicendi* (*de dizer*), que estabelecem fronteiras entre os enunciados do discurso citante e os do discurso citado.

Já o discurso indireto, embora marcado, não causa interrupção na cadeia discursiva. Em um primeiro momento, percebe-se um único locutor e uma única situação de enunciação. Todavia, o discurso original é interpretado, representando uma tradução da enunciação citada. Há, sim, uma reformulação do dito, na medida em que verbos *dicendi* introduzem e interpretam a citação. Manifestações como exclamações, interrogações e imperativos desaparecem, para ceder lugar às interpretações do discurso citante. Há que se notar, também, uma transformação dos pronomes pessoais eu/você.

O fenômeno da “modalização autonímica” por sua vez, é desenvolvido detalhadamente por Authier-Revuz, em seu mais recente trabalho (Authier-Revuz, 1998/01). Em uma definição sucinta, podemos dizer que a autora entende por “modalização autonímica” comentários do enunciador sobre sua

própria enunciação. São instâncias por ela também denominadas de as “não coincidências do dizer”. Em outras palavras, são comentários metaenunciativos não em uma perspectiva sintática, mas em uma perspectiva do que eles dizem ao “sujeito do dizer”. É como se o dizer se desdobrasse em outro dizer. Entre as categorias identificadas pela autora estão: a não coincidência interlocutiva, a não coincidência do discurso consigo mesmo; a não coincidência entre as palavras e as coisas; e a não coincidência das palavras consigo mesmas. Assim, a não coincidência interlocutiva remete à figura de um sujeito não coincidente consigo mesmo: *permita-me dizer.../ as palavras que eu digo são suas, não minhas...*(Authier-Revuz, 1998/01:22); A não coincidência do discurso consigo mesmo, remete ao dialogismo bakhtiniano, e ao interdiscurso (Pêcheux): *X, no sentido de Bourdieu...*(Authier-Revuz, 1998/01:23); A não coincidência entre as palavras e as coisas: *X, por assim dizer...X, na falta de algo melhor...*(Authier-Revuz, 1998/01:24; e a não coincidência das palavras consigo mesma: *X, no sentido de...; X, em todos os sentidos da palavra...*(Authier-Revuz, 1998/01:25).

Apresentamos os exemplos acima apenas a título de ilustração. O estudo de Authier é bastante detalhado e complexo, de modo que procuramos indicar exemplos que representassem o tipo de modalizações autonímicas que encontramos em nossos dados.

A autora explica alhures (Authier-Revuz, 2000:343) que os trajetos de não-coincidência interdiscursiva dizem respeito à emergência de palavras exteriores no discurso, vindas de um outro, mas não de um outro parceiro da interlocução no discurso. São palavras que pertencem a um outro qualquer, e emergem a partir de dois regimes: um discurso associado ao discurso em funcionamento e um discurso outro adaptado ao objeto do discurso. A emergência de um discurso outro que se associa a um dizer sob a forma de “associações”, mesmo as “mais ridículas ou imprevisíveis”, mas também em função de pressões, mais facilmente marcadas, no campo de forças da discursividade – estereótipos do lugar, do momento, referências de apoio, discursos familiares...(por exemplo: como se diz em nossos dias...como Bakhtin); ou, ainda, um discurso adaptado ao objeto do discurso; neste caso, a palavra aparece...

“determinada por aquilo de que fala meu discurso – país, época, meio, profissão, disciplina, pessoa, etc... –sobre o modo como essas palavras fazem parte de meu objeto, têm ligação com ele, e onde seu não comparecimento em meu discurso, que visa a elas, implicaria em aí perder alguma coisa” (Authier-Revuz, 2000:342-343).

Authier-Revuz, aparentemente, não considerou a questão da situação de produção do discurso em seus estudos. Na verdade, a autora, que se posiciona teóricamente como lingüista, [cf. comunicação pessoal]⁴¹ trabalhou com uma base de dados bastante ampla e variada, não vinculando, todavia, seus dados coletados a nenhuma situação social ou atividade social específica. Trata-se de um corpus vasto, e de um trabalho complexo e de grande importância para a Lingüística, porém sem lastro de situação social, política, cultural ou mesmo genérica.

Mas, como já mencionado, e como diz Bronckart (1997/99), a função primordial das vozes em um texto é a avaliação do conteúdo temático que veicula. De toda sorte, não podemos falar de avaliação sem mencionar Bakhtin (1992/2003) e o seu círculo⁴². É o que fazemos a seguir.

- *As marcas da avaliação*

Para Bakhtin, não há enunciado absolutamente neutro, sendo que o autor destaca dois elementos principais na constituição dos enunciados: seu “conteúdo semântico-objetual”, ou seja, os meios lingüísticos e os gêneros de discurso mobilizados, e seu “elemento expressivo”, isto é, nas palavras de Bakhtin, “a relação subjetiva emocionalmente valorativa do falante com o conteúdo do objeto e do sentido do seu enunciado” (1992/2003:289).

Assim, nessa visão, a escolha dos recursos lexicais, gramaticais e composicionais de um enunciado é determinada pela relação valorativa do falante com o objeto de seu discurso. Os recursos lingüísticos acima referidos, entretanto, são neutros em relação a qualquer avaliação real

⁴¹ Mini-curso na UFF, em 2003.

⁴² Cf. Faraco (2003)

determinada. Eles não se referem a nenhuma realidade determinada, só adquirem vida e sentido no corpo do enunciado. Segundo o autor:

“esse real juízo de valor só pode ser realizado pelo falante em seu enunciado concreto. As palavras não são de ninguém, em si mesmas nada valorizam, mas podem abastecer qualquer falante e os juízos de valor mais diversos e diametralmente opostos dos falantes.” (Bakhtin, 1992/2003:290)

Como, então, o falante expressa sua relação emocionalmente valorativa com o objeto de sua fala, se as palavras, os recursos lexicais, gramaticais e composicionais são considerados neutros por Bakhtin? Como, então, esses recursos adquirem vida nos enunciados?

O autor nos lembra que, em relação aos enunciados orais é a entonação expressiva que demonstra essa relação valorativa do falante com o objeto da sua fala. A entonação expressiva é um traço constitutivo do enunciado. Uma palavra isolada pronunciada com entonação já não é mais uma palavra, mas sim um enunciado e, nesse caso, estamos diante de um enunciado acabado, e com um *sentido concreto* (Bakhtin, 1992/03:291). Portanto, ao escolhermos as palavras que vão constituir o nosso enunciado o fazemos com base em um significado que, por si só, não é expressivo, mas que vai adquirir expressão no conjunto do enunciado. Desse modo, o autor afirma, “a emoção, o juízo de valor, e a expressão são estranhos à palavra da língua e surgem unicamente no processo de seu emprego vivo em um enunciado concreto” (Bakhtin, 1992/03:294). Mesmo aquelas palavras que significam emoções (sofrimento, alegria, tristeza...) são neutras. O colorido expressivo só se obtém no enunciado e esse colorido independe do significado de tais palavras:

“O falante com sua visão de mundo, os seus juízos de valor e emoções, por um lado, e o objeto de seu discurso e o sistema da língua por outro- eis tudo o que determina o enunciado, o seu estilo e a sua composição.” (Bakhtin, 1992/03:294)

Assim, a expressividade de determinadas palavras, segundo o autor, não é uma propriedade da palavra como unidade da língua e não decorre

imediatamente do significado daquelas. Ele afirma que essa expressão ou é uma expressão típica de gênero, ou um eco de uma expressão individual alheia, que torna a palavra uma espécie de “representante da plenitude do enunciado do outro como posição valorativa determinada” (Bakhtin, 1992/03:295).

É, então, desse ponto de vista que olhamos para os textos de nossos diários: Os textos dos diários são, então, entendidos como enunciados acabados, como ações de linguagem, de características responsiva-ativa em relação ao texto gerado em conjunto por professores e alunos na sala de aula. Sendo assim, são textos/enunciados ideológicos, que refletem a relação valorativa dos enunciadorees com o objeto de seu enunciado. São, portanto, plenos de juízo de valor. Como tal, entende-se que as marcas avaliativas encontradas nos diários ganham sentido nesse contexto.

Quando se menciona avaliação, no quadro do interacionismo sociodiscursivo, está se falando de mecanismos enunciativos e de modalizações. Modalizações são instrumentos de linguagem que, por meio de posicionamentos enunciativos, como as vozes, por exemplo, colocam os comentários ou avaliações a respeito de elementos do conteúdo temático dos textos. Para Bronckart (1997/99), as modalizações pertencem à dimensão configuracional do texto; elas contribuem para a coerência pragmática ou interativa dos textos, orientando o leitor na interpretação de seu conteúdo.

Assim, a principal característica das modalizações é que podem ser enunciadas por qualquer voz e independem da linearidade do texto, e de sua progressão. Além disso, podem ser localizadas em qualquer nível da “arquitetura textual” (Bronckart, 1997/99). Dessa forma, orientam o leitor na interpretação do conteúdo temático dos textos, ao mesmo tempo em que estabelecem a “coerência pragmática ou interativa⁴³” dos mesmos.

Autores como Bronckart (1997/99 e 2004) e Kerbrat-Orecchioni (1998/02) desenvolveram estudos a respeito da representação da avaliação através da escolha que o enunciador faz dos modalizadores, ou meta-verbos (cf. Bronckart e Machado, 2004), dos verbos, dos substantivos, dos adjetivos,

⁴³ A coerência pragmática é estabelecida pela interação entre as “avaliações formuladas a respeito do conteúdo temático do texto e as vozes que as formulam”. (cf. Bronckart, 1997/99)

dos advérbios, enfim, de várias classes gramaticais de palavras, o que facilita o reconhecimento das marcas de avaliação em textos escritos. Kerbrat-Orecchioni (1998/02), por exemplo, desenvolveu um estudo a respeito da subjetividade avaliativa dos enunciados, examinando diversas classes de palavras que, a seu ver, indicam avaliações subjetivas do enunciador a respeito de alguém, de alguma coisa ou de algum processo.

A autora recorre a algumas classes de palavras como substantivos, adjetivos, verbos e advérbios para demonstrar os índices de subjetividade na enunciação, e aponta alguns exemplos que apresentam propriedades “mais” subjetivas. Para tanto, ela divide cada uma dessas classes em afetivas e avaliativas. Embora não estejamos procurando identificar graus de subjetividade em nossos textos, as classificações de Kerbrat - Orecchioni são úteis para que possamos identificar a natureza das marcas avaliativas encontradas em nossos dados, especialmente em relação às categorias axiológicas. Portanto, fazemos, aqui, uma síntese, para a orientação de nossos leitores.

No que se refere aos adjetivos a autora propõe que convém distinguir várias categorias de adjetivos que ela considera subjetivos, de acordo com a síntese a seguir:

(a) Os adjetivos afetivos “enunciam, simultaneamente, a propriedade do objeto que determinam, e uma reação emocional do sujeito falante frente a esse objeto” : por exemplo: aterrorizador, constrangedor, encantador etc.

(b) Os avaliativos não axiológicos pressupõem uma avaliação qualitativa ou quantitativa do objeto baseada numa dupla norma, interna ao objeto e específica do enunciador. Múltiplos fatores intervêm nesta apreciação, já que a mesma é feita a partir da idéia que o enunciador faz da norma de avaliação adequada para uma determinada categoria de objetos: por exemplo: uma casa grande; um animal pequeno.

(c) Os avaliativos axiológicos implicam também em uma dupla norma, ligada ao objeto suporte da propriedade e ao enunciador. O “bom” e o “belo” variam, com efeito, ao mesmo tempo em função do objeto a que se aplicam e do sistema de avaliação do enunciador. A diferença está em que os axiológicos são vistos como mais subjetivos porque o tamanho de um livro ou o grau de calor são objeto de um consenso mais amplo que a do belo, em que o caráter valorativo se destaca de imediato. Valores culturais, entretanto, influenciam a subjetividade de um julgamento de valor. Por exemplo: Um lindo quadro de Picasso!

Quanto aos verbos, Kerbratt-Orrechioni (1998/02:113) afirma que seu valor avaliativo eventual é definido pelo sujeito falante. A diferença destas avaliações reside, portanto: na natureza do julgamento avaliativo – no domínio axiológico, que pode ser negativo ou positivo: por ex: Maria não merece ganhar o prêmio (a avaliação negativa recai sobre Maria); No segundo caso, ou seja, no domínio da modalização, a autora considera que o julgamento avaliativo é realizado sob três aspectos: se é verdadeiro, falso, ou incerto. Por ex.: “É provável que Maria vá às compras, hoje”.

Entretanto, no domínio da avaliação por modalização, é preferível recorrer às classificações propostas por Bronckart e Machado (2004). Esses autores distinguem, em primeiro lugar, as relações predicativas diretas, em que a forma verbal não aparece precedida de um metaverbo com valor modal, aspectual ou psicológico (a relação sujeito-verbo é, portanto, “neutra” ou simplesmente assertiva) e as relações predicativas indiretas, em que um verbo com um desses valores está inserido entre o sujeito e o verbo. No segundo caso, os autores classificam os metaverbos em função de cinco valores:

- valor deôntico (*dever, ser preciso* etc.), que explicita os determinantes externos do agir;
- valor pragmático (*querer, tentar, buscar, procurar* etc.), que explicita as intenções do agente;
- valor psicológico (*pensar, acreditar, considerar* etc.), que explicita os recursos cognitivos do agente;

- valor epistêmico (*ser verdade, poder* etc.), que explicita o grau de verdade ou de certeza objetiva sobre o predicado;
- valor apreciativo (*gostar, apreciar* etc.), que explicita a posição subjetiva do agente em relação ao predicado.

Sendo assim, tendo esclarecido o quadro teórico-metodológico, passaremos, agora, aos procedimentos metodológicos adotados para o desenvolvimento das análises.

4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Serão apresentados, a seguir, os contextos de produção dos dados, a delimitação do *corpus* e os diferentes procedimentos adotados para a análise.

4.1 Os contextos de produção dos dados e descrição do corpus

Os dados utilizados para esta tese são provenientes de diários de aprendizagem, produzidos por duas pesquisadoras distintas: Tania (eu mesma) e Tatiana (nome fictício). Esses dados podem ser classificados em três grandes grupos ou conjuntos: O primeiro conjunto é constituído pelos meus próprios diários de aprendizagem, escritos sobre aulas de alemão a que assisti como pesquisadora e aluna, no Rio de Janeiro, no período entre março e dezembro de 1997. O segundo conjunto de dados é constituído por diários também escritos por mim, sobre aulas de alemão compreendidas no período entre agosto e dezembro de 1998. Já o terceiro conjunto de dados é constituído por diários de aprendizagem escritos por Tatiana, a outra pesquisadora. Em seus diários, Tatiana conta sobre a sua participação, como pesquisadora e aluna, em aulas de espanhol, em um curso particular, também no Rio de Janeiro, no período entre maio e junho de 2000.

Os dados foram coletados, inicialmente, para pesquisa anteriormente desenvolvida para o curso de Mestrado em Lingüística Aplicada, na UFRJ, ao qual ingressei em fevereiro de 1997. Nessa época, ao precisar decidir sobre os dados que seriam utilizados para a análise e o desenvolvimento da minha dissertação, o pensamento foi unir o útil ao agradável. Havia o desejo de aprender alemão, porém, com o pouco tempo disponível, o projeto era sempre adiado. Lado à vontade de aprender alemão, houve a inspiração na experiência vivida e relatada por Bailey (1979 e 1995) como aluna de francês, na Califórnia. Ficou decidido, então, repetir o mesmo tipo de pesquisa, a fim de vivenciar a sala de aula de uma outra perspectiva e tentar compreender como um aluno adulto se sente em uma aula de língua estrangeira, o que acontece nessas aulas, quais são as dificuldades que o aluno adulto enfrenta,

como se sente no meio de outros colegas que nem sempre são da mesma faixa etária etc.

Aprovada a idéia pela orientadora de Tese, foi feita a matrícula no nível 1 de um curso de alemão, em março de 1997, na zona sul da cidade do Rio de Janeiro. Tendo em vista que a metodologia de pesquisa adotada para a dissertação era de cunho etnográfico, foi solicitada permissão para gravar as aulas e foi dito à professora que seria escrito um diário após as aulas, para registro das próprias impressões. A gravação, realizada apenas em áudio, foi autorizada pela direção do curso e pela professora. Respeitando a ética necessária a qualquer pesquisa desse tipo, essa professora será aqui chamada de Célia (nome fictício).

Assim, em 17 de março de 1997, foi dado início à produção e coleta desses dados, que atualmente formam o Conjunto “A” do *corpus* da Tese. Esse conjunto conta com 21 diários, escritos entre 17 de março a 09 de dezembro de 1997. A maioria das aulas está gravada em fita cassete, todavia, como este é um trabalho voltado apenas para análise dos textos, os dados coletados em áudio não foram utilizados.

O segundo conjunto de dados, denominado Conjunto “B”, é constituído por textos escritos durante a segunda fase da coleta de dados, isto é, no período que vai de 20 de agosto a 1º de dezembro do ano seguinte (1998). Ao todo, 19 diários. Durante esse período, freqüentou-se o nível 2 do curso de alemão, com aulas ministradas por uma outra professora, identificada, aqui, como professora Cláudia (nome fictício). O procedimento adotado foi o mesmo do anterior: foi solicitada a permissão para gravar as aulas e dito à professora que seriam produzidos diários sobre as mesmas, posteriormente usados como base de dados para a dissertação de mestrado, então em curso. A autorização foi concedida e as aulas gravadas.

Os diários, tanto do conjunto “A”, quanto do conjunto “B”, eram escritos por mim, na minha própria residência, logo após as aulas de alemão. Ao voltar para casa, no mesmo dia, eram digitadas, de forma livre, as impressões pessoais sobre as aulas. Não havia planejamento para a escrita, nem da parte de minha orientadora. Uma vez por semana, os textos eram impressos e entregues à professora orientadora, quando eram discutidos os diários e as aulas de alemão. Enfim, um relato oral de tudo o que acontecia

nas aulas e uma exaustiva discussão sobre o que estava registrado nos textos.

Procedimento semelhante foi adotado pela colega Tatiana (nome fictício) para a produção de seus diários sobre as aulas de espanhol. Tatiana, também aluna do curso de mestrado da UFRJ, ingressou um pouco mais tarde, no ano 2000. Tendo lido a minha dissertação, seu desejo era repetir o mesmo tipo de pesquisa sobre as aulas de espanhol a que assistia, no curso em que era aluna regularmente matriculada. E assim o fez. Tatiana não gravou as aulas em áudio ou vídeo, por não ter recebido autorização da direção do curso de espanhol. Todavia, manteve a produção dos diários, nos quais também escrevia suas observações logo após as aulas. Seu diário era escrito em um caderno espiral, à mão livre e também não recebera qualquer orientação ou planejamento em relação ao conteúdo dos diários ou à sua forma. Ela também os mostrava para a orientadora e, juntas, comentavam as aulas de espanhol da Professora Luci (nome fictício). Entretanto, vale ressaltar que Tatiana não fez uso de seus dados para a sua dissertação de mestrado, porque decidiu mudar o foco de sua pesquisa. Assim, seus diários se iniciam no dia 04/05 de 2000 e se estendem até o dia 20/06/2000. Ao todo, são 13 diários, que formam o Conjunto “C” do *corpus*.

Assim, podemos dizer que o *corpus* desta Tese está constituído por dados coletados em situações semelhantes, todavia com pequenas diferenças entre si. No caso dos conjuntos A e B, a mesma autora escreve a respeito das aulas de alemão em um determinado curso de línguas, ministrado por duas professoras diferentes, em épocas diferentes. No caso do conjunto C, uma outra autora escreve sobre as aulas de espanhol, ministradas por uma terceira professora [Prof. Luci], em um curso de espanhol. Em ambos os casos, as autoras entregavam seus textos para a prof. orientadora, também professora do curso de Mestrado da UFRJ, para que esta fizesse um acompanhamento da coleta dos dados. Assim, essa professora pode ser considerada como o destinatário central ou primeiro desses diários.

4.2 A delimitação do *corpus*

Em relação à delimitação do corpus, e considerando que os dados foram coletados ao longo de 12 meses para o primeiro conjunto de diários [Conjunto A] e de 6 meses para o segundo conjunto de diários [Conjunto B], pela primeira pesquisadora, e ao longo de 2 meses pela segunda pesquisadora para o terceiro conjunto de diários, [Conjunto C] optei por trabalhar com três textos de cada período, assim selecionados: textos do início, do meio e do final dos períodos de coleta. Desse modo, tenho uma amostra do agir no trabalho desenvolvido por diferentes professoras, em diferentes situações de ensino de línguas, tal como se encontra representado pelas duas enunciatórias, em diferentes momentos do curso. A seguir, um quadro contendo um resumo dos textos selecionados para análise:

A DELIMITAÇÃO DO CORPUS	CONJUNTO A	CONJUNTO B	CONJUNTO C
DIÁRIOS E DATAS	DIÁRIO 1 [1/04/97]	DIÁRIO 4 [20/08/98]	DIÁRIO 7 [18/05/00]
	DIÁRIO 2 [7/10/97]	DIÁRIO 5 [15/09/98]	DIÁRIO 8 [30/05/00]
	DIÁRIO 3 [11/11/97]	DIÁRIO 6 [19/11/98]	DIÁRIO 9 [20/06/00]

Quadro 3: Delimitação do corpus

Quadro 1: Delimitação do *corpus*

Esse foi o primeiro passo, em relação ao tratamento dos dados. Assim, foram analisados ao todo, 09 diários.

4.3 Procedimentos de análise

Delimitados os dados, a análise procurou responder a seguinte macroquestão de pesquisa:

Como se configuram, em diários de aprendizagem, o agir e a avaliação do agir do professor em seu trabalho ?

Para respondermos a essa macro-questão de pesquisa, que tem seu foco no professor, e em seu agir no trabalho, foi preciso investigar, com cuidado, os textos de nosso corpus, do ponto de vista organizacional, do ponto de vista semântico e do ponto de vista enunciativo. A proposta era a

de, em primeiro lugar, melhor conhecer o gênero diário de aprendizagem (forma e conteúdo) e, em segundo lugar, a de encontrar, na concretude da língua, marcas lingüístico-discursivas que permitissem identificar referências ao professor e a seu agir, referências à avaliação de seu agir e marcas que nos indicassem os diferentes pontos-de vista enunciativos a partir dos quais foram feitas as avaliações do agir registrado nos textos. Assim, foi necessário criar questões mais pontuais, que possibilitassem desenvolver, com método, nossa pesquisa.

Questões	Tipos de análise
• Qual o plano global dos textos? • Que tipos de discurso são encontrados e qual a sua relação com o conteúdo temático?	Análise organizacional com base nos procedimentos para análise de textos desenvolvidos por Bronckart, 1997/99, para definir o plano global dos textos, os tipos de discurso e o conteúdo temático;
• Que agir, e que elementos do agir do professor são tematizados ?	Análise semântica do agir com base nos procedimentos para análise de textos desenvolvidos por Bronckart, 1997/99 e nos procedimentos desenvolvidos por Bronckart e Machado, 2004, para análise do agir nos textos.
• Que agir e que elementos do agir do professor são avaliados? • Que critérios de avaliação podem ser detectados nos textos? • Que instâncias enunciativas são postas nos textos como responsáveis pelas avaliações?	Análise enunciativa com base nos procedimentos para análise de textos de Bronckart, 1997/99; Bronckart e Machado, 2004; e, mais, Kerbrat-Orecchionni, 98/02, Authier-Revuz, 1998/01 e 2002;

Quadro 4: Questões pontuais

O procedimento resultou na inclusão da análise da avaliação do agir e dos elementos do agir, no bloco que trata das instâncias enunciativas responsáveis pelas avaliações, na medida em que, e segundo Kerbrat-Orecchionni (1998/02:36), a análise enunciativa leva em consideração os processos lingüísticos pelos quais o locutor imprime sua marca no enunciado (dêiticos, modalizadores, termos avaliativos etc.), se inscreve na mensagem (implícita ou implicitamente), e se posiciona em relação a ela (o problema da

distância enunciativa). Assim, a avaliação do agir e dos elementos do agir tematizados está intrinsecamente ligada à questão enunciativa.

Separadas cada uma das questões, o próximo passo foi iniciar o procedimento de análise, fazendo uma abordagem mais geral dos textos, de modo a se familiarizar com os mesmos. Assim, seguindo os critérios estabelecidos por Bronckart e Machado (2004), tendo em mente a macro-questão de pesquisa, iniciou-se o trabalho, examinando os elementos textuais que são descritos nas sub-seções abaixo de forma mais detalhada.

4.3.1 Procedimentos de análise 1:a organização dos textos

a) Identificação do conteúdo temático e do plano global dos textos

De acordo com os procedimentos propostos por Bronckart e Machado, (2004), o primeiro passo para a realização da análise é conhecer o conteúdo temático dos textos e o seu plano global de desenvolvimento, como já visto no Capítulo 3. Para a realização desta análise, foi lido cada texto, segmentando-os de acordo com os diferentes conteúdos temáticos identificados e chegando, assim, ao plano global de cada um. Realizada essa parte da análise, o foco da dedicação passou a ser os tipos de discurso.

b) Identificação dos tipos de discurso

Em seguida, trabalhei para melhor identificar os tipos de discurso que constituíam os diários selecionados, para melhor compreender sua organização textual. Isto nos facilitaria, mais adiante, a analisar os diferentes posicionamentos enunciativos, que, de relance, podíamos vislumbrar nos textos. Neste ponto, foram seguidos os critérios propostos por Bronckart (1997/99), e já adotados em análise de textos em português por inúmeros autores, entre os quais destaco Machado (1998) e Liberalli (1999). Para isso, observamos tanto as unidades que indicam implicação de parâmetros da situação de produção, quanto aquelas que indicam conjunção ou disjunção do mundo discursivo, em relação ao mundo da situação de produção.

As unidades de implicação consideradas foram:

- Pronomes de primeira pessoa do singular e formas verbais correspondentes
- Pronomes de primeira pessoa do plural e formas verbais correspondentes
- Dêiticos temporais
- Deiticos espaciais
- Frases interrogativas
- Frases exclamativas
- Frases imperativas

Já em relação às unidades de conjunção ou disjunção, considerei:

- Verbos conjugados no presente do indicativo
- Verbos conjugados no preterito perfeito
- Verbos conjugados no imperfeito do indicativo
- Verbos conjugados no futuro perifrástico com o auxiliar “ir”
- Verbos conjugados no futuro do pretérito

d) Estabelecimento de relações entre tipos de discurso e conteúdos:

Após a identificação dos tipos de discurso nos textos, relacionei-os aos conteúdos temáticos, a fim de investigar se algum padrão poderia ser estabelecido entre o tipo de discurso e o conteúdo temático neles expresso visando, ao mesmo tempo, melhor compreender a organização dos textos, o que poderia ser de grande ajuda para a fase final da análise, que diz respeito aos posicionamentos enunciativos, como vimos na distribuição das questões pontuais. Esse percurso foi também importante para que eu pudesse ter uma visão de conjunto dos textos. Assim, para cada texto, desenvolvi uma tabela que relaciona tipo de discurso e conteúdo temático. Essas tabelas estão disponibilizadas no corpo do trabalho, no próximo capítulo.

