

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS  
GERAIS**

**Programa de Pós-Graduação em Letras**

**A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO  
PROFESSOR DE LÍNGUA MATERNA NA REDE  
DE ATIVIDADES DO COTIDIANO ESCOLAR**

**Hermínia Maria Martins Lima Silveira**

**Belo Horizonte**

**2010**

**Hermínia Maria Martins Lima Silveira**

**A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO  
PROFESSOR DE LÍNGUA MATERNA NA REDE  
DE ATIVIDADES DO COTIDIANO ESCOLAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística.

Orientadora: Profa. Dra. Jane Quintiliano  
Guimarães Silva.

**Belo Horizonte**

**2010**

## FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada pela Biblioteca da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

S587c      Silveira, Hermínia Maria Martins Lima  
A construção da identidade do professor de língua materna na rede de atividades do cotidiano escolar / Hermínia Maria Martins Lima Silveira. Belo Horizonte, 2010  
196f.: il.

Orientadora: Jane Quintiliano Guimarães Silva  
Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Letras.  
Bibliografia.

1. Identidade. 2. Professores. 3. Língua materna. 4. Rede de relações sociais. 5. Polifonia. I. Silva, Jane Quintiliano Guimarães. II. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós- Graduação em Letras. III. Título.

CDU: 371.13

HERMÍNIA MARIA MARTINS LIMA SILVEIRA

A construção da identidade do professor de Língua Materna na rede de atividades do cotidiano escolar

Texto apresentado para exame de defesa de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Letras da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Jane Quintiliano Guimarães Silva (orientadora) PUCMinas

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Míria Gomes de Oliveira - UFMG

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Arabie Berzi Hermont - PUCMinas

Belo Horizonte, 26 de outubro de 2010

*Aos meus pais, Hermínio e Edna, pelo amor sem  
medida, e ao meu marido, Fabrício, pela  
cumplicidade de cada dia.*

## AGRADECIMENTOS

Agradecer é sempre uma tarefa primorosa e difícil ao mesmo tempo; primorosa porque nos permite refletir sobre as pessoas que se fizeram presentes numa determinada etapa de nossa vida e por nos possibilitar dizer a elas o quanto são importantes. Tarefa difícil porque corremos o risco de nos esquecermos de mencionar pessoas tão especiais para nós.

Primeiramente agradeço aos meus pais, Hermínio e Edna, pela dedicação, pelos aconselhamentos, pelos gestos de carinho. Embora distantes, sinto-os sempre presentes, pois recorro aos seus ensinamentos para viver com humildade e dignidade todos os momentos da minha vida. Vocês, realmente, são pessoas maravilhosas!

Ao Fabrício, companheiro de todas as horas, compreensível, paciente. Sou grata a você por me ouvir, por entender as minhas angústias, as minhas infundáveis reclamações durante a escrita deste trabalho. Sei que fui ausente em muitos momentos, mas você não me fez sentir culpada por isso. Obrigada, amor!

Aos meus amados irmãos, Héliida, Laine, Hernânia e Branco, obrigada por estarem sempre por perto, por me socorrerem nos momentos difíceis, por me desejarem sempre o bem. Tenho orgulho de vocês. À Vó Iote querida, pelas constantes orações. Vó, você é uma pessoa especial.

À Andreia, por dividirmos as inquietudes, os medos, as incertezas e o conhecimento, amiga de todas as horas, companheira de escrita. À Úrsula, pela felicidade contagiante, à Cris, por me acolher em sua casa e me fazer sentir em casa. À Fernanda, pela boa vontade, pela prontidão em me ajudar. À Karina, pela eterna amizade.

À professora Jane, pelo entusiasmo de ensinar, pelos encontros enriquecedores, pela orientação atenciosa e amiga, por respeitar as minhas imaturidades teóricas. Obrigada, professora!

Aos professores do Programa de pós-graduação em Letras, pela dedicação, pelos momentos de importantes interlocuções.

Aos meus colegas de trabalho, por proporcionarem momentos de descontração na sala de professores, pelas conversas nos corredores, pela falação durante o intervalo. À professora-informante, pela presteza, pelo empenho e pelo acolhimento em sua sala de aula.

Enfim, agradeço a todos que participaram de forma vital para a realização desta etapa da minha vida.

## RESUMO

Refletir sobre a construção da identidade do professor implica não perder de vista o complexo sistema que envolve o ofício desse profissional: os saberes, as atividades didáticas, os discursos presentes no processo de ensino/aprendizagem, considerando que o sujeito professor é multifacetado, incompleto, heterogêneo e se constitui na sua prática cotidiana. Sob esse enfoque e com o propósito de verificar o processo de construção da identidade do professor de Língua Materna na rede de atividades do cotidiano escolar, este trabalho, à luz de uma abordagem discursiva, com base em pesquisa de natureza empírica, dialogando, em certa medida, com orientações da etnografia, desenvolveu-se tendo em vista as ações languageiras desse sujeito, a partir de recursos textuais e discursivos presentes na materialidade de sua enunciação, os quais se apresentaram como pistas por meio das quais permitiu-se verificar como a identidade profissional desse sujeito é construída discursivamente. Tomou-se, para a constituição do *corpus* deste estudo, tanto a aula, visto aqui como um dos elos da rede de atividades na qual o fazer docente desse profissional se encontra imbricado e, ainda, como um espaço em que se dá a manifestação de diferentes papéis e lugares sociais assumidos por ele nas ações didáticas empreendidas no curso das aulas, a qual concorre para a emergência da sua identidade profissional; como a entrevista, expediente metodológico por meio do qual permitiu ao professor falar e refletir sobre si, sobre o seu fazer em sala de aula, sobre seus saberes, sobre ser professor, momento em que, de igual modo, foi possível apreender movimentos discursivos e enunciativos mobilizados pelo professor na construção da sua identidade profissional. Conclui-se, então, que o sujeito professor se apresenta um sujeito multifacetado, heterogêneo cuja identidade é construída pelas formas como esse sujeito organiza o seu fazer e pelos modos como ele gerencia o processo de interação. Partindo dessa constatação, pode-se dizer que a identidade profissional do professor de Língua Materna se revela um processo dinâmico, dialético, plástico marcado pela relação de interface entre o social e o individual. Sob essa perspectiva, considera-se que refletir o processo de construção da identidade do professor de Língua Materna nos permite compreender os aspectos referentes à atividade docente.

Palavras-chave: Identidade, rede de atividades, saberes e polifonia

## **ABSTRACT**

Reflecting about the construction of the teacher's identity implies in not losing sight of the complex system which involves this professional's work: the knowings, the didactic activities, the discourse present in the teaching/learning process, considering that the teacher character is multifaceted, incomplete, heterogeneous and constitutes himself/herself in his/her daily practice. Being under this focus and with the purpose of checking the Mother Tongue teacher's identity construction process in the school routine activities network this work is based on a discursive approach founded in the empiricism dialoguing in measure with ethnographic orientations, developed having in view this character's language actions from textual and discursive resources present in the materiality of his enunciation which were showed as clues that permitted to check how this professional identity is built discursively. It was appropriated for this study corpus constitution, both the class seen here as one of the activities network links in which this professional teaching do finds oneself imbricate and, still as an space in what give itself different roles and social places manifestation assumed by him in the didactic actions undertaken in the course of classes which competes to the emergency of his professional identity; as the interview methodological expedient by means of what permitted to the teacher speaks and reflects about himself/herself, about his/her doing in class, about being a teacher, moment in what was possible to apprehend discursive and enunciative moviments mobilized by the teacher in the construction of his/her professional identity. Then, to sum up, the professor character presents himself as multifaceted, heterogeneous individual whose identity is built by the forms this character organize himself in his doing and by the manner he manages the interaction process. From this confirmation, we can say that the Mother Tongue teacher professional identity shows a dinamyc, dialectic, marked plastic process by the interface relation between the social and the individual. Under this perspective, believed itself that reflecting the Mother Tongue teacher identity construction process made possible to comprehend aspects referent to the teaching activity.

Key-words: Identity, Activities network, Knowledges and Polyphony

## LISTA DE FIGURAS

|                                                                               |     |
|-------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Figura 1: Situação de comunicação (Charaudeau, 2008) .....                    | 55  |
| Figura 2: A construção do ethos efetivo (MAINGUENEAU, 2008b) .....            | 77  |
| Figura 3: Os saberes dos professores (TARDIF, 2010).....                      | 89  |
| Figura 4: Estrutura da atividade humana. (SILVA e MATENCIO, 2010).....        | 98  |
| Figura 5: Andaime da atividade; suas ações e operações .....                  | 106 |
| Figura 6: O agir do professor na rede de atividades do cotidiano escolar..... | 108 |

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

**FD – FORMAÇÃO DISCURSIVA**

**LM – LÍNGUA MATERNA**

## SUMÁRIO

|                                                                               |     |
|-------------------------------------------------------------------------------|-----|
| LISTA DE FIGURAS .....                                                        | 9   |
| 1 DADOS GERAIS DA PESQUISA.....                                               | 11  |
| 1.1 Objeto de pesquisa: desenhando as suas condições de emergência .....      | 11  |
| 1.2 Objetivos da pesquisa.....                                                | 16  |
| 1.3 Quadro Metodológico: .....                                                | 17  |
| 1.4 A natureza da pesquisa: um trabalho de caráter qualitativo.....           | 19  |
| 1.4.1 O corpus da pesquisa.....                                               | 21  |
| 1.5 Estrutura do trabalho .....                                               | 22  |
| 2 LINGUAGEM: NUMA ABORDAGEM INTERDISCIPLINAR .....                            | 25  |
| 2.1 A Linguagem: espaço de construção de sentido .....                        | 27  |
| 2.1.1 O caráter ideológico da linguagem.....                                  | 27  |
| 2.1.2 A dialogicidade e a interdiscursividade na linguagem.....               | 31  |
| 2.1.3 Construção de sentido: negociação entre sujeitos.....                   | 37  |
| 2.2 Heterogeneidade discursiva: a emergência da vocalidade do sujeito .....   | 45  |
| 2.3 Contrato discursivo e condições de produção do discurso .....             | 52  |
| Figura 1: Situação de comunicação (Charaudeau, 2008).....                     | 55  |
| 3 A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE NA/PELA LINGUAGEM.....                         | 63  |
| 3.1 As representações do professor em cenas de aula .....                     | 65  |
| 3.2 O ethos no discurso do professor .....                                    | 74  |
| Figura 2: A construção do ethos efetivo (MAINGUENEAU, 2008b).....             | 77  |
| 4 O SABER-FAZER DO PROFESSOR NA REDE DE ATIVIDADES DO COTIDIANO ESCOLAR ..... | 85  |
| 4.1 Os saberes docentes na prática do professor .....                         | 86  |
| Figura 3: Os saberes dos professores (TARDIF, 2010).....                      | 89  |
| 4.2 Rede de Atividades: relação entre Ações.....                              | 94  |
| Figura 4: Estrutura da atividade humana. (SILVA e MATENCIO, 2010). .....      | 98  |
| Figura 5: Andaime da atividade; suas ações e operações.....                   | 106 |
| 4.3 O agir do professor na rede de atividades do cotidiano escolar.....       | 106 |
| Figura 6: O agir do professor na rede de atividades do cotidiano escolar..... | 108 |
| 5 AULA: GÊNERO DISCURSIVO NA REDE DE ATIVIDADES DO PROFESSOR .....            | 113 |
| 5.1 Gênero discursivo: uma concepção dialógica .....                          | 114 |
| 5.2 Descrevendo as características do gênero aula .....                       | 123 |
| 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....                                                   | 138 |
| REFERÊNCIAS .....                                                             | 143 |
| ANEXOS .....                                                                  | 150 |

## **CAPÍTULO 1**

### **1 DADOS GERAIS DA PESQUISA**

#### **1.1 Objeto de pesquisa: desenhando as suas condições de emergência**

Este estudo foi motivado pelo interesse de investigar, de forma sistemática, a construção da identidade profissional do professor de Língua Portuguesa à luz de ações discursivas no contexto da sala de aula, partindo do pressuposto segundo o qual o fazer pedagógico do professor está implicado numa rede de atividades do cotidiano escolar, ancorada, portanto, em uma esfera institucional. No caso deste estudo, toma-se essa rede de atividades no contexto de uma escola da rede particular de ensino, de uma cidade interiorana, da região do Quadrilátero Ferrífero, zona Metalúrgica de Minas Gerais.

Dessa perspectiva, ressalte-se que buscar compreender tal questão significa lidar com os modos de produção, circulação de saberes docentes, teóricos, pedagógicos, entre outros, no espaço da sala de aula, considerando que, no fazer pedagógico desse profissional, reflete, a um só tempo, a sua posição identitária e os efeitos de sua inserção na rede de atividades da esfera escolar em que atua. Por redes de atividades<sup>1</sup> entende-se aqui, com base em Silva e Matencio, como “um sistema complexo, cujos elos ou nós resultam de relações sociais, organizados formalmente (ou não), no âmbito das atividades humanas” (2010, p. 3). Dessa forma, opera-se aqui com o pressuposto de que o fazer do professor se encontra imbricado na rede de atividades do seu cotidiano escolar cujas ações se encontram entrelaçadas a outras esferas sociais, a outras ações, a diferentes agentes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Supõe-se também que há, portanto, por parte do professor, o gerenciamento dos elos que compõem a sua rede de atividades, (re)elaborando-a, (trans)formando-a, num movimento constante em que todos os nós produzem efeito na/pela rede, modificando-a e sendo modificado por ela. Em suma, operar com essa idéia implica conceber que a rede é

---

<sup>1</sup> No capítulo 4, exporei com mais rigor o conceito de Rede de atividades fundamentado nos estudos desenvolvidos por Silva e Matencio (2010).

fundamentalmente heterogênea cujos elos se apresentam num constante movimento de saberes circunscritos pela relação professor e aluno.

Na linha desse raciocínio, admite-se que o modo como o professor organiza seu fazer pedagógico, ou seja, o modo de participação desse sujeito na/pela interação é um reflexo dos papéis sociais que ele representa. Nessa direção, a meu ver, apresenta-se adequado, metodologicamente falando, focalizar, no âmbito dos eventos ocorridos em sala de aula, através dos quais se efetivam as práticas discursivas do professor, o processo de interação em sala de aula. Isso pode criar, em larga medida, possibilidades de flagrar a assunção de vozes que constituem o discurso docente e concorrem para a manifestação de determinadas posições identitárias, uma vez que, pressupõe-se, como Matencio (2001), que, no contexto da sala de aula, as ações do professor são reguladas, dialeticamente, pelas condições circunstanciais do evento como as históricas e sociais.

Sob esse enfoque, para este estudo, mostra-se fundamental analisar a interação desenvolvida pelos partícipes, professor e alunos, em situações efetivas de sala de aula, cujo foco, entretanto, aqui iluminado, para os fins da pesquisa, isto é, para a coleta dos dados, incide, especificamente, sobre as ações discursivas do professor. Para tanto, levam-se em conta os recursos linguísticos e discursivos manifestados no discurso do professor em situação de sala de aula e em momento de entrevista num movimento de reflexão sobre o seu fazer, sobre o seu ofício de professor.

Admite-se, aqui, a aula, com base em estudos desenvolvidos por Matencio (2001), como um evento social, temporal formado por uma série de elementos de natureza discursiva, hierárquica, funcional e didática regulados institucionalmente em que os sujeitos envolvidos - professor e aluno -, a partir desses lugares sociais, assumem determinados papéis discursivos e posições identitárias.

Nesse enquadre, a aula é constituída por regras e padrões determinados de organização, daí a necessidade de se apresentar uma descrição de organização desse evento, discussão que será desenvolvida com vagar no quinto capítulo deste trabalho.

Particularmente, sobre a construção da identidade do professor de Língua Materna (doravante LM), como apontado, assinala-se que aspectos relacionados aos saberes docentes devem ser levados em consideração, pois a prática da docência é alicerçada por diversos saberes mobilizados pelo professor durante o seu trabalho. Segundo Tardif (2010), o saber do professor é de natureza plural, heterogêneo e temporal, pois ele é fruto da relação estabelecida pelo indivíduo em diferentes instâncias sociais (família, instituição de ensino, cultura), em que

o professor articula seus conhecimentos profissionais num contexto específico regulados por suas características subjetivas.

Como se observa, o saber do professor está relacionado às circunstâncias reais de trabalho nas quais se realiza o ofício de docente e às identidades pessoal e profissional do professor, sempre em processo, em construção. Isso se fundamenta na idéia segundo a qual o saber docente é construído e atualizado no curso do processo de subjetivação desse sujeito, o que implica traços advindos de sua individualidade, mas também de sua história de vida profissional, de seus conhecimentos acadêmicos, teóricos e pedagógicos, das relações sociais que estabelece com seus pares, com os alunos, com a instituição, com o projeto político pedagógico da escola, enfim, com uma série de fatores e injunções sociais, históricas, culturais e políticas que perpassam o fazer do professor. Portanto, trata-se de um saber instituído, ajustado, (trans)formado nas e pelas relações de interação, um saber que carrega as marcas da experiência desse professor, de suas ações cotidianas; em cujo processo “há um efeito cumulativo e seletivo das experiências anteriores em relação às experiências subsequentes” (TARDIF, 2010, p. 69), o que não exclui, em grau maior ou menor, a uma ação refletiva.

Essa relação dos professores com os saberes é mediada no e pelo trabalho, segundo Tardif (2010, p.17),<sup>2</sup> para quem, “o saber está a serviço do trabalho”. Assim, a proposta de análise da construção da identidade profissional de um professor à luz de suas ações didático-discursivas pode permitir verificar o saber-fazer pessoal desse professor, o qual pode estar, em grau maior ou menor, incorporado aos saberes veiculados e/ou legitimados na sua experiência docente, nos documentos oficiais de ensino, nos programas curriculares, no projeto político pedagógico da escola em que atua, nos livros didáticos, nas teorias da esfera acadêmica. Enfim, é sob à luz do funcionamento dessa esfera social, organizada numa rede de atividades, que se busca investigar o modo como o professor efetiva e se posiciona em relação ao seu fazer pedagógico para, dessa forma, poder flagrar a manifestação dos papéis identitários que esse sujeito representa e constrói no espaço de trabalho. Isso se explica porque:

A atividade docente não é exercida sobre um objeto, sobre um fenômeno a ser conhecido ou uma obra a ser produzida. Ela é realizada concretamente numa rede de interações com outras pessoas, num contexto onde o elemento humano é determinante e dominante e onde estão presentes símbolos, valores, sentimentos, atitudes, que são passíveis de interpretação e decisão, que possuem, geralmente, um caráter de urgência. (TARDIF, 2010, p. 49-50)

---

<sup>2</sup> Na leitura de Tardif (2010) a Delbos e Jorin (1990), o autor afirma que o saber do trabalho não é um saber sobre o trabalho, mas realmente do trabalho, tal o que significa dizer que há uma relação tênue entre o saber e o trabalho, portanto, em determinadas profissões, eles se fundam.

Reitera-se que, dessa forma, deve-se identificar a gama variada de saberes presentes na prática docente e entender de que maneiras esses saberes concorrem para a construção da identidade profissional desse professor. A relação estabelecida entre o professor e seus saberes é regulada pelo aspecto da subjetividade inserido na prática de cada profissional. O professor desenvolve um certo modo de ser e de fazer conforme as situações vivenciadas no seu dia a dia, para Tardif (2010, p.49), “os *habitus*<sup>3</sup> podem transformar-se num estilo de ensino, em ‘macetes’ da profissão e até mesmo em traços da ‘personalidade profissional’: eles se manifestam, então, através de um saber-ser e saber-fazer pessoais e profissionais validados pelo trabalho cotidiano”. Isso acontece porque o fazer do professor é produzido, demarcado pela relação de vários saberes procedentes de diferentes fontes, pelas relações interdiscursivas e pela presença de outros sujeitos participantes do processo de ensino/aprendizagem. Nessa perspectiva, pode-se afirmar que não é possível apresentar uma unidade rígida na organização dos saberes docentes.

Buscar compreender a complexidade inscrita na tarefa do professor tem caracterizado uma frente de pesquisa importante a estudiosos que vêm investigando a formação do professor, o fazer do professor de LM, os saberes docentes, as representações do fazer pedagógico (SILVA (2005, 2009, 2010), MATENCIO (2001, 2005, 2009), KLEIMAN (2005), TARDIF (2010), ASSIS (2005)). Esses estudos, entre outros, têm permitido refletir sobre não somente o funcionamento da escola como também as ações pedagógicas do professor construídas nas práticas sociais específicas.

Entende-se que pesquisas, desenvolvidas em sala de aula, com interesse em analisar a prática docente, permitem compreender melhor o trabalho desse profissional na esfera escolar, vez que, como dito, é na/pela interação que o trabalho do professor se organiza, ou seja, “as interações com os alunos não representam, portanto, um aspecto secundário ou periférico do trabalho dos professores: elas constituem o núcleo e, por essa razão, determinam (...) a própria natureza dos procedimentos e, portanto, da pedagogia” (TARDIF, 2010, p. 118).

É consideravelmente recente o desenvolvimento de pesquisas que se voltam para a análise do fazer pedagógico do professor. Sabe-se que o advento das escolas públicas e obrigatórias trouxe frequentes mudanças no sistema de ensino, o que provocou crescente interesse em desenvolver pesquisas a respeito do trabalho educacional. Essas pesquisas se

---

<sup>3</sup> Esse autor, baseando-se em Bourdieu (1970, 1972 e 1980), considera *habitus* como o jeito de agir do professor desenvolvido na e pela situação real de ensino, o professor apropria-se desse modo de fazer, quando realizado com sucesso, que passa a compor, na sua maneira pessoal de ensinar, o seu saber ser profissional.

devem inicialmente ao campo das didáticas das disciplinas escolares instituídas nos anos 60/70 e, posteriormente, a relação desse campo com o da ergonomia ou da análise do trabalho.

No primeiro momento, os trabalhos de didática, no que se refere ao ensino de língua, se interessavam na (re)orientação dos programas e métodos do projeto de ensino, uma reformulação curricular. Dessa forma, a mudança se estabelecia, principalmente, em nível de estruturação de documentos e não no da práxis escolar. Essa organização, portanto, não garantiria a aplicação com sucesso, por parte dos professores, dos novos recursos apresentados. Essa constatação foi responsável pelo surgimento de uma nova fase da pesquisa didática, voltada para a realidade em sala de aula, ou seja, uma preocupação sobre os modos utilizados pelo professor para aplicação das mudanças propostas pelo novo projeto de ensino. Esses estudos constataram que não havia harmonia entre projeto e a prática da sala de aula, uma vez que diferentes questões eram apresentadas durante o desenvolvimento da aula e contribuíam para que o professor abandonasse as propostas do projeto (cf. BRONCKART (2006), KLEIMAN (2005), MATENCIO (2001)).

Essa certificação colaborou para uma mudança de foco dos trabalhos da didática. Se antes dos resultados das pesquisas, o foco recaía sobre o interesse em entender os processos de aprendizagem dos alunos, passou-se também procurar entender o fazer do professor em sala de aula, isto é, seus conhecimentos, suas habilidades e saberes necessários e/ou por ele atualizados para a realização do seu trabalho. Dito isso, estudos, cujo campo de investigação é o trabalho do professor, devem atentar-se para o fato de que a profissão de docente se constitui da maneira como o professor se relaciona com os seus saberes, com os discursos de outras esferas sociais, com as atividades que compõem o seu fazer pedagógico e com os alunos que participam do processo de ensino/aprendizagem no ambiente da sala de aula.

Por essa razão, de acordo com o interesse deste estudo, buscar verificar a construção da identidade profissional de um professor de LM, em seu espaço de atuação, é uma ação metodológica que nos possibilitará compreender que a identidade profissional desse sujeito não é fixa, estável, mas se encontra em constante movimento. Acredita-se que esse processo de construção identitária do professor reflete e refrata as relações estabelecidas por esse sujeito imbricadas na rede de atividades do seu cotidiano escolar. Daí, no cenário das pesquisas desenvolvidas no Brasil, este estudo pretende contribuir para análises relacionadas ao processo de ensino/aprendizagem, entendendo que a forma como o professor agencia e gerencia os elementos que compõem a sua rede de atividades implica marcadamente para a construção das suas práticas pedagógicas e do seu saber-fazer profissional.

Portanto, acercar-se desse propósito, tendo em vista a heterogeneidade discursiva em que se funda a linguagem, tomamos, no âmbito dos discursos do professor, como objeto de análise, os mecanismos enunciativos concebidos, aqui, como pistas da inscrição do sujeito na linguagem, expressões que assinalam a emergência de sua identidade profissional. Ademais, considera-se que o enunciado é carregado de marcas verbais e não verbais que podem evidenciar a posição e o comportamento de quem o enuncia e esse processo se dá através da referência pessoal, do agenciamento de vozes e do modo de dizer do sujeito enunciator. Esses recursos linguísticos e expressivos apresentam-se como estratégias discursivas pelas quais os sujeitos da linguagem definem e negociam uma identidade e uma intencionalidade relativamente ao seu dizer.

Considera-se, aqui, o discurso docente como fenômeno marcadamente heterogêneo, dinâmico, atravessado por diferentes vozes. Por isso, impôs-se a necessidade de eleger algumas categorias a serem mais adiante apresentadas, que orientaram, metodológica e conceitualmente, o trabalho de análise do discurso do professor, a fim de flagrar vozes que ecoam no espaço escolar e concorrem para a construção da identidade profissional desse professor.

Partindo do pressuposto de que o sujeito deixa em seu discurso a sua inscrição, algumas questões se fizeram pertinentes ao contexto da pesquisa, a saber; **Que ações/atividades pedagógicas concorrem para o processo da construção da identidade? Que elementos da materialidade linguística, no discurso do professor, são responsáveis pela apresentação/representação de seu posicionamento identitário?**

As questões apresentadas direcionam o meu olhar em relação ao objeto de pesquisa, portanto, elas constituem a base deste estudo e conduziram a realização do trabalho sistemático da construção do *corpus*, bem como do levantamento bibliográfico, com intuito de fomentar, conceitual e metodologicamente, a operacionalização das categorias aqui propostas.

## 1.2 Objetivos da pesquisa

### Objetivo geral:

Como dito, parte-se aqui do pressuposto de que é no curso da interação que a identidade é construída, modificada e/ou negociada. E isso está relacionado não só com os lugares e papéis sociais representados pelos partícipes desse empreendimento, mas também com vozes e afiliações a formações discursivas, atualizados nos discursos em cena, numa relação dinâmica e regulada pelas relações de poder com os discursos institucionais, acadêmicos, didáticos e pedagógicos. Ancorado nesse recorte, este estudo tem como objetivo central investigar as práticas discursivas na esfera escolar, a fim de verificar o modo como as ações/atividades didáticas contribuem para a emergência das diferentes posições identitárias assumidas pelo professor numa rede de atividades da esfera docente, focalizando particularmente, o espaço da sala de aula.

À luz desse objetivo, apresentam-se como **objetivos específicos**:

- Verificar as ações e atividades didáticas que concorrem para o processo da construção da identidade profissional do professor.
- Verificar em que medida o discurso do professor dialoga com outras vozes que constituem o espaço da esfera escolar, tendo em vista os efeitos que esses elementos refletem na construção identitária do professor.
- Identificar, na teia do discurso do professor, os saberes que são por ele agenciados e concorrem para a assunção de sua posição identitária.
- Descrever e explicar a rede de atividades das quais emergem as práticas discursivas do professor.
- Descrever o espaço da enunciação e em que condições se dá a formação discursiva.
- Identificar e descrever analiticamente elementos da materialidade linguística responsáveis pela apresentação/representação do posicionamento identitário do enunciador.

### 1.3 Quadro Metodológico:

Antes, de descrever a constituição do *corpus* deste estudo, é oportuno trazer, por ora, ainda que de forma breve, algumas considerações acerca da noção de discurso, por tomarmos as ações linguageiras da esfera escolar, à luz da concepção que tal termo encerra.

Nessa medida, esclarece-se, de saída, que a linguagem se apresenta como espaço de construção de sentido para as relações sociais e, portanto, como atividade constitutiva do sujeito. Sobre essa perspectiva, o discurso se apresenta enquanto fenômeno social, dialógico, polifônico e heterogêneo no qual se verifica um entrecruzamento de vozes, de valores sociais e ideológicos que se relacionam, se confrontam, conforme as relações estabelecidas entre os sujeitos na interação e o campo de manifestação do discurso. Concebe-se, aqui, o discurso como filiado a outros discursos coexistentes, fazendo parte de um conjunto de enunciados pertencente a um determinado contexto histórico.

Portanto, para descrever o funcionamento das atividades linguageiras do professor organizadas por eventos concretos no interior da sala de aula, é preciso atentar-se para as condições de produção e de circulação dos discursos, ali em cena, regulados por formações discursivas. A isso, soma-se a ideia de que o discurso é fundado numa relação entre o social e o textual, uma relação complexa, pois o social é visto como um conjunto de elementos constitutivos do discurso e não apenas como reguladores da atividade da linguagem. Além disso, essa relação é simultânea, de modo que o social e o textual coocorrem, não sendo possível separar e/ou classificá-los.

Diante da ideia de que o discurso se atualiza e é atualizado nas práticas sociais marcadas pelos sujeitos nelas envolvidos, admite-se aqui também, com Bakhtin (2003), que toda enunciação se constrói com os pares da interlocução – eu e o outro. Para todo enunciado há uma relação entre o locutor e alocutário/ autor e leitor/ falante e ouvinte, o que caracteriza o discurso como uma ação dialógica, polifônica, atravessada pela fala do outro. Esse “outro” é determinante do processo de interação discursiva, aqui o sujeito é heterogêneo, descentrado, pois se define nessa relação de alteridade.

Na visão bakhtiniana, alteridade e contexto, reflexos de uma atitude responsiva, da inserção de fios dialógicos e ideológicos no discurso, são aspectos básicos para a compreensão de como se dá a construção de sentido.

As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. A palavra será sempre indicador mais sensível de todas as transformações sociais, mesmo daquelas que apenas despontam, que ainda não tomaram forma, que ainda não abriram caminho para sistemas ideológicos estruturados e bem formados. (BAKHTIN, 1992, p. 41)

Articulando essa visão com a de que o sujeito, sob a conjunção do histórico, do social e do individual, é marcado pela sua inserção nas práticas discursivas, este estudo também abre diálogo com as reflexões desenvolvidas por Foucault (2008, 2009), sobretudo no que toca à idéia segundo a qual o sujeito não é uma figura una, mas se caracteriza pela sua dispersão no discurso, dada a capacidade de assumir várias posições de sujeito relativamente à cena enunciativa e ao discurso.

Operando com essa perspectiva, a esta pesquisa mostra-se necessário compreender a relação de interface entre o sujeito e o coletivo, ou seja, o sujeito e os espaços de sua atuação social, bem como, pelo discurso, apreender as operações que projetam a imagem que ele faz de si mesmo e do outro no “jogo interlocutivo”, que se estabelece entre os interlocutores, traço ou condição que pode levar à dispersão do sujeito e ao agenciamento de posições identitárias.

#### **1.4 A natureza da pesquisa: um trabalho de caráter qualitativo**

Levando-se em consideração que pesquisar é assumir uma postura reflexiva em relação a uma dada realidade e/ou fenômeno de forma que essa se torne um objeto de estudo, o pesquisador deve levantar algumas questões pertinentes ao processo de construção do discurso científico: **Em que momento se deve recortar parte da realidade para transformá-la em pesquisa? Que caminhos mais adequados para a construção do *corpus* da pesquisa? Que procedimentos escolher para a coleta de dados? Que categorias eleger para tratar os dados?**

Sobre isso:

A pesquisa científica, vista como discurso institucionalizado, está inserida num sistema de regras pautadas por estratégias de validação há muito consagradas pela tradição. Trabalhar essas estratégias como práticas sociais, tendo como pressuposto o fato de que a pesquisa também é uma prática social, requer um esforço de resignificação de aspectos implicados no desenvolvimento da metodologia de pesquisa. (SPINK et.al, 2000, p.64)

Sabe-se que, nos últimos anos, numerosos estudos foram dedicados em diferenciar a pesquisa quantitativa da qualitativa. Essa questão gerou copiosas críticas em relação à

pesquisa qualitativa, considerada por muitos pesquisadores sinônimo de pesquisa não-quantitativa e por eles questionada se científica ou não (cf. ANDRÉ, 1995). Uma vez que os trabalhos de natureza quantitativa são reconhecidos por se caracterizarem pela manipulação de dados numéricos e pela tentativa de não apresentação de juízo de valor do objeto de pesquisa, considera-se o princípio da neutralidade como fundamento dessa abordagem de pesquisa. Diante disso, alguns autores questionam a relação do sujeito/pesquisador com o objeto de pesquisa, já que aquele deve assumir uma postura de neutralidade em relação ao objeto de pesquisa, sem desenvolver análises induzidas por juízo de valor. Mas, para André (1995), posição com a qual está-se aqui em concordância, mesmo a análise de dados quantitativos pressupõe uma postura do pesquisador conforme seus valores, referenciais teóricos e culturais, portanto, “a dimensão qualitativa”, ou seja, “as perguntas que eu faço no meu instrumento estão marcadas por minha postura teórica, minha visão de mundo” (ANDRÉ, 1995, p.24). Dessa forma, mesmo com análise sistemática e objetiva dos dados, há uma aproximação da abordagem qualitativa.

Para Rey (2005), outro estudioso que investe em pesquisas qualitativas voltadas para compreender processos de subjetividade e processos de socialização do sujeito, “a pesquisa qualitativa orientada a estudar a produção de sentido subjetivo do sujeito, bem como sua forma de articulação com os diferentes processos e experiências de sua vida social, deve aspirar a fazer do espaço de pesquisa um espaço de sentido que implique a pessoa estudada” (2005a, p. 15). Sobre isso, esclarece ainda o autor que:

A subjetividade está constituída tanto no sujeito individual, como nos diferentes espaços sociais em que este vive, sendo ambos constituintes da subjetividade. O caráter relacional e institucional da vida humana implica a configuração subjetiva não apenas do sujeito e de seus diversos momentos interativos, mas também os espaços sociais em que essas relações são produzidas. (REY, 2005a, p. 24)

Nesses termos, reconhecendo a complexidade inscrita no objeto em estudo, a metodologia, que se mostrou adequada a este estudo, assume um caráter qualitativo, de base fundamentalmente interpretativa, em que o olhar do pesquisador se dirige aos elementos discursivos que funcionam como pistas para análise dos dados. Sob essa orientação, toma-se como importante, aos nossos propósitos metodológicos, a ideia de que:

O discurso deve ser visto da perspectiva do falante, como um constructo de identidades sociais, de relações de lugares e papéis, de modos de dizer, de saberes, e, do ponto de vista do analista, como um constructo de diferentes organizações da realidade baseado nas mesmas dimensões com as quais operam os sujeitos falantes. (MATENCIO, 2001, p. 65)

### 1.4.1 O corpus da pesquisa

Como dito, o *corpus* deste trabalho se organiza com base nas práticas discursivas do professor de LM registradas em eventos da sala de aula, mediante os seguintes procedimentos: (i) observação em lócus, (ii) diário de campo, (iii) gravação de doze aulas em apenas uma turma de oitava série/ nono ano do Ensino Fundamental, com vinte e oito alunos de faixa etária entre 13/14 anos, (iv) entrevista com o professor em gravação em áudio.

Deve-se esclarecer que a escolha feita por uma dada série escolar do Ensino Fundamental não se apresentou como critério, pautado por uma suposta hipótese de pesquisa, para levar a efeito a investigação. A rigor, o interesse de conhecer mais de perto, de forma crítica, ações de um professor do Ensino Fundamental de 5ª a 8ª série, explica-se por razões que remetem, por um lado, ao fato de a pesquisadora ser professora do Ensino Fundamental e querer compreender, de forma menos intuitiva, essa realidade; por outro, ao fato de partilhar, junto com seus pares, situações que deixavam entrever o quão complexo é a construção do lugar professor, isto é, o quão dinâmico, plástico e heterogêneo é a fala do sujeito professor, em diferentes esferas da atividade docente, por exemplo, momentos de estudo, encontros na hora do recreio, reunião pedagógica, a implementação de projetos pedagógicos, preparação de material didático, reuniões de pais. Esse cenário concorria para flagrar e, conseqüentemente, reiterar sob um olhar mais crítico, gerado na pesquisa, que a construção identitária de um profissional não é estática, tampouco é uma marca exclusiva e psíquica do sujeito, mas reflete e refrata as suas ações no grupo de pertença e na esfera de atividades.

Por fim, relativamente ao professor-informante, esclarece-se que, quando procurei a escola para ver a possibilidade de ali desenvolver o meu trabalho de coleta de dados, esse profissional apresentou-se solícito para contribuir com essa empreitada, neutralizando assim as históricas resistências às ações do pesquisador na escola. Essas, como se sabe, reflexos de intervenções e/ou ações investigativas que, por fatores e/ou razões várias, levaram a escola e seus atores a se mostrarem pouco afeitos à presença do outro, do estrangeiro.

A professora informante tem mais de vinte anos de carreira e leciona para a rede estadual e particular de ensino. As aulas gravadas apresentavam uma temática variada, em termos do objeto ensinado; leitura, interpretação de texto e estudos linguísticos/gramática. As gravações das aulas foram realizadas com dois aparelhos de gravação de áudio colocados sobre a mesa do professor e sobre a mesa do pesquisador no fundo da sala, as quais

compreendem um conjunto de doze aulas observadas,<sup>4</sup> que apresenta no total de oito horas e quarenta e dois minutos de gravação. Dessas doze aulas, selecionaram-se quatro aulas para a realização das análises. Sobre tal expediente, não se trata aqui de negar os outros dados, mas de trabalhar com um determinado número de dados que permitisse uma apreciação criteriosa, sem claro, pretender esgotar as possíveis análises aos dados selecionados.

O diário de campo foi elaborado durante a observação das aulas e a minha estada na escola. Nele se registram informações de cada aula – conteúdos ministrados, material didático adotado, organização e realização das atividades didático-pedagógicas, bem como elementos relativos à interação entre professor e alunos – sempre seguidas de comentários ou reflexões feitas à luz das questões norteadoras da pesquisa.

Além desse tipo de registro de dados, com o objetivo de estabelecer uma interlocução mais estreita com a professora, no sentido de ouvir dela uma reflexão sobre o seu fazer pedagógico, foi realizada com ela uma entrevista semi-estruturada, gravada, por aproximadamente uma hora e quinze minutos, cujas perguntas incidiam sobre o saber-ser e saber-fazer desse sujeito. Nesse momento, o professor teve a oportunidade de refletir sobre o seu ofício e manifestar seu ponto de vista, permitindo, portanto, através do seu discurso, (re)velar determinados papéis, lugares sociais por ele assumido, material esse produtivo por permitir ver neles movimentos da construção da sua identidade profissional.

## **1.5 Estrutura do trabalho**

Este estudo, em termos de sua configuração textual, apresenta a seguinte organização: o capítulo 1, ora em exposição, procura oferecer informações gerais da pesquisa; a fim de contextualizar o seu objeto de estudo, os objetivos propostos, os procedimentos metodológicos e uma breve apresentação da constituição do *corpus* investigado.

No capítulo 2, apresenta-se a fundamentação teórico-metodológica da pesquisa desenvolvida, em que se propõe uma reflexão dos pressupostos teóricos da teoria bakhtiniana que tomados como pano de fundo para refletir sobre os conceitos de língua, discurso, identidade, sujeito e gênero, os quais, apreendidos numa rede conceitual, concorrem para uma abordagem, discursiva e interacionista, norteadora deste estudo. Essa reflexão se constitui em

---

<sup>4</sup> No anexo, encontram-se as transcrições das aulas observadas que compõem o corpus desta pesquisa. As quatro aulas e a entrevista analisadas se encontram destacadas com intuito de facilitar a recorrência aos dados.

diálogo com outros estudiosos da linguagem, do discurso (FOUCAULT (2003, 2008), CHARAUDEAU (2008), DUCROT (1987), AUTHIER-REVUZ (1998). Essa empreitada, que se faz numa relação interdisciplinar, tentou colher contribuições conceituais e metodológicas, na tentativa de construir uma instrumentalização que me permita entender a realidade em estudo e, portanto, realizar uma leitura dos dados em exame, sem perder de vista a complexidade que o envolve.

No capítulo 3, o foco da discussão incide sobre a problemática identidade. Faz-se aí uma discussão acerca de pressupostos teóricos com o propósito de apreender os processos envolvidos na construção da identidade, considerada como resultante de processos de significação estabelecidos entre os partícipes da interação, tendo em vista as relações de poder vinculadas ao contexto histórico e social de manifestação do discurso.

No capítulo 4, na tentativa de explicitar traços característicos do trabalho docente, apresentam-se os elementos que se encontram imbricados no fazer do professor e os modos de agir desse sujeito na sua prática profissional. Para esse empreendimento, recorrendo-se, por exemplo, aos estudos Tardif (2010), Silva e Matencio (2010), a reflexão aí desenvolvida procura mostrar, à luz dos dados do corpus, que o fazer do professor é constituído de múltiplos saberes e materializado em atividades didático-discursivas em que as ações que organizam esse fazer são moldadas, reguladas pela situação real de manifestação das atividades num diálogo entre o social e o individual.

No capítulo 5, o foco das reflexões recai sobre o gênero discursivo em exame, aula, para o que se recorreu às contribuições de Bakhtin (1992, 2003) com intuito de operar com a noção de gênero discursivo. Aliado a isso, para pensar o funcionamento da aula, toma-se como referência o estudo de Matencio (2001) como aparato teórico que nos permite refletir sobre as especificidades do gênero aula com intuito de reconhecer as particularidades de emergência e de funcionamento desse evento discursivo. Nesse capítulo, explorando, também, os dados do *corpus* em exame, focalizam-se os aspectos constituintes desse gênero, suas etapas de organização, na tentativa de flagrar os posicionamentos identitários do professor durante a realização das atividades que constituem o seu fazer em sala de aula, vistos aqui como pistas que permitem verificar as posições de sujeito e posicionamento identitário assumidos pelo professor no curso da interação em sala de aula.

O capítulo 6 e o último deste trabalho, volta-se para apresentar as considerações finais organizadas em torno de uma reflexão acerca da proposta de investigação instituída nesta pesquisa e dos resultados a que ela chegou, ressaltando a complexidade do tema tratado aqui e as contribuições que espera trazer àqueles que têm procurado compreender, de forma

sistemática, que a construção da identidade profissional do professor de LM está diretamente relacionada aos modos como esse sujeito gerencia, no curso da interação, as atividades didáticas que compõem o seu fazer profissional. À luz desse cenário, este estudo pôde concluir que a construção da identidade do professor de LM, aqui em estudo, é mutável, instável, dinâmica e heterogênea. Tal constatação, embora fundada numa prática de pesquisa que focaliza as cenas de sala de aula de um determinado professor, reitera que refletir sobre a construção da identidade do professor implica não perder de vista o complexo sistema que envolve o ofício desse profissional: os saberes, as atividades didáticas, os discursos presentes no processo de ensino/aprendizagem, considerando que o sujeito professor é multifacetado, incompleto, heterogêneo e se constitui na sua prática cotidiana.

## CAPÍTULO 2

### 2 LINGUAGEM: NUMA ABORDAGEM INTERDISCIPLINAR

Os signos só podem aparecer em um *terreno interindividual*. Ainda assim, trata-se de um terreno que não pode ser chamado de “natural” no sentido usual da palavra: não basta colocar face a face dois *homo sapiens* quaisquer para que os signos se constituam. É fundamental que esses dois indivíduos estejam socialmente organizados, que formem um grupo (uma unidade social): só assim um sistema de signos pode constituir-se. (BAKHTIN, 1992)

Considerando a linguagem como uma atividade constitutiva do sujeito, dialógica e social cujo lócus é a interação, neste capítulo, com intuito de desenhar o quadro teórico-metodológico adequado à investigação em pauta, elejo, como uma de suas referências, para pensar as questões da linguagem, os estudos bakhtinianos para fundamentar este estudo. Em interlocução com Bakhtin, procuro estabelecer um diálogo entre esse autor com outros teóricos, como Vygotsky (2006, 2008); Foucault, (2006, 2008); Ducrot (1987); Authier-Revuz (1998) e Charaudeau (2008). Buscar uma articulação entre esses teóricos não é uma tarefa fácil, tendo em vista as especificidades que cada um deles guarda em relação à linguagem, ao discurso e ao sujeito. Mas procurarei investir nessa empreitada, colhendo em seus estudos contribuições conceituais e metodológicas, na tentativa de construir uma instrumentalização que me permita entender a realidade em estudo e, portanto, realizar uma leitura dos dados em exame, sem perder de vista a complexidade que o envolve. Essa tarefa concorre para que este estudo foque a linguagem numa abordagem interdisciplinar,<sup>5</sup> cujo eixo articulador se funda na relação entre discurso, sujeito, alteridade, heterogeneidade, polifonia e contrato de comunicação.

Ressaltando-se que o sujeito é um ser social que se constitui na relação com o outro, pelo reconhecimento do outro no discurso, nessa acepção, a alteridade é instituída no e pelo discurso, lugar de encontro das múltiplas vozes sociais, as quais se relacionam dialogicamente para construção da (inter)subjetividade, num processo de organização, (re)construção,

---

<sup>5</sup> Por interdisciplinar entende-se como relação de reciprocidade, de mutualidade, de coparticipação, de diálogo entre as disciplinas.

(re)formulação que afeta as particularidades dos participantes do discurso, conforme as relações de interface entre o social e o individual que constituem a prática discursiva do sujeito. Segundo Bakhtin:

Na realidade, o ato de fala, ou, mais exatamente, seu produto, a enunciação, não pode de forma alguma ser considerado como individual no sentido estrito do termo; não pode ser explicado a partir das condições psicofisiológicas do sujeito falante. A enunciação é de natureza social. (BAKHTIN, 1992, p. 109)

Se a enunciação é marcadamente social, o sentido não é inerente à língua, mas é construído na relação entre os sujeitos envolvidos numa determinada prática discursiva situada em uma determinada esfera social.

Assim, concebe-se que a identidade profissional do professor de LM é construída conforme a sua afiliação à rede de relações sociais, a filiação do discurso em determinadas formações discursivas e a alternância dos sujeitos do discurso no processo de interação discursiva. O sujeito, ao produzir sentido, significa a si mesmo e ao outro.

Nesse quadro de reflexão, a noção de sujeito adotada é aquela que não se radicaliza em posição que conceba um sujeito que se mostra marcadamente consciente e autônomo, ou um sujeito inconsciente, passivo, ou marcadamente determinado pelas injunções históricas. Busca-se aqui operar com uma abordagem que possa remeter à ideia de nem tanto ao mar, nem tanto à terra, quando se quer pensar uma noção de sujeito, ao tomá-lo sob um viés inter/transdisciplinar. Sobre isso, como bem diz Possenti; “não ficarei em nenhum dos extremos, sem que isso implique em ficar no meio”, isto é, como esse autor, não se acredita aqui em sujeitos totalmente livres nem em sujeitos assujeitados:

Sujeitos livres decidiriam a seu belprazer o que dizer em uma situação de interação. Sujeitos assujeitados seriam apenas pontos pelos quais passariam discursos prévios. Acredito em sujeitos ativos, e que sua ação se dá no interior de semissistemas em processo. Nada é estanque, nem totalmente estruturado. (POSSENTI, 2009b, p. 73)

Em resumo, no quadro deste estudo, concebe-se que o sujeito não é um sujeito marcadamente assujeitado pelas injunções sociais, históricas e culturais, ou plenamente livre de tais injunções, tampouco fruto de uma ação exclusivamente psicológica. Mas, opera-se, aqui, com a noção, segundo a qual, nas palavras de SILVA (2010):

Um sujeito em cuja constituição traz, dialeticamente, traços do social e do cognitivo, do individual, traços, portanto, que lhe conferem a condição de um ser social e histórico, porque inscrito num processo histórico de socialização, de humanização, que o capacita a ver o outro, o “*socius*” como seu parceiro. E, nessa

dinâmica, caracteristicamente intersubjetiva, fator necessário para torná-lo distinto do outro, instala-se, por meio da ação intra-subjetiva, o processo da individualidade, da singularidade, enfim, o da subjetividade do sujeito. Em suma: do social engendra-se o individual, o que não levará à construção de sociedade homogênea, de indivíduos idênticos, mas, sim, uma sociedade heterogênea, composta por pessoas singulares, que, com base na história de suas interações sociais, constroem para si um sentido do mundo e dá a este um sentido. (SILVA, 2010, no prelo)

Nesse enquadre teórico, o sujeito participa de forma ativa e dinâmica para construção da realidade e de si próprio, isto é, de sua consciência. É um sujeito que se torna singular na relação com o outro. A noção de subjetividade é apresentada como um processo sociohistórico e não como uma manifestação individual do sujeito.

É sob esse olhar que se concebe o sujeito professor, sujeito multifacetado, disperso, constituído na e pela relação estabelecida com os seus interlocutores, com os diversos saberes que compõem o seu fazer, com os múltiplos discursos de diferentes esferas sociais presentes no seu cotidiano.

Nessa perspectiva, que se faz cara a este estudo, atenta-se para noção de linguagem como espaço de construção de sentido, de representação de lugares sociais e posições identitárias.

## **2.1 A Linguagem: espaço de construção de sentido**

### **2.1.1 O caráter ideológico da linguagem**

Bakhtin (1992)<sup>6</sup> considera a língua um fenômeno social de natureza ideológica. A ideia de ideologia considerada por esse autor difere-se da concepção de ideologia defendida pelo marxismo, em que a ideologia era vista como ocultamento da realidade social, “falsa consciência”.<sup>7</sup> Para Bakhtin, ideologia diz respeito à forma por meio da qual os membros de

---

<sup>6</sup> Será usado, de forma metonímica, o nome de Bakhtin ou o termo bakhtiniano(a) para se referir aqui aos estudos e obras do Círculo de Bakhtin, representado pelos seus três mentores: Bakhtin, Volochinov e Medvedev. Ressalte-se também que, mesmo sabendo da polêmica em relação à autoria das obras desse grupo de pesquisadores, sobretudo àquelas pertencentes (ou não) a Bakhtin, não será tomado aqui como objeto de discussão tal fato.

<sup>7</sup> No marxismo, a ideologia era vista como ocultamento da realidade social como forma de não permitir que as pessoas percebessem que a sociedade era organizada por classes sociais diferentes. Tal atitude permitia que o poder político dominasse o mundo.

um grupo social, num processo complexo e dinâmico, percebem, interpretam e representam a realidade a sua volta por meio de signos. Um determinado conjunto de signos de um determinado grupo social pertence a um universo particular, o que Bakhtin considera como “universo do signo”. Portanto, para Bakhtin, todo signo reproduz a realidade a partir de um valor específico atribuído por esse grupo de pertença que é construído social e historicamente. Para esse autor, “tudo que é ideológico é um signo” e ainda “o domínio ideológico coincide com o domínio dos signos: são mutuamente correspondentes”, portanto, “tudo que é ideológico tem valor semiótico” (BAKHTIN, 1992, p.31-32).

A compreensão do signo, fruto constituído e constitutivo na e da experiência exterior, manifesta-se numa relação estreita com outros signos já incorporados à realidade, a emergência de um novo signo se apreende do deslocamento de signos de forma permanente e única na relação entre indivíduos socialmente organizados; “os signos só podem aparecer em um terreno do interindividual” (BAKHTIN, 1992, p.35).

Dessa perspectiva, Bakhtin atribui à linguagem o lugar ideal para a manifestação do material semiótico do signo revelada num processo de comunicação social. Esse teórico elege a palavra no patamar do estudo das ideologias, considerando que ela tem por natureza sua função de signo, isto é, na palavra nos são reveladas as formas ideológicas da comunicação semiótica. Isso se deve ao fato de a palavra, diferente de determinados signos que singularizam permanentes funções ideológicas, apresentar-se como um signo puro e neutro, uma vez que uma mesma palavra pode comportar o atravessamento de diferentes ideologias, ou seja, ela pode preencher qualquer espécie de função ideológica (política, científica, moral, religiosa), carregando um valor significativo motivado pela esfera ou domínio social no/a qual ela se apresenta.

A “ubiquidade social” da palavra confere a ela uma movimentação em diferentes universos ideológicos; “as palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios” (BAKHTIN, 1992, p.41). A palavra é responsável pela sinalização de todas as mudanças ocorridas na sociedade, desde transformações em processo de transição a mudanças instituídas. Na visão desse autor, toda palavra é carregada de valores ideológicos: “a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida” (BAKHTIN, 1992, p.95).

Ainda segundo Bakhtin, “na prática viva da língua, a consciência linguística do locutor e do receptor nada tem a ver com um sistema abstrato de formas normativas, mas apenas com

a linguagem no sentido de conjunto de contextos possíveis de uso de cada forma particular” (1992, p.95). Essa passagem evidencia a postura desse autor em relação a duas tendências do pensamento linguístico filosófico da época: o subjetivismo idealista e o objetivismo abstrato. No subjetivismo idealista, a língua era considerada um produto pronto para o uso, concebido no ato da fala num processo de criação individual. Ao passo que no objetivismo abstrato, defendia-se a concepção de língua enquanto sistema linguístico abstrato de formas convencionais de conteúdos, nessa perspectiva, a concepção de língua é apresentada como um “sistema de normas rígidas e imutáveis”, desconsiderando a situação real de manifestação da língua e considerando a convencionalidade do sistema linguístico, cujo interesse maior era a relação entre os signos inseridos num determinado sistema, ou seja, a explicação do uso desses signos conforme uma lógica interna.

Em relação a essa idéia, Bakhtin contempla a língua em uso conforme as necessidades do locutor inserido numa determinada realidade em que uma forma linguística específica assumirá um significado de acordo com a esfera social na qual se apresenta: “para o locutor, a forma linguística não tem importância enquanto sinal estável e sempre igual a si mesmo, mas somente enquanto signo sempre variável e flexível” (BAKHTIN, 1992, p.93).

Bakhtin (1992), considerando que a consciência do homem é um fato socioideológico, refere-se à palavra como instrumento da consciência, funcionando como elemento constitutivo dela e do discurso interior:

Nenhum signo cultural, quando compreendido e dotado de um sentido, permanece isolado: torna-se parte da unidade da consciência verbalmente constituída. A consciência tem o poder de abordá-lo verbalmente. (...) Toda refração ideológica do ser em processo de formação, seja qual for a natureza de seu material significante, é acompanhada de uma refração ideológica verbal, como fenômeno obrigatoriamente concomitante. A palavra está presente em todos os atos de compreensão e em todos os atos de interpretação. (BAKHTIN, 1992, p.38)

Assim, esse autor considera que a formação da consciência não pode ser reduzida ao conjunto dos princípios biológicos e psicofisiológicos do homem, em que a ideologia era compreendida ora como uma ideia fixa na cabeça do homem, no processo de estímulos e respostas, conforme a perspectiva do objetivismo; ora como fato de consciência, efeito do interior, processo de introspecção, conforme a perspectiva do subjetivismo. Para Bakhtin, a consciência é de natureza sociológica, constituída num processo de confronto entre os valores sociais no interior de um determinado sistema social:

A consciência adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso de suas relações sociais. Os signos são o alimento da consciência individual, a matéria de seu desenvolvimento, e ela reflete sua lógica e suas leis. A lógica da consciência é a lógica da comunicação ideológica, da interação semiótica de um grupo social. (BAKHTIN, 1992, p.35-36)

Sobre esse aspecto, tendo em vista o processo de constituição da consciência humana apresentada por Bakhtin, é possível estabelecer um diálogo entre esse autor e Vygotsky, uma vez que ambos compreendem o homem como sujeito histórico, cultural, que se desenvolve no conjunto das relações estabelecidas socialmente, mediadas pela linguagem. Os dois autores situam a linguagem no centro das relações do homem com o mundo.

Conforme Vygotsky (2008), a construção do conhecimento se dá através de compartilhamento de ações do sujeito com o outro, este contribui para a relação entre sujeito e objeto de conhecimento. A relação do homem com o mundo não se faz de forma direta, pois o sujeito não tem acesso direto à realidade, mas, sim, às representações da realidade mediada pela linguagem. Para esse autor, o desenvolvimento do pensamento humano está diretamente ligado às relações sociais do sujeito que se constitui social e historicamente: “O pensamento verbal não é uma forma de comportamento natural e inata, mas é determinado por um processo histórico-cultural e tem propriedades e leis específicas que não podem ser encontradas nas formas naturais do pensamento e fala” (VYGOTSKY, 2008, p.63).

A concepção de desenvolvimento humano defendida por Vygotsky se apresenta como um fenômeno dependente das relações históricas e sociais vivenciadas pelo homem, o desenvolvimento mental é marcado por constantes mudanças, transformações. Segundo esse autor, a linguagem não se reduz à manifestação externa do pensamento expresso em palavras, mas é ela, a linguagem, que concede existência ao pensamento, isto é, a palavra é o material semiótico da consciência que delimita o discurso interior.

Embora apresentem objetivos diferentes no desenvolvimento dos seus estudos, Bakhtin, voltado para a elaboração de uma teoria da linguagem fundamentada na dialética entre sujeito e contexto histórico-cultural, e Vygotsky cujos estudos se voltam para a concepção de uma psicologia fundada nos fatores históricos, esses dois autores defendem a constituição do sujeito sob um enfoque sociohistórico, em que a linguagem, como afirmado anteriormente, desempenha o papel central das relações sociais estabelecidas pelo homem, portanto, a linguagem se apresenta como espaço de construção e materialização de ideologias.

Como se observa, Bakhtin e Vygotsky, partindo da dialética cultural e social, apresentam o homem como ser histórico constituído no processo das relações sociais, numa ação partilhada, mediada pelo outro, em que a palavra funciona como lugar onde se revelam

confrontos de valores sociais contraditórios. Sobre esse aspecto, como assinalado em passagens anteriores, para Bakhtin:

(...) Cada palavra se apresenta como uma arena em miniatura onde se entrecruzam e lutam os valores sociais de orientação contraditória. A palavra revela-se, no momento de sua expressão, como o produto da interação viva das forças sociais. É assim que o psiquismo e a ideologia se impregnam mutuamente no processo único e objetivo das relações sociais. (BAKHTIN, 1992, p.66)

### **2.1.2 A dialogicidade e a interdiscursividade na linguagem**

Bakhtin considera a linguagem essencialmente dialógica. A ideia de diálogo apresentada por esse autor não se reduz ao diálogo face a face, num determinado momento da interação verbal, mas num permanente diálogo com e entre os diversos discursos que compõem a sociedade.

Esse processo dialógico, em que o discurso do outro é vinculado a outros fios discursivos, manifesta-se, conforme apresentado por Bakhtin (2003), como “assimilação da palavra do outro” e não simplesmente do código linguístico, ou seja, essas palavras são carregadas de expressão emotivo-valorativa de quem as enuncia e essa expressão é assimilada, (re)eleborada e reacentuada pelo sujeito em situação de enunciação.

Toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. (BAKHTIN, 1992, p.113).

Ora, a construção de enunciados se dá num conjunto de retomadas a enunciados anteriores, isso nos permite dizer, com Bakhtin, que não há discurso adâmico, original (no sentido restrito da palavra), uma vez que no enunciado ecoam outras vozes de enunciados já ditos implicados a uma determinada esfera de comunicação discursiva.

Nessa acepção, a alteridade é fundamental para o ser humano, porque só é possível pensar o homem no conjunto das suas relações sociais e afetivas com o outro, mediadas pela linguagem, num processo de interação. Isso, em outros termos, reporta a um princípio bakhtiniano que “a vida é dialógica por natureza” (BAKHTIN, 2003).

Ainda, para ilustrar essa proposição, Bakhtin afirma:

Nosso discurso, isto é, todos os nossos enunciados (inclusive as obras criadas) é pleno de palavras dos outros, de um grau vário de alteridade ou de assimilidade, de um grau vário de aperceptibilidade e de relevância. Essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos, e reacentuamos. (BAKHTIN, 2003, p.294-295)

Nessa concepção, reitero a ideia de discurso como produto das relações interdiscursivas, com aquilo que já foi dito em algum lugar, em certo tempo, que permanece na memória<sup>8</sup> do sujeito e são trazidas à tona no processo da prática discursiva, é o saber discursivo que nos possibilita dizer algo num determinado momento histórico, conforme a esfera de atividade social em que o sujeito se encontra.

Nesse sentido, todo ato enunciativo é produto da interação social, determinado, organizado “fora do indivíduo”, pelas condições do meio social na qual se manifesta, ou seja, a enunciação é determinada de forma explícita ou não pelos participantes do discurso conforme as condições sociais nas quais ela está inscrita.

Ainda, em relação à enunciação, vale salientar que a construção do enunciado leva em conta a atitude responsiva do outro, numa produção ativa de compreensão, em que o interlocutor responde ao enunciado proferido, construindo sentido para ele. Esse processo instaura o princípio dialógico. Daí a importância do outro para o sujeito que constrói o enunciado, uma vez que toda enunciação depende do discurso-resposta para a sua manifestação, exigindo, portanto, a presença de um interlocutor, mesmo que esse não seja real, pois há uma projeção, por parte do locutor, das características do outro no seu discurso. Sobre esse aspecto, Bakhtin afirma:

Ao falar, sempre levo em conta o fundo aperceptível da percepção do meu discurso pelo destinatário: até que ponto ele está a par da situação, dispõe de conhecimentos especiais de um dado campo cultural da comunicação; levo em conta as suas concepções e convicções, os seus preconceitos (do meu ponto de vista), as suas simpatias e antipatias (BAKHTIN, 2003, p.302).

Para pensar a interdiscursividade na linguagem, parece-me também adequado abordar essa questão, a partir do olhar de Foucault, na medida em que, para esse autor, “um enunciado tem sempre margens povoadas de outros enunciados” e “não há enunciado que, de uma forma ou de outra, não reatualize outros enunciados” (FOUCAULT, 2008, p.110 -111).

---

<sup>8</sup>Para Maingueneau, “toda formação discursiva é associada a uma memória discursiva, constituída de formulações que repetem, recusam e transformam outras formulações”. (1997, p.115)

Em conformidade com a discussão em foco, pode-se afirmar que o discurso, como prática social, é de certa forma definido por aquilo que o interdiscurso disponibiliza e/ou determina o que deve ser dito, conforme as circunstâncias sociais e o interesse do sujeito falante. Para Foucault (2008), a verdade de um discurso se manifesta em relação às regras daquilo que ele chamou de “política discursiva”, que são ativadas e atualizadas a cada prática discursiva.

Há, portanto, sistemas de formação presentes no próprio discurso, esses sistemas são formas mutáveis de elaboração de um discurso reguladas pela prática discursiva nas quais ele se encontra inserido. Essas formas são capazes de determinar e de controlar as condições de funcionamento do discurso.

