



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

ELINALDO SOARES SILVA

**O TRABALHO DOCENTE EM CONTEXTO DE ENSINO REMOTO
EMERGENCIAL REPRESENTADO POR PROFESSORES DE LÍNGUA
PORTUGUESA COMO LM EM TEXTOS DE AUTOCONFRONTAÇÃO SIMPLES**

FORTALEZA

2023

ELINALDO SOARES SILVA

O TRABALHO DOCENTE EM CONTEXTO DE ENSINO REMOTO EMERGENCIAL
REPRESENTADO POR PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO LM EM
TEXTOS DE AUTOCONFRONTAÇÃO SIMPLES

Tese ou Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGLin) da Universidade Federal do Ceará (UFC), como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Linguística. Área de Concentração: Linguística

Orientadora: Profa. Dra. Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin.

Coorientadora: Profa. Dra. Antónia Coutinho.

FORTALEZA

2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Sistema de Bibliotecas

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog. mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- S579t Silva, Elinaldo Soares.
O trabalho docente em contexto de ensino remoto emergencial representado por professores de Língua Portuguesa como LM em textos de Autoconfrontação Simples / Elinaldo Soares Silva. – 2023.
340 f. : il. color.
- Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza, 2023.
Orientação: Profª. Dra. Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin.
Coorientação: Profª. Dra. Antónia Coutinho.
1. Interacionismo Sociodiscursivo. 2. Trabalho Docente. 3. Ensino. 4. Língua Portuguesa. I.
Título.

ELINALDO SOARES SILVA

O TRABALHO DOCENTE EM CONTEXTO DE ENSINO REMOTO EMERGENCIAL
REPRESENTADO POR PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO LM EM
TEXTOS DE AUTOCONFRONTAÇÃO SIMPLES

Tese apresentada ao Curso de Doutorado do
Programa de Pós-Graduação em Linguística
(PPGLin) da Universidade Federal do Ceará
(UFC) como parte dos requisitos para obtenção
do título de Doutor em Linguística

Aprovada em: 21/08/2023.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Antónia Coutinho (Coorientadora)
Universidade Nova de Lisboa – Portugal

Profa. Dra. Lídia Amelia de Barros Cardoso (Examinadora Interna)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Ecaterina Bulea-Bronckart (Examinadora Externa)
Univesité de Genève – Suíça

Profa. Dra. Blanca Araceli Rodriguez Hernandez (Examinadora Externa)
Universidad San Luis Potosi – México

Profa. Dra. Gabriela Belo da Silva (Examinadora Externa)
Instituto Federal da Bahia (IFBA)

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo conforto espiritual nas muitas horas de desespero.

A meus pais (*in memoriam*), especialmente a minha mãe Maria José que um dia “profetizou” que eu seria doutor. Sei que estão felizes com esta grande conquista.

Aos meus irmãos, irmãs e sobrinhos pelo apoio constante e incondicional em todos os momentos de minha vida. Sem vocês eu não chegaria a lugar nenhum.

A Elton Cesar Soeiro Maramaldo Júnior pelas leituras minuciosas e relevantes contribuições para a realização desta pesquisa.

Especialmente, à professora Dra. Eulália Leurquin, minha eterna orientadora, não somente pela orientação criteriosa e pela competência em me acompanhar nesta pesquisa, mas também pelo incentivo, confiança, carinho e serenidade que me deram a tranquilidade necessária para a finalização deste estudo.

De forma muito especial, à professora Dra. Antónia Coutinho, minha coorientadora, pela calorosa receptividade na Universidade Nova de Lisboa, pelas valiosas orientações e sugestões e, também, pela sua disponibilidade em me coorientar com maestria nesta investigação. Sou e serei eternamente grato pelo carinho, atenção e presteza dedicada a mim e por todos os ensinamentos que me ajudaram a me tornar um pesquisador e profissional melhor.

Aos professores e alunos do Programa de Pós-Graduação em Linguística, pelo apoio na realização da pesquisa, especialmente a professora Dra. Maria Elias Soares e ao professor Dr. Júlio Araújo.

Aos professores do Centro de Linguística da Universidade Nova de Lisboa, de modo especial, à professora Dra. Matilde Gonçalves e à profa. Dra. Helena Topa Valentim pela receptividade em suas salas de aula e, ainda, pelas contribuições valiosas para minha formação acadêmica e profissional no período de minha mobilidade acadêmica.

A todos os colegas do Grupo GEPLA/PPGL e do Grupo Gramática e Texto/UNL pelos comentários, sugestões e contribuições durante a realização da pesquisa.

À professora Dra. Luzia Bueno, da Universidade São Francisco, e à professora Dra. Tânia Magalhães, Universidade de Juiz de Fora - MG, que nos concedeu a honra de ler e contribuir com este trabalho na Qualificação do Projeto.

À professora Dra. Blanca Araceli, da Universidade de Potosí, no México, pela leitura criteriosa e valiosas contribuições durante a apresentação desta tese em andamento nos Seminários de Pesquisa II.

À Antônia, Valdirene e Rodrigo, funcionários do PPGL, pelas informações, atendimentos e paciência nesses quatro anos.

À Fundação A Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUNCAP) pelo patrocínio desta pesquisa e pela concessão da bolsa de doutorado especialmente no período de meu estágio no exterior.

À Secretaria de Estado da Educação do Maranhão e, de modo especial, ao Secretário Felipe Camarão, pela concessão da licença para estudo e apoio financeiro para a realização de parte deste estudo no exterior.

Aos gestores e professores da Unidade Plena São Luís Centro – Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IEMA) por colaborar com este estudo seja disponibilizando o local, seja se voluntariando como colaboradores deste estudo.

À Larissa, Mariana, Mateus, Renato, Ana Sofia, Ana, Nádia e todas as pessoas que tive o prazer de conviver em Lisboa durante minha estada em Portugal.

A todos os amigos que me incentivaram a prosseguir nesta jornada: especialmente a Gilmar Gonçalves, Leila Tajra, Nivaldo Freitas, Ângela Maramaldo, Leonel, Gustavo Andrade, André Bello, Danny e Valéria e todos e todas que me ajudaram de forma direta e indiretamente.

Entre o dizer para fazer, o fazer e o dizer sobre o fazer há uma enorme distância. O dizer para fazer está legitimado nos documentos prescritivos; o fazer é materializado no texto produzido na interação em sala de aula; o dizer sobre o fazer é registrado no texto sobre a aula, produzido com base em motivações feitas por pesquisadores ou mesmo em reflexões feitas pelo próprio docente (LEURQUIN, 2020, p. 53).

RESUMO

Este estudo buscou analisar as representações que os professores de português Língua Materna constroem sobre o seu trabalho em sala de aula em textos produzidos no contexto de ensino remoto emergencial de uma escola de educação básica pública maranhense durante o período da pandemia do *SARS-cov-2* (COVID-19). A pesquisa ancorou-se no campo teórico da Linguística Aplicada (LA) (MOITA LOPES, 1996) e apresenta uma abordagem qualitativa (BORTONI-RICARDO, 2008; PAIVA, 2019), de caráter descritivo e interpretativo, uma vez que nossa análise se pautou na relação da linguagem e do trabalho docente no contexto educacional, entendendo a língua enquanto prática social. A metodologia consistiu inicialmente na filmagem de 20 aulas de três professores de Língua Portuguesa em uma escola pública de ensino médio em tempo integral e integrado à educação profissional da rede estadual do Maranhão. Para compor o *corpus* da pesquisa, foram gravadas em áudio e vídeo dez aulas dos docentes e realizadas sessões de autoconfrontações simples entre o pesquisador e cada professor. Em seguida, selecionamos seis entrevistas de autoconfrontações, duas de cada professor, e realizamos análise textual-discursiva, por meio da abordagem descendente de textos proposto por Bronckart (1999; 2021), a fim de compreendermos quais representações sobre o trabalho são construídas linguisticamente por esses profissionais. No desenvolvimento da pesquisa, utilizamos os contributos teórico-metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), a partir de pesquisadores como Bronckart (1999; 2006; 2021) e Coutinho (2007; 2019), visto que essa teoria compreende a ação humana e o agir languageiro como elementos de desenvolvimento humano e profissional, bem como a formação e o desenvolvimento de adultos (BRONCKART; 2013). Utilizamos também os conceitos das Ciências do Trabalho, de forma particular, os da Ergonomia da Atividade (SAUJAT, 2004; AMIGUES, 2004) e da Clínica da Atividade (CLOT, 2006; 2010; FAITA, 2004) e, ainda, da Semiologia do Agir (BULEA, 2010; BRONCKART, 2016; BULEA; LEURQUIN; CARNEIRO, 2013). Os resultados demonstraram que as representações dos docentes ocorrem nos diferentes papéis sociais que esses profissionais mobilizam e reconfiguram nos seus textos, em diferentes situações tanto do mundo físico como do mundo sociosubjetivo. Além disso, as representações construídas sobre o trabalho permitiram aos docentes reviverem suas práticas, por meio de um processo reflexivo, dando-lhe condições de poder agir e transformar o seu *métier* e, conseqüentemente, desenvolver-se pessoal e profissionalmente. Além do mais, a análise dos aspectos semântico-semiológicos evidenciou uma estreita relação entre aspectos específicos do agir com determinadas figuras de ação, reconfiguradas pelos docentes em suas

verbalizações sobre o trabalho. Pudemos constatar, ainda, que os professores mobilizaram as figuras de ação internas e externas, descritas, respectivamente, por Bulea (2010), Bronckart (2016) e Bulea, Leurquin e Carneiro (2013) para interpretar e refletir sobre os seus agires em sala de aula e para ressignificar sua prática docente em relação ao ensino de língua portuguesa, prescrito institucionalmente, e à sua experiência real e, conseqüentemente, para a tomada de consciência das propriedades efetivas do seu *métier* e do seu desenvolvimento profissional.