Realizada essa parte do trabalho, que responde às questões pontuais sobre a organização dos diários, procedeu-se à análise do agir representado nos textos, seguindo a metodologia de uma semântica do agir, já mencionada

e descrita no Capítulo 3 desta tese. Tendo em vista que não havia categorias do agir pré-estabelecidas, ou melhor, que as categorias recentemente levantadas pelas autoras Bulea e Fristalon (2004) não davam conta das dimensões do agir passíveis de se vislumbrar nos dados, novas categorias foram criadas, as quais possibilitariam melhor descrever o agir do professor registrado nos diários. A seguir serão detalhadas as seguintes categorias:

4.3.2 Procedimentos de análise 2: o agir representado nos textos

Para elaborar as categorias de análise que descrevemos a seguir e que nos ajudaram a identificar o agir das professoras representado/tematizado nos textos, recorri às segmentações temáticas (as fases das aulas) e que constituem o plano global dos textos. Assim, no quadro de cada segmento temático identificado (início da aula, introdução de matéria nova, atividades de leitura, etc...), fui em busca de predicados que tivessem a professora como sujeito [ela/ a professora/ Luci]. Encontrei, nesses segmentos, referências ao agir verbal e não verbal das professoras, assim como ao seu agir com instrumentos. Elaborei, em primeiro lugar, uma lista de verbos e predicados, tentando encontrar semelhanças e diferenças de sentido entre eles. Afinal, classifiquei os predicados, em três categorias maiores: em relação à representação do caráter interacional do agir do professor, em relação à representação do uso de instrumentos simbólicos e materiais e em relação à representação de sua atividade mental e de suas capacidades. Assim, construí as seguintes categorias para identificação do agir das professoras:

1. Predicados com verbos de dizer que representam o caráter interacional do agir das professoras, divididos em três subcategorias:
 - a. Predicados que representam um agir linguageiro que implica uma ação imediata dos alunos;
 - b. Predicados que representam um agir linguageiro que não implica uma resposta imediata dos alunos;

- c. Predicados que indicam um agir linguageiro da professora em reação ao agir dos alunos;
- 2. Predicados que representam um agir individual das professoras com uso de instrumentos simbólicos ou materiais, e
- 3. Predicados que indicam atividade mental ou capacidade.

Vejamos alguns exemplos:

1. Predicados com verbos de dizer que representam o caráter interacional do agir das professoras, divididos em três sub-categorias:

a] Predicados que representam um agir linguageiro que implica uma ação imediata dos alunos:

*Ex: Depois dos exercícios, a professora **mandou** que fechássemos os livros e começou a introduzir uma nova lição, cheia de vocabulário novo. [D1]*

b] Predicados que representam um agir linguageiro que não implica uma resposta imediata dos alunos;

*Ex: A professora **explicou** cada uma das histórias em português [Diário 3]*

c] Predicados que indicam um agir linguageiro da professora em reação ao agir dos alunos;

*Ex: Na medida em que líamos ela **esclarecia dúvidas** ou **negociávamos os significados** das palavras.[D5]*

2. Predicados que representam um agir da professora com uso de instrumentos simbólicos ou materiais:

Ex: Ela **apresentou a leitura** de modo interessante. **Fez uma transparência** da leitura no livro, acompanhada da **fotografia**. [Diário 5]

3. Predicados que indicam atividade mental, ou capacidade;

- Atividade mental:

Ex: A professora **não cria**. Não **oferece** nenhuma atividade interessante. [Diário 3]

- Capacidade:

Ex: Esta professora **tem mais técnica** para ensinar e **mais habilidade** para eliciar a participação dos alunos. [Diário 4]

Para a identificação dos tipos de verbos e dos predicados, foram tomadas como referência as classificações de Neves (2000).

Terminada essa parte, procedeu-se à análise da avaliação do agir e dos elementos do agir, buscando responder às perguntas formuladas a esse respeito e identificando, também, os critérios levados em consideração nessas avaliações.

4.3.3 Procedimentos de análise 3: a avaliação do agir

Para o desenvolvimento dessa fase da análise, voltou-se aos segmentos temáticos que indicam as fases das aulas (conforme indicado na seção 4.3.1-a), na busca de índices de avaliação tais como adjetivos, advérbios, verbos e modalizadores [ou metaverbos], com base nas classificações de Kerbrat-Orecchioni (1998/02) e na classificação de Bronckart e Machado, 2004, conforme explicitado no Capítulo 3 desta tese. Levantadas essas avaliações, buscou-se discriminar a natureza da avaliação

[positiva ou negativa] em relação a cada um dos segmentos temáticos. Um quadro foi elaborado para facilitar o registro e a visualização dos resultados (Anexo 1). Assim, a cada um dos segmentos (ou fases das aulas) analisados, era atribuído um sinal de positivo ou negativo, em função dos índices de avaliação encontrados.

Feito esse levantamento mais amplo, examinou-se cada um dos segmentos anteriormente indicados, a fim de melhor compreender o porquê das avaliações positivas ou negativas, examinando, então, o agir neles representado, com ajuda das categorias elaboradas e descritas no item 4.3.2 acima. Entretanto, uma abordagem interpretativa foi adotada para a identificação dos critérios levados em consideração nas avaliações, as quais, sem dúvida, apresentam um caráter mais subjetivo do que objetivo. Assim, considerando que as categorias descritas no item 4.3.2 mostram que as professoras realizam, em seu trabalho, operações de linguagem (predicados com verbos de dizer); operações com instrumentos (predicados que representam o uso de instrumentos) e operações mentais (predicados que representam atividade mental); foi elaborado um novo tipo de quadro para facilitar a visualização da análise que foi, então, aplicado a todos os segmentos.

Segue o exemplo de um segmento sobre leitura, e do quadro de análise correspondente:

Nessa aula após a correção de alguns exercícios da apostila, a professora introduziu uma leitura. Ela apresentou a leitura de modo interessante: Fez uma transparência da leitura no livro, acompanhada da fotografia. Era uma leitura sobre um hotel para as férias, ao norte da Alemanha. Fez um aquecimento preliminar perguntando sobre praias na Alemanha, sobre nossas férias etc... (usando alemão). Com a transparência colocada no quadro branco, ela pediu que cada aluno lesse um trecho para a turma. Na medida em que íamos, ela esclarecia dúvidas e/ou negociávamos os significados das palavras. Ao final da leitura fez diversas perguntas de compreensão e, dessa forma ia introduzindo o ponto de gramática, que eram preposições com artigos na forma do Dativo. Foi uma atividade interessante e que prendeu a atenção de todos. D5

TAREFA DE LEITURA [D5]				
	O Que é Avaliado			
Segmentos de avaliação	Operações de linguagem da professora	Operações da professora com instrumentos ⁴⁴	Avaliação da diarista	Crterios de avaliação
Ela apresentou a leitura de modo interessante :	Pediu para ler Esclarecia dúvidas; Negociava significado;	-Fez uma transparência da foto do livro; -Fez um aquecimento preliminar em alemão; -Projetou a transparência no quadro para a leitura dos alunos; -Fez perguntas de Compreensão	Positiva	Regras do modelo de agir valorizado quanto às operações de linguagem e com instrumentos
Foi uma atividade interessante e que prende a atenção de todos. "			Positiva	Os efeitos sobre os alunos [o fato de a atividade prender a atenção dos alunos];

Quadro 5: Quadro para análise das avaliações

Realizada essa parte da análise, procederemos à identificação das instâncias enunciativas responsáveis pelas avaliações.

4.3.4 Procedimentos de análise 4: as instâncias enunciativas

Para essa análise, o foco foi mantido nos segmentos temáticos conforme indicados no plano global dos textos. Foram levados em consideração, em primeiro lugar, os mundos discursivos (mundo do narrar e mundo do expor) cf. Bronckart, 1997/99, e os tipos de discurso encontrados nos textos. Levei em conta, em segundo lugar, as diferentes instâncias enunciativas (um narrador e um expositor), assim como as vozes por eles

⁴⁴ Nesse segmento não há predicados que sugiram atividades mentais, por isso, não incluímos nesse quadro uma coluna para "operações mentais". Esse espaço será incluído quando houver predicados nesse sentido.

gerenciadas nos textos: as vozes de personagens, as vozes de instâncias sociais [ou vozes profissionais] e a voz dos autores empíricos.

Em terceiro lugar foram consideradas as modalizações autonímicas (cf. Authier-Revuz, 1998/01), os dêiticos de pessoa (1ª. Sing; 1ª. Plural) para a identificação das instâncias enunciativas a quem se atribui a responsabilidade avaliativa e os modalizadores ou metaverbos de valor psicológico (eu acho), deôntico (deve/deveria) e pragmático (pode), como indicadores dos diferentes posicionamentos dessas instâncias. Sendo assim, seguem-se exemplos de algumas das categorias acima:

1. A voz do narrador, que narra os fatos ocorridos nas aulas, o agir da professora, e que, por vezes, avalia: *Ex: “Nesta aula, após a correção de alguns exercícios da apostila, a professora introduziu uma leitura. Ela apresentou a leitura de modo interessante”.*[D5]
2. As vozes de personagens, como a voz da aluna, por exemplo que, por vezes, se funde à voz do narrador, para relatar e avaliar os acontecimentos da aula, no pretérito perfeito, sob a forma de um relato interativo. A voz dessa personagem, fundida à voz do narrador aparece tanto na primeira pessoa do singular como na primeira pessoa do plural, inserida no coletivo da classe. *Ex: “Fizemos um exercício no qual ela sugeria que tínhamos uma doença e outra pessoa deveria sugerir alguma coisa...um remédio, descanso, etc....”* [D2]
3. A voz do expositor, que pode se confundir com a voz da autora dos diários, na posição de professora-pesquisadora, expondo seus pensamentos, suas avaliações, no presente do indicativo, sob a forma de um discurso interativo.

Ex: *“Acho que as aulas são um grande problema e uma fonte de desmotivação total.”* [D3]

4. Voz do *Expert*, que, de um modo geral, se apresenta sob a forma de um discurso teórico-avaliativo, e que pode representar, também, vozes profissionais: Ex: *“Uma atividade poderia ser rapidamente criada com o uso de flashcards para dar um pouco mais de mobilidade e iniciativa aos alunos, e não ficar uma coisa somente centrada nos comandos da professora.”* [D2]

As análises foram realizadas em duas etapas. Na primeira, foram selecionados, em primeiro lugar, os índices de avaliação nos segmentos temáticos; em segundo lugar, foram identificados os mundos discursivos nos quais apareciam essas avaliações: o mundo do narrar ou o mundo do expor; em seguida, tomando como orientação os tempos verbais e as marcas de pessoa, referimo-nos aos tipos de discurso já identificados na primeira fase da análise. Isto feito, passamos a localizar modalizadores [metaverbos], e modalização autonímica, se houvesse. Para melhor organizar este procedimento, um novo quadro foi elaborado, e aplicado aos segmentos. Na segunda etapa da análise, os resultados foram comparados, e foi feita, então, a interpretação das características encontradas em relação aos posicionamentos enunciativos, e vozes, com base nas categorias de Bronckart, 1997/99. A seguir, um exemplo do quadro:

EXEMPLOS RETIRADOS DOS DIÁRIOS 4/ 9/ e 1					
Índices de avaliação considerados	MUNDO DISCURSIVO/ TIPO DE DISCURSO	TEMPO VERBAL	MARCAS DE PESSOA	METAVERBOS/ ou MODALIZAÇÃO AUTONÍMICA	INSTÂNCIA ENUNCIATIVA
Esta professora tem mais técnica para ensinar...[D4]	Mundo do expor/ DI	Presente genérico	3 ^a . Pessoa do singular [esta prof.]		Expositor [Voz da pesquisadora]
Ela apresentou a leitura de modo interessante	Mundo do Narrar /Narração	Pretérito perfeito	3 ^a . Pessoa do singular		Narrador
Não podíamos nem conversar um pouco.[D7]	Mundo do narrar/RI	Pretérito perfeito	1 ^a . Pessoa do plural		Enunciador-aluna [no coletivo de alunos]
O professor deve mostrar que sabe o que está fazendo [D1]	Mundo do expor/ DT	Presente genérico	O professor	Deve	Voz do Expert

Quadro 6: Os diferentes posicionamentos enunciativos [exemplos]

A partir das análises realizadas segundo essas categorias, pudemos comparar os resultados obtidos em cada um dos segmentos selecionados nos diários, chegando a um padrão mais ou menos estável em relação às características enunciativas das avaliações, levando-nos à interpretação das vozes que se responsabilizam pelas avaliações nos textos dos diários. Os resultados dessa análise são discutidos no próximo capítulo.

Sendo assim, ao Capítulo 5.

5. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

*Compreensão e avaliação.
É impossível uma compreensão
sem avaliação. M.M. Bakhtin.*

Neste capítulo, serão apresentados resultados de análise dos textos de nosso *corpus*, obtidos pelo método apresentado no Capítulo 4. A análise focaliza, especialmente, as características gerais do contexto de produção; o plano textual global; os tipos de discurso que caracterizam o primeiro nível do folhado textual, e os mecanismos enunciativos que constituem o terceiro e último nível do folhado textual. A análise foi acrescida de categorias especialmente construídas neste trabalho, para o levantamento das características semânticas e enunciativas, complementando, assim, o modelo de análise aqui utilizado; a finalidade foi responder às perguntas de pesquisa apresentadas na Introdução, as quais giram em torno da representação e da avaliação do agir nos textos dos diários. Partiu-se das características gerais da situação de ação de linguagem, das quais será apresentada uma síntese.

5.1 Breve síntese da situação da ação de linguagem

As hipóteses feitas em relação às representações dos agentes-produtores a respeito dos contextos de produção, podem ser resumidas da seguinte forma: em primeiro lugar, em relação ao contexto físico, os emissores, Tania e Tatiana, destinavam os textos de seus diários à leitura da Profa. Dra. Alice, e, posteriormente, a si próprias, para leitura e análise. Elas escreviam seus diários, após as aulas, em suas residências e usavam suportes diferentes: Tania escrevia em seu computador e Tatiana escrevia em um caderno, à mão livre. Os textos foram produzidos nos anos de 1997, no caso do primeiro grupo de diários relativos às aulas de alemão da Professora A; em 1998, no caso do segundo grupo de diários relativos às aulas de alemão da professora B; e no ano 2000, no caso do terceiro grupo de diários relativos às aulas de espanhol da Professora C.

Essa situação de produção envolvia diretamente Tania e Tatiana, como agentes-produtoras dos diários. Todavia, não seria viável deixar de lado o exame do contexto social no qual se inseriam as agentes-produtoras e a receptora, no momento da produção de seus diários. Sob esse ponto de vista, as emissoras assumem o estatuto de enunciantoras e têm como destinatários principais de seus textos, além de si próprias, no papel de pesquisadoras, sua professora-orientadora no curso de mestrado. Ainda na perspectiva do contexto social, Tania e Tatiana, na qualidade de agentes-produtoras dos diários, enunciam de três diferentes lugares sociais: do lugar de alunas dos cursos de línguas (alemão ou espanhol); do lugar de pesquisadoras, ligadas ao curso de mestrado da UFRJ, e do lugar de professoras de inglês, papel que desempenham em outras instituições que não a UFRJ. Seus objetivos, ao escreverem os textos eram pelo menos dois: i) registrar, para análise futura, opiniões, sentimentos e avaliações das alunas-diaristas sobre os fatos ocorridos nas aulas assistidas; e, ii) mostrar para a Profa. Orientadora que estavam, de fato, assistindo às aulas e compliando dados que serviriam a uma análise futura. O quadros abaixo [7 e 8] representam a situação e o contexto social da ação de linguagem, respectivamente.

CONTEXTO FÍSICO DA PRODUÇÃO DOS DIÁRIOS				
	Lugar físico de produção/ e suporte	Momento de produção	Emissor	Receptor Primeiro
Conjunto A	Em casa/ Computador	1997 /curso de alemão e Mestrado L.A.	Tania	Orientadora
Conjunto B	Em casa/ Computador	1998 / curso de alemão e Mestrado L.A.	Tania	Orientadora
Conjunto C	Em casa/ Caderno	2000/ curso de espanhol e Mestrado L.A.	Tatiana	Orientadora

Quadro 7: Situação de ação de linguagem

CONTEXTO SOCIAL E OBJETIVOS DA INTERAÇÃO				
	Lugar social da interação	Papel social ⁴⁵ do enunciador	Papel social do destinatário	Efeitos da interação
Conjunto A	Instituição educacional- Pós-graduação	Pesquisadora iniciante	Pesquisadora orientadora	Monitorar a coleta de dados
Conjunto B	Instituição educacional- Pós-graduação	Pesquisadora iniciante	Pesquisadora orientadora	Monitorar a coleta de dados
Conjunto C	Instituição educacional – Pós-graduação	Pesquisadora iniciante	Pesquisadora orientadora	Monitorar a coleta de dados

Quadro 8: O contexto social e os objetivos da interação

Uma outra questão a se observar é o *agir-fonte*, isto é, o agir que deu origem a nossos dados, também chamado de *agir-referente*. Como sabemos, os textos foram escritos a partir das aulas assistidas. Portanto, as aulas das professoras são consideradas o agir-referente que deu origem aos textos dos diários, de acordo com Bronckart, 2004 e Bronckart e Machado, 2004. São ações de linguagem dando origem a outras ações de linguagem. Os textos dos diários não são textos criados ou inventados, não são ficção científica nem romance. Eles representam os fatos ocorridos durante as aulas, o agir das professoras e dos alunos conforme interpretados pelos agente-produtores, ao mesmo tempo em que registram seus pensamentos e suas avaliações a respeito desse agir, de três lugares sociais diferentes: do lugar de alunas dos cursos de línguas; do lugar de pesquisadoras; do lugar de professoras de línguas. Esse triplo estatuto social das enunciatóricas, ou seja os diferentes posicionamentos sociosubjetivos que elas assumem na produção dos textos revelou-se, em nossa análise, de muita relevância para a apuração das características gerais dos mesmos, que abrangem as características organizacionais, semânticas e enunciativas, as quais serão descritas a seguir.

5.2 As características organizacionais dos diários de aprendizagem.

⁴⁵ O lugar social do emissor diz respeito ao quadro da formação social no qual se inseriam as autoras na época da produção do texto (Bronckart, 1996/99:94).

A discussão foi planejada de forma a que se possa responder, separadamente, às perguntas pontuais, distribuídas por três blocos, visando, sempre, à macro-questão de pesquisa, sobre o agir e a avaliação do agir do professor.

Com esse propósito, os diários selecionados e indicados na seção anterior foram analisados individualmente, em relação ao conteúdo temático e em relação às unidades do mundo discursivo que marcam os tipos de discurso (implicação ou autonomia e conjunção ou disjunção), sempre levando em conta as características da situação de produção dos textos, conforme indicado anteriormente. Foi feita uma comparação entre os diários, para verificação de semelhanças e diferenças nas suas características textuais.

A exposição iniciou-se, assim, com a discussão sobre a organização dos diários de aprendizagem, conforme depreendido das análises.

5.2.1 O conteúdo temático e o plano global dos textos

Como relatado no Capítulo 4, a análise do conteúdo temático levou ao plano global dos textos e à conclusão de que giram em torno das diferentes fases das aulas. O desenvolvimento dos temas, em cada um dos textos faz, assim, referências ao início das aulas, às atividades realizadas pelas professoras - que podem variar desde atividades de leitura, passando por atividades de produção oral, exercícios de gramática, ditado, até atividades para compreensão de áudio (*listening*) e outras. Por último, há a prescrição do dever de casa, o que encerra, de um modo geral, a aula. Assim, o plano global dos diários de aprendizagem pode ser representado pelas diferentes fases de uma aula de língua estrangeira, aqui reproduzido para facilitar a leitura do texto:

PLANO GLOBAL DOS DIÁRIOS DE APRENDIZAGEM

- **ANCORAGEM TEMPORAL**
- **AVALIAÇÃO GLOBAL DA AULA**
- **INICIO DA AULA**
 - CORREÇÃO DO DEVER DE CASA
 - REVISÃO DE MATÉRIA
 - EXPLICAÇÃO DE CONTEÚDOS COMUNICATIVOS E GRAMÁTICA.
- **INTRODUÇÃO DE MATÉRIA NOVA**
- **ATIVIDADES OU EXERCÍCIOS DE:**
 - LEITURA
 - DITADO
 - PRODUÇÃO ORAL
 - COMPREENSÃO AUDITIVA
 - GRAMÁTICA
 - VOCABULÁRIO
 - REDAÇÃO
 - PREPARAÇÃO PARA O TESTE
- **PRESCRIÇÃO DO DEVER DE CASA**

Para verificar, com precisão, a recorrência dos temas acima nos diários do *corpus* da Tese, elaborou-se um quadro, que será apresentado a seguir, o qual possibilitou comparar os textos, ao mesmo tempo que permitiu, uma visão geral do conteúdo temático de todos os diários:

DIÁRIOS►	CONJUNTO A			CONJUNTO B			CONJUNTO C		
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
FASES DAS AULAS TEMATIZADAS NOS DIÁRIOS									
ANCORAGEM TEMPORAL	X	X	X	X	X	X	X	X	X
AVALIAÇÃO DO EVENTO AULA	X	X	X						
INICIO DA AULA	X	X	X	X		X	X	X	
CORREÇÃO DO DEVER DE CASA	X	X			X	X			
REVISÃO DE MATÉRIA			X						
EXPLICAÇÃO DE CONTEÚDOS COMUNICATIVOS E GRAMÁTICAIS							X		
INTRODUÇÃO DE MATÉRIA NOVA	X			X	X	X			
ATIVIDADES:									
LEITURA		X		X	X		X	X	
DITADO		X	X		X				
PRODUÇÃO ORAL		X							
COMPREENSÃO DE ÁUDIO		X	X						
GRAMÁTICA					X		X	X	
VOCABULÁRIO							X	X	
REDAÇÃO									X
PREPARAÇÃO PARA O TESTE									X
DEVER DE CASA (prescrição)		X		X		X			

Quadro 9: O conteúdo temático dos diários de aprendizagem

O quadro acima nos mostra que os diários de aprendizagem se iniciam sempre com uma ancoragem temporal, tendo a data explicitada em seus cabeçalhos e o dêitico “hoje”, no início dos textos, como referência à situação de ação e ao desenvolvimento do relato que se segue. É importante observar, todavia, que, embora as autoras tenham como compromisso entregar os seus textos para leitura de suas orientadoras, não se encontra nos mesmos qualquer referência a esses destinatários. Aparentemente, não havia uma preocupação dessa ordem entre as agentes-produtoras, o que, aliás, é uma característica do gênero diário, de modo mais amplo.

Pode-se verificar, também, que em três dos diários encontramos uma avaliação global do evento aula logo no início dos textos, avaliação essa que assume a função de uma tese colocada pelas enunciantoras a partir da qual o

relato é desenvolvido. Essa avaliação global do evento aula prenuncia a disposição da autora a respeito da aula e a avaliação positiva ou negativa do agir da professora, que encontramos no decorrer do relato. Embora, nos outros diários, não haja avaliação global da aula no início do texto, há sempre uma referência dêitica ao evento aula, de um modo geral.

As diversas fases de uma aula de língua estrangeira são bem marcadas, como vimos, (início, introdução de matéria nova, desenvolvimento de atividades/exercícios, prescrição do dever de casa) contendo, na maioria das vezes, uma descrição do agir da professora em cada uma das fases e a descrição da conduta dos alunos, algumas vezes. Notou-se, também, que o agir da professora é sempre seguido de uma avaliação e/ou de uma reflexão da aluna-diarista sobre o seu próprio desempenho na atividade realizada em aula. Algumas vezes pôde-se constatar a elaboração de teses a respeito do ensino de língua estrangeira, a respeito do comportamento de professores em aula, a respeito do conteúdo das línguas em questão. Interessante observar, aqui, que talvez se possa levantar a hipótese geral que sempre, ao interpretar o agir do outro, concomitantemente, procede-se a sua avaliação, o que iria ao encontro dos pressupostos de Bakhtin⁴⁶. A última fase da aula, isto é, a prescrição do dever de casa pela professora vem em seguida, sendo que, algumas vezes, também acompanhada de uma avaliação do dever prescrito, seja pela qualidade, seja pela quantidade. Assim, o conteúdo temático dos diários e, conseqüentemente, o seu plano global, giram em torno das diferentes fases de uma aula de língua estrangeira.

Foi a constatação de um movimento relato/avaliação/tese nos textos dos diários que nos chamou atenção para o fato de que dois tempos verbais predominavam nos textos: o pretérito perfeito e o presente simples. Isso nos levou à hipótese de que os diários eram marcados também por diferentes tipos de discurso. Apoiados em Bronckart, 1997/99, passamos para essa análise.

5.2.2 Os diferentes tipos de discurso encontrados nos textos

⁴⁶ Comunicação pessoal de Machado (Maio, 2006), em orientação, em sua residência.

Como explicado anteriormente, o movimento temático e semântico encontrado nos textos, além da variação dos tempos verbais, levaram a examinar os tipos de discurso que apareciam nos diários de aprendizagem. Partindo da noção de mundo ordinário e mundo discursivo em Bronckart (1997/99) e, subseqüentemente, da noção de mundo do narrar e mundo do expor, conforme detalhado em capítulos anteriores, chegou-se aos tipos de discurso, segundo a classificação do referido autor. Um exame dos textos mostrou que variavam entre segmentos pertencentes ao mundo do narrar e segmentos pertencentes ao mundo do expor, tendo sido identificados os seguintes tipos de discurso - vejamos a tabela:

	CONJUNTO A			CONJUNTO B			CONJUNTO C			TOTAL DE DIÁRIOS
TIPOS DE DISCURSO	D 1	D 2	D 3	D 4	D 5	D 6	D 7	D 8	D 9	
Relato Interativo	X	X	X	X	X	X	X	X	X	9 diários
Narração	-	-	-	X	X	X	-	-	-	3 diários
Discurso Interativo	X	X	X	X	X	X	X	X	X	9 diários
Discurso Teórico	X	X	X	-	-	-	-	-	-	3 diários

Quadro 10: Os diferentes tipos de discurso nos diários de aprendizagem⁴⁷

A partir desse primeiro levantamento dos dados, foi feita uma tentativa de classificar os diários por grupos, levando em consideração, principalmente, os tipos de discurso encontrados. Esses grupos se revelam particularmente interessantes, na medida em que coincidem com os conjuntos de diários referentes à Professora A [Prof. Célia], à Professora B [Prof. Cláudia] e à Professora C [Prof. Luci]. Proceder-se-á à descrição desses conjuntos de diários, separadamente.

5.2.3 O primeiro conjunto de diários: ocorrência do tipo de discurso teórico

⁴⁷ Observe-se aqui que, em um mesmo tipo de diário, podem ser encontrados diferentes tipos de discurso.

No primeiro conjunto de diários [Conjunto A] trabalhou-se com três textos que se caracterizam pela presença dos seguintes tipos de discurso: o relato interativo, como tipo de discurso dominante, segmentos em discurso interativo encaixados, e segmentos em discurso teórico. Os diários que constituem esse conjunto são os diários 1, 2, e 3, escritos em 1997 pela mesma aluna-diarista [Tania] sobre as aulas de uma mesma professora de alemão [Prof. A]. Este é o conjunto de diários que contém mais referências a possíveis normas que regem o trabalho dos professores de línguas. Para ilustrar, segue-se a passagem:

Uma atividade poderia ser rapidamente criada com o uso de flashcards, para dar um pouco mais de mobilidade e iniciativa aos alunos. E não ficar uma coisa somente centrada nos comandos da professora. [D2]

Tomando por referência o exemplo acima, verificou-se que uma possível norma, ou prescrição, à luz da qual o trabalho da professora é questionado, estaria relacionada à questão da centralização do agir pela professora, já que uma das normas que circula na profissão diz respeito, exatamente, ao desenvolvimento de uma certa autonomia dos alunos nas aulas de línguas. Esse tipo de comentário desenvolve-se em um tipo de discurso teórico, isto é, em um mundo do expor disjunto da situação da ação.