Na visão de Foucault, o discurso se caracteriza pela relação dialética entre singularidade (como acontecimento histórico e singular) e repetição (liga-se a outros discursos). Dessa forma, o enunciado é compreendido no jogo de relações entre outros enunciados. A função enunciativa é propriedade fundamental de cada enunciado e se estrutura conforme um conjunto de regras sociohistóricas que proporcionam o aparecimento de enunciados no tempo e no espaço:

Por sistema de formação, é preciso, pois, compreender um feixe complexo de relações que funcionam como regra: ele prescreve o que deve ser correlacionado em uma prática discursiva, para que esta se refira a tal ou tal objeto, para que empregue tal ou tal enunciação, para que utilize tal ou tal conceito, para que organize tal ou tal estratégia. Definir em sua individualidade singular um sistema de formação é, assim, caracterizar um discurso ou um grupo de enunciados pela regularidade de uma prática. (FOUCAULT, 2008, p.82-83)

As regras de formação são responsáveis pela existência do discurso, elas indicam as condições de sua manifestação, em que os discursos, objetos sociohistóricos, são construídos na relação com outros discursos, com múltiplos discursos, num processo de dispersão e de regularidade, uma vez que os elementos que os compõem não apresentam vínculos por nenhum princípio de unidade e “não podem entrar na unidade de arquitetura lógica” (FOUCAULT, 2008, p.42). É nesse enquadre teórico que Foucault apresenta o conceito de formação discursiva:

No caso em que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações), diremos,

por convenção, que se trata de uma *formação discursiva*.<sup>9</sup> (FOUCAULT, 2008, p.43)

Uma formação discursiva (doravante FD) é sempre atravessada por outras FDs, à vista de seu caráter de movimentação, de entrecruzamento, de transformação, de ativação e de produção de saberes por meio do interdiscurso; “os discursos devem ser tratados como práticas descontínuas, que se cruzam por vezes, mas também se ignoram ou se excluem” (FOUCAULT, 2009, p.52-53).

Na perspectiva foucaultiana, as FDs não se constituem no viés ideológico, pela luta de classes, mas pela constituição de saberes/poderes. O saber – conjunto de elementos formados regularmente numa prática discursiva - é construído no funcionamento dessas práticas e desempenha o papel de organizador, de controlador do discurso inscrito a uma determinada FD, portanto, não se pode e/ou deve dizer tudo o que deseja, em qualquer circunstância e nem qualquer pessoa está apta a falar qualquer coisa.

Para Foucault, a possibilidade de nos depararmos com regularidades no processo de FD é que permite dizer que se trata de uma determinada FD e não de outra.

(...) a regularidade dos enunciados é definida pela própria formação discursiva. A lei dos enunciados e o fato de pertencerem à formação discursiva constituem uma única e mesma coisa; o que não é paradoxal, já que a formação discursiva se caracteriza não por princípios de construção, mas por uma dispersão de fato, já que ela é para os enunciados não uma condição de possibilidade, mas uma lei de coexistência, e já que os enunciados, em troca, não são elementos intercambiáveis, mas conjuntos caracterizados por sua modalidade de existência (FOUCAULT, 2008, p.132).

Como se observa, todo enunciado se constitui numa relação de mais ou menos dependência com outros enunciados. É nesse processo de assimilação, de reelaboração de relacionamento entre os enunciados num determinado contexto histórico que o sentido<sup>10</sup> é produzido.

Para ilustrar a reflexão aqui apreendida, recorre-se aqui, como exemplo, um fragmento<sup>11</sup> do discurso do professor, retirado do *corpus* investigado, que remete ao início de

---

<sup>9</sup> Grifo do autor

<sup>10</sup> A seção seguinte apresenta uma reflexão acerca da noção de sentido adotada neste trabalho.

<sup>11</sup> Esse trecho foi extraído da sétima aula gravada e transcrita pela pesquisadora. Nessa aula a professora propõe continuar o trabalho desenvolvido sobre o livro de literatura “Histórias sobre ética”. A turma está em círculo, ela corrige as atividades do suplemento.

**Normas para transcrição** – Castilho, Ataliba Teixeira de. A língua falada no ensino de português. 2.ed. – São Paulo: Contexto, 2000.

Ocorrências  
Incompreensão de palavras ou segmentos  
Hipótese do que se ouviu

Sinais  
( )  
(hipótese)

uma aula, em que ele retoma questões de uma aula anterior relacionadas a um determinado livro de literatura. Observa-se que, para dar continuidade a esse trabalho, o professor reflete sobre os aspectos que envolvem a ação de ler, realçando a importância desse ato.

**P:** (...) o livro traz isso assim assim num sei o quê? e:: e:: isso é:: é:: pra refletir e assim nós chegamos a uma seguinte conclusão de que leitura é aprendiZADO... né? leitura é aprendizado vejam só se não é aprendizado de linguagem é aprendizado de postura não é? não é aprendizado de entonação é aprendizado de vocabulário se não é aprendizado de vocabulário é apren/é aprendizado de modo de vida num é verdade?... é aquilo que/que falava tanto ant/anteriormente com é:: ... ditado popular moral da história né? leitura é moral da história e nós precisamos nos adaptar TO::DOS os dias a nós mesmo aceitar jamais tá? quando eu falo de aceitação não é radicalizar não mas a gente precisa ter clareza de que nós... somos um/um constante mutante né? agora a ética nos pede que nós tenhamos né? rumo... objetivos... critérios e é tudo isso que a obra tá falando pra gente num é verdade? cês notaram que é:: os títulos eles não são é:: meros títulos né? vocês apanharam isso muito bem na aula passada falando então eu gostaria/olha bem o recadinho que tem lá ((professora faz a leitura de um texto do livro)) por que a gente olha bem como que tá sendo propício até a nossa organização ô A a fala é muito direta num dá pra usar o ouvido só pra separar cabeça não... então vejam bem principalmente esse pedacinho olha interesse pessoal e bem comum... né? quando nós organizamos todo o círculo que num ficou um círculo mas:: deixa pra lá né?... não vamos traçar com compasso vejam só que legal quando eu/eu falo assim P mova-se ainda tem gente fora da roda ... a partir de/de agora eu gostaria que vocês lesem isso também ... quando eu digo... fulano eu não vou ouvir agora suas desculpas porque sua organização de pasta deve ser no dia anterior... não na hora de deixar pra trás... então eu tô dando um toque também pro fulano... olha essa outra falazinha aqui princípio e conveniência vocês sabem muito bem que o ser humano age muito por

---

|                                       |               |
|---------------------------------------|---------------|
| Truncamento                           | /             |
| Entonação enfática                    | maiúsculas    |
| Comentários descritivos               | ((minúscula)) |
| Alongamento de vogal ou consoantes    | :: ou :::     |
| Silabação                             | -             |
| Qualquer pausa                        | ...           |
| Superposição, simultaneidade de vozes | [             |

Observações: “P” representa a fala da professora; “A” indica intervenção de aluno; sendo que o número na frente de cada “A” representa um determinado aluno; “AT” indica que vários alunos falam ao mesmo tempo. Os nomes dos alunos foram substituídos por pseudônimos com objetivo de preservá-los. Durante as transcrições analisadas serão apresentadas apenas a primeira letra do pseudônimo do aluno.

**conveniência né?** age muito por conveniência... as desCULpas né? as justificativas muitas vezes/ muitas vezes não tô dizendo sempre mas elas são carregadas de... conveniência... a::h eu não trouxe por conta disso **então é isso tudo que a gente tá trabalhando olha a metalinguagem da Obra com a nossa situação atual...** a gente tá falando de uma coisa que nós precisamos cuidar em nós e **vejam vocês quando eu falo nós eu tô me inserindo nisso... porque muitas vezes a cama tá quentinha mas a gente tem que pular cedo pra poder se organizar é o tal da persistência de vencer a mim mesma** tava muito bom dormir mas foi bom pular tal hora assim assim pra pôr tudo já no jeito em fila e falar assim hoje eu tenho um::/um:: uma::/uma:: agenda pra cumprir até tantas horas e ela já tá preestabelecida né? mas isso aí a gente vai vivendo COM? o tempo e aÍ:: começa assim... ((professora faz leitura do suplemento do livro)) ô T que que você prestou atenção nisso?

Verifica-se, nesse excerto, que, tendo em vista o discurso como espaço de construção e manifestação de ideologias, de valores sociais e culturais, é possível entrever no discurso de P os modos como esse sujeito compreende, significa o mundo a sua volta e a si mesmo mesmo.

A posição sujeito é ocupada por um “eu” que projeta a imagem de professor preocupado em criar condições que permitam ao aluno refletir sobre o seu comportamento, sobre sua postura no meio em que vive, vislumbra-se, então, um fazer docente que não se restringe à apresentação de conteúdo didático-pedagógico. Dessa forma, verifica-se a projeção da imagem coletiva de professor como educador, como aquele que permite ao aluno construir de forma independente o seu conhecimento, contribuindo para a formação de aluno autônomo, capaz de opinar, de se fazer ouvir pelo outro e de participar de forma ativa e responsável de atividades do cotidiano **“nós precisamos nos adaptar TO::DOS os dias a nós mesmo aceitar jamais tá?”**, **“pra poder se organizar é o tal da persistência de vencer a mim mesma”**, **“quando eu digo... fulano eu não vou ouvir agora suas desculpas porque sua organização de pasta deve ser no dia anterior”..**

Em relação ao processo de remissão às pessoas do discurso, de forma estratégica, P, como enunciador, se apresenta ora como “eu”, ora como “nós”. Essa escolha se justifica pela necessidade de P em determinados momentos apresentar uma avaliação em relação ao envolvimento dos alunos na realização da atividade proposta **“quando nós organizamos todo o círculo que num ficou um círculo mas::”**, de realçar a importância da atividade trabalhada em sala de aula **““olha bem como que tá sendo propício até a nossa organização”**, de direcionar, de conduzir a atividade **“eu gostaria que vocês lessem isso também”** ou até mesmo como forma de estabelecer uma certa aproximação com os alunos

como estratégia para conseguir adesão deles à tarefa proposta. Esse comportamento se caracteriza comum nas interações em sala de aula uma vez que o principal objetivo é a construção de uma interação que possibilite a realização das atividades envolvidas no processo de ensino-aprendizagem.

Com o intuito de mostrar aos alunos o valor da leitura em suas vidas **“leitura é aprendizado vejam só se não é aprendizado de linguagem”, “é aprendizado de postura não é? não é aprendizado de entonação é aprendizado de vocabulário se não é aprendizado de vocabulário é apren/é aprendizado de modo de vida num é verdade?...”**, o discurso de P se apresenta engendrado em diferentes formações discursivas – acadêmica, escolar – **“aprendizado de entonação”, “aprendizado de postura”**. As relações interdiscursivas são construídas conforme o modo que P parece entender, significar o objeto leitura. Percebe-se, que no curso dessa interação há uma emergência de vozes que remetem a discursos sobre a leitura como objeto de ensino, como objeto de construção de saberes, como objeto de formação de sujeitos.

As relações interdiscursivas permitem ao indivíduo retomar o que foi dito em determinado lugar e tempo e dizê-lo em outro momento discursivo, instaurando uma enunciação nova, única, sem perder de vista o saber discursivo que retoma o já-dito e contribui para a produção de sentido desse dizer construído no momento da enunciação.

Por fim, o excerto se mostra interessante por considerarmos a linguagem como um processo dialógico, social, em que o outro desempenha um papel importante para o eu, melhor dizendo, porque todo discurso é construído na relação alteridade e contexto.

Feitas as considerações teóricas acima, ressalte-se que a enunciação é um evento único, individual, não reiterável, fonte de construção de sentido, pelo qual o enunciador constrói o seu discurso e a si mesmo numa relação dialógica com o outro, com outros discursos pelo processo de interação em diferentes esferas sociais.

### **2.1.3 Construção de sentido: negociação entre sujeitos**

A propósito da construção de sentido, Bakhtin (1992, 2003) afirma que as condições da situação de comunicação orientam, determinam a enunciação, dessa forma, o sentido não se limita apenas ao reconhecimento, à identificação de uma forma linguística empregada pelo locutor, mas estende-se à ação de atribuir significado à palavra, ao discurso no momento de

enunciação. A uma oração pode-se conferir sentidos diferentes de acordo com os participantes da cena enunciativa, conforme a esfera social na qual o discurso se vincula e as especificidades do contexto social e histórico de manifestação do discurso; “toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva; toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente; o ouvinte se torna falante” (BAKHTIN, 2003, p. 271).

Portanto, nenhum sentido é dado e, sim, criado no processo das complexas relações dialógicas de um discurso com outro discurso, de um indivíduo para outro; “a compreensão é uma forma dialógica, ela está para a outra no diálogo”, pois “compreender é opor à palavra do locutor uma contrapalavra”, dessa forma, o sentido depende do processo de interação entre os sujeitos durante a prática discursiva. Para Bakhtin, “o centro organizador de toda enunciação, de toda expressão, não é interior, mas exterior: está situado no meio social que envolve o indivíduo” (1992, p.121).

Ainda, segundo esse autor:

Escolhemos a palavra pelo significado que em si mesmo não é expressivo mas pode ou não corresponder aos nossos objetivos expressivos em face de outras palavras, isso é, em face do conjunto do nosso enunciado. O significado neutro da palavra referida a uma determinada realidade concreta em determinadas condições reais de comunicação discursiva gera a centelha de expressão. (BAKHTIN, 2003, p. 292)

Nessa linha de reflexão, verifica-se que o significado está no nível da palavra e o sentido ou tema no nível do enunciado. A significação refere-se ao aparato técnico do sistema da língua, portanto, é de natureza abstrata, convencional. Os elementos da enunciação, reiteráveis e idênticos cada vez que são pronunciados, apresentam uma certa estabilidade na qual o enunciado se apóia para a produção de sentido; “os significados lexicográficos neutros das palavras da língua asseguram para ela a identidade e a compreensão mútua de todos os seus falantes, contudo o emprego das palavras na comunicação discursiva viva sempre é de índole individual-contextual” (BAKHTIN, 2003, p. 294).

A escolha de uma palavra para a construção do enunciado não se prende apenas a sua forma lexicográfica, mas ao formato adquirido por essa palavra ao ser pronunciada em outros enunciados. A construção dos enunciados se dá num processo de assimilação, de interação com outros enunciados, com as palavras do outro; “todo enunciado concreto é um elo na cadeia da comunicação discursiva de um terminado campo” (BAKHTIN, 2003, p. 296).

De acordo com essa perspectiva, verifica-se que a palavra se apresenta para o falante em três aspectos: como palavra neutra e sem dono; como palavra dos outros, carregada de

ecos de outros enunciados e como a *minha* palavra, no momento em que a escolho para realizar um determinado enunciado, conforme minha intenção discursiva e a situação de comunicação, ela já apresenta marcas da minha individualidade. Segundo Bakhtin, “a palavra é expressiva, mas essa expressão não pertence à própria palavra: ela nasce no ponto de contato da palavra com a realidade concreta e nas condições de uma situação real, contato esse realizado pelo enunciado individual” (2003, p.294).

No fluxo desse raciocínio, afirma-se que o sentido é determinado não apenas pela materialidade linguística, mas também pelos elementos não verbais da interação, pela relação entre discursos, pela negociação entre os sujeitos na interação, num movimento marcadamente dialógico.

Desse modo, a construção do sentido está diretamente relacionada à alternância dos sujeitos do discurso, à atitude responsiva do outro, à relação entre os diferentes enunciados, aos efeitos da enunciação compartilhados pelos parceiros de comunicação.

Nesse enquadre, para avançar a discussão teórica, faz-se importante explicitar as particularidades de oração e de enunciado defendidas por Bakhtin (2003). Para esse autor, a oração é uma unidade significativa, convencional da língua; “a oração enquanto unidade da língua tem natureza gramatical, fronteiras gramaticais, lei gramatical e unidade” (BAKHTIN, 2003, p. 278). Assim como a palavra, a oração não tem dono, não tem autor, apresenta conclusibilidade de forma gramatical, de significado, ou seja, apresenta um significado linguístico de natureza abstrata que nos permite prevê “o seu papel possível no enunciado”, mas isso não garante a manifestação completa do sentido pretendido pelo falante e nem a capacidade de suscitar resposta em relação à oração quando manifestada isoladamente; “a oração enquanto unidade da língua é neutra e em si mesma não tem aspecto expressivo; ela o adquire (ou melhor, comunga com ele) unicamente em um enunciado concreto” (BAKHTIN, 2003, p. 290).

Ainda segundo esse autor:

A oração enquanto unidade da língua é desprovida da capacidade de determinar imediata e ativamente a posição responsiva do falante. Só depois de tornar-se um enunciado pleno, uma oração particular adquire essa capacidade. Qualquer oração pode figurar como enunciado acabado, mas, neste caso, é completada por uma série de elementos muito substanciais de índole não gramatical, que lhe modificam a natureza pela raiz. (BAKHTIN, 2003, p. 287)

Para Bakhtin, o enunciado se caracteriza como unidade real de comunicação discursiva, remete a uma situação concreta, lugar de manifestação da subjetividade do locutor

e representa um elo no sistema de comunicação constituído de outros elos, de outros enunciados - discursos anteriores ao momento da enunciação e discursos posteriores a esse momento - se uma vez rompida essa ligação, essa relação entre os discursos fica comprometida, modificando, alterando a produção de sentido. Sobre essa questão, Bakhtin afirma; “cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva. Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma resposta aos enunciados precedentes de um determinado campo” (2003, p.297).

O princípio constitutivo do enunciado é a alternância dos sujeitos do discurso, esse fenômeno é responsável por marcar os limites do enunciado do outro no processo de enunciação; “o falante termina seu enunciado para passar a palavra ao outro ou dar lugar à sua compreensão ativamente responsiva, o enunciado não é uma unidade convencional, mas uma unidade real, precisamente delimitada da alternância dos sujeitos do discurso, a qual termina com a transmissão da palavra ao outro” (BAKHTIN, 2003, p. 275). O processo de alternância do sujeito<sup>12</sup> não se restringe à relação dos interlocutores em uma conversa do dia-a-dia, mas se manifesta no interior do enunciado na relação estabelecida entre diferentes discursos pertencentes a diversos campos da atividade humana.

Essa alternância dos sujeitos do discurso determina a conclusibilidade específica do enunciado, considerada por Bakhtin (2003) como a segunda particularidade do enunciado concreto. Esse aspecto é determinado por três fatores; i) exauribilidade do sujeito e do sentido; ii) projeto de discurso ou vontade de discurso do falante; iii) formas típicas composicionais e de gênero do acabamento.

O primeiro fator, relativo ao tema, mesmo que aparentemente se apresente como inesgotável, adquire uma certa conclusibilidade conforme as condições de produção, recepção e circulação do enunciado e de acordo os objetivos definidos pelo autor. O segundo fator é determinante do todo do enunciado, o que o sujeito pretende dizer delimita o tema do discurso, imposição dos limites da escolha do objeto de sua exauribilidade semântico-objetual, e o gênero no qual será construído o enunciado. O terceiro e último fator diz respeito à escolha das formas estáveis de gênero, essa escolha é determinada pelas características específicas de um determinado campo discursivo, pela escolha do tema, pela situação de comunicação e pelos efeitos de sentido pretendidos pelo autor.

---

<sup>12</sup> As alternâncias dos sujeitos do discurso podem ser observadas mais claramente em um momento de diálogo em que alternam as enunciações dos participantes do diálogo. Essas alternâncias são denominadas réplicas do diálogo (cf. BAKHTIN, 2003).

Verifica-se, então, que a construção do enunciado envolve elementos além da materialidade linguística, pois há uma relação entre o verbal e o não verbal na situação de comunicação que se encontra inserida a uma esfera social e histórica. A situação extraverbal é considerada parte integrante do enunciado e essencial para a construção de sentido. Portanto, o sentido não se apresenta pronto, não é concebido na unidade da língua, pois, “toda informação dirige-se a alguém, é suscitada por alguma coisa, tem algum objetivo, ou seja, é um elo real na cadeia da comunicação discursiva em determinado campo da atividade humana ou da vida” (BAKHTIN, 2003, p. 288).

A enunciação é de natureza social, histórica e se constitui numa relação entre enunciações, num movimento circular de discursos, dessa forma, a língua só pode ser compreendida na totalidade da enunciação, uma vez que o enunciado é constituído no processo de interação verbal circunscrito por diversas esferas sociais, daí a natureza social da linguagem; “a estrutura da enunciação é uma estrutura puramente social. A enunciação como tal só se torna efetiva entre os falantes” (BAKHTIN, 1992, p.127).

Nesse contexto teórico apresentado por Bakhtin de produção de sentido, funda-se o princípio da heterogeneidade, efeito claro da polifonia. Esse princípio teórico também trabalhado por outros autores como Ducrot<sup>13</sup> e Authier-Revuz, em relação aos quais se devem guardar as suas diferenças e particularidades, tem como objetivo apontar problemas na tese de que o sujeito é o único “dono” do seu dizer, e, ainda, “em que cada enunciado possui um e somente um autor” (DUCROT, 1987, p.161), o que implicaria a unicidade do sujeito no discurso. Ducrot considera a enunciação um objeto da concepção polifônica,<sup>14</sup> pois um mesmo enunciado pode apresentar um ou mais sujeitos responsáveis por ele.

Bakhtin (2002) reflete o fenômeno da polifonia a partir da teoria do romance desenvolvida por ele. Para esse autor, no romance polifônico verifica-se o não acabamento, a

---

<sup>13</sup> Ducrot desenvolveu seus estudos orientado pelos trabalhos de Émile Benveniste. Segundo Benveniste (1989), é na e pela linguagem que o indivíduo se constitui como sujeito, a teoria da enunciação por ele desenvolvida centrava-se na questão da subjetividade na linguagem, embora seu interesse não fosse desenvolver uma teoria do sujeito, pois a preocupação maior de Benveniste era com a questão da significação.

<sup>14</sup> Ducrot considera que a existência da polifonia está diretamente relacionada à existência de dois tipos de “personagens” em uma enunciação: enunciadore e locutores. Enquanto o locutor é responsável pela produção do enunciado, ele é definido como ser do discurso, é indicado pelo uso da marca de primeira pessoa. Há um desdobramento da figura do locutor em (L) “locutor enquanto tal e (λ) “locutor enquanto ser do mundo” com intuito de resolver a questão de um mesmo enunciado apresentar marcas de primeira pessoa atribuíveis a diferentes locutores. O enunciadore está ligado à imagem que o sujeito institui a si na e pela enunciação. Esse autor defende a ideia de que a língua traz elementos que nos permitem flagrar o ponto de vista de onde se posiciona o locutor, cujas imagens do sujeito enunciadore são veiculadas pelo enunciado.

inconclusibilidade, o constante processo de (trans)formação da personagem, em que o reconhecimento do eu se dá através do outro, da imagem que o outro faz do eu. Num movimento dialógico, o eu se projeta no outro que, por sua vez, se projeta no eu. O autor do romance polifônico deixa que a personagem tome forma, ganhe estilo, tornando-se sujeito do seu próprio discurso. Sob essa perspectiva, o fenômeno da polifonia marca o encontro, o confronto, o embate de diferentes vozes sociais presentes no discurso. A regência dessa multiplicidade de vozes produz efeitos de sentidos pretendidos pelo sujeito. Verifica-se, então, que a manifestação da alteridade no discurso instaura o fenômeno da polifonia.

Para avançar a discussão teórica, em diálogo com Bakhtin, Authier-Revuz (1999), considerando que todo discurso é construído para alguém, para o outro, afirma que essa troca dá-se numa relação de cumplicidade em que o outro, de forma direta ou não, determina a construção do discurso. Essa autora considera esses processos - o discurso para o outro e o outro no discurso - como duplo dialogismo.

Sobre esse aspecto, Authier-Revuz (1998)<sup>15</sup> traz à baila duas formas de manifestação da alteridade no discurso; a heterogeneidade mostrada e a constitutiva. A primeira refere-se àquela que, por meio de elementos da língua, da materialidade linguística, a presença do outro se torna explícita (glosas enunciativas, o discurso relatado - formas sintáticas do discurso direto e do discurso indireto -, as aspas); recuperável a partir de outras fontes de enunciações. Na segunda, essa alteridade não nos é revelada na superfície do discurso, ela é marcada pela relação estabelecida com outros discursos e reconhecida de acordo com as relações estabelecidas entre os discursos.

Para ilustrar o movimento dialógico, polifônico presente no discurso do professor, ou seja, que o sujeito, ao se enunciar, traz ora de forma mostrada, ora não mostrada, a voz do outro, trago aqui mais um trecho, o qual faz parte da décima segunda aula presente no *corpus* deste trabalho.<sup>16</sup>

**A12:** V mas Raul Seixas se você não entender a música você acha ela chata mesmo.

---

<sup>15</sup> A autora apóia-se no dialogismo bakhtiniano e na psicanálise freudo-lacanianana. A relação entre heterogeneidade mostrada e a heterogeneidade constitutiva é concebida pela hipótese de um sujeito estruturalmente clivado. Sobre isso, como dito em passagens anteriores, a visão de sujeito adotada por este estudo, diferente da dessa autora, se fundamenta na concepção de sujeito em constante processo de (trans)formação fundado na relação entre o social e o individual.

<sup>16</sup> Esta foi a última aula observada e gravada, houve uma reflexão proposta pela professora sobre o trabalho de observação desenvolvido pela pesquisadora. Essa discussão foi instaurada pelo fato de um aluno dizer que a palavra ideologia o fazia lembrar de Cazuza. Nesse momento, os colegas começaram a falar das suas preferências musicais, dentre elas, Raul Seixas.

**P:** Com certeza é isso que eu tô falando pra ela principalmente se não contextualizada se não trouxe a época que tava (cantando) lá né? metamorfose ambulante por exemplo e além disso era **a parceria dele com aquele carinha lá Paulo Coelho** que já vivia com a cabeça nas nuvens já era chamado de louco mas eles preferiam ser chamados de louco naquela época do que passar pelo processo do crivo da ditadura... às vezes alguém me pergunta ((professora canta)) né? perguntas não vão aí olha bem perguntas não são pertinentes porque de repente **eu tô falando e alguém pode tá me gravando simplesmente pra me mostrar por general fulano** de tal né? e coisa e tal e aí vai e/e/e o negócio é bem/bem tramado tá? eu gosto eu/eu gosto de mpb né? **eu já declarei isso pra vocês... eu gosto de mpb não sou é::/não sou assim uma pessoa que descrever dos trabalhos dos outros né? mas determinados tipos de música são/ não vou citar agora não me trazem alegria não e:: até um certo quadrado que enquadrado estamos enquadrado somos o tempo todo né?** é isso aí é um quadrado ou um retângulo ou sei lá o que então tem uma temática um dia **eu falei isso um colega virou assim tá doida?** não vocês acham vocês ainda não viram muita coisa disso mas a gente sabe mil novecentos e vinte e dois lá:: trás um século de diferença... semana de arte moderna quando Vila Lobos entrou no palco pra tocar as bachianas de fraque todo arrumadaço teatro municipal de São Paulo assim((gesticula pra indicar que estava lotado)) **de chinela porque o joanete dele tinha inflamado e ele não podia deixar de tocar tinha feito um (concerto) antes né?... aí o cara toca o palco e é vaia::do totalmente na semana de arte moderna quando Graça Aranha vai declamar na frente pra chamar o público pra entrar pra semana de arte moderna que foi aquele evento que revolucionou a literatura brasileira** e tal e aí começa todo aquela:: ovo papel tomate tudo né?

**A1:** Cara tira tomate não sei da onde.

O professor, no momento da enunciação, organiza seu discurso refletindo o lugar que atribui a si mesmo e ao aluno. Há uma mobilização da imagem construída pelos sujeitos envolvidos nesse evento interacional. Esses lugares construídos e designados pelos sujeitos no e pelo discurso trazem à tona, num jogo enunciativo, o contexto social, a relação de poder dos participantes envolvidos no processo discursivo. Em outras palavras, essa relação de alteridade é responsável pela construção da imagem do sujeito, em que imagem do eu se constitui pelo reconhecimento da imagem que o outro faz de si.

Todo discurso enunciado por P, como se pode notar, é atravessado por outras vozes que, mesmo não explícitas, ecoam na prática discursiva. As vozes que se fazem “ouvir” são mobilizadas com intuito de manifestar para o seu interlocutor, aluno, a sua preferência musical, projetando a imagem de um sujeito sem preconceitos, capaz de respeitar a pluralidade musical, as preferências declaradas em cada época por determinado grupo social

**“eu gosto de mpb não sou é::/não sou assim uma pessoa que descrer dos trabalhos dos outros né?”**. Entretanto, logo em seguida, P ao enunciar; **“mas determinados tipos de música são/ não vou citar agora não me trazem alegria não”** deixa entrever a imagem de um sujeito que desaprova um estilo musical. Num movimento de remissão ao já dito, P traz a cena elementos linguísticos que fazem alusão à letra de uma música “funk” e nos permitem supor à qual estilo ela se refere **“e até um certo quadrado que enquadrado estamos enquadrado somos o tempo todo né?”**.

O discurso de P assinala a ideia de que um sujeito que diz o que diz é porque já viveu, vivenciou situações **“vocês ainda não viram muita coisa disso mas a gente sabe mil novecentos e vinte e dois lá:: trás um século de diferença...”** esse movimento permite a legitimação do seu dizer.

Nesse contexto, nota-se que o discurso de P é construído estabelecendo diálogo com outros discursos presentes na memória discursiva do enunciador, uma vez que P retoma letras de músicas e fatos ocorridos no contexto da literatura brasileira **“semana de arte moderna que foi aquele evento que revolucionou a literatura brasileira”, “às vezes alguém me pergunta”** para construir o seu discurso. Verifica-se que o enunciador assume diferentes papéis sociais que concorrem para a construção da sua identidade, portanto, a assunção desses papéis parece negociar, num movimento dinâmico, a imagem que pretende refletir. Dessa forma, o outro presente na cena enunciativa orienta, determina o discurso do sujeito-professor.

No trecho analisado, é possível verificar a dupla orientação dialógica defendida pelo pensamento bakhtiniano - o diálogo entre interlocutores e o diálogo entre os discursos **“eu já declarei isso pra vocês...”** nesse caso, o vocábulo “vocês” remete-se aos interlocutores presentes no evento discursivo. Já, nesse outro enunciado, é possível verificar a relação dialógica com outro discurso **“o cara toca o palco e é vaia::do totalmente na semana de arte moderna quando Graça Aranha vai declamar na frente pra chamar o público [...]”**.

Retomando o pensamento bakhtiniano de que o dialogismo é condição de existência de qualquer discurso, ou seja, que o discurso é habitado, atravessado pelo discurso do outro, numa relação com outros discursos, percebe-se que na fala de P, o já-dito se manifesta, de forma explícita ou não no dizer, portanto, o discurso de P se constitui no processo interdiscursivo, dialógico.

A partir dessas observações, considera-se que o discurso é regulado pelas condições da situação de manifestação e pelas relações estabelecidas entre os participantes envolvidos no processo de enunciação, no caso, no espaço da sala de aula, no curso das interações ali empreendidas entre professor e aluno.

Assim, a palavra não é neutra, transparente, mas carregada de valores ideológicos, de desejos, de traços axiológicos, que de certa forma moldam o discurso do sujeito, tornando-o polifônico, num movimento contínuo de vozes, num atravessamento de vozes em que os discursos do outro se fazem presente no discurso do enunciador; “a palavra é expressiva mas essa expressão não pertence à própria palavra: ela nasce no ponto de contato da palavra com a realidade concreta e nas condições de uma situação real, contato esse realizado pelo enunciado individual” (BAKHTIN, 2003, p.294).

## **2.2 Heterogeneidade discursiva: a emergência da vocalidade do sujeito**

Voltando-se para o cenário da nossa investigação, entende-se que, no movimento de vozes na esfera escolar, e particularmente, no âmbito das aulas, é possível flagrar os traços próprios que refletem o discurso dessa ambiência e determinam as singularidades do sujeito enunciador, concorrendo, desse modo, para a construção da sua identidade profissional conforme a sua esfera de trabalho. Como se ilustrou há pouco, o fenômeno da polifonia proporciona a (re)configuração, negociação da identidade do sujeito numa determinada esfera social. A subjetividade individual se constitui na relação com os sistemas sociais, numa rede de relações sociais, de atividades, nas quais se integram o sujeito, cujas ações se inscrevem nesses sistemas. Assim: “é impossível alguém definir sua posição sem correlacioná-la com outras posições. Por isso, cada enunciado é pleno de variadas atitudes responsivas a outros enunciados de dada esfera da comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2003, p. 297).

Para Bakhtin,<sup>17</sup> como assinalado, o sujeito é uma construção social, que se inscreve em um espaço dialógico da realidade discursiva. A subjetividade se manifesta num processo

---

<sup>17</sup> A noção de intersubjetividade é vista de forma diferente entre Bakhtin e Benveniste. Para Benveniste, a subjetividade se apresenta explicitamente num enunciado por meio de algumas formas linguísticas das quais o indivíduo se apropria ao enunciar e, no processo referencial, auto-referencial, se representa, se transforma em sujeito da enunciação, dessa forma, a linguagem é a condição do locutor se apresentar como sujeito: “é na e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito; porque só a linguagem fundamenta na realidade, na sua realidade que é a do ser, o conceito de ego” (1989, p.286). Nesse enquadre teórico, a noção de subjetividade tem como fundamento o uso de formas linguísticas capazes de instaurar a categoria de pessoa no discurso. O *eu* só é concebido na presença do *tu* e este na presença do *eu*, assim, “nenhum dos dois termos se concebe sem o outro”, isso se deve ao fato deles se complementarem num processo de reversibilidade e de oposição; “eu não emprego *eu* a não ser dirigindo-me a alguém, que será na minha alocução um *tu*” (p.286). Para Benveniste, essa é a condição fundamental para constituição da intersubjetividade na linguagem.

socioistórico em relação à época na qual o discurso se encontra inserido. O sujeito, na perspectiva dialógica, é histórico, é social, já que ele se constitui no processo de interação entre indivíduos em um determinado espaço social organizado. O sujeito bakhtiniano age no mundo através do discurso, portanto, em sua existência, traz-se a marca do intersubjetivo, e isso se dá no e pelo discurso, construindo a realidade e a si mesmo.

O discurso é um lugar no qual se encontram uma determinada realidade e uma língua e, portanto, um lugar propício à manifestação de conflitos, confrontos que são materializados em eventos discursivos; “o discurso sempre está fundido em forma de enunciado pertencente a um determinado sujeito do discurso, e fora dessa forma não pode existir” (BAKHTIN, 2003, p. 274). É nesse contexto de conflitos, de luta, de poder que se dá a construção do sujeito.

Para avançar nesse raciocínio, focalizemos, neste momento da reflexão, o que Foucault discute sobre a questão do sujeito. Esse autor considera que as relações humanas são estabelecidas discursivamente e regulamentadas pelas características específicas das práticas discursivas de determinada época.

À Foucault foi atribuída, por alguns estudiosos, a morte do sujeito, esse autor se afasta da noção de sujeito cartesiano, para a noção de sujeito enquanto função, lugar no discurso demarcado pela FD que se apresenta como reguladora do discurso, uma vez que a ela (FD) cabe o papel de indicar aquilo que pode ou não ser dito conforme um determinado sistema discursivo.

O sujeito, para Foucault, é construído historicamente pelas práticas discursivas, por isso, o sujeito não se reduz aos elementos gramaticais de primeira pessoa manifestados no interior de uma frase, nem se apresenta no interior do sintagma da língua, mas se fixa num conjunto de acontecimentos enunciativos, em que qualquer indivíduo pode ocupar a posição de sujeito. Segundo esse autor, a existência do signo está diretamente relacionada à emissão desse signo por alguém, “não há signos sem alguém para proferi-los ou, de qualquer forma, sem alguma coisa como elemento emissor”, mas a instância produtora do discurso, ou seja, o “autor”, sujeito exterior à frase não é o mesmo o sujeito do enunciado; “esse ‘autor’ não é idêntico ao sujeito do enunciado; e a relação de produção que mantém com a formulação não pode ser superposta à relação que une o sujeito enunciante e o que ele enuncia” (FOUCAULT, 2008, p.104).

Ainda, conforme Foucault:

O sujeito do enunciado é uma função determinada, mas não forçosamente a mesma de um enunciado a outro; na medida em que é uma função vazia, podendo ser exercida por indivíduos, até certo ponto, indiferentes, quando chegam a formular o

enunciado; e na medida em que um único e mesmo indivíduo pode ocupar, alternadamente, em uma série de enunciados, diferentes posições e assumir o papel de diferentes sujeitos. (FOUCAULT, 2008, p. 105)

Reiterando a ideia de que o sujeito foucaultiano não se limita à materialidade linguística, pode-se afirmar, à luz da concepção de sujeito apresentada por esse autor, que as posições do sujeito são definidas pela possibilidade de o sujeito ocupar determinada posição e não outra em relação a uma situação de comunicação, ou seja, “as posições do sujeito se definem igualmente pela situação que lhe é possível ocupar em relação aos diversos domínios ou grupos de objetos” (FOUCAULT, 2008, p.58). Essa capacidade do enunciatador de ocupar diferentes posições de sujeito na/pela linguagem durante o processo de interação contribui para a sua construção identitária.

Segundo Foucault, a posição sujeito se apresenta como:

Um lugar determinado e vazio que pode ser efetivamente ocupado por indivíduos diferentes; mas esse lugar, em vez de ser definido de uma vez por todas e de se manter uniforme ao longo de um texto, de um livro ou de uma obra, varia - ou melhor, é variável o bastante para poder continuar, idêntico a si mesmo, através de várias frases, bem como para se modificar a cada uma. (FOUCAULT, 2008, p. 107)

Assim, a dispersão do sujeito diz respeito à capacidade do sujeito ocupar diferentes posições no discurso. É nesse sentido que se entende quando Foucault nega a unicidade, a centralidade do sujeito e considera que a definição sujeito se dá exatamente por seu caráter disperso. Para ele:

(...) as diversas modalidades de enunciação, em lugar de remeterem à síntese ou à função unificante de *um* sujeito, manifestam sua dispersão: nos diversos *status*, nos diversos lugares, nas diversas posições que pode ocupar ou receber quando exerce um discurso, na descontinuidade dos planos de onde fala. (FOUCAULT, 2008, p. 61)

O trecho abaixo apresenta parte de uma aula<sup>18</sup> cuja atividade central foi análise do livro de literatura sugerido para leitura.

**P:** Semana passada **uma colega de profissão me narrou o seguinte... ela** foi fazer uma releitura com a oitava série **DEla...** de um livro que fala sobre o Guarani de José de Alencar .

**A21:** Guarani?

**P:** Guarani José de Alencar já ouviram falar desse livro?

---

<sup>18</sup> Transcrição da oitava aula gravada- o foco era um livro de literatura indicado pela professora. No primeiro momento os alunos ouviram uma música (Metamorfose Ambulante, na voz de Cazuza), logo em seguida, cada aluno escolhia e falava uma palavra da música que mais chamou atenção.

((alguns alunos respondem que já ouviram falar))

**P:** Cê tem?... ninguém ouviu falar de José de Alencar **nessa sala ainda?**

((vozes))

**P:** O livro Guarani não mas sobre José de Alencar já inclu-si-ve um dos nossos colegas... um dos nossos colegas F.

**A7:** Eu?

**P:** É:: apresentou ô::/ô cê não leu e trouxe só o livro?... Ubirajara que é de quem?

**A7:** José de Alencar.

**P:** José de Alencar então por que que ocê tá tão excluído aí tão pra baixo assim na carteira.

((aluno fala que tá com sono))

((risos))

**P:** Né? **vou mostrar o sono** dele lavando o rosto aí::: a professora chegou e.

**A1:** É o mesmo José vice-presidente?

**P:** Cê **acredita** J que um **desalmado dum aluno virou pra ela e falou assim uaí como que vamos ler um livro desse homem...** sendo que ele está na UTI em São Paulo ((risos)) com tumores no intestino é o vice-presidente **o gente pelo amor de Jesus... misericórdia... o sujeito** José de Alencar político ecoNO-mista é né? dono de/de usina de coisas por aqui que já foi político em Minas tem nada a ver com **o coitado do Alencar** LÁ:: do Ceará ((risos)) né?... que fez o livro O Guarani Senhora e nasceu em Mecejana será **que esse pobre coitado** ( )

((um aluno diz que também não sabia))

**P:** É??? **que pena dos cês então quer dizer que eu tenho que me precaver para o futuro com vocês também** porque... **a lástima da minha colega de narrativa** do ( ) ((vozes)) **pausa para idiosincrasia.**

O trecho acima nos permite verificar um discurso polifônico, heterogêneo, composto por discurso indireto “**uma colega de profissão me narrou o seguinte... ela**”, “**a lástima da minha colega de narrativa**”, por paráfrases “**desalmado dum aluno virou pra ela e falou assim uaí como que vamos ler um livro desse homem**”, por ironias “**É??? que pena dos cês então quer dizer que eu tenho que me precaver para o futuro com vocês também**”, em que um eu enunciador - P – num movimento dialógico, reporta à voz do outro, de forma clara com intuito de refletir sobre as implicações de ser professor. Essa relação dialógica do discurso da professora com o discurso do outro é manifestada de forma explícita no fio de seu discurso por marcas linguísticas que permitem a representação, a exteriorização do já dito. Há um movimento de vozes que se fazem emergir no discurso docente e concorrem para a construção da identidade desse sujeito enunciador.

Nessa microcena, é possível perceber que o sujeito que enuncia assume tanto o papel daquele que compartilha das dificuldades do ofício de professor **“a lástima da minha colega de narrativa”** como posição de autoridade em relação ao seu saber fazer, uma vez que se imagina distante do tipo de situação narrada pela colega de profissão. Para a construção dessa imagem, a professora convida o aluno ao compartilhamento da sua opinião **“Cê acredita J”**, projetando a imagem de aluno que detém determinados saberes. Mas, por outro lado, verifica-se que há a assunção da imagem de aluno que contradiz a imagem projetada pela professora **“É??? que pena dos cês então quer dizer que eu tenho que me precaver para o futuro com vocês também”** provocando efeitos de sentidos diferentes do pretendido pela professora. Assim, a professora projeta no seu discurso uma posição de um suposto aluno responsável pelos insucessos, pelas angústias vividas pelos professores no processo ensino/aprendizagem.

Pode-se perceber, ainda, que a imagem do professor se constitui na relação com outras vozes, outros discursos e com os interlocutores da cena enunciativa – alunos- cujos propósitos de comunicação levam em conta as características do seu auditório para que sua empreitada discursiva seja realizada com sucesso.

Sobre isso, volto a Foucault para assinalar que o sujeito construído discursivamente é determinado pelas circunstâncias de manifestação do discurso, permitindo-lhe, assim, a assunção de diferentes posições de sujeito no curso da enunciação. Em resumo, nas palavras de Foucault, “Não há enunciado que não suponha outros; não há nenhum que não tenha, em torno de si, um campo de coexistências, efeitos de série e de sucessão, uma distribuição de funções e de papéis” (FOUCAULT, 2008, p.112).

Por fim, o excerto nos permite verificar de que forma o professor, sujeito social, na instância enunciativa, representa os lugares de onde fala, ou seja, assume a posição sujeito construída, atualizada, transformada nas e pelas relações de poder estabelecidas no processo de construção do discurso. Nesse sentido, o que se pretende dizer é que a identidade é o resultado dos processos de significação estabelecidos tendo em vista as relações de poder vinculadas à interação discursiva.

No trecho abaixo, retirado de uma entrevista, é possível flagrar a assunção de diferentes papéis sociais que concorrem para a construção da identidade profissional do sujeito da pesquisa.

**P:** tem alguns que já tentam até é::: preparar pra chegar e discutir o assunto eu/eu/eu já notei isso eu tenho um aluno que ele **propositalmente** faz as perguntas pra eu:: pensar com ele aí ele eu/**eu** **ainda brinco assim já vem com obviedades aí ele/ele fala assim**

**mas eu gosto professora só pro cê assegurar o que eu já sei... então é por aí é um intercâmbio total e eu acho que a função do professor de português é esse/é essa de:::de ser um verdadeiro intercâmbio entre:: o que é falado o que é escrito eu não me vejo/eu não me vejo como a dona do saber mas também não deixo de mostrar é::: tudo que::: eu repenso é::: num quero ser aquele dogma aquela coisa fechada pra eles mas ao mesmo tempo gosto de me sentir assim:: a gente tem um pouquinho de pavoneamento né? então eu gosto de me sentir segura me preparo leio tudo fa::ço tudo antes de ir pra sala é::: eles morrem de rir fessora me empresta seu livro pra estudar pra prova? eu uso muito marca texto com eles comigo e::: faço né::: anotações de tudo que eu penso vejo então assim eu vejo o papel social porque se a comunicação é liberdade pro século XXI e é também é prisão né? porque na verdade é::: nós sabemos que::: pela comunicação se não houver um bom entendimento o sujeito tá aí então o papel acima de ser um papel de legitimação da linguagem de/de trabalho com essa riqueza toda que/que nos é dado eu acredito no papel social sabe?**<sup>19</sup>

Nessa passagem, o sujeito enunciador tem a oportunidade de falar da sua experiência profissional e, portanto, refletir sobre o seu fazer, para isso, ele lança mão do “eu” deixando entrever a imagem de um profissional receptivo a mudanças, sempre disposto a buscar recursos capazes de adequar o seu fazer, os seus propósitos educacionais à situação real da sala de aula **“eu ainda brinco assim já vem com obviedades aí ele”**.

O discurso é marcadamente heterogêneo, polifônico, cujo movimento de vozes se apresenta de forma implícita ou explícita, uma vez que é possível, em determinados momentos, apurar na superfície do discurso, por meio de recursos linguísticos – discurso reportado –, a presença do outro **“mas eu gosto professora só pro cê assegurar o que eu já sei...”**. Trata-se de uma manobra discursiva com intento de legitimar o que diz em relação ao seu fazer em sala de aula, para isso, o locutor traz para a cena o discurso do outro, daquele que participa do processo de interação **“fessora me empresta seu livro pra estudar pra prova?”**.

A professora projeta a imagem de aluno que anseia por conhecimento, que almeja o saber, que busca informações. Assim, o locutor assegura o seu papel de professor instigador, aquele que provoca no aluno o interesse em aprender, portanto, esse sujeito cumpre com o seu papel de professor, uma vez que propicia um ambiente favorável à aprendizagem. O enunciador assegura essa posição-sujeito ao recorrer aos elementos linguísticos **“eu gosto”, “só pro cê assegurar o que eu já sei”, “eles morrem de rir”** que trazem à cena o discurso, o comportamento dos alunos em sala de aula. Dessa forma, verifica-se que a professora ao

---

<sup>19</sup> O trecho acima é parte de uma resposta dada pela professora na entrevista quando questionada sobre o papel do professor.

incitar a construção da imagem de aluno como agente na construção do saber, portanto, imagem de aluno ao qual se aspira, compartilha da representação social de aluno ideal para o processo de ensino-aprendizagem.

Ancorada na posição de aluno como agente, a imagem de professora projetada no discurso analisado se apresenta em diferentes posições marcadas pelo modo como esse sujeito enunciador se relaciona com a forma-sujeito. Primeiramente, essa forma é ocupada pela posição de professor que conhece, que domina o conteúdo a ser ministrado, mas se apresenta como ser consciente de que o professor é um sujeito em constante processo de aprendizagem, portanto, um sujeito que aprende no curso do seu fazer **“eu não me vejo/eu não me vejo como a dona do saber”**. No segundo momento, instaura-se a contradição em relação a essa forma-sujeito, pois é possível entrever a posição de sujeito dono do saber **“mas também não deixo de mostrar é::: tudo que::: eu repenso é:::”**, imagem que, de certa forma, contradiz a posição de aluno representada - aluno que participa ativamente do processo de ensino-aprendizagem. Em contrapartida, o professor (re)define a posição assumida na enunciação, ao projetar a imagem de professor que reconhece a importância do bom relacionamento professor e aluno e, por isso, se preocupa em tornar estreita a relação dos sujeitos envolvidos na interação **“um intercâmbio total e eu acho que a função do professor de português é esse/é essa de:::de ser um verdadeiro intercâmbio entre:: o que é falado o que é escrito”**. Esse realinhamento de posições acontece no momento em que o sujeito percebe a necessidade de (re)configurar, (re)fazer, a imagem assumida por ele no discurso de forma que essa possa contribuir de maneira positiva para a constituição da sua identidade profissional. Acerca dessa questão, Goffman afirma que “uma condição, uma posição ou um lugar social não são coisas materiais que são possuídas e, em seguida, exibidas; são um modelo de conduta apropriada, coerente, adequada e bem articulada” (2009, p. 74).

O sujeito docente, ao enunciar **“a gente tem um pouquinho de pavoneamento”**, traz para a cena um “a gente” que remete ao grupo de pertença – professor de LM –, portanto, essa expressão linguística permite a preservação da sua face, uma vez que converte a característica de pavoneamento para o grupo, logo, o que se tem é uma característica coletiva, comum ao grupo.

Por fim, o eu enunciador agencia uma multiplicidade de vozes que concorrem para a construção do seu discurso, considerando a necessidade de se manter fiel ao papel que lhe fora concedido no momento da enunciação, dito isso, entende-se que essas vozes ecoam no discurso desse sujeito contribuindo para a manifestação de diferentes papéis sociais que

convergem para a construção da sua identidade profissional, neste caso, a identidade de professor de LM.

Conclui-se, então, que a noção de subjetividade considerada para neste trabalho não se reduz a manifestação individual, mas é compreendida como um processo social, histórico concebido na relação de interação entre “eu” e o “outro”, em que o “eu” perde a posição central na enunciação e divide espaço com o outro. Logo, o que se manifesta é um discurso atravessado, afetado pelo outro. Sobre isso, retomando o pensamento bakhtiniano, a relação entre o eu e o tu se dá num processo de descentralização do sujeito, uma vez que o sujeito perde o papel de centro da enunciação e não se fixa no eu e nem no tu, mas divide o espaço enunciativo com o outro, num movimento dialógico, em que o discurso é atravessado por diferentes vozes.

### **2.3 Contrato discursivo e condições de produção do discurso**

Esta seção tem como finalidade, à luz do quadro teórico desenhado por Charaudeau (2008), elucidar as condições de produção do contrato discursivo e os modos de organização do discurso do professor de LM que concorrem para a manifestação das posições de sujeito no discurso desse docente. Para esse autor, o contrato de comunicação que o sujeito pretende estabelecer com o seu interlocutor direciona o seu comportamento discursivo de maneira determinada.

Pressupõe-se aqui que as ações discursivas do professor de LM são reguladas pelas relações hierárquicas estabelecidas institucionalmente conforme os papéis sociais instaurados pelos interlocutores no processo de interação em sala de aula. Há um compartilhamento de saberes em relação ao papel do professor e do aluno que orienta e regula o discurso desses sujeitos no processo de interação. Esses saberes são responsáveis em produzir uma expectativa discursiva em relação ao ato de linguagem, em relação aos sujeitos que dividem a cena enunciativa e são continuamente (re)criados, (re)formulados conforme as relações interindividuais e intercoletivas estabelecidas pelos sujeitos.

Presume-se que ao professor cabe a organização e o direcionamento das atividades didáticas que podem ser regulados por uma série de fatores engendrados tanto pelas circunstâncias do evento como pelas injunções institucionais (projeto pedagógico da escola, material e planejamento didático, regimento escolar, documentos da secretaria de educação,

sistema de avaliação, calendário escolar, etc.). Nesse sentido, ao enunciar, o professor deverá levar em conta os múltiplos discursos que subjazem o seu fazer pedagógico e constituem a rede de atividades do seu cotidiano escolar e, ainda, os saberes dos interlocutores que dividem a cena enunciativa, sem perder de vista o seu propósito comunicativo.

Como se pode perceber, as hipóteses construídas em relação aos saberes presentes na enunciação orientam a produção de sentido; saberes dos participantes da enunciação – enunciador e interpretante –, do ponto de vista do enunciador sobre seu enunciado e da imagem que esse enunciador constrói do seu interlocutor, do seu auditório. Há por parte do interlocutor a manifestação de uma atitude responsiva acerca do discurso do locutor, uma vez que ele constrói hipóteses a respeito das intenções do enunciador em relação às circunstâncias do discurso. Em suma, conforme Charaudeau (2008, p. 31), “toda interpretação é uma suposição de intenção”. Dessa forma, o que há é uma co-construção de sentido em que as circunstâncias do discurso - conjunto de saberes compartilhados – colaboram para a produção de sentido do discurso.

Em relação à construção de sentido para um determinado enunciado, considera-se, nesta pesquisa, que o sentido se manifesta *hic et nunc*, aqui e agora, num processo complexo que envolve não somente o sentido mais ou menos fixo atribuído ao discurso/à palavra conforme os diferentes contextos de uso, mas os elementos presentes na cena enunciativa.

Em diálogo com Maingueneau, entende-se que o sentido é construído em circunstâncias específicas nas quais se manifesta o discurso, de acordo com os sujeitos envolvidos no processo de interação na relação entre o que é dito e o que é interpretado; “ao enunciar, eu me concedo um certo lugar e ‘atribuo um lugar complementar ao outro’, peço-lhe que se mantenha nele e que ‘reconheça que sou exatamente aquele que fala de meu lugar’. Solicitação que é feita, pois, a partir de um ‘quem sou eu para ti’, quem és tu para mim” (MAINGUENEAU, 1997, p.32).

Considera-se aqui que todo discurso apresenta, por parte dos envolvidos na cena enunciativa, um projeto discursivo que contempla os supostos saberes dos partícipes da enunciação; o saber socialmente compartilhado conforme a esfera social de manifestação do discurso, no caso desta pesquisa, os papéis encarnados (os sociais) atribuídos ao professor e ao aluno no ambiente escolar, e o saber individual, hipotético produzido pelos seres da fala em relação ao saber do outro presente no momento da enunciação.

Sob essa perspectiva, verifica-se que toda prática discursiva implica “Circunstâncias de discurso”, ou seja, as condições que norteiam o processo discursivo, e envolve, como já exposto, o “conjunto dos saberes supostos que circulam entre os protagonistas da linguagem”,

esses saberes são coletivos – “práticas sociais partilhadas” - e individuais - “filtros construtores de sentido” - e se “deslocam constantemente em função do deslocamento das relações interindividuais e intercoletivas” (CHARAUDEAU, 2008, p.30).

De acordo com Charaudeau, toda produção de um ato de linguagem é considerada uma aventura e uma expedição. Isso se deve ao fato de que o discurso é organizado pelo locutor (EUc) – sujeito comunicante/ser social - em relação à imagem que ele cria de si (EUe) – sujeito enunciador/ser de fala - à imagem que tem do interlocutor (TUd) – sujeito destinatário/ser da fala -, assim, temos um direcionamento do que deve ser dito, como deve ser dito de acordo com os papéis desempenhados pelos sujeitos envolvidos na cena discursiva: “fala-se (ou escreve-se) organizando o discurso em função de sua própria identidade, da imagem que se tem de seu interlocutor e do que já foi dito” (CHARAUDEAU, 2008, p.76).

Considera-se expedição pelo caráter intencional do ato de linguagem, já que a intenção comunicativa faz parte do projeto de comunicação do sujeito que organiza seu discurso com intuito de influenciar o destinatário, o seu auditório. O sucesso ou não desse processo discursivo representa o que o autor considera como aventura, ou seja, o locutor se arrisca ao esperar do sujeito interpretante/ser social (TUi) uma relação harmoniosa com a imagem do sujeito destinatário (TUd) criada pelo sujeito comunicante no momento da construção do discurso.

No quadro<sup>20</sup> a seguir, verifica-se a presença do espaço interno no qual se encontram seres da fala, EUe (sujeito enunciador) e TUd (sujeito destinatário), provenientes das representações languageiras insituídas no ato da fala, verifica-se também o espaço externo onde se depara com os seres agentes, EUc (sujeito comunicante) e TUi (sujeito interpretante), sujeitos empíricos, cuja representação é atribuída de acordo com o saber vinculado a situação “real”.

---

<sup>20</sup> Trata-se da apresentação “dos dois circuitos do ato de linguagem” (CHARAUDEAU, 2008, p.52).

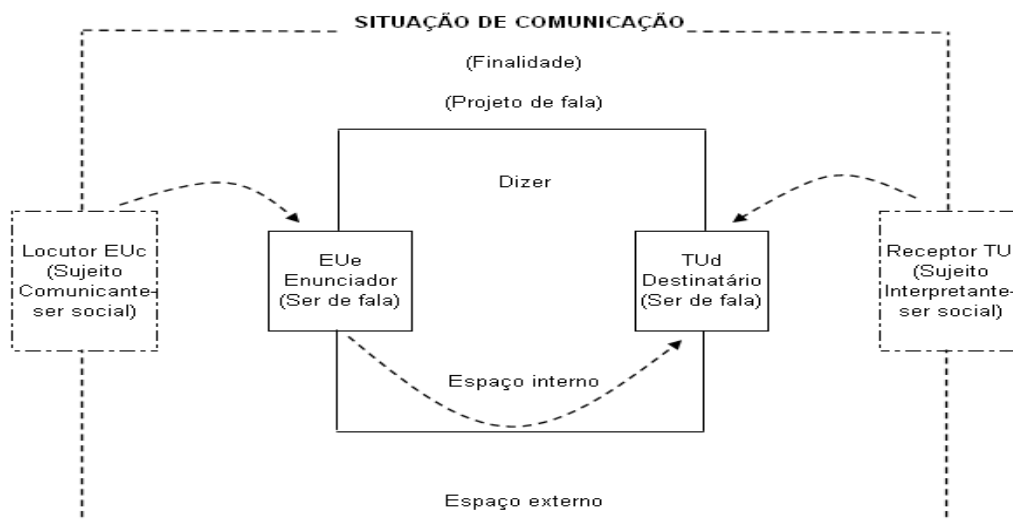


Figura 1: Situação de comunicação (Charaudeau, 2008)

O esquema apresenta o conjunto de elementos que compõem o ato de linguagem conforme as proposições de Charaudeau (2008). Ainda segundo esse autor, a imagem do EUe não é fixa, estável, pois ela é construída em função do conhecimento que TUi tem do EUc, logo, diferentes TUi podem interpretar um mesmo ato de linguagem de formas distintas e, portanto, as imagens construídas para o EUe podem se diferenciar. Para esse autor, “todo ato de linguagem resulta de um jogo entre o implícito e o explícito e, por isso: (i) vai nascer de circunstâncias de discurso específicas; (ii) vai se realizar no ponto de encontro dos processos de produção e de interpretação; (iii) será encenado por duas entidades, desdobradas em sujeito de fala e sujeito agente” (CHARAUDEAU, 2008, p.52).

Tendo em vista os participantes do processo de construção do discurso em análise - professor e aluno – é fundamental refletir sobre o fato de que eles pertencem “a um mesmo corpo de práticas sociais”, e por isso, são “susceptíveis de chegar a um acordo sobre as representações languageiras dessas práticas sociais” (CHARAUDEAU, 2008, p.56). Assim, esses sujeitos estabelecem um contrato de discurso pressupondo o compartilhamento de “competência languageira”.

Denominamos Contrato de comunicação o ritual sociolinguageiro do qual depende o Implícito codificado e o definimos dizendo que ele é constituído pelo conjunto de restrições que codificam as práticas sociolinguageiras, lembrando que tais restrições resultam das condições de produção e de interpretação (Circunstâncias de Discurso) do ato de linguagem. O Contrato de comunicação fornece um estatuto sociolinguageiro aos diferentes sujeitos da linguagem. (CHARAUDEAU, 2008, p.60)

No contexto desta pesquisa, verificar o contrato de comunicação estabelecido entre professor e aluno, na ambiência escolar, contribui para entender as representações instituídas pelos seres agentes (EUc e TUi ) aos sujeitos da fala (EUe e TUD) que corroboram para a construção da identidade profissional do professor de LM projetada no discurso construído em função desse Contrato no momento de interação. Para Charaudeau, esse contrato de comunicação é regulado por aspectos de ordem sócio-institucional. Daí a necessidade de refletir sobre o comportamento linguageiro dos participantes do ato de linguagem a respeito do propósito de comunicação e em relação aos sujeitos envolvidos na cena comunicativa – EU e o TU.

Isso nos remete à ideia de que cada discurso é singular e sua construção é norteadas pelas circunstâncias nas quais está inscrito. Desse modo, tal assunção implica conceber o caráter reversível das duas faces do discurso: social e textual. Ora, todo ato de linguagem é fundado numa esfera social específica e capaz de determinar, (re)orientar a produção de sentido do texto; “a significação é uma manifestação linguageira que combina signos em função de uma intertextualidade particular e que depende de Circunstâncias de discurso particulares” (CHARAUDEAU, 2008, p.35), o que implica assumir que os participantes discursivos concebem o sentido à luz de condições históricas, culturais e institucionais definidas.

Lanço mão do excerto seguinte com intuito de evidenciar as concepções tratadas nesta seção. Trata-se de evento discursivo<sup>21</sup> que nos permite visualizar as representações sociais produzidas no fio do discurso conforme as circunstâncias de produção do discurso e o projeto discursivo dos enunciadores – professor e aluno - no contexto da sala de aula. Destaca-se que ao longo do processo interativo, o professor assume papéis sociais que concorrem para a construção de um posicionamento identitário.

**P: Olha... presta atenção... além de::/da atenção necessária ao NOSSO trabalho... que já é uma coisa convencional, eu preciso que vocês colaborem porque ((fala nome da pesquisadora)) hoje tem menos tempo... ela::: ela tem compromisso... uma::... uma:: responsabilidade pra... se envolver daqui a pouco ( ) então... TODOS... T.**

**A1: Professora... cê vai pra BH com a gente?**

**P: UAI... J? Que dia?**

**A1: Quinta.**

**P: Quinta agora ou na outra?**

**A1: Agora...**

---

<sup>21</sup> Esse trecho foi retirado da 3ª aula do *corpus* desta pesquisa. O foco didático é a leitura e interpretação de diferentes gêneros textuais. A atividade foi fundamentada na correção de exercícios do material didático.

A: Agora... nesta... na outra.((alunos falam ao mesmo tempo))

[

P: A gente pode conversar sobre isso daqui a pouco... na outra aula... sabe por quê? Por que eu vou olhar com ela... porque eu tenho uma visita à PUC.

[

P: GEN-TE... Olha... J... eu te falo o seguinte... que (gosto) pra ir vocês sabem que eu tenho... AGORA... por outro lado... não sei se será possível por causa do:: ( ) por-que::...

A1: Tempo.

P: É::... e outra coisa... vocês sabem muito bem da outra escola... né?... eu trabalho lá na outra escola e::... eu/eu... é::... preciso de uns dias lá... porque o terceiro ano trava/vai trabalhar com... Darwin na::/no processo do... do coisa do colégio... do projeto... e aí... se eu for com cês... eu vou ter que desobrigar outro dia... né? e fica complicado porque ninguém... às vezes... entende o lado da gente... sabe?

A1 ( )

P: É: fica lá aquele negócio... né? Tipo... dá preferência só pro colégio... sabe? É um pouco/é um pouco complicado ainda... MAS... nós vamos:: fazer o possível... de ajeitar e agendar... fazer trocas né?

A2: Professora... já foi falado com você se dava...

P: Que vocês IRIAM?

A2: É.