Palavras-chaves: interacionismo sociodiscursivo; trabalho docente; ensino; língua portuguesa.

ABSTRACT

This study sought to analyze the representations that native Portuguese language teachers create about their work within the context of their classrooms, specifically in the setting of emergency remote instruction at a public primary school in Maranhão during the SARS-CoV-2 (COVID-19) pandemic's period of emergency remote instruction. The research was grounded in the theoretical domain of Applied Linguistics (AL) as proposed by Moita Lopes (1996), with a qualitative approach following Bortoni-Ricardo (2008) and Paiva (2019). Our research took on a descriptive and interpretive character, as our analysis was driven by the interrelation of language and teaching work within the educational context, perceiving language as a social practice. The methodology initially involved recording 20 classes from three Portuguese Language teachers at a full-time public high school, integrated with technical education, within the network of state schools in Maranhão. For the research *corpus*, we recorded in audio and video ten lessons from the teachers and conducted simple self-confrontation sessions between each teacher and the researcher. Subsequently, we selected six self-confrontation interviews, two from each teacher, and carried out a textual-discursive analysis using the top-down text approach as proposed by Bronckart (1999; 2021). This was done to understand the representations these professionals linguistically construct about their work. In carrying out this research, we utilized the theoretical-methodological contributions of Sociodiscursive Interactionism (ISD), referencing scholars such as Bronckart (1999; 2006; 2021) and Coutinho (2007; 2019). This theory considers human action and language-based action as elements of human and professional development, as well as the formation and development of adults as outlined by Bronckart (2013). We also employed concepts from the Work Sciences, particularly those of Activity Ergonomics (SAUJAT, 2004; AMIGUES, 2004), Activity Clinic (CLOT, 2006; 2010; FAITA, 2004), and the Semiology of Action (BULEA, 2010; BRONCKART, 2016; BULEA, LEURQUIN; CARNEIRO, 2013). The findings showed that the teachers' representations occur within different social roles these professionals engage in and reshape in their texts, across varied situations within both the physical world and the socio-subjective realm. Additionally, the constructed representations about their work allowed teachers to revisit their practices through a reflective process, thus providing them with the ability to act upon and transform their profession, leading to personal and professional development. Furthermore, our examination of semantic-semiological aspects revealed a close relationship between specific aspects of action and certain action figures, reconfigured by the teachers in their verbalizations about their work. We also observed that teachers employed both internal and external action

figures, as described respectively by Bulea (2010), Bronckart (2016) and Bulea, Leurquin, and Carneiro (2013), to interpret and reflect on their actions in the classroom. This allowed them to reinterpret their teaching practices with respect to institutionally prescribed Portuguese language teaching, their actual experiences, and ultimately, to enhance their consciousness of the tangible properties of their profession and their professional growth.

Keywords: sociodiscursive interactionism; teaching work; education; portuguese language.

RESUMEN

Este estudio buscó analizar las representaciones que los profesores de lengua materna portuguesa construyen sobre su trabajo en clases en textos producidos en el contexto de la enseñanza a distancia de emergencia en una escuela pública de educación básica en Maranhão durante el período de la pandemia del SARS-cov-2 (COVID-19). La investigación se ancló en el campo teórico de la Lingüística Aplicada (LA) (MOITA LOPES, 1996) y presenta un enfoque cualitativo (BORTONI-RICARDO, 2008; PAIVA, 2019), de carácter descriptivo e interpretativo, dado que nuestro análisis se basó en la relación entre lengua y labor docente en el contexto educativo, entendiendo la lengua como práctica social. La metodología inicialmente consistió en filmar 20 clases de tres profesores de lengua portuguesa en una escuela secundaria pública de tiempo completo e integrada a la educación profesional de la red estatal de Maranhão. Para componer el *corpus* de la investigación, se grabaron en audio y video diez clases de docentes y se realizaron sesiones sencillas de autoconfrontación entre el investigador y cada docente. Luego, seleccionamos seis entrevistas de autoconfrontación, dos de cada docente, y realizamos un análisis textual-discursivo, a través del enfoque descendente de textos propuesto por Bronckart (1999; 2021), para comprender qué representaciones sobre el trabajo son construidas lingüísticamente por estos profesionales. En el desarrollo de la investigación se utilizaron los aportes teórico-metodológicos del Interaccionismo Sociodiscursivo (ISD), de investigadores como Bronckart (1999; 2006; 2021) y Coutinho (2007; 2019), puesto que esta teoría comprende la acción humana y el lenguaje del acto como elementos del desarrollo humano y profesional, así como de la formación y desarrollo de los adultos Bronckart (2013). También utilizamos los conceptos de Ciencias del Trabajo, en particular, los de Ergonomía de la Actividad (SAUJAT, 2004; AMIGUES, 2004) y Clínica de la Actividad (CLOT, 2006; 2010; FAITA, 2004) y también de la Semiología del Actuar (BULEA, 2010; BRONCKART, 2016; BULEA; LEURQUIN; CARNEIRO, 2013). Los resultados mostraron que las representaciones de los profesores ocurren en los diferentes roles sociales que estos profesionales movilizan y reconfiguran en sus textos, en diferentes situaciones tanto en el mundo físico como en el mundo sociosubjetivo. Además, las representaciones construidas a partir del trabajo permitieron a los docentes revivir sus prácticas, a través de un proceso reflexivo, brindándoles condiciones para poder actuar y transformar su oficio y, en consecuencia, desarrollarse personal y profesionalmente. Además, el análisis de aspectos semántico-semiológicos mostró una estrecha relación entre aspectos específicos de la actuación con determinadas figuras de acción, reconfiguradas por los profesores en sus verbalizaciones sobre el trabajo. También pudimos ver

que los docentes movilizaron figuras de acción internas y externas, descritas, respectivamente, por Bulea (2010), Bronckart (2016) y Bulea, Leurquin e Carneiro (2013) para interpretar y reflexionar sobre sus acciones en clases y para resignificar su práctica docente en relación con la enseñanza de la lengua portuguesa, institucionalmente prescrita, y con su experiencia real y, en consecuencia, con la toma de conciencia de las propiedades efectivas de su oficio y de su desarrollo profesional.

Palabras clave: interaccionismo sociodiscursivo; trabajo docente; enseñanza; lengua portuguesa.

RÉSUMÉ

Cette étude a eu pour but d'analyser les représentations élaborées par les professeurs de portugais langue maternelle à propos de leurs travaux en classe. Ces représentations ont été observées dans des textes produits à la fois pendant le contexte du SARS-cov-2 (Covid-19) et de l'enseignement en ligne d'urgence, dans un lycée public dans l'État du Maranhão. La recherche est basée sur le domaine théorique de la Linguistique Appliquée (MOITA LOPES, 1996) et présente une méthode qualitative (BORTONI-RICARDO, 2008; PAIVA, 2019), descriptive et interprétative, pour analyser le rapport entre le langage et le travail enseignant dans le contexte de l'éducation, en tenant compte de la langue en tant que pratique sociale. Les démarches ont compris l'enregistrement de vingt cours de trois professeurs de langue portugaise dans un lycée public à temps plein et intégré à la formation professionnelle du réseau de l'État du Maranhão. Pour le corpus de cette recherche, nous avons réalisé et enregistré aussi des séances d'autoconfrontation simples entre le chercheur et chaque enseignant. Ensuite, nous avons sélectionné six entretiens d'autoconfrontations, résultant en deux entretiens de chaque enseignant et nous avons fait une analyse textuelle et discursive, selon l'approche descendante d'analyse de textes proposée par Bronckart (1999; 2021), pour comprendre comment les représentations sur le travail enseignant sont construites langagièrement par ces professionnels. Pour le développement de la recherche, nous nous sommes basés sur le cadre théorique et méthodologique de l'Interactionnisme socio-discursif (ISD), à partir de Bronckart (1999; 2006; 2021) et de Coutinho (2006; 2019), parce que cette théorie voit l'action humaine et l'agir par le langage comme des éléments du développement humain et professionnel, ainsi que la formation et le développement des adultes (BRONCKART, 2013). Des notions des Sciences du Travail, notamment, et de l'Érgonomie de l'Activité (SAUJAT, 2004; AMIGUES, 2004) et de la Clinique de l'Activité (CLOT, 2006; 2010; FAÏTA, 2004) et, encore, de la Sémiologie de l'Agir (BULEA, 2010; BRONCKART, 2016; BULEA; LEURQUIN; CARNEIRO, 2013) ont été mises en oeuvre. Nos résultats montrent que les représentations des enseignants se passent dans les différents rôles sociaux mobilisés et reconfigurés par ces professeurs dans leurs textes, dans des différentes situations du monde physique et socio-subjectif. En outre, les représentations élaborées sur le travail ont permis aux enseignants de revivre leurs pratiques par la voie d'un processus de réflexion, en donnant des conditions pour pouvoir agir et transformer le métier, et de se développer personnel et professionnellement. De plus, l'analyse des aspects sémantico-sémiologiques a montré une relation étroite entre des aspects spécifiques de l'agir avec certaines figures d'action, reconfigurées par les enseignants dans leurs verbalisations sur le travail. Nous

avons également pu voir que les enseignants ont mobilisé des figures d'action internes et externes, décrites respectivement par Bulea (2010), Bronckart (2016) et par Bulea, Leurquin et Carneiro (2013) pour interpréter leur pratique enseignante et y réfléchir, pour la resignifier par rapport à l'enseignement de la langue portugaise, institutionnellement prescrit, et à l'expérience réelle et, par conséquent, pour prendre conscience des propriétés effectives de leur métier et de leur évolution professionnelle.