O que sobressai nesse conjunto de diários, em relação aos outros conjuntos é a presença de segmentos em tipo de discurso teórico. Assim, além do relato interativo, pertencente ao mundo do narrar implicado, e do discurso interativo, pertencente ao mundo do expor implicado, encontra-se, com destaque, segmentos em discurso teórico, pertencente ao mundo do expor autônomo.

Há, todavia, uma predominância do relato interativo sobre os outros tipos de discurso, tendo em vista a natureza da situação da ação de linguagem e, a nosso ver, do próprio gênero. Em relação à situação da ação de linguagem, vale lembrar que os diários eram escritos em casa, após as aulas, no dia da realização das mesmas, pela pesquisadora iniciante. Em relação ao gênero e ao seu objetivo, ou seja, narrar os fatos para registro e

futura análise, esse tipo de discurso – o relato interativo - pertencente ao mundo do narrar implicado, é fundamental para a realização linguageira desse empreendimento. Esse tipo de discurso implica personagens, acontecimentos e ações, o que lhe atribui um caráter disjunto-implicado. Tendo a autora participado ativamente das aulas de alemão, é natural que recorra a esse tipo de discurso para a realização de um texto pertencente ao gênero diário de aprendizagem. Assim, o relato interativo, que se caracteriza, entre outras coisas, pelo emprego de tempos verbais como o pretérito perfeito e o imperfeito, pela presença de organizadores temporais que marcam o desenvolvimento da narrativa sobre as aulas em suas diversas fases, e pela presença de verbos na primeira pessoa do singular ou do plural, indicando, assim, a implicação do agente-produtor no relato, é um tipo de discurso dominante e que caracteriza esse gênero. Um exemplo:

Relato Interativo (em itálico):

Depois dos exercícios, a professora mandou que fechássemos os livros e começou a introduzir uma nova lição, cheia de vocabulário novo. Porém, quando ela mandou que abrísssemos os livros, aquela aluna que tudo pergunta comentou : “Vamos pular as duas páginas anteriores ?” No que a professora se surpreendeu e concordou que havia se distraído e pulado as duas páginas anteriores do livro. Então, ela voltou atrás e improvisou o restante da aula em cima das duas páginas anteriores. [D1]

Além do relato interativo, pode-se observar, também, a presença de um outro tipo de discurso, que é o discurso interativo, um tipo de discurso do mundo do expor, de caráter conjunto-implicado. Esse tipo de discurso, como já vimos no capítulo anterior, caracteriza-se pela presença de unidades lingüísticas que indicam uma conjunção com a situação de produção do texto, isto é, com a atividade linguageira em curso, implicando o seu agente-produtor. Marcado, assim, por verbos no presente do indicativo, na primeira pessoa do singular e, algumas vezes, por frases interrogativas, como vimos no exemplo acima “*Vamos pular as duas páginas anteriores?*” e exclamativas, esse tipo de discurso aparece nos diários, muitas vezes, introduzido por metaverbos de valor psicológico [acho/ não entendo/ sinto que/ entendo que/ me surpreendo /não sei]. O que salta aos olhos do pesquisador é o teor avaliativo desse tipo de discurso, assim como ele aparece nos diários de aprendizagem. Em nossos dados, o discurso

interativo não é um tipo de discurso dominante, mas sim um tipo de discurso que aparece encaixado no relato interativo. Vejamos o exemplo abaixo:

Discurso Interativo: (em itálico)

Após esta atividade, tivemos um ditado. Até que entendo de certa forma o uso do ditado, mas ainda não me convenci de todo. É tedioso, apesar de desafiar os nossos ouvidos e nossa capacidade de percepção dos sons. D2

Assim, uma outra hipótese que se pode levantar aqui é que a observação do agir do outro talvez sempre provoque em alguém uma avaliação sobre esse agir - uma “compreensão responsiva ativa” diante do agir do outro, que pode ser até mesmo prescritivo, às vezes.

Por último, encontrou-se, nesse conjunto de diários, segmentos em tipo de discurso teórico, pertencente ao mundo do expor, tal e qual o discurso interativo. Entretanto, o discurso teórico não é implicado, tendo um caráter conjunto-autônomo, marcado, principalmente, por frases declarativas, com verbos no presente genérico, e no futuro do pretérito. Além disso, há ausência de referências às coordenadas espaço-temporais ou referências exofóricas a interactantes. Foram observados, nesse tipo de discurso, modalizações lógicas, modalizações deônticas (deve/deveria) e pragmáticas (pode/poderia) e organizadores com valor lógico-argumentativo (porém), assim como anáforas pronominais e procedimentos de referenciação dêitica intratextual. Essas características, ao mesmo tempo em que sugerem uma ‘elaboração de tese’ por parte da entidade enunciadora, denotam um tom avaliativo, uma perspectiva ideológica. A seguir um exemplo de um segmento em discurso teórico.

Discurso Teórico:

O professor deve mostrar que sabe o que está fazendo e não permitir interferências como as de hoje. Esse tipo de atitude da aluna perturba a implementação do plano de aula. O professor alertado deveria simplesmente “acknowledge” o fato e tocar seu plano adiante[...] [D1]

No exemplo acima, constatou-se a presença do modalizador deôntico /deve/ no presente do indicativo e no futuro do pretérito, /deveria/, inseridos

em frases declarativas. As referências são ou genéricas como /o professor/ ou intratextuais, como /*esse tipo de atitude da aluna*/, referindo-se ao fato relatado no parágrafo anterior, sob a forma de um relato interativo. Há, assim, uma alusão a normas que regem o *métier* em questão e que funcionam como parâmetros para a avaliação do comportamento do professor e dos alunos.

Assim, nesse conjunto de três diários, esse padrão se repete: relato interativo como tipo de discurso dominante, segmentos em discurso interativo e segmentos em discurso teórico. A seguir, vejamos um quadro que relaciona os tipos de discurso com o movimento temático-semântico, descrito anteriormente, referente aos três primeiros diários [Diários 1, 2 e 3].

D 1			D2			D3		
Segmento	CT ⁴⁸	TP ⁴⁹	Segmento	CT	TP	Segmento	CT	TP
Hoje	Av global	DI	A aula hoje ...	Av global	DI	Hoje	Av global da aula	DI
Em primeiro lugar	Troca de sala	RI	A prof. iniciou	Início da aula/ correção do dever de casa: atividade de leitura/	RI	Iniciamos	Início da aula/ correção de exercícios/ e ditado	RI
Em segundo lugar	Início da aula/correção de exercícios/ avaliação	RI	Fizemos também	Novo exercício: produção oral/ avaliação	RI/ DT	Depois,	Início da parte 4 da Lição 7: exercício de listening/	RI
Depois	Relato de incidente prof/aluna	RI	Após essa atividade	Novo exercício: ditado/ avaliação	RI/ DI	Depois,	Outros exercícios de listenings; avaliação da aula/	DI RI DT
Este episódio	Avaliação do incidente/ Tese sobre o comportamento do professor	DI/DT	Em seguida	Novo exercício: Listening/ avaliação	RI/ DI	¶ A prof. não cria	Avaliação da professora	DI
Enfim	Auto-avaliação/ Avaliação global do incidente	DI	Em seguida	Exercício de produção oral/ avaliação/tese	RI/DT	¶ A Vicky e o Vitório...	Avaliação das aulas de línguas e os efeitos sobre os alunos/teses	RI/ DI/ DT
			Em um último exercício	Novo exercício com retroprojeto/ Avaliação	RI/			

Quadro 11: O conteúdo temático e os tipos de discurso

Em cada segmento de conteúdo temático, pode-se identificar um ou mais tipos de discurso, em um movimento que varia do mundo do narrar para o mundo do expor, sendo que, nos últimos segmentos dos diários, há sempre um lugar reservado para pequenos segmentos em tipo de discurso teórico, em que a autora parece “elaborar teses” sobre o agir do professor em sala de aula e sobre as aulas de língua estrangeira, em geral. Esses segmentos são, principalmente, avaliativos de todo o agir observado. Serão retomadas essas questões na seção em que serão discutidos os posicionamentos enunciativos e avaliativos. Continuando, segue-se o segundo conjunto de diários:

⁴⁸ CT = Conteúdo Temático

⁴⁹ TP = Tipo de Discurso

5.2.4 O segundo conjunto de diários: foco na descrição do agir

No segundo conjunto de diários [Conjunto B] temos três textos, que se caracterizam pela presença dos seguintes tipos de discurso: o relato interativo, o discurso interativo e a narração. Os diários que constituem esse conjunto foram escritos pela mesma autora, aluna-diarista [Tania] em 1998, sobre as aulas de uma outra professora de alemão [Prof. B]. São os diários 4, 5 e 6. Embora o relato interativo ainda seja o tipo de discurso dominante nesses diários, nota-se, nesse conjunto, a introdução de segmentos em narração.

Segmentos em narração são tipos de discurso que pertencem ao mundo do narrar, como o relato interativo, com a diferença que seu caráter é disjuncto- autônomo. Isto é, este tipo de discurso não implica os agentes-produtores da ação de linguagem, podendo os segmentos ser compreendidos sem que seja necessário o conhecimento da situação de produção de linguagem. Há, assim, um distanciamento do agente-produtor em relação ao texto narrado. Esse tipo de discurso é empregado, nesses diários, para descrever detalhadamente o agir da professora na realização de tarefas, junto aos alunos.

Aqui, um exemplo:

Narração:

A professora introduziu a unidade 5 do livro com uma transparência que mostrava a planta de um apartamento, sem os nomes das partes. Aos poucos, ia “eliciting” da turma os nomes dos diferentes cômodos de um apartamento. Colava, então, no quadro, uma foto com o nome do cômodo. Muito agradável e interessante e prendeu a atenção de todos. [D4]

Assim, há uma descrição detalhada do agir da professora, verbal e não-verbal, seguida de uma avaliação. O segmento, narrado no pretérito perfeito e no imperfeito, descreve o tipo de tarefa realizada - introdução da unidade 5 do livro - e descreve passo a passo como a professora realizou essa tarefa: usou uma transparência/ ia *eliciting*/ colava no quadro uma foto com nome. Em seguida, há uma avaliação do agir narrado: “muito agradável e interessante e prendeu a atenção de todos”.

Foram também encontrados, nos textos, segmentos sob a forma de discurso interativo, isto é, conjunto à situação de produção, implicando a

própria autora do diário. Esses segmentos, do mesmo modo que nos textos do conjunto 1, algumas vezes representam os pensamentos e reflexões da autora do diário a respeito do agir observado:

Discurso Interativo:

[...]Essa professora tem mais técnica para ensinar e mais habilidade para elicitar a participação dos alunos. Ela, como a outra, também designa quem vai falar, quem vai dialogar com quem. Porém, o faz de modo mais sutil, mais rápido e menos cansativo. Acho que é porque ela sabe os nomes de todos de cor e toma a decisão rapidamente, sem ficar indecisa quanto a quem chamar. [D4]

Nesse segmento, a autora refere-se à professora mencionada anteriormente, avalia as suas habilidades técnicas, exemplifica, e, em sua avaliação, compara-a a uma outra professora. Em seguida, tenta inferir a razão pela qual o seu modo de agir verbal é diferente do modo de agir da outra professora /acho que é porque/.

Finalmente, pode-se observar, também, a presença de relato interativo, na medida em que esse tipo de discurso parece ser predominante nos diários de aprendizagem:

Relato Interativo:

Guardei uma cópia das poesias, e a aula foi gravada. Alguns alunos fizeram associações interessantes e a minha interpretação foi questionada. Acabei concordando com a turma na interpretação já que, na realidade, a minha interpretação servia mais para a poesia n. 2. [D4.]

Nesse segmento em relato interativo a autora do diário relata o seu próprio agir em sala de aula, ao mesmo tempo em que discute as reações dos outros alunos presentes. Ao final, relata, também, a sua disposição em relação ao que é dito em sala, seguido de suas razões. Ao serem relacionados os tipos de discurso com os conteúdos temáticos desses diários, encontrou-se o seguinte:

D4			D5			D6		
Segmento	CT	TP	Segmento	CT	TP	Segmento	CT	TD
Em 20/8 tivemos a primeira aula...	Ancoragem temporal/ introdução de unidade/ avaliação/	RI/ NAR	Nesta aula, após a correção dos exercícios...	Atividade de leitura/ Avaliação/	DI/ NAR/ DI	Hoje,	Atividades do início da aula/comentários sobre outros alunos	DI/
Nesta aula, ela distribuiu uma poesia...	Novo exercício/ Poesia	RI	Em seguida,	Novo exercício/ ditado/ avaliação	RI	Ao final dos exercícios,	Introdução de ponto novo/ avaliação	NAR/ RI
Depois,	Novo exercício/ outra poesia	RI				Para casa,	Dever de casa/avaliação da tarefa/auto-avaliação	RI/ DI
Para Casa,	Dever de casa/ Avaliação	RI				No final da aula,	O comportamento dos alunos/avaliação	RI/DI

Quadro 12: O Conteúdo temático e os tipos de discurso

Assim, em cada segmento de conteúdo temático, há tipos de discurso diferentes, o que confirma a descrição anterior de movimentos constantes entre os mundos discursivos do narrar e do expor, nos diários de aprendizagem. Além disso, nota-se que o tom avaliativo permeia os diários. Índices de avaliação aparecem tanto nos segmentos em relato interativo, quanto nos segmentos em narração, discurso interativo e discurso teórico [no conjunto anterior de diários].

Quanto aos segmentos em narração, é interessante notar que se encontram nos segmentos temáticos que descrevem o agir da professora durante a introdução de ponto novo, ou matéria nova, ou mesmo a apresentação da leitura, não implicando, dessa forma, a agente-produtora do diário. Assim, há um narrador, que se distancia do relato, parecendo que, de longe, observa o agir da professora, sem referências a um possível envolvimento pessoal na atividade em questão.

A seguir, o terceiro conjunto de diários.

5.2.5 O terceiro conjunto de diários: diários com predomínio da implicação

No terceiro conjunto de diários [Conjunto C] há também 3 textos, nos quais predominam o relato interativo e o discurso interativo. Os diários que

compõem esse conjunto são os Diários 7, 8 e 9, escritos a partir das aulas de espanhol, pela pesquisadora Tatiana.

Os textos desse conjunto de diário caracterizam-se pela implicação da autora e dos personagens que participaram do agir-referente, ou seja, da aula. A predominância de segmentos em relato interativo, com o encaixamento de discurso interativo, confirma essa análise.

Vejamos um segmento em relato interativo:

A professora trouxe informações mais completas e detalhadas sobre uma dúvida que eu e a Carolina tivemos na última aula. Estávamos em dúvida quanto ao uso dos verbos no “preterito perfecto” e no “preterito indefinido”. Achei muito legal essa preocupação da Luci em solucionar as nossas dúvidas; pensei que já havíamos solucionado o caso, mas a Luci se preocupou em trazer mais informação. [D7]

No segmento acima, a autora relata o agir da professora [trouxe informações mais completas] e a razão desse agir [sobre uma dúvida...]. Relata, ainda, sua avaliação pessoal a respeito do agir da professora [achei muito legal essa preocupação da Luci...] Assim, em pretérito perfeito, a autora do diário relata detalhes do agir da professora, na primeira pessoa do plural e avalia o seu agir na primeira pessoa do singular, ainda em pretérito perfeito.

Nesse conjunto de diários, encontram-se também trechos bem misturados no que diz respeito ao tipo de discurso. Exemplo:

Terminando as perguntas e respostas orais, a professora fez o de sempre: separou os trechos para lermos em voz alta, de novo! Conforme cada um ia lendo a sua parte, a professora pedia para começar os exercícios. Achei tão estranho e sem lógica. Como posso responder às perguntas de interpretação com apenas a leitura de um parágrafo? Que visão de leitura e de construção do significado é esta? Que horror! Moral da história: fiquei desmotivada para fazer o exercício e fiquei esperando as respostas da professora, só para o livro não ficar em branco. Além disso, ela não estava aceitando as respostas do pessoal e não explica o porquê disso. [D8]

Nesse segmento, pode-se observar que o relato interativo é predominante, e é o tipo de discurso empregado para descrever o agir em sala de aula, tanto da professora, quanto dos alunos. A reação da aluna ao agir da professora, ou seja, a sua avaliação, aparece, também, no pretérito perfeito, na primeira pessoa do singular (achei tão estranho e sem lógica). Todavia, logo em seguida há uma mudança de tempo verbal, com duas

frases interrogativas (perguntas retóricas) e uma exclamativa (que horror!), que refletem a indignação da autora do diário com o modo de agir da professora. Esses segmentos em discurso interativo são uma avaliação do modo de agir da professora e levantam, ainda, uma discussão a respeito de sua “visão de leitura” e “construção de significado”. Em seguida, o texto retorna para o relato interativo, a fim de contar para o leitor de que forma o modo de agir da professora afetou a aluna em sala de aula /fiquei desmotivada/, fazendo uma referência, também, ao agir subsequente da professora / além disso, ela não estava aceitando as respostas do pessoal/, retornando, a seguir, para o presente genérico /não explica o porquê disso/.

Esse movimento entre os dois tipos de discurso é, então, bastante característico desse tipo de diário. É como se, ao relembrar as aulas e escrever sobre elas, as autoras reagissem a essas lembranças, e, assim, refletissem sobre elas, avaliando o modo de agir das professoras e demonstrando uma compreensão responsiva-ativa do evento aula.

Então, como se pode constatar há, nos textos desses diários de aprendizagem, como, aliás, em todos os textos, uma heterogeneidade muito grande em relação aos tipos de discurso. Entretanto, como característica comum, eles aparecem misturados e encaixados em segmentos maiores ou de relato interativo ou de discurso interativo, havendo, algumas vezes, até mesmo uma fusão entre eles.

Para melhor visualizar os resultados dessa análise desse conjunto de diários foi elaborado o quadro a seguir, que relaciona os segmentos com os tipos de discurso e os seus conteúdos temáticos.

DIÁRIO 7			DIÁRIO 8			DIÁRIO 9		
Segmento	CT	TD	Segmento	CT	TD	Segmento	CT	TD
Cheguei ao curso hoje...	Dificuldades ...da pesquisadora	RI	Cheguei...	O atraso da aluna-diarista	RI	Cheguei...	O atraso da aluna-diarista	RI
A aula começou..	Atividades do início da aula/interação com alunos	RI	Terminada a tarefa	Novo exercício/ Leitura/ Preparação	RI/DI	Hoje é dia...	Tema da aula: o teste	DI
Quando a Elaine chegou...	Interação professora/ alunas Avaliação	RI/DI	Terminando as perguntas e respostas orais	Prática da leitura e avaliação da professora	RI/DI	Antes dele, porém...	Atividade anterior: preparação para o teste	DI
Antes da leitura do texto...	Exercício e leitura/ preparação dos alunos	RI	Antes de darmos continuidade ao livro	Nova atividade/ gramática/ Avaliação	RI/DI	A professora entregou...	Interação professora-alunos	
A professora dividiu o texto...	Prática da leitura/ compreensão/ Avaliação da prof.	RI/DI	Fomos fazer um exercício	Exercícios de adj/verbos	RI/DI	A professora deu um tempinho	Atividade de preparação para o teste	RI
Fizemos, também,	Novo exercício /vocabulário	RI	Próximo exercício	Novo exercício/ Vocabulário	RI/DI	Durante a correção	Correção dos exercícios	RI/DI
Em um dado momento	Interação prof/alunas Avaliação prof.	RI	No finalzinho da aula	Prescrições para a próxima aula	RI/DI	Chegou a hora do teste	Avaliações sobre o teste	DI
Fizemos uma folhinha	Novo exercício/ preparação para a prova	RI/DI						

Quadro 13: Diários com predomínio da implicação

5.2.6 Síntese sobre os tipos de discurso

Os diários de aprendizagem se organizam, assim, em torno dos 4 tipos de discurso básicos. Tipos de discursos do mundo do narrar e tipos de discurso do mundo do expor. Implicados e não implicados, sendo que há uma predominância do relato interativo e do tipo de discurso interativo, ou seja, dos modos implicados. A incidência dos tipos de discurso teórico, todavia, está contida nos diários do Conjunto “A” nos quais a autora “elabora teses” sobre o processo ensino-aprendizagem de línguas e sobre o comportamento do professor de línguas; já o tipo de discurso narração está contido nos diários do Conjunto “B”, nos quais a descrição do agir da professora é narrada passo a passo, sem a implicação da autora do diário. Os diários do Conjunto “C”, por sua vez, apresentam, predominantemente, tipos de discurso implicados, como o

relato interativo e o discurso interativo. A emergência dos tipos de discurso acima descritos está ligada, assim, tanto à situação da ação de linguagem quanto às representações que as autoras fazem a respeito desse gênero de texto. Mas está, também, intimamente ligada às formas de desenvolvimento das operações do pensamento humano, (o raciocínio prático implicado nas interações dialogais (conversar); raciocínios causais/ cronológicos implicados nos relatos e nas narrações (narrar); raciocínios de ordem lógica e/ou semiológica nos discursos teóricos (argumentar, teorizar), o que vem ao encontro da dimensão cognitiva ou epistêmica desse sistema de classificação (tipos de discurso), conforme atesta Bronckart (2006⁵⁰ e 2006:155). Nos dados examinados verificou-se que, particularmente no que diz respeito aos diários do Conjunto “A”, há predominância dos raciocínios de ordem lógica ou semiológica (discurso teórico), o que nos leva a crer que a situação de conflito vivenciada pela aluna diarista em relação ao agir da professora nas aulas provoca esse tipo de raciocínio. Assim, esse gênero de texto traz descrições, críticas e elogios ao trabalho realizado pelas professoras e a seu modo de agir no trabalho.

Os segmentos em relato interativo têm como conteúdo temático o agir do professor e dos alunos, do ponto de vista da experiência vivenciada pelo autor do diário, já os segmentos em narração têm como conteúdo temático o curso do agir do professor, narrado do ponto de vista de um observador distante, não envolvido no agir. O tipo de discurso interativo por seu conteúdo avaliativo é desenvolvido a partir do relato do agir. Já o tipo de discurso teórico se caracteriza, também, por seu tom avaliativo, com evocação das normas que regem o trabalho do professor de línguas e com elaboração de “teses” a respeito dessas normas.

Assim, identificados o plano global dos diários e os tipos de discurso, fica respondida a primeira questão, a respeito das características organizacionais dos diários de aprendizagem. O foco de observação volta-se, agora, para o estudo do agir tematizado/representado nesses diários.

⁵⁰ Em comunicação pessoal, no I Encontro do Interacionismo Sociodiscursivo, realizado na PUC-SP, em junho de 2006.

5.3 As “figuras do agir” construídas nos diários de aprendizagem

Os recortes feitos nos textos em torno dos segmentos temáticos permitiram perceber que o plano global dos diários girava em torno das diferentes fases de uma aula de língua estrangeira e das atividades realizadas nessas diferentes fases. Esses recortes possibilitaram, então, uma aproximação de nossas lentes sobre os segmentos nos quais o agir das professoras é descrito (e avaliado). Assim, o agir tematizado nos diários de aprendizagem é um agir que é relatado no quadro de cada uma das diferentes “atividades” ou tarefas típicas de aulas de língua estrangeira (tarefas de leitura, prática oral, ditado, exercícios de vocabulário etc.), inseridas, por sua vez, em determinadas fases das aulas (início/meio/fim ou apresentação/prática/dever de casa). Não é um agir isolado ou independente dessas “atividades” ou tarefas, ou mesmo independente das fases das aulas, mas um agir que se constitui em um modo de realização de determinadas tarefas, se constitui em “modos de agir”.

Em uma visão macro, podemos entender que essas tarefas típicas ou atividades (leitura, ditado, prática oral, etc...) são instrumentos simbólicos aos quais as professoras podem recorrer para ensinar uma língua estrangeira e estão intimamente associados aos modelos para o agir (cf. Bronckart, 2004) e/ou aos gêneros de atividade (cf. Clot, 99 e Clot e Faïta, 2000). Isto é, o modo de implementação de uma leitura, por exemplo, estaria atrelado a um determinado modelo para o agir (ou gênero de atividade), que estaria disponível no coletivo de trabalho, e sujeito, portanto, a uma avaliação profissional, por elementos pertencentes a esse coletivo de trabalho. Esses modelos para o agir ⁵¹disponibilizariam, assim, as maneiras ou modos de agir das professoras.

-
- ⁵¹ Os modelos para o agir de Bronckart (2004) são por ele equiparados aos “recursos tipificados ou tipificantes” de Fillietaz (2000) que orientam as condutas. “São textos que comentam o agir, de modo transversal e vão além das características particulares de uma tarefa; semiotizam estilos culturais ou pessoais de agir.” (Bronckart, 2006:244); Podem ser também equiparados aos gêneros de atividade de Clot (99) e Clot e Faïta (2000), na medida em que esses também são pré-construídos.

Mas, como se constituem esses “modos de agir” das professoras?

Analisando cuidadosamente cada segmento de texto referente às diferentes tarefas conduzidas pelas professoras nas aulas, verificou-se, que no relato de uma tarefa de leitura ou de introdução de matéria nova, por exemplo, o agir da professora é representado com o auxílio de verbos e predicados que se referem a três formas de agir: um agir linguageiro, um agir com instrumentos e um agir mental. Concluímos, então, que é por meio desses predicados que os “modos de agir” são representados. Assim, para melhor caracterizar esses predicados e a natureza do agir das professoras em sala de aula na realização das diversas tarefas ou exercícios, isolamos todos os predicados que tivessem a professora como sujeito, agrupando-os de acordo com as categorias por nós levantadas e apresentadas no Capítulo 4 [Seção 4.3.3].

Em primeiro lugar, será descrito como se caracteriza a figura do agir linguageiro representado nos diários:

5.3.1 Um agir linguageiro

Os predicados encontrados com verbos de dizer foram distribuídos em três grupos diferentes, levando-se em conta o agir que suscita no aluno ou na professora: um agir que implica uma ação imediata dos alunos; um agir que não implica uma resposta imediata e um agir em reação ao agir dos alunos. Assim, o nosso primeiro conjunto [Conjunto 1a] diz respeito a predicados com verbos de dizer que representam um agir linguageiro da professora que implica uma ação imediata dos alunos.

a. Predicados com verbos que representam um agir linguageiro que implica uma ação imediata dos alunos
Solicitou a participação Perguntou la <i>eliciting</i> da turma ... [eliciar/fazer sair] ⁵² A prof. chamou sua atenção [do aluno] Mandou que fechássemos os livros Exigiu que separássemos Sugeria que tínhamos uma doença Nomeia um de nós/nomeia um outro (no sentido de chamar/ vocativos) Designa quem vai falar Pedi que escrevêssemos/pedi que interpretássemos/ pedi que comparássemos/ pedi que cada um lesse/ pedia para começar os exercícios

Quadro 14: Grupo 1^a : Agir linguageiro que implica uma ação imediata do outro

Esse primeiro grupo de predicados representa um agir linguageiro das professoras que implica uma ação imediata dos alunos. Esse agir linguageiro das professoras representa, por sua vez, o caráter interacional da atividade de ensino, ou seja, agir das professoras voltado para os alunos. O agir assim interpretado e representado privilegia essa característica interacional, ao mesmo tempo em que descreve e avalia o modo de falar das professoras em sala de aula. O fato de o agir linguageiro de uma professora ser interpretado e representado como pergunta, solicitação ou como exigência (exigiu) envolve maneiras de dizer e sua interpretação, como tal, já deixa transparecer a avaliação dos agentes-produtores dos textos que interpretaram aquele agir.