P: Foi/foi sim! é::... inclusive perguntaram se eu tinha vontade de ir com vocês. Só que surgiu um dado novo, é::... eu não havia conseguido a princípio... o:: o jeito do terceiro ano ir à PUC por causa do::.../de agendamento... superlotação de agendamento lá aí... é::... como a gente tem uma força assim de... de jamais deixar a coisa parada é::... conseguimos uma brecha pro terceiro ano ir a ( ) né? E:: vai ser bastante... é:: agradável pra eles... não só agradável como também produtivo... porque trabalhar com Darwin participar de um oficina de Darwin é muito... muito significativo... vocês não acham? e vai trazer um conhecimento também grandioso pra vocês... não é verDAde? porque no dia do projeto não só vocês ( ) como eles também então... cAso não haja possibilidade de eu ficar com vocês... eu lhes peço já desculpa... tá? não estou tirando meu corpo fora não bom... nós vamos/ nós precisamos terminar o nosso trabalho de interpretação... posso? (( chama atenção de um aluno)).

A1: Pode.

P: Aí... você vai ( )

[

P: Nós paramos na página 27.

A3: 29

P: Ah! É!... 29... muito obrigada... falando ainda da leitura dos aspectos verbais e não verbais.

No trecho acima, foi possível entrever a emergência da posição de sujeito de P como gerenciador da interação em sala de aula **“Olha... presta atenção...”**, **“Nós paramos na página 27”**. Verifica-se que, na abertura do evento, houve um (re)direcionamento do projeto didático discursivo em relação ao conteúdo, aos objetivos previamente estabelecidos por P no momento em que uma aluna faz uma pergunta à professora e muda o foco discursivo da aula. Sobre o processo de interlocução em sala de aula, pode-se dizer que não há uma organização rígida; **“a interação em sala de aula é planejada apenas no sentido de que sua temática é, de fato, previamente estabelecida”** (MATENCIO, 2001, p.90).

Os sujeitos envolvidos em uma determinada situação comunicativa criam expectativa discursiva responsável pela (re)organização dos seus saberes languageiros. Esses saberes, como discutido acima, dizem respeito às práticas sociais partilhadas e aos pontos de vista mútuos dos protagonistas do ato de linguagem. No ato de linguagem, o sujeito enunciativo e o sujeito interpretante constroem sentido para as palavras e, portanto, para o discurso conforme suas expectativas discursivas particulares. Na cena discursiva em foco, os sujeitos professor e aluno projetam imagens de si e dos outros partícipes do discurso de acordo com os saberes supostos que circundam o evento discursivo, num processo dialético que envolve produção e interpretação do discurso.

É pertinente dizer que a professora, no evento discursivo em análise, projeta a imagem do interlocutor – o aluno – como aquele que (re)conhece as suas obrigações de aluno e sabe se comportar como tal **“além de::da atenção necessária ao NOSSO trabalho... que já é uma coisa convencional”**, verifica-se que há uma (re)afirmação do tipo de trabalho realizado em sala ressaltando o compromisso estabelecido entre professor e aluno, em um compartilhamento de opinião. Essa estratégia discursiva contribui para projeção da imagem de professor com autoridade para realizar o seu trabalho de professor e de aluno comprometido com as atividades didáticas. Mas verifica-se que a imagem do aluno projetada por P não coincide com a imagem do aluno em sala, pois a professora se vale da justificativa da necessidade da pesquisadora de sair mais cedo da aula **“eu preciso que vocês colaborem (...) “hoje tem menos tempo... ela:: ela tem compromisso”** como argumento para conseguir a atenção e a participação dos alunos para realização da atividade que será proposta pela professora. Essa manobra discursiva colabora para a projeção da imagem de professor que se apresenta em desacordo com a imagem anteriormente projetada. É nesse movimento de sobreposição de imagens que se dá a construção da identidade profissional do professor – informante.

A professora, ao enunciar, utiliza-se de modos de dizer que possam contribuir para a construção da sua imagem de acordo com as suas pretensões discursivas. Neste trecho a professora, sujeito da fala, se apresenta de forma explícita no discurso **“eu te falo o seguinte... que (gosto) pra ir vocês sabem que eu tenho... AGORA... por outro lado...”** destacando o seu papel social de professor que se interessa em acompanhar a turma em outras atividades, deixando entrever a imagem de um professor companheiro, próximo dos alunos. A professora reforça a imagem de sujeito comprometido com as atividades didáticas e pedagógicas quando enuncia **“como a gente tem uma força assim de... de jamais deixar a coisa parada é::... conseguimos uma brecha pro terceiro ano ir a”**, nesse trecho, o uso de **“gente”** e de **“conseguimos”** marca a inscrição de P a um grupo de pertença, nesse caso, a professora fala em nome da instituição em que trabalha.

Ainda em relação ao evento discursivo acima, a imagem do aluno projetada pela professora é de alguém que conhece bem a realidade profissional do docente em questão **“vocês sabem muito bem da outra escola... né?... eu trabalho lá na outra escola e::...”**. Em relação a isso, é possível afirmar que a projeção dessa imagem nem sempre acontece de forma simétrica, pois não se trata de um processo unívoco, já que depende tanto da representação que P faz do seu aluno quanto da imagem que o aluno faz de si mesmo. Nesse sentido, Charaudeau (2008) afirma que o interlocutor não é simplesmente um receptor passivo da mensagem, mas um sujeito que interpreta o discurso conforme seus saberes em relação às circunstâncias do discurso.

Então, o que se percebe é que, em cada aula, o ser professor, lugar social, deve ser representado (dramatizado) conforme as injunções da cena; a interação face a face, o projeto discursivo de P, as circunstâncias do discurso. Esses aspectos são responsáveis por regular a posição identitária de P.

O exemplo<sup>22</sup> abaixo é um recorte de uma prática discursiva produzida em sala de aula. Este trecho traz à tona uma reflexão a respeito da construção identitária como processo plástico e dinâmico em que os papéis sociais assumidos pelos sujeitos na interação estão diretamente imbricados no jogo de relação estabelecido por esses sujeitos (cf. SILVA e MATENCIO, 2005).

**A13:** Não gosto de nenhum tipo de fank.  
**P:** Não gosto de nenhum tipo de fank.  
((vozes))

---

<sup>22</sup> Parte de uma aula em que os alunos discutiam sobre os diferentes estilos musicais, essa discussão se desencadeou com o comentário dos alunos sobre o papel desempenhado pelo pesquisador.

**P: Peraí... aqui vamos organizar a fala... E.**

**A14:** Igual o pessoal falou que fank é música de bobeira nem é todo fank.

((vozes))

((alunos ficam discutindo sobre música fank ))

**P:** Mas aí ( ) .... **gente:::... eu vou parar a discussão então...** aí quando C fala assim o padre fez a música... né? ( ) por que qual foi o objetivo de dar::: o direito autoral da música ser passada pra fank?... **que que cês acham?**

**A3:** Pra mostrar que fank não é só bobeira.

**P: Não... não é não.**

((vozes))

**P: Muito bem A fala alto e em bom tom.**

**A15:** Porque as pessoas já estão acostumadas com esse ritmo eles tentam passar a mensagem através da música.

**P: Com certeza** de mais a mais os ritmos **ô gente preste atenção eu não vou bater palma R que diz que não gosta também não gosto não tenho/não tenho tipo mas se/ se eu sou uma educadora se eu sou uma pessoa que trabalha com a palavra e eticetera é um material sim pra eu pensar ... prestem atenção** o fank entra/ o fank entra onde a mpb não entra **às vezes não é porque não gostam não é porque não tem às vezes oportunidade** já o fank ficou veiculado a internet com essa história do/do/do disco pirata e eticetera eticetera e de anonimato vocês viram um/um programa uma parte do Faustão a garagem do Faustão põe lá uma série de vídeos com pessoas que nunca ti/teriam um/uma chance um ( ) alguém pra falar ó toma cinquenta mil aqui vai pôr seu disco na praça toma não sei quanto toma cinco mil reais e faz um ( ) chama ( ) né? e aí o que que tá acontecendo? a possibilidade de você colocar no site fazer um/um site todo musical eticetera levou a música a outros aspectos a outro caminho por quê? as lan houses estão em todas comunidades **não é verdade?** do mais simples do mais humilde ao mais requintado né? **agora eu concordo com E quando ela fala de ritmo realmente o ritmo é contagiante e nós somos só um minuto L... nós somos é::: instigados com aquilo como você falou aí da sensualidade só por causa do ( ) da sensualidade .**

((risos))

**P: É tropical.**

((vozes))

**A4:** Se for perguntar pro estrangeiro a imagem que ele tem da mulher brasileira ele vai falar da praia e da ( ).

**P:** Pois é.... A tá colocando.

((vozes))

**A1:** Ô gente ele falô que fank é::/é:: sensual eu por exemplo eu não gosto de fank ((vozes)).

((aluno tenta argumentar a sua escolha mas os colegas ficam gozando))

**P: Ô gente:: é opinião dele nem que ele esteja sendo aparente... dá licença dele falar.**

É possível observar no excerto que a recorrência às pessoas do discurso pela professora marca os movimentos de objetivação e subjetivação desse sujeito. Identifica-se que em determinados momentos o professor se inclui no grupo dos alunos **“somos é:: instigados”** e em outros momentos se exclui desse grupo **“se eu sou uma educadora”**. Entende-se que as razões que conduzem essa movimentação estão relacionadas estrategicamente à necessidade de conduzir de forma harmônica a discussão que se avançava com exaltação de ânimos por parte dos alunos.

O enunciador coloca em cena vários pontos de vistas marcados pela remissão a diferentes “eus” que deixam emergir as configurações de diferentes posições de sujeito **“agora eu concordo com E quando ela fala”, “nós somos é:: instigados”**. A construção da imagem dos sujeitos participantes do ato de linguagem se dá em relação ao modo como esses sujeitos reconhecem a si mesmos e aos outros levando em consideração as circunstâncias de discurso que compõem o evento discursivo no qual esses sujeitos se encontram engajados.

Retomando essa questão, considera-se que a (re)construção da identidade acontece num processo dialético, dinâmico, complexo e em constantes movimentos de transformação. Assim, a construção da identidade se manifesta em relação à individualidade, à singularidade do sujeito e ainda em relação à coletividade, aos valores, às crenças de um determinado grupo ao qual o sujeito se inclui. Em resumo, pode-se afirmar que a concepção da identidade é uma atividade social e discursiva (cf. SILVA e MATENCIO, 2005).

É possível flagrar no discurso do professor traços que apontam para singularidade desse enunciador que concorrem para a construção da imagem desse sujeito revelada no e pelo dizer **“que não gosta também não gosto não tenho/não tenho tipo”**. Em contraposição a essa postura autônoma marcada pelo caráter individual do sujeito, pela sua capacidade de se apresentar enquanto ser singular, organizado, verifica-se uma postura de dependência em relação ao modo como se identifica, se integra ao grupo de pertença. No caso em análise, ao grupo de professores, mais especificamente ao grupo de professores de LM **“mas se/ se eu sou uma educadora se eu sou uma pessoa que trabalha com a palavra e eticetera é um material sim pra eu pensar”**. Nesse sentido, a imagem projetada pela professora se funda no estereótipo de educador enquanto sujeito que deve valorizar as diferenças culturais, que deve apresentar e instruir aos alunos a não manifestação de um comportamento preconceituoso. O enunciador se mostra consciente das expectativas criadas em relação ao grupo de pertença no qual ele se inscreve para assegurar o seu lugar de educador, de professor de LM cuja imagem projetada é de sujeito que deve reconhecer e pensar o valor das palavras, portanto, um sujeito que precisa conhecer e estudar todos os tipos de manifestação discursiva.

Conclui-se, então, que o sujeito se apresenta tanto como produto quanto produtor das condições de manifestação da identidade social: “a identidade é, pois, uma referência a si mesmo – entidade corporal que envolve o eu e o eu mesmo – e, também, referência ao mundo externo, o que significa dizer que na assunção de posicionamentos identitários emergem traços da subjetividade do sujeito” (SILVA e MATENCIO, 2005, p. 250).

## CAPÍTULO 3

### 3 A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE NA/PELA LINGUAGEM

O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. Se sentimos que temos uma identidade unificada desde o nascimento até a morte é apenas porque construímos uma cômoda estória sobre nós mesmos ou uma confortadora ‘narrativa do eu’. (HALL, 2006)

As constantes mudanças ocorridas na sociedade moderna suscitaram uma reflexão a respeito do surgimento de novas identidades. Essas transformações sociais provocaram uma alteração na concepção de sujeito como ser unificado, integrado, para ideia de descentralização, de fragmentação do sujeito, marcando a existência de uma crise de identidade; “as velhas identidades que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno” (HALL, 2006, p.7).

Para ilustrar tal afirmação, farei, em diálogo com Hall (2006), um breve contraponto entre a concepção de sujeito do Iluminismo e a concepção de sujeito pós-moderno. O nascimento do “indivíduo soberano”, momento marcado pelo Humanismo Renascentista do século XVI e o Iluminismo do século XVIII, marca a ruptura com o passado, com a Idade Média, em que Deus era o centro do universo. No Iluminismo, o homem era constituído de habilidades, de aptidões humanas fixas que emergiam com o seu nascimento e com ele se desenvolvia, num processo contínuo, regular, tornando-o capaz de adquirir compreensão plena do universo a sua volta através da razão, da consciência e da ação, constituindo, assim, o “sujeito da razão”, um sujeito racional, pensante e consciente, situado no centro da mente. Essa concepção de sujeito emergiu fundada no dualismo entre mente e matéria concebido por Descartes. Esse sujeito se constitui uma entidade unificada em seu próprio interior, uma entidade única, singular.

Na concepção de sujeito pós-moderno, a identidade não se apresenta fixa, cristalizada, acabada, mas construída, negociada e modificada discursivamente ao longo do processo de interação, num movimento histórico, social marcado pela cultura, pelo coletivo e pelo subjetivo. Nesse sentido, a identidade é o resultado dos processos de significação estabelecidos tendo em vista as relações de poder vinculadas à interação discursiva. Segundo Hall, “o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um ‘eu’ coerente” (2006, p.13).

Discutir a construção da identidade do professor de LM implica, neste trabalho, considerar que o professor de LM é sujeito de uma sociedade de constantes mudanças, de profundas transformações. Esse processo de mutação constituído no seio das organizações sociais, dos grupos sociais da modernidade provoca no sujeito uma crise de identidade,<sup>23</sup> uma vez que, segundo Hall (2006), “a identidade muda de acordo com a forma como o sujeito é interpelado ou representado, a identidade não é automática, mas pode ser ganha ou perdida” (p. 21).

Assim, o professor é concebido como tendo uma identidade instável, não unificada, fragmentada, construída discursivamente nas relações sociais que vão sendo desenhadas no processo de interação; “o sujeito, previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não resolvidas” (HALL, 2006, p.12).

Numa visão interacionista e discursiva da linguagem, o foco de discussões deste trabalho gira em torno das questões sobre a construção de identidade do professor de LM entendendo que a identidade se constitui através das relações sociais estabelecidas pelos indivíduos; “à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente” (HALL, 2006, p.13).

Inicia-se essa reflexão, abrindo diálogo com a perspectiva de identidade apresentada por Hall (2008); Silva e Matencio, (2005); com a noção de representação de Goffman (2009); ainda, recorre-se aos estudos de Amossy (2008) e de Mainguenaue (1997, 2008) sobre ethos discursivo.

Nesse contexto de investigação, a construção da identidade do professor de LM se dá numa imbricação de vozes constitutivas do discurso desse sujeito, considerando que os

---

<sup>23</sup> O sentido pretendido para a palavra crise está diretamente relacionado à ideia de mudanças, transformações, oscilações.

indivíduos agem e constroem significados no mundo através do discurso. Acredita-se, então, que na materialidade linguística do discurso há pistas por meio das quais se permitem flagrar as diferentes posições de sujeito ocupadas pelo professor de LM na rede de atividades do cotidiano escolar, pelos modos como o professor gerencia o seu fazer e se representa discursivamente. Essas posições são encenadas de forma mais ou menos conscientes pelo sujeito enunciativo, em que esse sujeito (re)vela a imagem de si, de forma a produzir sentido no/pelo discurso com intuito de influenciar os envolvidos na interação de acordo com a sua intenção.

Portanto, estudar a construção da identidade do professor a partir dessa perspectiva é investigar o discurso desse sujeito considerando a situação real de manifestação do seu discurso, no caso desta pesquisa, a ambiência escolar. Busca-se apreender as representações, a dramatização, o jogo de imagens (re)velado no fio do discurso, os modos de organização do discurso e as circunstâncias discursivas que se deixam emergir no jogo enunciativo e contribuem para a construção identitária do professor de LM.

### **3.1 As representações do professor em cenas de aula**

Seguindo um enfoque interacionista (GOFFMAN, 2009), e, em diálogo com uma visão antropológica (HALL, 2006), este estudo, para apreender o processo da construção de identidade profissional do professor de LM, parte da ideia de que identidade é negociada e regulada pelas relações de poder presentes no processo de interação, no seio das esferas sociais.

Em outros termos, assume-se aqui que as identidades do professor de LM são produções sociais ancoradas numa rede de atividades que condiciona e regula o fazer pedagógico desse professor. Dessa forma, as identidades podem ser construídas, negociadas e modificadas no curso da interação, uma vez que não se considera a identidade “como algo unificado, cristalizado, eternizado”, mas como “algo multifacetado, muitas vezes fragmentado, plástico” (SILVA e MATENCIO, 2005, p. 253). Assim, pode-se dizer que as identidades não são totalmente livres e nem totalmente determinadas, mas construídas na (e pela) prática discursiva, no processo de interação social, num movimento dialógico, polifônico, dentro de um determinado contexto histórico e cultural.

Nas palavras de Silva e Matencio:

A identidade é (re)construída num processo assentado numa ambivalência – eu e outro, eu e exclusão do outro – que devemos compreendê-la como produzida em espaços históricos, sociais e culturais específicos. A sua emergência se dá no processo mesmo de objetivação do eu, o que significa dizer que a (trans)formação do eu é um processo pelo qual o sujeito vai “narrando” a si mesmo. (SILVA e MATENCIO, 2005, p.253-254)

Reitero essa ideia afirmando que a identidade é um processo dinâmico caracterizado pelas relações do homem com o social, com o histórico, em que o sujeito é marcadamente heterogêneo, descentrado, clivado, perpassado por diferentes vozes sociais. Para Hall, “a identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia” (2006, p. 13).

No caso deste estudo, como já exposto, entende-se que na construção identitária do professor pode refletir e refratar as vozes e as práticas discursivas colocadas em funcionamento a partir de e em função do projeto pedagógico da escola, material didático, documentos oficiais de ensino, saberes científicos, saberes docentes, saberes outros construídos, por ele, numa rede social mais ampla. Isso significa dizer que a identidade é regulada por discursos ou FDs engendrados na rede de atividades na qual o sujeito se encontra inserido.

Recorro à noção de representação apresentada por Goffman, cuja noção é explicitada à luz da metáfora teatral, para refletir sobre as representações do professor em sala de aula. Ao participar de uma situação comunicativa, o sujeito (personagem) desempenha um papel, (en)cena para o seu auditório, em um cenário específico, na tentativa de passar a impressão de realidade encenada como realidade verdadeira. Isso é, o indivíduo representa em benefício próprio e não do seu público (cf. GOFFMAN, 2009). Segundo esse autor, representação refere-se a “toda atividade de um indivíduo que se passa num período caracterizado por sua presença contínua diante de um grupo particular de observadores e que tem sobre estes alguma influência” (GOFFMAN, 2009, p.29).

Mas nem sempre a encenação é realizada com sucesso; ora porque o próprio personagem não está totalmente convencido do seu papel e, portanto, não consegue convencer a plateia, ora porque o público se apresenta socialmente descontente com a realidade encenada. Ao representar, o ator utiliza-se de máscaras<sup>24</sup> que dão “vidas” aos personagens,

---

<sup>24</sup> As máscaras são as representações de diferentes papéis pelos indivíduos em diversos lugares.

essas máscaras permitem (re)conhecer a si próprio e ao outro no momento da encenação; elas são o verdadeiro eu do ator, são aquilo que ele gostaria de ser.

Goffman (2009) considera que exista uma certa regularidade no desempenho do indivíduo com o objetivo de definir a situação para a plateia que observa o espetáculo, essa regularidade é denominada fachada; “fachada é o equipamento expressivo de tipo padronizado intencional ou inconscientemente empregado pelo indivíduo durante sua representação” (GOFFMAN, 2009, p.29). Os elementos que compõem o cenário fazem parte da fachada, o cenário é considerado parte da representação, ele é fixo e se apresenta numa disposição física. Além dos elementos cênicos, temos os elementos expressivos, alguns relativamente fixos; não variam para o indivíduo, e outros relativamente móveis, transitórios, mudando numa mesma situação de representação. Esses elementos são denominados de fachada pessoal, são identificados com o próprio ator e o acompanham permitindo a distinção de sexo, função, idade, características raciais, gestos, linguagem, atitudes, entre outros.

Esse autor apresenta uma divisão entre os estímulos que compõem a fachada pessoal conforme a função exercida pela informação transmitida por esses estímulos. Denomina-se de “aparência” os estímulos que no momento da representação nos revelam o *status* social do ator e o “estado ritual temporário do indivíduo” (GOFFMAN, 2009, p. 31), ou seja, o tipo de atividade desempenhada por esse ator; trabalho, recreação, atividade social formal. Já os estímulos que informam sobre o papel de interação desempenhado pelo ator numa determinada situação são chamados de “maneira”; “uma maneira arrogante, agressiva pode dar a impressão de que o ator espera ser a pessoa que iniciará a interação verbal e dirigirá o curso dela” (GOFFMAN, 2009, p.31). Embora haja certa expectativa de uma relação harmoniosa entre aparência e maneira para que a encenação seja realizada com sucesso, elas podem se contradizer.

Em se tratando de uma reflexão a respeito do processo de comunicação realizado em sala de aula, vale dizer que as formas de interação são condicionadas pelas representações construídas pelos sujeitos (professor/aluno) envolvidos no discurso, isso que permite que cada um desempenhe determinados papéis. A dramatização do trabalho de professor implica a mobilização de ações por parte desse indivíduo que confirmem seu *status* de professor, melhor dizendo, o professor preocupa-se em desenvolver ações linguageiras que possam confirmar a posição social por ele desempenhada. Desse modo, esse indivíduo faz escolhas linguísticas capazes de conferir a ele a imagem que pretende passar ao auditório, tendo em vista os estereótipos sociais que carregam impressões idealizadas de uma determinada representação; “um profissional pode concordar em desempenhar um papel muito modesto na

rua, numa loja ou em sua casa, mas na esfera social que abrange o exercício de sua competência profissional preocupar-se-á muito em dar uma demonstração de eficiência” (GOFFMAN, 2009, p.39).

Verifica-se, então, mesmo que as práticas sociais apresentam características singulares, elas sempre recuperarão elementos de outras práticas, nesse sentido, há um número reduzido de fachadas para uma quantidade significativa de encenação, essa estrutura é produto natural na organização social.

Ainda sobre essa questão:

Além do fato de que práticas diferentes podem empregar a mesma fachada, deve-se observar que uma determinada fachada social tende a se tornar institucionalizada em termos das expectativas estereotipadas abstratas às quais dá lugar e tende a receber um sentido e uma estabilidade à parte das tarefas específicas que no momento são realizadas em seu nome. A fachada torna-se uma ‘representação coletiva’ e um fato, por direito próprio. (GOFFMAN, 2009, p. 34)

Retomando essa ideia, o ator, ao assumir um papel socialmente instituído, traz para a sua encenação uma fachada já fixada para esse papel. Para que a encenação tenha o resultado pretendido pelo ator, é preciso que os elementos da fachada pessoal e da social apresentem uma coerência entre eles.

Se os modelos de representações são construídos nas práticas do cotidiano, pode-se afirmar que há uma regulação dos elementos que compõem a cena interativa para que determinadas atitudes não comprometam a criação da representação esperada na interação: “quando o indivíduo se apresenta diante dos outros, seu desempenho tenderá a incorporar e exemplificar os valores oficialmente reconhecidos pela sociedade e até realmente mais do que o comportamento do indivíduo como um todo” (GOFFMAN, 2009, p. 41).

A imagem construída pelo professor de LM é alimentada pela ideia de que ele tem motivos e qualificações ideais para assumir o papel que está representando, ou seja, ele está autorizado a desempenhar determinado papel social. Mas o professor deverá cuidar para manter a impressão criada e para que a plateia, alunos, não construa significados não pretendidos por ele, uma vez que toda representação está sujeita a rupturas.

O sujeito assume papéis sociais na relação estabelecida entre os participantes da cena enunciativa, há por parte desses sujeitos um jogo de relações entre a imagem do eu projetada em relação ao outro.

Diante desse pressuposto, deve-se levar em consideração o contexto social no qual esse sujeito se encontra inserido; “uma representação é ‘socializada’, moldada, modificada

para se ajustar à compreensão e às expectativas da sociedade em que se apresenta” (GOFFMAN, 2009, p.40), pois compreendemos que as representações são historicamente construídas e por isso são resultados da interação e da comunicação de sujeitos que participam ativamente desse processo.

Considera-se que é na e pela situação comunicativa que os sujeitos ao se (re) apresentarem para o outro num determinado evento discursivo tentam, de certa forma, por diferentes motivos, controlar a impressão que esses sujeitos obtêm da situação comunicativa (cf. GOFFMAN, 2009). Entende-se, então, a situação de comunicação como orientadora da organização do discurso, pois o enunciador, mais ou menos consciente, faz escolhas que determinam de que maneira seu texto será discursivizado, tendo em vista a cena enunciativa, o seu auditório, o que se pretende dizer e quais papéis deve desempenhar.

Diante do fato de entender o discurso como um processo em construção em que o indivíduo constrói a realidade e assume posições discursivas diferentes de acordo com determinadas circunstâncias, pode-se supor que o indivíduo constrói sua identidade na maneira como gerencia esse processo.

Sobre isso, de acordo Lopes (1998, 2001), um pesquisador de cenas de sala de aula, numa abordagem etnográfica, as múltiplas identidades sociais do sujeito se constroem no discurso; “a escolha de nossas múltiplas identidades não depende de nossa vontade, mas é determinada pelas práticas discursivas, impregnadas pelo poder, nas quais agimos embora possamos resistir a estas práticas” (LOPES, 1998, p.310). O modo como construímos a identidade define como significamos a nós mesmos e ao outro no discurso. Então, se consideramos que a identidade se constitui na e pelas práticas discursivas, assumimos, neste trabalho, “a prática de ensino/aprendizagem como espaço em que se defrontam identidades sociais, marcadas pela cultura, instituição e história” (LOPES, 1998, p.326).

Tal afirmação nos permite conceber a sala de aula como um espaço de interação construído por ações de linguagem reguladas por convenções sociais que atribuem aos sujeitos um estatuto, uma representação social. O modo como os participantes envolvidos no evento comunicativo constroem os seus discursos é determinado por circunstâncias de ordem socioinstitucional, o que nos permite dizer que a posição sujeito é construída pela relação com o outro e pelas condições de manifestação do discurso. Assim, é relevante identificar os fenômenos que orientam a forma de organização e direcionamento da prática discursiva do professor, levando em consideração os envolvidos na interação.

Nesse sentido, o professor deve se adaptar ao seu “auditório”, imaginá-lo, e ao mesmo tempo projetar uma imagem confiável de si; de acordo com as crenças e valores que atribui

àqueles que participam da cena enunciativa. Sobre esse aspecto, Goffman afirma, “o que parece ser exigido do indivíduo é que aprenda um número suficiente de formas de expressão para ser capaz de ‘preencher’ e dirigir mais ou menos qualquer papel que provavelmente lhe seja dado” (2009, p. 73).

Tendo em vista o caráter móbil da identidade social, o que possibilita às pessoas assumirem diferentes papéis identitários na sociedade. Assume-se, então, a ideia de que “a identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento da nascimento” (HALL, 2006, p.38), ou seja, a identidade é historicamente construída, ela é não é homogênea, não se encontra nos indivíduos, mas se manifesta nas suas práticas discursivas durante o processo de interação, portanto, ela está em constante processo de (trans)formação.

Em se tratando da sala de aula, faz-se conveniente atentar para o discurso do professor de LM levando em consideração a representação estereotipada desse profissional em nossa sociedade para entender de que forma essa representação contribui para a construção da identidade profissional do docente. Mas é importante deixar claro que é no processo de análise das ações languageiras do professor que essas representações serão identificadas, (re)veladas de acordo com os modos de dizer, o que implica considerar os elementos verbais e não verbais que funcionam como instrumentos que nos permitem flagrar essas posições.

Para isso, será necessário o levantamento das condições que emergem o processo de construção e materialização da identidade do professor, considerando que as representações discursivas construídas durante a aula são influenciadas por diversos domínios que vão além do ambiente da sala de aula. Então, entender a construção da identidade do professor à luz da organização do seu fazer pedagógico implicado em uma rede de atividades é tarefa base para este trabalho.

Na cena<sup>25</sup> abaixo, verifica-se que a prática discursiva estabelecida pelos sujeitos – professor e aluno – é regulada pelo propósito de comunicação didático-discursivo apresentado pelo enunciador – professor. Portanto, ao enunciarem, professor e aluno, deixam entrever os lugares, os papéis sociais pelo modo como se constituem e constituem o outro em cenas de aula.

**P: Isso... isso nós estamos voltando ao texto 1... né? GÊnero CHARGE... né? e... e... o que/esse ponto aí vale um grifo... não vale? não vale um grifo? não é um encaminhamento é/da leitura**

---

<sup>25</sup> Trecho transcrito da 3ª aula gravada. Nessa aula, a professora trabalhava as estratégias de leitura dos diferentes gêneros textuais e corrigia atividade de leitura e interpretação apresentada no material didático.

**da charge pra vocês? quem percebeu esse encaminhamento na hora que estava fazendo o/o exercício? quem percebeu esse encaminhamento? já demonstrando os aspectos da charge?... vale o grifo e coloquem aí... aspectos e características... aspectos e características IMportantes... para o EN-TEN- DI- MEN-TO e recepção de uma charge... – trocou é( ) F... trocou a mesa?**

**A6:** A cadeira...

**P:** Ah... tá... **pronto? Podemos caminhar?**

**A7:** Entendimento e o quê?

**P:** E recepção... de uma charge... **todas as vezes que você recebe... você entende... não é?** então **a gente tá usando as duas palavras para reforçar essa análise de charge...** análise da charge que tá dentro desses aspectos aí... olha... E... é:...L a linguagem verbal e não verbal... **UMA... clareza de intenção... né? para veicular a opinião... DUAS... É:: temática abordada... TRÊS... conhecimentos prévios... quatro né?** o que.

Nesse excerto, o professor, ao assumir o papel de enunciador, organiza seu discurso levando em consideração as competências languageiras do interlocutor – alunos (leitura, escrita, reconhecimento de diferentes gêneros textuais, identificação dos modos de construção do discurso). Dessa forma, a interação discursiva estabelecida presume que os envolvidos no evento compartilham alguns saberes referentes à prática social na qual esses sujeitos se encontram engajados. Dito isso, a imagem do enunciador socialmente construída e partilhada, no caso a do professor, corrobora para que ele assuma a posição de superioridade em relação ao interlocutor impondo a ele uma ação, a realização de uma atividade; **“esse ponto aí vale um grifo”, “pronto? Podemos caminhar?”**.

Há um direcionamento, uma reorganização da aula que se apresenta num movimento de negociação, de organização, de direcionamento da atividade proposta por P. O uso da primeira pessoa do plural nos permite flagrar um realinhamento de lugares sociais em que a professora se posiciona no mesmo grupo de pertença dos alunos tendo como intenção a adesão do outro ao que foi proposto **“nós estamos voltando ao texto 1”**, o modo de dizer do professor permite que ele ocupe a posição de superioridade em função dos seus objetivos didático-discursivos, pois ao enunciar **“vale o grifo e coloquem aí”** deixa entrever a imagem de autoridade, atribuindo a si um estatuto de poder, de autoridade em sala e, ao mesmo tempo, projeta uma imagem de aluno como aquele que deve fazer o que foi determinado. Essa (im)posição do enunciador sobre o interlocutor é marcada por uma relação de forças, em relação à imagem cristalizada que se tem do professor.

Pode-se concluir que as representações languageiras produzidas no ato de linguagem levam em consideração os saberes dos sujeitos envolvidos no evento comunicativo e que o

sucesso dessa empreitada depende do compartilhamento desses saberes. O evento de interação no qual se apresenta a prática discursiva do professor de LM é híbrido, cujos papéis dos sujeitos envolvidos na interação são mais ou menos estabilizados pelas relações de poder construídas no bojo de uma comunidade discursiva específica. Dessa forma, entende-se que a situação social demarca, delimita a configuração do discurso.

O exemplo abaixo nos permite refletir os movimentos de subjetivação e objetivação do enunciador. A assunção de diferentes posições discursivas inscritas no fio do discurso contribui para verificarmos como o sujeito se constrói, se representa.

Este trecho é parte<sup>26</sup> de uma resposta dada pela professora quando perguntada, em situação de entrevista, sobre o porquê de se tornar professora de LM.

**P: (...) eu levava jornal também né? assim não havia essa:: e::ssa propaganda do/do trabalho da variação de gênero mas eu já já tinha** sim eu gostava de fazer um caderno com um monte de/de coisa de jornal de palavras cruzadas e tudo e levar aquilo pros meninos e as minhas primeiras turmas de:: LP não foram no estado foram no colégio no:: antigo Instituto Cultural Gercina Hosken e lá me deram umas turmas que me exigiram muito porque que largou o/o Português pra eu entrar tinha é:: **também não tinha formação na área e eu era muito nova para o pessoal o professor de LP tinha que ter um perfil assim já né? e essa professora ela:: circulava nas casas né?** e o colégio só tinha filhos de gerentes de empresa e tal e:::: e o povo::: **quando bateu o olho e viu aquela professora assim meio hip né? eu era meio hiponga e aquela professora meio hip assim começaram a assustar e:: aí que professora é essa que num mexe diretamente com gramática normativa trabalha gramática mas não trabalha gramática normativa... ah não aí começaram a reclamar mas aí foram vendo a princípio que o/o processo era um pouco mais é::/é:: nem sei se moderno mas um processo inusitado porque os meninos estão acostumados a ter caderninho de verbo essas coisas e eu:: acabei com aquilo logo de início falei olha não é por aí a gente vai aprender a ler mais do que e a falar mais do que simplesmente só escrever e eu lembro eu vou lembrar o nome do coisa é do Bianchini o livro e e depois eu consegui uma coleção da Magda Soares também comecei trabalhar com esse pessoal e ter uma/uma:: **relação muito estreita com pessoal de faculdade Aldemar Taranto foi um grande mestre pra mim (...)****

Em momento de entrevista, convidada a falar sobre sua história de vida profissional, a professora deixa clara a sua inscrição numa determinada FD, aquela que milita uma prática de ensino cujo foco não é a gramática, mas a língua em funcionamento “**nem sei se moderno**

---

<sup>26</sup> No trecho apresentado a professora conta como foi a sua primeira experiência como professora de LP.

**mas um processo inusitado porque os meninos estão acostumados a ter caderninho de verbo essas coisas e eu:: acabei com aquilo logo de início**". Os enunciados a que recorre deixam entrever a heterogeneidade discursiva; marcas que trazem à cena enunciativa, de forma explícita e mostrada, a voz do outro **"aí que professora é essa que num mexe diretamente com gramática normativa trabalha gramática mas não trabalha gramática normativa.."**. Num movimento polifônico, o eu enunciador reflete sobre os saberes presentes na sua prática profissional implicados em ações que confirmem o seu status de professor e trazem para a cena valores socialmente reconhecidos em relação ao ofício de professor, conferindo a P uma posição de professor idealizada pela sociedade.

É possível verificar a emergência de vozes filiadas a uma determinada formação discursiva - o discurso acadêmico - como estratégia de legitimação do discurso do enunciador **"é do Bianchini o livro e e depois eu consegui uma coleção da Magda Soares também comecei trabalhar com esse pessoal e ter uma/uma: relação muito estreita com pessoal de faculdade Aldemar Taranto foi um grande mestre pra mim"**, ou seja, de alguém cujo dizer está assegurado pelo já dito, pelas relações que o seu dizer estabelece com o discurso do outro, num processo de (re)atualização discursiva. Verifica-se que o discurso de P é moldado, direcionado com intuito de se ajustar às expectativas de seu auditório, neste caso, da entrevistadora (colega de profissão).

O enunciador, P, ao narrar a sua história, reflete sobre o seu jeito de ser **"povo:: quando bateu o olho e viu aquela professora assim meio hip né? eu era meio hiponga"**, de fazer em sala, sobre os objetos, ações didáticas, em que se ancoravam o ofício de professor **"o processo era um pouco mais é::/é:: nem sei se moderno mas um processo inusitado", porque os meninos estão acostumados a ter caderninho de verbo essas coisas e eu:: acabei com aquilo logo de início**. Nesse processo de enunciação, ao dizer "eu", num processo de subjetivação, há a projeção de outros papéis sociais – leitor, pesquisador, professor em formação, uma hiponga – que proporcionam a construção da imagem de professor que tende a uma visão de ensino de língua mais reflexiva, mais pragmática, um professor consciente dos saberes docentes que orientam a prática do professor.

Em outros termos, nota-se que P apresenta um discurso construído numa relação dialógica, em que no seu discurso ecoam vozes que compõem o seu dizer e contribuem para deixar entrever a imagem que o outro faz de P, assegurando-lhe o lugar de professor. Verifica-se no discurso de P o intuito de proporcionar ao seu auditório a impressão de que P tem motivos, características ideais para assumir o papel que está representando.

O discurso de P se constitui de diferentes discursos, que carregados de saberes sociais permitem à professora dizer o que diz numa determinada circunstância enunciativa conforme os elementos que compõem a fachada social da prática de professor; “quando um ator social assume um papel estabelecido, geralmente verifica que uma determinada fachada já foi estabelecida para esse papel” (GOFFMAN, 2009, p. 34).

Em suma, entende-se que a construção da identidade profissional do professor de língua materna se dá num processo constante e dinâmico de representações, de rupturas, de confrontos, de descentralização do sujeito, em relação às formas pelas quais o indivíduo se relaciona, através da linguagem, nos sistemas sociais e culturais.

### **3.2 O ethos no discurso do professor**

Numa abordagem discursiva, entende-se como adequado analisar a construção da identidade do professor de LM, levando em consideração também a construção de seu ethos, vez que, no (e pelo) processo discursivo, o enunciador atribui a si uma imagem ancorada em representações cristalizadas, estereotipadas que de certa forma determinam o sucesso dessa representação em uma cena discursiva. Entende-se que o ethos discursivo está diretamente relacionado ao momento da enunciação e à imagem prévia que o auditório possui do enunciador antes mesmo da sua fala (cf. MAINGUENEAU, 2008).

Segundo Maingueneau (2008b, p.14), o ethos “não se trata de uma representação estática e bem delimitada, mas, antes, de uma forma dinâmica construída pelo destinatário através dos movimentos da própria fala do locutor”. É, nesse sentido, que aqui se busca propor uma articulação entre ethos e posicionamentos identitários, na teia de rede conceitual, para entender os movimentos (verbais ou não verbais), mobilizados pelo professor, que concorrem para a construção de sua imagem, no curso de sua enunciação, no âmbito de suas aulas e também em momento de entrevista, para melhor apreender como esse sujeito se mostra ou se constrói para os seus interlocutores, no caso, os alunos, diretamente, e o pesquisador, indiretamente.

Para refletir sobre a noção de ethos, não se pode desconsiderar que ela nos remete, primeiramente, à retórica antiga, de Aristóteles, para quem ethos se define como a capacidade do indivíduo de convencer o auditório, promovendo, assim, confiança entre os participantes da cena enunciativa. Aristóteles, para a construção do ethos retórico, apresenta três

características fundamentais que auxiliam na produção da imagem positiva do orador; a *phronesis* (pessoa ponderada); a *aretè* (atitude de homem que fala francamente, apresenta a verdade) e a *eunoia* (exibição de uma imagem agradável de si mesmo). Maingueneau (2008b, p.17), seguindo de perto a retórica, mas sob a ótica da Análise do Discurso, explica que *ethos* “é uma noção fundamentalmente híbrida (sócio-dicursiva), um comportamento socialmente avaliado, que não pode ser apreendido fora de uma situação de comunicação precisa, integrada ela mesma numa determinada conjuntura sócio-histórica”, dessa forma, cabe ao destinatário conferir certas características ao momento da enunciação, em relação ao discurso proferido.

Esse autor aponta um limite em relação ao conceito de *ethos* apresentado pela retórica tradicional, porque essa disciplina só levou em consideração o estudo do *ethos* em situações de interlocução oral, em situação de fala pública, atribuindo importância à forma física do orador, seus gestos e entonação. Para esse autor, deve se pensar a construção do *ethos* tanto em textos orais quanto nos textos escritos; “qualquer discurso escrito, mesmo que a negue, possui uma vocalidade específica, que permite relacioná-lo a uma fonte enunciativa, por meio de um tom<sup>27</sup> que indique quem disse” (MAINGUENEAU, 2008a, p. 72).

Essa vocalidade ou tom é uma característica discursiva por meio da qual o enunciador, instância subjetiva capaz de legimitar o que é dito; “não se deixa conceber apenas como um estatuto (professor, profeta, amigo...) associado a uma cena genérica ou a uma cenografia, mas como uma ‘voz’ indissociável de um corpo enunciante historicamente especificado” (MAINGUENEAU, 2008b, p.17). O enunciador investe-se de credibilidade, de confiabilidade e por meio da enunciação, releva-se “um fiador construído pelo destinatário a partir de índices liberados na enunciação” (MAINGUENEAU, 2008b, p.18), ainda sobre essa questão, “a qualidade do *ethos* remete, com efeito, à figura desse ‘fiador’ que, mediante sua fala, se dá uma identidade compatível com o mundo que ele se supõe que ele faz surgir em um enunciado” (MAINGUENEAU, 2008a, p.73). Em resumo, a imagem do fiador é revelada no discurso, no momento em que o enunciador toma a palavra, dentro de uma determinada instância enunciativa, através dos modos de dizer do sujeito. Nas palavras do autor:

O enunciador não é um ponto de origem estável que se ‘expressaria’ dessa ou daquela maneira, mas é levado em conta em um quadro profundamente interativo, em uma instituição discursiva inscrita em uma certa configuração cultural e que implica papéis, lugares e momentos de enunciação legítimos, um suporte material e um modo de circulação para o enunciado. (MAINGUENEAU, 2008a, p.75)

---

<sup>27</sup> Esse autor considera ideal usar o termo tom uma vez que ele se vale tanto para o texto oral quanto para o texto escrito.

Ainda, segundo esse autor, o fenômeno do ethos,<sup>28</sup> como dito, está diretamente relacionado ao ato de enunciação, ele é constitutivo do enunciado, mas, não está ligado somente à dimensão verbal do discurso, mas ao conjunto de descrições físicas e psíquicas referentes ao ‘fiador’ conforme as representações coletivas estereotípicas; “o ‘fiador’, cuja figura o leitor deve construir com base nos indícios textuais de diversas ordens, vê-se, assim, investido de um caráter e de uma corporalidade, cujo grau de precisão varia conforme o texto” (MAINGUENEAU, 2008a, p.72). O caráter diz respeito a um grupo de traços psicológicos e a corporalidade refere-se ao aspecto físico do enunciador, ao modo de vestir-se e de movimentar-se no espaço social.

Portanto, para Maingueneau, o ethos é o resultado da inter-relação do ethos pré-discursivo,<sup>29</sup> imagem produzida conforme os modelos/estereótipos de determinadas práticas sociais e do ethos discursivo (ethos mostrado/ ethos dito)<sup>30</sup> que se refere ao uso de elementos linguísticos pelo enunciador para a construção da imagem de si mesmo no ato enunciativo. Em se tratando do ethos pré-discursivo, mesmo que o co-enunciador não tenha, no primeiro momento, uma representação<sup>31</sup> prévia do enunciador, a pertença de um texto a um determinado gênero de discurso, a uma determinada formação discursiva e o posicionamento ideológico manifestado no texto geram pistas que permitem inferir características do ethos do enunciador.

A figura<sup>32</sup> a seguir ilustra a relação estabelecida entre ethos pré-discursivo, ethos discursivo (ethos dito/ethos mostrado) para a construção do ethos efetivo.

---

<sup>28</sup> Em sua teoria da polifonia, como já mencionado no segundo capítulo, Ducrot apresenta a concepção de ethos fundada na distinção entre o sujeito enunciador e o sujeito empírico. Para esse autor, o ethos é um fenômeno construído no interior do discurso por meio dos mecanismos da enunciação.

<sup>29</sup> Amossy (2008) considera como ethos prévio.

<sup>30</sup> Sobre o ethos dito e o mostrado, para o autor, não é possível definir uma diferença clara entre eles, pois “a distinção entre ethos dito e mostrado se inscreve nos extremos de uma linha contínua, uma vez que é impossível definir uma fronteira nítida entre o ‘dito’ sugerido e o puramente ‘mostrado’ pela enunciação” (MAINGUENEAU, 2008b, p.18)

<sup>31</sup> Somente para reiterar, a noção de representação aqui empregada não remete à de representações sociais, tomada no âmbito da sociologia e psicologia social (DURKHEIM, MOSCOVICI, respectivamente), a qual recobre um conjunto de crenças, de conhecimentos e de opiniões que são produzidas e partilhadas pelos indivíduos de um mesmo grupo, a respeito de um objeto social. No caso deste estudo, como vem sendo exposto, a representação, tomada no quadro das interações sociais, diz respeito à representação que um locutor constrói, no curso da cena, diante de um auditório específico e transmite a imagem de si mesmo por meio de sua enunciação, isto é, por meio do modo como ele se inscreve como enunciador na materialidade do texto. Em outros termos, sob o enfoque de Goffman, a representação do eu, em uma cena, é construída e manifestada por meio do seu modo dizer, de agir, de atuar no palco, isto é, no seio da interação; de dirigir-se ao seu interlocutor. No quadro da AD, no que diz respeito ao ethos, a representação refere-se à imagem construída antes mesmo de qualquer interação verbal conforme os estereótipos sociais.

<sup>32</sup> A figura (Maingueneau, 2008b, p.19), apresenta a construção do ethos discursivo como processo que apresenta uma interação entre as diversas instâncias. As setas duplas indicam uma relação de interação.

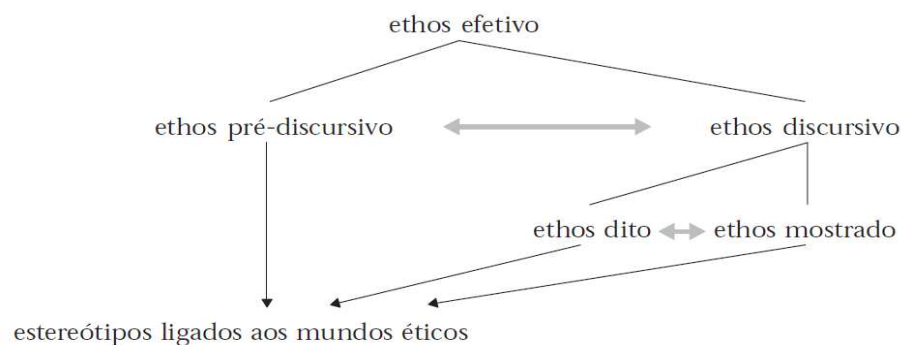


Figura 2: A construção do ethos efetivo (MAINGUENEAU, 2008b)

O que temos, então, é uma relação entre o ethos discursivo e o ethos pré-discursivo ou ethos prévio, pois o ethos pré-discursivo afeta e direciona a construção do ethos discursivo, o que não significa dizer que aquele não poderá sofrer modificações. O primeiro é construído pelo discurso, mas isso não representa a mediatez dos efeitos por ele provocado, ou seja, a imagem do locutor pode não sofrer alteração de valor no momento da enunciação, mas uma vez instaurado, o ethos discursivo passará a funcionar como ethos pré-discursivo. Em se tratando do ethos pré-discursivo, temos uma combinação de fatores externos à linguagem que permitem a sua construção.

Para Amossy (2008), o ethos é revelado no discurso através do modo de dizer do locutor; “maneira de se exprimir”. Se, de um lado, temos o professor que se apresenta, se posiciona na cena enunciativa como aquele que ensina, aquele que detém o saber; do outro, temos os alunos que se posicionam como aqueles que aprendem, que buscam o saber. O que existe é um processo de estereotipagem, pois criamos modelos sociais que contribuem para a construção de “representações partilhadas” que poderíamos chamar de ethos prévio<sup>33</sup> (cf. AMOSSY, 2008). Toda enunciação se firma em estereótipos, em representações de uma determinada prática discursiva e os efeitos que o enunciador deseja produzir no seu auditório são impostos pela formação discursiva na qual seu discurso se encontra inscrito; “no momento em que toma a palavra, o orador faz uma ideia de seu auditório e da maneira pela qual será percebido; avalia o impacto sobre seu discurso atual e trabalha para confirmar sua imagem, para reelaborá-la ou transformá-la e produzir uma impressão conforme às exigências de seu projeto argumentativo” (AMOSSY, 2008, p.125).

Sobre isso, a autora pontua a importância das representações partilhadas, dos estereótipos para a construção do ethos, para ela, “a ideia prévia que se faz do locutor e a

<sup>33</sup> Ethos prévio, que precede a construção da imagem no discurso, corresponde ao que Maingueneau prefere chamar de “ethos pré-discursivo”.

imagem de si que ele constrói em seu discurso não podem ser totalmente singulares” (AMOSSY, 2008, p.125), uma vez que o reconhecimento, a legitimação das imagens construídas no processo discursivo depende de uma relação com modelos culturais - a estereotipagem - ou seja, com a representação coletiva, cristalizada da realidade.

Baseada nesse pressuposto, levo em consideração que a prática discursiva do professor de LM está pautada na imagem que ele faz do seu auditório, relacionando esse grupo a uma categoria social, neste caso, alunos de uma turma de 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental de uma escola particular. Essas representações podem ser confirmadas ou negadas pelos interlocutores conforme a cena enunciativa permitindo ou não sucesso do projeto argumentativo do professor. Há uma movência na construção da imagem de si no discurso, pois esse processo não depende somente do ethos prévio dos interlocutores, mas é no e pelo discurso que essa imagem vai se construindo, se (re)velando, num espaço conflituoso e dinâmico. Sob essa perspectiva, considera-se que o locutor ao enunciar traz para a cena uma imagem de si e essa imagem se efetiva ou não no processo de interação.

Sobre isso, remontando Goffman (2009), pode-se dizer que, apesar do interesse do locutor em passar boa imagem ao auditório, no sentido de haver uma correlação entre a imagem pretendida e a alcançada, no momento de interação, não há garantia do sucesso desse empreendimento, pois a representação é socializada, moldada, modificada e, conseqüentemente, existe uma regulamentação de imagens construídas que interferem na prática discursiva. Sobre esse aspecto, Goffman ressalta, “assim, quando o indivíduo se apresenta diante dos outros, seu desempenho tenderá a incorporar e exemplificar os valores oficialmente reconhecidos pela sociedade e até realmente mais do que o comportamento do indivíduo como um todo” (GOFFMAN, 2009, p.41).

Nesse sentido, a emergência de novas representações acontece sempre num processo de tensão em que as divergências de ideias provocam rupturas no sistema representacional de uma determinada organização cultural. Essa passagem evidencia que a dinamicidade é uma marca das representações construídas socialmente. Diante desse pressuposto, deve-se levar em consideração a cena de enunciação, na qual esse sujeito se encontra inserido.

Para ilustrar essa reflexão, no excerto a seguir,<sup>34</sup> relativo a uma cena das aulas observadas, pode-se notar, por meio dos modos de dizer da professora, ao longo da produção de seu discurso, como se dá a construção de suas imagens diante dos alunos, deixando entrever o ethos de um professor que se diz educador. Nesse processo discursivo, das imagens

---

<sup>34</sup> Trata-se da sétima aula do corpus. Em círculo os alunos continuaram a apresentação acerca do trabalho sobre o livro de literatura indicado para leitura: “Histórias sobre ética”

que a professora tem de si e pretende mostrá-las, apreende-se a emergência de posicionamentos identitários por ela assumidos, na cena em questão.

**P:** Outra coisa... eu gostarei... **eu gostarei de me organizar com vocês hoje** de forma que a gente possa terminar:: algumas partes né? da nossa::/da **nossa falação** e já chegar nos con::tos né? e a gente ainda tem segunda-feira **porque é um processo num é?** e:: ((dirige-se à pesquisadora pelo nome)) **tá:: pronta pra ne::sse processo dialó::gico com a gente então::** é:: **não há de que fazer a coisa de qualquer maneira** ... primeira coisa por favor não me venham com chorumelas tá? qualquer desculpa é mera coincidência de desculpa ... tá? só isso que eu quero pedir **quem não trouxe sabe mui::to bem que vai ser pesa::do não porque eu gosto de pesar não mas porque a gente precisa ter é um/um processo na vida linear...** o que que é uma linha... caminhada num é? rumo então **quando a gente conversa com as famílias** e olha que **eu tenho privilégio de encontrar pais em vá::rias circunstâncias** ((chama atenção de uma aluno)) se você foi para isso para atrapalhar Carla e ( ) cê vai lá pra dentro... certo? aviso dado aviso cumprido daqui a pouco caso contrário... então (...) então:: **um pai veio conversar comigo numa informalida::de eu agradei a oportunidade** porque **primeiro eu num pensei que eu era tão útil...** num pensei para essa/essa:: avaliação por outro lado **foi tão oportuno a conversa que nos traz aquela:: ideia de que EDUcação é diferente de:: dar aula professor e educador são muito distintos né?... então é por causa disso que eu BA:::to na tecla todo o dia por valores por organização(...)**

P, enunciador da cena enunciativa acima, parece considerar o modelo pré-construído que o auditório – os alunos - tem da sua imagem em relação ao seu grupo de pertença, ser professor. Desse modo, a enunciação de P se instaura tendo em vista o ethos prévio da turma e dos alunos individualmente, melhor dizendo, imagem da turma em relação às características do grupo de pertença – 8ªsérie/9ºano do Ensino Fundamental - imagem, por exemplo, de uma turma que apresenta um desempenho escolar compatível com o esperado para essa série, de uma turma agitada, participativa, apática, disciplinada - e imagem do aluno em relação à turma, isto é, trata-se do ethos prévio de cada aluno (comportamento em sala, envolvimento com as atividades, dedicação aos estudos, entre outros), e ainda, o cenário, ou seja, as circunstâncias de discurso e o propósito discursivo do enunciador. Nesse sentido, P abre a sua fala, caracterizando a atividade a ser desenvolvida com os alunos: **“nossa falação”**. Ao que parece, dado o fato de esse modo de dizer poder provocar, por parte do auditório, a produção de um efeito depreciativo à atividade sugerida, P, metadiscursivamente, procura descrever,

explicar e/ou justificar a atividade **“porque é um processo num é? não há de que fazer a coisa de qualquer maneira”**. Percebe-se que esse argumento marca o lugar do enunciador como um sujeito que reconhece o processo implicado na atividade pedagógica em questão. Nesse sentido, torna-se clara a projeção da imagem de um enunciador preocupado com o seu saber fazer e, conseqüentemente, saber ser no que diz respeito ao ofício de professor.

Em seguida, P, ao enunciar, **“primeira coisa por favor não me venham com chorumelas tá? qualquer desculpa é mera coincidência de desculpa ... tá? só isso que eu quero pedir quem não trouxe sabe mui::to bem que vai ser pesa::do”**, projeta a imagem de um sujeito avaliador, irredutível e punidor, ou seja, revela-se nessa enunciação um ethos de professor severo. Entretanto, P, com intuito de proteger a própria face, de não oferecer aos seus interlocutores uma imagem de si negativa, propõe um reparo ao que disse, trazendo para o seu discurso uma espécie de contra-argumento, uma ressalva **“não porque eu gosto de pesar não mas porque a gente precisa ter é um/ um processo na vida linear”**. Entende-se que, por meio dessa manobra discursiva, P visa produzir a imagem de um professor que se preocupa em preparar os alunos para a vida, formar cidadãos, um ethos de um professor que recupera a imagem social de professor enquanto educador.

Ainda, nesse percurso de construção de imagens, que parece um exercício de negociação, P, como forma de (re)validar o seu saber fazer, recorre, como ilustração, a uma situação que remete a sua relação com os pais de alunos, ao dizer que, **“quando a gente conversa com as famílias e olha que eu tenho privilégio de encontrar pais em vá::rias circunstâncias”**. Vale a pena chamar a atenção para essa estratégia discursiva, pois o não-dito parece se encarregar de trazer à cena os propósitos discursivos do enunciador, ou seja, o que a P pretende dizer quando se refere às suas conversas com as famílias, fala seguida do comentário de que **“um pai veio conversar comigo numa informalida::de eu agradeci a oportunidade”**. Por meio dessa estratégia - o que diz e como o faz, P procura mostrar a imagem que o outro tem do seu fazer **“primeiro eu num pensei que eu era tão útil...”**, e ao **fazê-lo**, verifica-se que tal estratégia funciona para conferir à sua fala, aquela cujo tom soou áspero, credibilidade e legitimação do trabalho realizado por ela. Ou seja, nesse jogo discursivo, a imagem de si, que P entende ser eficaz, é aquela que remete ao ethos de professor cujas ações são (re)conhecidas pelos pais dos alunos e as quais são por eles endossadas. Tem-se aí, pela manifestação dessa imagem, um posicionamento identitário de professor que prepara seus alunos para vida, o que requer disciplina, pois, como ela diz, **“não há de que fazer a coisa de qualquer maneira”, “mas porque a gente precisa ter é um/um processo na vida linear... o que que é uma linha... caminhada num é? Rumo”**.

A partir do lugar-comum segundo o qual há diferença entre ser professor e ser educador, em que o primeiro se refere ao sujeito que se preocupa apenas com o conteúdo a ser ministrado e o segundo aquele que se interessa em contribuir para formação de valores dos indivíduos, portanto, para a construção de uma sociedade melhor, o enunciador se apresenta inserido num determinado grupo de pertença, no grupo social de educador, para isso, P defende a **“ideia de que EDUcação é diferente de:: dar aula professor e educador são muito distintos né?”**. Há, aí, a instauração do ethos de educador.

No excerto examinado, identifica-se uma tentativa de apagamento por parte do enunciador do ethos prévio (pré-discursivo) de professor, uma vez que a esse ethos está atribuída uma representação coletiva de professor como “dador” de aula, portanto, uma imagem não-valorativo desse sujeito, com o propósito de instaurar uma nova imagem de si, a do ethos de educador. Sobre isso, como explica Amossy, “no interior de uma dada cena genérica, o locutor procede à instalação de uma imagem de si que corresponde a uma distribuição dos papéis preexistentes e se funda nos lugares comuns do auditório ou, ao menos, nos que o locutor lhe atribui” (AMOSSY, 2008, p.137).

As posições identitárias assumidas por P não se pode explicá-las exclusivamente pelos modos de dizer agenciados por P, mas também deve-se levar em conta o jogo de poder estabelecido na cena enunciativa, ou seja, P tem autoridade para dizer o que está dizendo. A superposição de vozes sociais na prática discursiva do sujeito regula a manifestação da construção identitária numa relação entre o social e o individual. O que se percebe é que em cada aula observada, o ser professor, lugar social, é representado (dramatizado) conforme as injunções da cena, a interação face a face, a organização da aula, a imbricação desses aspectos regula a posição identitária do professor. Em suma, no curso dessa interação, em que se apreende o processo de construção, de negociação de imagens de sujeito, flagram-se os movimentos do posicionamento identitário de professor, que se revela plástico, (severo, disciplinado, conhecedor do seu fazer pedagógico, preocupado com a formação dos alunos, interlocutor dos pais, e, por fim, educador).

Dessa perspectiva, a construção do ethos está ligada à imagem que o auditório faz do locutor e aos modos de dizer desse sujeito no momento da enunciação. A imagem pré-construída pelo auditório está diretamente relacionada à representação coletiva, cristalizada produzida pela sociedade.

Recorro ao excerto<sup>35</sup> abaixo para elucidar algumas considerações examinadas nesta seção.

**A9:** A::h queria falar uma palavra mas eu não queria ... não queria entrar muito no assunto não queria que cada um pensasse... de um jeito... ideologia.

**P:** Ideologia?

**A1:** Lembre de Cazuzo.

**P:** Linguagem pro cê é ideologia?... cê lembrou de Cazuzo? **Também lembro muito.**

((vozes))

**A1:** Mas Cazuzo é o cara.

((vozes))

**P:** Mas foi mesmo apesar quebrou os preconceitos conseguiu ser como foi até:: para morrer né?

((vozes))

**A2:** Foi maluco.

**P:** Foi maluco.

**A10:** Igual Raul.

**P:** Maluco igual Raul **com certeza cê flagra Raul?**

((vozes))

**P:** Mas é porque ele veio numa época L que contextualizou.

**A11:** Mas eu leio sobre ele.

**P:** **Não... eu sei disso... mas viver o proce::sso é mais sério** ontem é:: **eu fiz uma aula conjunta com o professor de história** na outra escola... so::bre declaração dos direitos do homem Tiago de Melo **vocês conhecem né? e::**

**A1:** Tiago de Melo?

**P:** **É aquela:: fica decretado que agora... sabe?tá... aí parágrafo um só vale aí a gente tava conversando sobre a ditadura militar... e:: ele levou umas coisas de Raul e tinha aluno que NUN::ca tinha ouvido aí ele falou assim pois é né? é:: todos pensam a ditadura militar como buraco negro... mas eu sei de coisas que eu posso comprovar que a:: ( ) da ditadura militar trouxe para a linguagem... para:: a música para o teatro e para ( ) **que durante o período de recessão né? que vale muito esse momento... as pessoas produzem... as pessoas quando as pessoas ( ) hoje a gente teve o exemplo disso quando P foi pra tocar J também quis... então vocês é:: demonstraram com toda leveza não estão treinados que vocês sabem muito então porque que durante... isso me dá um tranquilidade muito grande porque se depois eu tiver a oportunidade se/de ouvir as gravações eu vou ter um feedback muito grande porque eu tenho trabalhado com vocês vejo o que a gente já aglomerou de conhecimentos que essa linguagem não tá uma língua morta né? essa/essa última flor do Lácio inculta e bela né? que sai lá::: do tempo que Adão jogava pião ela tá****

---

<sup>35</sup> Esse trecho foi extraído da última aula observada e gravada. A professora pede aos alunos que falem o que eles acharam da experiência vivida junto à pesquisadora, que apresentassem o que eles pensam sobre o estudo da linguagem.