Mots-clés: interactionnisme socio-discursif; travail enseignant; enseignement; langue portugaise.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACS	Autoconfrontação Simples
AD	Análise do Discurso
ALTER	Análise de Linguagem de Trabalho e suas Relações
ATD	Análise Textual do Discurso
ATELIER	Linguagem e Trabalho
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BT	Base Técnica
CNAM	<i>Conservatoire National de Arts et Métiers</i>
CNCT	Catálogo Nacional de Cursos Técnicos
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio
EAD	Educação à Distância
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ERE	Ensino Remoto Emergencial
ERGAPE	<i>Ergonomie de l'Activité des Personnels de l'Education</i>
GEPLA	Grupo de Estudos em Linguística Aplicada
IEMA	Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão
IES	Instituições de Ensino Superior
ISATT	International Study Association on Teacher Thinking
ISD	Interacionismo Sociodiscursivo
IUFM	<i>Institute Universitaire de Fomation de Maîtres de Marseilles</i>
JUCEMA	Junta Comercial do Maranhão
LA	Linguística Aplicada
LAF	<i>Langage, Action et Formation</i>
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LM	Língua Materna
LP	Língua Portuguesa
LSF	Linguística Sistémico-Funcional
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONG	Organização Não Governamental

PB	Português Brasileiro
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPGL	Programa de Pós-graduação em Linguística
PPGLIN	Programa de Pós-graduação em Linguística
PPP	Projeto Político Pedagógico
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEDUC	Secretaria de Estado da Educação do Maranhão
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UEMA	Universidade Estadual do Maranhão
UEMASUL	Universidade da Região Tocantina do Maranhão
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFC	Universidade Federal do Ceará
UNESCO	Organização das Ações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura,
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNL	Universidade Nova de Lisboa
USP	Universidade de São Paulo

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Concepção de trabalho docente em sala de aula	69
Figura 2 – Complexidade do trabalho docente	70
Figura 3 – O modelo de arquitetura textual	108
Figura 4 – Vista panorâmica do local da pesquisa	135
Figura 5 – Interface do <i>Google Meet</i>	145
Figura 6 – Espaço físico disponibilizada pela escola para realização das entrevistas de autoconfrontações.....	156
Figura 7 – Organização e disposição do espaço físico para gravação da sessão de autoconfrontação simples	157
Figura 8 – Interface do <i>Microsoft Office</i>	158
Figura 9 – Normas para transcrição das autoconfrontações	159
Figura 10 – Disposição das pessoas durante a filmagem	173

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	– Alternância de vozes dos participantes	189
Gráfico 2	– Alternância de vozes dos participantes	189
Gráfico 3	– Extensão dos textos de ACS	190
Gráfico 4	– Extensão dos textos de ACS	190
Gráfico 5	– Extensão dos textos de ACS	191
Gráfico 6	– Extensão dos textos de ACS	191

LISTA DE FLUXOGRAMA

Fluxograma 1	– Abordagem descendente de análise de textos.....	109
Fluxograma 2	– Instâncias responsáveis pelo dictum nos textos.....	121
Fluxograma 3	– Esquema geral do corpus da pesquisa.....	159
Fluxograma 4	– Esquema do plano geral da pesquisa	161
Fluxograma 5	– Plano semiológico-interpretativo	166
Fluxograma 6	– Plano geral das entrevistas de ACS	184
Fluxograma 7	– Corpo do texto das entrevistas ACS	185
Fluxograma 8	– Organização do conteúdo temático do texto de entrevista de ACS do Professor Marcos	193
Fluxograma 9	– Organização do conteúdo temático do texto de entrevista de ACS da Professora Ana.....	193
Fluxograma 10	– Organização do conteúdo temático do texto de entrevista de ACS da Professora Bia	194

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	– Parâmetros do contexto de produção de textos.....	102
Quadro 2	– Texto, gêneros de textos e atividades sociais/gerais.....	105
Quadro 3	– Elementos do plano organizacional dos textos	110
Quadro 4	– Relações das coordenadas de conteúdo temático e do mundo ordinário	113
Quadro 5	– Mundos discursivos adaptados	114
Quadro 6	– Variante e fusão de tipos de discurso.....	117
Quadro 7	– Elementos do plano enunciativo dos textos	119
Quadro 8	– Elementos constituintes do plano semântico	124
Quadro 9	– Características contrastivas das figuras de ação	128
Quadro 10	– Objetivos e questões de pesquisa.....	132
Quadro 11	– Turmas em que foram gravadas as aulas.	142
Quadro 12	– Cronogramas de aulas da disciplina língua portuguesa e literatura planificadas e ministradas no semestre letivo 2020.1	146
Quadro 13	– Quantitativo de aulas da disciplina língua portuguesa ministradas no semestre letivo 2020.1	147
Quadro 14	– Quantitativo de aulas da disciplina língua portuguesa e literatura ministradas por eixo no semestre letivo 2020.1	149
Quadro 15	– Quantitativo de aulas da disciplina língua portuguesa selecionadas por eixo para filmagens no semestre letivo 2020.1	149
Quadro 16	– Quantitativo de aulas da disciplina por eixo e conteúdo língua portuguesa filmadas no semestre letivo 2020.1.....	150
Quadro 17	– Quantitativo de aulas da disciplina língua portuguesa submetidas a sessão de autoconfrontação simples.....	151
Quadro 18	– Aulas foram gravadas e submetidas às sessões de autoconfrontações simples	152
Quadro 19	– Recorte do <i>corpus</i> analítico	154
Quadro 20	– Quadro norteador de pesquisa.....	160
Quadro 21	– Categorias analíticas	161
Quadro 22	– Elementos do contexto sociointeracional de produção	162
Quadro 23	– Marcas linguístico-discursivas dos tipos de discursos.....	163
Quadro 24	– Vozes e modalizações	164
Quadro 25	– Quadro geral das categorias analíticas dos textos.....	170

Quadro 26 – Síntese dos elementos objetivos e sociosubjetivos do contexto sociointeracional de produção.....	180
Quadro 27 – Levantamento de palavras e alternância de vozes por texto, entrevistador e entrevistados ACS.....	188
Quadro 28 – Síntese do conteúdo temático do texto de entrevista de ACS dos professores Ana, Bia e Marcos	196
Quadro 29 – Síntese das unidades linguísticas indicadoras de disjunção, conjunção e implicação	198
Quadro 30 – Síntese dos mecanismos enunciativos	199
Quadro 31 – Síntese das marcas linguísticas indicadoras de modalizações	199
Quadro 32 – Dificuldades e impedimentos para iniciar as aulas	200
Quadro 33 – Dificuldades e impedimentos para iniciar as aulas	202
Quadro 34 – Objetivos da aula.....	203
Quadro 35 – Objetivos da aula.....	205
Quadro 36 – Objetivos da aula.....	207
Quadro 37 – Concepção de língua e de gramática.....	208
Quadro 38 – Interação didática e participação dos estudantes	211
Quadro 39 – Interação didática a participação dos estudantes	212
Quadro 40 – Estratégias didáticas.....	213
Quadro 41 – Estratégias didáticas.....	214
Quadro 42 – Estratégias didáticas.....	216
Quadro 43 – Tempo de aula no contexto de ensino remoto	218
Quadro 44 – Tempo de aula no contexto de ensino remoto	220
Quadro 45 – Sentimentos dos docentes em relação às suas condutas na condução das aulas remotas.....	222
Quadro 46 – Figura de ação ocorrência interna	238
Quadro 47 – Figura de ação ocorrência interna	238
Quadro 48 – Figura de ação ocorrência interna	239
Quadro 49 – Figura de ação ocorrência interna	240
Quadro 50 – Figura de ação ocorrência interna	240
Quadro 51 – Figura de ação ocorrência interna	241
Quadro 52 – Figura de ação ocorrência externa	242
Quadro 53 – Figura de ação acontecimento passado interna.....	243
Quadro 54 – Figura de ação acontecimento passado interna.....	244

Quadro 55 – Figura de ação acontecimento passado interna.....	244
Quadro 56 – Figura de ação acontecimento passado externa	245
Quadro 57 – Figura de ação experiência interna	247
Quadro 58 – Figura de ação experiência interna	247
Quadro 59 – Figura de ação experiência externa.....	249
Quadro 60 – Figura de ação canônica.....	250
Quadro 61 – Figura de ação canônica.....	251
Quadro 62 – Figura de ação canônica.....	252
Quadro 63 – Figura de ação canônica.....	253
Quadro 64 – Figura de ação definição	255
Quadro 65 – Figura de ação definição	256
Quadro 66 – Figura de ação definição	257
Quadro 67 – Figura de ação performance interna e externa	258
Quadro 68 – Figura de ação performance interna.....	259
Quadro 69 – Figura de ação performance interna e externa	260

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	27
2	LINGUAGEM, TRABALHO E DESENVOLVIMENTO HUMANO: notas introdutórias.....	36
2.1	Linguagem e desenvolvimento humano.....	36
2.2	Linguagem e trabalho.....	41
2.3	Gêneros de discurso, gêneros de textos e gêneros profissionais.....	44
2.4	As noções de agir, atividade e ação na análise do trabalho.....	50
3	O TRABALHO DOCENTE NA PERSPECTIVA DA ERGONOMIA E DA CLÍNICA DA ATIVIDADE.....	53
3.1	Panorama sobre o trabalho do professor nas pesquisas da Educação e da Linguística Aplicada.....	53
3.2	O trabalho na perspectiva da Ergonomia da Atividade e da Clínica da Atividade.....	62
3.2.1	Atividade prescrita, atividade realizada e o real da atividade.....	66
3.3	O trabalho docente e seus elementos constitutivos.....	67
3.3.1	As prescrições.....	71
3.3.2	Os coletivos.....	72
3.3.3	As regras de ofício.....	73
3.3.4	Os artefatos.....	74
3.4	O ensino como trabalho.....	75
4	O TRABALHO DOCENTE NO CONTEXTO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL.....	79
4.1	O contexto pandêmico e as mudanças no campo educacional.....	79
4.2	O Ensino Remoto Emergencial.....	83
4.3	O trabalho docente frente aos desafios do ensino remoto emergencial.....	87
5	CONTRIBUTOS DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO PARA A ANÁLISE DO TRABALHO DOCENTE.....	93
5.1	Os fundamentos do Interacionismo Sociodiscursivo.....	93
5.2	Os processos de produção de textos na perspectiva do ISD.....	99