Uma professora em interação com seus alunos, portanto, realiza o agir por meio de enunciados inseridos em diferentes estruturas de linguagem, como por exemplo, as estruturas interrogativas, marcadas pela prosódia, pelo léxico, por morfemas interrogativos, etc... Podemos inferir, por exemplo, o uso do imperativo, quando seu agir linguageiro é interpretado como uma 'exigência'. Podemos, por outro lado, inferir o emprego de um vocativo, quando seu agir linguageiro é interpretado como "nomear, ou designar". Todas essas nuances, fazem parte, portanto, das operações de linguagem

⁵² Cf. Dicionário Aurélio.

que as professoras realizam em seu trabalho e que são interpretadas por seus alunos e/ou observadores⁵³.

O Grupo [1b] diz respeito a predicados com verbos de dizer que representam uma ação de linguagem dos professores, que não implica em uma ação imediata dos alunos:

b. Predicados com verbos que representam um agir linguageiro que não implica uma resposta imediata dos alunos
Comentou Iniciou a aula <i>dando uma explicação</i> A professora <i>explica</i> os conteúdos gramaticais Ela ia <i>ressaltando</i> a importância dos exercícios Disse [rindo] Falava, falava, falava Só lia, <i>não explicava</i>

Quadro 15: Grupo 1b: Agir linguageiro que não implica resposta imediata do outro

Neste grupo, também encontramos predicados com verbos de dizer. Na verdade, são verbos de dizer que, da mesma forma que os anteriores, qualificam o que é dito, segundo o modo como é dito. Alguns dos verbos que encontramos nos predicados acima são considerados básicos, porque são neutros em relação ao modo de dizer (falar e dizer - ver Neves, 2000:48). Já os outros verbos trazem no seu significado, além do dizer básico, informações sobre o modo de realização do enunciado, como *ressaltar* e *explicar*, ou “dar uma explicação”.

O modo de falar interpretado como *explicar* pressupõe que o professor realiza um agir supondo que o objeto de sua fala é de conhecimento difícil ou desconhecido para seus alunos. Já o verbo *ressaltar* pressupõe a relevância do que é dito para os alunos, chamando, assim, a sua atenção. O verbo *comentar* é empregado para representar um modo de dizer, assim como *explicar* e *ressaltar*, com a diferença que não pressupõe nenhuma dificuldade dos alunos em relação ao objeto de sua fala.

O terceiro grupo é formado por predicados com verbos que representam um agir linguageiro das professoras em reação ao agir dos alunos.

⁵³ Sobre interpretação de operações de linguagem, ver Muniz-Oliveira (2004).

c. Predicados com verbos que indicam um agir languageiro da professora em reação ao agir dos alunos
Concordou Voltou atrás e improvisou o restante da aula Respondeu Não reclamou de nada nem veio com sermão Só aceita /não aceitaria Esclarecia dúvidas Negociávamos significados

Quadro 16: Grupo 1c :Agir languageiro em reação ao agir do outro

Nesse grupo, foram encontrados predicados como “concordou, voltou atrás, respondeu, não reclamou, só aceita/não aceitaria, esclarecia dúvidas” que representam um agir da professora que sucedeu, do ponto de vista cronológico, a um agir languageiro de seus alunos. Isso mostra que o agir da professora é também um *agir responsivo-ativo*; que seu agir é também regulado pelos alunos, o que pesa a favor da característica interativa de seu trabalho. Todavia, o predicado “negociávamos significados” implica um *agir em conjunto* com o grupo de alunos, sugerindo uma alternância na ordem do dizer, mas que, ainda assim, classificamos neste grupo, tendo em vista que há um interação responsiva-ativa de ambas as partes, professora e alunos.

Além dos predicados com verbos de dizer, encontramos predicados que representam um agir individual da professora, que envolve o uso de instrumentos simbólicos ou materiais, como veremos a seguir.

5.3.2 Um agir com instrumentos

Inicia-se, aqui, com a apresentação do seguinte quadro:

Predicados que representam um agir individual do professor com uso de instrumentos	
Instrumentos materiais e simbólicos	
Colava no quadro uma foto / Fez uma transparência da leitura Fez uso de transparências Usou a transparência do mapa Distribuiu mapas / Distribuiu uma poesia Vai distribuir um texto / Escreveu o seguinte bilhete Entregou os boletins / Entregou mais uma folhinha Dividiu o texto em pedaços Fez o de sempre: separou os trechos para leitura/ Introduziu a unidade com uma transparência Só lia o que estava no quadro Projetou o ditado no quadro Trouxe uns livrinhos Só lia , não explicava Lê e traduz	Fez um aquecimento preliminar perguntando... Fez diversas perguntas de compreensão Fez a leitura e a interpretação da poesia Fez umas perguntinhas introdutórias Fez um ditado Dará uma nota Introduziu a leitura Apresentou a leitura Traduziu a leitura Trouxe informações / Lê e traduz Começou com perguntas do tipo : (alguém aqui...)

Quadro 17: Um agir com instrumentos

Neste ponto é interessante notar que o agir das professoras é representado como um agir que envolve o uso de artefatos disponíveis no coletivo de trabalho. Ressalta-se que a professora, ao deles se apropriar, transforma-os em instrumentos para mediação do trabalho prescrito pela instituição, a fim de cumprir o objetivo final que é ensinar a língua estrangeira. A representação do *agir com instrumentos* se realiza por meio do emprego de: a) verbos cuja representação do instrumento está implicada no próprio verbo, como por exemplo os verbos *projetar*, *escrever* e *colar*,⁵⁴ b) por meio de verbos que implicam o manejo de um instrumento simbólico ou material, como por exemplo: *ler*, *traduzir*, *separar*, *dividir*, e a construção “dar uma nota”, (nota -como instrumento simbólico). A representação do *agir com instrumentos* se dá, também, com predicados que indicam um agir não-verbal, mas que pressupõem um agente que realiza um ato que envolve um objeto (que pode ser um instrumento material ou simbólico), tal como *entregar uma folhinha*, *distribuir mapas*, *trazer informações*, e *fazer* (em alguns casos, como *fazer umas perguntinhas*, *fazer um aquecimento*, *fazer*

⁵⁴ Baseado em Neves, 2000.

uma transparência, fazer o de sempre, fazer a leitura e a interpretação); e alguns predicados com *fazer* como verbo suporte⁵⁵ tais como *fazer uso de*, etc... Consideraram-se, ainda, predicados que incidem sobre o caráter aspectual do agir e que indicam, nesse caso, o início de uma atividade linguageira, a qual, por sua vez, também implica o uso de um instrumento material ou simbólico, como em *apresentar e/ou introduzir* a lição/ a unidade 5.

Na presente classificação, alguns dos predicados são considerados instrumentos simbólicos, tendo em vista que representam técnicas comuns ao coletivo de trabalho dos professores de língua estrangeira, tais como “*fazer um aquecimento, fazer perguntas de compreensão e fazer perguntas introdutórias.*” Mas, isso não é tudo. Observar-se-á, agora, uma outra *figura do agir* que se desenha nos textos.

5.3.3 Um agir mental que envolve capacidade.

Além das representações do agir acima descritas, foram encontrados, nos textos, representações de um agir que envolve atividade mental ou capacidade das professoras. Os predicados observados, nesse sentido, são os seguintes:

Predicados que indicam atividade mental ou capacidade das professoras	
AGIR MENTAL	CAPACIDADE
A professora se surpreendeu	A professora <i>não cria</i> , não oferece nenhuma atividade interessante
A Luci <i>se preocupou</i> em trazer mais explicações	Acho que é porque <i>ela sabe</i> o nome de todos
	Ela <i>toma a decisão</i> rapidamente, sem ficar indecisa
	Acho que ela ainda <i>não compreendeu...</i>
	<i>Tem mais técnica para ensinar</i>
	<i>Tem mais habilidade para eliciar</i>

Quadro 18: Agir mental e capacidades

⁵⁵ Neves, 2000.

Esses predicados referem-se a elementos do agir que são tematizados nos diários e que conferem às professoras o papel de protagonistas do agir descrito, tornando-as agentes responsáveis pelo agir, na medida em que lhes atribui motivos, intenções e capacidades para agir. Eles aparecem, na maioria das vezes, como avaliação do agir anteriormente relatado. Assim, são tematizados e avaliados: as capacidades para agir, ou seja, os recursos mentais (capacidade) e comportamentais: Por ex: “A professora não cria, não oferece nenhuma atividade interessante”; outros recursos mentais são ainda tematizados, tais como: a sua capacidade para realizar operações de linguagem pertinentes à tarefa, como em “tem mais habilidade para elicit (sic)”⁵⁶ e sua capacidade de ensinar, “tem mais técnica para ensinar”, capacidade essa, que à luz da ergonomia e da clínica da atividade, poderia ser traduzida como uma capacidade de se apropriar e adaptar maneiras de fazer, maneiras de falar ou de se portar, ou mesmo maneiras de ser (ou gêneros de atividade) típicos da profissão para realizar o trabalho prescrito junto aos alunos. Além disso, há inferências a respeito das razões do agir da professora, atribuída a seu conhecimento – como em: “acho que é porque ela *sabe* o nome de todos”. Em relação ao predicado “a professora se surpreendeu”, embora seja um agir que ocorre em reação a um outro agir que poderia ser, neste caso, o agir dos alunos, preferimos mantê-lo na categoria do agir mental, haja vista a alusão que faz a esse tipo de agir.

Em resumo, as diferentes “figuras do agir” construídas nos textos dos diários de aprendizagem reconfiguram o trabalho do professor da seguinte maneira:

- Na relação com o outro:

Acentuam o caráter interacional do trabalho da professora, que se constitui em “figuras do agir” como atividade conjunta, em diferentes graus: uma “figura do agir” que implica uma ação imediata dos alunos; uma “figura do agir” que não implica uma resposta imediata dos alunos e uma “figura do agir” como reação ao agir de outro.

⁵⁶ O verbo que corresponde, em português, ao verbo *to elicit* em inglês é o verbo eliciar, cf. Dicionário Aurélio. Todavia, é muito comum entre os professores de inglês a adaptação para elicitar.

- Na relação com os artefatos:

Mostram o caráter instrumental do trabalho da professora; isto é, o uso que faz dos artefatos disponíveis no coletivo de trabalho, constituindo, assim, uma “figura do *agir*” com *instrumentos* materiais (*usou uma transparência*), ou psicológicos (*fez uma leitura*).

- Na relação com o “interior”:

Mostram o caráter mental desse trabalho, construindo uma “figura do agir mental” e ainda, uma “figura do agir” que envolve determinadas capacidades, motivos e intenções.

Pode-se, então, entender que as “figuras do agir” das professoras se constroem na interpretação das operações de linguagem que realizam (os predicados com verbos de dizer) e nas descrições de seu agir com instrumentos (predicados que se referem a operações com instrumentos) sendo que a algumas dessas “figuras do agir” são atribuídas capacidades, motivos e intenções, o que lhes confere o estatuto de “figuras da ação”. É possível dizer, nesse caso, que o “modo de agir” das professoras é representado nos diários por meio de “figuras da ação” sendo, assim, avaliado. No próximo segmento, será mostrado como se constitui esse modo de agir e como ele é avaliado.

5.4 As características enunciativas I: A avaliação do agir e os critérios empregados nas avaliações.

Como afirmado no Capítulo 3 desta tese, os textos dos diários são vistos aqui como enunciados acabados, como ações de linguagem responsivas em relação ao texto gerado em conjunto por professores e alunos na sala de aula. Sendo assim, os textos dos diários são entendidos como enunciados ideológicos, que refletem uma relação valorativa dos enunciadores com o objeto de seu enunciado – o agir das professoras em suas aulas. São enunciados, portanto, plenos de juízo de valor. Sendo assim,

entende-se que as marcas avaliativas ali encontradas ganham sentido nesse contexto acabado, muito embora não seja possível ouvir a sua entonação.

De um modo geral, não há, propriamente, uma regra para a inserção das marcas lingüísticas de avaliação nos textos. As marcas avaliativas aparecem nos textos dos diários no início do relato interativo, ou da narração, quando há uma descrição do agir da professora, ou ao final desse relato, ou da narração.

Por outro lado, os próprios segmentos em discurso interativo são avaliativos. De um modo geral, esses segmentos são precedidos por modalizadores, ou metaverbos de valor psicológico, como “eu acho”, “não entendo” etc..., e expõem a opinião da enunciadora sobre o fato relatado. Nos recortes feitos nos textos, de acordo com as diferentes fases da aula, e no estabelecimento de sua relação com os tipos de discurso (vide quadro 11, quadro 12, e quadro 13), pode-se visualizar como a avaliação permeia os textos dos diários de aprendizagem do início ao fim.

Assim, seguindo os procedimentos descritos na seção 4.3.3, no Capítulo 4 desta tese, a análise direcionou-se para responder às perguntas de pesquisa, aqui retomadas:

- Que agir e que elementos do agir são avaliados?
- Que critérios de avaliação podem ser detectados nos textos?

Foi feito um levantamento, com base no plano global dos textos e nos segmentos que correspondem às diversas fases das aulas, a fim de verificar o que é e o que não é avaliado. Percebeu-se que as avaliações referem-se ao agir das professoras relativo à implementação das tarefas nas diferentes fases das aulas. Assim, um quadro ajudou a identificar as fases avaliadas positiva ou negativamente, em cada um dos diários, como será visto a seguir.

Nesse quadro, encontrar-se-á, em azul, informações sobre o grupo de diários escritos sobre as aulas da Professora Célia (1997); em vermelho, informações sobre o grupo de diários escritos sobre as aulas da Professora Cláudia (1998), ambos escritos por Tania (eu mesma); em verde, dados sobre o grupo de diários escritos sobre as aulas da Professora Luci (2000),

por Tatiana. Os sinais de [+] e de [-] indicam se a avaliação é positiva ou negativa.

- AVALIADAS POSITIVAMENTE [+]
- AVALIADAS NEGATIVAMENTE [-]

DIÁRIOS►	CONJ. A			CONJ. B			CONJ. C		
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
ATIVIDADES AVALIADAS NOS DIÁRIOS ▼									
A AULA COMO EVENTO GLOBAL	-	+	-						
INICIO DA AULA									
CORREÇÃO DO DEVER DE CASA	-	-				+			
INTRODUÇÃO DE MATÉRIA NOVA				+		+			
EXERCÍCIOS de:									
LEITURA									
Introdução [Preparação dos alunos]		-			+		+	+	
Prática [Modo de realizar a atividade]		-			+		-	-	
DITADO					+				
PRODUÇÃO ORAL		-							
COMPREENSÃO DE ÁUDIO		-	-						
GRAMÁTICA					+			-	
VOCABULÁRIO							-	-	
REDAÇÃO									-
PREPARAÇÃO PARA O TESTE									-
DEVER DE CASA		-		+		+			
TOTAL DE AVALIAÇÕES POSITIVAS►		1		2	4	3	1	1	
TOTAL DE AVALIAÇÕES NEGATIVAS►	2	5	2				2	3	2
TOTAL DE CADA CONJUNTO	-9/+1			+9/-0			-7 / +2		

Quadro 19: O agir avaliado nos diários de aprendizagem

Além da avaliação do agir das professoras no quadro das diversas atividades das aulas, constatou-se que os elementos do agir, além de serem representados, são também avaliados. Tais elementos incluem as intenções das professoras, seus motivos, os recursos que utilizam para agir, inclusive suas capacidades. Esses itens, portanto, também farão parte da discussão a seguir, já que constituem parte integrante do agir das professoras.

A partir da leitura do quadro acima, constatou-se que o conjunto de diários escritos sobre as aulas da Professora Célia (em azul) apresenta um maior número de avaliações negativas (9) do que positivas (1). O conjunto de diários escritos sobre a Professora Luci (em verde), da mesma forma, apresenta um número maior de avaliações negativas (7) do que positivas (2). Já o conjunto de diários escritos sobre a Professora Cláudia (em vermelho) só apresenta avaliações positivas (9). Isto levou a manter os conjuntos dos diários por professoras para a discussão dos resultados, o que permitirá estabelecer contrastes e comparações entre elas. Nessa discussão, tratar-se-á, também, da análise dos critérios de avaliação empregados pelas autoras dos diários e que inferimos a partir dos dados lingüísticos considerados.

5.4.1 A avaliação do agir da Professora Célia em seu trabalho

Verificou-se, no Quadro 19, que as avaliações sobre o agir da professora Célia em suas aulas são sempre negativas, com exceção da avaliação global sobre a aula registrada no Diário 2. Na verdade, o adjetivo empregado para a avaliação global dessa aula é “tranqüila”, o que não define, propriamente, se a aula foi boa ou ruim, mas nos traz uma idéia positiva acerca da atmosfera da aula. A única informação adicional que se tem é a ausência de vários alunos, o que, aparentemente, teria feito diferença no movimento da turma. Vale notar, entretanto, que o agir dessa professora nas diversas fases dessa aula é avaliado negativamente, o que poderia estar em contradição com a avaliação global da aula. Assim, concluiu-se que, nesse caso específico, a avaliação global da aula refere-se mais ao ambiente do que ao agir da professora. Para melhor compreender o que levou a autora do diário a essas avaliações negativas, serão discutidos, aqui, alguns dos segmentos ou fases das aulas avaliados negativamente.

Partiu-se, então, do segmento que relata a correção de um dever de casa: responder a perguntas de compreensão relativas a uma leitura realizada na aula anterior. Ao relatar esse episódio, a aluna diarista relata e avalia o agir da professora, no quadro de uma tarefa de leitura, realizada na aula anterior, além de avaliar, no final do segmento, o agir da professora no quadro da correção do dever de casa:

- **O agir da professora no quadro da tarefa de leitura**

*A professora iniciou a aula **tentando** recuperar um “haus arbeit”⁵⁷ que havia passado na quinta feira passada, porém, acho que ninguém havia se lembrado de fazer o dever. Era a partir de uma leitura sobre insônia, que fizemos no final da aula anterior. Essa leitura teve uma **preparação mínima** (gravada no dia 2/10) e a professora **traduziu a leitura praticamente toda**. Ela **lê e traduz, lê e traduz**. **Achei** a leitura **difícil**, com muito vocabulário novo, e **muito pouco trabalhada**, no sentido de desenvolver com os alunos dicas ou estratégias para a compreensão da mesma. A recuperação de leitura funcionou um pouco **como um saca-rolhas** (gravado no início da aula de hoje) e alguns comentários da professora a respeito. D2.*

As avaliações negativas encontradas nesse segmento são representadas lingüisticamente pela repetição enfática da operação realizada (lê e traduz), por advérbios (muito pouco/ preparação *mínima/ praticamente* toda), por adjetivos que qualificam o grau de dificuldade do conteúdo (difícil), e pela metáfora “como um saca-rolhas”. O emprego dos metaverbos (tentando/ achei) representam a perspectiva do enunciador, que avalia uma intenção atribuída à professora (tentando recuperar) e, mais adiante, opina sobre o grau de dificuldade da leitura e sobre as operações realizadas pela professora ao implementar essa tarefa (muito pouco trabalhada no sentido de...). Aparentemente, as operações de linguagem realizadas pela professora, consideradas “mínimas”, (não descritas nesse segmento) foram insuficientes para a preparação dos alunos para a tarefa leitura, haja vista o grau de dificuldade atribuído à mesma pela autora do diário e a quantidade de vocabulário novo constatada. Já as avaliações das operações realizadas com o instrumento simbólico “leitura”, propriamente dito, são representadas pela repetição dos predicados que constituem essas operações (lê e traduz/ ela traduziu a leitura praticamente toda).

Aparentemente, “traduzir” textos para implementar uma atividade de leitura não reflete, para a diarista, um agir coerente com as normas desse gênero de atividade. Sendo assim, esse “modo de agir” é avaliado negativamente, nesse diário. Assim, as representações da própria autora em relação aos modelos para o agir, que incluem os efeitos do agir da professora

⁵⁷ *haus arbeit* é dever de casa.

sobre os alunos, são os parâmetros /ou critérios a partir dos quais o agir é avaliado.

A seguir, verificar-se-á o segmento que trata da tarefa de produção oral, nesse mesmo diário, também avaliada negativamente.

- **O agir da professora avaliado no quadro da tarefa produção oral**

*Fizemos também um exercício no qual ela sugeria que tínhamos uma doença e a outra pessoa deveria sugerir alguma coisa: um remédio, descanso, uma atividade física, etc.. **Senti muita falta** de uma atividade **um pouquinho mais livre**, talvez guiada apenas por uns “flashcards” contendo doenças e sugestões, e talvez uns “cards” contendo os verbos modais, que estamos usando agora. Uma atividade **poderia** ser rapidamente criada com o uso de flashcards, para dar um pouco mais de mobilidade e iniciativa aos alunos. E **não** ficar uma coisa **somente centrada nos comandos** da professora. Ela **nomeia** um de nós, **diz** a doença ou a dor; **nomeia** um outro para responder ou sugerir, e fica então ajudando no vocabulário e nas estruturas de verbos etc.. **Acho uma pena**, porque **poderíamos tentar** fazer sós.[D2]*

As avaliações negativas encontradas nesse segmento são marcadas, novamente, pela repetição dos predicados verbais que representam as operações de linguagem realizadas pela professora (nomeia, diz, nomeia), por alguns advérbios, e, principalmente, por metaverbos que apontam para a opinião pessoal da enunciadora (senti muita falta/ acho uma pena/ uma atividade poderia ser criada).

Assim, mais uma vez, as críticas giram em torno das operações de linguagem privilegiadas pela professora (comandos), que se limita a nomear e/ou designar os alunos que vão participar da “atividade” oral, determinando, ainda, o léxico a ser usado na interação (ela diz a doença ou a dor).

Esse tipo de operação de linguagem é considerado inadequado para uma tarefa de produção oral, porque centralizaria na professora todas as iniciativas de participação e de uso da língua, não permitindo que os alunos adquiram autonomia. A enunciadora, na primeira pessoa do singular, avalia o agir da professora, que não fez uso dos artefatos disponíveis no coletivo de trabalho [*senti muita falta de uma atividade...*] e propõe uma outra forma de agir, um agir com instrumentos, que poderia dar mobilidade, ou autonomia aos alunos [*uma atividade poderia ser rapidamente criada com o uso de flashcards...*], evocando, assim uma forma de agir possível (ou canônico, cf. Bulea e Fristalon, 2004). Assim, o efeito do agir centralizador da professora

sobre os alunos é considerado negativo, e é expresso na primeira pessoa do singular, no presente do indicativo [*acho uma pena, porque poderíamos fazer sós*].

Mais uma vez, os mesmos critérios levantados em relação ao segmento “tarefa de leitura” parecem guiar a avaliação do agir. Ou seja, as representações da autora do diário sobre a atividade/tarefa “produção oral” e os efeitos sobre os alunos.

No próximo segmento, retirado do Diário 3, do mesmo conjunto, há uma avaliação global da aula ministrada por essa professora, seguida de justificativa para a avaliação:

- **Avaliação do agir da professora no quadro global da aula**

*Depois, fizemos outros ‘listenings’ e a aula foi se arrastando. **Muito sem graça. A prof. não cria, não oferece nenhuma atividade interessante. É só ditado, exercícios, etc.. tudo muito preso ao livro, sem nenhuma criatividade. Não entendo como não há uma preocupação com os alunos. Acho que as aulas são um grande problema, e uma fonte de desmotivação total. Será que os outros professores são assim também?** [D3]*

As avaliações negativas que marcam esse segmento em relação à aula (ou às aulas dessa professora, de um modo geral) são representadas por locuções que descrevem o ritmo lento e pesado das aulas, como em “a aula foi se arrastando”, e o sintagma “muito sem graça” que aponta para uma rotina repetitiva de tarefas. Já avaliação negativa do agir da professora é representada por negações predicativas, que negam o vínculo entre a professora (o sujeito) e o predicado (criar, oferecer).

Assim, não seria legítimo atribuir a essa professora esses predicados, que representam, respectivamente, a capacidade de criar e de propor atividades interessantes. A enunciadora insiste nessa limitação da professora quando avalia que as tarefas propostas são sempre aquelas prescritas no livro didático (é só ditado, exercícios), o que a leva a inferir uma falta de capacidade criativa (tudo muito preso ao livro, sem nenhuma criatividade). Assim, o texto atribui responsabilidade à professora na medida em que a julga na obrigação de criar e oferecer atividades alternativas àquelas apresentadas no livro didático.

Em outras palavras, a professora, para a diarista, não fazia uso de outros recursos disponíveis no coletivo de trabalho para dar oportunidades de desenvolvimento cognitivo aos alunos. Ela se restringiria às atividades propostas / ou prescritas no livro, nas apostilas preparadas pelo curso, etc...Aparentemente, as aulas se tornavam rotinas repetitivas, não oferecendo nenhum desafio aos alunos, o que leva a autora do diário a inferir que a professora não se preocupava com os alunos, somente se preocupando em cumprir o trabalho prescrito pelo livro e pela Instituição. Há uma crítica à capacidade de criar dessa professora; à sua capacidade de operar com instrumentos disponíveis no coletivo de trabalho, assim como há uma crítica em relação à seus motivos e intenções.

Ao sugerir que “não há uma preocupação com os alunos”, a autora do diário manifesta suas representações em relação ao trabalho do professor, à finalidade do agir das professoras nas aulas. Dessa avaliação podemos depreender que, segundo a autora do diário, o agir das professoras deveria estar voltado para o desenvolvimento de seus alunos, e não, simplesmente, para a realização do trabalho prescrito pela instituição de ensino. Essa avaliação deixa emergir, assim, a importância atribuída ao caráter interacional do trabalho do professor, que deve ter nos alunos o motivo e a finalidade de seu agir.

Para terminar, a autora exprime sua opinião, por meio do metaverbo /acho/ afirmando “acho que as aulas são um grande problema, uma fonte de desmotivação total para os alunos”. Assim, a aula como um evento global, compreende o agir da professora, as operações de linguagem e com instrumentos por ela realizadas, além de seu agir mental, expresso nas críticas à sua capacidade, seus motivos e intenções. Os efeitos negativos das aulas sobre os alunos, sua desmotivação e sua falta de interesse são atribuídos ao agir da professora e são, também, critérios a partir dos quais a enunciadora avalia.

Alguns dos outros critérios percebidos são as representações da autora do diário a respeito de como devem ser as aulas de língua estrangeira e a respeito da responsabilidade das professoras em relação às aulas e à aprendizagem dos alunos. Poder-se-ia levantar a hipótese de que suas representações incluíam uma aula com tarefas variadas, que provocassem o

interesse e a participação dos alunos, sendo que a professora deveria se mostrar mais criativa, não se limitando às prescrições do livro didático.

Ao final do segmento, sem saber definir, exatamente, as razões do agir dessa professora, isto é, se se trata de uma questão individual/subjetiva, fundada nas representações da própria professora, ou se se trata de uma questão relativa ao coletivo de trabalho dos professores de alemão, a autora questiona, por meio de pergunta retórica, os recursos para o agir dos outros professores do curso que frequenta, ou seja, seus prováveis modelos para o agir, e/ou capacidades.

Prosseguindo em nossa discussão, passamos para a apresentação dos resultados da análise da avaliação do agir da professora Luci, de espanhol.

5.4.2 A avaliação do agir da Professora Luci em seu trabalho

Os textos de diários escritos sobre a professora Luci, de espanhol, apresentam, da mesma forma que os anteriores, mais avaliações negativas do que positivas. Entretanto, vamos examinar um trecho que se refere ao início da aula, com avaliação positiva, quando a professora começava a preparar os alunos para uma tarefa de leitura, focalizando, em seguida, o segmento que trata da prática da leitura, propriamente dita, com os alunos.