**evoluindo ( ) e tá crescendo e as pessoas estão mesmo sem muito detalhes aparentemente conscientes de falar bem ter um bom discurso claro evidente vale a pena... né? e aí é uma ideologia sim eu concordo com cê e de verdade à medida que você vai conhecendo é:: o contexto desses/desses autores e desses poetas da música você vai vendo tem algumas que são meio chatinhas mas tem outras muito profundas .**

Como já discutido, pode-se afirmar que é na e pela enunciação que a imagem do locutor é construída num jogo de relações de poder, de representações coletivas, de modos de dizer em relação aos sujeitos envolvidos numa determinada situação comunicativa.

Nesse sentido, professor e aluno em sala de aula desempenham papéis institucionalmente definidos, em que o professor se investe do lugar social do sujeito responsável por conduzir a prática de ensino/aprendizagem, cabendo a ele desenvolver ações discursivas engendradas no seio de uma dada atividade didático-pedagógica **“eu fiz uma aula conjunta com o professor de história”** e aos alunos é conferida a imagem daquele que deve buscar o saber, que deve interagir com as atividades propostas pelo professor **“vocês é:: demonstraram com toda leveza não estão treinados que vocês sabem muito então porque que durante...”**.

Para a construção do seu discurso, P - sujeito enunciador - se vale de estratégias discursivas adequadas ao seu interesse discursivo, melhor dizendo, esse sujeito recorre a estratégias discursivas que contribuem para a realização da atividade proposta por ele; ora ela indaga sobre as preferências musicais do aluno **“com certeza cê flagra Raul?”**, ora ela verifica o conhecimento dos alunos em relação ao seu objeto discursivo **“vocês conhecem né? e::”**.

No exemplo acima, a professora projeta a imagem de aluno como estudioso da linguagem, como conhecedor dos aspectos relacionados ao uso da linguagem, entendendo a língua enquanto discurso e não apenas enquanto sistema **“vocês é:: demonstraram com toda leveza não estão treinados que vocês sabem muito”, “vejo o que a gente já aglomerou de conhecimentos que essa linguagem não tá uma língua morta né”**. Essa imagem de aluno projetada pela professora sugere a construção de uma imagem de professor que remete às expectativas atuais de ensino de língua, portanto, há um compartilhamento da imagem de professor idealizada socialmente. Assim, as muitas imagens que se fazem ver na cena em análise nos permitem desenhar a figura do docente.

A imagem que o enunciador – sujeito docente - tenciona transmitir é de uma professora consciente do bom trabalho que realiza **“porque eu tenho trabalhado com vocês**

**vejo o que a gente já aglomerou de conhecimentos**”, essa convicção lhe confere o direito do sentimento de cumprir devidamente o seu papel de professor **“isso me dá um tranquilidade muito”** e, portanto, deixa entrever a imagem que P faz do seu auditório, dos alunos como aqueles que apreenderam as informações, construíram conhecimento. Essa imagem colabora para a construção de uma imagem positiva que P faz de si, imagem de professora competente na realização do seu ofício.

Na tentativa de projetar a imagem de um sujeito despreocupado com o fato de suas aulas serem gravadas pela pesquisadora, a professora se refere a esse processo como instrumento de avaliação positiva do seu trabalho **“porque se depois eu tiver a oportunidade se/de ouvir as gravações eu vou ter um feedback muito grande”**. Infere-se que esse modo de dizer elucida o interesse de P de (re)validar a imagem de professora competente. Essa imagem contribuirá de forma valorativa para a construção da identidade profissional de P.

Observa-se que as sequências **“essa/essa última flor do Lácio inculta e bela né?”**, **“que sai lá:::: do tempo que Adão jogava”** revelam um movimento heterogêneo, polifônico. Há nesse sentido um gerenciamento de vozes marcado pela voz do outro no discurso, essa voz é trazida à cena de forma explícita, estabelecendo interlocução entre o discurso do enunciador e outros discursos (discurso da esfera acadêmica, poética, bíblica) e, portanto, contribui para a legitimação da imagem pretendida por P, a de sujeito dotado de conhecimento. O enunciador assume a posição de estudioso da linguagem **“à medida que você vai conhecendo é::: o contexto desses/desses autores e desses poetas”**, esse papel confere-lhe autoridade para dizer o que diz. Assim, entende-se que P busca legitimar uma determinada identidade e, para tanto, deixa entrever determinadas representações acerca do modo de ensinar/ aprender a língua.

Por fim, o trecho analisado nos permite considerar todo evento discursivo como um encontro dialético em que a posição sujeito é criada, manifestada no fio do discurso em relação aos lugares assumidos pelo sujeito enunciador em função dos efeitos que pretende produzir para o outro, num determinado espaço de enunciação.

## **CAPÍTULO 4**

### **4 O SABER-FAZER DO PROFESSOR NA REDE DE ATIVIDADES DO COTIDIANO ESCOLAR**

Um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta. (TARDIF, 2010)

Como dito, na introdução deste estudo, com base em Tardif (2010), o saber-fazer do professor é constituído por múltiplos saberes, provenientes de diversas fontes, mobilizados por esse sujeito na sua prática diária de sala de aula e regulados pela esfera social do seu ofício. É, portanto, no próprio fazer profissional que esse saber é construído e moldado, num processo contínuo e dinâmico, em que o docente coloca em cena, por meio de suas práticas e ações discursivas, imbricadas na rede de atividades do cotidiano escolar da instituição na qual ele trabalha, os diferentes papéis sociais e posições identitárias assumidos no processo de interação.

Parte-se da premissa de que o trabalho professor é uma atividade coletiva que não se limita apenas às ações realizadas no espaço da sala de aula e nem à interação com os alunos – aqui/agora. O fazer do professor é condicionado explícita ou implicitamente por uma série de fatores e elementos relativos à formação técnico-científica, às experiências pessoais e profissionais do professor, bem como os objetos pedagógicos e didáticos com os quais lida, às políticas educacionais, aos documentos oficiais de ensino, aos programas do Ministério da Educação, às regras institucionais, à hierarquização na/da interação.

Sobre isso, segundo Érnica (2004, p.110) “as práticas educacionais instauram um universo de tensões culturais e psíquicas que envolvem tanto o modo como todos os agentes envolvidos constroem representações sobre si mesmos, os outros e o mundo ao seu redor quanto representações que eles constroem sobre os objetos, as práticas e os objetivos de ensino”. O fazer do professor no cotidiano escolar, as suas experiências profissionais não só

influencia o objeto de ensino, a aprendizagem dos alunos, como também provocam mudanças sobre o seu próprio saber-fazer e saber-ser.

Nesse sentido, admite-se que o modo de fazer do professor carrega marcas do individual e do social, uma vez que esse profissional, no seu ofício, traz para sala de aula características pessoais (seus valores culturais, sociais, sua história de vida pessoal) e profissionais (formação acadêmica, experiência ou saberes práticos, a troca de experiências com colegas de trabalho) integradas às condições reais do seu trabalho (cf. TARDIF, 2010). Ainda, em relação a essa ideia, Silva e Matencio (2010) afirmam:

O saber fazer do professor, seu fazer pedagógico (materializado nas (e pelas) tarefas didáticas de sala de aula) estão diretamente implicados com os modos de produção e circulação de saberes nas esferas em que ele atua, o que demanda considerar, igualmente, os modos de participação e inserção desse profissional nas práticas sociais, a partir dos papéis sociais e posições identitárias assumidos e das ações/tarefas empreendidas. (SILVA E MATENCIO, 2010, p.2)

A partir dessa perspectiva, evidencia-se a necessidade de identificar os saberes que compõem a rede atividades do professor, compreendendo a sua estrutura e organização, tendo em vista que a sala de aula se apresenta, no caso desta pesquisa, como o lugar de produção e manifestação do saber-fazer e saber-ser do professor, por meio de atividades realizadas durante a aula de língua materna. Antes, porém, de tratar desse tema, procurarei na seção abaixo refletir sobre a noção que encerra o termo saber. Faço isso com base nos estudos de Tardif (2010).

#### **4.1 Os saberes docentes na prática do professor**

Ao propor uma pesquisa que visa investigar a construção da identidade do professor, busca-se de fato empenhar-se em entender os diversos saberes profissionais que subjazem a prática docente, considerando que esses saberes refletem diretamente na construção da identidade profissional desses sujeitos.

Se os saberes e os discursos são vinculados aos papéis representados pelo professor nas interações de que participa no ambiente escolar, este estudo focaliza as ações linguageiras do professor, verificando a realização do trabalho desse sujeito em sala, sua interação com os

alunos, sua relação com os conteúdos curriculares, com as normas da instituição na qual leciona, com os documentos oficiais de ensino e com os discursos de outras esferas sociais.

No fluxo desse raciocínio, leva-se em conta a subjetividade desse profissional, particularmente, no processo de construção de sua identidade, uma vez que o seu fazer pedagógico está diretamente relacionado com o significado por ele atribuído a suas ações. Sob esse enfoque, concebe-se que o professor é sujeito produtor de saberes específicos ao seu ofício:

Ele (o professor) aborda sua prática e a organiza a partir de sua vivência, de sua história de vida, de sua afetividade e de seus valores. Seus saberes estão enraizados em sua história de vida e em sua experiência do ofício de professor. Portanto, eles não são somente representações cognitivas, mas possuem também dimensões afetivas, normativas e existenciais. (TARDIF, 2010, p. 232)

Nessa perspectiva, o professor é um sujeito ativo capaz de produzir, de mobilizar e de transformar saberes e a sala de aula deixa de ser lugar apenas de transmissão de saberes produzidos por outras esferas, uma vez que é um ambiente de interação que regula/condiciona, por meio da sua organização, das suas normas, a construção dos saberes docentes presentes na prática pedagógica do professor.

Sobre esse aspecto é importante salientar a existência de diversas fontes de saberes responsáveis pela constituição do saber profissional docente, partindo da premissa que esses saberes são plurais, heterogêneos e temporais. A ideia de pluralismo do saber se refere aos conhecimentos didáticos e pedagógicos provenientes das experiências profissionais vividas pelo professor, aos conhecimentos das disciplinas ministradas nas universidades durante a formação profissional, aos conhecimentos presentes nos programas curriculares e nos textos didáticos. Sobre isso, Tardif afirma que: “os saberes dos professores dependem intimamente das condições sociais e históricas nas quais ele exerce seu ofício, e mais concretamente das condições que estruturam seu próprio trabalho num lugar social determinado” (TARDIF, 2010, p.218). O ofício de professor se caracteriza por imbricação de saberes diversificados, de fontes diferentes e o modo como o docente agencia esses saberes determina o seu saber-fazer, o seu jeito individual, particular de trabalho, a sua maneira de ser professor.

Em relação à temporalidade do saber, esse aspecto diz respeito à história de vida tanto familiar quanto escolar desse sujeito, uma vez que, mesmo antes de se tornar professor, ele concebe, por meio da experiência de estudante, o significado do ensino, isso porque o professor passa uma parte significativa da sua vida, no seu ambiente de trabalho. Essas experiências adquiridas enquanto aluno, de certa forma, fazem parte do saber-fazer e saber-ser

desse profissional. Segundo Tardif (2010, p.68), “o desenvolvimento do saber profissional é associado tanto às suas fontes e lugares de aquisição quanto aos seus momentos e fases de construção”.

Em face dessa afirmação, vale salientar que a temporalidade também se relaciona à carreira profissional do professor, pois é no seu fazer diário que acontecem mudanças, transformações capazes de fundamentar as escolhas de seus próprios saberes profissionais conforme os objetivos estabelecidos durante a prática de ensino. Esse processo caracteriza uma hierarquização dos saberes:

Ensinar é mobilizar uma ampla variedade de saberes, reutilizando-os no trabalho para adaptá-los e transformá-los pelo e para o trabalho. A experiência de trabalho, portanto, é apenas um espaço onde o professor aplica saberes, *sendo ela mesma saber do trabalho sobre saberes*, em suma: *reflexividade*, retomada, reprodução, reiteração daquilo que se sabe naquilo que se sabe fazer, a fim de produzir sua própria prática profissional. (TARDIF, 2010, p.21)<sup>36</sup>

Então, para que se possa investigar a construção da identidade do professor de LM, é fundamental entender os saberes que compõem o saber-fazer e o saber-ser desse professor, considerando que a construção desses saberes se dá coletivamente, numa dimensão social, por meio de práticas discursivas no processo de interação; “o saber não se reduz a uma representação subjetiva nem a asserções teóricas de base empírica, ele implica sempre o outro” (TARDIF, 2010, p.196) como participante desse processo.

É, portanto, numa relação dinâmica, dialógica, que o professor constrói modelos que caracterizam a sua prática profissional, uma vez que articula os diferentes saberes que norteiam o seu trabalho conforme suas necessidades cotidianas reguladas pelas situações específicas de trabalho, pelas situações reais de interação. Esse raciocínio elucida a ideia de ensino enquanto atividade singular, uma vez que, o objeto de trabalho dos profissionais é o ser humano, sujeito ativo, dotado de emoções, (re)ações e, por isso, capazes de influenciar/modificar o agir pedagógico desse profissional em sala de aula, no curso da interação.

Esse cenário prescreve o desenvolvimento, por parte do professor, de determinados comportamentos, ações, posturas que possam organizar essa relação professor e aluno, o que Bourdieu (apud TARDIF, 2010) considera como *habitus*, ou seja, o professor cria elementos que deixam marcas idiossincráticas do seu pensar e agir como docente. Dito isso, pode-se

---

<sup>36</sup> Grifo do autor

afirmar que essa representação social do ofício de professor está vinculada à construção da identidade profissional do professor, o que para Tardif seria “a tomada de consciência dos diferentes elementos que fundamentam a profissão e a integração na situação de trabalho levam à construção gradual de uma identidade” (2010, p.86).

Tendo em vista os vários estudos voltados para a classificação dos tipos de saberes dos professores (BOURDONCLE (1994), DOYLE (1977), GAGE (1978), MARTIN (1993)) e a incompatibilidade dos modelos apresentados, este trabalho considera o modelo<sup>37</sup> apresentado por Tardif (2010) realçando a natureza social do saber; “o saber profissional está, de um certo modo, na confluência de vários saberes oriundos da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educacionais, das universidades, etc” (TARDIF, 2010, p.19).

O quadro<sup>38</sup> a seguir apresenta o modelo tipológico dos saberes defendido por Tardif (2010, p.63).

| Saberes dos professores                                                                   | Fontes sociais de aquisição                                                                                       | Modos de integração no trabalho docente                                                      |
|-------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------|
| Saberes pessoais dos professores                                                          | A família o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.                                                    | Pela história de vida e pela socialização primária                                           |
| Saberes provenientes da formação escolar anterior                                         | A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc.                               | Pela formação e pela socialização pré-profissionais                                          |
| Saberes provenientes da formação profissional para o magistério                           | Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.                        | Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores. |
| Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho                  | A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc. | Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às suas tarefas.                |
| Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola | A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.                                    | Pela prática do trabalho e pela socialização profissional                                    |

Figura 3: Os saberes dos professores (TARDIF, 2010)

Verifica-se, então, como dito, que as formas de saber-fazer e saber-ser dos professores, produzidas e manifestadas no seu ofício diário, não se limitam aos conteúdos curriculares, disciplinares, mas, sim, são formas diversificadas construídas pelo modo como o professor se

<sup>37</sup> Esse modelo é desenhado a partir das categorias dos próprios docentes e dos saberes que eles utilizam no dia-a-dia (cf. TARDIF, 2010).

<sup>38</sup> Segundo Tardif, a proposta desse quadro é identificar e classificar os saberes dos professores e não apresentar os saberes conforme uma classificação em categorias disciplinares ou cognitivas diferentes. A classificação apresentada busca indicar o pluralismo do saber profissional, sua relação com os lugares de atuação dos professores.

inscreve nas suas práticas profissionais. Assim, baseado no pressuposto de que o professor desenvolve saberes práticos específicos aos lugares de trabalho, com suas rotinas, normas e valores, viu-se a necessidade de considerar as ações didático-discursivas do professor imbricadas numa rede de atividades da esfera escolar que constitui o fazer desse profissional.

Sob essa perspectiva, pode-se assinalar que as ações languageiras do professor nos remetem à realidade escolar na qual esse sujeito se encontra inserido, essas ações são capazes de (re)criar as normas e papéis institucionalizados e refletirem os papéis identitários assumidos pelos sujeitos no processo de interação entre outros indivíduos e a instituição de ensino.

Se o agir do professor exige a movimentação de diversos saberes que variam de acordo com as necessidades da realidade, conforme seus objetivos pragmáticos, estudar a construção identitária desse profissional exige conhecer o seu fazer através das práticas discursivas e os modos desse sujeito de dizer o seu saber-fazer, descrevendo e observando os saberes mobilizados durante o processo de ensino/aprendizagem, embora nem sempre seja possível identificar e classificar tais saberes e suas origens. Mas, se considerarmos que os saberes apresentam uma certa coerência, pode-se pensar que ela não é conceitual, nem teórica, mas uma coerência pragmática e biográfica. (cf. TARDIF, 2010).

O trecho abaixo apresenta parte de uma resposta<sup>39</sup> dada pela professora quando questionada, em entrevista, sobre a função do professor de LM e sobre as características de um bom professor:

**P: (...) mas eu gosto muito de laboratório acho que a sala é um laboratório todos os dias é dia de pensar** às vezes eu to trabalhando uma coisa aí vem um/um insit/assim **nó isso pode ser assim** aí eu **mudo a aula toda mudo tudo** sabe? um/por exemplo se aquele dia começou com um:: uma sistematização gramatical alguma coisa de/prá trabalhar sintaxe muda tudo porque:: os meninos já notaram **eles gostam disso né? cê sabe pelo::** pelo processo todo **que você colheu** que eles gostam disso (...)

Nessa passagem o sujeito reflete sobre os seus saberes profissionais - saber-fazer e saber-ser - **“a sala é um laboratório”**, o eu que se anuncia se posiciona enquanto sujeito consciente do seu papel de professor, aquele que reflete sobre si, sobre o seu lugar social, o seu fazer em sala de aula. Tal atitude permite que esse sujeito esteja constantemente atualizado **“todos os dias é dia de pensar”**, sendo capaz de (re)organizar a sua atividade

---

<sup>39</sup> A entrevista mostra-se relevante instrumento de coleta de dados. Na entrevista, o professor fala da sua visão em relação ao papel de professor, às experiências vivenciadas em sala de aula, às atividades desenvolvidas com os alunos, enfim, o professor teve a oportunidade de refletir e de falar sobre o seu ofício.

didática conforme suas necessidades; **“eu mudo a aula toda mudo tudo”**. A professora assume a postura de um sujeito que reconhece a importância do saber adquirido durante a sua vida profissional – saber fazer – e se apresenta capaz de reorganizá-lo de acordo com as necessidades apresentadas no dia a dia. Essa postura é confirmada de forma positiva quando o sujeito apresenta o outro no seu discurso como estratégia de legitimação do seu dizer e, portanto, do seu modo de fazer; **“eles gostam disso”**.

No exemplo em exame, a professora coloca-se num determinado lugar social e compartilha desse lugar com o seu interlocutor (pesquisador), há nessa situação comunicativa uma relação contratual entre os indivíduos marcada, principalmente, pelo pertencimento ao mesmo grupo social. Isso é verificado pela forma direta na qual o entrevistado – a professora – se dirige à pesquisadora, num tom de informalidade. Há, por parte do locutor, a projeção da sua imagem compatível com a imagem do interlocutor - do entrevistador - **“cê sabe pelo”** **“que você colheu”**, essa manobra discursiva é entendida como partilhamento de experiência, como forma de envolver o outro, de legitimação do dizer, de adesão ao que foi dito. Então, podemos inferir que o locutor pretende instaurar uma relação de cumplicidade com o seu interlocutor.

Neste trabalho, verifica-se que o fazer do professor é constituído de múltiplos saberes que são gerenciados por esse indivíduo conforme as situações reais de sala de aula. Para realizar o seu trabalho, o professor deve apresentar domínio cognitivo e instrumental das atividades realizadas que levam à elaboração de saberes experiências que tão logo podem se tornar modelos, formas de fazer desse sujeito.

O ofício de professor não se limita ao espaço da sala de aula, pois o seu fazer pedagógico provém de diferentes saberes oriundos de esferas sociais (instituição escolar, família, documentos oficiais de ensino, material didático, teorias acadêmicas) e se encontra engajado numa rede de atividades de seu cotidiano escolar. O saber do professor é plural, heterogêneo, multifacetado tendo em vista a diversidade de saberes mobilizados para construção da sua prática docente. Sobre esse aspecto, Tardif (2010) afirma que os saberes profissionais dos professores “trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser bastante diversificados e provenientes de fontes variadas, as quais podemos supor também que sejam de natureza diferente” (TARDIF, 2010, p. 61).

Ampliando essa ideia, o saber-fazer do professor se constitui e se modifica nas práticas desenvolvidas por esses profissionais no trabalho diário, em que o docente mobiliza diferentes saberes, transformando-os, ajustando-os de acordo com as necessidades do/pelo

trabalho. Sendo assim, entender os diferentes saberes presentes no cotidiano desse profissional nos permite flagrar os diferentes papéis e lugares sociais assumidos por esse sujeito, bem como a construção da sua identidade profissional manifestada nas práticas discursivas em sala de aula:

O saber dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas, mas um processo em construção ao longo de uma carreira profissional na qual o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere nele e o interioriza por meio de regras de ação que se tornam parte integrante de sua ‘construção prática’.<sup>40</sup> (TARDIF, 2010, p. 14)

A cena<sup>41</sup> que será analisada nos permitirá contemplar os movimentos de projeção de determinados lugares, papéis sociais que cooperam para a construção da identidade profissional do sujeito informante. A assunção desses lugares se dá pelo modo como esse sujeito relata suas experiências profissionais e pessoais. Nesse sentido, para esta pesquisa, entende-se que a identidade do professor se constitui num processo de ressignificação de suas práticas de vida.

**P: Língua Portuguesa entrou na minha vida:: é:: de uma forma inusitada a princípio eu não pensava que seria uma professora de LP não eu comecei como professora de pré- escola era professora do segundo período né? e:: fiquei apaixonada pela alfabetização com:: vinte e oito alunos de quatro cinco anos na sala que:: começaram a ler tudo porque é:: comecei a brincar com eles nas/nas brincadeiras de recreio nos jogos aí envolvia a palavra trabalhava muito com a contação de história e:: eu/eu tinha feito:: já uma série de cursos e de cadeiras pra educação física o que era a minha área...eu comecei como professora de educação física na verdade e fui pra pré escola e lá é:: essas crianças no mês de agosto começaram a desenhar letras e ler ...aí eu comecei a ficar assim intrigada porque:: nem ( eu ) mesmo eu tive assim um:: método “x” né? por exemplo é:: na escola que eu trabalhava o pessoal usava cartilha e eu num:: usava cartilha eu usei/usava palavras brincadeira com palavras na verdade quando surgiu o método de Emília Ferreiro aquela questão do construtivismo que pra mim na verdade não entrou na escola como deveria ser tudo que eu já li a respeito não prova que o povo usou mas quando veio aquela avalanche do cons/do construtivismo eu notei que eu já fazia aquilo assim é:: acho que até com brincadeira lata pacotes tudo que**

---

<sup>40</sup> Destaque do autor

<sup>41</sup> Trata-se de parte de uma resposta dada pela professora, em entrevista, quando questionada sobre o porquê da escolha profissional de professor de LM.

os meninos levavam pra sala era motivo pra falar e aí eles começaram a escrever (...)

O que se verifica no trecho acima é que a locutora, ao narrar as circunstâncias nas quais se tornou professora de LM, deixa entrever um enunciador que põe em cena a imagem social compartilhada do SER professor como indivíduo apaixonado pelo seu ofício **“fiquei apaixonada pela alfabetização”**. Essa imagem se funda no estereótipo de que o professor tem o “dom”, a vocação para o que faz. O sujeito ao falar da sua experiência de professor assume uma posição individualizada, o uso do “eu” cria um efeito de subjetivação que permite a emergência de aspectos relacionados às representações acerca do objeto ensino/aprendizagem. Segundo Silva (2010), “recordar as experiências vivenciadas no seio dos eventos das práticas discursivas da esfera acadêmica implica um ato de reconhecimento e construção do vivido, de reflexão sobre os objetos recordados e construídos discursivamente num quadro de significações (e sentidos) engendrados nas atividades de socialização” (p.5).

A exposição dos fatos ocorridos no início da carreira e dos sentimentos a respeito da experiência profissional propicia o delineamento das representações sociais sobre o saber-ser e o saber-fazer do professor, essas representações concorrem para a construção da imagem profissional do sujeito enunciador **“eu notei que eu já fazia aquilo”**, uma imagem valorativa em relação a si, e para a construção da imagem depreciativa de outros sujeitos que pertencem ao mesmo grupo profissional **“não prova que o povo usou”**.

No gênero entrevista, P narra suas experiências profissionais e esse movimento nos possibilitou flagrar os múltiplos saberes que constituem a prática docente do professor; saber teórico-acadêmico **“quando surgiu o método de Emília Ferreiro aquela questão do construtivismo”**, **tudo que eu já li a respeito**, saber experiencial **“comecei a brincar com eles nas/nas brincadeiras de recreio nos jogos aí envolvia a palavra trabalhava muito com a contação de história”**, saber proveniente dos materiais didáticos **“na escola que eu trabalhava o pessoal usava cartilha e eu num:: usava cartilha eu use”**. Esse pluralismo de saberes constitui o saber-fazer do professor; “o desenvolvimento do saber profissional é associado *tanto às suas fontes e lugares de aquisição quanto aos seus momentos e fases de construção*” <sup>42</sup> (TARDIF, 2010, p. 68).

A identidade profissional do docente vai se (re)construindo na medida que esse sujeito elege determinados elementos discursivos que trazem para a cena suas experiências individuais afetadas pelos valores morais, pelas opiniões, pelas crenças do sujeito enunciador.

---

<sup>42</sup> Grifo do autor

O eu enunciador, num processo de reflexão sobre si (*myself*), deixa transparecer no fio do seu discurso as representações sociais por ele assumidas. Há, portanto, uma relação de interface entre o individual e o social.

Nesse sentido, os saberes experienciais permitem ao professor verificar ainda no momento de realização da atividade se o objetivo da atividade pretendido por ele está sendo atingido, pois ele deverá ser capaz de (re)criar as ações, (re)direcionar a atividade para que possa satisfazer o propósito didático-pedagógico da aula. É nesse momento que o saber proveniente da prática se torna indispensável, pois o professor se pautará de suas experiências para (re)alinhar, (re)orientar o seu fazer em sala. Esse saber é construído num processo de recursividade em que o professor, a cada experiência vivenciada, utilizará do seu conhecimento em relação à prática como também construirá outros conhecimentos, no momento da interação social, que farão parte do seu saber-fazer. Esses saberes advindos das práticas do professor em sala produzem um conjunto de representações pelas quais o docente apreende, organiza e significa a sua profissão, o seu fazer cotidiano.

O propósito desta seção foi apresentar os diferentes saberes manifestados na prática do trabalho de professor, entendendo que esses saberes são provenientes de diversas fontes, portanto, socialmente construídos e partilhados, contribuindo para a construção da identidade profissional do sujeito professor.

## **4.2 Rede de Atividades: relação entre Ações**

Para compreender o processo de construção identitária do professor de LM, aqui se leva em conta a multiplicidade de atividades realizadas pelo professor em sala de aula e nos diferentes espaços da ambiência escolar nos quais esse sujeito atua. Dessa perspectiva, este estudo entende que a escola é um espaço social no qual as práticas discursivas – produção, circulação e recepção de saberes - fundam-se numa rede de atividades, pois o modo como esse sujeito organiza o seu fazer pedagógico e didático se constitui de um conjunto de ações engendrado num processo coletivo, regulado pelas práticas sociais desse docente, refletindo os papéis sociais e os modos de participação assumidos por ele nas/pelas interações. É nesse sentido, que se pode afirmar que o saber-fazer do professor se constitui numa rede de atividades do espaço escolar, uma vez que uma atividade pode envolver outras atividades, construindo, assim, uma rede de atividades, um sistema complexo, heterogêneo, cujas

conexões se estabelecem no agenciamento de ações das atividades humanas.

A noção de rede de atividades adotada nesta pesquisa é contemplada sob o enfoque interacionista, à luz das reflexões sobre rede de atividades apresentada por Silva e Matencio (2010).<sup>43</sup> Para essas autoras, “rede é vista como uma grande metáfora, que evoca a ideia de um sistema complexo, cujos elos ou nós resultam de relações sociais, organizados formalmente (ou não), no âmbito das atividades humanas” (SILVA e MATENCIO, 2010, p. 3).

A partir dessa perspectiva, evidencia-se a necessidade de apresentar a noção de atividade da qual lanço mão e que não se diferencia das autoras supracitadas. Conforme Leontiev (2006), toda atividade humana é um processo em que o homem, ao se relacionar com o mundo, realiza uma determinada tarefa incitada por um determinado motivo, um desejo seu de realizá-la. Portanto, diferentemente da atividade animal, a atividade humana é um processo complexo cuja atividade é composta de ações individuais que se relacionam, mas essa relação não se faz de forma direta, já que cada ação apresenta um objetivo que não necessariamente se relaciona com o motivo da atividade.

Sobre esse aspecto, Leontiev escreve, “por atividade, designamos os processos psicologicamente caracterizados por aquilo que o processo, como um todo, se dirige, (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo” (LEONTIEV, 2006, p. 68).

A propósito dessa afirmação, a ideia de atividade, apreendida por Leontiev, não se refere apenas às práticas profissionais dos indivíduos, mas a qualquer tipo de comportamento, de relacionamento desenvolvido pelo homem num determinado contexto social para satisfazer uma determinada necessidade, numa relação dinâmica, sempre guiada pelo motivo da atividade em foco, em que os sujeitos promovem negociações, trocas, execução de ações.

Entende-se que o modo de agir, de realizar uma determinada atividade é marcado pela relação do homem com o mundo e essa relação acontece de diferentes formas conforme o contexto social e histórico no qual esse sujeito se encontra inserido. Nesse sentido, pode-se afirmar que uma mesma atividade pode ser realizada de formas diferentes, ainda que seja realizada por uma mesma pessoa. Cada indivíduo, portanto, desenvolve formas de se relacionar em diferentes processos de interação que deixam emergir novas posições de sujeito, novos lugares e papéis sociais. Nessa relação, o homem constrói significado para o mundo; “a

---

<sup>43</sup> A definição de rede de atividades apresentada por essas autoras se remete às teorias defendidas pelo grupo da Psicologia Soviética. Os trabalhos desse grupo (VYGOTSKY (1991), LEONTIEV (1978, 1981 e 1984) e LURIA (1977, 1979)) se estendem às áreas da psicologia cognitiva e da teoria do desenvolvimento humano.

significação é, portanto, a forma sob a qual um homem assimila a experiência humana generalizada e refletida” (LEONTIEV, 2004, p.101).

Diante do exposto, vale recorrer a um exemplo apresentado por Leontiev (2006)<sup>44</sup> para ilustrar a concepção de atividade fundamentada neste trabalho. Se um aluno está lendo um livro de uma determinada disciplina porque o conteúdo do livro cairá no teste que ele fará, nesse caso, o motivo para a realização da leitura é a necessidade de passar no teste e não o interesse pelo conteúdo do livro. Dessa forma, a leitura é uma ação e passar no teste, uma atividade, isso se justifica porque aquilo para o qual a leitura se dirige – domínio do conteúdo do livro- não é o seu motivo, não é aquilo que induziu o estudante a ler, portanto, não há coincidência entre o motivo (passar na prova) e o objeto (domínio do conteúdo/compreensão). Mas, se mesmo depois de ficar sabendo que aquele livro não será cobrado no teste, o aluno continuar a leitura, nesse caso, o livro estimulou por si mesmo a ação de ler, ou seja, o conteúdo do livro foi o motivo da ação, então, a leitura passa a ser uma atividade. Há, portanto, uma coincidência entre o objeto e o motivo da atividade, isso porque “o motivo designa aquilo em que a necessidade se concretiza de objetivo nas condições consideradas e para as quais a atividade se orienta, o que a estimula” (LEONTIEV, 2004, p.103-104).

Resumidamente, pode-se afirmar que o objetivo da ação na primeira situação; conhecer o conteúdo, por si só não estimula o agir do aluno, daí a atitude de abandonar a leitura. Sobre esse aspecto, é importante dizer que o significado de uma ação diz respeito ao conteúdo da ação (leitura do livro) e o sentido da ação se refere às razões, aos motivos pelos quais o indivíduo age - no primeiro momento o sentido da ação é passar no teste e no segundo momento é o gosto pelo conteúdo lido.

Nesse exemplo, é possível verificar que a atividade é motivada por um interesse estabelecido mentalmente pelo sujeito e mediada por instrumentos específicos, artefatos material ou simbólico, gerados no seio de trocas sociais, capazes de representarem, (re)significarem as atividades sobre as quais agem, isso se deve ao fato do sujeito criar esquemas mentais de sua utilização relacionando-os à própria natureza da atividade social; estabelecendo o vínculo entre o individual e o social (cf. SCHNEUWLY, 2004). O instrumento<sup>45</sup> é um objeto mediador da relação homem e trabalho.

A emergência da atividade humana se dá num processo de transformação mútua entre sujeito e objeto, sua estrutura se compreende pela própria atividade, as ações e as operações.

---

<sup>44</sup> Exemplo retirado do texto “Uma Contribuição à Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil” (2006).

<sup>45</sup> A escolha de um determinado instrumento para a realização de uma ação requer do indivíduo o domínio das propriedades, das características desse instrumento (cf. LEONTIEV, 2004)

Uma única atividade pode envolver várias ações, numa relação direta ou indireta entre elas e entre o motivo da atividade, podendo ser realizadas de diversas formas, como exposto, conforme as condições disponíveis para sua realização. O vínculo entre o motivo e o objeto de uma ação, na realidade, indicam relações objetivas, socialmente construídas e não simplesmente relações naturais;

Para que uma ação surja, é necessário que seu objetivo (seu propósito direto) seja percebido em sua relação com o motivo da atividade da qual faz parte. (...) Segue-se daí que o propósito de um mesmo ato pode ser percebido diferentemente, dependendo de qual é o motivo que surge precisamente em conexão com ele. Assim o sentido da ação também muda para o sujeito. (LEONTIEV, 2006, p.72)

Nessa visão, há por parte do sujeito que pratica a ação uma reflexão a respeito da relação existente entre o motivo da ação e o seu objeto. A ação retém seu significado, ele refere-se às características dessa ação, ao seu conteúdo e nem sempre seu significado coincide com o sentido dado a ela, isso se deve ao fato do sentido surgir no processo de realização da atividade, de acordo com os motivos, com as razões e as condições de manifestação. A estrutura da atividade humana é composta por ações individuais, mediatizadas por instrumentos, não havendo, necessariamente, uma relação direta entre o motivo da ação e o motivo da atividade. Muitas vezes, se não levar em conta o conjunto de ações nas quais uma determinada atividade se encontra, tende a pensar na não relação entre a ação e o motivo da atividade. É possível dizer que a atividade está intimamente relacionada a um motivo consciente e é composta por uma série de ações com finalidades específicas direcionadas a esse motivo, essas ações que compõem a atividade são concretizadas pelas operações, “modos de execução de um ato”, que, por sua vez, são guiadas por determinadas condições de realização:

Uma operação é o conteúdo necessário de qualquer ação, mas não é idêntico a ela. Uma mesma ação pode ser efetuada por diferentes operações e, inversamente, numa mesma operação podem-se, às vezes, realizar diferentes ações: isto ocorre porque uma operação depende das condições em que o alvo da ação é dado, enquanto uma ação é determinada pelo alvo. (LEONTIEV, 2006, p.74)

As operações correspondem ao modo de agir do sujeito, portanto, uma mesma ação pode apresentar operações diferentes no processo de sua realização e uma mesma operação pode ser usada para a realização de diferentes ações. Isso se deve ao fato da operação estar sujeita às condições de manifestação do alvo da ação, ao passo que a ação é definida pelo alvo. Sobre esse aspecto, Leontiev afirma; “a operação é determinada pela tarefa, isto é, o alvo, dado em condições que requerem certo modo de ação” (LEONTIEV, 2006, p.74). A

tarefa refere-se àquilo que pode ser feito para a realização da atividade conforme as condições reais, objetivas, as ferramentas utilizadas pelo sujeito.

Nesse contexto teórico em que a atividade é concebida como processo que marca a relação do homem com o mundo para satisfazer as suas necessidades, a rede de atividades se apresenta, então, como um conjunto de atividades realizadas pelo sujeito.

Para Silva e Matencio:

Rede de atividades é composta de séries heterogêneas de elementos (ações, agentes e artefatos materiais, semióticos) conectados, agenciados por aqueles que a tecem, no curso da(s) atividade(s), o que pode concorrer para eles redefinirem suas posições identitárias, (re)significar suas ações, papéis subjetivos. (SILVA e MATENCIO, 2010, p.3)

O esquema<sup>46</sup> abaixo ilustra a estrutura hierárquica da atividade social apresentando a relação de organização entre seus constituintes.

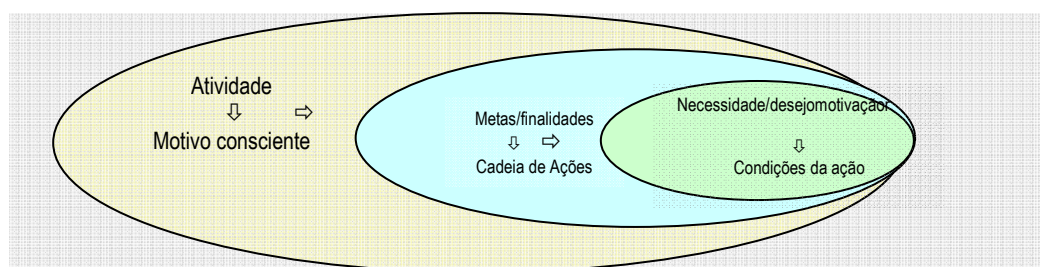


Figura 4: Estrutura da atividade humana. (SILVA e MATENCIO, 2010).

Refletindo sobre o esquema apresentado, verifica-se, então, que a atividade humana é um sistema complexo que envolve conjuntos de ações e de operações, nas palavras de Leontiev, atividade se define como “aqueles processos que, realizando as relações do homem com o mundo, satisfazem uma necessidade especial correspondente a ele” (LEONTIEV, 2006, p.68). A estrutura da atividade humana é composta por ações individuais, mediatizadas por instrumentos, esse conjunto de ações, unidades menores, apresenta objetivos que se relacionam de forma direta ou não com o motivo da atividade à qual pertence. A realização de uma atividade, como dito, é direcionada por um motivo consciente, a realização da ação, por sua vez, se dá conforme as operações, o modo de agir do indivíduo no processo de realização da atividade de acordo com as especificidades da prática social.

A ação retém seu significado, o qual se refere às características dessa ação, ao seu conteúdo e nem sempre seu significado coincide com o sentido dado a ela. Isso se deve ao

<sup>46</sup> Esquema proposto por Silva & Matencio (2010, p.5) – “Rede de atividades e práticas de letramento: relações entre os espaços individuais e coletivos; interfaces entre movimentos singulares e práticas sociais”.

fato do sentido surgir no processo de realização da atividade, de acordo com os motivos, as razões e as condições de manifestação.

No excerto a seguir, parte de uma aula de LM em que a professora conduz uma atividade de correção das questões apresentadas no roteiro de leitura do livro de literatura, interessa-nos verificar os modos de agir de P refletindo sobre as ações propostas por ela para a realização de uma atividade implicada numa rede de atividades. Vale salientar que a atividade emerge em práticas didático-pedagógicas constitutivas do fazer desse sujeito, cujas ações se constituem na relação de interface entre o social e o individual, num movimento dissimétrico, não linear, num processo dinâmico em que a imbricação do conjunto dessas ações vai construindo, vai (trans)formando a atividade em foco.

Dessa perspectiva, busca-se flagrar a assunção de diferentes posições desse sujeito-professor ancorada numa rede de atividades da esfera institucional em foco levando em consideração os diferentes elementos que compõem essa rede (ações, agente, instrumentos mediadores da atividade).

Nessa aula, os alunos, em círculo, apresentam os trabalhos, atividade iniciada na aula anterior cujo foco incide sobre a leitura do livro de literatura indicado pela professora.<sup>47</sup>

**A4:** A::h na casa de bonecas também tipo a::h tipo a casa das bonecas deu tipo pra perceber que é mais um:: tipo igual ((professora chama atenção de um aluno que está conversando)) ( ) discriminação é:: tipo é um conto de fadas assim:: só que na realidade ((inaudível))

**P:** Com certeza.

**A4:** Eu achei também que aquela/aquele conto tentou fazer: uma:::tipo denunciar a discriminação que tem hoje.

**P:** Tem hoje não sempre teve né M ? a discriminação do dia a dia vamos usar assim? **eu gostaria de trabalhar com vocês uma quebra de hoje em dia só porque não é só hoje em dia.**

**A5:** ((inaudível))

**P:** Você quer falar sobre isso?

**A5:** Pode ler?

**P:** Que a gente **já se oportuniza com o trabalho do outro roteiro...** pode.

((aluno lê poesia que trouxe sobre desigualdade social para intertextualizar com o conto))

**P:** **Só um minuto que F ele/mesmo a gente falando tudo isso ele ainda está te desrespeitando... P também... a fala agora é só de R... e eu tô fazendo questão de exercitar esse polimento... vai R.**

((aluno recomeça a leitura do poema))

---

<sup>47</sup> A professora inicia a aula falando da importância da leitura para os alunos, depois comenta sobre o conteúdo do livro e logo é iniciado o trabalho com o suplemento de leitura do livro de literatura – “Histórias sobre ética”.

**P: Muito bem R... mais alguém quer opinar?**

((inaudível))

**P: Você pegou na internet?... mais alguém quer contextualizar isso aí?... esse estado esse momento esse tema?**

**A9: É:: as meninas discriminam as:: mais pobres mas por influência da tia delas não são:: elas que são as culpadas ( ) aí:: a tia delas vai lá e escurraça a menina de lá.**

**P: Ô gente infelizmente vô falar infelizmente... porque nós ainda fazemos isso... atrás de uma criança mal educada tem sempre um au/um adulto atrevido... atrás de uma criança mal educada tem um adulto atrevido o adulto imprime... na criança ((vozes)) é:: mal educada por quê?... você pensa bem se eu falo assim com cê... olha vira a cara pra vizinha da esquina se você fosse minha filha ocê odeia a vizinha da esquina então cê faz de conta que ela não existe tá? nós moramos aqui nessa ca::sa estamos aqui e nós não precisamos da vizinha da esquina... aí o que que você vai fazer cê? não vai hostilizar a menina da esquina a vizinha cê vai hostilizar a/a mãe da esquina cê vai hostilizar a menina da dona da esquina aí a menina vem P::... aí... P vem brincar comigo ((risos)) isso é muito sério gente cês acham que nós vivemos o tanto que vivemos só pra usar brinco calçar nike e vestir uma calça desbotada rasgada no joelho?... ou fazer prancha no cabelo? Será? tem mais coisas né?T falô uma coisa muito certa lá... educação vem de casa e outro dia né? um educador falô isso num congresso... o Cortela falô isso num congresso... se a famí::lia tivesse novamente dedicando ao debate ao convívio à conversa e chegando a um consenso COM-senso é um senso compartilhado... as coisas estariam diferentes porque vocês poderiam vir pra cá e a gente discutiria isso que nós estamos fazendo mas sem contudo ter que parar toda hora pra chamar atenção... fulano presta atenção ne fulano por quê? fulano a partir do momento que sicrano tivesse falano fulano estaria de O::lho né? pra aprender pra valorizar:: né? todo aquele contexto tá? e aí o Legião fala né?... tomara que nós não sejamos como os nossos pais... que sejamos melhores porque é pra curar mesmo né? então continuando... vejamos aí ô::ô Custodinho... ninguém deu a mínima pro Custodinho?... ou será que todo mundo pegou a casa de boNE::cas assim um passou pro outro socializô:: copiô:: como é que foi o negócio?**

Verifica-se na cena acima, um evento de discussão oral, em que os participantes, professora e alunos, no processo de interação, realizam ações didático-discursivas, conectadas, agenciadas, direcionadas ao desenvolvimento da atividade coletiva; discussão acerca das questões do livro de literatura presentes no roteiro de leitura “**já se oportuniza com o trabalho do outro roteiro**”. A atividade se constitui de diferentes ações didático-discursivas que se apresentam ora como solicitação da participação do aluno em sala, “**Você quer falar sobre isso?**”, “**mais alguém quer contextualizar isso aí?**”, “**mais alguém quer opinar?**”, ora como avaliação positiva acerca dessa participação “**Com certeza**”, “**Muito**

**bem R...**", ora como repreensão ao comportamento do aluno em sala **"ele/mesmo a gente falando tudo isso ele ainda está te desrespeitando"**, ora como reiteração das condições de participação na atividade, **"eu tô fazendo questão de exercitar esse polimento"**, ora como informação complementar sobre os comentários dos alunos, **"eu gostaria de trabalhar com vocês uma quebra de hoje em dia só porque não é só hoje em dia"**.

As ações foram se organizando de acordo com o objetivo da atividade e pelos modos como os agentes (professor e aluno) as significam no curso da interação. Na cena em exame, pode-se entrever certa coerência nas sequências discursivas dos participantes determinada pelo foco discursivo em questão e pelas ações didático-discursivas que constituem a atividade proposta pela professora.

As ações de leitura, de avaliação acerca da participação do aluno, de gerenciamento da interação (manutenção da ordem, da disciplina em sala e direcionamento das ações), de informação acerca do objeto de estudo se encontram inseridas numa rede de atividades da esfera escolar e profissional do professor que se relaciona com outras redes de diferentes domínios discursivos (acadêmico, familiar, religioso), cujos sentidos são construídos nas relações interpessoais desse sujeito; entre os sujeitos em cena e entre os discursos trazidos à cena, num movimento polifônico, dialógico, interdiscursivo.

Embora se compreenda que as redes de atividades se caracterizam como marcadamente móveis, instáveis, em constante processo de (re)construção, elas podem expor-se a determinadas configurações que se apresentam responsáveis por delimitar as ações, os lugares sociais e os modos de agir dos participantes da interação conforme o campo de manifestação da prática social. No que se refere à rede de atividades que constitui o fazer do professor, pode-se afirmar que ela é regulada, (re)orientada pelas práticas institucionais do âmbito escolar.

No curso desse raciocínio, pode-se considerar, ainda, que o fazer do professor se encontra implicado a uma rede de atividades atada a outras redes nas quais se encontra imbricada uma multiplicidade de ações e de agentes circunscritos num determinado campo discursivo (cf. SILVA e MATENCIO, 2010). Nesse movimento dialógico, polifônico é possível flagrar a emergência de vozes que ecoam no discurso da professora, primeiro aparece a voz da mãe que ensina determinado comportamento ao filho **"nós moramos aqui nessa ca::sa estamos aqui e nós não precisamos da vizinha da esquina..."**, depois a voz de um educador que rebate a esse tipo postura da mãe **"educação vem de casa"**, e do especialista em educação **"se a famí::lia tivesse novamente dedicando ao debate ao convívio à conversa e chegando a um consenso"**, que se apresenta como discurso de legitimação do dizer de P

**“um educador falô isso num congresso... o Cortela falô isso num congresso...”**. O modo de agir da professora deixa entrever o modo como P se vincula a outras práticas sociais (educação dos filhos, professor em sala de aula, professor em formação).

A professora, em cena, enuncia-se do lugar de organizadora da atividade, daquela que se vê responsável em manter a ordem, o bom andamento da aula **“então continuando... vejamos aí ô::ô Custodinho... ninguém deu a mínima pro Custodinho?...”**. Para isso, em alguns momentos, P chama atenção dos alunos que parecem, aos olhos dela, não envolvidos na atividade proposta, **“Só um minuto que F ele/mesmo a gente falando tudo isso ele ainda está te desrespeitando... a fala agora é só de R...”** e em outros momentos ela os incentiva a participar, quer elogiando a participação **““Muito bem R”**, quer instigando a participação **“mais alguém quer opinar?”**.

Verifica-se que de forma estratégica, a professora projeta a imagem de aluno que não se comporta bem na aula pelo fato dos pais, supostamente, não o ensinarem bom comportamento. Isso, de certa forma, parece eximir a professora dessa responsabilidade, portanto, é projetada a imagem de professor responsável em ensinar conteúdo **“você poderiam vir pra cá e a gente discutiria isso que nós estamos fazendo mas sem contudo ter que parar toda hora pra chamar atenção...”**. Entende-se que há uma (re)afirmação do papel social do professor.

Levando em consideração a multiplicidade de atividades e ações realizadas pelo professor em sala de aula e os diferentes espaços pelos quais atua no contexto escolar, tem-se a ideia de que uma atividade pode envolver outras atividades, construindo rede de atividades, um sistema complexo, heterogêneo, cujas conexões se estabelecem no agenciamento de ações das atividades humanas. Uma rede não se reduz a um actante, nem a uma única rede. Nesse sentido, a noção de rede remete-se à movimentação, à circulação, à produção de saberes do professor, sendo esse sujeito capaz de modificar e ser modificado na rede (cf. MATENCIO e SILVA, 2010).

Dessa perspectiva, este estudo entende que a escola é um espaço social no qual as práticas discursivas – produção, circulação e recepção de discursos e saberes - fundam-se numa rede de atividades, e mais, nessas práticas, se constitui a identidade profissional do professor.

A cena abaixo faz parte de uma aula de Língua Portuguesa cuja atividade dava continuação ao trabalho do livro de literatura iniciado na aula anterior.<sup>48</sup>

---

<sup>48</sup> Em círculo, os alunos continuam a apresentação dos trabalhos sobre o livro de literatura – “Histórias sobre ética”. Esse trecho faz parte da sétima aula observada e transcrita.

**P: E o que você interpretou?**

**A1:** Assim que cada história tem/cada um tem um jeito de interpretar uma história (cada) é:: aí:: se/se lê com bastante atenção a gente vai chegá num jeito em comum vai ter um jeito só de interpretar a história.

**P: A::h muito bem ou não né?por quê?**

**A2:** A::h também acho.

**A2:**A::h porque:: cada um/sei lá porque::

**P: L... um de cada vez eu/eu chamo B vai.**

**A2:** A::h porque quando a gente tá lendo uma coisa interpretar igual tipo da história lá do::/da::/da menina do baile ( )eu interpretei de uma forma e ocê já interpretaou de outra sabe? ocê interpretou como se:: a::h se::/se:: não fosse aquilo que quisesse mostrar e eu não eu achei que era aquilo mes::mo.

**P:** Então é:: T algumas coisas servem para **senso comum gostei da sua posição** aí sua fala mas L tem razão porque... até chegar a senso comum T **a gente sofre muito** o:::u a **gente bate** muito ou **a gente fica sem se flexibilizar** muito **eu tenho que ficar flexível também pra entender que muitas vezes ela não chegou na minha interpretação...** entendeu?... entendeu? é o mesmo caso né::? existem coisas que são normas num é? existem preceitos na nossa vi::da por exemplo vamos pegar uma coisa simples a partir do momento que tem uma linha aqui no meio falando não ultrapassa e eu ultrapassar já avisado já foi **CONvencionado::** não ultrapasse se eu ultrapassar eu vou... ser penalizada tá certo? **que que cê entendeu disso F que você quis manifestar.**

**A3:** Não que:: cada um tem um ponto de vista diferente cada um vai expressar a opinião de um jeito.

**P: Cada um tem um ponto de vista.**

[

**A3:** Até cada um chegar a::/a:: sua a mesma opinião vai ter que ser lido um monte de vezes vai ter que ser discutido

**P: A::h muito bem e aí::?... discutido que mais?**

**A3:** E aí vai chegar no senso geral a::/a:: uma opinião só ( ).

**P: Muito bem** é por isso **gente que muitas vezes o aluno fala assim** a::h **aquela aula não teve escrita... que coisa BOA... faz uma aula diferente pra não escrever talvez vocês estejam escrevendo muito mais nas suas consciências do que se o lápis tivesse na mão né?** na discussão ô:: **M parece que cê queria falar alguma coisa também.**

**A4:** É:: igual o::/o F tinha falado assim do:: que muitas vezes as pessoas não chegam ao mesmo:: é:: precisam de uma discussão pras pessoas chegar no mesmo consenso mas mesmo assim muitas são ( ) e tal e não pensam da mesma forma.

**P:** OU tem **uma coi-si-nha** chamada orgulho que impedem que elas deem a mão a palmatória... né? eu **acredito/ eu acredito eu não acho não eu acredito** que **quando as pessoas têm mu::ita dificuldade de mudança... muita dificuldade de mudança elas sofrem muito você concorda comigo R?... ou discorda ?**

**A5:** Concordo porque por exemplo.

**P: Pode discordar também.**

Nesse exemplo, nota-se que a professora esforça-se em conduzir os alunos de modo que eles sejam capazes de reconhecer a importância das ações realizadas naquele momento para a construção do processo de ensino-aprendizagem de LM **“talvez vocês estejam escrevendo muito mais nas suas consciências do que se o lápis tivesse na mão né?”**. Há uma preocupação em (re)construir as representações acerca do objeto de estudo **“gente que muitas vezes o aluno fala assim a::h aquela aula não teve escrita... que coisa BOA... faz uma aula diferente pra não escrever”**. Esse modo de dizer da professora traz indícios de que ela (re)conhece a imagem de aula de LM socialmente construída, imagem que reflete a valorização da escrita no processo ensino-aprendizagem.

A professora, ao realizar a atividade pedagógica, no caso a de leitura e interpretação do livro de literatura, apresenta um motivo que não necessariamente é explicitado aos alunos, esse motivo pertence a uma atividade maior, que seria a atividade principal da aula.

A atividade realizada pelo docente é composta de um conjunto de unidades menores, as ações, que apresentam objetivos que se relacionam de forma direta ou não com o motivo da atividade à qual pertence. A ação se realiza conforme as operações, ao modo de agir dos sujeitos no processo de realização da atividade e refletem os lugares sociais dos participantes da interação.

Mas, em se tratando do trabalho do professor em sala de aula, mesmo considerando que o papel do docente é de orientar, de gerenciar a realização de uma dada atividade conforme o motivo por ele determinado, isso não garante o sucesso dessa ação, pois os alunos participam ativamente da construção da aula e por isso são capazes de modificá-la, (re)dimensioná-la, num processo de co-construção de sentido.

Na linha desse raciocínio, na cena acima, verifica-se que a professora gerencia determinadas ações com intuito de organizar, de realizar a atividade por ela proposta **“E o que você interpretou?”**, **“Cada um tem um ponto de vista”**, **“L... um de cada vez eu/eu chamo B vai”**, **“A::h muito bem e aí::?... discutido que mais?”**, **“você concorda comigo R?... ou discorda ?”** **“Pode discordar também”**. As ações languageiras de P nos permitem flagrar a assunção de diferentes lugares, papéis sociais desse sujeito na interação. Ora ela se posiciona como professora que instiga a participação dos alunos, produzindo efeito de aproximação dos alunos, de quebra de uma relação marcadamente hierárquica, ora como professora que põe ordem no processo de interlocução, alguém com autoridade para pedir

silêncio, para orientar o momento que cada aluno irá se pronunciar com intuito de não perder de vista a atividade proposta.

Para a realização da atividade pretendida, a professora realiza, (re)organiza as ações conforme o nível de interesse dos alunos em relação à atividade, grau de conhecimento compartilhado pelos participantes da atividade, grau de envolvimento dos alunos na realização das ações propostas para satisfazer o motivo de sua realização. Segundo Silva e Matencio; “no resultado da atividade como um todo estão refletidas, de uma forma ou de outra, as ações de todos os partícipes da atividade, ainda que cada um deles, no curso do processo da atividade, tenha se envolvido apenas em uma das cenas, desempenhando uma tarefa específica e situada” (2010, p. 6).

Ressalta-se, ainda, que as ações didático-discursivas do professor se materializam ancoradas aos múltiplos saberes desse sujeito e às condições específicas relativas à prática profissional do docente. A rede de atividades, portanto, se constitui em relação às práticas desse sujeito, aos aspectos do seu fazer pedagógico e se apresenta como heterogênea, não unívoca para os docentes.

Os elos que compõem a rede se organizam e se significam conforme o modo de agir do professor no processo de interação e, por isso, revelam a maneira como esse sujeito se encontra engajado na rede de atividades, deixando a mostra os diferentes saberes que corroboram para a construção do saber-fazer e saber-ser desse sujeito e os diferentes lugares/papéis sociais assumidos por ele.

Com o propósito de melhor visualização da organização dos elementos que compõem a atividade didática realizada pelo P em sala, apresento, abaixo, um esquema ilustrativo:

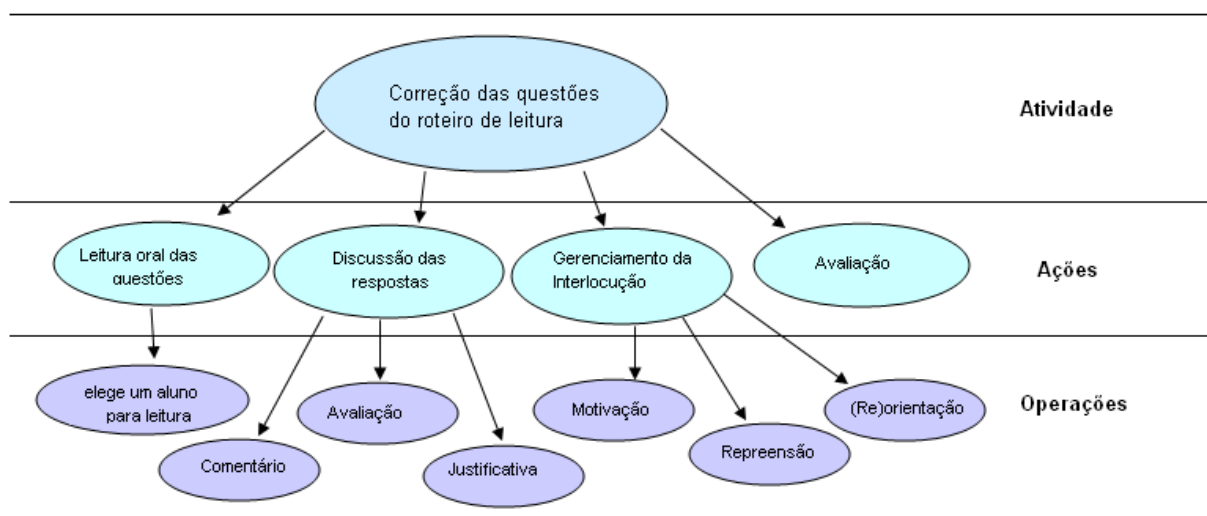


Figura 5: Andaime da atividade; suas ações e operações<sup>49</sup>

No esquema acima, percebe-se que há um conjunto de operações e ações que se relacionam direta ou diretamente e conduzem a realização da atividade didática proposta por P. Há por parte da professora o estabelecimento de uma finalidade que orienta a atividade didática cujo resultado depende das ações e das maneiras de realizar essas ações. Os modos pelos quais os agentes se inscrevem discursivamente na realização da atividade refletem os diferentes papéis, lugares sociais assumidos por eles.

### 4.3 O agir do professor na rede de atividades do cotidiano escolar

Parte-se da constatação de que o trabalho do professor não se estrutura tanto pelas e nas suas relações interpessoais, professor e aluno, como pelas relações desses sujeitos com os objetos de ensino, com os seus saberes - pessoais e profissionais - no processo de ensino-aprendizagem. Somam-se a isso as implicações advindas de outras esferas sociais que se fazem presentes (instâncias pessoais/privadas - família; instâncias da educação - políticas

<sup>49</sup> Esse esquema se pauta em "Rede de atividades e práticas de letramento: relações entre espaços individuais e coletivos; interfaces entre movimentos singulares e práticas sociais" trabalho apresentado por Silva e Matencio, no I SIMELP- Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa, São Paulo - 01 a 05 de setembro de 2008.

pedagógicas, documentos oficiais de ensino, projeto pedagógico, plano de aula, entre outros) numa rede de atividades a que subjaz o ofício de professor. Sobre esse aspecto, como já assinalado, o trabalho de professor é múltiplo, não-linear, constituído de uma pluralidade de saberes; “a relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já construídos” (TARDIF, 2010, p.36), mas se apresenta numa relação socialmente construída, uma vez que o saber fazer do professor é produzido socialmente, é resultado dessa relação entre diferentes saberes sociais. Ainda segundo Tardif:

No âmbito da organização do trabalho escolar, o que um professor sabe depende também daquilo que ele não sabe, daquilo que se supõe que ele não saiba, daquilo que os outros sabem em seu lugar e em seu nome, dos saberes que os outros lhe opõem ou lhe atribuem... Isso significa que nos ofícios e profissões não existe conhecimento sem reconhecimento social. (TARDIF, 2010, p. 13)

De acordo com o excerto acima, pode-se afirmar que qualquer atividade profissional para ser reconhecida é submetida a processos de socialização. Esses processos se constituem constantemente por meio das interações sociais cuja organização leva em consideração o domínio discursivo (FD) do campo social de manifestação das atividades, ou seja, dos discursos presentes na rede de atividades na qual essa atividade se encontra imbricada. É nessa relação do homem com o mundo por meio do trabalho que ele transforma o meio a sua volta e a si mesmo.

É no interior dos processos de socialização que os processos de subjetivação são instituídos (SILVA e MATENCIO, 2010), dessa forma, há assunção de diferentes papéis sociais conforme cada processo de socialização. Ainda, de acordo com essas autoras: “a assunção dos papéis sociais por parte dos sujeitos está diretamente implicada com o jogo de relações entre a subjetividade projetada em relação ao indivíduo e a mesma subjetividade concebida à luz da coletividade, da comunidade a qual o sujeito se integra” (SILVA e MATENCIO, 2005, p.253). O processo de socialização implica o processo de subjetivação.

Isso nos permite admitir que o saber-fazer do professor é socializado na relação de interface entre o individual e o social e materializado por meio de ações sociais (discursivas) engendradas na rede de atividades desse profissional. Ao significar as suas ações, o professor significa a si mesmo num processo de metacognição (cf. VYGOTSKY (1991); SILVA e MATENCIO (2005)).

Sobre esse ponto de vista, Tardif considera que “o trabalho modifica a identidade do trabalhador, pois trabalhar não é somente fazer alguma coisa, mas fazer alguma coisa de si mesmo, consigo mesmo”, ainda para esse autor, a identidade do professor “carrega marcas de

sua própria atividade, e uma boa parte de sua existência é caracterizada por sua atuação profissional” (TARDIF, 2010, p.56), portanto, a construção do ethos do professor provém do seu agir engajado da rede de atividades do seu cotidiano profissional.

A rede se constitui de conexões, de fluxos de elementos heterogêneos que se relacionam num processo de transformação contínua. É no espaço escolar que o professor realiza diferentes atividades e a realização de uma atividade apresenta relação com outras atividades, de forma direta ou não, constituindo, assim, rede de atividades. Portanto, deve-se levar em conta o seu agir no interior de uma dada rede de atividades para verificar a construção identitária desse sujeito.