5.2.1	As atividades de linguagem	99
5.2.2	As situações de produção linguageira: os textos.....	100
5.2.3	Os pré-constructos sócio-históricos: os gêneros de texto	103
5.2.4	Os estados de língua.....	106
5.3	Um modelo de arquitetura interna dos textos	106
5.3.1	O plano organizacional: a infraestrutura do texto	110
5.3.1.1	<i>O plano global do texto</i>	110
5.3.3.2	<i>Os tipos de discurso (ou modos locução)</i>	111
5.3.3.2	<i>Tipologização e caracterização linguística dos tipos de discursos</i>	115
5.3.4	O nível de enunciação dos textos	118
5.3.4.1	<i>As fontes enunciativas (marcas de pessoa)</i>	119
5.3.4.2	<i>Os tipos de vozes</i>	119
5.3.4.3	<i>As modalizações</i>	121
5.4	O nível da semiologia do agir	123
5.4.1	As figuras de ação	124
6	A METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO	131
6.1	Natureza da pesquisa	131
6.2	A instituição escolar	133
6.2.1	O funcionamento da Unidade Escolar no período de ensino remoto emergencial	136
6.2.2	Os colaboradores.....	137
6.2.2.1	<i>Os professores</i>	137
6.2.2.1.1	A Professora Ana	139
6.2.2.1.2	A Professora Bia	139
6.2.2.1.3	O Professor Marcos.....	140
6.2.2.2	<i>Os estudantes</i>	140
6.2.2.3	<i>As salas de aula virtuais em que ocorreram as filmagens</i>	141
6.2.2.3.1	A sala de aula virtual da Professora Ana	142
6.2.2.3.2	A sala de aula virtual da Professora Bia	142
6.2.2.3.3	A sala de aula virtual do Professor Marcos.....	143
6.3	A validação da pesquisa.....	144
6.4	O corpus da investigação	144
6.4.1	As filmagens das aulas	145
6.4.2	O recorte da composição do <i>corpus</i> da pesquisa	151
6.5	O dispositivo metodológico de geração dos dados.....	154

6.5.1	O procedimento metodológico da Clínica da Atividade.....	154
6.5.1.1	<i>O dispositivo da autoconfrontação simples</i>	155
6.5.1.2	<i>Instrumento para transcrição das verbalizações realizadas na autoconfrontações simples</i>	158
6.6	Procedimentos de análise dos dados	159
6.6.1	Análise do contexto sociointeracional de produção.....	162
6.6.2	Análise do plano geral do gênero dos textos (formatação geral).....	162
6.6.3	Análise dos aspectos linguístico-discursivos e enunciativos	163
6.6.4	Análise dos aspectos semântico-semiológicos.....	165
7	ANÁLISE DOS DADOS	167
7.1	O contexto sociointeracional de produção do texto	172
7.2	Aspectos composicionais e temáticos das entrevistas de ACS	183
7.3	Análise dos aspectos linguístico-discursivos e enunciativos	197
7.3.1	Os tipos de discursos.....	200
7.3.2	Os mecanismos enunciativos: vozes e modalizações	225
7.4	Análise dos aspectos semântico-semiológicos	237
7.4.1	A figura de ação ocorrência	238
7.4.2	A figura de ação acontecimento passado	242
7.4.3	A figura de ação experiência.....	246
7.4.4	A figura de ação canônica.....	250
7.4.5	A figura de ação definição	254
7.4.6	A figura de ação performance.....	258
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS	262
	REFERÊNCIAS	274
	APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) – PROFESSOR	286
	APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) – ALUNO	289
	APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) – PAIS/RESPONSÁVEIS	292
	APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTAS DE AUTOCONFRONTAÇÃO	295
	APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO DE EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL – PROFESSOR	296

APÊNDICE F – AUTOCONFRONTAÇÃO – PROF. MARCOS	298
APÊNDICE G – AUTOCONFRONTAÇÃO – PROF. ANA.....	312
APÊNDICE H – AUTOCONFRONTAÇÃO – PROF. BIA	321
ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO CEP	330
ANEXO B – PLANO DE ATIVIDADE DOCENTE – PROFESSORA ANA.....	334
ANEXO C – PLANO DE ATIVIDADE DOCENTE – PROFESSORA BIA.....	336
ANEXO D – PLANO DE ATIVIDADE DOCENTE – PROFESSOR MARCOS.....	338
ANEXO E – AUTORIZAÇÃO DA DIREÇÃO DA ESCOLA PARA A REALIZAÇÃO DE PESQUISA.....	340

1 INTRODUÇÃO

A tese intitulada “O trabalho docente em contexto de ensino remoto emergencial representado por professores de Língua Portuguesa como Língua Materna em textos de autoconfrontação simples” que ora apresento¹ é resultante de um trabalho de pesquisa realizado na linha da Linguística Aplicada no Programa de Pós-graduação em Linguística (PPGLin) da Universidade Federal do Ceará (UFC). De forma mais ampla, a minha investigação relaciona a problemática da linguagem, trabalho e do desenvolvimento profissional, de modo específico, o trabalho docente em contexto de ensino remoto emergencial.

O meu interesse em compreender o trabalho do professor e, conseqüentemente, seu processo de formação inicial e continuada surgiu há algum tempo. Inicialmente para refletir e entender o meu próprio *métier* como docente de Língua Portuguesa da Educação Básica e do Ensino Superior; também como coordenador pedagógico e professor formador em programas das redes municipal e estadual na área de Língua Portuguesa e, ainda, como Diretor de Ensino e Pesquisa do Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IEMA)², onde coordenei um coletivo de professores, sendo na época, 513 professores de áreas diversas de conhecimento e de distintos componentes curriculares, dos quais 110 professores ministravam aulas da área de Linguagens³ e 46 atuavam diretamente como docentes da componente curricular Língua Portuguesa.

No campo acadêmico, em 2013, quando fui então aprovado no Mestrado em Linguística, realizei uma pesquisa versando sobre a formação inicial de professores de Língua Portuguesa, com o objetivo de realizar uma investigação sobre a configuração do ensino da produção do texto escrito em cursos de formação inicial de professores.

O recorte teórico da pesquisa de Mestrado (SILVA, 2013) limitou-se principalmente ao estudo do processo de desenvolvimento profissional do professor em formação para ensinar a produção do texto escrito em Língua Portuguesa como Língua Materna (LM). Nessa investigação, elegemos apenas algumas disciplinas, alguns docentes formadores, alguns professores em formação e algumas turmas para tornar possível o ideal desse estudo, a partir de critérios previamente estabelecidos. Apesar das limitações advindas dos recortes

¹ Empregarei a primeira pessoa do singular quando se tratar do histórico pessoal, acadêmico ou profissional deste pesquisador. Nas demais ocorrências optarei pelo uso da primeira pessoa do plural.

² Páginas do Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão: www.iema.ma.gov.br e <http://www.iema.ma.gov.br/ensino/>.

³ De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM), a área de Linguagens e suas Tecnologias é composta por Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Estrangeira Moderna – Inglês e Espanhol.

metodológicos feitos para tornar o trabalho exequível, acreditamos que esse estudo apresentou contribuições valiosas para a Linguística Aplicada (LA), linha em que esse trabalho se filiou.

Em 2019, após aprovação no doutorado em Linguística no PPGLin da UFC e tendo a professora Dra. Eulália Leurquin como orientadora, passei a integrar o Grupo de Estudos em Linguística Aplicada (GEPLA), que tem, dentre outros objetivos, analisar e descrever gêneros textuais em atividades de linguagem relacionadas ao trabalho docente e formação inicial e continuada de professores.

Por meio de discussões, reflexões e indicações de leituras sobre formação de professores e sobre trabalho docente no GEPLA, entrei em contato mais profundamente com o aporte teórico e metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) desenvolvido por Bronckart (1999; 2006; 2008; 2009a; 2009b; 2016; 2021) e com pesquisadores estrangeiros e brasileiros que adotam essa vertente. A participação no GEPLA possibilitou, ainda, minha aproximação com as abordagens dos dispositivos metodológicos usados na análise do trabalho desenvolvidos nas disciplinas da Ergonomia da Atividade e da Clínica da Atividade (CLOT 2010), nas quais encontrei suporte metodológico para a realização desta pesquisa de doutoramento.

O meu intuito era realizar esta pesquisa em formato presencial. Entretanto, de forma inesperada, o advento da pandemia do *SARS-Cov-2* (COVID-19) produziu repercussões não apenas de ordem epidemiológica e biomédica em escala nacional e internacional, mas também impactos sociais, econômicos, políticos, culturais, históricos e educacionais. Em consequência disso, foram implementadas medidas sanitárias como o isolamento social e o distanciamento escolar, e as instituições tiveram que adotar o ensino de forma não presencial. Em virtude desse cenário pandêmico, redefinimos metodologicamente a nossa investigação, fazendo as adequações necessárias e percorrendo caminhos diferentes dos traçados inicialmente para atender às exigências do contexto do Ensino Remoto Emergencial (ERE), momento em que foram gerados os dados.