- **Avaliação do agir da professora no quadro da tarefa “preparação” para a leitura**

*Terminada a tarefa, começamos a unidade 5, com um texto que falava sobre dieta. A aula começou **bem legal, bem participativa**. A professora começou com perguntas do tipo ¿Alguién aquí hace dieta? ou ¿Cual son sus medidas ideales? (sic) E a turma foi respondendo **sem que houvesse a necessidade da solicitação da professora**. A Elaine foi a primeira a falar, depois eu falei. Os alunos mais reservados foram solicitados pela professora. [...] [D8].*

As avaliações nesse segmento são representadas pelos adjetivos “legal” e “participativa” precedidos pelo advérbio de modo “bem” e pelo sintagma “sem que houvesse a necessidade de ...”. A avaliação positiva do agir da professora diz respeito às operações com o instrumento simbólico

/perguntas abertas/ realizadas na preparação de seus alunos para a tarefa de leitura. Observamos que a autora do diário destaca a importância da participação dos alunos nas atividades propostas pela professora em sala de aula, avaliando positivamente o modo como essa professora iniciou a preparação dos alunos para a leitura que viria a seguir.

As operações realizadas com o instrumento simbólico /perguntas abertas/ provocaram nos alunos uma reação de entusiasmo e de participação, tanto que a maioria da turma falava/respondia, “*sem que houvesse necessidade da solicitação da professora*” Assim, a exclusão, pelo sintagma “sem que” da necessidade de se realizar outras operações de linguagem (a solicitação dos alunos, por exemplo), reforça a avaliação positiva do seu agir, nesse caso, na medida em que as operações inicialmente realizadas (perguntas abertas) provocaram nos alunos um agir participativo imediato.

Assim sendo, somente os alunos mais reservados foram solicitados, de acordo com o texto. Nesse caso, as operações de linguagem realizadas pela professora estão em harmonia com as representações que a autora do diário faz em relação ao modelo de implementação do instrumento simbólico leitura. Assim, os modelos para o agir de acordo com as representações da aluna diarista surgem, mais uma vez, como critério de avaliação, ao lado de suas representações sobre os efeitos do agir de uma professora junto aos alunos. Vejamos o próximo segmento:

- **Avaliação do agir da professora no quadro da tarefa de leitura**

Terminando as perguntas e respostas orais, a professora fez o de sempre: separou os trechos para lermos em voz alta, de novo! Conforme cada um ia lendo a sua parte, a professora pedia para começar os exercícios. Achei tão estranho e sem lógica. Como posso responder às perguntas de interpretação com apenas a leitura de um parágrafo? Que visão de leitura e de construção do significado é esta? Que horror! Moral da história: fiquei desmotivada para fazer o exercício e fiquei esperando as respostas da professora, só para o livro não ficar em branco. Além disso, ela não estava aceitando as respostas do pessoal e não explica o porquê disso. [D8]

Nesse segmento, as avaliações negativas são representadas por locuções adverbiais que indicam repetição, rotina (de novo/ (de) sempre) em

relação à operação realizada com o instrumento texto e à finalidade dessa operação (separou os trechos *para lermos em voz alta*); as avaliações são, também, representadas pelo metaverbo (achei) que introduz a opinião negativa da enunciadora (tão estranho e sem lógica) em relação à operação de linguagem (pedia para começar os exercícios); são representadas por perguntas retóricas que avaliam a eficácia do agir da professora em relação aos alunos (como posso responder...?) e que avaliam as representações da professora sobre o modelos de implementação de “leitura” e, ainda, por negações predicativas que representam as operações de linguagem ‘esperadas’, talvez, mas não realizadas pela professora (não explica o porque/ não estava aceitando).

Sendo assim, nessa segunda fase da tarefa de leitura, as operações de linguagem e com instrumentos realizadas pela professora são inadequadas ao propósito da tarefa, segundo avaliação da aluna-diarista. O procedimento “leitura em voz alta”, além de ser um ‘modo de agir, aparentemente, habitual (o de sempre!) e típico, adotado por essa professora, é avaliado negativamente (de novo!). Assim, a rotina, a repetição de um mesmo modo de agir não ofereceriam desafios para os alunos, que perderiam o interesse na atividade. Além disso, como forma de dar continuidade à atividade de leitura, a professora pede que os alunos façam os exercícios, mesmo antes de terminada a leitura do texto. Esse agir é criticado pela aluna-diarista, que contesta a possibilidade de realização de tal exercício antes mesmo de terminada a leitura do texto: (Achei tão estranho e sem lógica! Como posso responder às perguntas de interpretação com apenas a leitura de um parágrafo?). Assim, por meio de perguntas retóricas, o agir da professora é avaliado e suas representações questionadas (Que visão de leitura e construção de significado é essa? Que horror!).

Como verificado nas avaliações negativas do agir da professora Celia, o critério utilizado para a avaliação, aqui também gira em torno dos modelos para o agir segundo as representações da autora do diário e, ainda, de suas representações a respeito dos efeitos esperados sobre os alunos e sobre a aluna diarista, em particular. Nesse caso, estaria configurado um agir que não proporciona desenvolvimento cognitivo e não se conforma às normas ou às representações que a autora do diário faz dos modelos para

implementação de leitura, daí a avaliação negativa global dessa atividade. Será examinado, agora, um outro segmento, sobre a tarefa explicações gramaticais.

- **Avaliação do agir da professora no quadro da tarefa ‘explicações gramaticais’.**

*Antes de darmos continuidade ao livro, a professora explica os CONTENIDOS GRAMATICALES (sic), que já estavam no quadro antes de entrarmos na sala. A professora **parece** partir do pressuposto de que a gramática é fundamental para se aprender uma língua estrangeira. Em um curso que se autointitula “Comunicativo”, **acho isso meio complicado**. Havia uma relação enorme de modelos com formas verbais, **tudo bem esquematizado, bem estruturalista e behaviorista**. Ela **não explica: só lia** o que estava no quadro em voz alta. **Falava, falava, falava**, e era **a mesma coisa que nada**, pelo menos para mim (**não estava nem prestando atenção!**). E, além disso, **tudo o que estava no quadro tem no livro, de modo idêntico**. [D8]*

As avaliações são representadas por modalizações (parece/ acho), por comparações a outros modelos de agir (bem estruturalista/ bem behaviorista), por repetição enfática do predicado (falava, falava, falava) que representa uma operação de linguagem aparentemente considerada inadequada pela enunciadora, pela negação predicativa (não explica: só lia) que representa a substituição de uma operação de linguagem esperada ou necessária por outra, com instrumento (só lia) que não se revelava adequada para a finalidade a que se propunha o agir da professora.

Assim, a autora do diário, após descrever o cenário encontrado na sala de aula, mesmo antes de a aula começar, avalia as razões do agir da professora, seus motivos. Através das asserções modalizadas (parece partir do pressuposto/ e /acho isso meio complicado) a autora infere o motivo do agir da professora (parece partir do pressuposto) e faz a avaliação de acordo com sua interpretação (acho isso meio complicado). A autora, ao avaliar o agir da professora, relaciona o seu ‘modo de agir’ às tradições (ou aos modelos) behavioristas e estruturalistas do ensino de línguas, e aponta a contradição com a proposta do curso, que entende ser “comunicativo”. Sua maneira de agir, ou seja, a sua conduta, é, assim, avaliada e questionada pela aluna diarista. A professora é criticada em relação ao uso do instrumento

material (o quadro) e em relação às operações de linguagem realizadas (só lia/ falava, falava, falava) e não realizadas (ela não explica).

A avaliação negativa das operações de linguagem realizadas nos leva a pressupor serem essas operações inadequadas, segundo as representações da autora do diário, para atingir o propósito desta exposição, que é ensinar aos alunos algo desconhecido e que se pressupõe difícil; isto é, o funcionamento da gramática. O efeito desse agir sobre os alunos é negativo, na medida em que não ajuda o desenvolvimento cognitivo e não prende a atenção da aluna diarista. A operação com instrumentos (*escrever no quadro o mesmo conteúdo que havia no livro*) também seria ineficiente e inadequada, já que, bastava abrir o livro para explicar a gramática. Além disso, não despertaria o interesse dos alunos e não contribuiria para o seu desenvolvimento cognitivo, e, muito menos, para sua autonomia.

Assim, os critérios empregados para a avaliação do agir da professora se desenvolvem em torno de modelos para o agir, que incluem os efeitos sobre os alunos. A nosso ver, isso diz respeito às representações que a autora do diário faz em relação aos “modelos” existentes para implementação de atividades de leitura e explicações gramaticais.

Examinaremos, agora, as avaliações do agir da Professora Cláudia, em seu trabalho.

5.4.3 A avaliação do agir da Professora Cláudia em seu trabalho

Diferentemente das professoras anteriores, o agir da professora Cláudia é avaliado positivamente em todas as atividades descritas nos diários. Foram escolhidos três segmentos para discussão mais detalhada e melhor compreensão do que levou a autora desses diários a avaliar positivamente esse agir:

- **Avaliação do agir da professora no quadro da tarefa de leitura**

*Nesta aula após a correção de alguns exercícios da apostila, a professora introduziu uma leitura. **Ela apresentou a leitura de modo interessante.** Fez uma transparência da leitura no livro, acompanhada da fotografia. Era uma leitura sobre um hotel para as férias, ao norte da Alemanha. Fez um aquecimento preliminar perguntando sobre praias na Alemanha, sobre nossas férias etc... (usando alemão). Com a transparência colocada no quadro branco, ela pediu que cada aluno lesse um*

*trecho para a turma. Na medida em que líamos, ela esclarecia dúvidas e/ou negociávamos os significados das palavras. Ao final da leitura fez diversas perguntas de compreensão sobre a leitura e dessa forma ia introduzindo o ponto de gramática, que eram preposições com artigos na forma do Dativo. Os alunos também foram incentivados a construir perguntas, a partir de uns 'prompts' que já estavam na transparência. Na medida em que fazíamos as perguntas, a professora ia ajudando e outros alunos também, de modo que todos contruíamos juntos as perguntas. Algum outro aluno também respondia nossas perguntas. **Foi uma atividade interessante e que prendeu a atenção de todos.** [D4]*

Nesse segmento, observa-se que a autora do diário inicia o texto com uma avaliação, e, em seguida, descreve com detalhes o agir da professora ao implementar essa tarefa de leitura. A realização da tarefa é avaliada globalmente (foi uma atividade interessante e que prendeu a atenção de todos). Assim, ao descrever o agir, ela cita as operações de linguagem e as operações com instrumentos. As operações de linguagem (pediu que cada aluno lesse/ esclarecia dúvidas/ negociava significados) são, assim, consideradas adequadas ao propósito da interação, sendo que as operações com instrumentos, tanto simbólicos (perguntas de compreensão/ aquecimento preliminar) quanto materiais (fazer transparência/ projetar no quadro), dão suporte às operações de linguagem, contribuindo para manter a atenção e o interesse dos alunos durante todo o tempo da atividade. Trata-se de uma forma original de implementar a atividade de leitura, principalmente se for comparada ao modo de implementação privilegiado pelas professoras Celia e Luci (de espanhol).

Essas professoras, como já citado, não lançavam mão de transparências, fotos ou qualquer outro recurso que não fosse o livro didático; assim como não exploravam a negociação de significado, nem a construção de perguntas ou respostas, em conjunto, sobre o texto. As atividades de leitura eram tratadas como se fossem atividades individuais, sendo que aos alunos não eram oferecidas oportunidades para que colocassem suas dúvidas em relação ao texto, e nem mesmo oportunidades que favorecessem o seu desenvolvimento cognitivo.

Já a Professora Cláudia, além de promover a leitura em conjunto, atraindo todos os olhares para a projeção do texto no quadro branco, negociava o significado das palavras com os alunos, de modo que todos

aproveitassem a atividade de maneira produtiva. Em seguida, fazia perguntas de compreensão e “aproveitava” para introduzir um ponto gramatical.

Na segunda parte do segmento acima selecionado, há uma descrição de como a professora envolvia os alunos na atividade de ‘construção de perguntas’, favorecendo, desse modo, o desenvolvimento cognitivo de todos os participantes. Assim, os efeitos sobre os alunos sendo positivos, e as operações de linguagem e com instrumentos considerados adequados, o agir da professora é avaliado positivamente também. Não há conflitos entre as representações dessa professora e as representações da aluna-pesquisadora.

No próximo segmento, será examinado o agir da professora Cláudia no quadro da tarefa de “introdução de matéria nova”, quando o seu agir é descrito passo a passo e em seguida, avaliado. Trata-se de uma atividade de apresentação/introdução de uma nova Unidade do Livro didático, focalizando o vocabulário a ser aprendido pelos alunos:

- **Avaliação do agir da professora no quadro da introdução de nova unidade do livro didático**

*Em 20/8 tivemos a segunda aula, esta, que gravei. A professora introduziu a unidade 5 do livro com uma transparência que mostrava a planta de um apartamento sem os nomes das partes. Aos poucos, ia “eliciting” da turma os nomes dos diferentes cômodos de um apartamento. Colava então no quadro uma foto com o nome do cômodo. **Muito agradável, interessante e prendeu a atenção de todos. Essa professora tem mais técnica para ensinar e mais habilidade para elicitar a participação dos alunos. Ela, como a outra, também designa quem vai falar, quem vai dialogar com quem mas o faz de modo mais sutil, mais rápido e menos cansativo. Acho que é porque ela sabe os nomes de todos de cor e toma a decisão rapidamente sem ficar indecisa quanto a quem chamar.** Nessa aula ela distribuiu uma poesia que ela chamou de poesia concretista e pediu que nós interpretássemos.[D4]*

A avaliação positiva do agir da professora é representada no segmento acima por adjetivos apreciativos (agradável/ interessante), pelos resultados positivos obtidos junto aos alunos (prende a atenção de todos) e, ainda, por comparação com o agir e com a capacidade da professora anterior (a prof. Célia). Uma inferência a respeito das razões do seu agir é feita por

meio da modalização (acho que é porque...) atribuindo à capacidade cognitiva da professora o sucesso de seu agir.

No segmento acima, além de descrever o agir da professora em seus pormenores, isto é, citando as operações de linguagem [*elicit*] e as operações com ferramentas [colar; fazer transparências, usar fotos] que têm um efeito positivo sobre os alunos, a aluna-diarista, autora do diário, compara a capacidade e a habilidade técnica dessa professora com a professora anterior [Professora Célia, de alemão], afirmando que a Prof. Cláudia teria mais técnica e seria mais hábil. Ela teria, portanto, mais recursos comportamentais e faria melhor uso dos modelos e ferramentas disponíveis no coletivo de trabalho, em benefício de seus alunos.

As suas razões de agir são inferidas e avaliadas. Segundo a autora desse diário, as operações de linguagem da Prof. Cláudia seriam mais eficientes porque ela sabia os nomes de todos os alunos de cor e não hesitava ao designá-los para falar ou responder. Em que pese essa operação de linguagem ser a mesma empregada pela Prof. Célia, no caso da Prof. Cláudia o que faz a diferença, além de saber o nome de seus alunos, é que a eles ela não impunha uma seleção do léxico a ser usado. Isso facilitaria a implementação da atividade, não se tornando repetitiva ou cansativa para eles. Mais uma vez, entendemos que os critérios para a avaliação do modo de agir da professora são os modelos para o agir segundo as representações da aluna diarista, ou seja, o emprego das operações de linguagem “apropriadas”, as operações com instrumentos e os efeitos positivos sobre os alunos. Os resultados obtidos com essa forma de agir da professora são agradáveis e beneficiam os alunos: atenção e interesse. Será examinado, a seguir, mais um segmento que trata de introdução de novas estruturas gramaticais que deverão fazer parte, em seguida, da tarefa de produção oral dos alunos.

- **A avaliação do agir da professora no quadro da introdução de matéria nova**

Ao final dos exercícios, a prof. começou a introduzir um ponto novo. Hoje era 'direções'. Como perguntar onde é tal lugar, e ensinar alguém a chegar lá. A prof. fez uso de transparências, primeiro com o desenho de um turista, para contextualizar a

*atividade. Depois, usou a transparência do mapa do livro para explicar como perguntar e como responder. Em seguida, distribuiu mapas do centro da cidade do Rio, para trabalharmos em pares, treinando o ponto. **Foi uma atividade bem interessante e deu para usarmos um pouco do que aprendemos.***[D6]

A avaliação é representada nesse segmento pelo emprego do adjetivo interessante, modalizado em relação ao grau de intensidade (bem); é também representada pelo predicado (deu para usarmos um pouco do que aprendemos) fazendo, assim, uma alusão ao uso prático, pelos alunos, da língua sendo ensinada. São avaliadas, então, as operações com instrumento e suas finalidades inferidas. Sendo assim, além de descrever o agir da professora passo a passo na implementação dessa tarefa, ou seja, cada uma das operações realizadas, a autora do diário expõe suas inferências a respeito da finalidade das operações com instrumentos: a professora fez uso de transparências diferentes com finalidades diferentes: /o desenho de um turista para contextualizar a atividade/; ou seja, a “atividade” não era desligada de sua aplicação prática; a professora usou a transparência do mapa do livro para explicar as estruturas de pergunta e resposta a serem estudadas pelos alunos; e distribuiu um mapa do Rio de Janeiro, para a prática efetiva da língua entre os alunos, proporcionando a eles uma oportunidade de desenvolvimento cognitivo e de autonomia no uso da língua.

Concluiu-se, então, que o agir da Professora Cláudia é avaliado sempre positivamente, dado que essa professora, na visão da diarista, e segundo as suas representações, realizava as operações de linguagem adequadas aos propósitos das atividades que implementava, fazendo igualmente uso adequado dos artefatos disponíveis no coletivo de trabalho, psicológicos e materiais, que dão suporte às operações de linguagem. Sobretudo, seu agir linguageiro e seu agir com instrumentos é avaliado face aos efeitos obtidos junto aos alunos, que giram em torno da motivação para a aprendizagem da língua, o incentivo à participação nas atividades realizadas em sala de aula, o interesse, a atenção, o desenvolvimento de sua autonomia e o seu desenvolvimento cognitivo. Esse modo de agir é compatível com as representações da diarista, sendo que esses julgamentos são realizados a partir de uma observação do grupo como um todo, e a partir dos resultados

obtidos pelas alunas, autoras dos diários, individualmente. Fazemos, agora, uma síntese comparativa desses resultados.

5.4 O trabalho do professor representado

As análises anteriores mostraram as diferentes operações que são realizadas pelas professoras no curso de seu agir no trabalho e que se constituem em *figuras da ação*: são operações de linguagem, operações com instrumentos e operações mentais. As professoras aparecem como protagonistas do agir em sala de aula, a quem são atribuídas responsabilidades, capacidades, motivos e intenções. Seu trabalho é representado como um trabalho que possui características interacionais, instrumentais e características de um agir mental, e todas essas características são colocadas nos textos com auxílio dos predicados que identificamos e classificamos na seção 5.3. Trata-se de um agir situado, instrumentado e direcionado aos alunos, que pode ser entendido de um ponto de vista descendente (cf. Bronckat, 2004), como será detalhado a seguir.

A esfera mais ampla desse agir é a atividade “global” educação, ou trabalho educacional, onde, encaixada, se encontra a “atividade de ensino de língua estrangeira”. Nesse quadro, está inserida uma aula de língua estrangeira, em um dado momento, em um dado local, para um determinado grupo de alunos; no quadro dessa aula são realizadas as diferentes tarefas, que podem ser consideradas, também, artefatos psicológicos/simbólicos disponíveis no coletivo de trabalho para a mediação do ensino de línguas: leitura, prática oral, exercícios de gramática etc.

O agir descrito no quadro da implementação de cada uma das tarefas caracteriza-se como um modo de agir singular daquela professora, adaptado para a realização daquela determinada tarefa. Esse modo de agir, apropriado aos *modelos para o agir* (Bronckart, 2004) e/ou aos *gêneros de atividade* (cf. Clot, 99 e Clot e Faïta, 2000), envolve regras, as quais dizem respeito às operações de linguagem e às operações com instrumentos, associadas a determinadas capacidades. Essas regras fazem parte das representações das professoras e das alunas-diaristas que as avaliam, no quadro da

realização de cada uma dessas tarefas, responsabilizando as professoras pelo sucesso ou não das aulas e pelos resultados obtidos pelos alunos.

Embora o modo de agir das professoras apresente características relativamente estáveis, essas podem variar de professor para professor na medida em que esses podem recorrer a diferentes operações de linguagem e diferentes instrumentos materiais ou simbólicos, recriando e contribuindo para a renovação do gênero de atividade em questão (Cf. Clot e Faïta, 2000). Isso depende de vários fatores, inclusive dos próprios alunos a quem são dirigidas as tarefas. Há, portanto, uma singularidade “situada” no modo de agir das professoras, uma singularidade que começa a se manifestar a partir da interpretação que fazem das prescrições; uma singularidade que vai em busca de artefatos materiais e simbólicos disponíveis no coletivo de trabalho, apropriando-se de alguns e descartando outros; ou seja, uma singularidade que passa pelo coletivo de trabalho, que envolve “o outro” e que passa, ainda, pelas próprias capacidades.

O seu agir, assim, é intencional e motivado, sendo que diferentes capacidades, habilidades e recursos materiais ou simbólicos são mobilizados para alcançar os resultados pretendidos com os alunos. Assim, uma mesma tarefa (entendida como um artefato) pode ser apropriada de diferentes “maneiras”, o que pode configurar o *estilo* singular de cada uma das professoras.

Veremos, agora, alguns exemplos obtidos na pesquisa, para comparar as três professoras cujo agir foi observado. Os exemplos coletados referem-se ao modo de implementação da tarefa de leitura pela professoras Célia [D2], Cláudia [D5] e Luci [D8], conforme registrado nos diários de aprendizagem. O primeiro quadro é retirado de um segmento do Diário 2, do conjunto A, sobre a aula da professora Célia, e representa o seu modo de agir ao implementar a tarefa de leitura.

TAREFA DE LEITURA [D2]	
Operações de linguagem/ou com instrumentos	Avaliação
1. Essa leitura teve uma preparação mínima, e a professora traduziu a leitura praticamente toda. Ela lê e traduz, lê e traduz.	2. Achei a leitura difícil e muito pouco trabalhada no sentido de desenvolver com os alunos dicas ou estratégias para a compreensão da mesma.

Quadro 20: Modo de agir – tarefa de leitura (Prof. Célia)

As operações realizadas pela professora Célia para implementação de uma atividade de leitura envolvem, assim, a leitura do texto em voz alta por ela mesma, e a tradução para os alunos. O uso do presente simples em “ lê e traduz” sugere ser habitual ou típica essa maneira de agir da professora ao implementar tarefas de leitura junto a seus alunos. É assim que ela trabalha com o instrumento simbólico leitura. Então, o trabalho da professora, o texto selecionado para a leitura e o seu modo de agir são avaliados pela autora do diário: *(achei a leitura difícil e muito pouco trabalhada....)*.

Agora, vamos passar para o segmento sobre o modo de agir da professora Cláudia, na implementação de uma tarefa de leitura, e que foi transformado, também, em um quadro:

TAREFA DE LEITURA [D5]	
Operações de linguagem/ou com instrumentos	Avaliação
2. Fez uma transparência da leitura no livro, acompanhada de fotografia. Fez um aquecimento preliminar perguntando sobre as praias na Alemanha, sobre nossas férias etc.(usando alemão).Com a transparência colocada no quadro branco, ela pediu que cada aluno lesse um trecho para a turma. Na medida em que líamos, ela esclarecia dúvidas e/ou negociávamos o significado das palavras. Ao final da leitura, fez diversas perguntas de compreensão [...]	1. A professora introduziu a leitura de modo interessante./

Quadro 21: Modo de agir – tarefa de leitura (Prof. Cláudia)

As operações realizadas pela professora Cláudia, ao implementar a leitura junto a seus alunos, são representadas com maior riqueza de detalhes, se comparada à representação das operações realizadas pela professora anterior. Ela (a professora Cláudia), utiliza instrumentos materiais (transparência, fotografia); emprega instrumentos simbólicos ‘aquecimento

preliminar' e 'perguntas de compreensão' e realiza operações de linguagem tais como: (pedir/esclarecer dúvidas/negociar significados). Tudo isso constitui o seu modo de agir, que se origina em modelos proporcionados pelo coletivo de trabalho, (os modelos para o agir, as condutas de praxe, os artefatos comuns etc.), que são apropriados pela professora e adaptados para a situação de ensino.

A seguir, o segmento que diz respeito à implementação da atividade de leitura pela professora Luci, de espanhol:

TAREFA DE LEITURA [D8]	
Operações de linguagem/ou com instrumentos	Avaliação
Terminada a tarefa, começamos a unidade 5, com um texto que falava sobre dieta. A aula começou bem legal, bem participativa. A professora começou com perguntas do tipo ¿Alguién aqui hace dieta? ou ¿Cual son sus medidas ideales? (sic) E a turma foi respondendo sem que houvesse a necessidade da solicitação da professora.	A aula começou bem legal, bem participativa/
Terminando as perguntas e respostas orais, a professora fez o de sempre. Separou os trechos para lermos em voz alta, de novo! Conforme cada um ia lendo a sua parte, a professora pedia para começar os exercícios.	Achei tão estranho e sem lógica! Como posso responder às perguntas de compreensão com apenas a leitura de um parágrafo?

Quadro 22:: Modo de agir- tarefa de leitura (Prof. Luci)

Para a introdução do texto aos alunos, a professora realiza operações com o instrumento simbólico 'perguntas abertas' às quais os alunos demonstram interesse em responder. Entretanto, ao implementar a tarefa de leitura, a professora "separa trechos" para serem lidos em voz alta por seus alunos. Assim, as operações de linguagem e operações com instrumentos realizadas constituem o "modo de agir" da professora Luci, conforme adaptado por ela, a partir dos gêneros de atividade e de possíveis modelos para o agir.

Como se pode reparar, o instrumento simbólico, leitura, é o mesmo nos três exemplos. Porém, conforme o agir representado nos textos, cada uma das professoras realiza diferentes operações de linguagem e/ou com instrumentos na sua implementação. Cada uma delas recorre a diferentes operações para implementar as atividades de leitura, constituindo, assim, modos de agir singulares na implementação desta tarefa, o que seria

verdadeiro para qualquer outra, sempre, todavia, inspiradas em suas representações a respeito dos modelos para o agir (cf. Bronckart, 2006:242) ou, ainda, condutas de praxe, ou maneiras de fazer (cf. Clot e Faïta, 2000) típicos do meio profissional. Cabe, então, uma reflexão a respeito das diferentes maneiras de agir das professoras observadas. Essas diferentes escolhas de artefatos simbólicos ou materiais, ou de operações de linguagem, podem ser entendidas como caracterizando diferentes *estilos de agir*, o que seria a reformulação dos gêneros de atividade, para atingir uma determinada finalidade ou um grupo determinado de alunos; o *estilo* profissional seria, assim, uma *metamorfose do gênero* no curso do agir, como sugerem Clot e Faïta (2000); os diferentes modos de agir podem ser entendidos como sendo resultado das representações das professoras em relação ao artefato simbólico do qual se apropriam; em relação às representações que fazem dos pré-construídos (os modelos para o agir/ os gêneros de atividade) ou podem ser vistos, também, como uma questão da capacidade técnica ou da habilidade da professora. O *estilo de agir* compreenderia, assim, todas essas dimensões.

O ponto de vista da abordagem ergonômica, que consiste em compreender como um professor não somente utiliza, mas retrabalha os meios e instrumentos à sua disposição, a partir das prescrições que lhe são feitas, sustenta, em parte, as reflexões acima colocadas. Assim, o professor, diante da realidade de seu trabalho adapta, transforma os artefatos dos quais se apropria, desenvolvendo um estilo próprio de agir. Estilo esse que se origina nos gêneros de atividade, ou seja, no seio do coletivo de trabalho, e que combina as dimensões languageiras, instrumentais e as capacidades/motivos/intenções.