O esquema abaixo nos permite visualizar a rede de atividades implicada no agir do professor na ambiência escolar. Embora haja relações de poder no interior de uma rede, a sua organização não se apresenta numa estrutura hierárquica definida (cf. SILVA e MATENCIO, 2010), mas numa integração análoga ou não entre as atividades que a compõem. Nesse contexto, a rede de atividades do professor é um sistema complexo de circulação, de (trans)formações, de agenciamentos, de ligações das suas atividades que são constantemente atualizadas numa situação real da prática do professor. Dessa forma, a rede é um sistema dinâmico em que os elos, os nós são modificados e se modificam nas relações entre o sujeito e o espaço social.

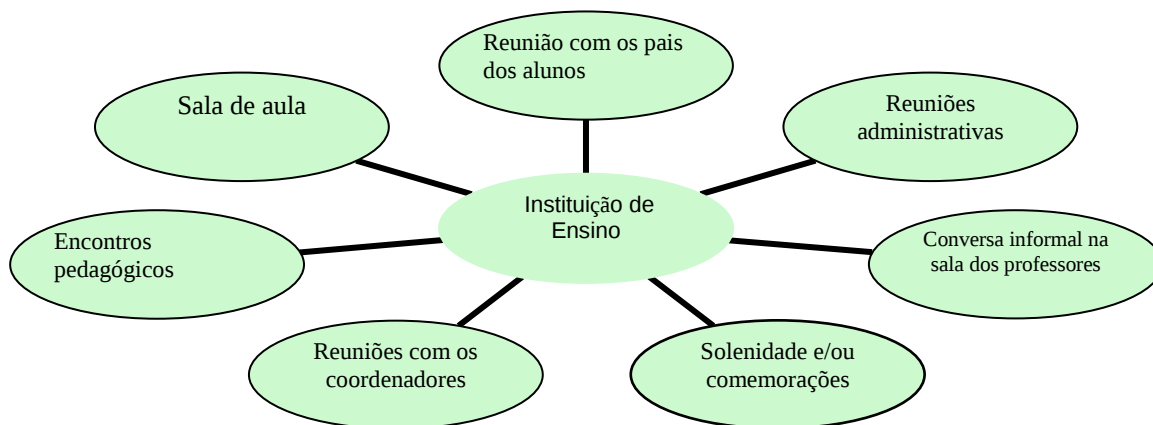


Figura 6: O agir do professor na rede de atividades do cotidiano escolar<sup>50</sup>

<sup>50</sup> O esquema é uma adaptação, que se pauta no esquema proposto em “Rede de atividades e práticas de letramento: relações entre espaços individuais e coletivos; interfaces entre movimentos singulares e práticas sociais” por Silva e Matencio, no I SIMELP- Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa, São Paulo - 01 a 05 de setembro de 2008.

Ainda sobre esse aspecto, vale ressaltar que a rede de atividades do professor é regulada pelos diversos discursos das esferas sociais nas quais o fazer do professor se encontra imbricado e pelas normas da instituição de ensino em que o professor trabalha. O modo de dizer do professor e o que é dito (o que se diz) são organizados conforme os objetivos didáticos da aula<sup>51</sup> previamente estabelecidos pelo docente e de acordo com as relações interpessoais do professor durante o evento.

Afirma-se, novamente, que a inserção do professor a uma determinada rede de atividades permite a ele socializar-se em relação ao seu fazer profissional; “os processos de socialização são contínuos e permanentes, na vida dos indivíduos, constituídos no seio das interações sociais (SILVA e MATENCIO, 2005, p.8). É no processo de socialização que o sujeito constrói significado para as suas ações e para as ações do outro durante a realização de uma determinada atividade e deixa emergir a assunção de diferentes papéis, lugares sociais num processo de subjetivação.

Dessa perspectiva, o modo como o professor gerencia as suas práticas profissionais, ou seja, o modo de participação, de inserção desse sujeito nos eventos inscritos na rede de atividades descrita na figura 6, por exemplo, (reuniões, conversa informal na sala dos professores, solenidades, encontros pedagógicos, sala de aula) concorrem para a construção da identidade profissional do professor de LM. Uma vez que é no seio das relações sociais, num movimento dialógico de socialização, que se instala o processo de subjetivação, em que o indivíduo assume diferentes lugares, papéis sociais conforme os efeitos de sentido pretendidos por ela na/pela interação.

Reccorro à sequência a seguir para elucidar algumas questões discutidas aqui. Nessa aula,<sup>52</sup> no primeiro momento, dois alunos tocam violão e cantam uma música para a pesquisadora a pedido da professora, pois essa aula marca o fechamento do processo de coleta de dados. Logo em seguida, a professora pede aos alunos que avaliem a experiência vivenciada por todos em relação ao trabalho da pesquisadora de observar e gravar as aulas.

O trecho abaixo se refere ao terceiro momento da aula em que a professora apresenta uma atividade de correção de exercícios do material didático.

---

<sup>51</sup> Segundo Matencio (2001), a aula é um gênero que se atualiza num evento de interação socialmente organizado, mais ou menos estável cujo tema de prevalência é de caráter didático.

<sup>52</sup> Como já exposto, essa aula marca o fechamento da coleta de dados. Gentilmente, professora e alunos prestam um momento de despedida à pesquisadora. Esse momento, conforme esclareceu a professora, não foi planejado, aconteceu porque dois alunos levaram o violão para participarem de uma atividade proposta por outro professor.

**P:** Como sempre né?... eu lembro até a fala de outro dia... vocês só trazem no último dia não trazem não compram ficam os últimos e vem a desculpa eu não li porque eu não tinha o livro... cada um é responsável por si né? vamos lá? **mais alguma coisa a declarar? sobre o assunto? agora nós vamos pegar o livro porque tem um tempinho aí pra gente finalizar .**

**A4:** A gente tem sete minutos.

((outros falam cinco minutos))

((vozes))

**A1:** Com cinco minutos um time ganha um jogo.

**P:** Claro que ganha uma mãe/uma mãe ganha um filho concebe um filho... vamos nós ((vozes)) pronto?... **página cinquenta e::?**

**A2:** Cinquenta e sete.

**P:** Cinquenta e cinco que a gente parou... continuando aí aplicação da preposição T vamos para a página cinquenta e cinco?

((vozes))

**P:** Vamos T.

**A2:** ((aluno faz leitura da atividade do livro))

**P:** Artigo definido né?... pode ir.

**A2:** B reescreva o enunciado substituindo a palavra paciente pela palavra medicina.

**P:** Então vamos lá.

**A2:** Como médico é exemplar a sua dedicação à medicina.

**P:** A medicina não é? com crase... e aí o que que nós observamos com **essa substituição uma coisinha que a gente já havia falado** que vocês já observaram creio eu lendo o que eu pedi sobre crase trazendo as gramáticas **não houve oportunidade::de porque passou-se mais tempo na oralidade mas sem problema vamos lá... o que que vocês observaram na troca de paciente por medicina?**

**A2:** Que tipo assim a preposição vai ( ).

**P:** Verbo ou com a palavra

**A2:** ((inaudível))

**P:** Então não é verbo como que é a palavra medicina se você fosse classificar medicina morfologicamente.

**A2:** Adjetivo?

**P:** Não .

**A2:** Substantivo.

**P:** Substantivo feminino .

((aluna interrompe a aula pra dizer que a coordenadora está chamando alguns alunos))

**A1:** Valeu galera.

**P:** É pra ir rápido tá?... por favor não é pra ficar no pátio vendo educação física não... **vamos continuar? então entenderam? o que/qual é o macetinho que pode ser aí guardado? quando tivermos dúvida quanto ao uso da crase trocamos por uma palavra masculina né? que aí a gente encontra a::o preposição mais artigo o obviamente o contrário disso é um sinônimo dessa palavra é uma palavra feminina né? com a artigo com a preposição mais o a artigo daí uma coisa boa pra lembrar sempre né? crase só**

aparece diante de palavras femininas... por quê? porque palavra feminina é determinada por artigo... não é verdade?... vamos adiante?

A2: ((aluno faz leitura da atividade do livro))

P: Isso a gente acabou de falar né? e **já vem falando ao longo da/do trabalho da regência vale o grifo num vale? e escrevam do lado aí... dicas sobre crase** eu acho que não precisa cobrar eu acho que cada um comprando um marca texto pra si né? **aí não precisa de cobrar não viu?** ((professora chama atenção de alunos que estavam pedindo marca texto emprestado)) se não vai inflacionar... **valeu o grifo aí?**... dicas sobre crase coloque aí do ladinho... chamando atenção... cadê a sua/ seu marca texto ((professora pergunta pra aluno)) pois é traz pra você ter um dia desses eu vou fazer uma varredura nas bolsinhas pra ver o material ...

((secretaria chega em sala com um lâmina pra entregar ao aluno))

P: A::h a lâmina de quem?... A a lâmina... você fez no computador A?... fez no computador? semana que vem ((fala nome da pesquisadora))

((vozes))

P: Semana que vem a gente/nós estamos trabalhando as produções de texto com reescritura só que a princípio é::: eles estão aplicando tudo que eles já têm conhecimento para:: aconselhamento de texto aí se você tiver um tempo segunda-feira a gente faz no:: no horário né? segundo horário... **bom então nós paramos aqui obrigada segunda-feira novamente gramática ( ) e::: foi muito bom né?**

No excerto acima há sinalizações quanto à assunção de um posicionamento enunciativo a partir do qual emerge um eu que, investido do lugar social – professor –, faz intervenções com intuito de direcionar a atividade em relação o que havia sido proposto; o objetivo didático, o objeto de estudo. Para levar a efeito tal ação, a professora recorre a determinados recursos linguísticos, aqui apresentados, capazes de indicar intervenções para ordenar, direcionar a atividade “**agora nós vamos pegar o livro porque tem um tempinho aí pra gente finalizar**”, “**Então vamos lá**”, para avaliar as ações “**então entenderam? o que/qual é o macetinho que pode ser aí guardado?**” e para informar acerca do objeto de ensino “**quando tivermos dúvida quanto ao uso da crase trocamos por uma palavra masculina né? que aí a gente encontra a::o preposição mais artigo o obviamente o contrário disso é um sinônimo dessa palavra é uma palavra feminina né?**”.

Assim, verifica-se que o enunciador realiza uma (re)definição dos papéis sociais entre os partícipes da enunciação – professor/ aluno – o primeiro ocupando o lugar daquele que é responsável pela organização da atividade em sala de aula “**Então vamos lá.**”, “**mais alguma coisa a declarar? sobre o assunto?**”, manutenção da disciplina e gestão do grupo “**aí não precisa de cobrar não viu?**” e, o segundo, daquele que, de certa forma, se organiza, se

manifesta em relação à intervenção do professor. Há, portanto, uma (re)afirmação da relação hierárquica institucionalmente estabelecida entre professor e aluno.

Durante a execução da atividade, estudo de gramática, a professora convida os alunos a refletirem acerca dos efeitos das ações empreendidas por eles para realização da atividade proposta por ela **“que vocês observaram na troca de paciente por medicina?”**, **“já vem falando ao longo da/do trabalho da regência vale o grifo num vale”**, **“então entenderam?”**. É interessante notar que o discurso da professora se constitui de enunciados marcados por segmentos linguísticos de tom interrogativo que visa, em determinados momentos, instigar, avaliar, verificar a participação do aluno na atividade e informar sobre o objeto de estudo. Esse modo de agir de P deixa entrever a imagem de sujeito preocupado com os efeitos de sentido pretendidos por ela e os construídos pelos alunos em relação às ações desenvolvidas em sala de aula.

Nessa linha de raciocínio, entende-se que os alunos, participantes do evento de interação, podem produzir significados diferentes para a atividade realizada e, portanto, não alcançar o objetivo pleiteado pela professora. Na cena em questão, a professora traz à tona a imagem positiva em relação a sua prática **“e::: foi muito bom né?”**. Essa ação discursiva contribui para a construção da imagem de professor bem sucedido no seu fazer pedagógico.

Em suma, é nas e pelas práticas sociais que a estrutura da rede se constitui, se atualiza e se significa conforme os saberes apreendidos pelo professor e os modos de agir dos sujeitos na interação. Dito isso, as atividades didáticas que compõem a rede estão diretamente relacionadas aos modos de produção e de circulação dos saberes de uma determinada esfera social. Nesse sentido, pode-se dizer que a rede de atividades é tecida no seio das relações interpessoais por meio de atividades constituídas de um conjunto de ações, agentes, artefatos, instrumentos mediadores das atividades, sendo essas atividades reguladas, (re)orientadas institucionalmente e podendo assumir diferentes significados conforme os papéis sociais, as posições investidas pelos sujeitos na/pela interação. Em diálogo com essa perspectiva, pode-se afirmar que a assunção de diferentes papéis sociais reflete e refrata no fazer do professor, nas suas formas de ensinar e corrobora para a construção da identidade profissional desse sujeito.

## CAPÍTULO 5

### 5 AULA: GÊNERO DISCURSIVO NA REDE DE ATIVIDADES DO PROFESSOR

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo. (BAKHTIN, 2003)

Para as reflexões desenvolvidas neste capítulo, apoio-me nas discussões empreendidas no capítulo dois, as quais se voltam para as noções de língua, linguagem e discurso adotadas por este estudo. Tais noções que se apresentam, aqui, como uma rede conceitual para fundamentar a noção de gênero discursivo tomada à luz do pensamento bakhtiniano e relativamente às especificidades do gênero aula, recorre-se aos estudos de Matencio (2001).

Para Bakhtin (2003), embora o enunciado seja individual, unívoco, existem formas mais ou menos fixas de enunciados de acordo com o campo de manifestação; “uma determinada função (científica, técnica, publicística, oficial, cotidiana) e determinadas condições de comunicação discursiva, específicas de cada campo, geram determinados gêneros, isto é, determinados tipos de enunciados estilísticos, temáticos e composicionais relativamente estáveis” (BAKHTIN, 2003, p. 266). Há, portanto, uma diversidade inesgotável de gêneros dos discursos.

A multiplicidade de gêneros se caracteriza pela possibilidade de uso da língua, pelas especificidades dos campos de manifestação do enunciado, pelas necessidades sociais e históricas de comunicação de um determinado grupo. Se há evolução, se há mudanças na maneira de uma sociedade se organizar por meio da linguagem, conseqüentemente, ocorrem mudanças na estruturação do discurso, dos gêneros discursivos. Conclui-se, então, que a organização dos gêneros apresenta um caráter dinâmico, plástico, heterogêneo e histórico. Sobre esse aspecto, Bakhtin afirma, “os gêneros discursivos são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem” (BAKHTIN, 2003, p. 268).

Nesse sentido, o gênero pode ser considerado como instrumento (SCHNEUWLY, 2004) mediador da relação do homem com o meio social por meio da linguagem, cabe ao gênero conferir forma ao discurso e de certa forma representá-lo. Logo, é imprescindível para

a análise aqui proposta, verificar o discurso docente no seu fazer diário no ambiente escolar levando em consideração que as especificidades dos gêneros influenciam nos modos de dizer desse profissional.

Os gêneros podem refletir, em maior ou menor grau, a individualidade do falante, do enunciador, por isso, para este estudo, considera-se a aula um gênero que carrega pistas que evidenciam o modo de agir do professor, de se relacionar com o outro no processo de ensino/aprendizagem e os saberes que se fazem presentes no seu ofício de professor. Dessa forma, a aula permite flagrar aspectos relativos ao próprio indivíduo que enuncia, aos lugares e papéis sociais assumidos por ele na interação que contribuem para a construção da sua identidade profissional.

Então, o estudo do gênero para análise do discurso e a descrição de suas características composicionais permitirão a visualização dos modos de dizer específicos às circunstâncias de produção discursiva desse profissional moldados pelo funcionamento do gênero aula.

## **5.1 Gênero discursivo: uma concepção dialógica**

Os gêneros são de natureza plástica, dinâmica, dialógica, se atualizam e se modificam de acordo com as questões históricas e sociais. O fato dos gêneros estarem, de certa forma, relacionados às rotinas comunicativas, umas mais rígidas do que outras, possibilita ao sujeito criar esquemas mentais que permitem atribuir a determinadas práticas discursivas um gênero específico; “até mesmo no bate-papo mais descontraído e livre nós moldamos o nosso discurso por determinadas formas de gênero, às vezes padronizadas e estereotipadas, às vezes mais flexíveis, plásticas e criativas” (BAKHTIN, 2003, p.282).

Nesse sentido, os gêneros são criados e (re)criados conforme a necessidade de comunicação de uma determinada época, de uma determinada esfera social e apresentam diversidade funcional e caráter heterogêneo.

Bakhtin (2003) considera que todo discurso é de natureza dialógica e estabelece uma relação de divergência ou convergência com outros discursos:

Os enunciados não são indiferentes entre si nem se bastam cada um a si mesmos; uns conhecem os outros e se refletem mutuamente uns nos outros. Esse reflexos são plenos e determinam seu caráter. Cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de

outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva. (BAKHTIN, 2003, p. 297)

A construção do enunciado é sempre direcionada a um destinatário e influenciada por ele, o interlocutor pode ser um interlocutor que participa diretamente do ato da linguagem ou um que não está “concretizado”. O nível de influência em maior ou menor grau dependerá do campo de atividade humana na qual o discurso se manifestará e da imagem que o locutor faz de si, do seu destinatário, dos seus conhecimentos (não só do dele, mas também do destinatário), suas convicções e crenças culturais.

Bakhtin distingue os gêneros em duas categorias; gêneros discursivos primários (simples, constituído em práticas discursiva do cotidiano, menos rígido) e secundários (complexos, surgem no convívio cultural mais complexo, mais organizado e rígido).<sup>53</sup>

Essa distinção se justifica, segundo esse autor, pelo fato de fazer-se necessário a qualquer corrente de estudo uma noção da natureza do enunciado em geral e das particularidades dos diversos tipos de enunciados, ou seja, dos diversos gêneros do discurso.<sup>54</sup>

Nas palavras de Bakhtin:

Não se deve, de modo algum, minimizar a extrema heterogeneidade dos gêneros discursivos e a dificuldade daí advinda de definir a natureza geral do enunciado. Aqui é de especial importância atentar para a diferença essencial entre os gêneros discursivos primários (simples) e secundários (complexos) – não se trata de uma diferença funcional. Os gêneros discursivos secundários (complexos – romances, dramas, pesquisas científicas de toda espécie, os grandes gêneros publicísticos, etc.) surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito) – artístico, científico, sociopolítico, etc. (BAKHTIN, 2003, p. 263).

A respeito dessa distinção apresentada por esse autor, Silva (1999) esclarece que os gêneros primários são constituídos em situações discursivas construídas em instâncias privadas, ou seja, vinculados a situações particulares, espontâneas, experiências menos formais e mais íntimas de comunicação; bate - papo entre amigos, cartas, piadas, bilhetes etc. Enquanto os gêneros secundários, para a autora, constituem-se em situações discursivas construídas em instâncias públicas, cujas atividades socioculturais apresentam um caráter mais formal; textos documentais, notícias jornalísticas, biografias entre outros.

---

<sup>53</sup> O termo rígido se refere à composição, aos padrões de organização desses tipos de texto.

<sup>54</sup> “O desconhecimento da natureza do enunciado e a relação diferente com as peculiaridades das diversidades de gênero do discurso em qualquer campo da investigação linguística redundam em formalismo e em uma abstração exagerada, deformam a historicidade da investigação, debilitam as relações da língua com a vida” (BAKHTIN, 2003, p.264-265).

Ainda, segundo Silva, não se deve associar os gêneros primários à modalidade oral e os secundários à modalidade escrita, mesmo que isso pareça, no primeiro momento, ser a ideia defendida por Bakhtin, pois essa ideia é negada logo em seguida nos exemplos por ele apresentados.

A formação do gênero secundário se dá num processo de incorporação, de continuidade, de ruptura e de reelaboração de diversos gêneros primários, dessa forma, segundo Schneuwly (2004), os gêneros primários servem de instrumentos de produção dos gêneros secundários; “sua forma é frequentemente uma construção complexa de vários gêneros cotidianos que, eles próprios, estão ligados a situações” (p.33). Entende-se, então, que o gênero secundário não é controlado pelo contexto imediato.

Para Bakhtin, há uma diversidade de gêneros disponíveis ao sujeito falante e essa diversidade é “determinada pelo fato de que eles são diferentes em função da situação, da posição social e das relações pessoais de reciprocidade entre os participantes da comunicação” (BAKHTIN, 2003, p.283).

Em relação à estrutura do enunciado, Bakhtin apresenta três elementos presentes na sua construção; estilo, composição e conteúdo temático. Esses elementos são determinados por aquilo que é específico de cada campo de comunicação.

O primeiro elemento a ser tratado, o estilo, segundo Bakhtin (2003), se apresenta inseparável do enunciado e dos gêneros discursivos. Ele é responsável pelo reflexo da individualidade de quem produz o enunciado, uma vez que cabe ao sujeito escolher o modo de fazer, de organizar seus enunciados.

Na perspectiva bakhtiniana, estilo é definido “como conjunto dos procedimentos de formação e de acabamento”. Mas nem todos os gêneros, como assinalado, são igualmente favoráveis ao reflexo da individualidade. Isso se deve ao fato de alguns gêneros apresentarem formas mais padronizadas, rígidas de produção – como trabalhos acadêmicos, intimação judicial, ofício, ata de reunião etc - que carregam essas marcas de rigidez. De acordo com esse panorama teórico, pode-se considerar que os gêneros secundários se apresentam menos propícios à manifestação do estilo individual. Bakhtin considera que, exceto os textos artístico-literários, os gêneros discursivos não têm como objetivo deixar marcas dessa individualidade, mas o estilo individual é “um epifenômeno do enunciado, seu produto complementar” (BAKHTIN, 2003, p.266).

Embora, como dito, a linguagem apresente um caráter social e histórico, ela permite a manifestação das particularidades, das singularidades do sujeito em seu discurso porque “todo enunciado (...) é individual e por isso pode refletir a individualidade do falante (ou de quem

escreve), isto é, pode ter estilo individual” (BAKHTIN, 2003, p.265). Sob esse olhar, a noção de estilo não se restringe à expressão emotivo-valorativa do locutor em relação ao seu objeto discursivo, mas apreende também o processo das relações dialógicas, como produto da relação do indivíduo com o outro, com outros discursos de diferentes esferas sociais.

Ainda em relação ao estilo, esse autor afirma que estilo de linguagens ou funcionais são estilos de gênero, ou seja, formas estáveis que se constituem conforme determinadas condições específicas de produção e de circulação dos gêneros, sendo capazes de garantir estabilidade a enunciados de uma esfera social específica; “em cada campo existem e são empregados gêneros que correspondem às condições específicas de dado campo; é a esses gêneros que correspondem determinados estilos” (BAKHTIN, 2003, p.266).

Dessa forma, o estilo se apresenta tanto nas escolhas individuais quanto nas escolhas coletivas (tipos de enunciados estáveis organizadas socialmente), em que o sujeito, de certa forma, tem a liberdade de efetuar certas escolhas linguísticas vinculadas/condicionadas ao contexto social de produção;

Nós aprendemos a moldar o nosso discurso em formas de gêneros e, quando ouvimos o discurso alheio, já adivinhamos o seu gênero pelas primeiras palavras, adivinhamos um determinado volume (isto é, uma extensão aproximada do conjunto do discurso), uma determinada construção composicional, prevemos o fim, isto é, desde o início temos a sensação do conjunto do discurso que em seguida apenas se diferencia no processo da fala. (BAKHTIN, 2003, p.283)

Nesse sentido, há gêneros discursivos diferentes conforme especificidades do campo de manifestação, as diferentes intenções e objetivos discursivos dos sujeitos do discurso. Essas intenções são de natureza subjetiva e individual do falante e se adaptam ao gênero escolhido de acordo com a situação de comunicação, a escolha do tema, características dos participantes.

Quanto ao segundo elemento de construção do discurso, a construção composicional, Bakhtin (2003) afirma que temos contato com os gêneros do discurso e os utilizamos sem, no primeiro momento, termos conhecimento de suas especificidades e desenvolvido um estudo teórico sobre suas formas, isso acontece porque falamos por enunciados e não por orações isoladas. As formas dos enunciados são mais ou menos estáveis e “típicas de construção do todo”, o que nos permite dispor de um extenso número de gêneros de discurso (orais e escritos).

A constituição do estilo-composicional dos enunciados se apresenta em três momentos: no primeiro, a escolha de certos recursos linguísticos é determinada pelo

“*conteúdo semântico-objetal*”, ou seja, pela intenção discursiva e pelos objetivos estabelecidos pelos sujeitos conforme o significado pretendido.

Escolher uma determinada forma do sistema da língua (um recurso linguístico) e não outra, na realidade, já é um ato estilístico. No segundo, o elemento *expressivo*, diz respeito, principalmente, ao nível do enunciado, uma vez que uma palavra, uma oração descontextualizada, isolada não tem aspecto expressivo: “só o contato do significado linguístico com a realidade concreta, só o contato da língua com a realidade, o qual se dá no enunciado, gera a centelha da expressão: esta não existe nem no sistema da língua nem na realidade objetiva existente fora de nós” (BAKHTIN, 2003, p.292). É no processo concreto de construção do enunciado que há emergência de marcas de subjetivação do sujeito no discurso, as quais assinalam juízos de valor ao discurso, dando a ele um tom expressivo, individual e emocional, isto é, dando a ele “a posição emocionalmente valorativa do falante”. A subjetividade é considerada para Bakhtin uma manifestação individual vinculada a um processo sócio-histórico. O terceiro e último elemento, o *endereçamento/direcionamento* do enunciado, funda-se no princípio de que todo enunciado é produzido levando em consideração o outro.

Ao escolher um gênero discursivo, o sujeito leva em conta as características do campo de comunicação discursiva de emergência do discurso, o conteúdo temático e o contexto discursivo. Portanto, a organização dos gêneros discursivos é relativamente regular, definida pelos aspectos da língua e do discurso regulada por determinada prática social.

Dito isso, é função da construção composicional garantir a regularidade dos gêneros do discurso de uma dada esfera, permitindo reconhecer e identificar um determinado gênero em relação à diversidade de gêneros discursivos existentes.

Para reiterar essa ideia, recorro às palavras Bakhtin (2003, p.282), “falamos apenas através de determinados gêneros do discurso, isto é, todos os nossos enunciados possuem *formas* relativamente estáveis e típicas de *construção do todo*.” Essa passagem evidencia a ideia de que só falamos por meio de enunciados, de gêneros discursivos, eles organizam, moldam os nossos discursos mesmo sem conhecermos a sua existência, pois se encontram vinculados à fala e às nossas experiências enquanto falantes: “os gêneros estão ligados a representações mentais das rotinas comunicativas; seu conhecimento pelo falante dá-se, portanto, através da familiaridade com os eventos de interação aos quais se vinculam, seriam, assim, matrizes discursivas” (MATENCIO, 2001, p.61). Esse conhecimento nos permite identificar o gênero constitutivo do discurso do outro, antecipar suas características, precisar o

tipo de informação vinculada a ele e reconhecer as diferentes vozes que ecoam num determinado campo social.

Portanto, se os gêneros não possuísem características mais ou menos fixas, se tivéssemos que (re)criá-los a cada ato discursivo como se fosse a primeira vez, teríamos uma comunicação fadada ao fracasso (cf. BAKHTIN, 2003).

O terceiro elemento referente à construção do enunciado, o conteúdo temático, é inseparável da enunciação e se manifesta como a expressão de uma situação histórica concreta, caracterizando-o, assim, como único, individual. A construção do tema envolve, além das formas linguísticas (signos, elementos gramaticais), os elementos extraverbaux que compõem o contexto real de enunciação.

Segundo Bakhtin (1992), não se pode falar de tema sem pensar na significação, uma vez que todo enunciado é dotado de significação, nas palavras desse autor, “por significação, diferentemente do tema, entendemos os elementos da enunciação que são reiteráveis e idênticos cada vez que são repetidos”. A significação, de natureza abstrata, é o sentido atribuído convencionalmente aos elementos da língua, tornando-se “o aparato técnico para a realização do tema” (BAKHTIN, 1992, p.129) diante de uma situação comunicativa concreta, histórica, garantindo ao tema uma relativa estabilidade. Há, portanto, uma inter-relação de significação e de tema:

O tema constitui o estágio superior real da capacidade linguística de significar. De fato, apenas o tema significa de maneira determinada. A significação é o estágio inferior da capacidade de significar. A significação não quer dizer nada em si mesma, ela é apenas um potencial, uma possibilidade de significar no interior de um tema concreto. (BAKHTIN, 1992, p.131)

A compreensão do conteúdo temático deve acontecer de maneira ativa, como resposta ao enunciado apresentado, em que o interlocutor atribui a cada palavra do enunciatador uma contrapalavra, levando em consideração os elementos linguísticos textuais e discursivos presentes na cena enunciativa.

Ainda, conforme Bakhtin, a existência do discurso está diretamente ligada à existência do enunciado e, portanto, considera-se o enunciado como “*unidade da comunicação discursiva*”<sup>55</sup> (2003, p.276). Para esse autor, toda realidade discursiva pressupõe resposta

---

<sup>55</sup> Como já exposto, esse autor ressalta a diferença entre enunciado e oração, já que considera esta como *unidade da língua*, portanto, de natureza gramatical. A oração não leva em consideração os sujeitos do discurso, a situação comunicativa, os enunciados de outrem, logo, ela não é capaz de suscitar a atitude responsiva do outro falante. Uma única oração ou a combinação de várias orações é capaz de produzir significado ao se apresentar num contexto específico, levando em consideração os aspectos sociais que a constitui e, por isso, resultando num enunciado pleno.

(compreensão responsiva) que se relaciona com enunciados alheios (movimentos e efeitos polifônicos) e pertence a um determinado sujeito construído socialmente, cuja identidade se constitui de um imbricamento de vozes sociais fundado no processo de socialização no qual esse sujeito se encontra inserido – o indivíduo pertence a determinado grupo social e carrega a memória coletiva em relação a esse grupo.

Retomando a proposição bakhtiniana de que certos gêneros discursivos são mais favoráveis à manifestação das singularidades, do estilo do enunciador construído nas e pelas relações estabelecidas entre os participantes do discurso, pode-se afirmar que a aula, pela forma como se organiza, é um gênero mais flexível, plástico e, portanto, possibilita que o estilo do professor seja (re)velado pelos modos de dizer desse sujeito na realização do seu ofício.

Os textos que compõem o *corpus* deste trabalho permitem verificar marcas da singularidade, da individualidade do professor-enunciador durante a prática discursiva em sala de aula. No decorrer da aula, o sujeito docente se projetava em relação aos interlocutores, ao outro presente na cena enunciativa, (re)elaborando, (re)avaliando, (re)direcionando o seu discurso no jogo de relações no qual se revelava a assunção de papéis sociais diferentes que concorrem para a construção da sua identidade profissional.

No trecho<sup>56</sup> abaixo a professora projeta para os interlocutores – seus alunos - sua imagem de cientista da palavra, ela enuncia do lugar de professora, daquela que conhece e reconhece o valor da palavra, que estuda, que valoriza a teoria mediante a prática, assumindo a posição de um sujeito detentor de saberes que atua ativamente na construção do conhecimento. Esse sujeito assegura o seu lugar social de professora, ao valorizar os outros membros do grupo de pertença – estudantes de Letras.

**P:** Aqui nunca foi tão pertinente né gente?... como se a gente tivesse escolhido a dedo né? as/as músicas... pra::/pra:: **fechar esse processo discursivo né que a gente tá fazendo** com((fala nome da pesquisadora)) **talvez a gente não tivesse tanta propriedade** né?... então eu gostaria que rapidinho é::: vocês falassem pra ela que **que vocês acharam desse momento do discurso de vocês de aprendizagem** de vocês tá sendo observa::do tá sendo gravado pra uma tese... que que vocês acham?... **nós não temos muito tempo então não podemos ficar pensando... o** que que vocês pensam disso? que **que vocês pensam desse estudo da linguagem** .  
**A1:** A::h a::h eu não sei só o que eu sei é que ela faz a gravação não sei se ela ouve .

---

<sup>56</sup> O excerto foi extraído da 12ª aula e, portanto, a última aula gravada. .

**P:** Transcreve... transcreve ... que que é transcrever.

**A1:** Vai escrever tudo que a gente falô?

**P:** Vai **vocês estarão marcados nossas aulas serão registradas** é:: com depois/com depois com análise do discurso .

((inaudível))

**P:** **É um trabalho não é mesmo? e aí?**

**A1:** A::h eu acho que:: novidade.

**A2:** Deve ser bem complicado... tem que se empenhar muito pra fazer isso.

**P:** Com certeza e daí:: tirar/**tirar o mito** de que **quem estuda Letras é uma mera Maria** que vai lá na faculdade e passa porque pagou né?... **o cientista da palavra ele tem mais responsabilidade do que se possa pensar tá? o estudo da palavra não é::** não é ( ) porque que **eu bato tanto nessa tecla da valorização das aulas não simplesmente como uma aula teórica mas como um crescimento** de cada dia né? e aí? **quem vai mais?**

**A3:** A::h eu acho como né igual você falou ela vai observando o que a gente vai fazendo assim e vai tipo aprendendo também... aprender mais.

**P:** A::h muito bem ( ) e **não só aprendendo mais** né L porque futuramente quando esses artigos são publica::dos quando os artigos são avalia::dos nas faculdades né::? e:: **há um outro olhar para o trabalho da linguagem né? porque:: por que que há uma deficiência em língua portuguesa?... por que que existem dificuldades? quais são os métodos/são métodos que são aplicados? quais são as formas com as quais a língua portuguesa é encarada no nosso país? né?** eu tô com uma série de vídeos que eu vou trazer pra vocês né? mais pra frente depois eu vou te avisar ((professora fala com a pesquisadora)) quando a gente for passar os vídeos pra eles eu consegui os dez vídeos as dez fitas com:: o Pasquale Cipro com uma série de/de/de dialó::gicas assim muito boas nossa... **quem mais?... só os três que vão falar:?... A.**

**A4:** A::h eu já achei diferente eu já nunca tive aula com a pessoa me observando assim.

**P:** É?

((risos))

**A4:** A::h sei lá.

Nota-se na cena em análise, com intuito de organizar a tarefa proposta em sala, a professora recorre a diferentes estratégias que marcam ora a aproximação com os alunos, ora distanciamento desse grupo. O uso do “nós” e do “a gente” sinaliza uma cumplicidade em relação à execução da atividade como forma de garantir o envolvimento de todos e, portanto, o sucesso da empreitada. O uso de “eu” e de “você(s)” provoca efeitos de subjetividade instituindo os lugares institucionalmente definidos – professor e aluno. Os sujeitos participam do processo de co-construção de sentido; “o enunciado não é uma unidade convencional, mas

uma unidade real, precisamente delimitada da alternância dos sujeitos do discurso” (BAKHTIN, 2003, p. 275).

A professora, ao convidar os alunos a opinarem sobre a experiência de terem as aulas gravadas pela pesquisadora, parece dar voz ao aluno **“que vocês acharam”**, mas essa voz é oprimida, abafada **“não podemos ficar pensando”**, **“não temos muito tempo”**, trazendo à tona uma desvalorização da tarefa que ela mesma propõe, pode-se pensar que isso se deve ao fato dessa tarefa se caracterizar como eventual, casual, fugindo ao que foi planejado pela professora.

Em se tratando do gênero aula, evento de materialização do discurso didático, verifica-se que esse gênero apresenta um modo de organização mais ou menos previsível capaz de assegurar a unidade e ao mesmo tempo a capacidade de se atualizar na relação dialógica do discurso do professor com o discurso do aluno- interlocutor – **“quem mais?... só os três que vão falar:?...”**, **“fechar esse processo discursivo né que a gente tá fazendo”**, e com os discursos de outras esferas sociais (instituição de ensino, família, discurso acadêmico). Essa característica marca o caráter de continuidade, de plasticidade desse gênero.

As práticas discursivas estabelecidas em sala de aula são heterogêneas, marcadas pelas relações de poder socialmente estabelecidas em que os indivíduos na interação se esforçam para (re)conhecer e assegurar o seu lugar de pertença. Dito isso, entende-se que o professor se ocupa do papel social de mediador do conhecimento, ou seja, ele é responsável em conduzir esse evento **“É um trabalho não é mesmo? e aí?”**, o que não significa dizer que o aluno não seja capaz de modificar significativamente a produção linguageira do professor, exigindo ajustes, (re)dimensionamento das ações didático-discursivas desse sujeito. Como assinalado, conclui-se que a aula é um gênero propício à manifestação das particularidades, das individualidades dos sujeitos envolvidos na interação regulada pelos papéis institucionalmente atribuídos aos sujeitos desse evento discursivo.

Ainda em relação à cena analisada, o sujeito-professor reflete sobre o seu papel social, professor de LM, para tanto, há, por parte desse sujeito, um distanciamento da posição na qual ocupa. Num movimento de subjetivação, o professor recorre à imagem coletiva de professor de língua portuguesa **“quem estuda Letras é uma mera Maria”**, sob uma perspectiva depreciativa para (re)configurar essa imagem sob uma perspectiva apreciativa **“cientista da palavra”**. Nesse momento de enunciação, o discurso do professor deixa emergir uma voz de autoridade, daquele que está autorizado a dizer o que diz **“ele tem mais responsabilidade do que se possa pensar tá? o estudo da palavra não é”**, o professor assume a posição-sujeito capaz a desempenhar o seu papel social. O discurso funda-se na experiência profissional desse

sujeito **“eu bato tanto nessa tecla da valorização das aulas não simplesmente como uma aula teórica mas como um crescimento”** como argumento de valorização da aula de LM e, portanto, do papel social do professor.

É fundamental levar em consideração que o modo como a professora recorta a realidade se manifesta no seu discurso como objeto do dizer. A maneira como ela define e avalia a experiência vivida pode ser percebida nesses trechos **“fechar esse processo discursivo né que a gente tá fazendo”, “vocês estarão marcados nossas aulas serão registradas”, “há um outro olhar para o trabalho da linguagem né?”**.

A configuração da aula está vinculada a aspectos sociais, institucionais e individuais. Pois em sala de aula, os participantes levam em consideração a função de cada indivíduo envolvido na interação, (re)conhecendo a hierarquia atribuída institucionalmente a cada sujeito, também devem ser consideradas as regras institucionais proposta pela instituição na qual se manifesta o evento, bem como o propósito de realização desse evento. Além desses aspectos, devemos nos ater ao fato de que cada sujeito se apresenta na interação com marcas da sua individualidade, da sua experiência de vida, portanto, as imagens que o sujeito faz de si e do outro são construídas pelo modo como esses sujeitos organizam o seu discurso. Assim, a aula é entendida como um evento, um gênero discursivo mais ou menos estável que se atualiza na interação professor e aluno, em que os indivíduos envolvidos participam do processo de construção de sentido, num movimento de negociação, de troca

Assim, verifica-se que a construção da identidade do professor de LM se dá num imbricamento de vozes em que o discurso individual reflete o social. Para Matencio (2001, p. 59), “a linguagem é de fato o lugar de conflito e de confronto, seja no que diz respeito ao modo de apropriação (institucional) da realidade, seja no que se refere ao modo de dizer essa realidade”.

Esse exemplo possibilita entrever as ações discursivas presentes na interação professor e alunos na aula de LM que colaboram para a construção das identidades sociais dos interlocutores e para a construção das representações do objeto de estudo.

## **5.2 Descrevendo as características do gênero aula**

Considera-se a aula como gênero discursivo organizado na forma de um evento social, temporal, implicado numa série de atividades em que os sujeitos envolvidos - professor e

aluno - realizam ações, tanto individuais, como coletivas, coordenadas no bojo de uma dada rede de atividade da ambiência escolar. Em outras palavras, entende-se a aula como um evento mais ou menos estável que se atualiza na interação professor e aluno, em que os sujeitos envolvidos participam do processo de construção de sentido, num movimento de negociação, de troca. Nesse sentido, a noção de aula remete a de um gênero híbrido, pois se considera que na sua constituição há traços que a revelam como um evento não totalmente ritualizado e nem totalmente espontâneo (cf. MATENCIO, 2001).

Nesse enquadre, é fundamental identificar os aspectos inerentes ao gênero aqui apresentado, por exemplo; as circunstâncias de produção do discurso, a situação discursiva, os objetivos de comunicação, a filiação do discurso à determinada formação discursiva, as relações de hierárquias estabelecidas pelos participantes durante o processo de interação para que se possa analisar o discurso do professor tendo em vista a heterogeneidade discursiva, as relações interpessoais, os saberes presentes no seu fazer, a rede de atividades na qual o ofício do docente se apresenta e os papéis e lugares sociais assumidos pelo professor de LM.

Matencio (2001), em seu estudo sobre o gênero aula, explica que esse evento não se finaliza em si mesmo, pois a materialização do discurso didático pressupõe o encadeamento e a coordenação de ações que subjazem essa atividade, e estão implicadas / ancoradas em outras tantas, tais como: planos de ensino, Projeto Político Pedagógico da escola, produção de avaliações, uso do livro didático, teorias acadêmicas que dialogam com o trabalho do professor em sala, como descrito.

Dessa perspectiva, tomando a aula como gênero discursivo com características próprias, vê-se necessário apresentar um modelo, fundamentado na concepção de aula apresentada por Matencio,<sup>57</sup> capaz de evidenciar algumas particularidades desse gênero, sem perder de vista o contexto sociohistórico de sua produção e de seu funcionamento, a fim de verificar a construção da identidade do professor de LM através da análise de ações discursivas mobilizadas na/pela interação, no seio desse gênero discursivo, para compreender o fenômeno desta investigação.

A configuração da aula é definida pela existência de um projeto de interação por parte do professor, isto é, o agir do professor está vinculado ao planejamento que ele faz da aula e

---

<sup>57</sup> Em seu trabalho de doutoramento “Estudo da língua falada e aula de língua materna”, Matencio tem como foco de investigação a apresentação de um modelo analítico para se estudar o gênero aula, especificamente a aula de Língua Materna. A preocupação dessa autora era formular um modelo que desse conta tanto das especificidades da aula, sem perder de vista todas as possíveis manifestações, como o funcionamento e a organização de suas unidades. A sua proposta era de uma análise sistemática da dimensão didática e discursiva de uma aula: “as unidades analíticas sugeridas pelo modelo devem permitir a definição das particularidades do gênero e abranger sua atualização em diferentes eventos de interação” (2001, p.11)

esse evento se configura em relação a esse projeto. Mas isso não garante ao docente um controle total de escolhas didático-discursivas que nortearão o seu fazer pedagógico e nem o controle das ações discursivas desenvolvidas em sala de aula:

O projeto de interação refere-se especificamente às possíveis estratégias didático-discursivas a serem utilizadas para a obtenção da finalidade global do encontro. Nesse sentido acredito que o sujeito falante é orientado por um querer fazer e um querer dizer, que configuram ao longo da interlocução, e através dela. (MATENCIO, 2001, p.89)

Portanto, mesmo que a aula apresente uma finalidade previamente estabelecida pelo professor, conforme as orientações do projeto pedagógico da instituição, do planejamento didático do professor, do objeto de ensino (conteúdo) direcionado a uma determinada turma e dos objetivos pretendidos, ainda sim, esse evento discursivo não é tão controlado, pode ganhar outros movimentos, uma vez que a interação se constitui de ações languageiras coletivas realizadas em tempo real, podendo criar situações didático-discursivas que exigirão um (re)direcionamento das atividades propostas pelo professor, como explica Matencio (2001).

A aula é o espaço de atualização do discurso didático e apresenta características que são específicas desse gênero; o professor põe em prática estratégias didáticas direcionadas à realização do objetivo didático definido por ele, levando em consideração os conhecimentos dos interlocutores, as interferências dos alunos durante a aula e as regras institucionais<sup>58</sup> para organizar suas ações didático-discursivas.

Sobre isso:

A organização de uma aula inclui dimensões cognitivas e socioinstitucionais – ligadas tanto ao conhecimento sobre o objeto de estudo e ao saber fazer como ao conhecimento sobre esse tipo de interação e o saber dizer - que orientam efetivamente o processo de planejamento e execução textual (MATENCIO, 2001, p.81-82)

A referida autora apresenta alguns aspectos presentes na estrutura da aula que poderiam indicar uma certa ritualização, em relação a esses aspectos ela ressalta; definição prévia, por parte da instituição, das funções e da posição hierárquica dos interlocutores, delimitação espaço-temporal – o início e o fim das aulas – tempo de duração desse evento e, também, sistematização da aula em se tratando de sua organização e tematização – escolha do conteúdo, organização e desenvolvimento das atividades didáticas.

---

<sup>58</sup> Matencio afirma que mesmo as restrições institucionais sendo cruciais para organização da aula, elas não conseguem neutralizar os conhecimentos dos interlocutores e a sua manifestação.

Embora haja uma certa regulação dos elementos que constituem a aula e, por isso, ela apresente um caráter ritualístico, há também, na estrutura da aula, traços de espontaneidade que se manifestam no modo de realizar as atividades, nos tipos de estratégias didático-discursivas escolhidas pelo professor, na maneira desse sujeito discursivizar o seu saber-fazer, na participação dos alunos em sala.

Nessa acepção, como esclarece Matencio (2001), as características de uma aula assinalam que esse evento apresenta uma formatação não tão rígida como determinados eventos e nem tão espontânea como outros; a aula se apresenta como um evento intermediário. Ou seja, a aula é um evento discursivo relativamente espontâneo regulado por várias vozes de diferentes esferas sociais presentes no fazer pedagógico do professor. O modo de fazer e de dizer dos sujeitos envolvidos na interação deixam pistas no fio do discurso que revelam marcas da subjetividade desses sujeitos.

A partir dessa perspectiva, evidencia-se que alguns aspectos determinam a construção, por parte dos participantes do evento discursivo, da imagem de si e do outro no momento da interação e interferem na configuração do discurso desses sujeitos. Sobre esses aspectos podemos citar: a instituição na qual o discurso se filia, inscrição do discurso a uma determinada formação discursiva, o nível dos envolvidos na interação, suas características, a função que eles desempenham, a posição hierárquica assumida pelos participantes, os papéis sociais desempenhados pelos sujeitos e os objetivos propostos durante a interação.

O trecho abaixo ilustra o momento de uma aula<sup>59</sup> em que houve uma interrupção na realização da atividade proposta pela professora e, portanto, uma ruptura no projeto de interação estabelecido pela professora. Essa ruptura foi provocada no momento em que a coordenadora da escola entra em sala de aula para entregar um documento aos alunos – um manual com as normas de organização da instituição.

**Coord:** Oi oitava... bom dia.

**AT:** Bom dia.

**Coord:** (( coordenadora entrega manual da família))

[

**P:** Páginas amarelas... lembram o quê... em?

**A:** Folheto.

((alunos riem))

---

<sup>59</sup> Esse excerto faz parte da 3ª aula gravada que apresentava como tema o estudo de EDITORIAL, as atividades de leitura e de interpretação relacionadas ao tema se encontravam no material didático. A coordenadora entra em sala e, no primeiro momento, sem interromper a aula, participa juntamente com a turma da atividade proposta, só depois de um tempo em sala que ela cumprimenta os alunos e entrega o manual a eles.

**P:** Não... falando de revistas... **páginas amarelas lembram o quê? Editorial OU classificados.**

**Coord:** ((orientação sobre o manual ))

**P:** É... **uma coisa muito significativa tá aqui ó:: a-gen-da-mento do aluno...** sua vida passa por aqui... né?

**P:** **Tem um editorial aqui também ... não tem?** quem poderia lê-lo?

**Coord:** (( coordenadora entrega os manuais e sai da sala))

**P:** **Vamos aproveitar e ler esse editorial?** Quem poderá?

**A2:** Ô professora... eu não recebi não.

[

((risos))

**P:** T... você faz a leitura T? Então... por favor.

**A7:** (( aluno começa a leitura e é interrompida))

**P:** Todo mundo com o nome....por favor... **parabéns quem pôs...** coloca a série também por favor... D... continua... manual da família 2009.

**A7:** (( a aluna faz a leitura de um texto do manual da família))

**P:** Aí do outro lado nós temos um índice... né? mais ou menos um índice... primeiro lugar nós temos... falando... né?... o que **o colégio nos oferece... né?** do materNAL ao terceiro ano do ensino médio... depois vocês vão observar que **aqui tá a meta da escola olha ... tá? meta... visão... é: missão... valores que pretendemos... objetivos ...** aí depois vai... **então eu os espero que vocês leiam para que a gente possa discutir esse manual... né?** de uma/num outro encontro aí... tá bom?... né? é ... manter o manual na pasta adequadamente num lugar possível para as suas consultas é necessário porque aí nós temos o calendá::rio... né? **o calendário escolar...** o agendamento de vocês com as pro::vas... **tUdo o que é direito... né? eu preciso saber um pouco sobre... a disciplina... o que não é permitido... a pontualidade de entrada e saída e PORque dessa pontualidade...** a educação física como funciona **os direitos também do aluno** a/as observações que precisamos é:: tá por dentro delas e assim por diante...como funciona a segunda chamada... a distribuição dos créditos... **olha de VERDADE... né gente? este ano ATÉ a legenda tá mais específica aqui olha...** antes a legenda vinha pra entender o calendário vinha no pé do calendário agora **fizeram até u:ma legenda mais legível mais adequada do lado então...** aqui estão e/e vocês perceberam que neste manual TEM:: aspectos até pra anotações... **entÃO prestem atenções pra essas anotações para que esse produto seja um produto funcional...** que que significa um produto funcional?... **que que significa um produto funcional?**

**A3:** É::

**P:** Palavra funcional lembra de quê?

**A7:** Usado?

**P:** Hã?

**A7:** Usado?

**P:** Usado bem usado... lembra função... né? então para que seja bem funcional é importante que vocês façam o quê? Estejam sempre prontos pra anotar... por exemplo... nós temos uma anotação pra

fazer... nós temos uma aula de pré – requisito num temos? que a gente precisa agendar um dia aí pra frente pra quê?

**A6:** Pra repor aula

**P:** Pra repor aquela aula de pré-requisito num é verdade? **como diz J o pré-esquisito né?** é... ENTÃO a gen-te precisa saber o quê? depois a **gente agenda aqui... num é verdade ?** pra ninguém esqueCER com data e tudo é:: tem alguma coisa pra marcar um trabalho... tem agenda e tudo mais... é uma/uma coisa geral que não TÁ previsto no calendário que HOUve uma troca... né? porque o/o/apesar de tudo estar planejADO nós precisaremos ser é:: fleXÍveis em/em determinadas situações... então a gente tem lugar pra... anotar ... tá bom? além da agenda... mais um instrumento.

((vozes))

**P:** Tá bom ( )? Então **vamos voltar pro livro? depois de uma pequena pausa para o manuAL né?** como dizia **manua/Manuel Bandei:ra não é um manual é um manuel... né? isso tem vida viu?** vamos adiante? M ( ).

Verifica-se nessa cena que, embora a coordenadora interrompa o desenvolvimento da aula para discutir questões institucionais, a professora faz o redirecionamento do seu projeto de interação estabelecendo uma relação do documento entregue pela coordenadora com a atividade trabalhada anteriormente – análise de editorial - **“Páginas amarelas... lembram o quê... em?”**, **“Vamos aproveitar e ler esse editorial?”**.

Sobre esse movimento de ruptura, Matencio (2001) afirma que rupturas provisórias no processo de interação – mudança de participantes envolvidos e/ou mudança de tema - não acarretam o início de uma nova interação, mas podem provocar mudanças em relação ao desenvolvimento da aula.

Nota-se, na cena em exame, por parte da professora, assunção de diferentes posicionamentos implicados com o seu papel social; em determinados momentos, ela fala do lugar de professor que gerencia a interação, que direciona as ações didático-discursivas de acordo com seus objetivos; explica as características do gênero editorial – **“Tem um editorial aqui também”**. Em outros momentos, ela fala sobre a instituição na qual trabalha reportando-se para o lugar de aluna, de um grupo que recebe os serviços prestados pela instituição **“o que o colégio nos oferece... né?”** e também fala em nome da instituição, projetando a imagem de funcionário, de alguém em sintonia com as normas institucionais **“meta... visão... é: missão... valores que pretendemos... objetivos”**.

Ao mesmo tempo em que a professora instiga a formação de alunos autônomos que conhecem os seus deveres e seus direitos **“os direitos também do aluno”**, **“tUdo o que é direito... né?”** e sabem se organizar em relação às normas apresentadas pela escola, ele se

projeta como professora, como funcionária que comunga da filosofia da instituição **“fizeram até u:ma legenda mais legível mais adequada do lado então...”**. Esse movimento de remissão a diferentes pessoas do discurso colabora para a construção de uma imagem positiva da instituição, sugere uma escola organizada e preocupada em manter uma relação de sintonia entre professor, aluno e regras da instituição **“esse produto seja um produto funcional”**.

As relações de hierarquia estão marcadas, principalmente, pelos papéis sociais dos participantes no processo de interação legitimados institucionalmente; neste caso a professora assume o papel daquele que tem autoridade para gerenciar a aula, para regular o processo de ensino/aprendizagem **“vamos voltar pro livro? depois de uma pequena pausa para o manuAL né?”**.

Há a emergência de um discurso polifônico, dialógico tecido na relação de diferentes redes de atividades – professor, coordenador, diretor – cujos elos se interligam e/ou se sobrepõem. Em relação aos lugares discursivos assumidos pelo professor, pode-se afirmar que são construídos no discurso, na instância enunciativa (eu-aqui-agora) que permite a assunção ou não de determinados papéis.

O exemplo abaixo faz parte da aula 12 em que a professora conclui a atividade anterior para dar início à outra atividade, mas, antes de iniciar a preparação para a próxima atividade, a professora é interrompida por uma aluna que pretende dar um recado para a turma.

**P:** Pois é mas aí:: ((vozes)) mas aí:: ((vozes)) pra gente ( ) **vamos fechar tá muito ri::co P::... senta direito na carteira tá muito rico a discussão mas todo mundo tá falando ao mesmo tempo e a gente tá perdendo muita coisa... prestem atenção essa questão aí de:: o que que é brasileiro quem usa assim quem usa assado.**

**A8:** Cada um tem uma cultura diferente.

**P:** Cada um tem uma cultura diferente **muito obrigada pela fala que não foi sua só... não foi sua só é minha também e:::** cada um cada lugar ca::da momento é único **cada repaginamento da linguagem da expressão da roupa é um aí:: volta novamente a palavra mãe contexto...** viu P que ele tem o cordão ( ) a calça toda solta é o tênis né? é uma imitação de d2 de Gabriel Pensador que que nós vamos fazer? **é preferível que nosso/que nossos jovens ainda imitem ne::sse aspecto do que em outros...** né? que acaba... é onde você levantou ( ) brasileira mas marca a diferença .

**P:** “Não”.

**A10:** Eu não falei isso não.

**P:** “Não”... não falou não... **não falou não só falou e voou depois...** nem tava ali... então é isso mesmo variações variações e variações .

**A16:** Estilo também é personalidade.

**P:** Estilo também é personalidade... de cada um... de cada origem de cada época ... não é verdade? pois é.

**A2:** Estilo também é ( )

**P:** Com certeza... aí:: **L tem uma fala .**

**A17:** É:: quem não trouxe o dinheiro do livro pagar por ele((aluna cobra dinheiro para comprar livro de literatura indicado para leitura))  
((alguns falam que trouxeram o dinheiro))

**P:** Pode vir L assim fica mais fácil pra você pegar.

No excerto acima, nota-se que P, ao enunciar **“vamos fechar”, “senta direito na carteira”, “todo mundo tá falando ao mesmo tempo”, “tá muito rico a discussão”** revela intervenções de ordem disciplinar e de ordem didática que permitem entrever de qual lugar social ela fala – professor.

Assim, verifica-se um enunciador que realiza uma (re)definição dos papéis sociais entre os partícipes da enunciação – professor/ aluno – o primeiro ocupando o lugar daquele que é responsável pela organização da atividade em sala de aula, manutenção da disciplina e gestão do grupo e, o segundo, daquele que, de certa forma, se organiza, se manifesta em relação à intervenção do professor **“muito obrigada pela fala que não foi sua só... não foi sua só é minha também e::”**.

Isso implica, da parte da professora, a capacidade de refletir acerca dos efeitos de sua ação na rede de atividades, portanto, dos efeitos do objetivo pretendido de realização desta ou daquela atividade. Para isso, ela retoma o foco da atividade proposta no início da aula que era falar sobre o trabalho realizado pela pesquisadora **“volta novamente a palavra mãe contexto”, “cada repaginamento da linguagem da expressão da roupa é um”**. Os participantes do evento discursivo analisado, professor e aluno, vão construindo ao longo da interação representações dos efeitos da atividade em questão, essas representações se apresentam em relação ao nível coletivo e/ou em relação ao nível individual.

Verifica-se que o fazer da professora se encontra ancorado na realização de várias atividades didáticas que envolvem a manifestação de diversas sequências didático-discursivas com intuito de alcançar o objetivo da atividade e o conjunto dessas atividades é responsável por organizar a aula. Nesse sentido, o ofício do professor se encontra imbricado a diversas atividades realizadas no ambiente de trabalho desse profissional formando, assim, uma rede de atividades.

Para a realização da investigação aqui pretendida, será traçada, conforme o quadro teórico desenhado por Matencio (2001) a organização global de uma aula.<sup>60</sup> Essa autora realça

---

<sup>60</sup> Considera-se que a aula apresenta uma organização relativamente estável (MATENCIO, 2001).

que para descrever a aula deve-se levar em conta o agrupamento de sequências de acordo com suas funções didático-discursivas e com os focos discursivos, ou seja, “nas restrições interativas e interacionais que intervêm na planificação e execução de cada etapa” (MATENCIO, 2001, p.105).

A atenção à descrição do funcionamento da aula se justifica, neste estudo, em razão de pretender identificar e descrever analiticamente as posições identitárias do professor, para isso, pretende-se identificar como esse sujeito se mostra em relação aos alunos, em relação ao objeto a ser ensinado, em relação às atividades propostas por ele.

A propósito da organização de uma aula, ela se divide em cinco etapas, sendo que três dessas são consideradas etapas instrumentais. Essas etapas se classificam i) *abertura*, marca a abertura temporal do evento de interação, antecede a realização da atividade didática e, muitas vezes, não apresenta vínculo com o assunto abordado nas etapas instrumentais, portanto, não visa tratar do objeto de estudo; ii) *encerramento*, designa o fechamento temporal da interação, assim como na abertura, essa etapa não se vincula, na maioria das vezes, às atividades didáticas realizadas em sala. Em relação às etapas instrumentais, temos; iii) *preparação* para as atividades do dia, indica abertura da interação em relação aos objetivos didáticos, sua função é apresentar, propor uma atividade e/ou articular os temas trabalhados na(s) atividade(s) de uma mesma aula; iv) *desenvolvimento* das atividades, é a realização, o desenvolvimento da atividade didática; e, v) *conclusão* dessas atividades, essa etapa marca o fim da atividade, faz-se uma reflexão sobre a atividade realizada, pode também articular o assunto da atividade concluída com o assunto da que será realizada, essa etapa pode coincidir com o encerramento da aula.

As etapas instrumentais de uma aula se configuram a partir de uma atividade didática proposta pelo professor. A atividade didática é uma operação de ensino-aprendizagem complexa, pois é responsável pela organização do conteúdo temático da aula e, portanto, composta por um conjunto de sequências didático-discursivas (MATENCIO, 2001). Para a autora, a sequência “é uma unidade temática e funcional, vinculadas nas etapas instrumentais de uma aula, à realização de uma tarefa” (MATENCIO, 2001, p.111), isto é, essas etapas se apresentam em sequências discursivas e são determinadas pela relação que estabelecem com os focos discursivos e o desenvolvimento das tarefas que subjazem uma determinada atividade.

Dessa perspectiva, a aula se constitui de atividades realizadas pelo professor e guiadas pelo foco temático, em que os actantes promovem negociações, trocas e realizam ações didático-discursivas individuais ancoradas numa relação de interação entre o individual e o

coletivo. A realização de uma atividade pode implicar outras atividades constituindo, então, um sistema complexo de atividades que dialogam entre si, que se complementam - uma rede de atividades. Essas atividades, no âmbito da sala de aula, se dão numa dimensão discursiva, vinculada à assunção dos papéis sociais por parte dos sujeitos, e; didática, que se refere aos modos de dizer o objeto de ensino-aprendizagem, reguladas pelas regras institucionais, pelos saberes do docente, pelos conhecimentos dos alunos e pelas questões sociais inerentes ao processo de interação.