Em 2021, após um afrouxamento das regras impostas pela pandemia, foi-me oportunizado realizar um intercâmbio internacional em Portugal, na Universidade Nova de Lisboa (UNL) sob a coorientação da professora Dra. Antónia Coutinho que contribuiu de forma significativa para a realização desta investigação. Durante esse período de mobilidade acadêmica, cursei disciplinas e participei de seminários sobre epistemologias afins ao meu objeto de estudo, cujas disciplinas ampliaram os meus conhecimentos teóricos e metodológicos, servindo de subsídios para realização desta pesquisa. Além disso, essa mobilidade acadêmica fez com que eu mantivesse contatos com outros pesquisadores e aportes teóricos que ampliaram minhas perspectivas e me fizeram rever e aperfeiçoar ainda mais o meu objeto de estudo.

Assim, o período de intercâmbio na UNL viabilizou de maneira substancial um contato mais profundo com o aporte teórico e metodológico do ISD.

A partir dessas situações vivenciadas por mim, o trabalho docente na perspectiva do ISD e da Clínica da Atividade se consolidou como o objeto de estudo da minha pesquisa. O contato mais sistemático com as pesquisas sobre esse prisma de análise do trabalho do professor me fez perceber que esse tema tem sido explorado em estudos e pesquisas em diversas áreas e articulações interdisciplinares: nas Ciências da Educação, nas Ciências do Trabalho, na Pedagogia e, também, na Linguística Aplicada.

Na área da Educação, os estudos sobre o trabalho do professor têm adotado uma perspectiva reflexiva, ao fazerem uma abordagem sobre o que chamam de “um campo de investigação emergente e necessário à compreensão do significado da experiência no saber-ensinar”. Autores como Tardif e Lessard (2008) e Therrien e Loiola (2001), dentre outros, desenvolveram seus estudos em prol de uma abordagem “ergonômico-situada” para pesquisas sobre o trabalho docente, o que contribuiria, de acordo com os autores, para uma nova visão do trabalho de ensino.

Na área da Linguística Aplicada, há várias perspectivas e abordagens de estudos sobre o professor, relacionados à formação inicial, contínua e continuada, principalmente em atuação na educação básica e superior, de modo especial, no ensino fundamental e médio como em Celani (2002), Corrêa e Guimarães (2012), Fávero e Tonieto (2010), Kleiman (2001), Magalhães (2004); Pereira (2010), Signorini, (2007), dentre outros pesquisadores.

Nesses estudos, observei que assim como as práticas de formação de professores são distintas e diversas, os objetos de estudo, também, são múltiplos e profusos. Esses trabalhos tratam frequentemente de questões diversificadas como letramento, interação em sala de aula, práticas discursivas do professor, representações docentes, questões de gênero e de identidades, dentre outros. Mais recentemente passou a fazer parte ainda dessa conjuntura as pesquisas sobre o ensino como trabalho (MACHADO; BRONCKART, 2009a) e, nesse cenário, a preocupação com o agir professoral (CICUREL, 2011).

Ao situarmos nosso estudo na vertente do trabalho docente, percebemos que essa perspectiva já tem sido abordada por outros estudiosos. Saujat (2004), Bronckart (2019), dentre outros investigadores, destacam que, nas últimas décadas, as pesquisas têm se dedicado, em grande parte, a examinar a figura do professor e o seu desempenho em sala de aula, e não o seu trabalho, propriamente dito.

Saujat (2004) destaca que o ensino vem sendo objeto de pesquisa desde há muitos anos, e que as diferentes escolhas teóricas, epistemológicas e metodológicas levaram as sucessivas

pesquisas a considerar o professor sob múltiplas figuras: como professor eficaz nos primeiros estudos processo-produto; na metade dos anos 1970; como ator racional; depois, como sujeito cognitivo portador de representações; em seguida, como sujeito singular considerado no fluxo de um vivido subjetivo, aparecendo recentemente sob os traços de um profissional prático reflexivo.

Essa tendência se confirma de acordo Mazzilo (2006) nos estudos linguísticos aplicados. Segundo a autora, as pesquisas no Brasil têm sido fortemente assumidas pela linha voltada para a formação de professores, sendo que a ênfase recai sobre o professor reflexivo, como se pode verificar nas pesquisas orientadas por Celani, Magalhães e Liberali.

Outras pesquisas sobre a problemática do trabalho do professor que dialogam com esta investigação vêm sendo desenvolvidas com o aporte da Ergonomia e da Clínica da Atividade tanto no Brasil quanto no exterior. Em contexto brasileiro, destacamos os estudos de Machado (2004), Souza-e-Silva (2004), Lousada (2004) e Abreu-Tardelli (2004; 2006), Bueno (2007; 2013), Carnin (2015); Oliveira (2015), Almeida (2015), Guimarães e Carnin (2019). Em cenário internacional, temos os trabalhos de Clot (2010), Faita (2004), Saujat (2004), Amigues (2002; 2003; 2004) e, Bronckart e Machado (2004), mais especificamente.

Ainda com foco no trabalho docente, o GEPLA vem produzindo estudos sobre formação inicial e continuada e o trabalho do professor de Língua Portuguesa como Língua Materna: Peixoto (2011) Figueiredo (2013), Araújo (2013), Bulea, Leurquin, Carneiro (2013), Santos (2014), Gurgel (2018), Monte Filha (2019), Leurquin e Gomes (2020), entre outros. Nesse sentido, esta pesquisa sobre o trabalho docente representado por professores de língua portuguesa como LM em textos de autoconfrontações simples, no contexto de ensino remoto, visa, portanto, constituir-se como mais um estudo para o engrandecimento do projeto do Grupo GEPLA, que dentre outros objetivos, busca analisar as atividades linguageiras relacionadas ao trabalho docente, amparados teoricamente nas categorias analíticas do ISD.

Pelo exposto, vemos que o trabalho do professor se reveste de complexidade e, por isso, é necessário aprofundarmos o olhar científico e didático para o trabalho educacional, com o intuito de identificar e compreender “[...] quais são as capacidades e os conhecimentos necessários para que os professores possam ser bem-sucedidos naquilo que é a especificidade de seu ofício: a gestão de uma situação de aula e seu percurso [...]” (BRONCKART, 2006, p. 207), levando em consideração as oportunidades e os desafios próprios do *métier*⁴.

⁴ Termo em francês que significa profissão em português, dentre outras conotações.

Para tanto, precisamos compreender “[...] o ensino não como um sacerdócio, mas um verdadeiro trabalho [...]” e ponderarmos que os professores não são “iluminados”, dotados de um “[...] hipotético ‘dom’; ao contrário, são trabalhadores que têm, como os outros, de aprender seu ‘*métier*’, de adquirir experiência sobre ele e, assim, tornarem-se *professionais* cada vez mais” (BRONCKART, 2009b, p. 162, grifo do autor).

Em virtude dessas discussões e partindo do pressuposto de que é fundamental dar voz aos próprios trabalhadores (em nosso caso, os professores) para detectarmos suas representações sobre o trabalho educacional em textos produzidos em situação de trabalho por meio da confrontação e da discussão com esses profissionais, conforme afirma Bronckart e Machado (2004), esta pesquisa buscou analisar as representações que o professor de língua portuguesa como LM faz do seu trabalho no contexto de ensino remoto emergencial.

Para isso, procuramos compreender como o professor experiente, que já atua há alguns anos na educação básica, reconstrói, linguisticamente, a sua prática e ressignifica o seu papel de professor nesse “novo” contexto, o ensino remoto emergencial, mais especificamente, nas salas de aulas de Língua Portuguesa como LM, por meio de uma análise de base discursiva, procurando compreender os tipos de discursos, os mecanismos enunciativos Bronckart (1999; 2021) e as figuras de ação (BULEA, 2010; BUELA; LEURQUIN; CARNEIRO, 2013) mobilizadas por esses trabalhadores.

Este estudo, portanto, se mostra relevante à medida que permite (re)discutirmos as representações do professor enquanto indivíduo e profissional em sala de aula, uma vez que buscamos compreender as ações efetivamente desenvolvidas pelo professor, sua configuração, as representações sobre suas motivações, sua finalidade e responsabilidade que o professor aí assume, o que implica assumirmos também como pesquisadores que é a análise dessa rede discursiva que nos pode trazer a compreensão do trabalho desse profissional.

A partir dos pressupostos teóricos apresentados, propomo-nos a responder à pergunta central de nossa pesquisa: “Quais representações os docentes constroem de si e do seu trabalho como professores de língua portuguesa no contexto de ensino remoto emergencial?”.

Com base na pergunta central deste estudo, propomo-nos, também a responder as seguintes questões secundárias:

- a) Quais as características gerais dos textos (gênero, plano de texto, organização temporal) produzidos pelos professores nas autoconfrontações?
- b) Quais os tipos os tipos de discursos são mobilizados pelos docentes para representar o seu *métier* e como as marcas linguísticas e enunciativas, constituintes desses tipos

discursivos, implicam ou não os produtores desses textos?

- c) Quais figuras de ação são mobilizadas pelos professores nos textos das autoconfrontações para reconfigurar/interpretar o seu agir docente e como elas contribuem para a representação do seu *métier*?

Para responder a essas perguntas utilizamos o dispositivo metodológico da autoconfrontação simples⁵ desenvolvido pela Clínica da Atividade (CLOT, 2006; 2010; 2011; FAITA, 2004). Por meio desse dispositivo analítico indireto pudemos constatar graças ao processo de recontextualização da atividade e de sua “retomada em mãos” (FAITA, 2004, p. 74) pelos docentes participantes que os elementos não são assimiláveis apenas pela observação direta do pesquisador. Com base nos estudos de Clot (2010) essa metodologia é produtora de desenvolvimento, em termos vigostkianos, uma vez que a linguagem não é apenas um meio para o que o sujeito faz ou vê, mas também um meio para levá-lo a pensar, sentir e agir. Nesse sentido, reiteramos que compreender como o trabalho se desenvolve é mais importante que apenas descrever como ele é.