São estes “modos de agir” que se constituem em *estilos profissionais* e são avaliados pelas alunas-diaristas e pesquisadoras-observadoras – conforme defendido nesta Tese.

Portanto, as avaliações são positivas na medida em que o modo de agir das professoras coincide com as representações das alunas-diaristas sobre os modelos para o agir, e na medida em que os resultados por elas obtidos sejam satisfatórios. As avaliações são negativas na medida em que há um conflito entre o modo de agir da professora e as representações das

alunas diaristas a respeito das “regras do ofício” que constituem determinados gêneros de atividade. Assim, as avaliações, embora subjetivas, passam, também, pelo coletivo de trabalho.

Considerando respondida a questão a respeito da avaliação do agir tematizado nos diários, o próximo passo é tratar da questão dos posicionamentos enunciativos.

5.5 As características enunciativas II: as instâncias que avaliam

Nesta seção, procuro responder à última questão de pesquisa:

- Que instâncias enunciativas são postas nos textos como responsáveis pelas avaliações?

Foi a percepção do estatuto triplo das autoras empíricas dos diários como alunas, professoras de inglês e pesquisadoras, ao lado de sua inserção sócio-histórica no mundo, que motivou o questionamento acerca da unicidade do sujeito enunciador nesses textos, assim como a unicidade da perspectiva avaliativa desse enunciador.

Assim, o objetivo desta seção, conforme já anunciado, é discutir o resultado da análise sobre as diferentes instâncias enunciativas postas nos textos como responsáveis pelas avaliações e, ao mesmo tempo, contribuir para um melhor entendimento sobre as diferentes formas de representação do sujeito discursivo no plano global do texto diarista tendo, como pano de fundo, os conceitos descritos em nosso capítulo de fundamentação teórica.

É possível afirmar que a principal característica do gênero diário de aprendizagem é o fato de se encontrar, nesses textos, tipos de discurso pertencentes ao mundo do narrar e ao mundo do expor, sendo que os tipos de discurso implicados predominam. Como visto no início deste Capítulo, há um tipo de discurso englobante, ou predominante, que é o relato interativo, pertencente ao mundo do narrar, em que são encaixados outros tipos de discurso, como a narração (mundo do narrar autônomo), o discurso interativo (mundo do expor implicado) e o tipo de discurso teórico (mundo do expor autônomo). Os diários são, então, “relatos de experiência”, ilustrados por descrições do agir das professoras e dos alunos em sala de aula e por

avaliações desse agir, assim como avaliações do próprio desempenho cognitivo das alunas diaristas.

Para relatar fatos ou uma experiência, o agente-produtor do diário cria um mundo discursivo disjunto das coordenadas do mundo ordinário, isto é, da situação de produção do texto. O narrar desenvolvido nesse mundo discursivo, caracterizado pelo emprego do pretérito perfeito e do imperfeito é, então, disjunto da situação de produção e pode, ou não, implicar o agente produtor e os aspectos físicos da ação de linguagem em curso. No último caso, são os embreantes de pessoa (nós, eles, eu, a professora, ela), de tempo (hoje, na semana passada) e de lugar (aqui/ na sala de aula) que estabelecem essa ancoragem nos textos dos diários.

Tendo em vista que o agente-produtor dos diários se encontra em uma situação de produção de linguagem específica, o momento presente dessa produção, não há como deixar de se referir, também, ao mundo conjunto à situação de produção, na medida em que redige o texto do diário. Esse mundo conjunto é identificado, principalmente, a partir do emprego de verbos no presente do indicativo e referências dêiticas pessoais, temporais e espaciais. Sendo assim, os agentes-produtores dos diários navegam entre dois mundos discursivos: o mundo do narrar e o mundo do expor, assumindo ora, a voz do narrador, ora a voz do expositor. São essas vozes “neutras”, por assim dizer, que gerenciam outras vozes colocadas nos textos como: as vozes de personagens, as vozes sociais e as próprias vozes dos autores empíricos.

É esse “navegar” entre os diferentes mundos discursivos, esse gerenciamento de vozes diversas, que nos leva a crer em uma alteração de perspectivas enunciativas e avaliativas nos textos dos diários. São as modalizações, como por exemplo, os metaverbos de valor psicológico [acho/achei], deônticos [a professora deveria/ o professor não deve] e pragmáticos, dentre outros, que confirmam, a nosso ver, a mudança de perspectivas enunciativas nos textos, especialmente, em relação às avaliações. Por outro lado, encontra-se, também, modalizações autonímicas (cf. Authier-Revuz, 98/01) que inserem nos textos perspectivas outras, que não as do narrador ou do expositor.

Essa construção de parâmetros disjuntos e conjuntos ao mundo ordinário das autoras, essa variação entre a implicação e a autonomia dos segmentos encaixados no segmento englobante do relato, assim como os mecanismos enunciativos, caracterizados pelas modalizações, fazem dos diários de aprendizagem mais do que simples relatos de experiência vivida.

O exercício de produzir um texto nessas circunstâncias possibilita um mergulho na própria constituição discursiva e sócio-histórica do sujeito autor e enunciador, com resgate de crenças, valores, representações e outros discursos que o atravessam, nessa sua constituição social.

Assim, as autoras empíricas dos diários, sujeitos clivados, atomizados, enunciam de diferentes lugares, e avaliam o agir que relatam, ao mesmo tempo que projetam imagens de si, migrando de um ponto de vista para o outro, legitimando seu discurso tanto como alunas quanto como profissionais que são, detentoras de um saber especializado, e, ainda, como pesquisadoras.

Vale notar, todavia, que nem sempre se podem definir compartimentos estanques para os procedimentos discursivos acima citados. De um outro ponto de vista, pode-se dizer que o sujeito (“eu”), no discurso diarista, navega entre esses mundos discursivos, ou planos enunciativos, livremente, intercalando-os, sem preocupação estilística, passando do mundo do narrar para o mundo do expor, passando das ações, dos fatos, para o comentário e a avaliação sobre eles. A seguir, a análise do texto do Diário 1, para ilustrar a argumentação acima. Depois, será discutido o resultado das análises dos outros diários.

5.5.1 A voz da aluna

Dentre os diversos recursos lingüísticos e discursivos que contribuem para a construção da imagem de aluna, foi examinada a dêixis discursiva, especialmente os dêiticos de pessoa, os dêiticos temporais e os dêiticos espaciais. Iniciamos com exemplos da voz da aluna inserida no coletivo da sala de aula.

“Hoje, a aula não foi boa. Em primeiro lugar, mudamos de sala por algum motivo alheio aos nossos interesses. Suponho que algum outro evento acontecia na

nossa sala. Em segundo lugar, passamos os primeiros 45 minutos da aula corrigindo exercícios no livro, o que foi extremamente boring, especialmente porque 2 alunas perguntam demais. Depois dos exercícios, a professora mandou que fechássemos os livros e começou a introduzir uma nova lição.[...] “ [D1: 1/04/97]

Conforme verificado acima, o primeiro enunciado “hoje, a aula não foi boa”, pode ser atribuído ao narrador do texto, que, neste ponto, ainda não se identifica claramente como a aluna-diarista. Mas, logo a seguir, identificou-se a enunciadora “aluna”, ao serem constatados os verbos flexionados na primeira pessoa do plural [mudamos/passamos] e dêiticos de pessoa correspondentes.

O sujeito “nós” é mais adiante revelado e confirmado pelos embreantes “nossos” e “nossa”. O pronome pessoal “nós” aqui significa “eu + eles”. Na formação deste grupo referencial, o “nós” refere-se à autora [aluna-diarista] + o grupo de alunos em questão. Assim, pode-se concluir que, ao empregar o verbo na primeira pessoa do plural, a enunciadora inscreve-se como aluna, legitimando-se como tal, ao mesmo tempo em que dá testemunho sobre a sua experiência. É através dos verbos “mudar”, “fazer” e “fechar” empregados no pretérito perfeito, que as ações das quais participou, em um determinado momento cronológico (hoje), em um determinado lugar (nossa sala de aula) são relatadas. Assim, a autora constrói uma “imagem de si” como aluna, e avalia o agir da professora, dessa perspectiva:

“Em segundo lugar, passamos os primeiros 45 minutos da aula corrigindo exercícios no livro, o que foi extremamente boring, especialmente porque 2 alunas perguntam demais.” [D1]

A avaliação do evento “correção de exercícios”, liderado pela professora, é feita da perspectiva da aluna, que considera extremamente maçante o modo de agir da professora nesta fase da aula. Essa operação de linguagem é considerada inadequada, muito prolongada, o que resulta em efeitos negativos para os alunos, segundo a avaliação da enunciadora aluna diarista. Mas esse ponto de vista muda, subitamente, como veremos a seguir.

5.5.2 A voz do expert

Em súbita mudança de representação da subjetividade, verificou-se que as autoras se inserem, também, nos textos, através do emprego do dêitico “eu”, coincidindo mais uma vez com um enunciador, porém, agora, enunciando de outro lugar, não mais inseridas no coletivo de alunos. O segmento abaixo, ainda no início ancorado com a situação de enunciação através dos dêiticos “esse” e “me”, vai, paulatinamente, alterando o seu tom, o seu acento. Assim:

“Esse episódio me desapontou um pouco e perdi o interesse no restante da aula. Não consegui me concentrar mais. Fiquei pensando o que teria feito se estivesse no lugar dela. Acho que teria simplesmente continuado com o meu plano de aula, dizendo para a aluna que eventualmente tocaria nos pontos das páginas anteriores. Na aula seguinte, trabalharia com os alunos as páginas puladas. Não revelaria surpresa. [D1]”

Como se pode verificar, no segmento acima a autora coincide com a enunciatória, na medida em que se inscreve no discurso na primeira pessoa do singular (embora o sujeito esteja oculto). Neste ponto, encontra-se uma enunciatória aluna que, individualmente, reflete sobre a repercussão do agir da professora em relação à sua atitude na aula. O embreante “me” confirma a coincidência enunciativa. Além disso, o tom do discurso muda. A enunciatória “aluna” faz alusão a um outro discurso dentro de seu próprio discurso. A marca de referência a uma outra fonte enunciativa é a expressão: [Fiquei pensando o que teria feito se estivesse no lugar dela]. Assim, o narrador transporta o enunciador “aluna” para o lugar do enunciador “expert”.

Há, portanto, uma não-coincidência do discurso consigo mesmo, o que, conforme visto anteriormente, indica uma “interdiscursividade representada” (cf. Authier-Revuz, 1998/01). Esta modalização do discurso marca, assim, a fronteira entre o “eu” aluna e o “eu” profissional, e diferentes “imagens de si” são, então, construídas no discurso. A legitimação da “imagem da profissional” vem logo a seguir, introduzida por uma voz que enuncia na primeira pessoa do singular [acho que], mas que, logo em seguida, muda para o futuro do pretérito, indicando um distanciamento, e modalizando o enunciado, como podemos verificar: [*“Acho que teria simplesmente*

continuado com o meu plano de aula, dizendo para a aluna que eventualmente tocaria nos pontos das páginas anteriores. Na aula seguinte, trabalharia com os alunos as páginas puladas. Não revelaria surpresa.”]. Essa modalização, que introduz um tipo de discurso misto e cria uma fusão entre o interativo e o teórico indica uma não-coincidência do discurso consigo mesmo; mas revela uma tensão, um conflito de discursos que concorrem em um mesmo espaço.

Entende-se, assim, que há, nessa enunciação, uma avaliação, uma reação ao modo de agir da professora de alemão que sugere um outro modo de agir possível, nessa situação. Há, portanto, uma discussão ideológica em larga escala (cf. Volochinov, 1929/99). Há representações que estão em jogo. Por essa razão, o enunciador “profissional” desliza ainda mais para dentro de si, buscando explicações nos discursos que a constituem e no seu coletivo de trabalho.

A voz do *expert* surge no texto, mais uma vez, agora, com tom prescritivo:

*“[...] O professor **deve** mostrar que sabe o que está fazendo e **não permitir** interferências como as de hoje. Esse tipo de atitude da aluna perturba a implementação do plano de aula. O professor, alertado, **deveria** simplesmente “acknowledge” o fato e tocar seu plano adiante. Se o ponto for essencial para a compreensão e prática da aula preparada, o professor **pode** simplesmente tentar adaptar ou introduzir sutilmente em seu plano de aula.”*

É com o súbito apagamento dos embreantes “eu”/ “nós” que a enunciativa, através de sua voz de *expert*, declara suas verdades e teoriza a respeito do comportamento de professores em seu trabalho. Esse apagamento dos embreantes, dêiticos de pessoa, revela um enunciado isolado da situação de enunciação, autônomo. Este isolamento é confirmado pelo emprego dos verbos no presente não-dêitico e dos metaverbos de valor deôntico *deve/deveria* e de valor pragmático *pode*, que caracterizam, segundo Bronckart, 1997/99 o tipo de discurso teórico, pertencente ao mundo do expor autônomo.

Isto nos leva a inferir que o presente enunciado faz parte das vozes que constituem a enunciativa, seu lado “profissional”, que integra um coletivo de trabalho, já que o emprego deste tempo verbal e da ausência de

embreantes sugere (cf. Bronckart, 1997/99) que este é um enunciado considerado sempre “verdadeiro”. A voz que ouvimos é a voz de um *expert* que faz parte de um coletivo de trabalho que foi introduzida no discurso, com o recurso da modalização autonímica [fiquei pensando o que eu teria feito se estivesse no lugar dela]. Essa é uma forma de heterogeneidade discursiva, reveladora dos discursos que constituem o sujeito em questão.

Se, de fato, a ausência de dêiticos de pessoa e a presença de verbos no presente do indicativo é reveladora de verdades permanentes, então podemos inferir que essas “verdades” que nos constituem são, portanto, discursos aos quais estivemos expostos ao longo de nossas vidas, e que nos constituem - as nossas crenças. São outras vozes, é o “já-dito” imbricado na enunciação. Essa revelação íntima, ofertada aos co-enunciadores, além de delinear o perfil do sujeito enunciativo em questão, é também condizente com as leitoras do diário - a própria autora e sua orientadora. O “outro” é, portanto, condição do discurso.

5.5.4 A voz da pesquisadora

Mas isso não é tudo. Com o prosseguimento da nossa análise, verificou-se que ainda novos rumos são dados ao discurso. Será examinado, agora, um outro segmento.

Este segmento, em que podemos identificar nova modalização autonímica, vem reforçar o argumento de que no período anterior, entre [Esse episódio... e plano de aula] ressoa uma voz profissional, inserida em um coletivo de trabalho, em imagem construída pelo expositor. Eis o exemplo:

Enfim, nem sei se deveria estar fazendo todos estes comentários aqui. Porém, como aluna, este episódio tirou minha concentração da aula. D1

Tratam-se de dois fenômenos discursivos. Em primeiro lugar, em mais um exemplo de modalização autonímica, o discurso deixa de coincidir consigo mesmo e, o locutor, ao referir-se ao discurso proferido anteriormente – o discurso de um *expert* - revela uma outra imagem de si: [Enfim, nem sei se deveria estar fazendo todos estes comentários aqui.] Este “eu” que agora enuncia, essa voz, agora se revela como sendo a voz da própria pesquisadora, que questiona a perspectiva anterior de seu discurso.

Tal questionamento envolve a situação de enunciação, o contrato com o “outro”, o co-enunciador, o autor do texto, e também o gênero de texto “relato de sala de aula”. Isto fica claro quando examinamos o dêitico espacial “aqui”. Este metadiscurso, ou fala sobre a própria fala, essa não-coincidência enunciativa, confirma que há, ainda, uma outra perspectiva, uma outra voz neste diário. O “eu” pesquisadora, confessa, aqui, que sua proposta inicial, a de escrever um diário a partir do ponto de vista de aluno, foi desvirtuada.

[Enfim, nem sei se deveria fazer este tipo de comentário aqui].

Conseguiu-se surpreender, por um breve instante, a voz da pesquisadora no texto do diário. O emprego do dêitico espacial “aqui” para direta referência ao diário, suporte desta comunicação, evidencia a preocupação da autora (neste caso do ponto de vista da pesquisadora) com a finalidade do suporte, o diário, cuja proposta inicial havia sido a de conter um relato sobre as aulas e sobre o agir pedagógico. Mas, é através da glosa seguinte que o discurso é reajustado para a perspectiva do enunciador aluna: *[Porém, como aluna, este episódio tirou minha concentração da aula.]*.

Foi preciso reforçar, explicitamente, que se voltaria a enunciar do ponto de vista do “eu” aluna, para retornar ao gênero de texto – relato de experiência. Desse modo, o rumo do discurso é corrigido e a autora retorna a responsabilidade da enunciação para o “eu” aluna, recompondo, assim, uma imagem, temporariamente afastada.

Temos aqui, portanto, três vozes, três perspectivas diferentes em uma enunciação aparentemente única. O sujeito discursivo, disperso no texto, confirma a heterogeneidade constitutiva do próprio discurso. Em seguida, fazemos uma breve síntese do que foi encontrado em outros diários.

5.5.5 As diferentes instâncias de avaliação nos outros diários

Nos textos de todos os diários do *corpus* desta Tese, encontramos avaliações a partir das diferentes instâncias enunciativas vistas acima. O navegar entre os diferentes posicionamentos é constante e se repete em

todos os diários. Para ilustrar nossa discussão, decidimos apresentar e discutir os resultados das análises de três dos diários, no quadro a seguir:

Instâncias enunciativas de avaliação	1º grupo de Diários	2º grupo de Diários	3º grupo de Diários
Voz do narrador	[...] Foi uma aula meio pesada	...aquele aluno M começou a fazer brincadeiras no início, porém, a professora não perdeu tempo e chamou sua atenção, de modo que a aula prosseguiu calma [...]	A aula começou bem legal, bem participativa . A professora começou com perguntas do tipo:...
Voz da enunciadora - aluna inserida no coletivo da classe;	Depois, fizemos outros <i>listenings</i> , e a aula foi se arrastando. Muito sem graça	Foi uma atividade bem interessante e deu para usarmos um pouco do que aprendemos .	Terminadas as perguntas e respostas orais, a professora fez o de sempre : separou os trechos para lermos em voz alta, de novo!
Voz da enunciadora - aluna isoladamente;	Como aluna de alemão , sinto que só me apossarei da língua....tarefa de ordem prática	Para casa, ela trouxe uns livrinhos [...] Imagine só! Achei o máximo do desafio!	Moral da história: fiquei desmotivada para fazer o exercício e fiquei esperando as respostas da professora [...]
Voz do Expert	Essas oportunidades podem ser criadas pelas professoras, dosadas em um nível de dificuldade [...]		A professora parece partir do pressuposto de que a gramática é fundamental...
Voz da enunciadora pesquisadora	Acho que as aulas são um grande problema e uma fonte de desmotivação total!		[...] Em um curso que se intitula “comunicativo, acho isso meio complicado .”

Quadro 23: As diferentes instâncias enunciativas de avaliação

O quadro mostra que o dêitico de pessoa [nós], que se repete em todos os diários, não deixa dúvidas a respeito do posicionamento enunciativo das autoras dos diários como alunas. Assim, inseridas no coletivo da classe, avaliam o agir das professoras desse lugar. De um modo geral, essas avaliações envolvem um agir iniciado pela professora e do qual participaram ativamente, razão pela qual fazem a avaliação. Os efeitos do agir as atinge diretamente, tanto do ponto de vista emocional, afetivo, quanto do ponto de vista cognitivo.

Já o dêitico de pessoa [eu], ou seja, a primeira pessoa do singular, é híbrido e de difícil interpretação. Ora pode ser interpretado como a voz da aluna [fiquei desmotivada para fazer o exercício], ora pode ser interpretado como a voz da pesquisadora, que coincide com a autora empírica do diário: acho isso meio complicado/ acho que as aulas são um grande problema!], ou pode ser mesmo interpretado como uma voz profissional, de um expert. Poder-se-ia arriscar dizer que, quando no pretérito perfeito, os verbos conjugados na primeira pessoa do singular representariam a voz da aluna, isoladamente; e quando na primeira pessoa do presente do indicativo, os enunciados representariam a voz da pesquisadora.

Além disso, constatou-se que essa perspectiva de aluna é também recuperada através da modalização autonímica [como aluna de alemão, sinto que só me apossarei da língua...], seguida de verbo no presente do indicativo [sinto que]. É interessante notar que, nas duas ocasiões em que aparecem as modalizações autonímicas [como aluna...] – no diário 1 e no diário 3 -, essa recuperação do posicionamento enunciativo do ponto de vista de aluna é importante, na medida em que os tipos de discurso em que surgem são discursos interativos os quais refletem uma conjunção com a situação de produção dos textos: isto é, um momento em que a agente-produtora não se vê como aluna, não está como aluna, mas como pesquisadora. Neste momento, ao fazer referência às aulas e aos acontecimentos a elas ligados, sente a necessidade de recuperar o ponto de vista perdido.

Quanto à voz do *expert*/ ou vozes profissionais, foi possível verificar que a ausência de implicação, bem como o emprego de verbos no presente não dêitico e de modalizadores deonticos, pragmáticos e epistêmicos, marcam bem a distância da voz da aluna, ou da pesquisadora, desses tipos de enunciados avaliativos. Esse distanciamento, e a evocação de um agir que talvez possamos qualificar de “agir do *métier*” ou “agir canônico” (cf. Bulea e Fristalon, 04) ou seja, segundo as normas da profissão, remetem a uma voz que vem do coletivo de trabalho, no qual se inserem as agentes-produtoras dos diários. Foi elaborado, então, um gráfico para explicar:

MUNDO DO NARRAR		MUNDO DO EXPOR	
AUTÔNOMO	IMPLICADO	AUTÔNOMO	IMPLICADO
Voz do narrador	Voz da enunciadora aluna, representada pelos verbos flexionados na 1ª. Pessoa do singular e na 1ª. Pessoa do plural, no pretérito perfeito ou imperfeito, ou ainda, por modalizações autonímicas.	Voz do expositor/ [presente genérico] e/ou Voz do expert, marcada pelo emprego de metaverbos de valor deôntico, pragmático e epistêmico.	Voz da enunciadora pesquisadora, marcada pela 1ª. Pessoa do singular no presente do indicativo, precedidas por metaverbos de valor psicológico [acho/entendo]

Quadro 24: As diferentes vozes que se apresentam nos diários

É claro que a objetividade à abordagem acima sugerida é traçada em linhas gerais. As descrições acima podem ser questionadas, e exceções podem aparecer, na medida em que a identificação das vozes em um texto pode depender de interpretação bastante subjetiva. Todavia, foi esse o padrão que encontramos, predominantemente, em nossos dados.

5.5.6 Algumas considerações a respeito dessa análise

Conforme apresentado anteriormente, pode-se afirmar que o sujeito não é uno, mas clivado, múltiplo, heterogêneo. É, sim, eminentemente social, constituído por diversos “discursos” ou vozes sociais, permanentemente em conflito. É a partir dos conflitos com o agir do outro, neste caso, o agir da professora, e também a partir dos conflitos entre as diferentes vozes a que dá espaço, que esse sujeito se constrói, confirmando as conclusões de Machado, (1998). Sua heterogeneidade permeia sua fala e seu pensamento, e, no texto diarista, ela pode ser detectada no uso de variados recursos de linguagem.

Acreditamos, ainda, que o diário de aprendizagem, por suas características, é um gênero que possibilita uma maior emergência dessa heterogeneidade, pois o enunciador é mais livre, não tendo a restrição de produzir um efeito de unidade. A esse respeito, há duas hipóteses que podem ser consideradas. Em primeiro lugar, o gênero diário de aprendizagem, possibilitaria a emergência das vozes, tendo em vista que o co-enunciador, o leitor do diário, é o próprio narrador/expositor/autor empírico. Assim, o sujeito,

sem sofrer os constrangimentos imediatos do contexto do outro mas, ainda assim, tendo o outro como condição de seu discurso, estaria mais livre para, ao refletir, deixar vir à tona os diferentes 'discursos' (no sentido bakhtiniano) que o constituem. Em segundo lugar, deve-se considerar que esta heterogeneidade surgiria em função de conflitos com outros 'discursos' e, por essa razão, ao enunciar de diferentes lugares, as vozes que constituem o sujeito surgem em sua fala, de forma marcada ou não, para cumprir determinadas funções psicológicas, dentre elas, conforme aqui sugerida, a avaliação do agir do outro.

Partir-se-á, agora, no próximo capítulo, para a nossa conclusão.

6. REFLEXÕES FINAIS

Neste último capítulo, serão feitas algumas reflexões em torno do presente estudo, desenvolvendo um panorama geral dos resultados e discutindo os procedimentos metodológicos. Serão avaliadas, também, as contribuições da Ergonomia da Atividade e da Clínica da Atividade e, mais especificamente, a questão da prática diarista em programas de formação de professores. Por último, serão relacionados alguns possíveis desenvolvimentos para esta pesquisa.

1. Os diferentes mundos discursivos encontrados nos diários de aprendizagem, isto é, o mundo do narrar e o mundo do expor, assim como os diferentes tipos de discurso, são a principal característica dos diários em nosso *corpus*. Assim, os quatro tipos de discurso identificados e categorizados por Bronckart (1997/99) se entremeiam, seguindo, não uma lógica seqüencial ou cronológica, mas a lógica do relatar e do avaliar. Esse diálogo travado no interior dos diários aponta para os diferentes posicionamentos enunciativos assumidos pelas autoras e para a multiplicidade de vozes que as constituem, suas representações e os conflitos que vivenciam a partir da observação do agir do outro.

Diferentemente dos Diários de Leitura, que apresentam em seus textos uma regularidade acentuada de discursos construídos em torno do eixo do EXPOR (Machado, 1998), os textos dos Diários de Aprendizagem tendem a apresentar uma predominância de discursos construídos em torno do eixo do NARRAR. Esse tipo de discurso funciona como estrutura organizadora principal dos textos, os quais tendem a se desenvolver na ordem cronológica dos acontecimentos relatados, com cada fase da aula bem marcada. No entanto, esse narrar marcado pela implicação (com algumas poucas exceções) divide o espaço com discursos da ordem do EXPOR, em sua maioria implicados, que avaliam os fatos relatados. A implicação do enunciador nos discursos é, portanto, uma característica predominante dos Diários de Aprendizagem, assim como é a avaliação.

Entretanto, nota-se, também, a presença de discursos da ordem do NARRAR autônomo e discursos da ordem do EXPOR autônomo. Assim, em outras palavras, nas tramas do relato interativo e do discurso interativo, surpreendemos segmentos em tipo de discurso teórico e segmentos em narração que apontam para um súbito distanciamento do enunciador. Curiosamente, ambos os tipos de discurso aparecem somente nos dois primeiros conjuntos de diários Conjunto “A” e Conjunto “B”, respectivamente.

A emergência do tipo de discurso teórico nos parece particularmente interessante e produtiva, na medida em que expõe, através das modalizações lógicas e deônticas, as representações que o agente-produtor faz sobre a atividade ou o agir-referente objeto de avaliação. Aparentemente, a emergência desse tipo de discurso nos diários de aprendizagem do Conjunto “A” estaria ligada às situações de conflito vivenciadas pela aluna-diarista, o que teria provocado um confronto entre as representações da professora observada sobre seu próprio agir em sala de aula, e as representações da aluna-diarista a respeito do que seria uma conduta “ideal” ou “canônica” para um professor em sala de aula. Isso nos levaria a crer que esse tipo de situação (conflitos) favoreceria um raciocínio de ordem lógica ou semiológica, como argumentar ou teorizar, o que favoreceria o desenvolvimento cognitivo. Todavia, deve-se reconhecer que, nos diários do Conjunto “C”, há o relato de diversas situações de conflito semelhantes, as quais, aparentemente, não teriam provocado a emergência do tipo de discurso teórico, mas sim do tipo de discurso interativo caracterizado, especificamente, por frases interrogativas e exclamativas, para avaliar as ações da professora. Isso iria de encontro ao pressuposto anterior, o que exigiria rever tal afirmativa.