Conforme demonstrado, verifica-se que a construção de posição identitária do professor não é estável, mas plástica, multifacetada e dinâmica. Para mostrar esse movimento no curso das aulas observadas, no quadro a seguir, apresento exemplos de sequências relativas às etapas de abertura e encerramento da aula, de preparação, de desenvolvimento e conclusão das atividades propostas pela professora, conforme Matencio (2001).<sup>61</sup>

---

<sup>61</sup> Trata-se da oitava aula do corpus. Os trechos escolhidos foram retirados de uma aula cujo foco temático era o correção dos exercícios do suplemento do livro de literatura indicado pela professora. Em círculo, os alunos ouviram uma música trazida pela professora “Metamorfose ambulante”. Essa música já havia sido trabalhada em uma outra aula. Os alunos ouvem a música e a professora pede que cada um fale uma palavra da música que chamou atenção. Depois, a professora entrega uma palavra recortada de revistas, jornais para cada aluno e eles terão que ler a palavra para a turma e em uma palavra eles terão que “explicar” a palavra recebida.

| Etapa da estrutura da aula | Ações didático-discursivas do professor                                                                                                                                                   | Descrição do Posicionamento identitário                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|----------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Abertura do evento         | <b>P: Eu pretendo começar:: nosso trabalho de hoje...</b> gostaria de ouvir ( ) a gente já usou esse texto musical aqui mas eu <b>pretendo... começar:: o nosso encontro de hoje com.</b> | P marca o início da aula enunciado “ <b>Eu pretendo começar:: nosso trabalho de hoje</b> ”, assumindo o papel de gerenciador do evento, de sujeito que tem autoridade para organizar, orientar as ações que serão realizadas durante a aula. Estabelece-se, então, uma relação hierarquizada entre professor e aluno, cujo reconhecimento dos papéis sociais desses sujeitos contribui para o estabelecimento do contrato de comunicação. Ao mesmo tempo que P parece delimitar o lugar de aluno e de professor, verifica-se que ela se refere à aula como um encontro, “ <b>nosso encontro</b> ”, provocando uma quebra de formalidade acerca da estrutura desse evento e estabelecendo uma relação de proximidade entre os participantes da interação. |

| Etapa da estrutura da aula | Ações didático-discursivas do professor                                                                                | Descrição do Posicionamento identitário                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|----------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Encerramento do evento     | <b>P: (...)</b> fica aí o ponto <b>de vista pra repensarmos uma</b> próxima discussão ... <b>nós paramos por aqui.</b> | Nessa passagem, a professora põe um fim na interação. Essa etapa nem sempre acontece, pois, em alguns eventos, o fim da interação é marcado na etapa de conclusão da atividade didática. Verifica-se que P encerra a aula deixando entrever a possibilidade de retomada em relação ao assunto discutido. Estrategicamente, por meio do uso de “ <b>nós</b> ”, “ <b>repensarmos</b> ”, entende-se que P provoca efeito de aproximação, de inclusão ao grupo dos alunos para instigá-los a refletirem sobre o tema trabalhado. Esse movimento nos permite flagrar a assunção da imagem de um professor em harmonia com a concepção moderna, idealizada de construção de conhecimento em que os sujeitos são agentes no/do processo. |

| Etapa Instrumental da estrutura da aula | Ações didático-discursivas do professor                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | Descrição do Posicionamento identitário                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|-----------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Preparação da atividade                 | <p><b>P:</b> Não?... então vou colocar novamente vocês vão ouvir novamente <b>por favor porque nós vamos intertextualizar:: e eu preciso disso...</b> ouvir tá? <b>ouvir é uma virtude</b> (( professora coloca mais uma vez a música para os alunos ouvirem))</p> <p><b>P:</b> (...) <b>bom... voltemos ao nosso estudo sobre ética... na verDAde nós fizemos poucas coisas semana passada mas que valeram muito né? eu gostarei que vocês agora peguem lá na::/nas entrelinhas que é:: na segunda página</b> (( professora se refere ao suplemento de leitura do livro de literatura))...<b>A você poderia ser o leitor de hoje? por favor.</b></p> <p><b>P:</b> I::sso é:: que na verdade são sentimentos são torturas são critérios são situações que/internas de cada um de nós tá? é:: <b>não estou tolhindo a sua expressão mas para o momento a gente precisa ser prático né? então vamos ligan::do aí o pensamento</b> aí C.</p> | <p>Nesse trecho, a professora direciona a próxima atividade e apresenta o foco de estudo dessa atividade “<b>vamos intertextualizar</b>”. O uso de de “nós” produz efeito de aproximação da professora em relação aos alunos e, portanto, funciona estrategicamente como forma de envolver os alunos na atividade proposta. Já o uso de “eu” contribui para a emergência da imagem de um sujeito que tem clareza do objetivo em relação à atividade proposta, trata-se de um movimento discursivo que contribui para a construção da imagem de sujeito que está no comando do evento, de professor envolvido com o processo de ensino/aprendizagem, daquele que tem consciência do seu trabalho e, portanto, de sujeito competente no que faz.</p> <p>Nesse momento, a professora articula o tema trabalhado numa aula anterior com a atividade que será realizada. Verifica-se que P tenta justificar o pouco trabalho realizado na semana anterior “<b>mas que valeram muito né?</b>” ao trazer no seu discurso uma avaliação positiva do que foi feito, P deixa entrever a imagem de sujeito que avalia as suas ações, o seu fazer. A professora orienta, organiza as ações dos alunos “<b>eu gostarei que vocês agora peguem lá</b>”, “<b>você poderia ser o leitor de hoje?</b>” com intuito de realizar a atividade didática proposta por ela. Nota-se a projeção da imagem de P é condizente com a imagem de professor ideal, aquele que domina o objeto de ensino, tem bom relacionamento com a turma e “controla” a interação.</p> <p>Aqui a professora prepara os alunos para a realização da atividade proposta. Percebe-se que o enunciador projeta uma imagem de aluno que gosta de participar ativamente das suas aulas, de aluno que constrói conhecimentos e assume a posição de sujeito professor que valoriza, que incentiva esse tipo de comportamento. Mas, no fio do discurso, é possível perceber que se instala uma contradição em relação à imagem que a professora pretende passar, uma vez que ela interrompe a participação do aluno “<b>gente precisa ser prático né?</b>”.</p> |

| Etapa Instrumental da aula   | Ações didático-discursivas do professor                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | Descrição do Posicionamento identitário                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Desenvolvimento da atividade | <p><b>P:</b> E além di::sso além desse jeito diferente de receber e de pensar nós temos também gente <b>todo um processo aí estudado em linguagem... num é? por exemplo a linguagem figura::da os exemplos que nós temos é pra:: sinalizar aquilo que/quê queremos falar</b> mas muitas vezes nos apropriamos de outra linguagem a linguagem verbal e a linguagem não verbal e assim por diante num é verdade? <b>os PREssupostos né? conhecimentos prévios que a gente tem de várias coisas...</b> bom então vamos adiante A.</p> <p><b>P:</b> <b>Dá licença... vamos continuar nosso trabalho C isso já foi resolvido lá fiquem tranquilos que na outra aula eu vou rever tá? (...) então vamos lá continuando o nosso processo A.</b></p> <p><b>P:</b> <b>Quem quer discutir tem o direito de fala não é isso? Quem quer contestar quem quer evidenciar quem quer refazer a fala do outro tem o direito de fala por isso que eu ( ) eu deixei bem claro prefiro que seja livro arbítrio participação agora eu não aceito que um fale ao mesmo tempo do outro não aceito que nunca aceitei vai A.</b></p> | <p>A imagem dos interlocutores vai se construindo, se remodelando num processo de negociação, de troca durante a interação em sala. Nessa microcena discursiva, durante a realização da atividade, a professora vai discorrendo sobre o processo de estudo da linguagem desenvolvido com os alunos.</p> <p>Assim, parece que P, num movimento discursivo de (re)afirmação do trabalho desenvolvido, pretende projetar a imagem de professor envolvido com o seu trabalho.</p> <p>Nesses trechos, o enunciador usa da sua autoridade de professor para manter a disciplina da turma e retomar as ações relacionadas à atividade proposta por ele com intuito de alcançar os seus objetivos didáticos. Percebe-se que em determinados momentos da fala de P há uma possível negociação em relação à disciplina pautada em reflexão sobre o comportamento dos alunos. A professora projeta a imagem de aluno com maturidade para entender suas ações e de professor acessível a negociações, diálogos. Por outro lado, no fio do discurso de P, pode-se perceber um tom revestido de autoritarismo “<b>não aceito que um fale ao mesmo tempo do outro não aceito que nunca aceitei vai</b>” que concorre para o apagamento da imagem de P projetada anteriormente. Essa sobreposição de imagens caracteriza a multiplicidade de posições de sujeito inscritas no discurso do professor. Nessa cena, evidenciam-se as posições sociais institucionalmente construídas e, portanto, a relação de hierarquia entre professor e aluno.</p> |

| Etapa Instrumental da aula | Ações didático-discursivas do professor                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | Descrição do Posicionamento identitário                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|----------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Conclusão da atividade     | <p><b>P:</b> Olha eu vou só... <b>vou só fechar com dois/duas frases .</b></p> <p><b>P:</b> Outra coisa ... <b>eu quero deixar bem claro... olha ... gente... lembrando</b> que vo/J <b>eu tô falando pra todos</b> ... lembrando dois pontos vocês são pessoas... que estão se formando então é natural a princípio o:: o sentimento de não querer deixar nada barato... mas eu gostaria que vocês pensassem nessa frase... atrás de um valentão tem sempre outro valentão... é preferível muitas vezes/é preferível muitas vezes não ser o herói morto... e continuar sendo o covarde vivo...<b>sabe por quê?...</b> a ideia assistam o filme chamado abril despedaçado <b>eu não quero formar a opinião de vocês dando-lhes uma receita pronta ... enviada pro seu bolso ...</b> assistam o filme chamado abril despedaçado é um filme brasileiro que fala sobre esse lance que J levantou ... então nós temos que viver armados de unha e dente esperando <b>será que é isso que nós queremos para nós? ...</b> a história do lobo e do cordeiro num fui eu não mas num fui eu mas foi seu tio seu avô seu não sei quem que que vida é essa que nós queremos pra nós sempre andando com uma faquinha escondida na bota o::u uma palavrinha pronta na ponta da língua pra pegar o outro...</p> | <p>Nesses trechos, pistas linguísticas apontam para a finalização da atividade didática. Verifica-se que a professora faz uma reflexão sobre a atividade realizada em sala. Estrategicamente, o discurso do docente é marcado por enunciados interrogativos “<b>sabe por quê?...</b>”, “<b>será que é isso que nós queremos para nós? ...</b>” cujo efeito pretendido é o de instigar os alunos a desenvolver uma postura reflexiva, ativa. Dessa forma, a professora deixa entrever a projeção da imagem de aluno autônomo, sujeito capaz de (re)significar os seus conhecimentos. Em paralelo a essa imagem de aluno projetada pela professora, é possível observar que P ocupa a posição de sujeito que preza pelo livre arbítrio “<b>eu não quero formar a opinião de vocês dando-lhes uma receita pronta ... enviada pro seu bolso ...</b>”, que possibilita ao aluno agir ativamente na construção de conhecimento. Portanto, tem-se a projeção da imagem de um professor que se enquadra no modelo aspirado pela sociedade contemporânea.</p> |

O fazer do professor está inscrito em ações didático-discursivas orientadas, reguladas pelas características do gênero na qual se manifesta: a aula. Segundo Matencio (2001), como já exposto, a aula se apresenta como um gênero discursivo que não se finaliza em si mesmo e se atualiza durante o processo de interação refletindo um evento social cuja organização se mostra mais ou menos estável e uma configuração temática didática definida pelo professor, mas que pode sofrer alteração. Dessa perspectiva, as etapas instrumentais da aula se configuram a partir de atividade(s) didática(s) guiada(s) pelo foco temático proposto pelo professor e se materializam em sequências didático-discursivas diretamente relacionadas aos saberes docentes, a determinadas regras institucionais, ao projeto pedagógico determinado institucionalmente, aos modos de agir dos agentes (professor e aluno) no processo de interação. As regras institucionais, ainda segundo Matencio (2001), muitas vezes provocam mudanças no desenvolvimento da aula sobrepondo, dessa forma, “a intenção de manter uma certa ordem institucional à intenção que seria a central em uma aula, a do ensino/aprendizagem” (MATENCIO, 2001, p.103).

Por fim, pode-se afirmar que o sentido das atividades didáticas, das ações é construído conforme o modo de inserção dos sujeitos nas práticas escolares que constituem o fazer do professor e refletem nas formas de ensinar e aprender desse sujeito e, portanto, na construção da sua identidade profissional.

## CAPÍTULO 6

(...) que singular existência é esta que vem à tona no que se diz e em nenhuma outra parte? (FOUCAULT, 2008)

### 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A epígrafe acima traz à tona um questionamento que penso ser substancial para todo pesquisador que tem como objeto de pesquisa o discurso. Quando se assume a empreitada de analisar eventos discursivos, deve-se ter a consciência de quão complexa é a tarefa, pois há um vasto leque de possibilidades de análises. Nesse sentido, não houve pretensão, neste trabalho, de esgotar essas possibilidades, mas de apresentar o caminho percorrido pelo olhar do pesquisador em relação ao discurso do professor de LM.

A análise enunciativa é, pois, uma análise histórica, mas que se mantém fora de qualquer interpretação: às coisas ditas, não pergunta o que escondem, o que nelas estava dito e o não-dito que involuntariamente recobrem, a abundância de pensamentos, imagens ou fantasmas que as habitam; mas, ao contrário, de que modo existem, o que significa para elas o fato de se terem manifestado, de terem deixado rastros e, talvez, de permanecerem para uma reutilização eventual; o que é para elas o fato de terem aparecido - e nenhuma outra em seu lugar. (FOUCAULT, 2008, p.124)

Assim, a fim de alcançar o objetivo maior que subjaz esta pesquisa; investigar a construção da identidade do professor de LM na rede de atividades do cotidiano escolar, partiu-se do pressuposto de que o discurso é um espaço dialógico, heterogêneo, em que diferentes vozes se cruzam, se confrontam, num movimento de filiação a um determinado campo enunciativo, o que pode concorrer para que o sujeito assuma diferentes posições enunciativas, se mostre em plena dispersão, como nos alerta Foucault (2008).

Para flagrar a emergência de diferentes papéis, lugares sociais assumidos pelo professor no seu fazer diário no ambiente escolar, com o objetivo de apreender os movimentos de construção de seus posicionamentos identitários, elegeu-se, para este trabalho, um *corpus* constituído de 04 aulas e de uma entrevista semi-estruturada. A aula apresentou-se como aparato metodológico central de pesquisa que nos permitiu verificar as posições sujeitos

assumidas pelo docente na sua prática escolar diária e a entrevista mostrou-se mais um importante recurso de investigação que possibilitou sinalizar, nas reflexões desse sujeito acerca do seu fazer, o modo como ele percebe o seu ofício, a assunção de diferentes papéis sociais.

A aula é concebida aqui como um evento discursivo mais ou menos estável, regulado pelas relações de poder estabelecidas pelos envolvidos na interação em que a figura do professor se apresenta como responsável em gerenciar as ações que constituem as atividades que compõem esse evento. Através da descrição das etapas instrumentais da aula, foi possível verificar os modos do docente de agir, de fazer, de dizer o objeto de ensino/aprendizagem inscritos no seio das múltiplas atividades que constituem a sua prática profissional.

Como se procurou mostrar, as atividades didáticas realizadas em sala se materializam por meio de ações didático-discursivas do professor e podem produzir efeitos de sentidos diferentes conforme as relações estabelecidas pelos sujeitos participantes do processo de interação (SILVA e MATENCIO, 2010). O ofício do professor é marcado pelas relações interpessoais, num processo dialógico, heterogêneo.

Nesse sentido, o fazer do professor se apresenta ancorado a uma rede de atividades na qual os elos, os nós que compõem essa rede se cruzam, se entrelaçam, se modificam em constantes movimentos de (trans)formações que se fundam nas relações entre o sujeito e o social, entre o individual e o coletivo.

Assinala-se, então, que o professor se mostra sujeito do seu fazer, pois cabe a ele gerenciar as atividades didáticas realizadas em sala, mobilizar, produzir saberes que se manifestam no e pelo seu fazer. Sobre essa questão, o professor é “um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta” (TARDIF, 2010, p. 230).

Nesse cenário, verifica-se que a prática docente coloca em cena um entrelaçamento de saberes pessoais e profissionais que constituem o saber-fazer e o saber-ser do professor. Isto é, o professor, em sua ação, traz à baila, uma rede de saberes, ou seja, como dito, o saber docente é plural, multifacetado, compósito, heterogêneo, porque, no seio de sua prática discursiva, materializada nos eventos da aula, estão presentes uma série de conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente. E, mais, constata-se que, embora haja uma diversidade de saberes presentes na sua prática diária, o professor constrói o seu saber-fazer pelo modo como se relaciona com esses saberes no seu dia a dia. Portanto, o saber docente não se apresenta em

um modelo ideal que sirva de artefato para a construção da prática profissional, pois ele é único, particular, produzido por cada indivíduo. Conclui-se, então, que o professor, na cena de sala de aula, é sujeito responsável por construir os seus saberes e a sua prática de docente.

Em suma, à luz dos resultados do estudo empreendido, deve-se realçar que a construção dos significados e os posicionamentos identitários sustentados nas interações estão diretamente ligados à natureza dessas relações. Esclarece-se, dessa forma, que não se objetivou, aqui, fixar regularidades discursivas de um determinado grupo social, mas apresentar o discurso do professor de LM como um acontecimento singular, povoado de outros discursos e filiado a uma determinada formação discursiva. Sobre isso, retomando Foucault (2008), pode-se dizer que o discurso se apresenta como um campo de coexistência de outros discursos, logo, um espaço de manifestação de determinadas regularidades discursivas capazes de revelar traços característicos a uma determinada prática social e, portanto, a um determinado grupo social, no caso do discurso analisado, ao grupo de professores de LM- discurso docente.

Sob essa perspectiva, fica claro que toda atividade discursiva está inscrita em contexto social e histórico específico, em que o enunciador, diante de seu projeto de fala, estabelece um contrato comunicativo com o seu auditório, num jogo de relações, capaz de garantir o sucesso do evento discursivo. Em se tratando dos aspectos de organização e direcionamento das ações didático-discursivas do professor de LM, pode-se afirmar que elas não se fundam levando em consideração somente as relações pessoais entre professor e aluno, mas considera-se também a relação do docente com os objetos de ensino, com os seus saberes pessoais e profissionais e com os discursos de outras esferas sociais.

Com o propósito de flagrar os posicionamentos identitários assumidos pela professora no interior da aula, pôde-se verificar, através da investigação das ações discursivas do professor de LM na realização das atividades didáticas em sala e em momento de entrevista, no qual o docente se presta a falar de si, do seu ofício, a maneira como o fazer do professor se apresenta inscrito no interior da rede de atividades que constitui a sua prática profissional.

Em outras palavras, a identidade profissional do professor de LM se constitui, se atualiza nas relações interpessoais desse sujeito e se manifesta no fio do discurso, através de mecanismos enunciativos que nos permitem flagrar o modo como o sujeito gerencia o seu fazer e o modo como ele reflete sobre si, sobre o seu ofício. Ora, o que se buscou mostrar é que “os eventos de interação são o lugar em que são construídas, simultaneamente, a identidade do sujeito e da ordem social” (MATENCIO, 2001, p.52).

Verificou-se no discurso docente, movimentos de objetivação e subjetivação pelos quais a professora vai assumindo diferentes posicionamentos enunciativos que contribuem para a legitimação do seu dizer e, conseqüentemente, concorrem para a construção da sua identidade profissional. Dessa forma, destaca-se, então, o caráter de incompletude, de plasticidade da identidade, pois ela se apresenta inacaba e em constante processo de formação, retomando as palavras de HALL, “a identidade surge não tanto da plenitude da identidade que já está dentro de nós como indivíduos, mas de uma falta de inteireza que é ‘preenchida’ a partir de nosso *exterior*, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por outros” (2006, p. 39).

Em cenas de sala de aula, por meio do fio do discurso de P, foi possível perceber que a construção da identidade profissional desse docente está diretamente relacionada com os seus modos de agir implicados numa rede de atividades da esfera escolar e com os modos como ele gerencia as relações interpessoais.

Em suma, a conclusão a que este estudo chegou é a de que as ações didático-discursivas da professora concorrem para a construção de uma multiplicidade de posições de sujeito, numa sobreposição de papéis sociais distintos (professor, professor em formação, pesquisador, aluno, mãe). Esse processo revela a plasticidade do lugar representado pelo professor na cena da aula e corrobora para a construção da identidade profissional do professor nas e pelas práticas discursivas empreendidas por ele na ambiência escolar. O que, portanto, se pode perceber é que a identidade do professor é instável, dinâmica, descentralizada, heterogênea, inacabada.

A construção da identidade é um processo dialético, dinâmico marcado pela relação intrínseca, constitutiva entre o social e o individual em que o sujeito significa a si mesmo e ao outro na/pela interação. Dessa forma, reitera-se que o sujeito se constitui na alteridade, à medida que interage com o outro, com outros discursos filiados a diferentes esferas sociais.

Assim, o discurso de P é marcadamente heterogêneo em cujas relações interdiscursivas filiadas à determinada FD se fazem ecoar vozes, ora de forma mostrada, ora de forma não mostrada, que concorrem para a construção identitária desse sujeito.

A emergência dos diferentes lugares/papéis sociais no fio do discurso da professora nos permite refletir os modos desse sujeito significar a sua prática profissional e a si mesmo enquanto profissional. E, por fim, as constatações apreendidas por este estudo estão longe de serem vistas como generalizações e/ou conclusões fechadas. O que foi realizado por esta pesquisa é um exercício investigativo, sistemático, uma prática de pesquisa que focaliza a cenas de sala de aula de um determinado professor, com base na qual, foi possível oferecer

mais uma leitura de um tema complexo, que cada vez mais tem exigido reflexões por parte dos pesquisadores de sala de aula. Disso, reitera-se que todo estudo que se quer realizar sobre construção da identidade do professor implica não perder de vista o complexo sistema que envolve o ofício desse profissional: os saberes, as atividades didáticas, os discursos presentes no processo de ensino/aprendizagem, considerando que o sujeito professor é multifacetado, incompleto, heterogêneo e se constitui na sua prática cotidiana.

## REFERÊNCIAS

- ALLAIN, Luciana Resende. **Ser professor: o papel dos dilemas na construção da identidade profissional**. São Paulo: Annablume; Belo Horizonte: FUMEC, 2005.
- AMORIM, Marília. **O Pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas**. São Paulo: Musa Editora. 2004.
- AMOSSY, Ruth (org.). **Imagens de si no discurso: a construção do ethos**. São Paulo: Contexto, 2008.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP, 1995 (Série Prática Pedagógica).
- AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. **Palavras Incertas: as não-coincidências do dizer**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1998.
- AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. Dialogismo e divulgação científica. In: **Rua: revista do Núcleo de Desenvolvimento da Criatividade**. Campinas, SP, n.5, março de 1999.
- BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Aula de Português: discurso e saberes escolares**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 6ed. São Paulo: Hucitec, 1992.
- BAKHTIN, Mikhail. **Problema da poética de Dostoiévski**. 3ed. Trad. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. 4ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997 – Coleção Repertórios.
- BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. 4 ed. São Paulo: Contexto, 2008.

BRAIT, Beth (org). **Bakhtin, dialogismo e polifonia**. São Paulo: Contexto, 2009.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de Linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. **A língua falada no ensino de português**. 2ed. São Paulo: Contexto, 2000.

CHARAUDEAU, Patrick. **Linguagem e discurso: modos de organização**. São Paulo: Contexto, 2008.

CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. **Dicionário de análise do discurso**. 2ed. São Paulo: Contexto, 2008.

CHERVEL, André. **História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa**. Disponível em: <<http://www.cappf.org.br/tiki-download>>. Acesso em: março de 2008.

CORACINI, Maria José (org.). **O jogo discursivo na aula de leitura: Língua Materna e Língua Estrangeira**. 2ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.

CORACINI, Maria José (org.). **Identidade e discurso: (des)construindo subjetividades**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003.

CORACINI, Maria José. **A celebração do outro: arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

COROA, Maria Luiza M.S. O Ensino de Língua Portuguesa e a Construção de Identidades. In: RAJAGOPALAN, K. & FERREIRA, D.M.M. (orgs.). **Políticas em Linguagem: perspectivas identitárias**. São Paulo: Editora Mackenzie, 2006, p.143 – 166.

COSTA, Sérgio Roberto. **Dicionário de Gêneros textuais**. 2ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

DUARTE, Newton. A teoria da atividade como uma abordagem para a pesquisa em educação. In: **Perspectiva, Florianópolis**. v. 20, n. 02, p.279-301, jul./dez. 2002.

DUCROT, Oswald. **O dizer e o dito**. Campinas, SP: Pontes, 1987.

ECKERT-HOFF, Beatriz Maria. **Escritura de si e identidade: o sujeito professor em formação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

ÉRNICA, Maurício. O trabalho desterrado. In: MACHADO, Anna Rachel (org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004, p.105-130.

FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristovão; CASTRO, Gilberto de (orgs.). **Diálogos com Bakhtin**. Curitiba: Ed. da UFPR, 1996. 365p.

FIORIN, José Luiz. **Astúcia da enunciação**: as categorias de pessoa, espaço e tempo. 2 ed. Ática, 2005 - coleção ensaios.

FLORES, Valdir do Nascimento; TEIXEIRA, Marlene. **Introdução à linguística da enunciação**. São Paulo: Contexto, 2008.

FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito**. Tradução de Márcio Alves de Fonseca, Salma Tannus Muchail. 2ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 19 ed., São Paulo: Edições Loyola, 2009.

FREIRE, Leticia de Luna. **Seguindo Bruno Latour**: notas para uma antropologia simétrica. In: Comum. Rio de Janeiro - v.11 - nº 26 - p. 46 a 65 - janeiro/ junho 2006. Disponível em <<http://www.ifcs.ufrj.br/~lemetro/pesquisadores/Leticia%20de%20LunaFreire/latour.pdf>>.acesso em abril de 2010.

GOFFMAN, Erving. **A representação do eu na vida cotidiana**. Tradução de Maria Cecília Santos Raposo. 16 ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

GREGOLIN, Maria do Rosário. **Foucault e Pêcheux na análise do discurso**: diálogos e duelos. 2ed. São Carlos: Editora Clara luz, 2006.

GUIMARÃES, Valter Soares. **Formação de professores**: saberes, identidades e profissão. Campinas, SP: Papirus, 2004.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

INDURSKY, Freda; CAMPOS, Maria do Carmo (Orgs.). **Discurso, memória, identidade**. Porto Alegre: Ed. Sagra Luzzatto, 2000.

\_\_\_\_\_. **Michel Pêcheux e Análise do Discurso**: uma relação de nunca acabar. São Carlos: Claraluz, 2007. 304 p.

JUNG, Neiva Maria. **A (re)produção de identidades sociais**: na comunidade e na escola. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2009.

KLEIMAN, Angela B.; MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles (orgs.). **Letramento e formação do professor**: práticas discursivas, representações e construção do saber. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Introdução à linguística**: trajetória e grandes temas. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

LARA, Glaucia Muniz Proença. **Lingua(gem), texto, discurso**: entre a reflexão e a prática. Rio Janeiro: Lucerna; Belo Horizonte, MG: FALE/UFMG, 2006.

LEONTIEV, Alexis N. **O Desenvolvimento do psiquismo**. 2 ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LEONTIEV, Alexis N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VYGOTSKY, Lev Semenovitch; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Penha Villalobos São Paulo: Ícone, 2006. p. 59-83.

LOPES, Luiz Paulo da Moita. Discurso de identidade em sala de aula de leitura de L1: a construção da diferença. In: SIGNORINI, Inês (org.). **Língua(gem) e Identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. p.303 – 330.

LOPES, Luiz Paulo da Moita; BASTOS, Liliana Cabral. **Identidades**: recortes multi e interdisciplinares. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

LOPES, Luiz Paulo da Moita. Socioconstrucionismo: discurso e identidades sociais. In: \_\_\_\_\_(org.). **Discursos de Identidades**: discurso como espaço de construção de gênero,

sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003. p. 13-38.

LOPES, Luiz Paulo da Moita (org.). **Discursos de Identidades**: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

MACHADO, Anna Rachel (org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004.

MAINGUENEAU, Dominique. **Novas Tendências em Análise do Discurso**. Tradução de Freda Indursky. 3ed. Campinas, SP: Pontes: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1997.

MAINGUENEAU, Dominique. Ethos, cenografia, incorporação. In: AMOSSY, Ruth (org.). **Imagens de si no discurso**: a construção do ethos. São Paulo, Contexto, 2008a. p.69-92.

MAINGUENEAU, Dominique. A propósito do ethos. In: MOTTA, Ana Raquel; SALGADO, Luciana (orgs.). **Ethos discursivo**. São Paulo: Contexto, 2008b p.11-29.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. **Estudo de língua falada e aula de língua materna**: uma abordagem processual da interação professor/alunos. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

MIOTELLO, Valdemir. Ideologia. In: BRAIT, Beth(org.) Bakhtin; **Conceitos-chave**. 4 ed. São Paulo: Contexto, 2008.

MOLON, Inês Susana. **Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Identidade Linguística Escolar. In: SIGNORINI, Inês (org.) **Língua(gem) e Identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas, SP: Mercado de Letras 1998.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. 4ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

POSSENTI, Sírío. **Discurso, Estilo e Subjetividade**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

POSSENTI, Sírío. **Questões para analistas do discurso**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009a.

POSSENTI, Sírío. **Os limites do discurso**: ensaios sobre discurso e sujeito. São Paulo: Parábola Editorial, 2009b.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 18ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

REY, Fernando González. **Sujeito e subjetividade**: uma aproximação histórico-cultural. Tradução de Raquel Souza Lobo Guzzo. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005a.

REY, Fernando González. Pesquisa **Qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação**. Tradução de Marcel Aristides Ferrada Silva. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005b.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, J.L.; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée (orgs.). **Gêneros, teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 152-207.

SIGNORINI, Inês et. al. (orgs.). **(Re)discutir texto, gênero e discurso**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. In: **Revista Brasileira de Educação**. Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação/ Maio/Jun/Jul/Ago 2002 Nº 20, páginas 60 ate 70.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontológicas. In: SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. (Orgs.) **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SILVA, Jane Quintiliano Guimarães. **Gênero discursivo e tipo textual**. SCRIPT Linguística e Filosofia. Revista do Programa de Pós-graduação em Letras e do CESPUC. Organizada por Maria Beatriz Nascimento Decat e Vanda de Oliveira Bittencourt. BH. V.2 n.4 1ª semestre de 1999, p. 87- 106.

SILVA, Jane Quintiliano Guimarães e MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. Referência pessoal e jogo interlocutivo: efeitos identitários. In: KLEIMAN, A. et al.(Orgs.) **Letramento**

**e formação do professor:** práticas discursivas, representações e construção do saber. Campinas: Mercado de Letras, 2005.

SILVA, Jane Quintiliano Guimarães; MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. **Rede de atividades e práticas de letramento:** relações entre os espaços individuais e coletivos; interfaces entre movimentos singulares e práticas sociais, 2010, no prelo a ser publicado pela Revista Scripta, Belo Horizonte: Editora PUC MINAS, 2010.

SILVA, Jane Quintiliano Guimarães. **Subjetividade e processos de (re)construção identitária em escrita de memoriais.** (2010) inédito. Disponível em < <http://www.ich.pucminas.br/posletras/20.pdf>.> acesso em março de 2010.

SILVA, Jane Quintiliano Guimarães. **Mikhail Bakhtin:** a perspectiva sócio-histórica na teoria dos gêneros do discurso. (material de aula)

SPINK, Mary Jane; MENEGON, Vera Mincoff. A pesquisa como prática discursiva: superando os horrores metodológicos. In: SPINK, Mary Jane (org.). **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano:** aproximações teóricas e metodológicas. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2000, p. 63- 92.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e formação profissional.** 10 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Pensamento e Linguagem.** Jefferson Luiz Camargo (trad.) 4 ed. São Paulo : Martins Fontes, 2008.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** Tradução de Maria da Penha Villalobos São Paulo: Ícone, 2006..

## ANEXOS

### TRANSCRIÇÃO DA AULA 3 — 30/03

**P:** Olha... presta atenção... além de::/da atenção necessária ao NOSSO trabalho... que já é uma coisa convencional, eu preciso que vocês colaborem porque ((fala nome da pesquisadora)) hoje tem menos tempo... ela::: ela tem compromisso... uma::: uma::: responsabilidade pra... se envolver daqui a pouco ( ) então... TO-DOS... T.

**A1:** Professora... cê vai pra BH com a gente?

**P:** UAI... J? Que dia?

**A1:** Quinta.

**P:** Quinta agora ou na outra?

**A1:** Agora...

**A:** Agora... nesta... na outra.((alunos falam ao mesmo tempo))

[  
**P:** A gente pode conversar sobre isso daqui a pouco... na outra aula... sabe por quê? Por que eu vou olhar com ela... porque eu tenho uma visita à PUC.

[  
**P:** GEN-TE... Olha... J... eu te falo o seguinte... que (gosto) pra ir vocês sabem que eu tenho... AGORA... por outro lado... não sei se será possível por causa do:: ( ) por-que::...

**A1:** Tempo.

**P:** É::... e outra coisa... vocês sabem muito bem da outra escola... né?... eu trabalho lá na outra escola e::... eu/eu... é::... preciso de uns dias lá... porque o terceiro ano trava/vai trabalhar com... Darwin na::/no processo do... do coisa do colégio... do projeto... e aí... se eu for com cês... eu vou ter que desobrigar outro dia... né? e fica complicado porque ninguém... às vezes... entende o lado da gente... sabe?

**A1** ( )

**P:** É: fica lá aquele negócio... né? Tipo... dá preferência só pro colégio... sabe? É um pouco/é um pouco complicado ainda... MAS... nós vamos::: fazer o possível... de ajeitar e agendar... fazer trocas né?

**A2:** Professora... já foi falado com você se dava...

**P:** Que vocês IRIAM?

**A2:** É.

**P:** Foi/foi sim! é::... inclusive perguntaram se eu tinha vontade de ir com vocês. Só que surgiu um dado novo, é::... eu não havia conseguido a princípio... o::: o jeito do terceiro ano ir à PUC por causa do::.../de agendamento... superlotação de agendamento lá aí... é::: como a gente tem uma força assim de... de jamais deixar a coisa parada é::... conseguimos uma brecha pro terceiro ano ir a ( ) né? E::: vai ser bastante... é::: agradável pra eles... não só agradável como também produtivo... porque trabalhar com Darwin participar de um oficina de Darwin é muito... muito significativo... vocês não acham? e vai trazer um conhecimento também grandioso pra vocês... não é verDAde? porque no dia do projeto não só vocês ( ) como eles também então... cAso não haja possibilidade de eu ficar com vocês... eu lhes peço já desculpa... tá? não estou tirando meu corpo fora não bom... nós vamos/ nós precisamos terminar o nosso trabalho de interpretação... posso? ((chama atenção de um aluno)).

**A1:** Pode.

**P:** Aí... você vai ( )

[  
**P:** Nós paramos na página 27.

**A3:** 29

**P:** Ah! É!... 29... muito obrigada... falando ainda da leitura dos aspectos verbais e não verbais.

[

**P:** Nós estamos trabalhando com a recepção do editorial... J.

**P:** Aí... vamos lá? J ( )

**P:** Ô... Ô... C releia o editorial pra gente... por favor editorial da Folha de São Paulo ... que é o texto 2... que conversa com a charge aí do:: Sérgio Naya vamos lá?

**A4:** Texto 2?

**P:** Isso.

**A4:** (( o aluno faz a leitura do texto que se encontra no material didático)).

**P:** Bom... nós temos aí... dois gêneros bem diferentes... primeiro é: a charge... né? que a gente já explorou... toda irônica... crítica... bem.../com bastantes pressupostos... né? com bastante zoação aí é... envolvendo a ideia de fraude na política... a justiça com os olhos veda::dos... né? é:: Palace 2... o Sérgio Naya que é::... infelizmente ou felizmente... agora já não faz mais parte deste mundo... né? mas que tá aí ( ) com o jornalzinho no colo... todos esses pressupostos que nós analisamos anteriormente vocês criaram... né?a/ as charges de vocês também... agora nós passamos pro segundo gênero que é... Editorial... quem já leu editorial anteriormente? ninguém?vocês passam batidos dos editoriais de revistas?

**A1:** Num sei o que que é editorial.

**A5:** Sim.

**P:** Sim por quê?

**A5:** Às vezes a gente já leu... mas num sabe.

**P:** Nunca te chama atenção a leitura de um editorial?

**A4:** Não.

**P:** J acabou de falar ali... “não sei o que que é um editorial”... ninguém sabe o que é/o que é um editorial?

**A6:** Não.

**P:** Num/ninguém? NUNca tiveram a atenção pra ler?

**A7:** Não lê... lê... já lemos... só que nã::o ( )

[

**P:** Não chamava atenção?

**A7:** Não é que não chamava atenção... a gente que não sabia que esse texto tinha... tinha ( )

[

**P:** Pois é... quais são os aspectos que vocês observaram nesse texto?

**A7:** Estatística

**P:** Estatística... que mais?

**A4:** Crítica.

**P:** Informação CRítica.

[

**P:** Tem a opinião do locutor?

**A:** Tem.

**P:** Que tipo de locutor escreve um editorial? Do ponto de vista do contexto partindo desse aqui para ( ) a ideia de editorial.

**A4:** Repórter

**P:** Repórter.... por quê?

**A4:** Porque fala várias informações sobre os alunos.

**A8:** Buscam dados.

**P:** Buscam dados... que mais?

**A8:** Estudam dados.

**P:** Estudam os dados... que mais? falam alto...né? que a gente precisa de... opiniões para formar esse contexto de editorial... que mais? há uma/uma intenção comunicativa?

**A:** Sim.

**P:** Qual a intenção comunicativa?

**A:** Mostrar que a educação em São Paulo ( )

[

**P:** Mostrar que a educação do Brasil/no Brasil principalmente no caso de?

**A:** São Paulo.

**P:** São Paulo.

**A4:** É baixo.

**P:** Tem um BAIXo rendimento... vamos falar é baixa não... vocês estão lembrados do nosso combinado que palavras bem completas... né? tem um BAIXo rendimento.

**A:** Professora.

**P:** Oi.

**A2:** Pode ser também ( ) senso crítico?

**P:** Senta direito por favor... traz um senso crítico... que mais? Como o que eu chamo o senso crítico? Que que comprova o senso crítico aí... M?

**A2:** Ah... tipo assim... eu acho tipo assim... que tava falando senso crítico tipo assim é:: tá tipo...é::...denunciando a::o::a::o::

**P:** O baixo desempenho.

**A2:** É::...São Paulo... educação... tipo dá uma melhoria... tipo acordando as pessoas pra... entrarem na... naquele::... entrar naquele::... como é que eu posso falar... tipo::...

**P:** Mas o que ele quer falar de verdade? é um alerta para que haja uma preOcupação com educação? é Isso? então? para que esse entre em um padrão de escolaridade... é isso? para que se conserve... se trabalhe um ALTO NÍVEL de escolaridade... é isso? o que cê ia falar... R?

**A9:** Os adjetivos.

**P:** a::h... os adjetivos... são... as nossas pistas para amostragem da opinião... né? o editorial é um texto de opinião... não é verdade? quando falo EDItorial parte da mão de quem? como que eu posso chamar esse locutor? chama Editor... né? toda revista/todo processo de uma revista ou de um jornal tem um editor chefe... e aí.

**A1:** Como Willian Bonner.

**P:** Em? muito bem... como Wilhian Bonner... é um ÂNCORA ... né? e aí vocês entendem... vocês entendem que não é SÓ::... quem fala... o locutor aí não é locutor de locução de fala só... mas é a voz que fala NO texto... então a voz que fala nesse texto é uma voz CRÍ::TICA... com tudo isso que vocês levantaram... e é uma voz de um editor... não é? de/da Folha de São Paulo vamos ler ao portador no final do texto fazendo favor... Folha de São Paulo... São Paulo... 6 de março de 2007... opinião... né? bom... então vamos lá... partindo do texto... Ô::Ô::... C.

**A5 :**((aluno lê a questão do livro))

**P:** Isso... isso nós estamos voltando ao texto 1... né? GÊnero CHARGE... né? e... e... o que/esse ponto aí vale um grifo... não vale? não vale um grifo? não é um encaminhamento é/da leitura da charge pra vocês? quem percebeu esse encaminhamento na hora que estava fazendo o/o exercício? quem percebeu esse encaminhamento? já demonstrando os aspectos da charge?... vale o grifo e coloquem aí... aspectos e características... aspectos e características IMportantes... para o EN-TEN- DI- MEN-TO e recepção de uma charge... – trocou é( ) F... trocou a mesa?

**A6:** A cadeira...

**P:** Ah... tá... pronto? Podemos caminhar?

**A7:** Entendimento e o quê?

**P:** E recepção... de uma charge... todas as vezes que você recebe... você entende... não é? então a gente tá usando as duas palavras para reforçar essa análise de charge... análise da charge que tá dentro desses aspectos aí... olha... E... é:...L linguagem verbal e não verbal... UMA... clareza de intenção... né? para veicular a opinião... DUAS... É:: temática abordada... TRÊS... conhecimentos prévios... quatro né? o que.

**A1:** Acho que conhecimento prévio é mais importante.

**P:** Por que... J?

**A1:** Ah... porque se a charge te mostra uma coisa que cê não/não sabe nada a respeito... cê não vai entender.

**P:** Com certeza... concordo com você... por que que você (riu)... M?

**A2:** Ah... pode deixar.

**P:** Não... não posso deixar não... uai... você deve ter entendido outros lados.

**A9:** Não... é que deixei a bala dele cair no chão.

**P:** Deixou o quê?

**A9:** A bala dele cair no chão.

**P:** Ah... tá... deixou a bala cair no chão

(( alunos riem))

**P:** Eu pensei que ele entendeu por outro lado... então vamos lá... é:: eu concordo com J principalmente porque... grande parte de vocês não (tinham) a noção dessa recepção de Sérgio Naya... não é verdade?

**A1:** Eu nem sei quem que é Sérgio Naya.

**P:** Pois é... vocês já ouviram falar do Palace dois:

**A:** Não

[

**P:** Aí você pesquisou o que que era? Conhecimento prévio precisa vir só daquilo que sei?

**A:** não

**P:** é aí que eu pretendo ficar SEMPRE a-tua-li-zada... revistas... jornais... leituras outras que não sejam só do livro... né? então... por que será que a faixa tá no olho da justiça?

**A:** Tampano.

**P:** Tampando o sol com A?... pe-nei-ra... volta LÁ... nos provérbios... tão vendo? olha o tanto de conhecimentos prévios que vocês arma-zeNaram pra vê isso e a justiça tá de costas pra eles... olha aí... pra ( ).

**A5:** A justiça tá tipo carregando eles.

**P:** Muito bem... parabéns! por quê? quais são as pistas que te dão?

**A5:** A rede

**P:** A rede

**A5:** ( )

**P:** A REDE né? qual provérbio que/que daria certo aí... em?

**A10:** Não se tapa o sol com a peneira.

**P:** Não se tapa o sol com a peneira... que mais...

**A1:** Não... o quê?

**P:** Não se tapa o sol com a peneira... que mais que eu poderia assegurar aí... em? a justiça tarda mais não falha... que mais?... que mais que eu posso assegurar?

**A4:** O que vem escrito na/no/no litro de bebida ... aqui?

**P:** Na bebida nem dá pra ler não mas esse tipo de litro parece...

[

**Coord:** Chiva 8 anos

**P:** Pois é... M conseguiu...

**Coord:** Não é qualquer uísque não...

**P:** chiva:... 8 anos...

**P:** Não é qualquer uísque não...

**Coord:** é um dos mais caros.

**P :** É um dos uísques mais caros.

[

**A2:** P... P.

**P:** Fala.

**A2:** P... é jornal do Brasil ( ) nove anos sem... aí já não mostra mais ( )

**A1:** Sem... é:: acidentes

**P:** Sem acidentes não... sem resolução J... sem resolver o problema... e ele...

[

**A2:** Eu acho que ele quis esconder o jornal na rede para esconder da imprensa e tal.

**P:** É... mas não é esconder da imprensa já que o jornal é imprensa... ele não está escondendo o jornal na rede... ô::ô::ô:: M... ele está... CO-MO-DAMENTE deitado na rede... olha a coMODidade dele.

**A6:** Lendo jornal... tomano uísque.

**P:** TOMANDO uísque... muito à vontade... com a justiça carregando... como J levantou... olha tudo que nós tamos lendo neste texto... o Sérgio Naya tá aí... deitado EMBAIXO... da justiça... a justiça tá carregando:: ... suportando... dando pra ele um /uma guarita... dando pra ele um/ um suporte que é a rede... que que é ficar na rede?

**A:** Ficar num boa.

**P:** Ficar numa boa... ficar numa boa... que mais? LENdo sobre o próprio assunto... olha a metalinguagem aí... em? viu? a lá... Palace 2... a linguagem denunciando a própria linguagem denunciando/a notícia denunciando o fato... viu? a charge usou metalinguagem olha lá... e TODOS os provérbios que a gente já trabalhou... tá com o burro na sombra... né? é uma denúncia da morosidade... vocês já falaram isso... né? ((nome da pesquisadora)) não tava aqui no dia não... mas a morosidade da justiça brasileira... vocês tão lembrados? Desses provérbios... né?

**Coord:** A justiça a favor de quem?

**P:** A justiça a favor de quem... né?

**Coord:** Oi oitava... bom dia.

**AT:** Bom dia.

**Coord:** (( coordenadora entrega manual da família))

[

**P:** Páginas amarelas... lembram o quê... em?

**A:** Folheto.

((alunos riem))

**P:** Não... falando de revistas... páginas amarelas lembram o quê? Editorial OU classificados.

**Coord:** ((orientação sobre o manual ))

**P:** É... uma coisa muito significativa tá aqui ó:: a-gen-da-mento do aluno... sua vida passa por aqui... né?

**P:** Tem um editorial aqui também ... não tem? quem poderia lê-lo?

**Coord:** (( coordenadora entrega os manuais e sai da sala))

**P:** Vamos aproveitar e ler esse editorial? Quem poderá?

**A2:** Ô P... eu não recebi não.

[

((risos))

**P:** T... você faz a leitura T? Então... por favor.

**A7:** (( aluno começa a leitura e é interrompida))

**P:** Todo mundo com o nome....por favor... parabéns quem pôs... coloca a série também por favor... daí... continua... manual da família 2009.

**A7:** (( a aluna faz a leitura de um texto do manual da família))

**P:** Aí do outro lado nós temos um índice... né? mais ou menos um índice... primeiro lugar nós temos... falando... né?... o que o colégio nos oferece... né? do materNAL ao terceiro ano do ensino médio... depois vocês vão observar que aqui tá a meta da escola olha ... tá? meta... visão... é: missão... valores que pretendemos... objetivos ... aí depois vai... então eu os espero que vocês leiam para que a gente possa discutir esse manual... né? de uma/num outro encontro aí... tá bom?... né? é ... manter o manual na pasta adequadamente num lugar possível para as suas consultas é necessário porque aí nós temos o calendá::rio... né? o calendário escolar... o agendamento de vocês com as pro::vas... tUdo o que é direito... né? eu preciso saber um pouco sobre... a disciplina... o que não é permitido... a pontualidade de entrada e saída e PORque dessa pontualidade... a educação física como funciona os direitos também do aluno a/as observações que precisamos é::: tá por dentro delas e assim por diante...como funciona a segunda chamada... a distribuição dos créditos... olha de VERDADE... né gente? este ano ATÉ a legenda tá mais específica aqui olha... antes a legenda vinha pra entender o calendário vinha no pé do calendário agora fizeram até u:ma legenda mais legível mais adequada do lado então... aqui estão e/e vocês perceberam que neste manual TEM::: aspectos até pra anotações... entÃO prestem atenções pra essas anotações para que esse produto seja um produto funcional... que que significa um produto funcional?... que que significa um produto funcional?

**A3:** É::

**P:** Palavra funcional lembra de quê?

**A7:** Usado?

**P:** Hã?

**A7:** Usado?

**P:** Usado bem usado... lembra função... né? então para que seja bem funcional é importante que vocês façam o quê? Estejam sempre prontos pra anotar... por exemplo... nós temos uma anotação pra fazer... nós temos uma aula de pré – requisi::to num temos? que a gente precisa agendar um dia aí pra frente pra quê?

**A6:** Pra repor aula

**P:** Pra repor aquela aula de pré-requisito num é verdade? como diz J o pré-esquisito né? é... ENTÃO a gen-te precisa saber o quê? depois a gente agenda aqui... num é verdade ? pra ninguém esqueCER com data e tudo é::: tem alguma coisa pra marcar um trabalho... tem agenda e tudo mais... é uma/uma coisa geral que não TÁ previsto no calendário que HOUve uma troca... né? porque o/o/apesar de tudo estar planejADO nós precisaremos ser é:: fleXÍveis em/em determinadas situações... então a gente tem lugar pra... anotar ... tá bom? além da agenda... mais um instrumento.

((vozes))

**P:** Tá bom ( )? Então vamos voltar pro livro? depois de uma pequena pausa para o manuAL né? como dizia manua/Manuel Bandei:ra não é um manual é um manuel... né? isso tem vida viu? vamos adiante? Marcelo ( ).

**A4:** (( aluno continua leitura das questões do material didático))

**P:** Pois é... sublinhe essa palavra transcreva aí... esse comando... e::... depois de ordem verbal ... então vejamos o que que nós temos lá/p:ra de ordem verbal pra observarmos.

**A1:** Tem

**P:** Nesta charge?

**A1:** Jornal do Brasil

**P:** Jornal do Brasil... muito bem.

**A7:** Chiva oito anos.

**P:** Chiva oito anos... que mais?

**A9:** Nove anos sem palace.

**P:** NOve anos sem PALace... e reticências né?

**A2:** Chiva ( )

**P:** E a/as:: reticências aí que:: você

[

**A4:** O nome do jornal jornal do Brasil

**P:** Com certeza... jornal do Brasil chiva oito anos e a/a assinatura do:: e/e a/o/o:: o chargista também.

[

**P:** Lá em cima... né? pode ir adiante M

**A4:** (( aluno continua leitura das questões))

**A6:** A/a gente já tinha falado isso já.

**P:** É:: mas a gente pode voltar nela né? primeiro... quais são as informações não verbais tudo que a gente falou anteriormente .

**A6:** ( )

**P:** Isso TODOS os aspectos não-verbais né... é::? os efeitos de sentido da ilustração TUDO que a gente leu anteriormente né? sobre informação e levantou os pressupostos que:: alguns não entendiam... as associações com os proVÉRbios... né? a forma como a charge foi desenhada::... né A? tá tudo aí no seu? num tá né? tem gente que já extrapolou o espaço aí de tanta informação que colocou e ocê tá aí olhando pra trás... vamo lá... preencha o espaço por favor... sobre tudo que é não-verbal ... sobre tudo que nós falamos sobre a charge... vamos... depois eu quero ler... vamos adiante M.

**A4:** (( continuação da leitura das questões))

(( professor corrige leitura do alunos))

**P:** Cátia.

**A12:** Ah... eu não entendi não... eu tinha entendido tudo errado.

**P:** Cê tem certeza que tá eRRAdo?

**A12:** Não sei ( )

**P:** Victor.

**A9:** Tá errado.

**P:** Mas por que que tá errado? Cês não voltaram... F.

**A13:** ( )

**P:** ( ) (pesquisa da página 38) R.

**A5:** (( aluno lê a resposta)) ((inaudível))

**P:** E quem mais que fez isso?

**A1:** O quê... foi o quê?

**P:** Um edifício na Barra da Tijuca... um NÃO... eram dois.

**A1:** Desmoronou?

[

**P:** Vocês não lembram não?

**A4:** A::h é isso né?

**P:** È::: a pouco tempo um homem morreu... Sérgio Naya e:: então vamos lá... vamos/é:: ( ).

**A13:** Tem muito tempo que isso aconteceu?

**P:** Tem muito tempo... tem bastante tempo já... e tem gente até hoje é:: Alisson... morando em hotéis... ele ruiu... o/o edifício é/é o seguinte... mais um esCÂNdalo né? o que que aconteceu? Veja bem... o/esse Sérgio Naya era/era na época um político... né? um deputado.

**A2:** Bem que a charge falô.

**P:** Isso... aqui já não é.. a charge já demonstra só questões( )as questões é... possíveis ( sem informação)... mas:: ele era um era um político e::

## TRANSCRIÇÃO AULA 7 -24/04/2009

((alunos em círculo continuarão a apresentação dos trabalhos sobre o livro de literatura- Histórias sobre ética))

**P:** Outra coisa... eu gostarei... eu gostarei de me organizar com vocês hoje de forma que a gente possa terminar:: algumas partes né? da nossa::/da nossa falação e já chegar nos con::tos né? e a gente ainda tem segunda-feira porque é um processo num é? e:: ((fala nome da pesquisadora)) tá:: pronta pra ne::sse processo dialó::gico com a gente então:: é:: não há de que fazer a coisa de qualquer maneira ... primeira coisa por favor não me venham com chorumelas tá? qualquer desculpa é mera coincidência de desculpa ... tá? só isso que eu quero pedir quem não trouxe sabe mui::to bem que vai ser pesa::do não porque eu gosto de pesar não mas porque a gente precisa ter é um/um processo na vida linear... o que que é uma linha... caminhada num é? rumo então quando a gente conversa com as famílias e olha que eu tenho privilégio de encontrar pais em vá::rias circunstâncias ((chama atenção de uma aluno)) se você foi para isso para atrapalhar C e ( ) cê vai lá pra dentro... certo? aviso dado aviso cumprido daqui a pouco caso contrário... então vejam bem... outro dia conversando com um pai ... assim:: é:: uma conversa que foi mui::to agradável a mim principalmente que eu estava muito é::: amedronta::da aconteceu um episódio no banco de uma pessoa fazendo um desaforo muito grande dentro do banco e aquilo sabe que/quando você tem um tempo mí::nimo de sobrevivência naquele lugar ali você precisa tá ali né? sem almoçar:: sem nada num horário assim que era um horário que eu precisava cumprir aquele papel ali né? vocês sabem muito bem que a gente precisa cumprir papéis que não são o que nós escolhemos... então:: um pai veio conversar comigo numa informalida::de eu agradei a oportunidade porque primeiro eu num pensei que eu era tão útil... num pensei para essa/essa:: avaliação por outro lado foi tão oportuno a conversa que nos traz aquela:: ideia de que EDUcação é diferente de:: dar aula professor e educador são muito distintos né?... então é por causa disso que eu BA::to na tecla todo o dia por valores por organização esse livro não foi colocado no currículo por acaso... vocês disseram na recepção da obra que a/a/o livro trouxe pra vocês umas expectativas que vocês não esperavam né? alguns disseram que esperavam assim uma coisa mais técnica sobre ética outros disseram que a::h é o livro traz isso assim assim num sei o quê? e:: e:: isso é::é:: pra refletir e assim nós chegamos a uma seguinte conclusão de que leitura é aprendiZADO... né? leitura é aprendizado vejam só se não é aprendizado de linguagem é aprendizado de postura não é? não é aprendizado de entonação é aprendizado de vocabulário se não é aprendizado de vocabulário é apren/é aprendizado de modo de vida num é verdade?... é aquilo que/quê falava tanto ant/anteriormente com é:: ... ditado popular moral da história né? leitura é moral da história e nós precisamos nos adaptar TO::DOS os dias a nós mesmo aceitar jamais tá? quando eu falo de aceitação não é radicalizar não mas a gente precisa ter clareza de que nós... somos um/um constante mutante né? agora a ética nos pede que nós tenhamos né? rumo... objetivos... critérios e é tudo isso que a obra tá falando pra gente num é verdade? ... cês notaram que é:: os títulos eles não são é::: meros títulos né? vocês apanharam isso muito bem na aula passada falando então eu gostaria/olha bem o recadinho que tem lá ((professora faz a leitura de um texto do livro)) você acabou de ler 11 histórias sobre ética elas mostram o eterno conflito do ser humano entre o certo e o errado entre os princípios e a conveniência entre o interesse pessoal e o bem comum né? por que que a gente olha bem como que tá sendo propício até a nossa organização ô A a fala é muito direta num dá pra usar o ouvido só pra separar cabeça não... então vejam bem principalmente esse pedacinho olha interesse pessoal e bem comum... né? quando nós organizamos todo o círculo que num ficou um círculo mas:: deixa pra lá né?... não vamos traçar com compasso vejam só que legal quando eu/eu falo assim P mova-se ainda tem gente fora da roda ... a partir de/de agora eu gostaria que vocês lessem isso também ... quando eu digo... fulano eu não vou ouvir

agora suas desculpas porque sua organização de pasta deve ser no dia anterior... não na hora de deixar pra trás... então eu tô dando um toque também pro fulano... olha essa outra falazinha aqui princípio e conveniência vocês sabem muito bem que o ser humano age muito por conveniência né? age muito por conveniência... as desculpas né? as justificativas muitas vezes/ muitas vezes não tô dizendo sempre mas elas são carregadas de... conveniência... a::h eu não trouxe por conta disso então é isso tudo que a gente tá trabalhando olha a metalinguagem da Obra com a nossa situação atual... a gente tá falando de uma coisa que nós precisamos cuidar em nós e vejam vocês quando eu falo nós eu tô me inserindo nisso... porque muitas vezes a cama tá quentinha mas a gente tem que pular cedo pra poder se organizar é o tal da persistência de vencer a mim mesma tava muito bom dormir mas foi bom pular tal hora assim assim pra pôr tudo já no jeito em fila e falar assim hoje eu tenho um::/um:: uma::/uma:: agenda pra cumprir até tantas horas e ela já tá preestabelecida né? mas isso aí a gente vai vivendo COM? o tempo e aí:: começa assim... ((professora faz leitura do suplemento do livro)) a arte de contar história tem TRUques seGREdos uns jeitos especiais MAS:: se lê com atenção você vai descobrir algum/alguns deles ô T que que você prestou atenção nisso?

**A1:** A::h se::

**P:** E o que você interpretou?

**A1:** Assim que cada história tem/cada um tem um jeito de interpretar uma história (cada) é:: aí:: se/se lê com bastante atenção a gente vai chegá num jeito em comum vai ter um jeito só de interpretar a história.

**P:** A::h muito bem ou não né?por quê?

**A2:** A::h também acho.

**A2:**A::h porque:: cada um/sei lá porque::

**P:** L... um de cada vez eu/eu chamo B vai.

**A2:** A::h porque quando a gente tá lendo uma coisa interpretar igual tipo da história lá do::/da::/da menina do baile ( )eu interpretei de uma forma e ocê já interpretaou de outra sabe? ocê interpretou como se:: a::h se::/se:: não fosse aquilo que quisesse mostrar e eu não eu achei que era aquilo mes::mo.

**P:** Então é:: T algumas coisas servem para senso comum gostei da sua posição aí sua fala mas L tem razão porque... até chegar a senso comum T a gente sofre muito o:::u a gente bate muito ou a gente fica sem se flexibilizar muito eu tenho que ficar flexível também pra entender que muitas vezes ela não chegou na minha interpretação... entendeu?... entendeu? é o mesmo caso né::? existem coisas que são normas num é? existem preceitos na nossa vi::da por exemplo vamos pegar uma coisa simples a partir do momento que tem uma linha aqui no meio falando não ultrapassa e eu ultrapassar já avisado já foi CONvencionado:: não ultrapasse se eu ultrapassar eu vou... ser penalizada tá certo? que que cê entendeu disso F que você quis manifestar.

**A3:** Não que:: cada um tem um ponto de vista diferente cada um vai expressar a opinião de um jeito .

**P:** Cada um tem um ponto de vista

[

**A3:** Até cada um chegar a::/a:: sua a mesma opinião vai ter que ser lido um monte de vezes vai ter que ser discutido

**P:** A::h muito bem e aí::?... discutido que mais?

**A3:** E aí vai chegar no senso geral a::/a:: uma opinião só ( ).

**P:** Muito bem é por isso gente que muitas vezes o aluno fala assim a::h aquela aula não teve escrita... que coisa BOA... faz uma aula diferente pra não escrever talvez vocês estejam escrevendo muito mais nas suas consciências do que se o lápis tivesse na mão né? na discussão ô:: M parece que cê queria falar alguma coisa também.

**A4:** É:: igual o::/o F tinha falado assim do:: que muitas vezes as pessoas não chegam ao mesmo:: é:: precisam de uma discussão pras pessoas chegar no mesmo consenso mas mesmo assim muitas são ( ) e tal e não pensam da mesma forma.

**P:** OU tem uma coi-si-nha chamada orgulho que impedem que elas deem a mão a palmatória... né? eu acredito/ eu acredito eu não acho não eu acredito que quando as pessoas têm mu::ita dificuldade de mudança... muita dificuldade de mudança elas sofrem muito você concorda comigo R?... ou discorda ?

**A5:** Concordo porque por exemplo.

**P:** Pode discordar também.

**A5:** Não... concordo que:: se:: você não tem que concordar com o outro só por causa que:: a::h sei lá:: porque se eu::/eu penso de um jeito não significa que eu tenho que seguir de qualquer jeito o que o outro fala só porque ele falô que é isso né? e::

((risos))

**P:** Paula.

**A6:**A::h eu também acho ( ) cê impede a pessoa de:: (entender) seu ponto de vista aí ( ) identifica com um personagem daí vem outro e fala que:: tem que ( ) por causa disso e aquilo aí então já chegou a opinião.

**P:** Chegou opinião e não quer conhecer e aí é que mora o processo né? da humanidade... bom aí nós temos o número um ((professora se refere à questão do suplemento de leitura)) ô::: xô vê quem vai L seja com uma voz bem firme a leitora dos nossos trabalhos de hoje por favor .

**A7:** ((aluna faz leitura do suplemento))

**P:** Então vamos lá?

**A7:** A casa de boneca.

**P:** Quem gostaria de falar um pouquinho sobre a casa de boneca? ((nome do conto lido))... o conto a casa de boneca .

**A8:** Ô::

**P:** Fala A.

**A8:** Nesse negócio da casa de boneca é:::

[

**P:** Neste conto.

**A8:** É:: conta e:: a história assim envolvendo crianças mas::: isso acontece no nosso dia a dia o tempo todo ((inaudível)) a gente mesmo acaba fazendo com as outras pessoas ( ) a discriminação.

**A5:** Sofre discriminação por causa da situação econômica delas só por causa que elas são pobres as outras meninas ricas lá/as meninas ricas ficam criticando elas.

**P:** E isso é muito sério né gente? eu::/eu:: não vou contar agora porque o tempo não permite mas eu/eu tenho uma história muito engraçada de infância por causa de uma melancia... eu tinha cinco anos de idade e não conhecia melancia... por que que não conhecia? Barão de Cocais na época não tinha melancia tinha que trazer de Belo Horizonte melancia chegava aqui maça::: bana:::na essas coisas assim abacate mas melancia não tinha... aí eu/eu tive uma afronta de uma vizinha que na casa dela tinha melancia então ela ficava eu lembro muito bem daquela Felicidade Clandestina de Clarice Lispector que eu já comentei com ocês o caso dos livros/da menina dos livros a menina ela pegava melancia e ficava na janela comendo a melancia aí eu só olhava aquilo meu boca enchia d'água... aí eu falava assim de noite num contei pro meu pai nem minha mãe né? obviamente eu chegava de noite eu falava assim ô mãe ô mãe no sonho eu quero melancia/eu quero abóbora vermelha ((risos)) eu quero abóbora vermelha um dia meu pai foi a Belo Horizonte comprou duas melancias desse tamanho veio de trem com as melancias e::: chegô no meio da cozinha pôs as melancias pegou uma faca pôs no chão minha filha senta aí come abóbora vermelha o tanto que ocê quiser é muito engraçado nunca vô esquecer disso né? e aí::: eu noutro dia... eu tive a necessidade ((professora rir)) de pegar um

pedaço de abóbora vermelha e desfilar no terreiro lá de casa pra menina vê que também lá em casa tinha abóbora vermelha... né? são coisas da infância eu não esqueço tinha cinco anos lembro até hoje fecho os olhos assim vejo a cerca de bambu assim... e a gente desfilando com pedaço da melancia bem grandão falei mãe corta bem grandão aí eu fui contar por que da abóbora vermelha eles ficavam assim intrigados abóbora vermelha não tem melancia aqui em casa será que ela viu descobriu em alguma revista algum livro né? porque eu já lia com cinco anos uma revistinha eu aprendi a lê nas latas de mantimentos lá de casa minha mãe foi minha primeira professora... e/e pasmem-se né ela não foi à escola... então... né?é:: muito engraçado essas coisas depois o:: o Custodinho ((outro conto)) quem quer falar um poquinho do Custodinho? aí:: a casa de bonecas está relacionada com o uso né? do poder social:: e etc e o Custodinho?

**A4:** A::h na casa de bonecas também tipo a::h tipo a casa das bonecas deu tipo pra perceber que é mais um:: tipo igual ((professora chama atenção de aluno que está conversando)) ( ) discriminação é:: tipo é um conto de fadas assim:: só que na realidade ((inaudível))

**P:** Com certeza

**A4:** Eu achei também que aquela/aquele conto tentou fazer: uma:::tipo denunciar a discriminação que tem hoje.

**P:** Tem hoje não sempre teve né M? a discriminação do dia a dia vamos usar assim? eu gostaria de trabalhar com vocês uma quebra de hoje em dia só porque não é só hoje em dia.