Dessa forma, partimos da hipótese de que as situações conflituosas do *métier* vividas pelos docentes, isto é, os impedimentos do agir em relação ao ensino de língua portuguesa, as diversas tarefas imputadas ao docente especialmente causadas pelo imediatismo do ensino remoto emergencial, as dificuldades de transpor o ensino presencial para o formato *online* e o uso (ou não uso) de ferramentas utilizadas pelos docentes nesse formato de ensino podem ser manifestados nos textos produzidos pelos docentes nas autoconfrontações, ou seja, nas condutas languageiras dos docentes e, por meio desses textos em que os docentes comentam e falam sobre o seu agir, podemos ter acesso às representações que esses profissionais fazem do seu trabalho nesse contexto de ensino, uma vez que “[...] as diferentes interpretações do agir, encontram-se construídas nos e pelos textos, que têm o poder de configurar a ação humana” (MACHADO; BRONCKART, 2009a, p. 35).

Em acordo com esses pressupostos e questões de pesquisa, esta investigação teve como objetivo geral: analisar as representações sobre o trabalho docente construídas nos/pelos textos das autoconfrontações produzidos pelos docentes de língua portuguesa como LM no contexto de ensino remoto emergencial.

Para tornar o objetivo geral exequível e com base nas questões secundárias, delineamos também os objetivos específicos seguintes para esta investigação:

⁵ Detalharemos as características desse dispositivo no Capítulo 6, onde abordaremos a Metodologia.

- a) caracterizar nos aspectos contextual, organizacional e temático os textos produzidos pelos professores para tematizar o seu agir;
- b) identificar as marcas linguísticas e enunciativas nos textos de autoconfrontação simples (ACS) e, conseqüentemente, os tipos os tipos discursivos mobilizados pelos docentes para representar o seu *métier*;
- c) identificar as figuras de ação mobilizadas pelos professores nos textos das autoconfrontações depreendendo como esses professores interpretam o seu agir docente através dessas figuras e como elas contribuem para o seu desenvolvimento profissional.

Em consonância com as questões e os objetivos traçados, a tese que buscamos desenvolver nesta investigação corresponde a ideia de que o docente de língua portuguesa desenvolve uma variedade de atividades complexas e conflituosas, especialmente no contexto de ensino remoto emergencial, o que dificulta o desenvolvimento dessas atividades e contribui para a diminuição da qualidade do trabalho realizado, além de causar o esgotamento desses profissionais.

Na tentativa de situar melhor a leitura deste trabalho, organizamos esta tese em uma Introdução, quatro Capítulos e as Considerações Finais.

Na Introdução (a história da pesquisa), apresentaremos as configurações gerais da investigação, delimitando a linha de pesquisa em que ela se insere no campo maior do PPGLin e evidenciando de forma breve o quadro teórico e metodológico adotado. Além disso, nesse tópico, apresentaremos também, o contexto temporal em que a pesquisa se desenvolveu, bem como citamos as questões norteadoras do estudo, os objetivos gerais e específicos e a organização global da tese.

No segundo capítulo, com o propósito de explicitar de forma mais abrangente aspectos relacionados aos pressupostos teóricos e metodológicos utilizadas em nossa investigação apresentaremos uma discussão sobre as relações entre linguagem, trabalho e desenvolvimento humano e profissional a partir das perspectivas do ISD e da Clínica da Atividade. Para isso, buscamos estabelecer nas quatro seções que compõem o capítulo um diálogo entre linguagem e desenvolvimento humano, linguagem e trabalho, os gêneros de discursos, gêneros de textos e gêneros profissionais, bem como sobre as noções de agir, atividade e ação.

No capítulo terceiro, discorreremos sobre a especificidade do trabalho docente tendo como cenário mais amplo a sala de aula de língua portuguesa como Língua Materna (LM).

Nessa parte, apresentaremos um panorama dos estudos sobre o trabalho do professor, abordando-o sob o prisma da Ergonomia da Atividade e da Clínica da Atividade; apresentaremos, também, uma discussão sobre o trabalho docente e o trabalho de ensino e, por fim, enfocamos os elementos constitutivos do trabalho do professor.

No quarto capítulo, discorreremos sobre a conjuntura de ensino em que esta pesquisa foi desenvolvida. Inicialmente faremos um breve panorama sobre surgimento da pandemia da COVID-19 e das medidas sanitárias tomados pelos poderes públicos para contenção da disseminação da doença. Em seguida, abordaremos o formato de ensino adotado nesse período – o Ensino Remoto Emergencial (ERE) – e, por fim, realizaremos uma discussão sobre os impactos do ERE no trabalho docente e na atitude profissional durante esse momento.

No capítulo quinto, discorreremos sobre o enquadramento teórico-metodológico que norteia esta investigação. Para isso, apresentamos as bases teóricas e epistemológicas ISD, bem como explicitamos os aparatos nocionais dessa vertente teórica relacionados ao agir humano e, ainda, os aspectos referentes ao modelo de análises de textos numa perspectiva descendente, como proposto pelo ISD. Discorreremos, ainda, sobre os tipos de discursos, os mecanismos enunciativos e as figuras de ação, destacando as contribuições dessas categorias para a análise do trabalho docente.

No sexto capítulo, posteriormente, apresentaremos o desenho da pesquisa sob o ponto de vista dos procedimentos metodológicos adotados. Nessa seção, explicitaremos as características da pesquisa, o contexto institucional em que a pesquisa foi efetivada, os colaboradores da pesquisa, os dispositivos de geração de dados como as autoconfrontações simples, assim como o detalhamento da geração e constituição do *corpus* utilizado no estudo e apresento, ainda, os procedimentos de análise textual dos textos empíricos que constituem o *corpus* e as categorias analíticas utilizadas.

No capítulo sétimo, consolidaremos os resultados das análises e discussão dos dados. Para apresentação das análises privilegiamos a análise textual-discursiva, ou seja, o contexto situacional de produção dos textos, isto é, os elementos externos como o contexto físico e o contexto sociosubjetivo de produção dos textos; os aspectos composicionais e temáticos dos textos (o plano geral do gênero de texto e a sua formatação geral); os aspectos linguístico-discursivos e enunciativos que marcam as relações estabelecidas entre os mundos discursivos e entre as instâncias de agentividade e, ainda, as marcas de responsabilização enunciativa nos textos, como as vozes e as modalizações e, por fim, os aspectos interpretativo-semiológicos que consistem na análise do agir dos docentes nos textos, por meio de categorias como as figuras de ação.

Nas Considerações Finais, retomaremos as questões de pesquisa, os objetivos almejados e as categorias desenvolvidas para analisar o trabalho docente em contexto de ensino remoto emergencial e resumiremos as principais conclusões alcançadas, assim como as implicações sobre as representações dos docentes em relação ao ensino de língua portuguesa e de forma mais ampla ao desenvolvimento profissional. Somado a isso, apresentaremos possíveis lacunas na formação de professores a partir dos dados obtidos no estudo. Apresentaremos, ainda, as limitações do estudo e, em consequência, disso as sugestões para pesquisas futuras.

2 LINGUAGEM, TRABALHO E DESENVOLVIMENTO HUMANO: notas introdutórias

Todo grupo é produtor de suas próprias normas, a partir de sua história, da história dos seus membros [...] de tudo aquilo que se quer e que não depende dele, mas a partir de que, de acordo com capacidades ou possibilidades, ele constrói o que lhe é próprio [...] e **todo sujeito realiza em formas sociais sua atividade**, submetendo-se a essas normas ou opondo-se a elas (DARRÉ, 1994, p. 28, grifo nosso).

Neste capítulo buscamos explicitar a relação entre *trabalho, linguagem e desenvolvimento humano*, eixos centrais e mais amplos de nossa investigação. Para isso delimitamos as discussões em quatro seções. Na seção intitulada “Linguagem e Desenvolvimento” fazemos uma abordagem sobre as práticas de linguagem como instrumentos do desenvolvimento humano; na seção seguinte “Linguagem e Trabalho” discutimos a relação das modalidades entre linguagem e trabalho; em seguida, na seção denominada “Gêneros do discurso, gêneros textuais e gêneros de atividade/profissionais” apresentamos as noções de gênero em diversas perspectivas e, por último, na quarta seção, discorreremos sobre “As noções de agir, atividade e ação na análise do trabalho”.

2.1 Linguagem e desenvolvimento humano

O estudo das relações entre linguagem, trabalho e desenvolvimento humano tem sido umas das preocupações epistemológicas nos postulados de Bronckart. Baseado no legado de estudiosos como Karl Marx, Spinoza e Vygotsky, Bronckart (1999; 2006; 2007; 2008; 2021) assume a tese de que a linguagem tem um papel central no desenvolvimento e reitera ainda que linguagem desempenha um papel imprescindível tanto no funcionamento psíquico e em seu desenvolvimento quanto nas atividades, por isso o autor considera que os signos languageiros estão na gênese da constituição do pensamento consciente.

O Interacionismo Sociodiscursivo (ISD)⁶, criado por Bronckart, constitui-se como uma corrente transdisciplinar com aportes em outras áreas do conhecimento como a Filosofia, a Sociologia, a Psicologia e a Linguística e procura demonstrar que as práticas de linguagem situadas são os maiores instrumentos do desenvolvimento humano, tanto sob o ângulo do conhecimento e do saber como em relação às capacidades de agir e da identidade das pessoas.

⁶ No capítulo 4 serão abordados os pressupostos epistemológicos e metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo. Dessa forma, neste capítulo apenas situaremos o ISD para embasar outros aportes teóricos que utilizamos neste estudo.