Por outro lado, sabe-se que a emergência dos tipos de discurso nos textos está ligada tanto à situação de ação de linguagem, quanto às representações que os autores fazem a respeito do gênero de texto a ser produzido, premissas essas confirmadas por Machado (98). Na hipótese de o gênero não estar adequado à situação de produção, como no caso dos diários de leitura, (um gênero íntimo, o diário, a ser produzido em uma situação acadêmica, para fins acadêmicos) a autora conclui que os agentes-produtores, diante do conflito, tendem a “importar” suas representações sobre

o gênero conhecido para a nova situação, o que, aos poucos, vai se delineando como um novo gênero.

Nos diários de aprendizagem, processo semelhante ocorre. Isto é, o gênero mais conhecido como diário, ou seja, aquele com características de confidencialidade, escrito na primeira pessoa do singular, sem destinatário explícito e sem preocupação de organização ou de estilo, é de certa forma “importado” para a nova situação de produção. Assim, poderíamos dizer que o gênero diário é um “pré-construído” que existe no mundo e, como tal, está sujeito a apropriações e adaptações que contribuem, por sua vez, para o enriquecimento e a transformação do próprio gênero. Portanto, como tal, o gênero diário sempre apresentará combinações heterogêneas dos quatro tipos de discurso, com predominância de um ou dois dos tipos de discurso, pertencentes ou ao mundo do narrar ou ao mundo do expor. Isso variará em função do agir-referente observado (isto é, dos dados que forem objeto do texto), da situação da ação de linguagem e das representações dos agentes-produtores.

2. A emergência dos tipos de discurso acima descritos está intimamente ligada às formas de desenvolvimento das operações do pensamento humano, como vimos anteriormente nesta tese (seção 5.2.6). A articulação dos tipos de discurso se realiza, empiricamente, não apenas por meio dos mecanismos de textualização (como a conexão, a coesão nominal e a coesão verbal) por exemplo, da qual não tratamos neste estudo mas, também, por meio dos mecanismos enunciativos (a coerência pragmática/ as vozes), que foram alvo de nossa análise.

Foi, então, a associação dos tipos de discurso com os mecanismos enunciativos (isto é, as modalizações pragmáticas, deônticas etc...os dêiticos de pessoa) e com a modalização autonímica (cf. Authier-Revuz) que permitiu a identificação das vozes que constituem a heterogeneidade de perspectivas por meio das quais o agir das professoras é avaliado. Assim, identificou-se: a voz da aluna que, por meio do relato interativo, descreve e avalia o agir da professora; a voz da pesquisadora que, por meio de um discurso interativo, avalia o agir referente relatado, isto é, o agir da professora; e, finalmente, reconheceu-se a voz de um *expert*, que avalia de um ponto de vista

profissional, por meio de um discurso teórico, argumentando e elaborando “teses” a respeito do agir no trabalho.

Esse procedimento metodológico mostrou-se eficaz para a identificação das instâncias enunciativas nos diários de aprendizagem. Todavia, não se pode afirmar ser essa uma abordagem precisa para a identificação das vozes. Como dissemos anteriormente, questionamentos e exceções podem surgir, na medida em que a identificação das vozes em um texto está sujeita a uma interpretação subjetiva. Acredita-se que mais pesquisas devem ser desenvolvidas com ampliação e variação da base de dados, para que se confirme a coerência metodológica desse procedimento. Em relação às avaliações do agir, são as modalizações que aparecem nos discursos do tipo interativo e teórico e, também, nos tipos de discurso relato interativo, associadas ao emprego de adjetivos, advérbios, metáforas, comparações etc. que realizam lingüísticamente essa função. Voltaremos a essa questão mais adiante, para discuti-la em relação ao agir avaliado. É preciso, antes, desenvolver algumas reflexões sobre o agir representado e os procedimentos metodológicos adotados.

3. É por meio dos tipos de discurso relato interativo e narração, principalmente, que as autoras descrevem o agir das professoras em seu trabalho, no quadro das atividades realizadas. Poderíamos relacionar essas manifestações empíricas do raciocínio, talvez, com as “figuras da ação” levantadas por Bulea & Fristalon (2004) e Abreu-Tardelli, (2006) às quais foram feitas referências no Capítulo 3. Nesse caso, no âmbito de um *agir acontecimento passado* que as ações das professoras seriam relatadas ou narradas nos diários de aprendizagem; e no âmbito de *um agir situado*, de um *agir experiência* e de um *agir canônico* que as ações seriam avaliadas. Mas, para isso, seria necessário desenvolver um estudo mais detalhado, visando ao cruzamento dessas categorias com aquelas que levantamos para a nossa análise de dados. Todavia, de imediato, o que se pode afirmar é que o agir não é representado apenas pelo ângulo da temporalidade ou pelo ângulo da organização lógica e cronológica de uma tarefa. O agir é, principalmente, interpretado e representado, como foi visto nesta tese, pelo ângulo de sua realização prática, das condutas observáveis (ou seja, da práxis). Essas condutas observáveis se realizam na linguagem por meio de

figuras do agir, ou seja, a *figura do agir linguageiro*, e a *figura do agir com instrumentos*. Mas, as capacidades dos agentes para a realização desse agir, assim como seus motivos e intenções, isto é, suas representações retroativas e suas representações projetivas, também são avaliadas e constituem a *figura do agir mental* que não é observável, mas é atribuído ou inferido. Essas *figuras do agir* permeiam, por assim dizer, todos os tipos de discurso (ou formas de raciocínio), podendo surgir tanto no mundo do narrar quanto no mundo do expor, em diferentes perspectivas. É isso que as torna especialmente interessantes.

Para se chegar a essas *figuras do agir*, do ponto de vista metodológico, foram desenvolvidos instrumentos ou categorias que permitiram identificar, nos dados aqui coletados, as diferentes dimensões do agir representado. Assim, foram construídas as categorias que apresentamos no Capítulo 4 e que foram bastante úteis para localizar as figuras do agir elaboradas e acima referidas: os predicados com verbos de dizer, classificados em três tipos: a) aqueles que implicam em uma ação imediata do outro; aqueles que não implicam em uma resposta imediata; e aqueles que refletem uma reação ao agir do outro; b) os predicados com verbos que indicam o uso de instrumentos simbólicos ou materiais; e c) predicados que indicam atividade mental ou capacidade.

Todavia, a limitação do *corpus* com o qual trabalhamos não nos permitiu uma ampla investigação a respeito da aplicabilidade dessas categorias a outros tipos de dados, devendo as mesmas serem ainda testadas para serem comprovadas e estabilizadas. A categorização de alguns dos predicados encontrados também pode vir a ser questionada e está sujeita, assim a investigações mais detalhadas. Entretanto, essas categorias são bastante abrangentes no que diz respeito ao agir humano, às condutas observáveis e ao agir mental e podem ser consideradas instrumentos metodológicos interessantes para o desenvolvimento de análises do agir representado. Esta é uma das principais contribuições do presente estudo, para as pesquisas sendo realizadas pelo Grupo Alter e pelo Grupo LAF, da Universidade de Genebra.

4. Por outro lado, observou-se, também, na nossa análise de dados, que a avaliação do agir das professoras não se dá, especificamente, em relação a

cada uma das ações realizadas, separadamente, mas em relação ao conjunto delas; isto é, em relação ao conjunto de atos realizados para a implementação de uma determinada tarefa. Podemos dizer, então, que as avaliações incidem sobre a maneira ou o modo de agir das professoras, (a sua conduta, cf. Bronckart) ou o que poderia ser o seu *estilo*. Nesse conjunto de atos estão, conforme citado, as operações de linguagem e as operações com instrumentos, permeadas por inferências sobre a capacidade das protagonistas do agir, questionamentos sobre seus motivos e suas intenções. Assim, a práxis, ou seja, a conduta das professoras, é avaliada em relação às representações que as autoras dos diários fazem a respeito dos modelos para o agir e/ou dos gêneros de atividade. Esses constituem, assim, critérios a partir dos quais o agir é avaliado. Critérios esses que vão além dos mundos formais de conhecimento, ou seja, os mundos representados de Habermas⁵⁸, conforme nos ensina Bronckart (2006:242). Ao lado de Bronckart afirmamos, então, que os modelos para o agir e/ou os gêneros de atividade, ao mesmo tempo em que disponibilizam os modos de agir constituem, eles mesmos, critérios a partir dos quais o agir é avaliado.

5. Nesse ponto, é preciso ressaltar que os aportes trazidos pela Ergonomia da Atividade e pela Clínica da Atividade foram importantíssimos para este trabalho, na medida em que confrontaram novos conceitos, novas perspectivas em relação à atividade de ensino. Os conceitos de trabalho prescrito, trabalho real e realizado e, principalmente, o conceito de gênero de atividade e estilo (cf. Clot, 1999 e Clot e Faïta, 2000) foram fundamentais para o desenvolvimento de um novo “olhar” sobre o trabalho do professor, para que fosse possível perceber uma certa coerência nos modos de agir dos professores, em especial dos professores de língua estrangeira.

Ao pertencer a um coletivo de trabalho, sujeito a normas e prescrições, passa-se a conhecer, respeitar, adaptar e criar regras, normas. São normas, muitas vezes invisíveis, são gestos, são ações de linguagem realizadas automaticamente, sem que se pense a respeito, e estão sempre voltadas para o cumprimento das prescrições, em benefício dos alunos. Os diários,

⁵⁸ O mundo objetivo, o mundo subjetivo e o mundo social (cf. Habermas, 89).

lidos a partir dessa perspectiva, permitem o acesso ao trabalho representado. Em outras palavras, possibilitam, através das avaliações, que melhor se compreenda a representação que as professoras, na qualidade de observadoras-participantes, fazem a respeito do trabalho que elas próprias realizam. Sendo assim, o diário de aprendizagem revela-se um espaço ideal para a descrição do agir e para avaliação desse agir, abrindo as portas para reflexões em torno do trabalho de ensino e em torno das representações e das avaliações que fazemos desse trabalho. Assim, por pertencerem ao mesmo coletivo de trabalho, as alunas-diaristas após participarem das aulas, foram capazes de:

- Identificar e descrever as diferentes fases de uma aula de língua estrangeira;
- Identificar os macro-instrumentos simbólicos tais como: a atividade de leitura, os exercícios de gramática, os exercícios de vocabulário etc.e avaliar o modo de agir das professoras no quadro dessas atividades;
- Identificar instrumentos simbólicos (perguntas de compreensão) e materiais (textos, mapas, projetor etc.) empregados;
- Identificar, interpretar e avaliar o agir não-verbal, ou gestos profissionais, durante as aulas (projetar transparências, distribuir mapas)
- Identificar, inferir e avaliar o agir das professoras anterior às aulas (fez uma transparência, trouxe mais informações)
- Identificar, inferir e avaliar, as razões do agir das professoras, suas intenções, as finalidades do seu agir e, até mesmo, especular sobre as representações que fazem sobre os modelos para o agir;
- Identificar, interpretar e avaliar as operações de linguagem realizadas pelas professoras, o seu agir languageiro, em três diferentes funções, como vimos nos predicados que categorizamos;
- Identificar e avaliar as operações com instrumentos;
- Identificar, inferir e avaliar as operações mentais e os aspectos comportamentais do seu agir;

Assim, a partir dos textos dos diários e das representações neles encontradas, as professoras envolvidas nesse tipo de estudo, como diaristas ou como participantes de um grupo de formação de professores, trabalhando

textos de diários, poderiam desenvolver discussões em torno das “regras”, por assim dizer, que constituem os modelos para o agir representados, a partir das condutas observadas. Essas discussões, sem dúvida, poderiam contribuir para o desenvolvimento profissional desses professores.

6. A prática diarista é, então, uma prática válida na medida em que se mostra adequada para o registro das condutas observáveis, das avaliações que reformulam a pretensão à validade do agir e das representações desenvolvidas sobre o agir humano. Sob esse ponto de vista, pode-se afirmar que os pressupostos teóricos aqui assumidos se confirmam: o agir é sempre submetido à interpretação e à avaliação sendo que as intenções, motivos e capacidades são sempre, também, inferidos e avaliados. Há sempre, portanto, uma compreensão responsiva ativa e uma multiplicidade de posicionamentos enunciativos a partir dos quais o agir é avaliado.

7. Para encerrar, poder-se-ia dizer que o trabalho das professoras de línguas representado nos diários de aprendizagem configura-se como um trabalho de caráter interacional e instrumental que envolve um agir linguageiro, um agir com instrumentos e, sem dúvida, um agir mental, na medida em que envolve capacidades, motivos e intenções. Além disso, é um trabalho direcionado ao outro, aos alunos, e guiado por prescrições, as quais passam pelo coletivo de trabalho e são sempre adaptadas, transformadas, para atender às necessidades dos alunos e da situação em que se encontram. É um trabalho, sobretudo, sujeito a representações e a avaliações.

8. Para pesquisas futuras que se delineiam a partir desta pode-se prever, no momento:

- A aplicação das categorias propostas (os predicados com verbos de dizer etc.) para a investigação de outros dados para que sejam validadas ou não;

- A validação do procedimento metodológico referente à associação dos tipos de discurso com a noção de vozes para a identificação das perspectivas enunciativas;
- Novas pesquisas com diários de aprendizagem, para levantamento das representações de professores sobre o trabalho de ensino, levando essas discussões para cursos de formação de professores.
- Pesquisas mais direcionadas à identificação e reconhecimento dos gêneros de atividade no coletivo de trabalho dos professores de língua estrangeira.

Por fim, essa pesquisa permitiu conhecer melhor o meu próprio trabalho, como professora de inglês e, acima de tudo, propiciou melhor entender e conhecer o agir humano de um ponto de vista mais amplo. A questão da interpretação, da representação e da avaliação do agir e suas manifestações em textos e discursos, nas diferentes esferas da atividade humana é uma vasta e intrigante questão cuja investigação não se encerra com este trabalho. Ela permanecerá provocando questões, indagações e pesquisas sempre voltadas para um entendimento mais abrangente do agir e do desenvolvimento humano.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABREU-TARDELLI, L.S. O trabalho do Professor em EaD na lente da legislação. In A.R.MACHADO (org) *O ensino como trabalho:uma abordagem discursiva*. Londrina. Eduel. 2004. Pp.167-197.
- ABREU-TARDELLI, L.S. trabalho@chateducadional.com.br Aportes para compreender o trabalho do professor iniciante em EAD.Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Inédita.2006.
- ALLWRIGHT, D and BAILEY, K. Towards Exploratory Teaching. In D. Allwright and K. Bailey. *Focus on the Language Classroom*. Cambridge: CUP. 1991. Pp. 194-199.
- ALLWRIGHT, D; LENZUEN, R; MAZZILLO, T. and MILLER, I.K. Integrating Research and Pedagogy: Lessons from Experience in Brazil. Lancaster University: CRILLE Working Paper, number 18, 1994.
- AMIGUES, R. L'enseignement comme travail. In P. Bressoux (Ed.). *Les stratégies d'enseignement en situation d'interaction*. Note de synthèse pour Cognitique : Programme Ecole et Sciences Cognitives, 2002. pp. 243-262.
- _____. Pour une approche ergonomique de l'activité enseignante. In R. Amigues, D. Faïta et M. Kherroubi (Eds.). *Métier enseignant, organisation du travail et analyse de l'activité*. Skholé, n° spécial. 2003
- _____. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In A. R. Machado (Org.) *O ensino como trabalho. Uma abordagem discursiva*. Trad.: Anna Rachel Machado. Londrina. Eduel.2004. Pp.35-54.
- ANDRÉ, M., SIMÕES, R.H.S.,CARVALHO, J et al. Estado da Arte da Formação de Professores no Brasil. *Revista Educ.Soc v. 20 n.68*, Dez. 1999. p:301-309.
- ASSOCIAÇÃO PORTUGUESA DE ERGONOMIA. Disponível em: <http://www.apergo.pt/ergonomia/historia.php>: Acesso em: 01 de Julho de 2006.
- AUTHIER-REVUZ, J. Hétérogénéité montrée et hétérogénéité constitutive: éléments pour une approche de l'autre dans le discours. *DRLAV*, 26, 1981/82. pp.91- 151.

- _____. *Palavras Incertas: As não-coincidências do dizer*. Campinas, Unicamp. 1998/2001
- _____. Duas palavras para uma coisa: trajetos de não-coincidência. In *Revista Universa*. Brasília-Vol. 8, N. 2, Junho de 2000. pp 333- 359.
- BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, V.N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad.: M. Lahud e Yara F. Vieira. 6. ed. São Paulo: Hucitec. *Le marxisme et la philosophie du langage* [Leningrad, 1929; Paris: Minuit, 1977]. 1999.
- BAKHTIN, M.M. *Problemas da Poética de Dostoiévsky*. Trad. Paulo Bezerra, Rio de Janeiro: Forense Universitária. 2^a. Edição. 1997.
- _____. *Estética da Criação Verbal*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes. 1992./2003
- BAILEY, K. M. An introspective analysis of an individual's language learning experience. In S.Krashen e R. Scarcella, (Eds.) *Research in Second Language Acquisition: Selected papers of the Los Angeles second language research forum*. Rowley, Mass.: Newbury House.1979.
- BAILEY, K E OCHSNER, R. A methodological review of the diary studies:windmill tilting or social science? In S.Krashen e R.Scarcella (eds.) *Issues in Second Language Acquisition*, Massachussets: Newbury House, 1981 pp.187-197.
- BAILEY, K Competitiveness and Anxiety in Adult Second Language Learning: Looking at and Through the Diary Studies In D.Brown e S. Gonzo, (Eds) *Readings on Second Language Acquisition*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall Regents, 1995. pp.163-205.
- BRONCKART, J.P. Atividade de linguagem, textos e discursos: Por um interacionismo Sociodiscursivo. Tradução de Anna Rachel Machado e Péricles Cunha.São Paulo, Educ . 1997/1999.
- BRONCKART, J.P. et al. Agir et discours en situation de travail.(Ed. J.P. Bronckart et le groupe LAF) *Les cahiers de la section des Sciences de l'Éducation. Cahier n. 103. Genève. Université de Genève.Juin 2004*.
- _____. Les diferentes facettes de l'interacionisme socio-discursif"– Palestra conferida na abertura do *Congresso Internacional Linguagem e Interação*, realizado na UNISINOS, de 22 a 25 de agosto de 2005.
- _____. Os gêneros de texto e os tipos de discurso como formatos das interações propiciadoras de desenvolvimento. In A.R. Machado e M.L.M. Matêncio: *Atividade de Linguagem, Discurso e Desenvolvimento Humano*. Campinas. Mercado das Letras. 2006. Pp.121-160.

- _____. Por que e como analisar o trabalho do professor. In A.R. Machado e M.L.M. Matêncio: *Atividade de Linguagem, Discurso e Desenvolvimento Humano*. Campinas. Mercado das Letras. 2006. Pp.203-230.
- _____. Entrar em acordo para agir e agir para entrar em acordo . A.R. Machado e M.L.M. Matêncio: *Atividade de Linguagem, Discurso e Desenvolvimento Humano*. Campinas. Mercado das Letras. 2006. Pp.231-258.
- _____. Questões Epistemológicas Centrais ao ISD. A atividade de linguagem frente à língua. Homenagem a Ferdinand de Saussure. *Palestra de Abertura. I Encontro Internacional do Interacionismo Sociodiscursivo*. Pontifícia Universidade de São Paulo. Junho. 2006.
- BRONCKART, J.P. e MACHADO, A.R. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional In: A.R. Machado (Org.) *O ensino como trabalho: Uma abordagem discursiva*. Londrina. Eduel. 2004. Pp.131-166.
- BULEA, E & FRISTALLON, I. Agir, agentivité et temporalité dans les entretiens sur le travail infirmier. *Les cahiers de la section des Sciences de l'Éducation. Cahier n. 103. Genève. Université de Genève. Juin 2004. Pp.213-262*
- CLOT, Y. *La fonction psychologique du travail*. Paris: PUF 1999.
- CLOT, Y et. al Entretiens en autoconfrontation croisée : un méthode en clinique de l'activité. *Education Permanente*, N 146, 2001. p.17-25.
- _____. (2004) Vygotski: au dela de la psychologie cognitive. *Conferência. 2as. do LAEL*. PUC. São Paulo [27/09/2004]
- CLOT, Y et FAÏTA, D (2000) Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Révue Travailler*, n. 4:7-42
- CLOT, Y & FAÏTA, D Genres et styles en analyse du travail: Concepts et méthod. *Révue Travailler 2005* Disponível em <http://www.cnam.fr/psychanalyse/recherche/revue/texteclot4.pdf> Acesso em 4 de julho de 2006.
- CHAUDRON,C. *Second Language Classrooms*. Cambridge: CUP ,1988.
- DANIELLOU, F. Entre expérimentation réglée et expérience vécue:Les dimensions subjectives de l'activité de l'ergonome en intervention. *Révue Electronique Activités.v.3 n. 1.2006*.Disponível em : <http://www.activites.org/> Acesso : 4 de julho de 2006.
- DUCROT, O. *Le dire et Le Dit*. Paris. Minuit. 1984
- DURAND, M. *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris: Puf, 1996. Durand, M. & Arzel, G. "Commande" et "autonomie" dans la conception des

- apprentissages scolaires, de l'enseignement et de la formation des enseignants. In M. Carbonneau, M. Tardiff, M. Altet & P. Perrenoud (Eds.), *Réforme scolaire et formation des maîtres*. Bruxelles: De Boeck. 1997
- FAÏTA, D Gêneros de discurso, gêneros de atividade, análise da atividade do professor. In Machado, A.R. (org) *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina. Eduel, 2004. Pp.55-80.
- FARACO, C.A. *Linguagem & Diálogo: as idéias lingüísticas do círculo de Bakhtin*. Curitiba: Criar Edições, 2003.
- FERREIRA, M.C. Atividade, categoria central na conceituação de trabalho em ergonomia . In: *Revista Alethéia*, Canoas- RS, v.1, n.11,p.71-82. 2000.
- FILLIETAZ, L. Actions, Activités et discours. Tese de Doutorado. Université de Genève. 2000.
- GROUPE LAF Language, action, formation. L'analyse des actions et des discours en situation de travail et leur exploitation dans les démarches de formation. Analyse du travail et formation professionnelle. *Recueil de textes du Séminaire romand de 3ème cycle en Sciences de l'éducation*. Genebra: Universidade de Genebra. 2001.
- GUÉRIN et al. *Comprendre le travail pour le transformer*. Paris: ANACT, 1991.
- GUIDDENS, A. *La constitution de la société*. Paris :PUFF. 1987.
- GOFFMAN, E. *Les cadres de l'expérience*. Paris : Minuit. 1991.
- HABERMAS, J. *Théorie de l'agir communicationnel, tome 1: Rationalité de l'agir et rationalisation de la société*, Paris, Fayard, 1987a.
- _____. *Théorie de l'agir communicationnel, tome 2 : Pour une critique de la raison fonctionnaliste*, Paris, Fayard, 1987b.
- _____. Explicitations du concept d'activité communicationnelle. In :
Logique des sciences sociales et autres essais, Paris, P.U.F, 1987c.
- _____. *Consciência Moral e Agir Comunicativo* : Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro. Tradução: Guido Antônio de Almeida. 1989.
- _____. *Pensamento pós-metafísico: estudos filosóficos*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro. Tradução: Flávio Beno Siebeneichler, 1990.
- KAYANO, L.M. *A Relação Prescrito/ Real*. Dissertação de Mestrado. Inédita. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2005.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. *L'Énonciation De La Subjectivité Dans Le Langage*. Quatrième Edition. Paris. Armand Colin. 1998/2000.

- LAVE, J. *Cognition in practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.
- LIBERALI, F. *O Diário como Instrumento de Reflexão*. Tese de Doutorado. Inédita. Pontifícia Universidade de São Paulo. 1999.
- LEONTIEV, A.N. The Problem of Activity in Psychology. In J.V. Wertsch (Ed.), *The Concept of Activity in Soviet Psychology*, New-York, Sharpe, 1979, p.37-71.
- LOURAU, R. *Le journal de la recherche. Matériaux d'une théorie de l'implication*. Paris: Meridiens Klincksieck. 1988.
- LOUSADA, E. Os primeiros grandes impedimentos da ação do professor: entre tentativas e decepções. In A.R.MACHADO (Org.) *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina. Eduel. 2004. Pp.271-296.
- MACHADO, A.R. *O Diário de Leituras. Um novo instrumento para as escolas*. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1998.
- _____. Análise de linguagem/trabalho educacional e de suas relações. *Projeto de Pesquisa aprovado e subsidiado pelo Conselho de Ensino e Pesquisa da PUC/SP*. Inédito. São Paulo. 2003
- _____. *Relatório n. 1: CEPE - Conselho de Ensino e Pesquisa*, São Paulo, SP. 2004.
- _____. Entrevista com Yves Clot. *Psicologia da Educação*. 2005.vol. 20 p. 155-160
- MAINGUENEAU, D. *Análise de Textos de Comunicação*. Tradução de Cecilia Souza-e-Silva e Décio Rocha. São Paulo: Cortez. 2001.
- MAZZILLO, T. On becoming a researcher. *TESOL Journal*, 4/1 Autumn. 1994, p. 42-45
- MAZZILLO, T. Quality and Exploratory Teaching: the missing link. *Views and News #9*. Rio de Janeiro. Cultura Inglesa. 1994.
- MAZZILLO, T. *O Diário como Espaço de Reconstrução da Identidade Profissional: Um estudo de caso*. Dissertação de Mestrado. Inédita. Universidade Federal do Rio de Janeiro. 2000.
- MUNIZ OLIVEIRA, S. *Os verbos de dizer em resenhas acadêmicas e a interação do agir verbal*. Dissertação de Mestrado. Inédita. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2004.
- NEVES, M.H.M. *Gramática de Usos do Português*. São Paulo: Unesp. 2000.
- NOVO DICIONÁRIO DA LÍNGUA PORTUGUESA, 1ª. Edição. Nova Fronteira: RJ. 1983.

- PÊCHEUX, M. A propósito da análise automática de discurso: atualização e perspectivas. In: Gadet, F. e Hak, T. (Orgs.) *Por uma Análise Automática do Discurso*. Campinas, Editora da Unicamp.1990.
- PERALTA, T. *A Atividade Docente mediada pelo uso do Livro Didático*. Dissertação de Mestrado. Inédita. Pontifícia Universidade de São Paulo, 2003.
- RABARDEL, P. *Les hommes et les technologie. Approche cognitive des instruments contemporains*. Paris : Armand Colin. 1995.
- RICOEUR, P. *La semantique de l'action*. Paris :CNRS,1977.
- ROCHA, D.O.S. Une approche discursive de la classe de langue étrangère en tant que lieu de travail. *DELTA – Revista de Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*, São Paulo, v. 19, n.1, p.155-180, 2003.
- SAUJAT, F *Ergonomie de l'activité enseignante e développement de L'expérience professionnelle :une approche clinique du travail du professeur* Tese de Doutorado. Inédita. L'Universite Aix-Marseille, França. 2002.
- _____. 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. Pp.3-34.
- SCHMIDT, R e FROTA, S Developing basic conversational ability in second language: A case study of an adult learner of Portuguese In Day, R.D. *Talking to learn*. Rowley, Massachussets:Newbury House, 1986. Pp.237-326.
- SCHUMANN, F.E., & SCHUMANN, J.H. Diary of a language learner: An introspective study of second language learning. In H.D.Brown, Crymes e Yorio, C. A. (Eds.) *Teaching and Learning. Trends in research and practice*. Washington D.C., TESOL. 1977.
- SCHÜTZ, A. Choisir parmi des projets d'action. In: *Éléments de sociologie phénoménologique*. Paris: L'Harmattan. 1998.
- SETTE, MARIA DE LOURDES DUARTE; MILLER, INÉS KAYON DE. *A vida na sala de aula: ponto de encontro da Prática Exploratória com a Psicanálise*. Rio de Janeiro, 2006. 271p. Tese de Doutorado – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.
- SOUZA-E-SILVA, M.C. O ensino como trabalho. In A.R. Machado, (Org) *O ensino como trabalho. Uma abordagem discursiva*. Londrina. Eduel. 2004. Pp.81- 104.