**A5:** ((inaudível))

**P:** Você quer falar sobre isso?

**A5:** Pode ler?

**P:** Que a gente já se oportuniza com o trabalho do outro roteiro... pode.

**A5:** ((aluno lê poesia que trouxe sobre desigualdade social para intertextualizar com o conto))

**P:** Só um minuto que F ele/mesmo a gente falando tudo isso ele ainda está te desrespeitando... P também... a fala agora é só de R... e eu tô fazendo questão de exercitar esse polimento... vai R.

((aluno recomeça a leitura do poema))

**P:** Muito bem R... mais alguém quer opinar?

((inaudível))

**P:** Você pegou na internet?... mais alguém quer contextualizar isso aí?... esse estado esse momento esse tema?

**A9:** É:: as meninas discriminam as:: mais pobres mas por influência da tia delas não são:: elas que são as culpada ( ) aí:: a tia delas vai lá e escurraça a menina de lá.

**P:** Ô gente infelizmente vô falar infelizmente... porque nós ainda fazemos isso... atrás de uma criança mal educada tem sempre um au/um adulto atrevido... atrás de uma criança mal educada tem um adulto atrevido o adulto imprimi... na criança ((vozes)) é:: mal educada por quê?... você pensa bem se eu falo assim com cê... olha vira a cara pra vizinha da esquina se você fosse minha filha ocê odeio a vizinha da esquina então cê faz de conta que ela não existe tá? nós moramos aqui nessa ca::sa estamos aqui e nós não precisamos da vizinha da esquina... aí o que que você vai fazer cê? não vai hostilizar a menina da esquina a vizinha cê vai hostilizar a/a mãe da esquina cê vai hostilizar a menina da dona da esquina aí a menina vem Pa::ula... aí... Paula vem brincar comigo ((risos)) isso é muito sério gente cês acham que nós vivemos o tanto que vivemos só pra usar brinco calçar nike e vestir uma calça desbotada rasgada no joelho?... ou fazer prancha no cabelo? Será? tem mais coisas né?Tereza falô uma coisa muito certa lá... educação vem de casa e outro dia né? um educador falô isso num congresso... o Cortela falô isso num congresso... se a famí::lia tivesse novamente dedicando ao debate ao convívio à conversa e chegando a um consenso COM-senso é um senso compartilhado... as coisas estariam diferentes porque vocês poderiam vir pra cá e a gente discutiria isso que nós estamos fazendo mas sem contudo ter que parar toda hora pra chamar

atenção... fulano presta atenção ne fulano por quê? fulano a partir do momento que sicrano tivesse falano fulano estaria de O::lho né? pra aprender pra valorizar:: né? todo aquele contexto tá? e aí o Legião fala né?... tomara que nós não sejamos como os nossos pais... que sejamos melhores porque é pra curar mesmo né? então continuando... vejamos aí ô::ô Custodinho... ninguém deu a mínima pro Custodinho?... ou será que todo mundo pegou a casa de boNE::cas assim um passou pro outro socializô:: copiô:: como é que foi o negócio?

**A8:** Eu não gostei do texto.

**P:** Por que será que você não gostou?

((inaudível))

**P:** A::h linguagem né? e o que mais?... o que mais que o Custodinho tá nos mostrando?

((inaudível))

**P:** Arthur Azevedo nos mostra o quê?... um jogo de interesses né?

**A8:** Um jogo de interesse o pai queria colocar o nome do filho que nem do prefeito lá::

**P:** O pai vai colocar o nome do filho que nem o prefeito... eu/eu queria trabalhar além disso di/é/é:: A identidade... será que nós parecemos com o nome que temos?... olha bem eu vou colocar o nome de A com/igual o nome do::/do prefei::to nome do deputa::do... do presiden::te.

**A10:** Muitas pessoas igual:: é:: passa muita gente os caras que é torcedor do.

**P:** Peraí Leandro tem gente atropelando sua fala.

**A11:** Meu nome é igual o do meu pai.

**P:** Não mas PAI e outra coisa... vai.

**A10:** Passô na Record o ca::ra era corinthiano aí ele ia fazer a carteira de identidade aí foi tirar foto ele:: foi tirar com escudo do corinthia aí não podia foi trocar de camisa aí trocô de camisa aí ficô com raiva e assinô o nome a:: pôs no nome dele corinthia mais corinthia.

**A11:** Isso eu também vi o cara lá ele é palmerense na época a camisa do palmeiras tinha patrocínio da parmalate e ele tem um filho/uma filha colocô o nome da filha de parmalate só por causa ((inaudível)) ((risos)).

**P:** Pois é::... na verdade.

((vozes))

**P:** Ô gente eu não tô ouvindo o que A tá falando... a gente faz uns risos e dá uma paradinha... vai A.

**A8:** Ele tava no bar com os amigos dele e os amigos dele era corintiano e ele falô que:: ele apostô com os amigos deles que se o palmeiras fosse campeão paulista ( ) ele ia colocar o nome da filha de parmalate.

**P:** Pois é... aí vejam só:: vejam só que a gente tá ferindo mais um direito né? do outro né? por quê? vamos supor que a:/alguém tivesse apelido ou codinome de parmalate ou nome mesmo aqui olha o ridículo que essa pessoa se coloca na sociedade... né? eu tive um aluno que ele tinha o/o nome assim NÉISSO ((risos)) NÉ-ISSO a/a dona escutô o nome verdadeiro ele entrou na justiça... ele entrou na justiça e:: ganhou a causa e passô pôs um “l” aí ele chama NEILSSOM ((risos)) é:: mas a dona bateu o pé:: e falô NÉISSO... e o pbre do Néisso ficou Néisso Néisso Néisso e:: entrô pra escola ele era um rapazinho acapunhado todo envergonhadinho a gente/eu sinceramente é::: falava o nome assim tentando aqui não tá faltando um “r” num tá faltando um ‘S’ no seu num tá faltando um:: “l” no seu nome? ele não professora é Néisso mesmo olha bem negando Néisso aí os meninos ainda brincavam Néisso nã::o ((risos)) é ninguém não ((risos)) então prestem bem atenção ... pois é... prestem bem atenção que... determinados interesses podem nos é::: trazer simplesMENte alegria momentânea ou né? esse é meu filho né? Luiz Inácio Lula da Silva... né? ainda coloca assim é por exemplo lá Luiz Inácio Lula da Silva Venerável por exemplo né? aí:: ele/quando ele vai lê história do dito cujo ele fala assim jamais adotarei hoje ainda existe um::/um:: juizado de

pequenas causas que trata de constrangimentos... mas:: pois é mas depende né? se não tiver constrangimento não tira .

((inaudível))

**P:** Pois é então... e já existe isso lá na hora que vai registrar:: fala mas aí foi você que contou o caso na sala outro dia ((fala nome da pesquisadora)) ((professora pergunta para a pesquisadora)) quando a mulher foi acionar o poder público alguém contô... alguém contô uma situação de uma mulher entrando na justiça por ele quer ((professora ri)) colocar o nome na filha lá e a/a escrivão falou jamais eu tô garantida com a lei a senhora não põe esse nome na sua filha alguém contou aí a filha/ a mulher falou que ia na prefeitura ia no deputado e não sei quem.

**A8:** Qual que era o nome ?

**P:** Não sei não lembro mais.

**A 3:** Ô Vanda tem um colega meu né A?

**A8:** Tem um menino lá em Santa Bárbara que a mãe dele via filme a::americano e aí toda vez que ela via um filme ela ouvia my name is não sei que lá.

**P:** My name is Peter

**A8:** É:: é o nome dele é my name's.

**P:** My name's

((vozes))

**P:** Bom:: aí:: então... podemos passar à frente... então são troca de favores JOgos de intere::sse... troca de favores jogos de intere::sse que vão tra/traduzir um constrangimento para o outro depois:: no:: a Nova Califórnia ((nome de outro conto)) alguém contextualizou a Nova Califórnia?... a Nova Califórnia... ninguém prestou atenção nem contextualizou não?

((inaudível))

**P:** EM?

**A9:** É um conto de Lima Barreto.

**P:** Lima Barreto que mais?... vai contextualizar o quê?... a palavra califórnia nos lembra o que gente?... lembra o que califórnia?

**A11:** Dinheiro.

**P:** Dinheiro por quê?

((vozes))

**P:** É uma região é um esTADO é um esTAdo americano muito rico.

((inaudível))

**P:** Então nós vamos contextualizar com gaNÂNcia né?... GA-NÂN-CIA essa/essa coisa da falta do dinheiro imediato da falsa posse... e na verdade:: nós não somos só o que possuímos cês tão no/observando que o livro tá mexendo muito com isso e Lima Barreto fala disso A com outro propósito... cês vão ter a oportunidade de lê ainda quando tiverem lá pro ensino médio ou:: quem sabe né?...se cruzarem com o livro tiverem vontade de lê fiquem à vontade O triste fim de Policarpo Quaresma de Lima Barreto ((vozes)) ficava o quê?

((vozes))

**P:** Pois é.

((vozes))

**P:** Olha nós temos uma só aula hoje ((vozes)) eu acho que quarta-feira o recreio vai ser dentro da sala a::h vai... olha o tempo... eu avisei e eu cobro L ia falar alguma L?

**A:** Eu tava falando que ai começar a ler esse livro.

**P:** Por indicação por curiosidade por quê?

((inaudível))

**P:** Pois é Triste fim de Policarpo Quaresma é um livro que vai trazer muita curiosidade pra vocês mesmo porque ele não é difí::cil é um livro legal e mostra a FORma de preconceito Lima Barreto tratô muito disso das questões de ganância das questões de cópia das questões

de desrespeito com o direito alheio é muito/muito bom o livro e mostra uma trajetória de um herói que queria né? abra-silizar a nossa pátria né? então talvez por isso esse fragmento aí Nova Califórnia as tentativas de Lima Barreto é daquele pin-cí::pio do século vinte lá né?  
((inaudível))

**P:** Isso quer mostrar TOda aquela trajetória lá é muito interessante então vai contextualizar com a ganância né?... agora vem o lobo e o cordeiro quem é::: gostô:: quem buscou o lobo e o cordeiro pra trabalhar?

**A12:** Eu fiz.

**P:** Então fala.

((vozes))

**P:** É muito chamativo né? vai João.

**A12:** Mostrar o intertexto?

((risos))

**P:** É.

**A12:** Mas o meu intertexto foi o desenho que eu fiz.

**P:** Ótimo fale sobre... é seu ou de C?

**A12:** É meu... só que ela tava segurando... é::/é::segura aí pra mim ((aluno pede a colega do lado pra segurar o desenho mostrando-o pra turma)) eu fiz um desenho aqui de um cordeiro e o lobo vem atacar o cordeiro.

**P:** Pois é mais aí você vai falar mais sobre isso principalmente sendo a pessoa que é eu gostaria que você falasse um pouco mais sobre isso as duas/os dois símbolos que ocê usou .

**A12:** A::h o lobo coloquei ele assim::

**P:** A conversa aí F.

A: Eu?

**P:** É e C.

**A12:** Coloquei o lobo assim bem alto por causa que:: ele achava ele tentava achar argumentos pra::/pra:: mostrar que tá certo que tinha que devorar o cordeiro eu coloquei o cordeiro/eu coloquei o cordeiro sem olho sem boca esses negócios porque o cordeiro ali ele tinha argumento mas ele não ti::nha ( ) ele não tinha:: tipo assim ele num/ele num conseguia impor a presença dele no lugar porque ele era mais fraco que o lobo.

**P:** No momento quando o cordeiro já não tem mais o que dizer né? pra se defender o lobo fala assim... mas eu sou muito no::vo eu cheguei aqui agora e o lobo fala assim a::h... se não foi você foi seu irmão... seu avô... ou seu tio que sujou a água né? a desculpa do lobo é que o cordeiro tava SUjando a á::gua que ele ia tomar né? e/e gente:: existem/nós trabalhamos com provérbio tem n provérbios ligados a isso né? essa questão aí do lobo e do cordeiro é bastante.

[

**A1:** Egoísmo.

**P:** Com certeza...com certeza e a gente é::/ a gente tem não só aí o::/o processo do egoísmo não né ((vozes)) a força física também ((vozes)) a idéia de predador e preDAdo né?... e::/e a ideia de submissão do outro também não é? vamos adiante?... Paloma ((título de outro conto))... Paloma que quer falar sobre Paloma... Paloma também é jogo de interesse... vocês sabem o que que significa Paloma né?

((alunos dizem que não sabem))

**P:** Não? pomba... é:: paloma é pomba ((vozes)) pomba... né?... pois é:: e/e que:: a palavra pomba em português... a palavra pomba em português aliás os pobres pombinhos foram usados/muito usados sempre em desfile de sete de setembro né? festas de ação de graças igreja ca/com todo respeito pela igreja católica e outras deno/denominações sempre soltando pomba dentro da igreja esquecendo que as pobrezinhas são as maiores po/poluidoras do ar... É:: verdade a pomba as fezes das pombas são poluidoras então são belas na sua ê/na sua aparência mas poluidora na essência .

**A12:** Por isso que eu mato todas as pombas lá perto de casa.

**P:** Não pode matar não.

((risos))

**A12:** Pego a espingarda lá de chumbinho ( )

**P:** E ocê acha que isso tá certo?

((vozes))

**P:** Pois é J é por isso que ocê pôs o pobre cordeiro sem olho né?

**A12:** Sem face.

((risos))

**P:** Sem face... vamo lá?... então ninguém se interessou por Paloma?

((vozes))

**P:** Conversa de comadres a espera da morte ((título de outro conto))

((inaudível))

**P:** Por quê? vai.

**A1:** As muié tá passando mal doente tá enjoada ( )

**P:** E o que que vocês observam disso?

((vozes))

**P:** Peraí... peraí... ã:::... fala A.

**A11:** As pessoas a:: é:: elas têm o costume de não olhar o que as pessoas sejam olha mais o que as pessoas têm o que as pessoas podem apresentar a pessoa quando ela/ela tem dinheiro todo mundo tá perto dela o dinheiro dela acaba todo mundo sai de perto dela.

**P:** É muito triste né?

**A11:** É as pessoas assim têm uma amizade:: é::colocada entre aspas que na verdade ela só se diz amiga da pessoa porque ela tem posse a partir do momento que a pessoa num tem posse ela vai procurar a outra pessoa a pessoa que tá::/tá fazendo de amiga ela/ela mostra ti/ela só tem interesse nas coisas que a pessoa tem e não no que:: a pessoa realmente pensa dela... ela tem o pensamento tipo::

**P:** Fala

**A3:** O quê?

**P :** O que se cê ia falar.

**A3:** Que eu falei? eu falei que:: a pessoa ( ) tem dinheiro igual ele falô e::/e:: não pensa no outro lado da pessoa se ela é:: tem algum problema pra conversar ( ) o lado espiritual mesmo só pensa pelo lado financeiro.

**P:** A/Ô gente e isso é muito sério nós temos que tomar muito cuidado... olha... nós temos que tomar muito cuidado com isso em? vocês levantaram uma leve aqui agora... muito séria já notaram que as pessoas passam a ter dificuldade até ser fraternas... ser caridosas... olha aquela história bíblica lá de que uma mão faz a outra não tem que saber né? é claro e óbvio que eu não vou sair por aí:: alimentando vícios de pessoas mas muitas vezes batem a nossa porta pedindo prato e a gente olha pra ele mas fala assim uai ocê tá tão bem vestido porque você não vai trabalhar?... essa questão do ter e do ser da aparência da essência a gente tem que ter um bom senso gente bom senso é:: melhor caminho pra nossa vida... uai cê tá bem arrumado porque tá pedindo comida?... mas ele tá pedindo olha a humilhação de pedir .

**A13:** A:::h.

**A6:** Tem uns bem cara de pau.

((alunos comentam discordando da fala da professora))

**P:** Pois é:: gente.

((vozes))

**P:** Olha olha bem em? tão pedin::do.

**A14:** Ninguém ia se humilhar pra pedir comida não.

**P:** Ninguém ia se humilhar pra pedir se não tivesse fome... olha e outra coi::sa outra coisa é uma CÔ::cega é uma cócega que é fei::ta no nosso interesse de posse.

**A5:** Na oitava série também ((inaudívell)) excursão ele bateu na gente ( ).

((vozes))

**P:** Ó::

((aula interrompida pela secretária pra saber se alguém faltou))

**P:** Um de cada vez::... um de cada vez pra isso a gente pode/tem um mãozinha aqui que sinaliza... fala L cê falô da questão de:: peri::go né?

**A13:** Lá em casa minha mãe/minha mãe ela é mui:::to cismada desde/desde então depois que a gente foi assaltada então lá em casa tem.

**A12:** A::h eu lembro.

**A13:** Cerca elétrica alarme pra tudo quanto é lado minha mãe minha filha ela pega o interfone o interfone lá de casa é de câmara se ela vê que a pessoa é:: mais esquisita assim ela até nem atende minha mãe ela é tão cismada .

**P:** Dá licença gente um de cada vez.

**A13:** Minha mãe é:: tão neurótica que se ela vê uma pessoa que ELA acha que é esquisita tipo assim tem hora que não é::: sabe? até outro dia meu pai tava falando que não ser assim e tal ela não atende não.

**P:** Pois é mais circunsTÂNcias ((alunos conversam))... eu tenho certeza que já tem dez minutos/ eu tenho certeza que já tem uns dez minutos pra descontar quarta-feira... e eu vou ser lobo mesmo... eu já aviso em?... então o que:: o que:: a R tá falando gente tem um propósito sim... que é:: que já passô mas nem por isso igual cê viu bem seu pai fa/chamando porque nem sempre o esquisito é ô::ô:: ô:: o no::sso ata/que vai nos atacar é/é o nosso algoz não... nem sempre o esquisito o feio o sujo é que vai ser o ladrão e os ladrões de/de terno e os ladrões de grava::ta os ladrões que nos surrupiam na nossa cara Letícia .

**A13:** Lá na G J ((nome de uma loja de roupa da cidade)) a::/a menina tava contando que ela tava lá vendendo aí tipo chegaram uns meninos tipo que o tênis deles todo arrumandinho sabe? aí eles roubaram lá duas camisas e um boné lá e diz que ele tava mui::to bem arrumado.

**P:** E os filhos de boas famílias que hoje dia marcam encontros de violência pela internet num é verdade?

**A4:** Aquela novela ( ).

**P:** Pois é tá denunciado uma partizinha... uma partizinha é:::

((aluno faz um comentário))

**P:** Fala alto A... A tá se posicionando aqui... são sempre as mesmas pessoas que estão sem limite e não/mesmo a gente tratando do/da/do assunto gente... o outro começou a falar para ouve depois ô professora eu também quero falar vai.

**A11:** É que a gente tava num restaurante lá aí tava um cara que morava na rua chegou no restaurante também assim e pediu pra um prato de comida pro cara do restaurante lá aí o cara do restaurante começô a negar aí levô o cara pra levou pra fora do restaurante aí ( ) ((bate sinal para término do horário da aula))o cara tava todo su::jo esse negócio e eles ficaram meio com medo do cara assim .

**P:** Aí também tem um outro lado gente tem o outro lado do incômodo de vê o sujo... olha quando eu falo isso eu não tô mostrando isso só:: no outro não... só tô querendo dizer pra vocês que a mim também traz constrangimentos eu também tenho medo tenho angústia né?... então essa questão do::/do:: sujo né? eu já vi coisas uma vez eu tava na faculdade e a gente quando vai pra cidade gran/grande e vai pra faculdade a gente vai com dois/duas vontades uma do conhecimento e a outra do medo tudo procê é susto então eu fui almoçar muito rápido que eu tinha que fazer um trabalho e sentei lá na Dom Cabral ali na frente da PUC aí eu sentei ali e tô lá com pouco chegou um cara todo sujo e tinha um homem na mesa sentado... e o/o cara chegou e sentou do lado dele... ele mandou colocar tudo que precisava compartilhou a

mesa com mendigo esfarrapado sujo e aí o povo começou:: a ficar embrulhando o estômago aquela coisa toda e eu comecei a observar uma outra coisa... quando o cara comia... o homem... sentado ao lado dele... se oportunizava... em passar-lhe a mão... no corpo SUJO mendigo esfarrapado... depois o homem saiu com esse ser esse outro rapaz mais/bem jovem pôs num carro e le/saiu com o cara de carro eu fiquei com duzentas coisas na cabeça que eu não devia ter ficado... aí:: o homem do restaurante chegou pediu desculpa um/um métri lá o cara veio pediu desculpas pra gente que era muito/eram muitas pessoas ô gente eu peço desculpa pra vocês eu não tive como tirar porque não é o primeiro que ele faz isso então vocês já viram contar histórias de muitas prostiTuTas é mendigos que aparecem mortos em aterros... um dia quando vocês estudarem o NaturaLISmo... vocês vão vê que além dessas mazelas que nós estamos denunciando e estamos nos educando sobre os nossos medos as nossas restrições nosso egoísmo o nosso orgulho ainda existem as TARas que são mais sérias ainda... né? esse livro tá levantando um monte de coisa de comportamento né? depois a gente pode até conversar trazer uma psicóloga trazer outras pessoas pra gente enriquecer mais ainda esse trabalho de leitura que a gente tá fazendo que nós não estamos só lendo pontos e nem tão pouco palavras né? vocês tão notando a importância dos exemplos dos contos? então a gente vai fechar por aqui hoje bateu o sinal eu agradeço a participação é:: eu vou deixar o trabalho com vocês pra recolher na segunda segunda eu pretendo fechar esse trabalho certo? e outra coisa segunda-feira não tem desculpa certo? bom dia bom descanso e bom fim de semana.

### TRANSCRIÇÃO 8ª AULA - 27/04

(( turma em círculo))

**P:** Eu pretendo começar:: nosso trabalho de hoje... gostaria de ouvir ( ) a gente já usou esse texto musical aqui mas eu pretendo... começar:: o nosso encontro de hoje com.

**A1:** Tem alguma coisa queimando .

**P:** É:: deve ser pão ou então.

**A2:** Pã::::o?

((risos))

((inaudível))

(( alunos escutam a música “Metamorfose Ambulante”, na voz de Cazusa))

**P:** Pronto ((inaudível)) eu gostaria de saber das palavras da música do que foi cantada... em uma palavra o que lhe/lhes chamou atenção começando com:: pode começar com cê R... fala.

**A3:** Uma palavra da música?

**P:** É::

**A3:** Mudança.

((vozes))

**P:** Eu vou/vou só lembrar-lhes que é um de cada vez ... primando pela organização... principalmente pelo trabalho que estamos fazendo... T.

**A4:** Amanhã

**P:** Amanhã

**P:** André.

**A5:** Dor

**P:** Dor

**A6:** Posso falar?

**P:** Pode.

**A6:** Objetivo.

**P:** Objetivo.

**A7:** Estrela.

**P:** Estrela  
**A8:** Opinião  
**P:** Opinião.  
**A1:** Metamorfose.  
**P:** Metamorfose.  
**A9:** Transformação.  
**P:** Transformação fala alto.  
 ((vozes))  
**P:** Como? em?  
**A10:** Saber  
**P:** Saber  
**A11:** Eu falei opinião.  
**P:** Opinião... tem uma::/uma:: ninguém prestou atenção.  
**A12:** Como que diz o negócio que é ao contrário do outro?  
**P:** Oposto?  
**A12:** Oposto.  
 (( risos))  
**P:** Quê?  
**A13:** Saber  
**P:** Saber... é.  
**A14:** Tempo  
**P:** Tempo G  
**A15:** Ideia.  
**P:** Ideia... L  
**A16:** A::h eu tinha pensado em mudança aí T falô aí metamorfose.  
**A1:** Eu falei.  
 ((risos))  
**P:** Ô:: C... C  
**A17:** Horror.  
**P:** Horror.  
**P:** M.  
**A18:** É::.... opinião montada.  
**P:** Opinião?  
**A18:** Montada.  
**P:** Montada... L  
**A19:** Amor  
**P:** Amor é::: V  
**A20:** Categoria.  
**P:** categoria... A.  
 ((inaudível))  
**A27:** Ô::: P como que fala naquela parte assim é::: depois assim:: sobre o que é o amor:: sobre que eu nem sei quem sou  
**P:** ((professora canta)) que hoje eu sou estrela amanhã já se apagou se hoje eu me odeio a amanhã lhe faço amor.  
 [  
**A22:** Esta parte é melhor.  
**P:** Também gosto... ( ) de contradição... depois nós vamos discutir isso aí tá C... segura isso aí pra gente discuti A.  
**A23:** ( ) poder  
**P:** E.

**A24:** Todo?

**P:** Todo ser?

**A24:** Nã::o

**P:** Fer/é::: R.

((inaudível))

**P:** F.

**A25:** ((inaudível))

((vozes))

**P:** F.

**A26:** ((inaudível))

**P:** L.

**A27:** Eu ia falar opinião também.

**P:** Mas pode falar uai não importa.

**P:** P.

**A2:** Eu?é::: ((inaudível))

**P:** I

**A28:** ((inaudível))

**P:** ã::

**A28:** ((inaudível))

**P:** Tá.

((professora também pergunta para a pesquisadora))

**P:** Olha:: tem uma palavra que passou batido pro cês né? e que ultimamente rege os nossos ouvidos não porque queiramos né? por essa crise que tá aí pairando sobre a nossa ca-be-ça né?... essa la-ma vocês ouviram isso?

((alunos dizem que não))

**P:** Não?... então vou colocar novamente vocês vão ouvir novamente por favor porque nós vamos intertextualizar:: e eu preciso disso... ouvir tá? ouvir é uma virtude (( professora coloca mais uma vez a música para os alunos ouvirem))

**P:** Desdizer tá? ((professora fala enquanto passa a música))

**P:** Bom... chegou aí?... aí:: com/com esse/esse momento já CLAró né? em suas cabeças no processo da metamorfose da mudança sistemática que fazemos todos os dias tendo o direito de dizer e DESdizer né? quando nós não concordamos o::u quando nós precisamos ampliar:: a no::ssa trajetória tem uma palavrinha na mão de cada um ((professora entregou palavras recortadas para cada aluno)) quando eu for pedir pra você ler a palavra e:: em uma palavra né?

**A6:** Essa que tá aqui na mão?

**P:** I::sso é:: que na verdade são sentimentos são torturas são critérios são situações que/internas de cada um de nós tá? é:: não estou tolhindo a sua expressão mas para o momento a gente precisa ser prático né? então vamos ligan::do aí o pensamento aí C.

**A16:** Critério.

**P:** Critério em uma palavra.

**A16:** Opção

**P:** Opção... R.

**A6:** Esperança

**P:** Esperança.

**A6:** Morrer.

**A2:** Que isso? ((aluno fica assustado com a resposta do colega))

**P:** Calma depois eu dou o direito à pergunta... gente as pessoas têm direito de expor seu ponto de vista.

[

(( outro aluno fala a sua palavra e os colegas não entendem))

**P:** Peraí... peraí volta G.

**A15:** Qualidade.

**P:** Qualidade... sinônimo.

**A15:** Próprio de cada pessoa .

**P:** Próprio de cada pessoa .

**A16:** É:: confiança... importância.

**P:** I.

**A11:** Trabalho.

((alunos perguntam o quê))

**A11:** Trabalho (( aluno fala baixo)).

((alguns colegas repetem para os outros o que o colega falou))

**P:** I o personagem não tá? só você... vamos... sinônimo.

((risos))

**P:** E maturidade.

**A24:** A::h professora.

((inaudível))

**A27:** Paciência... perdão.

**A8:** ((inaudível))

**P:** Em?

**A8:** Cuidado?

**P:** Pode ser né? achei legal foi isso aqui ((professora repete o gesto da aluna de coçar a cabeça- mostrando que tava com dúvida)) dá pra coçar a cabeça mesmo né F?

**P:** A

**A5:** vontade... transformar.

**P:** vontade... transformar...F.

**A7:** Cuidar

((colegas não entendem))

**A7:** ((inaudível))

**P:** Ouve gente fica de olho nele ... L.

**A25:** Cautela ( )

**P:** Comunicação?

**A25:** Li-mi-tação

**P:** A::h limitação...pense bem nessa né?... E.

**A24:** ( ) mudança.

**P:** A.

**A9:** Objetivo chegar.

((inaudível))

**A1:** Certeza absoluta.

((inaudível))

((alunos falam a palavra e um sinônimo))

**A19:** Vida renascer.

**P:** Vida?é vida?... renascer.

**A2:** Alegria dom igual .

**P:** Alegria.

**A2:** Dom igual

**P:** Dom igual.... dom igual?

**A:** É

((risos))

**A18:** é:: porque é:: o único/é o único dom que cada pessoa tem que é igual assim:: ... alegria ninguém consegue guardar ela dentro de si assim todo mundo expressa ela de uma forma diferente.

**P:** Então não é dom igual.

((risos))

**P:** É um DOM sem igual... né?... dom igual seria se/se a alegria de L fosse do mesmo tamanho da sua (( professora pede a pesquisadora pra falar a palavra e um sinônimo))... é:: houve a pergunta pra R porque que ele colocou ao lado de esperança morte cê quer responder R?

**A6:** Eu falei porque é uma palavra só aí é:: tem uma frase que é assim a esperança é a última que morre por isso que eu coloquei morte.

**A:** ã:: ((alunos falam juntos))

**P:** É:: nada de fatalismo é um cara que vê morte com nada de fatalismo... com certeza R que na verDAde não entremos em detalhe... mas::: a morte é a esperança de todos mesmo infelizmente que::

**A25:** E a única certeza.

**P:** E a única certeza... MAS.

((vozes))

**P:** Mas na verdade... na verdade que... na verdade cientificamente nós corremos desse momento é:: filosófico que o nosso colega R levantou e que alguns comprovaram por quê? porque somos totalmente voltados para a vida que é o renascimento que a todo momento tá mudando que essa metaformose/que a metamorfose é a morte é::: semana passada a gente tava num lugar com mu::itas borboletas... muitas borboletas e o sol foi esquentando e foi aumentando e aí os meninos estavam estudando sobre:: Darwin e tiveram a oportunidade de sair olhando com a me/mimetização das borboletas... e as borboletas amarelas pousando em coisas claras brancas pousando em coisas claras as escuras pousando em coisas escuras troncos escuros aí::: uma/ L ((professor de Biologia)) tava com a gente e falou assim é:: um dó que vão mo/vão viver acho que praticamente dois dias só... entã::o... é fica aquele tempão lá no casulo.

**A1:** Borboleta vive só dois dias?

**P:** Não ele não falou que borboleta vive só dois dias aquelas espécies ali... isso aí J eu não tenho contexto científico pra comprovar pra você que vive não... mas ele falou um dó elas têm parece-me quarenta e oito horas de vida aquele tipo ali que a gente tava observando... não sei se TO::das vale um estudo fica aí uma curiosidade aberta pra sua pesquisa né?... e pra minha também... então vejamos que:: não é porque ela vai morrer daí a quarenta e oito horas que ela não deixa de voar que ela não deixa de ser bela não é:: ela/ela é:: ela tá na sua plenitude não é? bom... voltemos ao nosso estudo sobre ética... na verDAde nós fizemos poucas coisas semana passada mas que valeram muito né? eu gostarei que vocês agora peguem lá na::nas entrelinhas que é:: na segunda página (( professora se refere ao suplemento de leitura do livro de literatura))... André você poderia ser o leitor de hoje? por favor.

((aluno faz leitura da atividade do suplemento de leitura))

**A5:** Nas entrelinhas uma história às vezes traz coisas disfarçadas que só lendo e relendo para a gente descobre é uma leitura íntima algo mais que você não pode perder quatro... há personagens que se comportam de maneira duvidosa associe as duas colunas apontando as atitudes pouco éticas nos personagens destacados.

**P:** Antes de passarmos essa:: é:: proposta aí A você gostaria de comentar esse/essa epigrafizinha uma história às vezes das coisas passadas?

**A5:** É:: por exemplo quando é:: duas pessoas leem uma mesma história elas são/elas têm uma visão diferente da::daquilo... e se uma ( ) pode falar que tem coisas passadas tem coisas que

a gente não vê:: mas as outras pessoas que tão com a gente conseguem vê que/cada um tem um olhar diferente.

**P:** Hã/hã e outra coisa quando fala ler nas entrelinhas que que você observa disso aí:: em L?... quando alguém... alguém já falô com cê lê nas entrelinhas?

**A16:** Já ouvi já mas não falaram o que que é não.

**P:** Mas o que que ocê entende por isso?... ler nas entrelinhas.

**A16:** Não vê a realidade.

**P:** Em?

**A16:** Não vê a realidade.

**P:** Não vê a realidade... você concorda com isso J.. ler nas entrelinhas?

**A1:** Eu?

**P:** É.

**A1:** Acho que não.

**P:** Por quê?

**A1:** Porque:: quando cê não tá vendo nas entrelinhas é porque só quer vê o:: saber superficialmente entendeu?

((colega comenta algo))

**A1:** É... quando não quer vê o:: não quer procurar ( )

((inaudível))

**P:** Cê captura cê tem um olhar mais aguçado é o que ele tá falando só que ele falô de uma forma contrária que você expressou ele tá dizendo o seguinte lê nas entrelinhas não é só lê a realidade ele rebate contradizendo o que o nosso colega falô só realidade não só realidade é a realidade mais a essência daquilo que num tá ali previsto é isso que a gente chama de inferência ... vai C.

**A17:** É pra mim lê nas entrelinhas é a interpretação além do que estão nas palavras porque pode tá escrito aquilo mas tem muita coisa por trás dessas palavras que a gente pode interpretar com a nossa mente cada um tem uma/um jeito diferente de pensar

**P:** E além di::sso além desse jeito diferente de receber e de pensar nós temos também gente todo um processo aí estudado em linguagem... num é? por exemplo a linguagem figura::da os exemplos que nós temos é pra:: sinalizar aquilo que/que queremos falar mas muitas vezes nos apropriamos de outra linguagem a linguagem verbal e a linguagem não verbal e assim por diante num é verdade? os PRE-ssupostos né? conhecimentos prévios que a gente tem de várias coisas... bom então vamos adiante A.

((aluno continua a leitura o suplemento de leitura))

**A5:** É o primeiro ( ) comadres/ as comadres em conversa de comadres à espera da morte as irmão Burnell em a casa das bonecas Tatisa em antes do barro verde os policiais em o:: os gatos pardos da noite.

**P:** Os gatos pardos da noite então vamos lá.

**A5:** A discriminação das irmãs Kelvey por serem de origem mais humilde.

**P:** É aí nós temos a letra b ((professora corrigi as atividades propostas no suplemento))... depois.

**A5:**A predominância do individualismo e do egoísmo.

**A24:** A.

**P:** Não... é lá em Tatisa no Bairro Verde você pode até colocar uma ba::rra que em Conversa de Comadre ( ) tem a situação de ( ) mas é a C é no Bairro Verde pode ir.

**A5:** Violência e arbitrariedade

**P:** Aí já de cara né? gatos pardos né?

**A5:** A falta de sensibilidade para o sofrimento da amiga e interesses mesquinhos.

((alunos falam letra A))

**P:** E:: outra coisa como que vocês ainda estão com uma leitura ( ) onde eu pergunto sobre as entrelinhas leiam junto comigo a última frase... é uma leitura... vamos lá ((convida alunos a lerem juntos com ela)) é uma leitura extra algo mais que você não pode PERDER reticências né? viram a materialidade aí reticências siga A.

**A5:** Em conto de escola Machado de Assis narra com graça e sensibilidade um episódio de corrupção e de delação ocorrido na escola... a mesmo sabendo que Pillar lhe ensinaria de graça Raimundo lhe oferece uma moedinha pensando no texto lido assinala as razões para tal atitude...primeiro.

**P:** Vocês já tinham lido alguma coisa sobre Machado antes?... quem já havia lido?

**A20:** ((inaudível))

**P:** Com certeza... alguém já ouviu falar de Machado de A/Assis no ano passado?  
((alugns falaram que sim))

**P:** Por quê?

**A3:** Aniversário de centenário dele num é?

**P:** Aniversário de centenário de morte dele vocês acreditam/vocês já ouviram falar... de pessoas que têm a mente curta pra guardar situações no dia co/no cotidiano?  
((alunos falam que sim))

**P:** Semana passada uma colega de profissão me narrou o seguinte... ela foi fazer uma releitura com a oitava série DEla... de um livro que fala sobre o guarani de José de Alencar .

**A21:** Guarani?

**P:** Guarani José de Alencar já ouviram falar desse livro?

((alguns alunos respondem que já ouviram falar))

**P:** Cê tem?... ninguém ouviu falar de José de Alencar nessa sala ainda?  
((vozes))

**P:** O livro Guarani não mas sobre José de Alencar já inclu-si-ve um dos nossos colegas... um dos nossos colegas F.

**A7:** Eu?

**P:** É:: apresentou ô::/ô cê não leu e trouxe só o livro?... Ubirajara que é de quem?

**A7:** José de Alencar.

**P:** José de Alencar então porque que ocê tá tão excluído aí tão pra baixo assim na carteira.  
((aluno fala que tá com sono))  
((risos))

**P:** Né? vou mostrar o sono dele lavando o rosto aí::: a professora chegou e.

**A1:** É o mesmo José vice-presidente?

**P:** Cê acredita J que um desalmado dum aluno virou pra ela e falou assim uaí como que vamos ler um livro desse homem... sendo que ele está na UTI em São Paulo ((risos)) com tumores no intestino é o vice-presidente o gente pelo amor de Jesus... misericórdia... o sujeito José de Alencar político ecoNO-mista é né? dono de/de usina de coisas por aqui que já foi político em Minas tem nada a ver com o coitado do Alencar LÁ:: do Ceará ((risos)) né?... que fez o livro O Guarani Senhora e nasceu em Mecejana será que esse pobre coitado ( )  
((um aluno diz que também não sabia))

**P:** É? que pena dos cês então quer dizer que eu tenho que me precaver para o futuro com vocês também porque... a lástima da minha colega de narrativa do ( ) ((vozes)) pausa para idiossincrasia.

((aluno comenta com o colega que não entendeu))

**P:** É vá ao dicionário... e aí:: quer dizer que eu correria o risco também... já que duas criaturas aqui não prestaram atenção quando o nobre F fez a apresentação dele.  
((vozes))

**A27:** Ô P José de Alencar é Romantismo né?.

**P:** É romantismo graças a Deus L preciso de umas assim aí a colega me contou que a sala dela todinha... todinha achando que era José de Alencar vice-presidente... ô gente é aí que a gente bate P eu não estou ( ).

**A21:** Ela também achava? ((aluno se refere a professora que contou a história))

**P:** Não jamais coitada cê tá pensando o quê?... ela ficou foi chateada A de ver a falta de compromisso com a his-tó-ria falta de compromisso com uma leitura mais aprofundada nas entrelinhas sabe? ela tava horrorizada de vê a cultura de vidro onde o camarada põe a mão logo depois as impressões digitais dele não estão mais lá essa cultura descartável simplesmente de ler por ler assim ou então não pegar e acentuar fazer uns dados não criar um banco de dados vocês entenderam?e:: é eu tô levantando a história aqui por causa disso né? faltou ler nas entrelinhas aí... faltou conhecimentos prévios assim quando o professor fala lá de ( ) de:: dos anos sessenta né? da/da mudança toda de Jânio Quadros o camarada que sabe né? JK etc a:::h jk o edifício ali em Belo Horizonte vocês acreditam nisso? Eu escutei essas/essa/esse despautério todinho semana passada.

**A25:** O que que ela falô?

**P:** O cara/o/o professor de história foi falar de JK Juscelino Kubitschek construtor de Brasília presidente papum/papum e ( ) aquela informação toda de setenta anos setenta aí o menino falou a::h então é aquele edifício ali jk? do nada... será que não tá faltando às pessoas um pouco mais de ou-vido a-tenção leitura nas entrelinhas né? vamos adiante...

**A5:** Raimundo.

**P:** Que bom que alguém lembra de Machado fez cem anos ano passado da/da morte dele né?... vamos lá R continuando nosso trabalho... vamos A.

((aluno continua leitura do suplemento))

**A5:** Raimundo queria comprometer Pillar num ato recriminável a fim de tê-lo disponível sempre que precisasse.

**P:** Eu gostaria que vocês tivessem com o trabalho do cês na mão seguindo cada um com o seu J tira as mãos do bolso cadê seu trabalho?... vamos A.

((aluno continua leitura do suplemento))

**A5:** Raimundo queria comprometer Pillar num ato recriminável a fim de tê-lo disponível sempre que precisasse.

**P:** Então nós temos aí a/o direito de/de sublinhar mais de um né?... que não seria uma construção prática do nosso:: trabalho de avaliação mas nós temos o oferecimento da moeda por garantia... e... Pilar né? no sentido de? de estar sendo tentado aí por o Raimundo no sentido de:: ganhos né? quem concorda com esses dois pontos e assinalou os dois?

((inaudível))

**P:** Assinalou a primeira Raimundo queria comprometer ?

**A5:** Não... não.

((inaudível))

**P:** Pilar já tinha mencionado em outras oportunidades que gostava de um agrado?

**A3:** Não eu marquei a segunda ( )

**P:** Por que R?

**A3:** Porque não tá falando ( ) ele ficou até com medo de pegar a moeda.

**P:** Com certeza ... e na verDAde a gente grava aí né R que Pilar no sentido de/de chamar atenção de Raimundo ela é bem persuasiva né? ela quer convencê-lo né?

**A3:** De qualquer jeito.

**P:** De qualquer jeito.

**A12:** Professora o que que é infímo.

**P:** Que que é?

**A12:** Infímo.

**P:** Ínfimo... um ponto ínfimo... é um ponto mínimo... alguém falar pro cê assim nossa C mas sua colocação foi ínfima cê pode tá certo que tá te colocando assim cê só deu o mí-nimo da sua colaboração... e daí:: a responsabilidade da gente estar contextualizando buscando no dicionário... dicionário na mão é uma arma mais poderosa que qualquer bala qualquer gatilho de não sei quantas balas vence-se muito mais pela persuasão das palavras do que pela violência do tiro... entendeu? E assim::

(( coordenadora interrompe a aula para dar um recado a professora))

((vozes))

**A22:** Vanda aqui a prova vai ser que dia? era hoje só que ( ).

((alunos comentam sobre o dia da prova ))

**P:** Gente eu conversei com vocês sobre isso na sexta-feira .

((vozes))

**P:** Ó:: ....

**A16:** Eu falei com eles.

**P:** Dá licença... vamos continuar nosso trabalho C isso já foi resolvido lá fiquem tranquilos que na outra aula eu vou rever tá? foi bom cê lembrar mas::: a gente já falou sobre isso na aula de/de sexta-feira e eu pedi algumas pessoas que descessem já providenciassem de lembrar M (( coordenadora) sobre isso né? então vamos lá continuando o nosso processo A.

**A5:** Você acha que a atitude de Pilar de Raimundo e também de Curvelo feriram a ética? Por quê?

**P:** Ai e prefiro que sejam respostas bem assim voluntárias mesmo.

**A5:** Eu acho assim professora porque igual a::/a:: frase que eu usei ( ) na aula de ética o direito da gente termina quando começa o do outro a par/ igual três pessoas tanto o Pilar o Curvelo e o Raimundo fizeram coisas que eles sabiam que podiam prejudicar a pessoa que eles estavam ( próximas ) dela aí é/é por isso que eu acho que eles feriram a ética.

**A3:** Também acho primeiro porque ele precisava de ajuda já que o pai não ajudava então ele teria que encontrar alguém pra ajudar.

((inaudível))

**P:** Tá Raimundo né?

**A3:** A:: h é::

**P:** Cê trocou aí... é::: que que cê ia falar

((inaudível))

**P:** Isso mas que que cê colocou do seu ponto de vista?

((vozes))

**P:** Quem quer discutir tem o direito de fala não é isso? Quem quer contestar quem quer evidenciar quem quer refazer a fala do outro tem o direito de fala por isso que eu ( ) eu deixei bem claro prefiro que seja livro arbítrio participação agora eu não aceito que um fale ao mesmo tempo do outro não aceito que nunca aceitarei vai A

**A21:** A atitude de Pilar e Raimundo eu coloquei que não achei anti-ético não porque ((inaudível))

**P:** É muito feio né? essa coisa de dedurar principalmente quando:: é:: as pessoas pretendem é como que eu digo ganhar ponto com isso né? e isso existe muito claro na nossa sociedade é:: uns passam por cima dos outros mas por outro lado a compra de benefícios também né gente? então A acha quando A fala ali ela fala da compra de benefícios não é isso? de uma pessoa muitas vezes explorar a outra porque ensinar cês sabem que o ensinamento é um direito A agora explorar os outros é muito feio também.

**A21:** Mas aí (( inaudível))

**P:** Agora vejamos P vejamos que Machado de Assis uma das coisas machadiana é:: uma das características de Machado de Assis é simplesmente bem próxima a questão da moral humana

né? as mazelas humanas né? que o ser humano é muito bonito por fora mas tem um ditado que diz assim por fora bela viola por dentro pão bolorento.

**A16:** Quem vê cara não vê coração.

**P:** Quem vê cara não vê coração.

((vozes))

**A17:** O que professora?

**P:** Por fora bela viola por dentro pão bolorento sabe o que que é bolor? quem sabe (confirmar) o significado de bolor.

**A17:** Mofo?

**P:** Mofo... mofo... pão bolorento quer dizer não tem nada a casca oca ... guardem isso e Leandro foi muito feliz de intertextualizar ali com::

**A:** Quem vê cara não vê coração. ((alunos respondem juntos))

**A17:** Tem outro também coração dos outros é terra que ninguém vai.

**P:** Com certeza.

**A:** Como é que é? ((alunos perguntam))

**P:** Coração dos outros é terra que ninguém vai ou que ninguém pisa... né? às vezes as pessoas usam mesmo né? as outras assim é como coisas descartáveis é muito triste.. né? vamos adiante ( ) só um minuto A alguém desse ponto aqui que tá conversando quer adentrar a conversa com mais alguma opinião? quer (( professora fala o apelido do aluno)) então por favor ouçam A/vai A.

((aluno continua a leitura do suplemento))

**A5:** Seis no final do texto o dia em que matamos James Cagney o narrador comenta foi o nosso primeiro crime cometemos muitos outros depois que crime teria cometido o narrador e seus amigos?

**A16:** Ele:: tava pesquisando o:: o cara... o James porque ele era bozinho só que ele sempre apanhava do:: Pilar (( colega faz correção do nome do personagem)) é e então ele tava incentivando ele pra briga e aí quando ele partiu pra briga ele tava com uma arma o James pegou a arma e matou ele.

**A2:** Não... é o contrário.

((vozes))

**P:** O cara matou o James.

**A16:** É::

**P:** É um crime fantasia .

**A3:** ((inaudível))

**P:** Com certeza mas aí::

((vozes))

**A1:** Eu imaginei a cena desse livro ((inaudível)) eu li o livro achando que eu tava lendo o poderoso chefão.

**P:** Pois é mas aí:: o que que você observou?

**A1:** Observei que:: a vingança não leva a nada.

**P:** Claro que não leva por que J?

**A1:** Que:: cê vai vingar uma vez cê vai ter que vingar várias vezes que a sua vingança vai cada vez mais.

**P:** Se comprometer.

**A1:** É:::

**A25:** Eu não acho.

**P:** A::h é:: não acha não?

**A1:** Cê mata um cê mata quinze.

((vozes))

**P:** Espera aí gente deixa ela falar vai.

**A25:** Porque eu acho que dependendo da vingança.

[

**A2:** Credo

**P:** Gente dá licença dela expressar sua opinião.

**A25:** Eu acho que é até bom porque aí ( ) nó:: eu vinguei aí cabô.

((vozes))

**P:** Calma... L pode expôr/expressar sua opinião.

**A25:** Nã::o não em questão de matar assim mas ((inaudível))

**A1:** A::h L cê tá falando vingança de escola universitário negócio bobo aí de mico.

**A25:** Nã:: não uma coisa que a pessoa faz com você cê vai deixar .

((vozes))

**A1:** A pessoa fez ocê passar maior mico cê vai vingar dela?

((vozes))

**A25:** Por exemplo a E ela tá lá a E com o namorado aí vem A e rouba o namorado dela.

((risos))

**P:** Esperaí gente... peraí... só um minuto L precisa concluir vai L.

**A25:** Se E aceitar ( ) não é uma coisa muito séria não mas é séria aí tipo assim se E de (bobis ) o próximo namorado de E A pode roubar de novo.

((risos))

**P:** Oitava série .

((vozes))

**P:** Mas cê acha que J tem razão em parte do que ele tá falando a gente vai retomar isso mas eu gostaria de /eu gostaria de fechar isso A você qué falar alguma coisa?

**A5:** Não que ela tá falando que A vai fazer de novo eu acho que se a pessoa é:: se vingar também ela vai fazer porque vai ficar tipo uma::

**P:** Rixa

**A5:** É::

((vozes))

**P:** Ô::: oitava... tá parecendo o dia que Jesus entrou lá no templo

[

**A1:** Vai ficar parecendo pingo-pong.

**P:** E virô aquela indaca lá ((inaudível)) ô C vai .

**A17:** Também eu acho que o mundo é um espelho se a gente for maltratar as pessoas assim tipo vingar vai parecer que a gente é igual a elas.

((vozes))

**P:** Olha eu vou só... vou só fechar com dois/duas frases .

((vozes))

**P:** E por outro lado eu quero seguir tudo que a sociedade me dita ou eu quero ser eu mesma?

((vozes))

**P:** Outra coisa ... eu quero deixar bem claro... olha ... gente... lembrando que vo/J eu tô falando pra todos ... lembrando dois pontos vocês são pessoas... que estão se formando então é natural a princípio o:: o sentimento de não querer deixar nada barato... mas eu gostaria que vocês pensassem nessa frase... atrás de um valentão tem sempre outro valentão... é preferível muitas vezes/é preferível muitas vezes não ser o herói morto... e continuar sendo o covarde vivo...sabe por quê?... a ideia assistam o filme chamado abril despedaçado eu não quero formar a opinião de vocês dando-lhes uma receita pronta ... enviada pro seu bolso ... assistam o filme chamado abril despedaçado é um filme brasileiro que fala sobre esse lance que J levantou ... então nós temos que viver armados de unha e dente esperando será que é isso que nós queremos para nós? ... a história do lobo e do cordeiro num fui eu não mas num fui eu mas foi seu tio seu avô seu não sei quem que que vida é essa que nós queremos pra nós

sempre andando com uma faquinha escondida na bota o::u uma palavrinha pronta na ponta da língua pra pegar o outro... fica aí o ponto de vista pra repensarmos uma próxima discussão ... nós paramos por aqui.

## TRANSCRIÇÃO 12 AULA – 15/05/2009

((dois alunos levaram violão para sala))

**A1:** O quê?

**P:** Uma música.

**A1:** A::h nem.

((vozes))

**P:** Toca uma música pra ((fala nome da pesquisadora)) hoje é:: o/o último momento dela com a gente então vai .

((vozes))

**P:** Eu vou fazer o seguinte eu vou convidar P e/e pra ela desafiar .

((vozes))

**P:** Então vamos lá.... início da aula de hoje .

((aluna toca violão e alunos acompanham cantando – música “O papa é pop”))

((vozes))

**P:** Ou então cadê V ?... V tá faltando na sexta?

**A:** Todas ((colegas respondem))

((risos))

((aluno resolve tocar depois que a amiga tocou))

**P:** A::h cê já vai?... nada como um homem desafiado.

((vozes))

((aluno toca e canta – Música “Caçador de ilusões”))

**P:** Aqui nunca foi tão pertinente né gente?... como se a gente tivesse escolhido a dedo né? as/as músicas... pra::/pra:: fechar esse processo discursivo né que a gente tá fazendo com((fala nome da pesquisadora)) talvez a gente não tivesse tanta propriedade né?... então eu gostaria que rapidinho é::: vocês falassem pra ela que que vocês acharam desse momento do discurso de vocês de aprendizagem de vocês tá sendo observa::da tá sendo gravada pra uma tese... que que vocês acham?... nós não temos muito tempo então não podemos ficar pensando... o que que vocês pensam disso? que que vocês pensam desse estudo da linguagem .

**A1:** A::h a::h eu não sei só o que eu sei é que ela faz a gravação não sei se ela ouve .

**P:** Transcreve... transcreve ... que que é transcrever.

**A1:** Vai escrever tudo que a gente falô?

**P:** Vai vocês estarão marcados nossas aulas serão registradas é:: com depois/com depois com análise do discurso .

((inaudível))

**P:** É um trabalho não é mesmo? e aí?

**A1:** A::h eu acho que:: novidade.

**A2:** Deve ser bem complicado... tem que se empenhar muito pra fazer isso.

**P:** Com certeza e daí:: tirar/tirar o mito de que quem estuda Letras é uma mera Maria que vai lá na faculdade e passa porque pagou né?... o cientista da palavra ele tem mais responsabilidade do que se possa pensar tá? o estudo da palavra não é:: não é ( ) porque que eu bato tan::to nessa tecla da valorização das aulas não simplesmente como uma aula teórica mas como um crescimento de cada dia né? e aí? quem vai mais?

**A3:** A::h eu acho como né igual você falou ela vai observando o que a gente vai fazendo assim e vai tipo aprendendo também... aprender mais.

**P:** A::h muito bem ( ) e não só aprendendo mais né Leandro porque futuramente quando esses artigos são publica::dos quando os artigos são avalia::dos nas faculdades né::? e:: há um outro olhar para o trabalho da linguagem né? porque:: por que que há uma deficiência em língua portuguesa?... por que que existem dificuldades? quais são os métodos/são métodos que são aplicados? quais são as formas com as quais a língua portuguesa é encarada no nosso país? né? eu tô com uma série de vídeos que eu vou trazer pra vocês né? mais pra frente depois eu vou te avisar ((professora fala com a pesquisadora)) quando a gente for passar os vídeos pra eles eu consegui os dez vídeos as dez fitas com:: o Pasquale Cipro com uma série de/de/de dialó::gicas assim muito boas nossa... quem mais?... só os três que vão falar:?... Alisson.

**A4:** A::h eu já achei diferente eu já nunca tive aula com a pessoa me observando assim.

**P:** É?

((risos))

**A4:** A::h sei lá.

**P:** Cê já tinha tido essa experiência ?

**A4:** Já na terceira série.

((risos))

**P:** Olha a liberdade de expressão... e:: e aí?... I.

((inaudível))

**P:** Fala alto... não fala pra dentro não.

((inaudível))

**P:** ( ) caminhar né? P... que que você observou?

**A6:** É::

**P:** Tira a mão da boca pra poder falar por favor.

**A6:**É::: ai

**P:** Pedro está monossilábico...ai ui e aí? ã::h? faz com outra pessoa esse trem se for gravado ai ui faz com outra pessoa .

((risos))

**P:** Vai J... deixa eu sai... vocês tão vendo né? onde eu estou situada e onde I está né?

((risos))

**P:** Ele está longe de mim viu?

((risos))

**P:** Gente tá vendo às vezes somos traídos pelas palavras ou as palavras revelam coisas né?

((risos)) vamos?

**A7:** Eu acho tipo assim também a língua portuguesa ( ) tipo é um cilco então é::: viver novas experiências também ajuda tipo:: passar por etapa desse ciclo .

**P:** Com certeza... por isso que ele é magnífico... você pode falar também branco.

**A8:** A::h eu... depois eu falo.

**P:** Alto cabelo ( )

**A8:** Escolhe uma outra pessoa aí professora.

**P:** Tá... quem mais?

**A1:** ( ) que::que:: é::: ela pra fazer o trabalho dela precisa da cooperação de todo mundo se tipo se tiver uma bagunça ela não vai conseguir entender nada e também ela estando aqui a gente coopera né? ( )

**P:** Uai é isso?

**A1:** Coopera mais .

((colega faz um comentário))

((inaudível))

**P:** Han han eu vou lembrar disso eternamente... essa declaração foi o Ó até o fim do ano.

**A1:** Por quê?

**P:** Porque foi .

((risos))

**A1:** ((inaudível))

**P:** Vou gravar principalmente pra levar pras reuniões.

**A2:** Ai meu Deus.

((risos))

**P:** Se é aula com gravador e há necessidade de expressão de expressão só com intenção de privilégio... né? que (chega) uma hora que vocês estão cá no topo da/da pirâmide né? expressão de privilégio de norma culta e “eticetera” né? vamos lá... R.

**A9:** A::h queria falar uma palavra mas eu não queria ... não queria entrar muito no assunto não queria que cada um pensasse... de um jeito... ideologia.

**P:** Ideologia?

**A1:** Lembre de Cazuza.

**P:** Linguagem pro cê é ideologia?... cê lembrou de Cazuza? Também lembro muito.

((vozes))

**A1:** Mas Cazuza é o cara.

((vozes))

**P:** Mas foi mesmo apesar quebrou os preconceitos conseguiu ser como foi até:: para morrer né?

((vozes))

**A2:** Foi maluco.

**P:** Foi maluco.

**A10:** Igual Raul.

**P:** Maluco igual Raul com certeza cê flagra Raul?

((vozes))

**P:** Mas é porque ele veio numa época L que contextualizou .

**A11:** Mas eu leio sobre ele.

**P:** Não eu sei disso... mas viver o proce::sso é mais sério ontem é:: eu fiz uma aula conjunta com o professor de história na outra escola... so::bre declaração dos direitos do homem Tiago de Melo vocês conhecem né? e:::

**A1:** Tiago de Melo?

**P:** É aquela:: fica decretado que agora... sabe? tá... aí parágrafo um só vale aí a gente tava conversando sobre a ditadura militar... e::: ele levou umas coisas de Raul e tinha aluno que NUN::ca tinha ouvido aí ele falou assim pois é né? é::: todos pensam a ditadura militar como buraco negro... mas eu sei de coisas que eu posso comprovar que a:: ( ) da ditadura militar trouxe para a linguagem... para:: a música para o teatro e para ( ) que durante o período de recessão né? que vale muito esse momento... as pessoas produzem... as pessoas quando as pessoas ( ) hoje a gente teve o exemplo disso quando P foi pra tocar J também quis... então vocês é::: demonstraram com toda leveza não estão treinados que vocês sabem muito então porque que durante... isso me dá um tranquilidade muito grande porque se depois eu tiver a oportunidade se/de ouvir as gravações eu vou ter um feedback muito grande porque eu tenho trabalhado com vocês vejo o que a gente já aglomerou de conhecimentos que essa linguagem não tá uma língua morta né? essa/essa última flor do Lácio inculta e bela né? que sai lá::: do tempo que Adão jogava pião ela tá evoluindo ( ) e tá crescendo e as pessoas estão mesmo sem muito detalhes aparentemente conscientes de falar bem ter um bom discurso claro evidente vale a pena... né? e aí é uma ideologia sim eu concordo com cê e de verdade à medida que você vai conhecendo é::: o contexto desses/desses autores e desses poetas da música você vai vendo tem algumas que são meio chatinhas mas tem outras muito profundas .

**A4:** Que nem Renato Russo também eu prefiro ele do que ( ).

((vozes))

**A1:** Eu acho que Renato Russo é um crítico .

**A11:** ( ) pouco tempo passou no ( ) igual na música Eduardo e Mônica ele não fala que a mulher era velha ele fala que ela era de leão e ele tinha dezesseis entendeu? tipo assim ele/ele.

**A10:** Cara mas ele brinca com as palavras.

**A11:** Eu sei então mas ele não fala diretamente muita gente.

[

**P:** Mas é legal.

**A11:** Dá pra você entender mas se você for:: assim.

((vozes))

**P:** Mas é aí que tá o pulo do gato da linguagem... eu posso te:: te chamar atenção L sem te magoar eu posso fazer determinados tipos de coisas com cê né? é:: chamando atenção para acompanhar para pegar o trampo aqui pra gente conseguir chegar determinados capítulos pra chegar na ( ) mas não precisa chegar e:: dá aquela afrontada agora existem momentos é lógico que a situação parte pra outro lado mas no que ele me chama atenção isso aí falando da mulher é mui::to chique porque é:: isso mesmo que acontece que que acontece com os carinhas que estão nessa faixa de Eduardo... gostam de mulheres mais velhas... querem.

**A10:** Mas também fala depois que ele formou no mesmo mês que ele passou no vestibular.

**P:** Pois é então aí te dá o toque que ela tá maior na ( ) né?

**A11:** ( ) não sabe que ela é mais velha tipo assim ele não fala ( )

**P:** Usa metáfora usa palavras significativas e alegóricas pra falar de mulher mais experiente .

**A12:** Vanda mas Raul Seixas se você não entender a música você acha ela chata mesmo.

**P:** Com certeza é isso que eu tô falando pra ela principalmente se não contextualizada se não trazer a época que tava (cantando) lá né? metamorfose ambulante por exemplo e além disso era a parceria dele com aquele carinha lá Paulo Coelho que já vivia com a cabeça nas nuvens já era chamado de louco mas eles preferiam ser chamados de louco naquela época do que passar pelo processo do crivo da ditadura... às vezes alguém me pergunta ((professora canta)) né? perguntas não vão aí olha bem perguntas não são pertinentes porque de repente eu tô falando e alguém pode tá me gravando simplesmente pra me mostrar por general fulano de tal né? e coisa e tal e aí vai e/e/e o negócio é bem/bem tramado tá? eu gosto eu/eu gosto de mpb né? eu já declarei isso pra vocês... eu gosto de mpb não sou é::/não sou assim uma pessoa que descrever dos trabalhos dos outros né? mas determinados tipos de música são não vou citar agora não me trazem alegria não e:: até um certo quadrado que enquadrado estamos enquadrado somos o tempo todo né? é isso aí é um quadrado ou um retângulo ou sei lá o que então tem uma temática um dia eu falei isso um colega virou assim tá doida? não vocês acham vocês ainda não viram muita coisa disso mas a gente sabe mil novecentos e vinte e dois lá:: trás um século de diferença... semana de arte moderna quando Vila Lobos entrou no palco pra tocar as bachianas de fraque todo arrumado teatro municipal de São Paulo assim((gesticula pra indicar que estava lotado)) de chinela porque o joanete dele tinha inflamado e ele não podia deixar de tocar tinha feito um (concerto) antes né?... aí o cara toca o palco e é vaia::do totalmente na semana de arte moderna quando Graça Aranha vai declamar na frente pra chamar o público pra entrar pra semana de arte moderna que foi aquele evento que revolucionou a literatura brasileira e tal e aí começa todo aquela ovo papel tomate tudo né?

**A1:** Cara tira tomate não sei da onde?

**P:** É quando arrumaram aquele protesto todo isso não é literatura aí o Monteiro Lobato vira e fala isso não é literatura isso não é arte isso é paranóia ele chama os quadros né da época de Anita Malfatti de paranóia pensa bem na gente chamando tudo isso que tá acontecendo agora... vamos colocar umas aspas aqui nesse lixo que vem do:: né? porque precisa desse movimento não é isso?o povo não tá precisando de liberdade de um monte de coisa também?num é um momento contextualizado em falar pouco e sacar daquilo que se fala alguma coisa mais agora tem horário pra tudo né gente?... você já pensou que/que legal as

peessoas acompanharem aqui as duas músicas né? foi muito legal... agora por outro lado o movimento é sensual mesmo como diz a música né? o movimento é sensual MAS::: a gente não pode deixar o ouvido da gente ficar é... né? esse tipo de música invadir nossos ouvidos toda hora o que que aconteceu? assentou-se o movimento assentou-se a arte no::vas linguagens foram fala::das vocês acham que quando Macunaíma de Mário de Andrade foi colocado pra ser vendido ele foi um/um livro assim bateram palmas pra ele?nã::o tá falando linguagem essa linguagem chula não sei o que agora vejam vocês daqui a dez anos vocês vão ter outro olhar sobre o créu.