Dessa forma, para o autor, a construção das capacidades cognitivas resulta de um processo inicialmente marcado pelos aspectos socioculturais e pela linguagem.

A relação linguagem e desenvolvimento humano foi objeto de interesse também nos estudos de Lev Seminovitch Vygotsky⁷. Sem nos remetermos a totalidade de seus estudos, destacamos a análise das propostas relacionadas à linguagem realizadas por Bronckart (2021). O autor genebrino destaca três fases principais.

A primeira fase diz respeito aos estudos sobre os efeitos psicológicos das obras de arte. A problemática central dessa fase era a sobre a reação estética, isto é, os efeitos causados pelas obras de arte sobre o psiquismo dos indivíduos. Esses estudos se desdobravam em duas teses centrais: de um lado focava nos estudos sobre o valor pragmático dos textos literários e de outro, sobre o caráter duplamente dialético dos processos em jogo na interpretação das obras de arte.

A segunda fase é caracterizada pela entrada de Vygotsky na chamada psicologia reflexiva. Nessa perspectiva, a unidade de análise da linguagem era a troca verbal, tal como esta se realiza em diálogos naturais, sendo essa troca descrita como um reflexo de caráter mediador. Assim, para o autor, o pensamento deriva dos aspectos internos dos reflexos verbais e o espaço do pensamento é constituído de um sistema de reflexos verbais, inibidos pelo sistema nervoso central e, destaca, ainda, que ele é feito de movimentos de fala, objetivos e materiais no interior de cada um de nós, mesmo se eles não dão lugar a nenhuma resposta audível ou perceptível pelos outros.

A terceira fase caracterizou-se pela importância dada ao papel da linguagem na socialização do psiquismo. A intenção de Vygotsky era lançar as bases para uma psicologia marxista, isto é, a psicologia, enquanto área do conhecimento, em diálogo com as perspectivas teóricas de filósofos com Karl Marx e Friedrich Engels, sobretudo em relação ao materialismo histórico, ou seja, buscavam compreender de que forma os meios de produção material e simbólico influenciam na perspectiva dos sujeitos sobre a realidade.

Esse psicólogo assim como esses demais autores de sua época visava compreender os fatores determinantes para o desenvolvimento dos seres humanos, portanto, o objeto primordial de todas as ciências humanas passa a ser para esses estudiosos a práxis coletiva, ou seja, a própria atividade humana.

⁷ Nascido em Orsha, em 1896, Vygotsky elaborou os fundamentos e os princípios gerais da psicologia histórico-cultural, cuja amplitude e riqueza foram descobertas somente a partir dos anos de 1970. Conforme Bronckart (2021) isso se deu porque a publicação e tradução de diversos manuscritos do estudioso, não haviam sido editados ao longo de sua vida e/ou haviam sido censurados pelo regime estalinista. Ele morreu em Moscou em 1934.

Partindo dessa premissa, Vygotsky (1991) defende que semiotização ou os sistemas de signos permitem ao homem refinar suas experiências com o meio. Conforme exposto por Luria (1991, p. 11):

[...] de maneira brilhante, Vygotsky estendeu esse conceito de mediação na interação homem-ambiente pelo uso de instrumentos, ao uso de signos. Os sistemas de signos - a língua(em), a escrita, o sistema de números -, assim como o sistema de instrumentos, são criados pelas sociedades ao longo do curso da história humana e mudam a forma social e o nível de seu desenvolvimento cultural. Vygotsky acreditava que a internalização dos sistemas de signos produzidos culturalmente provoca transformações comportamentais e estabelece um elo entre as formas iniciais e tardias do desenvolvimento individual.

Como vemos acima, a apropriação desse sistema de signos permitiu aos seres humanos alcançar um nível de desenvolvimento que vai além do biológico, classificado pelo autor como desenvolvimento sócio-histórico. Esse desenvolvimento não ocorre de forma inata, mas de forma mediada, nas interações entre o homem com o meio, com os sistemas de signos e com os outros sujeitos sociais que orientam a maturação cognitiva e, conseqüentemente, o comportamento humano.

Esse desenvolvimento ocorre do exterior para o interior, isto é, parte daqueles que dominam a dinâmica dos sistemas de signos (os adultos) para aqueles que estão em processo de aquisição desses signos (as crianças). Dessa maneira, compreendemos que Vygotsky (1991) reconhece a influência de fatores sociais e biológicos nas condutas e no comportamento humano. A criança em interação com seus familiares e outros agentes sociais vai se apropriando do conjunto de regras da sociedade em que ela se encontra e, assim, gradualmente a criança vai compreendendo o que pode ou não fazer no âmbito social.

Embora Vygotsky (1991) reconheça a existência do mundo físico e sua influência no desenvolvimento da criança, o autor postula que as experiências humanas e o ambiente são mediados pelas atividades simbólicas que ele denomina de “signos”, os quais possibilitam o desenvolvimento sócio-histórico do homem. Para Vygotsky (1991), esse processo de internalização da linguagem e dos demais sistema de signos não ocorrem de forma inata, mas interacional, transmitida, do exterior para o interior, (da sociedade para o sujeito); dos adultos (membros sociais que já dominam a dinâmica dos signos) para as crianças (membros sociais que estão em processo de apropriação desses signos). Sobre isso, Luria (1991, p. 11) postula que:

[...] Vygotsky acreditava que a internalização dos sistemas de signos produzidos culturalmente provoca transformações comportamentais e estabelece um elo entre as formas iniciais e tardias do desenvolvimento individual. Assim, para Vygotsky, [...] o

mecanismo de mudança individual ao longo do desenvolvimento tem sua raiz na sociedade e na cultura.

Dentre os sistemas de signos abordados por Vygotsky (1991), percebemos maior destaque para a linguagem. Em suas observações ele percebe que as crianças em fase de desenvolvimento demonstram indícios de amadurecimento no raciocínio e no comportamento, à medida que elas avançam na aquisição da linguagem. Para o teórico, além de um recurso de comunicação, a linguagem é um instrumento de desenvolvimento das funções mentais superiores, fundamentais para a cognição e, conseqüentemente, para a produção do conhecimento.

As contribuições científicas de Vygotsky (1991) consolidaram uma nova abordagem científica – o sociointeracionismo, que vem servindo de base para outras correntes teóricas. Bronckart (2008) ressalta que a redescoberta da obra de Vygotsky (1991) provocou um ressurgimento de uma corrente interacionista social que se caracteriza pela instauração do agir como unidade de análise do funcionamento humano.

Bronckart (2013) ao refletir sobre o tema da formação e do desenvolvimento de adultos afirma que na perspectiva vigotskiana a questão do desenvolvimento devia ser posta simultaneamente, em termos de continuidade e ruptura, ou ainda que pudesse tratar-se com seriedade a ruptura humana apenas se fosse levar em conta com seriedade as dimensões de continuidade. Ele resume o esquema de desenvolvimento vygotskiano da seguinte forma:

- Em seu nascimento a criança dispõe de **processos de interação herdados** [...] cuja aplicação gera uma organização psíquica primária [...], trata-se de uma “linha de base” de desenvolvimento, do estatuto biofisiológico, tornando possível as “funções psicológicas inferiores”;
- Desde o nascimento igualmente, o ambiente humano fornece a criança os elementos de informação provenientes de sua **histórica cultural** ou lhe coloca a disposição os elementos das representações coletivas no quadro de produções languageiras associadas às atividades práticas. Esses elementos externos geram necessariamente a contradição ou conflito com a organização psíquica [...] por seu caráter semiótico [...] e por seu caráter sócio-histórico [...] É sobre esse efeito que desses dois processos que as “funções psicológicas superiores” são suscetíveis de emergir, as quais reorganizam **o aparelho psíquico herdado sob uma modalidade sociocultural** e formam a base das “pessoas”;
- Insistiremos na expressão “suscetível [...] que nos parece dever ser atribuída à famosa “zona de desenvolvimento proximal”: os aportes externos são geradores de desenvolvimento apenas na medida em que os conflitos que eles gerem sejam “gerenciáveis” pela pessoa em seu estado atual de desenvolvimento [...] a identificação dessa “zona” é sempre uma “aposta”, o formador propõe os elementos que lhe parecem ser exploráveis à pessoa em questão, mas é esta última, e ela somente, que se desenvolve... ou não (BRONCKART, 2013, p. 89-90, grifo nosso).

Em relação a essa concepção de desenvolvimento vigotskiana, Bronckart (2013) faz duas ponderações importantes. Primeiro sobre a importância de fazermos uma distinção entre os diferentes tipos de desenvolvimento, tendo em vista os tipos de objetos ao qual esse desenvolvimento se refere; em seguida a respeito da necessidade de considerarmos o tratamento dado a questão desenvolvimentista por outros autores: (i) *desenvolvimento do conhecimento formal ou conceitual* manifestado em Piaget e em parte da obra Vygotsky; (ii) *desenvolvimento de comportamentos de capacidades e ação* postulado pelos behavioristas e presente em parte do *corpus* vygotskiano e (iii) *desenvolvimento das pessoas e sua identidade* particularmente evidenciado nos estudo de Mead.

Como vimos não há uma clarificação em relação a questão do desenvolvimento na perspectiva de Vygotsky. Em relação a isso, Bronckart (2013) argumenta que um dos possíveis caminhos para elucidar essa confusão terminológica e conceitual é distinguir as três ordens de desenvolvimento em função dos três tipos de mundos formais postulado por Habermas (1987 *apud* BRONCKART, 2013, p. 91):

[...] desenvolvimentos de conceitos, avaliados em termos de saberes elaborados pelas ciências e as matemáticas a propósito do “**mundo objetivo**”; desenvolvimento de capacidades de ação avaliadas em termos de saberes das ciências humanas ou de “senso comum”, elaboradas sobre o “**mundo social**”; desenvolvimento das pessoas, avaliado em termos de saberes das ciências humanas ou de “senso comum”, elaborados sobre o “**mundo subjetivo**” (Grifo nosso).