TARDIF, M.; LESSARD, C. e GAUTHIER, C. *Formation des maîtres et contextes sociaux: Perspectives internationales*. Paris: Presses universitaires de France. 1998.

THERRIEN, J e LOIOLA, F.A. Experiência e Competência no Ensino: Pistas de Reflexões Sobre a Natureza do Saber-Ensinar na Perspectiva da Ergonomia do Trabalho Docente. *Educ.Soc. vol. 22 n. 74 Campinas Apr.* pp. 143-160. 2001

VYGOTSKY, LS. *Pensamento e Linguagem*. 6ª Edição. São Paulo: Martins Fontes. 1934/1996

_____. *A formação social da mente*. 5ª Edição, São Paulo: Martin Fontes. 1934/1996.

ZABALZA, M.A. *Diários de Aula*. Porto. Porto Editora, LDA.1994

ANEXOS

ANEXO 1: O agir avaliado nos diários de aprendizagem

DIÁRIOS►	CONJ. A			CONJ. B			CONJ. C		
ATIVIDADES AVALIADAS NOS DIÁRIOS ▼	1	2	3	4	5	6	7	8	9
A AULA COMO EVENTO GLOBAL									
INICIO DA AULA									
CORREÇÃO DO DEVER DE CASA									
INTRODUÇÃO DE MATÉRIA NOVA									
EXERCÍCIOS de:									
LEITURA									
Introdução [Preparação dos alunos]									
Prática [Modo de realizar a atividade]									
DITADO									
PRODUÇÃO ORAL									
COMPREENSÃO DE ÁUDIO									
GRAMÁTICA									
VOCABULÁRIO									
REDAÇÃO									
PREPARAÇÃO PARA O TESTE									
DEVER DE CASA									
TOTAL DE AVALIAÇÕES POSITIVAS►									
TOTAL DE AVALIAÇÕES NEGATIVAS►									
TOTAL DE CADA CONJUNTO									

- Avaliações Positivas [+]
- Avaliações Negativas [-]

ANEXO 2

AULA DE ALEMÃO

01/04/1997

Hoje, a aula não foi boa. Em primeiro lugar, mudamos de sala por algum motivo alheio aos nossos interesses. Suponho que algum outro evento acontecia na nossa sala.

Em segundo lugar, passamos os primeiros 45 minutos da aula corrigindo exercícios no livro, o que foi extremamente *boring*, especialmente porque 2 alunas perguntam demais. Uma quer saber todos os detalhes da gramática da língua e a outra não consegue acompanhar a aula direito. Têm um pouco de dificuldade. Ambas são adultas. Os adolescentes não perturbam. Aparentemente, acompanham muito bem a aula e mostram uma pronúncia interessante. Depois dos exercícios, a professora mandou que fechássemos os livros e começou a introduzir uma nova lição, cheia de vocabulário novo. Porém, quando ela mandou que abrísssemos os livros, aquela aluna que tudo pergunta, comentou: “Vamos pular as duas páginas anteriores?” No que a professora se surpreendeu e concordou que havia se distraído e pulado as duas páginas anteriores do livro. Então, voltou atrás e improvisou o restante da aula em cima das duas páginas anteriores.

Este episódio me desapontou um pouco e perdi o interesse no restante da aula. Não consegui me concentrar mais. Fiquei pensando o que teria feito se estivesse no lugar dela. Acho que teria simplesmente continuado com o meu plano de aula, dizendo para a aluna que eventualmente tocaria nos pontos das páginas anteriores. Na aula seguinte, trabalharia com os alunos as páginas puladas. Não revelaria surpresa. Acho que muito da confiança que depositamos no professor se origina de sua postura em sala, inclusive diante de situações como esta. O professor deve mostrar que sabe o que está fazendo e não permitir interferências como as de hoje. Este tipo de atitude da aluna perturba a implementação do plano de aula. O professor alertado deveria simplesmente *acknowledge* o fato e tocar seu plano adiante. Caso a matéria seja essencial para a compreensão e prática da aula preparada, o professor pode simplesmente tentar adaptar ou introduzir sutilmente em seu plano de aula.

Enfim, nem sei se deveria estar fazendo todos estes comentários aqui. Porém, como aluna, este episódio tirou minha concentração da aula.

ANEXO 3

AULA DE ALEMÃO

07/10/1997

A aula de hoje foi tranqüila. Nem todos estavam presentes. Faltaram o Luis, a Vicky e o Vitorio, seu irmão.

A professora iniciou a aula tentando recuperar um *haus arbeit* que havia passado na quinta feira passada, porém, acho que ninguém havia se lembrado de fazer o dever. Era a partir de uma leitura sobre insônia, que fizemos no final da aula anterior. Esta leitura teve uma preparação mínima (gravada no dia 2/10) e a professora traduziu a leitura praticamente toda. Ela lê e traduz, lê e traduz. Achei a leitura difícil, com muito vocabulário novo, e muito pouco trabalhada, no sentido de desenvolver com os alunos dicas ou estratégias para a compreensão da mesma. A recuperação de leitura funcionou um pouco como um saca-rolhas (gravado no início da aula de hoje) e alguns comentários da professora a respeito. Fizemos também um exercício no qual ela sugeria que tínhamos uma doença e a outra pessoa deveria sugerir alguma coisa: um remédio, descanso, uma atividade física, etc.. Senti muita falta de uma atividade um pouquinho mais livre, talvez guiada apenas por uns *flashcards* contendo doenças e sugestões, e talvez uns *card* contendo os verbos modais, que estamos usando agora. Uma atividade poderia ser rapidamente criada com o uso de *flashcards*, para dar um pouco mais de mobilidade e iniciativa aos alunos. E não ficar uma coisa somente centrada nos comandos da professora. Ela nomeia um de nós, diz a doença ou a dor; nomeia um outro para responder ou sugerir, e fica então ajudando no vocabulário e nas estruturas de verbos etc.. Acho uma pena, porque poderíamos tentar fazer sós. Após esta atividade, tivemos um ditado. Até que entendo de certa forma o uso do ditado, mas ainda não me convenci de todo. É tedioso, apesar de desafiar os nossos ouvidos e nossa capacidade de percepção dos sons. Fiz bem o ditado, acertei em algumas palavras novas e tornei a errar no uso da letra maiúscula para os substantivos. Até me surpreendo como acerto a ortografia de determinadas palavras, somente por intuição. Em seguida, havia um *listening*, o qual a professora introduziu rapidamente. Dessa vez, tinha uma atividade: a de organizar umas frases ditas no diálogo, que estavam fora de ordem. As frases também não estavam todas ali e era preciso realmente muita atenção para colocá-las na ordem certa. Entretanto, tivemos sucesso, apesar de na gravação as pessoas falarem muito rápido. Em seguida, tivemos que criar um diálogo semelhante, com outros personagens e situações semelhantes. Trabalhei com Patti, que trabalha bem rápido, mas mesmo assim ainda ensinei-lhe alguma coisa que eu sabia e ela não. É interessante como surgem diversas situações de aprendizagem em sala de aula, que não emanam somente da professora. Os alunos se ensinam uns aos outros, e aprendemos também através das perguntas formuladas. Só não sei se a professora percebe este fenômeno. É uma pena que nesta aula tão centrada no professor, estas oportunidades de aprender fazendo sejam poucas e raramente incentivadas.

Em um último exercício que fizemos juntos (todos na sala) com o uso do retro-projetor, também houve ocasiões em que aprendemos uns com os outros. Talvez este pudesse ser um foco interessante a ser pesquisado em mais detalhes.

Temos bastante dever de casa. Não sei se vou ter tempo de fazê-lo.

ANEXO 4

AULA DE ALEMÃO

11/11/1997

Hoje só 5 alunos estavam presentes. Patti, Edu, Sid, eu e Tati. Foi uma aula meio pesada. Iniciamos fazendo um aquecimento com os verbos no passado. Logo em seguida a prof. fez um ditado pequeno, porém com muitas palavras novas e difíceis. Errei bastante.

Depois, foi iniciada a parte 4 da lição 7. Era um exercício de *listening*, com 3 textos de uma história com pequenas variações, que deveríamos identificar a correta de acordo com a fita. Para tanto, lemos em voz alta as histórias e a prof. explicou cada uma em português. Consegui entender o geral das histórias, porém cada palavra nova é uma incógnita. Os outros alunos, Edu e Patti, conseguiram identificar corretamente a versão apresentada na fita. Eu não. Fiquei em dúvida entre as duas versões que incluíam pai, mãe e irmã.

Depois fizemos outros *listenings* e a aula foi se arrastando. Muito sem graça. A prof. não cria, não oferece nenhuma atividade interessante. É só ditado, exercícios etc. Tudo muito preso ao livro, sem nenhuma criatividade. Não entendo como não há uma preocupação com os alunos. Acho que as aulas são um grande problema e uma fonte de desmotivação total. Será que os outros professores são assim também?

A Vicky e o Vitorio desistiram do curso, de acordo com o Edu. O Luís falta tanto que quase me esqueço que ele faz parte da turma. O Sid., na aula passada, perguntou “quando é que nós vamos falar”?

Esta mesma pergunta já ouvi antes em outros lugares. É a promessa de todos os cursos, e que é difícil de ser cumprida. Entendo a ansiedade do Sid. Sinto a mesma coisa. No entanto, entendo que quando se pergunta “quando é que nós vamos falar”, o aluno está sinalizando que há poucas atividades que puxem pelos conhecimentos já adquiridos e os ponham em prática. Atividades, digamos, comunicativas. Atividades que ofereçam a oportunidade de o aluno usar aquilo que já aprendeu. Estas oportunidades podem ser criadas pela professora, dosadas no nível de dificuldade que seja viável para que o aluno obtenha sucesso. Porque o aluno precisa obter sucesso na comunicação, colocando em prática tudo aquilo que já aprendeu, caso contrário as aulas, o ensino da língua estrangeira ficam quase que sem um objetivo. De que adianta sabermos que temos que declinar um pronome no Acusativo, e diferentemente no Dativo, e não termos a oportunidade de exercitarmos estas regras básicas da língua, oralmente?

A pergunta de Sid. inspira também a idéia de que aprender a falar uma língua é isso mesmo que está explícito. Aprender a falar. Como aluna de alemão, sinto que só me apossarei da língua quando começar a utilizar este conhecimento básico de gramática e regras gerais quando eles servirem a algum propósito prático. Quando eu conseguir dominá-los, mesmo que não corretamente, mas dominá-los de modo que façam sentido, que realizem alguma tarefa de ordem prática. Dominá-los oralmente é o verdadeiro desafio, é o desafio que motiva o estudo de uma língua estrangeira.

ANEXO 5

AULA DE ALEMÃO

20/08/1998

Em 20/8 tivemos a segunda aula. Justamente esta, que gravei. A professora introduziu a unidade 5 do livro com uma transparência que mostrava a planta de um apartamento sem os nomes das partes. Aos poucos, ia *eliciting* da turma os nomes das diferentes cômodos de um apartamento. Colava então no quadro uma foto com o nome do cômodo. Muito agradável, interessante e prendeu a atenção de todos. Essa professora tem mais técnica para ensinar e mais habilidade para eliciar a participação dos alunos. Ela, como a outra, também designa quem vai falar, quem vai dialogar com quem mas o faz de modo mais sutil, mais rápido e menos cansativo. Acho que é porque ela sabe os nomes de todos de cor e toma a decisão rapidamente sem ficar indecisa quanto a quem chamar. Nessa aula ela distribuiu uma poesia que chamou de poesia concretista e pediu que nós interpretássemos.

Guardei uma cópia das poesias, e a aula foi gravada. Alguns alunos fizeram associações interessantes e a minha interpretação foi questionada. Acabei concordando com a turma na interpretação, já que na realidade a minha interpretação servia mais para a poesia n. 2.

A causa principal da minha interpretação foi uma referência que fiz às vozes de Bakhtin. Entendi que as palavras (*worte*) uniam as pessoas (*du, ich*). Porém o autor usou as mesmas palavras (*du, worte, ich*) em dois desenhos diferentes. No primeiro desenho as palavras ficavam entre *du* e *ich* e no segundo desenho, da poesia 2, havia alguns traços como se fossem pontes, unindo as pessoas e as palavras. Por não ter visto o segundo desenho, interpretei diferentemente da turma a poesia 1. Depois a professora fez a leitura e interpretação da poesia 3, dando inclusive uma explicação cultural. Para casa, pediu que escrevêssemos uma poesia concretista também. Adorei a novidade. Cheguei em casa e produzi a minha poesia concretista, usando outras palavras (*jemand, niemand, du, ich*), imitando um dos desenhos do autor e criando um outro. Só que fiquei muito curiosa para saber o que a professora vai fazer com as poesias e qual foi exatamente o seu propósito. Acho que vou entrevistá-la para isto. Vim para casa depois desta aula, realmente encantada com esta professora e acreditando em mim e no sucesso do meu aprendizado!!!!

ANEXO 6

AULA DE ALEMÃO

15/09/1998

Nessa aula, após a correção de alguns exercícios da apostila, a professora introduziu uma leitura. Ela apresentou a leitura de modo interessante. Fez uma transparência da leitura no livro, acompanhada da fotografia. Era uma leitura sobre um hotel para as férias, ao norte da Alemanha. Fez um aquecimento preliminar perguntando sobre praias na Alemanha, sobre nossas férias (usando alemão). Com a transparência colocada no quadro branco, ela pediu que cada aluno lesse um trecho para a turma. Na medida em que líamos, ela esclarecia dúvidas e/ou negociávamos os significados das palavras. Ao final da leitura fez diversas perguntas de compreensão sobre a leitura e dessa forma ia introduzindo o ponto de gramática, que eram preposições com artigos na forma do Dativo. Os alunos também foram incentivados a construir perguntas, a partir de uns *prompts* que já estavam na transparência. Na medida em que fazíamos as perguntas, a professora ia ajudando e outros alunos também, de modo que todos construísamos juntos as perguntas. Algum outro aluno também respondia às nossas perguntas. Foi uma atividade interessante e que prendeu a atenção de todos. Diante de uma língua como alemão, é importante que possamos compreender as palavras, já que algumas são absolutamente estranhas para nós, como por exemplo *Erholung!!!*

A professora sempre aproveita para fazer um pouco de repetição em coro para que possamos praticar a pronúncia das palavras também. Em seguida fizemos um ditado. Só que desta vez (foi o primeiro ditado que fizemos neste semestre), ela pediu a uma aluna que escrevesse o ditado em uma transparência. Depois, projetou o ditado no quadro e todos corrigimos, juntos. Foi muito melhor, porque durante a correção foram surgindo as dúvidas e então todos podíamos esclarecer todas as nossas dúvidas.

ANEXO 7

AULA DE ALEMÃO

19/11/1998

Hoje passamos um bom tempo corrigindo uns exercícios de casa. Alguns eu não tinha feito, pois na aula passada esqueci de anotar no caderno. A correção correu bem, com explicações dentro do razoável, sem exageros. O aluno M. hoje tornou a perturbar um pouco com suas brincadeiras. Ele fala quando não deve falar, fala alto, perturbando quando devemos pensar no que estamos fazendo.

Ao final dos exercícios, a prof. começou a introduzir um ponto novo. Hoje era 'direções'. Como perguntar onde é tal lugar, e ensinando alguém a chegar lá. A prof. fez uso de transparências, primeiro com o desenho de um turista, para contextualizar a atividade. Depois, usou a transparência do mapa do livro para explicar como perguntar e como responder. Em seguida, distribuiu mapas do centro da cidade do Rio, para trabalharmos em pares, treinando o ponto.

Foi uma atividade bem interessante e deu para usarmos um pouco do que aprendemos. Trabalhei com o R. hoje e gravamos nossa interação. Aquele aluno M. começou a fazer brincadeiras no início, porém a prof. não perdeu tempo e chamou a sua atenção, de modo que a aula prosseguiu calmamente e pudemos fazer os exercícios.

Notei que todos os alunos trabalharam com interesse, mesmo o M. que fez par com o G. e, portanto, não teve muito quem desse atenção às suas bobagens.

Para casa, ela trouxe uns livrinhos do G. Institut para nós lermos. Eu, a D. e a C. vamos ler o mesmo e temos que apresentar !!!!! Imagine só! Achei o máximo do desafio. É mesmo trabalhar com a nova língua. Só quero ver como vamos apresentar este livro e organizar o trabalho.

No final da aula a C. ficou dizendo para o M., em tom de brincadeira, que ninguém queria trabalhar com ele porque ele não era benquisto. No fundo, ela estava dizendo a verdade. Não é que ele não seja benquisto de graça. É mais por conta da sua infantilidade, das bobagens que faz para atrapalhar a aula.

ANEXO 8

AULA DE ESPANHOL

08/05/2000

Cheguei ao curso hoje e já tive uma decepção. Fui falar com a Rita, crente que poderia gravar oficialmente a minha primeira aula, e fui surpreendida com a notícia de que a direção não permitiu a presença do gravador em sala de aula. Não fui autorizada, portanto, a gravar os dados das aulas. Parece que existe uma cláusula no contrato de franquias que proíbe a gravação das aulas em áudio ou em vídeo, a não ser que seja para uso da própria franquia. Ela me pediu desculpas, pois não haveria problemas da parte dela, mas não poderíamos passar sobre as ordens da direção. Conversei com a Luci e ela foi muito solidária à minha frustração.

A aula começou com a professora explicando os conteúdos comunicativos e gramaticais no quadro, como de costume.

A professora trouxe informações mais completas e detalhadas sobre uma dúvida que eu e a Carolina tivemos na última aula. Estávamos em dúvida quanto ao uso dos verbos no “pretérito perfecto” e no “pretérito indefinido”. Achei muito legal essa preocupação da Luci em solucionar as nossas dúvidas; pensei que já havíamos solucionado o caso, mas a Luci se preocupou em trazer mais informação.

Quando a Elaine chegou, tentou se justificar do fato de não ter feito as tarefas de casa, dizendo: *No he podido hacer los ejercicios*. A professora respondeu: *Eso, habló cierto, he podido*. Eu também não tinha feito os exercícios de casa, como já aconteceu outras vezes, mas a Luci não reclamou de nada, nem veio com “sermão”. Milagre! Acho que quis me poupar de mais frustrações no dia de hoje.

Antes da leitura do texto a professora fez umas perguntinhas introdutórias, como se quisesse ativar o nosso conhecimento esquemático. O texto falava sobre hábitos dos espanhóis, e a Luci perguntou que hábitos temos em nosso próprio país. Comecei a falar, sem que ela precisasse me chamar. Depois, ela solicitou a participação de outras 3 alunas. A professora dividiu o texto em pedaços (trechos) e cada aluno leu o seu trecho em voz alta. É sempre esse o procedimento: ler em voz alta. Depois, a professora pediu que comparássemos os hábitos espanhóis com os brasileiros oralmente. A Elaine falou alguma coisa, depois houve um pequeno silêncio. A professora, então, pergunta se eu não tenho nada a declarar. Parece que ela já estava contando com a minha participação, e o meu silêncio a incomodou.

Fizemos um exercício em que deveríamos encontrar sinônimos no texto lido.

Logo percebi que as respostas estavam na ordem seqüencial do texto, então foi mais fácil de achá-las. Fui buscando os sinônimos pelo contexto e pela semelhança com o Português. Fiz rapidinho a tarefa; a Elaine e a Carolina até copiaram algumas palavras de mim. A única palavra que errei foi o sinônimo de “el matrimonio” (a resposta certa é “cónjuges” e eu respondi “el hogar paterno”). Não sabia que “el matrimonio” é um falso cognato; a minha associação com o português não funcionou.

Em um dado momento da aula, a Elaine e a Carolina estavam conversando sobre alguém que estuda na mesma escola que elas, e a prof. disse (rindo): *está interesante el aunto, pero no puedo ahora*. Ou seja, não podemos nos descisar da matéria e da agenda por ela estipulada.

Fizemos uma folhinha de exercícios (*repaso para la prueba*). A Luci ia ressaltando a importância dos exercícios, pois estarão na prova: *cae en la prueba*. Até marquei na folhinha um exercício sobre pronomes relativos. A Carolina me disse que tudo vai cair na prova, todos os exercícios daquela revisão. Portanto, não era necessário marcar o que vai cair pois tudo estará na prova. Será que vai ser igualzinho, com foi o teste da última aula?

ANEXO 9

AULA DE ESPANHOL

30/05/2000

Cheguei um pouco atrasada para a aula. Estavam todos compenetrados ouvindo a fita de uma tarefa do livro de exercícios. Como perdi mesmo essa parte, copiei as respostas da Carolina. Terminada a tarefa, começamos a unidade 5, com um texto que falava sobre dieta. A aula começou bem legal, bem participativa. A professora começou com perguntas do tipo: *¿Alguién aqui hace dieta?* ou *¿Cuál son sus medidas ideales?* (sic). E a turma foi respondendo sem que houvesse a necessidade da solicitação da professora. A Elaine foi a primeira a falar, depois eu falei. Os alunos mais reservados foram solicitados pela professora. Foi interessante o momento em que a professora pediu que a turma falasse para me ajudar. Sinceramente, não entendi o que ela quis dizer com isso. Por que será que ela pediu isso? Acho que ela ainda não compreendeu o que pretendo investigar com essa pesquisa. O que será que está se passando na mente dela?

Terminando as perguntas e respostas orais, a professora fez o de sempre: separou os trechos para lermos em voz alta, de novo! Conforme cada um ia lendo a sua parte, a professora pedia para começar os exercícios. Achei tão estranho e sem lógica. Como posso responder às perguntas de interpretação com apenas a leitura de um parágrafo? Que visão de leitura e de construção do significado é esta? Que horror! Moral da história: fiquei desmotivada para fazer o exercício e fiquei esperando as respostas da professora, só para o livro não ficar em branco. Além disso, ela não estava aceitando as respostas do pessoal e não explica o porquê disso.

Antes de darmos continuidade ao livro, a professora explica os *CONTENIDOS GRAMATICALES*, que já estavam no quadro antes de entrarmos na sala. A professora parece partir do pressuposto de que a gramática é fundamental para se aprender uma língua estrangeira. Em um curso que se auto-intitula “Comunicativo”, acho isso meio complicado. Havia uma relação enorme de modelos com formas verbais, tudo bem esquematizado, bem estruturalista e bahaviorista. Ela não explica: só lia o que estava no quadro em voz alta. Falava, falava, falava, e era a mesma coisa que nada, pelo menos para mim (não estava nem prestando atenção!). E, além disso, tudo o que estava no quadro tem no livro, de modo idêntico.

Fomos fazer um exercício em que tínhamos que completar uma tabela de adjetivos, verbos e substantivos. A professora falou: *Va a caer en la prueba*. Imediatamente, marquei a questão no meu livro, pois sei que é só decorar para acertar na prova.

Próximo exercício. Tínhamos que falar nomes de alimentos ricos em proteínas, lipídios etc. Fomos respondendo, normalmente; quando chegou na parte de vitaminas, a professora exigiu que separássemos em vitamina A, B, C, E... Agora eu me pergunto: para quê isso? Nesse momento percebi que a professora já tinha as respostas todas prontas em uma ficha. O último item era “mineral”. A Carol, a Elaine e eu respondemos, em tom de brincadeira, “PEDRA”, “AGUA MINERAL” e isso aborreceu a professora. Ela até pediu para eu anotar no meu relatório (?). O que me parece é que essa suposta brincadeira nossa foi, na verdade, um ato de resistência ao que estava exigindo a professora. Nossa “brincadeira” rompeu com as expectativas da professora, com a sua agenda, talvez, e isso gerou risos nossos e desaprovação dela.

No finalzinho da aula, a professora falou que haveria leitura na aula seguinte: *En la próxima clase tendrá lectura, no falta no*. Já até sei o que vai acontecer: ela vai distribuir um texto para cada um ler em voz alta e dará uma nota (a qual nunca sabemos qual foi, ela nunca revela).

A professora entregou os boletins para assinarmos as notas relativas à primeira avaliação. A professora escreveu o seguinte bilhete para mim no boletim:

Talita, se percibe que estás con poco tiempo para las actividades de español. Espero que consigas conciliar los estudios. Creo en ti muchacha.

De repente percebi que estava acontecendo algo entre a Iris e a professora. Só ouvi a seguinte fala da professora; *En esta clase todo dá problema*. Com certeza, estava se referindo ao que aconteceu no ano passado, quando uma prova foi antecipada sem que tivéssemos sido avisados. No carro, a Iris me disse que recebeu uma nota menor do que a da Carlinha, só que elas tinham feito juntas, portanto as respostas estavam iguais. Com toda razão, Iris estava muito intrigada com essa nota desigual. Que estranho!

(Todos os grifos são da autora).

ANEXO 10
AULA DE ESPANHOL

20/6/2000

Cheguei 10 minutos atrasada para a aula. Hoje é dia daquele teste no finalzinho da aula. Antes dele, porém, tem o teste de revisão do livro, todo de múltipla escolha.

A professora entregou mais uma folhinha com tema de redação: é sobre AIDS de novo. O Léo falou para a professora. "Falo a mesma coisa em todas elas". O Léo disse exatamente o que eu escrevi no meu último diário. A professora disse para o Léo "No puede" Ele respondeu "?Como no puedo?" Entendo perfeitamente o que o Léo quis dizer; se os temas são os mesmos, por que não dizer as mesmas coisas nas redações? Parece ser algo bem coerente o que o Léo fez, o que eu fiz e o que os demais alunos devem ter feito também.

A professora deu um tempinho para fazermos o teste do livro. Não podíamos nem conversar um pouco. Silêncio absoluto. Senti-me um pouco perdida com o teste. Como perdi algumas aulas, faltava-me o conhecimento de algumas estruturas gramaticais fundamentais para que eu pudesse responder a maioria das questões. A Carolina foi me ajudando um pouco e foi ajudando a Carlinha também.

Durante a correção houve uma certa dúvida na questão 8. Era uma daquelas que admitia 2 respostas, mas a professora só aceita uma. Ficamos em dúvida entre "delgado" e "gordo". Antes que qualquer discussão acontecesse, a Elaine disse para a turma: "Ah, pode ser! Não criem polêmica!". A Elaine bem sabe que de nada adiantaria tentarmos argumentar, pois a professora não aceitaria as nossas respostas.

Chegou a hora do teste. A Elaine logo gritou: "Peraí, deixa eu gravar as respostas!" Todos rimos. Pelo jeito, o teste seria igual ao teste do livro, assim como foi na metade do período. Era só decorar as respostas que acabáramos de corrigir e marcar igualzinho no teste. Foi exatamente isso o que aconteceu. Fiz tudo em 2 minutos, sem exagero. Foi rápido demais. Também, já estava tudo decoradinho. Será que amanhã ainda sei as respostas? Provavelmente, não. Só decorei, não aprendi.