**A1:** Sobre o quê?

**P:** Sobre o creu.

((vozes))

**P:** Qual/qual é o olhar que vocês já têm sobre o créu?

((vozes))

**P:** Espera aí um de cada vez.

((vozes))

**P:** Peraí em?o gente por favor eu quero ouvir.

**A1:** Muito chato.

**P:** Muito chato.

**A2:** Fica insinuando as coisas.

**P:** Fica insinuando as coisas.

**A13:** Não gosto de nenhum tipo de fank.

**P:** Não gosto de nenhum tipo de fank.

((vozes))

**P:** Peraí... aqui vamos organizar a fala... Edna.

**A14:** Igual o pessoal falou que fank é música de bobeira nem é todo fank.

((vozes))

((alunos ficam discutindo sobre música fank ))

**P:** Mas aí ( ) .... gente:::... eu vou parar a discussão então... aí quando C fala assim o padre fez a música... né? ( ) por que qual foi o objetivo de dar::: o direito autoral da música ser passada pra fank?... que que cês acham?

**A3:** Pra mostrar que fank não é só bobeira.

**P:** Não... não é não.

((vozes))

**P:** Muito bem A fala alto e em bom tom.

**A15:** Porque as pessoas já estão acostumadas com esse ritmo eles tentam passar a mensagem através da música.

**P:** Com certeza de mais a mais os ritmos ô gente preste atenção eu não vou bater palma R que diz que não gosta também não gosto não tenho/não tenho tipo mas se/ se eu sou uma educadora se eu sou uma pessoa que trabalha com a palavra e eticetera é um material sim pra eu pensar ... prestem atenção o fank entra/ o fank entra onde a mpb não entra às vezes não é porque não gostam não é porque não tem às vezes oportunidade já o fank ficou veiculado a internet com essa história do/do/do disco pirata e eticetera eticetera e de anonimato vocês viram um/um programa uma parte do Faustão a garagem do Faustão põe lá uma série de vídeos com pessoas que nunca ti/teriam um/uma chance um

( ) alguém pra falar ó toma cinquenta mil aqui vai pôr seu disco na praça toma não sei quanto toma cinco mil reais e faz um ( ) chama ( ) né? e aí o que que tá acontecendo? a possibilidade de você colocar no site fazer um/um site todo musical eticetera levou a música a outros aspectos a outro caminho por quê? as lan houses estão em todas comunidades não é verdade? do mais simples do mais humilde ao mais requintado né? agora eu concordo com E quando ela fala de ritmo realmente o ritmo é contagiante e nós somos só um minuto L... nós somos

é:: instigados com aquilo como você falou aí da sensualidade só por causa do ( ) da sensualidade .

((risos))

**P:** É tropical.

((vozes))

**A4:** Se for perguntar pro estrangeiro a imagem que ele tem da mulher brasileira ele vai falar da praia e da ( ).

**P:** Pois é.... A tá colocando.

((vozes))

**A1:** Ô gente ele falô que fank é::/é:: sensual eu por exemplo eu não gosto de fank ((vozes)).

((aluno tenta argumentar a sua escolha mas os colegas ficam gozando))

**P:** Ô gente:: é opinião dele nem que ele esteja sendo aparente... dá licença dele falar.

**A1:** Eu não gosto de fank eu gosto de rock todo mundo sabe e por exemplo é:: eu tô na festa tá todo mundo dançando eu vou ficar parado? esperando meu rock aparecer? não vou... eu vou dançar como todo mundo eu vou aproveitar .

**P:** Com certeza.

**A14:** Se ele tá dançando é porque ele gosta.

**P:** E outra coisa quando você tá dançando você não sabe que tá executando o seu gosto mas você tá se liberando em um festa e o ritmo ((vozes)) espera aí... vocês acham que o samba foi aceito de bandeja como é hoje?... não samba era coisa de malandro quem já viu?

**A1:** Vanda qual é aquela mulher que::

**P:** Chiquinha Gonzaga .

**A1:** A::h é... ela ( ) o cara lá.

**P:** Pois é você assistiu essa minissérie?

**A1:** Foi não foi uma mulher ( ) que me contou.

**P:** Pois é a Chiquinha Gonzaga ela foi uma gran::de incen/ela foi uma grande incentivadora da música popular brasileira só que ela tocava chorinho olha bem que doideira que é ela gostava de chorinho né? e aí cresce aquele grupo que o chorinho fazia era uma música mais é:: leve era tipo um samba assim de:: samba de::

**A2:** De roda.

**P:** De roda aquele samba mais manerável e o choro o chor/os choreiros os choradores os chorões eram grupos de intelectuais que surgiam iam tocar violão iam tocar flauta e/e aquela coisa toda aquele período que antecede mil novecentos e pouquinho lá vocês acham que esse povo era considerado esse povo que gostava de música era considerado um/um artista?... era um grupo de vagabundos ( ) então vocês estão observando tá vendo L como que o contexto é importante? ( ) alguém pegar um choro falar gente que música chata ( ) mas ( ) a história do choro incrementar pra ele ( ) com o chorinho você vai ver que tem contexto... assim eu creio que daqui a pouco o fank vai ser analisado nessa galeria também olha gente o hip hop eu gosto de hip hop eu adoro agora...

**A7:** Depende.

**P:** Prestem atenção ((vozes)) quem é que faz hip hop? Gente inteligente porque tem que ser de repente não é? aí vejam vocês ((vozes)).

**A11:** Professora mas todo mundo acha que quem faz hip hop é::: como é que posso falar?

**P:** Favelado.

**A11:** É... ( ) aqueles cordão de ouro ((risos))

**P:** Um de cada vez.

((vozes))

((alunos pedem pro colega repetir uma coreografia que ela do hip hop))

((vozes))

**P:** Nossa mãe... não conhecia esse lado seu... pois é... prestem bem atenção na ( ) mais algum pra falar?... I levantou aí o pano... I levantou um lado do tapete que:: também é muito claro a ideia de preconceito contra o hap.

**A1:** ((inaudível))

((risos))

**P:** Né? contra o hip hop e assim por diante né? quem faz hip hop é só o carinha de bonezinho não sei o quê não sei quando não sei que lá.

**A10:** ( ) mas anda com essas correntes de ouro é só o hap brasileiro.

**P:** Pois é mas aí:: ((vozes)) mas aí:: ((vozes)) pra gente ( ) vamos fechar tá muito ri::co Pedro::... senta direito na carteira tá muito rico a discussão mas todo mundo tá falando ao mesmo tempo e a gente tá perdendo muita coisa... prestem atenção essa questão aí de:: o que que é brasileiro quem usa assim quem usa assado.

**A8:** Cada um tem uma cultura diferente.

**P:** Cada um tem uma cultura diferente muito obrigada pela fala que não foi sua só... não foi sua só é minha também e:: cada um cada lugar ca::da momento é único cada repaginamento da linguagem da expressão da roupa é um aí:: volta novamente a palavra mãe contexto... viu Paula? que ele tem o cordão ( ) a calça toda solta é o tênis né? é uma imitação de d2 de Gabriel Pensador que que nós vamos fazer? é preferível que nosso/que nossos jovens ainda imitem ne::sse aspecto do que em outros... né? que acaba... é onde você levantou ( ) brasileiro traz mas marca a diferença .

**A10:** Eu?

**P:** “Não”.

**A10:** Eu não falei isso não.

**P:** “Não”... não falou não... não falou não só falou e voou depois... nem tava ali... então é isso mesmo variações variações e variações .

**A16:** Estilo também é personalidade.

**P:** Estilo também é personalidade... de cada um... de cada origem de cada época ... não é verdade? pois é.

**A2:** Estilo também é ( )

**P:** Com certeza... aí:: L tem uma fala .

**A17:** É:: quem não trouxe o dinheiro do livro pagar por ele((aluna cobra dinheiro para comprar livro de literatura indicado para leitura))

((alguns falam que trouxeram o dinheiro))

**P:** Pode vir L assim fica mais fácil pra você pegar.

((aluna fala nomes de alunos que esqueceram o dinheiro para pagar o livro))

**P:** Como sempre né?... eu lembro até a fala de outro dia... vocês só trazem no último dia não trazem não compram ficam os últimos e vem a desculpa eu não li porque eu não tinha o livro... cada um é responsável por si né? vamos lá? mais alguma coisa a declarar? sobre o assunto? agora nós vamos pegar o livro porque tem um tempinho aí pra gente finalizar .

**A4:** A gente tem sete minutos.

((outros falam cinco minutos))

((vozes))

**A1:** Com cinco minutos um time ganha um jogo.

**P:** Claro que ganha uma mãe/uma mãe ganha um filho concebe um filho... vamos nós ((vozes)) pronto?... página cinquenta e::?

**A2:** Cinquenta e sete.

**P:** Cinquenta e cinco que a gente parou... continuando aí aplicação da preposição T vamos para a página cinquenta e cinco?

((vozes))

**P:** Vamos T.

((aluno faz leitura da atividade do livro))

**A2:** Número três ( ) da análise do seguinte enunciado como médico é exemplar a sua dedicação ao paciente letra a ((inaudível)) indique e classifique morfologicamente essa palavra ( ).

**P:** Artigo definido né?... pode ir.

**A2:** B reescreva o enunciado substituindo a palavra paciente pela palavra medicina.

**P:** Então vamos lá.

**A2:** Como médico é exemplar a sua dedicação à medicina.

**P:** A medicina não é? com crase... e aí o que que nós observamos com essa substituição uma coisinha que a gente já havia falado que vocês já observaram creio eu lendo o que eu pedi sobre crase trazendo as gramáticas não houve oportunidade de porque passou-se mais tempo na oralidade mas sem problema vamos lá... o que que vocês observaram na troca de paciente por medicina?

**A2:** Que tipo assim a preposição vai ( ).

**P:** Verbo ou com a palavra

**A2:** ((inaudível))

**P:** Então não é verbo como que é a palavra medicina se você fosse classificar medicina morfologicamente.

**A2:** Adjetivo?

**P:** Não .

**A2:** Substantivo.

**P:** Substantivo feminino .

((aluna interrompe a aula pra dizer que a coordenadora está chamando alguns alunos))

**A1:** Valeu galera.

**P:** É pra ir rápido tá?... por favor não é pra ficar no pátio vendo educação física não... vamos continuar? então entenderam? o que/qual é o macetinho que pode ser aí guardado? quando tivermos dúvida quanto ao uso da crase trocamos por uma palavra masculina né? que aí a gente encontra a::o preposição mais artigo o obviamente o contrário disso é um sinônimo dessa palavra é uma palavra feminina né? com a artigo com a preposição mais o a artigo daí uma coisa boa pra lembrar sempre né? crase só aparece diante de palavras femininas... por quê? porque palavra feminina é determinada por artigo... não é verdade?... vamos adiante?

**A2:** Ao empregar a palavra feminina na frase anterior você viu/se viu diante da seguinte situação o encontro entre a preposição a e o artigo feminino a trata-se de duas palavras que apresentam o mesmo ( ) ou seja grafia e pronúncia mas pertencem a categorias gramaticais diferentes como proceder então? nesse caso também poderá ocorrer a contração da preposição com o artigo o que receberá o nome de crase.

**P:** Isso a gente acabou de falar né? e já vem falando ao longo da/do trabalho da regência vale o grifo num vale? e escrevam do lado aí... dicas sobre crase eu acho que não precisa cobrar eu acho que cada um comprando um marca texto pra si né? aí não precisa de cobrar não viu? ((professora chama atenção de alunos que estavam pedindo marca texto emprestado)) se não vai inflacional... valeu o grifo aí?... dicas sobre crase coloque aí do ladinho... chamando atenção... cadê a sua/ seu marca texto ((professora pergunta pra aluno)) pois é traz pra você ter um dia desses eu vou fazer uma varredura nas bolsinhas pra ver o material ...

((secretaria chega em sala com um lâmina pra entregar ao aluno))

**P:** A::h a lâmina de quem?... A a lâmina... você fez no computador A?... fez no computador? semana que vem ((fala nome da pesquisadora))

((vozes))

**P:** Semana que vem a gente/nós estamos trabalhando as produções de texto com reescritura só que a princípio é::: eles estão aplicando tudo que eles já têm conhecimento para::: aconselhamento de texto aí se você tiver um tempo segunda-feira a gente faz no::: no horário

né? segundo horário... bom então nós paramos aqui obrigada segunda-feira novamente gramática ( ) e:: foi muito bom né?

## ENTREVISTA

**Ps.** Explique o porquê de ser professor de Língua Portuguesa(LP).

**P:** Língua Portuguesa entrou na minha vida:: é:: de uma forma inusitada a princípio eu não pensava que seria uma professora de LP não eu comecei como professora de pré escola era professora do segundo período né? e:: fiquei apaixonada pela alfabetização com:: vinte e oito alunos de quatro cinco anos na sala que:: começaram a ler tudo porque é:: comecei a brincar com eles nas/nas brincadeiras de recreio nos jogos aí envolvia a palavra trabalhava muito com contação de história e:: eu/eu tinha feito:: já uma série de cursos e de cadeiras pra educação física o que era a minha área.

**Ps.** Que legal.

**P:** É:: eu comecei como professora de educação física na verdade e fui pra pré escola e lá é:: essas crianças no mês de agosto começaram a desenhar letras e ler ...aí eu comecei a ficar assim intrigada porque:: nem ( eu ) mesmo eu tive assim um:: método “x” né? por exemplo é:: na escola que eu trabalhava o pessoal usava cartilha e eu num:: usava cartilha eu usei/usava palavras brincadeira com palavras na verdade quando surgiu o método de Emília Ferreiro aquela questão do construtivismo que pra mim na verdade não entrou na escola como deveria ser tudo que eu já li a respeito não prova que o povo usou mas quando veio aquela avalanche do cons/do construtivismo eu notei que eu já fazia aquilo assim é:: acho que até com brincadeira lata pacotes tudo que os meninos levavam pra sala era motivo pra falar e aí eles começaram a escrever e aí:: eu fui ten/tentar o:: o vestibular pra educação física só que saia ia pra prova prática e eu não tinha habilidade pra natação e eu não passava na prova prática porque eu não dava conta aí:: eu comecei me preocupei com pedagogia e pedagogia também não era minha praia eu fui falei não é isso aí um belo dia é:: acho que faltavam uns quinze dias prum vestibular na PUC e uma colega falou assim ô C já que você não inte/num interessou pela pedagogia e tal por que você não faz vestibular pra:: tem Letras na PUC aí:: eu véspera de carnaval o vestibular era em fevereiro ah:: falei assim ah:: como é que vou passar na PUC aí fui fui e passei em sétimo lugar... aí em fiquei seis meses por conta da PUC e depois não tive como ficar mais eu tive né? nesse tempo sempre gostei muito de lê fiquei por conta né? fiquei muito encantada com tudo primeiro período assim riquíssimo e:: não tive como aí continuando lá aí tinha uma ramificação da PUC em Itabira... que era uma:: era uma extensão da PUC aí em vim pra Itabira pro segundo período e:: a transferência pra Itabira foi/foi de certa forma um reforço porque eu cheguei no segundo período em Itabira e eles estavam fazendo é:: na FAE/FAE que era FAFE Itabira eles estavam fazendo no segundo período aquilo que eu já tinha feito vencido tudo então fiquei nadando de braçada tive duas professoras maravilhosas na/lá em Itabira que me valorizaram e:: me puseram muito assim pra/ pra lê além daquilo que eu podia ler porque aí eu peguei João Wanderley Geraldi o texto na sala de aula e Aldemar Taranto e fui pegando essas/esses textos Otto Moacir Garcia é:: Magda Soares é:: aquela professora eu esqueço muito o nome dela Graça Costa Val fui pegando esse pessoal e fui lendo fui lendo fui lendo fui lendo e:: quando eu vi eu já tinha tomado um/um uma paixão muito grande pela linguística eu sempre gostei... aí eu não pensei duas vezes eu me candidatei ainda no curso de Letras à professora de LP porque havia uma:: uma escassez né?de/do pessoal já com diploma aí eu fui trabalhar e o primeiro livro que eu trabalhei foi um livro do Bianchini é:: não lembro o nome dele todo não sabe assim de cabeça não mas um livro do Bianchini e a gente ainda tava na ditadura militar né?assim saindo da ditadura militar oitenta setenta e nove oitenta oitenta e um por aí e:: comecei a trabalhar com todo aquele material assim é:: que não que começava a::/a::/a valorizar análise do discurso é::

o texto co::mo pretexto mesmo a princípio e:: e a literatura dentro da sala de aula né? sempre não abri mão aquela coleção vaga lume aí eu ia pra Ática buscava pedia eles sempre me mandavam né? pelos catálogos fui fazendo uma coleção e aquilo eu levava jornal também né? assim não havia essa:: e::ssa propagando do/do trabalho da variação de gênero mas eu já já tinha sim eu gostava de fazer um caderno com um monte de/de coisa de jornal de palavras cruzadas e tudo e levar aquilo pros meninos e as minhas primeiras turmas de:: LP não foram no estado foram no colégio no:: antigo Instituto Cultural Gercina Hosken e lá me deram umas turmas que me exigiram muito porque que largou o/o Português pra eu entrar tinha é:: também não tinha formaçã na área e eu era muito nova para o pessoal o professor de LP tinha que ter um perfil assim já né? e essa professora ela:: circulava nas casas né? e o colégio só tinha filhos de gerentes de empresa e tal e::: e o povo::: quando bateu o olho e viu aquela professora assim meio hip né? eu era meio hiponga e aquela professora meio hip assim começaram a assustar e:: aí que professora é essa que num mexe diretamente com gramática normativa trabalha gramática mas não trabalha gramática normativa... ah não aí começaram a reclamar mas aí foram vendo a princípio que o/o processo era um pouco mais é::/é::: nem sei se moderno mas um processo inusitado porque os meninos estão acostumados a ter caderninho de verbo essas coisas e eu:: acabei com aquilo logo de início falei olha não é por aí a gente vai aprender a ler mais do que e a falar mais do que simplesmente só escrever e eu lembro eu vou lembrar o nome do coisa é do Bianchini o livro e e depois eu consegui uma coleção da Magda Soares também comecei trabalhar com esse pessoal e ter uma/uma:: relação muito estreita com pessoal de faculdade Aldemar Taranto foi um grande mestre pra mim Graça Lima uma professora de/de Itabira também e:: esse pessoal:: é:: não cê tá no caminho certo isso mesmo LP vai ter mudanças mesmo que bom e quando/aí depois que eu fui pegando o gosto e não quis mais mexer com outra coisa assim aí eu ainda tive classe por um tempo eu tive classe continue alfabetizando e trabalhando com aula de LP tanto é que eu:: fui professora de inglês também porque:: naquele princípio né? sempre fui muito consciente é::: eu sempre gostei de fazer muito ali né? na/na a risca mas o/o inglês a princípio me chamava tinha boa pronúncia falava direitinho e tal mas logo eu vi que não era minha não era eu que gostava mesmo era de/de literatura de redação de LP na sua essência mesmo e aí deu um desdobramento eu aprendi muito trabalhando porque houve um desdobramento de gramática literatura linguística é:: uma/eu creio que até oitenta até noventa quase houve esse desdobramento nas escolas de ensino médio e eu tive que lê muito né? e isso ajudou aí:: daí a ideia de ser professor de LP literatura produção de texto mexer com LP mesmo.

**Ps:** Pra você qual é a função do professor de português? O que é ser um bom professor de LP? Como que você vê isso?

**P:** A::h primeiro a função pra mim é uma função social sabe? tá intimamente ligado com sociologia com psicologia com sociologia com::: a::: filosofia mesmo pra mim é uma filosofia de entender a comunicação de:: internalizar uma comunicação de interagir no mundo que é um mundo de comunicação hoje por exemplo eu ouço muito a gente ouve muito sobre essa questão do internetês etc da variação linguística né? coisas que já estavam escritase pré-ditas há muito tempo e que vem aí com uma:: um desafio muito grande então eu acredito nessa/nessa mudança linguística é::: como que eu digo gradativa porque:: é:: um evolução eu não vejo como adultério nem tão pouco vejo isso como dificuldade não muito/muito pelo contrário é:: uma associação eu/eu gosto de falar muito pros meninos é:: não importa a série que pra mim é como se tivesse me reportando lá pra semana de vinte e dois sabe? essas brincadeiras que eles trazem dos emails né? das pérolas mesmo isso me reporta pra vinte e dois... sabe? outro dia eu fiz uma prova pro terceiro ano to::da jogando Manuel Bandeira com os desafios e:: colocação pronominal em cima disso é::: aí ele riram e falô assim a prova é de literatura ou de português fessora? que que cê quer que a gente aborda? ( ) fiquem à vontade

se vocês tiverem consciência pra fazer as correções todas gramaticais e ainda colocarem o lado literário eu não importo não porque na verdade é um:: é um/é uma:: interação é uma um/um entrelaçado né?mas:: eu me vejo lá como/como o pessoal de vinte e dois se viu sabe?porque são novos desafios é lógico que a linguagem dentro da:: da norma culta tem o seu privilégio tem o seu caminho tem o seu canal é legítimo deve ser convencional sim porque senão onde vamos parar né? e:: ( ) mas eu gosto muito de laboratório acho que a sala é um laboratório todos os dias é dia de pensar às vezes eu tô trabalhando uma coisa aí me vem um/um insit assim nó isso pode ser assim aí eu mudo a aula toda mudo tudo sabe?um/por exemplo se aquele dia começou com uma:: uma sistematização gramatical alguma coisa de/prá trabalhar sintaxe muda tudo porque:: os meninos já notaram eles gostam disso né? cê sabe pelo:: pelo processo todo que você colheu que eles gostam disso e:: tem alguns que já tentam até é:: preparar pra chegar e discutir o assunto eu/eu/eu já notei isso eu tenho um aluno que ele propositalmente faz as perguntas pra eu:: pensar com ele aí ele eu/eu ainda brinco assim já vem com obviedades aí ele/ele fala assim mas eu gosto professora só pro cê assegurar o que eu já sei... então é por aí é um intercâmbio total e eu acho que a função do professor de português é esse/é essa de::de ser um verdadeiro intercâmbio entre:: o que é falado o que é escrito eu não me vejo/eu me vejo como a dona do saber mas também não deixo de mostrar é:: tudo que:: eu repenso é:: num quero ser aquele dogma aquela coisa fechada pra eles mas ao mesmo tempo gosto de me sentir assim:: a gente tem um pouquinho de pavoneamento né? então eu gosto de me sentir segura me preparo leio tudo fa::ço tudo antes de ir pra sala é:: eles morrem de rir fessora me empresta seu livro pra estudar pra prova?eu uso muito marca texto com eles comigo e:: faço n é:: anotações de tudo que eu penso vejo então assim eu vejo o papel social porque se a comunicação é liberdade pro século XXI e é tmabém é prisão né? porque na verdade é:: nós sabemos que:: pela comunicação se não houver um bom entendimento o sujeito tá aí então o papel acima de ser um papel de legitimação da linguagem de/de trabalho com essa riqueza toda que/que nos é dado eu acredito no papel social sabe?

**Ps:** Você utiliza documentos oficiais de ensino, por exemplo; projeto pedagógico da escola, Programa Curricular Nacional, manual de ensino para o professor, manual de redação, livros didáticos e/ou livros teóricos como instrumentos de orientação/planejamento do seu dia a dia de professor? De que forma eles se fazem presentes na sua aula?

**P:** De/eu/eu utilizo sim eu/eu os utilizo de/de todas as formas que são cabíveis dentro do/do processo porque primeiro é:: o planejamento por mais metódico que seja é um norte né? eu num consigo:: é:: eu sô muito metódica eu gosto de método eu gosto de/de organização e:: o planejamento ele não pode ser o melhor mas ele tem pelo menos pré-requisitos que os meninos vão precisar e que a gente precisa trabalhar só acho que cê tem que ter o terreno o planejamento pra mim é:: a estrutura básica é:: é o alicerce que eu tenho e ali naquele alicerce eu vou mesclando eu vou tecendo né? o/o tijolo o/o:: o vidro o:: telhado tudo que eu posso pôr que pra mim a linguagem é uma tecetura ou então as linhas as cores né? as pinturas é:: na verdade eu acredito em todos todos esses instrumentos como forma de:: de valorização de pesquisa de análise de repensar porque a linguagem ela é:: totalmente articulável e:: à medida que você trabalha um lado e outro por exemplo os manuais de redação é:: para esse início de cada teoria é:: de gênero ou de tipo textual cê tem que tá é:: com clareza mostrando pra eles assim normatizando ainda algumas coisas... mesmo que a gente primeiro faça as oficinas da produção com pretextos ou com bases em textos dentro dos assuntos que a gente quer trabalhar ou dentro da tipificação ou dos gêneros mas:: o:: o aluno precisa de ter alguma coisa pra pegá depois e comparar né? eu acredito sim então assim eu/eu tenho é:: tem instrumentos que andam na minha:: bagagem do dia a dia sobre à mesa o tempo todo gramática dicionário até pra eles mesmos manusearem é:: PCN tudo eu gosto que eles vejam às vezes a gente

xeroca determinados por exemplo aqueles manuais do ENEM eu não jogo nenhum fora sabe? eu tenho todos guardados é::: levo pra eles verem ano passado eu/eu me senti muito mais à vontade trabalhando com o terceiro ano quando eu peguei todas aquelas é::: aqueles comandos do ENEM sabe? passei pra eles passei as competências habilidades estudei um por um com eles então assim eu acredito que::: se todos os professores lessem os aconselhamentos que vêm nos manuais que::: se predispusessem a ler o livro didático não simplesmente como um negócio que você tira do armário e vai pra sala de aula mas sabe?com preparo mesmo às vezes uma cabeça de questão enunciado da questão ela traz assim ns desdobramentos e::: e o pessoal ah:: eu tô sem ideia pra fazer isso aquilo então acho que os manuais eles muito importantes eu gosto de encontrá-los até pra ter mesmo a::um prazer de/de construir de reconstruir aquelas/aquelas coisas que tão lá sabe?de usar:: por exemplo um ano cê usa de um jeito outro ano cê usa de outro por exemplo eu não uso manual de/de cima abaixo assim né? o livro didático por exemplo também é::: à medida que u:: tem coisas que num dá pro cê pular mas quando diz respeito a::a:: textualidade a::: questão de:: de estudo poético das figuras de linguagem essa parte semântica eu gosto de vez em quando eu me mesclo misturo faço aquela metalinguagem de um texto com outro sabe? porque são às vezes capítulos que vão conversar que vão intertextualizar melhor a::/aquilo que você precisa e o aluno ele faz com o maior prazer sabe? então acho que não só uso como gosto que eles usem também tudo que tem de método.

**Ps:** Suas condições materiais de trabalho são adequadas para o desenvolvimento da sua atividade profissional?

**P:** As minhas condições pessoais são... eu procuro minha vida a minha casa ela é toda adequada pra trabalho ( ) se se possível é::: se necessário for nem num mexo na mesa pra nada minha mesa de trabalho ela é já:: toda separadinha com eu já preparo diante mão assim essa semana eu vou mexer com isso então já deixo tudo lá hoje eu tenho assim um:: arsenal que que:: é propício de jornais revistas é:: folderes bula tudo que eu posso computador tudo/tudo que eu puder .

**Ps:** E/e na escola?

**P:** Na escola por incrível que pareça no estado eu tenho um arsenal também que é:: fantástico sabe que:: é::: o pessoal não valoriza eu consegui encontrar no estado quinze fitas sobre/com tudo de língua portuguesa mandaram pra escola é::: tem uns/uns:: assuntos de tv escola que::: são o que há sabe? pro cê levar pra sala pro/e hoje eu trabalho numa escola que tem tudo tem data show tem notebook tudo a minha mão tudo sabe? uma televisão muito boa:: tem tudo eu sempre a/agora eu/eu nunca esperei isso não sabe? eu nunca tive esse data show essas coisas não mas mesmo ainda com retroprojektor eu sempre procurei é::: trabalhar de forma que o menino visse que num era só o papel o giz essas coisas não e mesmo com giz com papel eu sempre procurei fazer do quadro um lugar diferente que num fosse aquela coisa massante né? que só:: serve pra ferir a mão de professor então assim agora eu/eu acredito que::: o::/o:: pessoal vai descobrindo isso se ele quiser descobrir né?o professor o profissional vai descobrindo isso se ele quiser descobrir e:: também ao longo da trajetória porque às vezes cê tem um livro que num parece um pouco chamativo aí nó que porcaria de livro aí cê vai lá e:: vê que aquele livro tem coisas né? num deixo jogar um livro didático que::: que vai saindo de uso da escola eu não deixo jogar fora eu tenho lá umas seis oito caixas lá com os livros sabe? saiu do uso recolheu dos alunos que vai chegar um remessa guardo tudo porque muitas ve-zes cê tem aquele material ali pra uma revisão um texto que não volta mais que/que cai em desuso por iniciativa do autor do/do/da coletânea ele/ele cai como uma luva em determinado momento e::: e o povo tem mania de descartan::do jogando fora lá na escola até ê/eles me acham um pouco sucateira mas eu não jogo não deixo jogar não a/e/e ó agora condição que eu um::: que eu:: ainda sinto falta é que eu acredito que se o professor de:: de línguas tanto

português como inglês que seja espanhol se ele tiver sua própria sala esse é meu sonho uma sala enorme laboratório tipo uma biblioteca com tudo com o data show completo né? não um:: só um aparelho lá pra reprodução mas um data show completo ( ) quadro disponível tudo aparelhagem toda lá só você acionar e ter a sua sala porque aí o aluno iria prazerosamente praquela oficina como eu vê/como eu acredito que as escolas deveriam investir nisso pra tudo que que adianta ficar mandando armário pra linguagens né? a::h livros pra isso se que aquele negócio cai às vezes na mão de bibliotecários que ou se sentem donos absolutos daquilo né? parecendo um aquele texto da felicidade clandestina de Clarice Lispector e::: não disponibilizam aquilo então assim eu não posso queixar não sabe? é::: de material didático não/eu tenho bastantes coisas pra:: pra fazer e::: se não tem também a gente improvisa faz de tudo é::: faz um arsenal e leva pra sala com caixas com palavras recorta::das com o que a gente tiver jornal:: sabe se o pessoal soubesse a riqueza de jornal não jogava fora num tem é atemporal jornal é atemporal não importa se é de ontem se é do ano passado eu acho que é atemporal é claro que existem coisas até pra comparar sabe? estilo né? de um jornalista de outro ou como que determinado assunto ficou veicula::do o que que a mídia usou até pra ser crítico pra ser social dentro da linguagem então acho que:: se trabalhar um pouco mais vê que ainda existe agora a/quanto a formação quanto a o aspecto de carga horário aí não aí eu me sinto lesada porque eu acredito que a gente:: é carga horário e::e::e:: situação de remuneração aí eu acho que nós ainda não somos não temos é:: as nossas condições materiais é:: dignas não porque outro dia mesmo eu fui a Belo Horizonte pra um simpósio na editora Lê e::/e lá eu vi um material assim que me chamou atenção logo depois eu passei numa outra livraria e vi mais alguma coisa na::da menos de cinquenta e oito sessenta reais e::: é eu acredito que nós não somos o supra sumo da/do ensino não mas somos eu sou até contraditória nisso quando eu digo que não somos porque o pessoal de matemática também né? o pessoal de outras áreas eles acham que devem ser valorizados mas se não passar por nós se não passar pela interpretação da boa leitura é::: da boa leitura da contextualização de tudo que ocê sabe que:: predispõe o entendimento acho que não chega a lugar nenhum não né? aí eu me sinto ainda muito empobrecida no sentido.

**Ps:** Além das avaliações programadas em calendário escolar pensando na escola particular né? você usa outros instrumentos de avaliação? Quais? E qual é a sua opinião em relação ao sistema de avaliação da sua escola?

**P:** Eu me preocupo muito porque:: a avaliação ela/ela não existe só por um período né? final de uma aula você pode fazer de um/de um cinquenta minutos que seja acho que é muita coisa pra avaliar então eu gosto de fazer avaliações sabe? às vezes eu:: eu terminando aula daquele dia eu falo assim em uma palavra tal aí eles fazem né? naquele:: falam e aquilo já me dá um caminho pra pensar na outra aula mesmo que eu já tenha planejado é::: eu aprendi também a não ficar marcando matéria pra prova eu combinei isso com/eu combino isso com os meus colegas estudantes eu não gosto muito de chamar eles de alunos não eu falo muito com eles olha gente eu não gosto de ficar marcando matéria não porque:: nós estamos dentro de um processo o que que vai findar nesse processo na avaliação sistemática? é?então essa avaliação virá de quinze em quinze dias às vezes né? no nosso caso lá na escola particular e::: é vocês sabem que tudo que eu tô trabalhando é motivo de ser avaliado mas:: não é motivo só em prova porque de repente na oralidade o aluno dá muito mais na resposta ou refazendo a fala do outro então assim eu procuro sabe? na/na avaliação qualitativa é:: apesar da gente ser acho que nós temos dois pontos de avaliação qualitativa mas eu transformo mais coisas por exemplo aquela prova orientada eu gosto muito daquela prova orientada porque aquela prova orientada ela/ela me dá um/um feedback assim da dúvida às vezes eles me chamam discutindo eu gosto que faça com o material eu prefiro que eles façam com o material e::/e:: cada um com o seu mesmo que um tire dúvida com o outro eu não quebro não o::/o clima não só não

acho certo eles darem as mesmas respostas e tudo porque senão fica né? perde ô gente tá perdendo a originalidade de não precisam disso mas eu gosto daquele tipo de avaliação eu não gosto/eu não gosto muito eu me sinto mal até pedi eu não sou mais aplicadora contínua só acontece quando cai num dia que eu tô lá funcionando né? como professora mas eu/eu não me sinto muito bem com esse trem de horário de prova esse troço não eu acho que é organizacional sabe? pra entidade pra né? pro/prá casa é uma organização pra nossa vida é uma organização também sabe? mas eu acho que é pesado porque eu/é um treinamento porque infelizmente ou felizmente você tem prova pra tudo na vida né?mas:: muito se perde tanto que:: tanto eu/eu já tenho um pensamento sobre o assunto que eu não avalio tudo ali sabe? é:: questão sintática por exemplo eu coloco umas duas três questões bem diluídas é:: sempre como morfossintaxe sempre com um pouco sempre conjugando sintaxe semântica mais semântica do que sintaxe é:: aí quando vem uma:: uma forma assim a prova eu corrijo e vejo que num surtiu muito efeito... eu fiz uma folha é:: junto com a coordenação eu ponho só o cabeçalho as questões e coloco aberto pra que eles justifiquem por que acertaram e por que erraram e eles dão assim noção exata de onde tinham dificuldade aí eu corrijo tudo outra vez que eu faço eu pego a::a::a folha pego a prova né?corrijo de/dou a prova entrego a prova corrigida avaliada aí eles vão por exemplo é:: questão um foi fechada foi uma questão relativa a texto eu quero cobrar interpretação de títulos aí eles leem e:: e leem o que que eles escreveram e eu quando faço isso eu não influo muito nas respostas deles não só pergunto ponho umas interrogações alguma coisa tá claro?tá lógico?presta atenção lê de novo aí eles voltam lá e aí já estão em dupla com as duas provas/com as provas e aí eles pegam esse trabalho e::e:: reavaliam um do outro Ó:: cê não leu foi isso aí eles escrevem lá pra mim errei a questão porque não li o grifo em tal parte eu gosto de:: eu faço a prova pra eles assim é:: quando eu falo pra eles todo/todo o:: momento anterior à prova eu sempre bato tecla/leia o grifo leia o grifo então eu ( ) eu vou negritando as provas tudo os comandos todos ponho em maiúsculo todo negritado e mesmo aí eles (vão) nós não lemos o grifo e o grifo fa/pedia por exemplo pra isso praquilo praquilo outro então assim eu tenho ganhado muito principalmente nessa turma que nós colhemos material na sétima série eles tiveram umas decaídas e aí nós fizemos várias vezes essa correção e:: foi uma:: consciência muito grande que eles tomaram esse ano outro dia falaram é fessora é/num precisô ainda né? da folha aí o que que eu faço eu avalio sabe? eu reavalio ( ) por exemplo a prova teve valor/o peso seis eu pego dois pontos da prova pego dois pontos que seriam chamados de pontos extra pego dois pontos e vou lá e reavalio e anexo à prova e faço já fiz isso junto com a coordenação por exemplo se em dois ele tirou um e meio olha que progresso que ele tem é preferível eu anexar um ponto e meio e ele crescer olha o que que ele fez ele/ele avaliou ele discursou sobre aquilo que ele/ele não entendeu no momento lá de duas provas na carteira fazendo por exemplo português e alguma outra coisa ô no caso de ensino fundamental eles fazem português e produção de texto mas:: é:: no ensino médio não no ensino médio tem português e biologia que na verdade é/são duas linguagens muito (loucas) né? e aí a gente vai fazendo esse tipo de trabalho outro/outra questão de avaliar os trabalhos de produção também por exemplo eles vão passar a/o/o material na lâmina e nós vamos pro/pro retro aquilo é fantástico sabe? todo mundo fala todo mundo aconselha é:: é aquele verdadeiro confissionário comum né? então eu/eu sinto assim que cresce muito sabe? eu/eu recebi um aluno esse ano que a princípio parecia dislexia e num é desatenção mesmo depois que ela se viu em foco lá na lâmina nossa senhora mas eu tenho que melhorar é muita coisa aquela questão do espelhamento pra ele se vê pra ele né? voltar a um ponto comum então tudo que eu puder avaliar nesse aspecto da oralidade eu avalio também sabe? é::/essas de::/de texto agora jamais abrindo mão do registro né? porque o registro é pra sempre eu falo com eles gente é:: aí eu me sinto um pouco:: é:: conservadora porque eu fico de cima pra não digitar não digita não a::h mas a gente vai errar mais não tem importância né? essa concepção de erro e acerto eu já tenho trabalhado bastante

também pra acabar com aquela coisa canônica lá de sofrimento por erro tanto é que eles têm muita liberdade nossa mãe dei uma vacilada aqui a deu mesmo pronto sabe? então é aquilo que você viu naquela tranquilidade ali e vai caminhando né? claro e lógico que tem regras tem:: existem momentos que são bem pesados que quando entra alguma coisa disciplinar a gente tem que corrigir mesmo e:: pra manter né? a organização do/da turma mas é por aí.

**Ps:** Então, no seu trabalho desenvolvido em sala, você enfatiza algum objeto de ensino? Gramática leitura e interpretação produção de texto.

**P:** Se eu enfatizo.

**Ps:** É algum desses.

**P:** Eu tenho que optar por um?

**Ps:** Não.

**P:** Não? eu acho que eu enfatizo um não eu acho que eu mesclo todos eles porque eu não consigo vê gramática gramática é estrutura sim não adianta esses modismos de ficar rechaçando gramática sabe é:: eu acho que ela não existe pura né? sem o texto ela existe para a estruturação textual mas e o aluno precisa ter o gosto de saber lidar com a nomenclatura sem contudo ficar aquela/aquela linguagem esdrúxula aquela coisa lá obsoleta e o menino né? é:: fala daquilo como se nada se nunca passasse na vida dele ou então aquela decoreba mas que ele tem um conhecimento e se apropria e fale né? eu rio muito quando chega na/a colocação pronominal e:: a gente vai falar e fala né? eles riem né quando fala mesóclise né? parece trem de comer fessora é olha próclise aí:: eu gosto muito de chegar com o::/o gigolô das pala::vras ou então aqueles coisas de Luis Fernando Veríssimo né? alguns trechinhos e eles gostam de ler palavreado aquelas coisas pra fazer gozação ou então pega um/um instrumento assim legítimo tipo certidão é:: registro a::h um assunto mais formal um texto que deve ser de/de código penal alguma coisa assim a gente pede pra colocar jogando com uma linguagem cotidiana aí eles sentem isso aqui é respeitais isso então eu/eu me valio de tudo sabe? eu acredito que é:: instrumento é:: eu num acho eu num vejo uma aula só de gramática eu não consigo fazer uma aula fechada é:: quando eu vi já:: foi né? a gente já trabalhou muito mais a semân/agora eu amo semântica né? e:: eu fiz um curso semiótica que me/me assegurou mais ainda essas leituras é:: outra coisa essas leituras de:: de texto de gravu:ras pintu:ras de/de imagens né? de símbolo até de geometria mesmo que dê assim pra formação eu/eu gosto dos conhecimentos linguísticos sempre construídos por eles então eu já mais introduzi alguma coisa partindo só da teoria e aí:: eu eu tenho um banco de gravuras que vai pra sala direto aí eu já olho um lá constrói aí um por exemplo se a gente tá trabalhando transitividade já vai ali de uma vez trabalha concordância trabalha tudo às vezes entra até:: coisas que a gente nem pensou naquele dia é:: eu não sei se cê tava lá no dia que começamos a falar de transitividade e caiu em preposição e eles começaram a lembrar de quando faziam confusão entre sobre e sob mas foi tão interessante as conclusões que eles chegaram que se a gente pudesse gravar tudo pra ter isso como sabe? um norte né? do dia a dia pra estudo mesmo a gente ia vê que muita preocupação ou muito discurso sobre/eu uma/jamais aceito falar que esses meninos não sabe isso me dói aí eu brigo feio... quando fala a::h esses meninos não tão sabendo nada num sabe português aí eu falo que num sabe português gente? não é por aí não num sabe português? então como que ele fala como que ele/ele discursa como que ele defende suas necessidades e/e como que manipula o mundo lá fora? porque eles têm uma persuasão muito grande de tudo então eu acho que não tem jeito de ser isolado não.

**Ps:** Mas então.

**P:** Não sei se eu fugi da questão.

**Ps:** Não é isso mesmo eu queria saber se você enfatizava algum desses objetos não necessariamente que enfatizasse um... e as propostas de leitura e interpretação como elas são elaboradas? Acho que você falou um pouco aí né?

**P:** È eu até por ironia tinha da minha agenda ali junto das coisas foi uma última proposta que eu de leitura que eu cê fala no sentido de paradidáticos ou do cotidiano.

**Ps:** Do cotidiano.

**P:** Do cotidiano nós temos é:: por exemplo eu já disse que eu trabalho com os manuais também né?é:: eu tenho nos manuais né mesmo o manual do estado que é o livro Cereja é:: tem uma/um discurso legal lá eu gosto muito já tem bastantes anos aí que ando com aquele manual do Cereja e:: o:: o livro da rede é um livro que tem uma metalinguagem legal também né? é:: eu sempre me aproprio das perguntas que tem partindo dos textos lá porque tem uma série de/tem uma preocupação grande em estudar gênero textua::is e tá né? eu me aproprio do manual do que se propõe no manual é:: que é contextualizaçã::o intertextualida::de toda essa dinâmica que você sabe da metalinguagem e tal e procuro é:: colocar também meus pontos de vista por exemplo eu não abro mão dos meninos fazerem inferência de todas as aberturas de capítulo por escrito tá lá a proposta né? por exemplo é:: pro bom entendedor um pingo é letra ou então é:: de quem são essas/essas pala::vras pra introduzindo cada capítulo ou:: é:: pra que estudar gramá::tica né? então eu faço aí sempre vem umas imagens a gente faz uma série de inferências um/um jogo mesmo uma tempestade de ideias de tudo aquilo às vezes leva até mais de duas aulas trabalhando aí quando vai pro conversando o livro é dividido em conversando que é todo aquele projeto de/de ô professora nós já fizemos sobre isso aqui uai então transcreve aí transcreve outra coisa é divisão de texto sabe eu gosto de/de trabalhar com divisão texto mesmo e aí na divisão de texto cê faz de tudo né? porque cê já tá trabalhando paragrafação aí vai tudo eu gosto de dividir fazer um trabalho de divisão de texto não importa mesmo que o livro não peça a localização de título é:: desenvolvimento aí o menino já começa o menino não o aluno já começa trabalhar todo o tipo de:: de estrutura de texto é:: vocabulário também sabe? gosto de trabalhar bastante vocabulário mesmo que a sequência lá do/do material né? partindo dos textos às vezes umas perguntas muito bobas .

**Ps:** Eu ia perguntar se o material é interessante se é adequado à turma.

**P:** É interessante em partes mas eu acho que eles ainda são ingênuos pra construção do material porque os meninos eu não falo/eu falo isso pelos meus é:: coleguinhas lá pelos meninos lá eles são mu::ito sabe? às vezes tem umas proposições ô profeSSOra esse povo tá chamando a gente de bobo sabe? acho que podi::a é:: eu sempre falo isso com quem tá fazendo o material todas às vezes que/gente vão caprichar mais nessas questões porque o material do Cereja tem:: é puxado é/ele tem uma dialética muito legal discurso dele lá tem um raciocínio muito legal sabe pra conduzir e:: os meninos discutem sabe? às vezes dão resposta e ficam em dúvida será que tá completo? será que não tá? e assim vai é:: bom mas ao mesmo tempo como já disse anteriormente tá na nossa mão aí eu vou ainda faço mais umas questões é:: na parte de sistematização eu gosto de complementar tudo que tá lá sabe as questões de gramaticalidade toda eu vou colocando outros pontos de vista vou puxando e a gente vai puxando seta praqui e no final das contas o negócio tá mais uma brochura do que de/de anotações do que tudo.

**Ps:** Todos os alunos têm o material?

**P:** Todos os alunos têm.

**Ps:** Como que é feita a escolha desse material.

**P:** Bom na escola pública a gente participa tem uma::/um manual né? pro cê avaliar cê:: como se fosse um anúncio e vem pilhas e pilhas e pilhas de livros pro cê analisar igual quando cê tá na graduação cê faz aquelas análises de manual aí:: eu sempre procuro:: alguma coisa que tenha diversificação de/de linguagens de/de gêneros textuais né? de:: construção de conhecimentos linguísticos mais adequado a construção mesmo bem assim na linha como eu escolhi o do Cereja lá no estado inclusive na época com críticas o pessoal falou assim cê tá levando esse livro pra um distrito coitados desses meninos ã:h coitado do cês e a escola hoje é escola referência língua portuguesa puxa o carro lá da cidade que eu trabalho a escola é escola

referência e lá tem uma série de escolas dentro do/da cidade que num num chegam é:: agora no/no/na rede na escola particular ela usa o material da rede e vem o livro vem aclopado já vem definido e i::sso não impede que eu saliente meu ponto de vista como sempre tanto pra quem faz quando eu vou a encontro com autores na rede como é:: nunca com os meninos por ética né? eu jamais mostro pra eles quando eles falam ah tá fácil não gente peraí dá uma abertura né? esse ( ) material é feito assim pra que a gente tenha abertura e/e trabalhe então eu sustento esse/essa tese olha o material não tem que vir pronto e acabado e aliás eu acredito nisso também sabe? eu/eu até me sinto bem livre pra fazer minhas coisas e:: anexar o que eu quero né? por exemplo tem uma oficina de escrita que vem que é inoperante com o número de alunos que eu tenho já que eu tenho eu fiz duas vezes/duas vezes aí com isso eu parei uma série de outras coisas eu tenho até registro sabe? eu tenho livrinhos que foram feitos final o produto final foi a construção de um livro então eu tenho/tenho uns seis livrinhos que foram feitos com a produção de textos agora na atualidade o que se pede de detnro dos concursos os nossos alunos são/estão inscritos nós não temos tempo de ficar fazendo autorias só né? então cê precisa de ser mais jornal né? redação de jornal essa coisa prática do dia a dia ou o blog né? há há produtor de blog ué eu tenho que/eu tenho que preparar meu aluno produtor de blog né?

**Ps:** Como que você avalia corrige esses textos dos alunos ?

**P:** Aí dá um trabalho violento porque eu corrijo texto por texto apesar de fazer esse trabalho que eu te disse de lâmina sortear:: textos pra lâminas geralmente uns cinco por aula né? quando o texto não tem muito material é:: eles falam é:: eles/engraçado que eles já falam comigo eles já aprenderam isso ô professora esse texto de fulano tá tendo é material em? que eles não falam mais de:: é:: erro antes eu falava hipótese agora eu não falo mais hipótese eu falo é material mesmo então o material hoje tá grandioso aqui então assim quando o texto a materialidade do texto tá bem assim rica né? no sentido de/de/de:: obstruir mesmo aí a gente eu uso a caneta mesmo e tem uma série de coisas eu trabalho sempre a parte de morfossintaxe eu/eu faço algumas convenções com eles alguns sinaizinhos de convenção pra levar pra reescritura sabe por que escritura é necessária né? aí eu corrijo avalio porque no particular a gente tem prova de produção né? que por um lado é:: difícil por outro ajuda pra eles criarem uma certa responsabilidade mas aí eu não uso só o::/as provas como termômetro pra nós também sabe? a minha medida meus pesos e medidas são também bastantes atividades de leitura de reescritura de tudo que eles fizeram às vezes a mesma coisa da prova não foi bem na prova mas fez uma reescritura que ele deu conta fugiu do tema? fugiu do/da tipificação do texto do gênero proposto? mas a gente pedindo refletindo ele refaz então eu uso todos os métodos que eu puder no sentido de correção desde uma legenda é:: corrijo texto por texto mesmo aquela coisa ainda metódica mas ainda tem que corrigir principalmente porque:: família fica de olho nisso né? e:: procuro trabalhar com eles isso no sentido de melhoria é umas das coisas que mais tenho problemas atualmente é a questão de é:: caligrafia né? porque eles têm perdido bastante essa motricidade e demais aí:: a gente vai trabalhando é o ponto mais sofrido né? que é a correção mas é muito prazeroso quando cê vê também a/o tecido que tá assim pegando consistência eu acho legal .

**Ps:** Durante as aulas de LP há um momento direcionado ao trabalho de livros de literatura? Há indicação?

**P:** Há há sim eu faço é:: a princípio eu fazia sozinha eu linha uma série de manua::is de acordo com a ida::de aí é:: eu comecei a levar os manuais pra sala pra discutir com eles é:: sobre os temas depois é:: de uns tempos pra cá eu tenho deixado no primeiro livro ser um livro de escolha deles e aí eu criei um:: uma:: eu não gosto de ficha não sabe? porque acho aquele trem massante mas eu aproveito aquela/aquele segmento literário que vem dô sempre uma incrementada e aproveito então eu/eu criei um/um estudo literário assim ((professora lê a proposta de trabalho literário)) leitura é imagem é viagem além do espaço ocupado por nós

na realidade e é por isso que exploramos um pouco a ficção que nos apresenta a obra literária lida sabemos também que o mundo parece ser feito de coisas que a gente vê nele porém elas estão escondidas em locais às vezes onde jamais esperávamos os livros então passemos a uma investigação aí eu faço essa chamadinha e coloco por exemplo pergunto pra eles o que que é ficção que que é história pra eles exem/exemplificarem com a passagem da obra porque de repente num entra na histó::ria contemporânea mas entra num determinado ponto da histó::ria ou ajuda também que eles contemporanezem/contemporaneizem as coisas assim ligadas invenções essas coisas depois eu peço pra fazer paralelos assim da obra com a vida atual sempre ilustrando aí ilustra com desenho com gravura com vídeo do jeito que eles acham a gente conversa sobre e eles optam por alguma coisa depois essa leitura de título também que eu acho fantástico sabe? aí eu pego pra dissertar já venho com gênero disserte sobre os títulos por exemplo por exemplo faz um parágrafo de três linhas eles gostam e até disputa tá? pra leitura disso é:: e nesse momento tô trabalhando essa coisa de polissemia essas coisas todas de linguagem é:: essa materialidade depois análise de personagem também de costumes ( ) entra caricatura eles gostam tem alguns alunos que gostam de fazer com charge mesmo desenho essas coisas resumo eu peço porque já tá ajudando sintetizar é:: como se fosse pra jornal aí já vai resenhar né? comentário pessoal como se tivesse defendendo a obra pra alguém/par alguém pra fazer tipo assim vamos vender essa obra? Vamos é:: as ligações intertextuais também com música com filme com fragmento né? hoje em dia tem uma série de videozinhos lá no youtube eles fazem outro dia foi uma piada eles pegaram um vídeo chama pleonismo com o pessoal do Casseta e Planeta mas pesado né? um tiquinho pesado foi muito legal aí:: a gente ainda falou sobre o palavão também o/o:: o assunto saiu gratificante mesmo porque quando cê não tem preconceito linguístico e:: dentro do assunto também a coisa fica legal nesse sentido depois é::/é:: eu peço sempre um trabalho escrito né? e:: aconselhamento sobre o uso de::/de:: dicionário sobre a forma de/de ser um trabalho inédito uma coisa deles que sejam duas páginas que seja de vocês e eu acredito que até sirva para futuras/futuros documentos escritos tipo monografia etc que já vai desenvolvendo naquela linearidade da/da organização então trabalho ali aí:: eles/eles têm uma lista de dez recomendados eu faço uma carta pra casa falando da importância da leitura não sei se os pais leem não mas eu cobro que eles me mandem também um:: visto e uma impressão sobre aquilo sobre a carta sabendo que o filho vai lê durante o ano possivelmente dez livros ou mais e:: procuro fazer quinzenalmente esse trabalho eu/eu já li seis esse ano com a oitava série... agora no meio do ano como o livro atrasou num deu pra editora entregar em tempo hábil aí o que que nós fizemos aí eu peguei uns livros que eu tinha lá no meu arsenal e levei e falei olha o que tá aqui cês querem escolher ou cês querem vocês mesmos comprarem livros de férias aí alguns escolheram eu a/eu fiquei até surpreendida sabe por quê? tinha livros assim eu levei de propósito livro assim que chamasse um pouco mais atenção até livro de literatura russa eu coloquei lá no meio teve gente que pegou sabe? agora tem uma::/uma/um mito no ar que é uma leitura é:: a veja até trouxe uma crítica falando do vampiro de dente de leite do:: crepúsculo lua no::va amanhecer então as meninas tão voltadíssimas pra esse amor assim é:: mal do século essa coisa aí:: do spray e:: eu tenho dado vazão ó pode lê aí:: eu faço o aconselhamento de alguns filmes paralelos por exemplo ( ) a::h eu amo não sei aquela coisa eles leem e gostam nós fizemos pro dia dos namorados uma:: um trabalho com leitura de texto publicitário uma loja soltou um anúncio publicitário com culpido não sei se você chegou a vê lá na janela do colégio a loja de:: de decoração de Santa Bárbara fez um cupido até caricatural mesmo na loja de decoração coraçãozão e tudo aí eu tô saindo do colégio aí eu peguei aquele anúncio até que era pra trabalhar lá no/no coisa no estado aí eu voltei e vi uma fôrma de bolo em forma de coração que alguém levou pra comemorar aniversário de alguém na escola e jogou no lixo catei o negócio juntei um tanto passei xerocando poesia de tarde fui fazendo fui pegando abrindo o/a/os arquivos lá tudo que eu tinha relativo a amor palavra e fui colando e

achei na Veja essa crítica sobre o vampiro de dente de leite nem lembro que dia foi antes de junho isso final de maio a Veja trouxe falando e a mulher falando a autora o que que ela quis fazer com isso que ela não tem não gosta de filmes sanguinários por isso que o vampiro dela é todo light todo mocinho e levei aquilo pra discussão hum deu pano pra manga foram duas aulas e uma pra concluir duas pra discutir e eles escreveram assim maravilhas e ao mesmo tempo trouxeram uma série de mas o negócio choveu e pareceu antologia poética de Vinícius Gonçalves Dias Castro Alves apareceu de tudo eu pedi pra que trouxessem na aula de sexta-feira o que eles achassem até umas revistinhas de romance uns negócio que:: sae em banca que a mãe lia aquele tipo de romance então assim teve muito depoimento legal foi muito rico então assi eu além do/dos livros propostos e tudo eu procuro diversificar tudo que eles podem ler e trazer pra sala .

**Ps:** É por último eu queria saber o seguinte você pensa que deve ou que pode contribuir para a formação de um aluno com uma posição crítica com uma atitude responsiva sobre os fatos os objetos? Por quê?

**P:** É:: isso é sério né? como tudo... olha primeiro essa vamos por partes aqui eu acho que não só deve como pode como se a gente é:: educador porque eu não vejo a palavra educador como:: só como modismo não cê/cê é:: tem um livrinho de Roland Barthes chama a aula que nos reporta lá naquele povo da idade média aquele educador lá né? totalmente pavão né? dentro do espaço dele mas ao mesmo tempo tudo que eu lido sobre educação é:: eu acho que quem precisa eu acho o/o a boca que fala é muito/muito necessita::da também os ouvidos da boca que fala eles mais ouvem do que os de fora e aí:: eu tava conversando com um ex-aluno outro dia um menino que me deu mi::ito trabalho na escola Pedro... e ele tá/tá fazendo direito e no meio do direito escutou assim de um professor olha aqui o dia que você chegar com esse material pra mim entregar desse jeito cê não precisa trazer não tá? eu aposto que você já deve ter tido um professora de português na sua vida que te falou sobre a qualidade do seu registro aí ele tem mania de molhar a boca e pegar assim no nariz ele nó professora isso é praga que você me rogo falou com ele olha aqui seu texto é muito bom muito rico cê não tem um pinga de respeito pelo seu registro... aí ele lembrou e falou assim eu tenho que encontrar a professora e falar com ela que eu tenho que tomar vergonha aí eu tô me procurando me organizar sabe professora eu organizo minha gaveta aí ele tomou essa noção de espaço dele e de tudo que ele ocupa então eu acredito que a gente com/contribui é:: eu tenho essa crença da contribuição para formação de todos os aspectos críticos por exemplo é::... eu gosto muito de música clássica de mpb de:: é:: eu falo sempre muito dessas coisas não como:: prestígio simplesmente de:: status não mas eu gosto muito sempre gostei eu sempre fui acostumada com boa música com boa leitura é:: eu comecei a ler quando adolescente seleções é:: aquela/aquele livrinho né? ( ) seleções ( ) é um livrinho que tratava de tudo então eu tenho alguns exemplares de vez em quando eu passo na banca eles começaram editar eu levo mostro pros meninos olha aqui gente eu lia de tudo eu lia jornal que ficava lá em casa pra é:: enrolar as coisas do comércio do meu pai eu ia lá e capturava e ele ficava cê tá me dando prejuízo rasgando esse jornal todo levava pra leitura então eu acho que essa minha atitude de leitura de responsabilidade com o que eu leio com o que mostro vou lá no livro eu não deixo é:: não aconselho obra sem ter lido mesmo que seja assim aquela leitura dinâmica sabe eu gosto de mostrar pra eles isso tpa na página tal nem que for pra chegar lá e:: e fazer aquela leitura daquela página e assegurar aquilo ali porque eu acho que legítima sabe eu acho que a gente é responsável... e o mais doido de tudo é que:: eles voltam pra dar satisfação dessa/desse lado crítico é:: eu sempre fui de esquerda e se:: eu tenho certeza que muitos alunos meus militaram nunca fui assim tendenciosa mas eu sempre mostrei incoformismo com coisa muito pronta tudo e eu acho que eu deixo seja inquietação sabe? eu mostro essa inquietação e aí eles acabam é:: mesmo que não aceitem mesmo que não são obrigados eles são livres pensadores naquele momento ali pra jogar fora mas um dia eles voltam pra comungar alguma coisa então

eu acredito sim sabe? é::: que a gente aborda tudo isso né? é:: mesmo que eu abra mão dos conceitos existenciais meus pra:: pra caminhar pra aprender com eles né? quando eu digo que a boca que fala são os ouvidos que mais precisam ouvir às vezes a gente aprende muito sabe? até reavaliar determinados tipos de/de postura de vida que cê num tá tendo com cê:: com o questão de cuidados físicos né? de qualidade mesmo então eu acredito que:: é:: principalmente sobre fatos contemporâneos do que a gente já vive do que a gente já viveu ou do processo de educação com os quais a gente/os processos com os quais a gente foi educado sabe? tudo isso acho que parte do/da caminhada e são instrumentos sim de boa vivência por exemplo no princípio do ano eu costumo fazer um tratado com eles que fica na contra capa do/do material ou do caderno ou do livro costumo fazer vamos fazer um código de convivência aqui porque de vez em quando volto lá no código tá cumprindo? por que vocês acham que não tá cumprindo? por que que não tá cumprindo? porque a vida tem que ter critério e/e eu acredito que trabalhar com linguagem é isso aí né? que eu já havia dito procê eu havia é:: até feito um rascunho aqui sobre tudo que eu acho essencial que é esse trabalho de valores pessoais além das estruturas gramaticais sintáticas mas tudo voltado assim pra formar um/um corpo né? um corpus da coisa uma metalinguagem de que seja:: a própria caminhada e a ética na comunicação porque se a gente não privar também às vezes de alguma coisa mostrando que lá fora haverá é::: momentos de situações que privam essa liberdade desenfreada eles num/num vão ter reflexão alguma sobre/sobre a comunicação e aí passam e::sse/essa questão de invasão né? de cê vê que muitas vezes a vida da pessoa é jogada ou mesmo a violência mesmo num linguajar na forma porque às vezes ferem os ouvidos né? a comunicação mal feita e uma coisa que não diz respeito aqui mas diz respeito a/ao processo comunicativo não sei se você viu a questão de que jornalista não vai precisar de eu tô meio assustada com isso porque é claro e lógico que de repente nós que não somos jornalistas somos da língua portuguesa trabalhamos com língua portuguesa de repente fôssemos mais legitimados do que o povo que faz tantas cadeiras lá e que:: às vezes passaram naquilo mais pela publicidade do que mas cê já pensou o que que nós vamos ter de material mesmo sabendo da evolução é meio louco né? e:: e aí eu acho que escancara um lado aí quando eu falei do/do:: da::: competência social de responsabilidade porque:: tem que ter um/um trabalho de/de recondução sempre eu acho que é:: há um momento de:: lúdico de um momento/um momento de é:: ficar um pouco relaxado um pouco mais solto mas há uma recondução ou peraí isso aqui precisa de norma sim e a gente tem tanto ao céu nem tanto ao inferno né?pronto eu acredito que a/a linguagem vai avançar mu:::ito né?a interação comunicativa sempre vai necessitar dessa exploração linguística e todas as transformações ortográficas estruturais de gramática mesmo é:: dentro desses dialetos das gírias e tudo mas eu acho eu/eu penso que o instrumento de comunicação ele/ele deve ser cuidado ele precisa é:: continuar tendo uma postura evidente na sociedade para que não se perca a história da humanidade da escrita porque não foi fácil escrever né? se você pega a história da escrita uma das coisas que mais me fascina é vê sabe? o negócio nasceu primeiro oral depois foi simbolizando depois até guerras aconteceram né para que:: os registros fossem convencionados um povo roubando um registro de outro pra adaptar e assim então é muito.