Em relação aos estudos sobre desenvolvimentos de adultos, Bronckart (2013) chama atenção para o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal⁸ ao afirmar que esse conceito tem sido proposto, comentado e ilustrado por situações de formação relevante no ensino formal com crianças e argumenta sobre como essa zona é mobilizada nas diversas situações de formação do adulto.

Outro aspecto importante diz respeito ao papel da linguagem na perspectiva vigotskyana. Para Vygotsky (1991), o desenvolvimento procede da apropriação e da interiorização da linguagem, no entanto, esta última se apreende apenas no nível das unidades elementares que constituem as palavras ou signos.

Não obstante, Bronckart (2013) salienta sobre a necessidade de considerarmos que os efeitos desenvolvimentais dos sujeitos se dão nas práticas verbais efetivas, através dos signos, os quais se estruturam em textos e pela interiorização das formas tomadas por essa organização,

⁸ Em conformidade com os postulados de Vygotsky, a zona de desenvolvimento proximal é "a distância entre o nível real (da criança) de desenvolvimento determinado pela resolução de problemas independentemente e o nível de desenvolvimento potencial determinado pela resolução de problemas sob orientação de adultos ou em colaboração com companheiros mais capacitados".

ou seja, pela apropriação dos gêneros de texto, pré-construídos humanos e, portanto, sócio-históricos, ou seja, “[...] produtos de configurações de escolhas entre esses possíveis, que se encontram momentaneamente, cristalizados ou estabilizados pelo uso” (BRONCKART, 2006, p. 143).

2.2 Linguagem e trabalho

Nesta seção abordamos os elos estabelecidos entre linguagem e trabalho, tendo em vista que a compreensão dessa relação é de fundamental importância para compreendermos as representações dos professores nos discursos produzidos por eles em situação e acerca do trabalho e do desenvolvimento. Em conformidade com Bronckart e Machado (2004) a situação de trabalho caracteriza-se a partir de toda uma rede discursos proferidos. Ainda de acordo com os autores, a análise dessa rede é o caminho que leva uma compreensão mais abrangente das relações entre linguagem e trabalho e, conseqüentemente, do desenvolvimento humano e profissional. Assim, compreendemos que a atividade de linguagem e a atividade de trabalho estão estreitamente ligadas, ambas transformam o meio social e permitem as trocas e negociações entre os indivíduos nas relações socioprofissionais.

Embora de forma crítica e reconceitualizada e reconhecendo as vantagens e fragilidades, a maioria das pesquisas que abordam a relação linguagem e trabalho tem tomado como aporte teórico e metodológico a tipologização das práticas languageiras apresentadas por Lacoste (1995 *apud* NOUROUDINE, 2002) em um tríplice modalidade: *linguagem no trabalho*, *linguagem como trabalho* e *linguagem sobre o trabalho*.

A primeira modalidade denominada de *linguagem como trabalho* é definida como “a linguagem que faz”, pois integra a dimensão estratégica da própria atividade. É expressa pelo ator e/ou coletivo dentro da atividade em tempo e lugar reais. Caracteriza-se como uma atividade complexa, pois engloba várias dimensões: econômica, social, jurídica, cultural, técnica, etc. Esse caráter multidimensional do trabalho é um reflexo das diferentes dimensões que permeiam a experiência humana. Nesse sentido, a linguagem como trabalho tem como função planejar, organizar e viabilizar as diferentes atividades inerentes a uma situação de trabalho, ou seja, centrada estrategicamente na realização de objetivos.

Ainda nesse entendimento, Teiger (1995 *apud* NOUROUDINE, 2002) destaca três aspectos estratégicos da linguagem como atividade, focadas na nas condições de realização do trabalho: *fala para si*, *fala ao outro* e *fala para o outro*. O primeiro aspecto diz respeito aos gestos, as falas que o protagonista utiliza ao dirigir a seus colegas envolvidos em uma atividade

executada coletivamente; o segundo refere-se as falas que o trabalhador dirige a si próprio para orientar e acompanhar seus próprios gestos no momento mesmo em que trabalha; já o terceiro aspecto, denominado de “mínimo dialógico”, em termos bakhtiniano, expressa um pensamento ou um julgamento simultâneo ao fazer, sem necessariamente, passar pelo recurso à palavra, por meio de um diálogo reflexivo e silencioso.

Nouroutine (2002) salienta que sendo a linguagem própria do trabalho, ela funciona como parte legitimada da atividade e, por isso, se reveste de complexidade. Portanto, para o autor, a complexidade do trabalho e a complexidade de linguagem de um certo de ponto de vista se confundem.

Nesses termos, em concordância com o autor, a linguagem como trabalho apresenta uma série de dimensões: **econômica**, dado que a comunicação, em situação de trabalho, e durante a atividade, é utilizada como meio de gestão do tempo de trabalho; **social**, no sentido conferido por Bakhtin em sua teoria do enunciado ao afirmar que este é construído entre duas pessoas socialmente organizadas, e se não há interlocutor real, este pressuposto na pessoa do representante normal, digamos assim do grupo social ao qual o grupo social e ao qual o locutor pertence; e **ética** tendo em vista que a linguagem é resultante do caráter social do enunciado.

Notamos que esses conceitos podem ser aplicados ao contexto educacional e escolar. Assim, no que concerne ao trabalho docente, a fala do outro está presente no espaço da sala de aula, seja ela presencial ou virtual e voltada para a gestão do tempo escolar, muitas vezes, destacando a voz do professor, mas sempre em diálogo com os estudantes.

Nouroutine (2002) ressalta ainda a existência de uma parcela de linguagem que não atua diretamente na atividade específica por meio da qual um profissional ou um coletivo de trabalhadores, por exemplo, concretize essa atividade. Essa segunda modalidade, denominada de *linguagem no trabalho*, participa da constituição das situações de trabalho, de seu caráter multidimensional e plurifuncional. Por ser uma linguagem circundante, ela consiste em uma das realidades constitutivas da situação de trabalho global na qual se desenvolve determinada atividade, sendo que a situação de trabalho possibilita situar a linguagem no trabalho.

A linguagem no trabalho pode veicular conteúdos de natureza variada e, muitas vezes, distanciadas das atividades executadas pelos atores em seu coletivo. Assim, pode fazer parte dessa modalidade as conversas sobre a vida pessoal dos trabalhadores ou de suas famílias, conversas sobre temas políticos, comentários sobre jogo de futebol, dentre outros temas da atualidade, uma vez que essas conversas favorecem trocas na situação de trabalho. No contexto escolar, podemos considerar que a abordagem de um tema desses como o jogo de futebol, por

exemplo, pode revelar-se benéfico à fadiga mental ou física dos professores e dos estudantes e ter resultados eficazes na aula em curso, constituindo em uma atividade de trabalho.

A terceira modalidade chamada de *linguagem sobre o trabalho* é concebida como a linguagem que interpreta o trabalho, produtora de saber sobre o trabalho, portanto, constitutiva da atividade laboral. Na atividade docente, podemos citar como exemplo as formações continuadas, as reuniões, os simpósios, os cursos dentre outros.

Além disso, essa modalidade não se constitui apenas como o suporte de pontos de vistas exteriores ao trabalho, tendo em vista que ela autoriza todas as construções do processo de avaliação dos problemas colocados visando à ação. Lacoste (1995 *apud* NOUROUDINE, 2002) ressalta que a linguagem sobre o trabalho é, às vezes, motivada de seu próprio interior, por exigências da equipe ou da instituição ou empresa: o trabalho é evocado pelos trabalhadores para comentá-lo, avaliá-lo, para se justificar ou por outros motivos surgidos de forma momentânea.

A esse respeito, Souza-e-Silva (2002) comenta que as práticas languageiras sobre o trabalho nem sempre se caracterizam como um “artifício” metodológico imposto pelo pesquisador que, pretendendo, ter acesso ao modo pelo qual uma dada atividade é executada, solicita no curso de sua intervenção, que o trabalhador fale sobre aquilo que realizou. De fato, muitas vezes, no momento da realização de uma tarefa, o trabalhador transforma em objeto de discurso exatamente aquilo que está realizando ou que acaba de realizar, ou, ainda, que queria realizar. Nesse entendimento, a linguagem sobre o trabalho não é, portanto, exclusividade do pesquisador, visto que na atividade produtiva pode ser encontrada também, sem como isso, ser confundida com a linguagem como trabalho e a linguagem no trabalho.

Nessa mesma perspectiva, Fanta (2002) ressalva que a distinção das três modalidades da relação linguagem e trabalho tem se mostrado produtiva do ponto de vista epistemológico e útil do ponto de vista metodológico. Machado e Bronckart (2009a) reiteram esse ponto de vista e acrescentam que as representações construídas nas produções textuais em situação de trabalho educacional nos permitem situar e julgar a contribuição de cada profissional para a realização de uma determinada atividade. Dessa forma, essas atividades apropriadas e interiorizadas por esses mesmos indivíduos, acabam por se constituir em representações individuais, tornando-se uma espécie de guias para ações futuras.

Nesse mesmo entendimento, os autores reiteram a importância de analisarmos os textos, orais e escritos, ou a rede discursiva que se constrói **no e sobre o trabalho educacional** (em nosso caso específico o trabalho docente) para chegarmos à compreensão da natureza e das razões das ações verbais e não verbais desenvolvidas e do papel que a linguagem desempenha.

Outro aspecto alegado por Bronckart e Machado (2004) das modalidades da relação linguagem/trabalho diz respeito à questão metodológica. Para os autores, na análise metodológica do trabalho nos defrontamos com dois tipos de dados:

[...] de um lado, das ações e dos textos produzidos no interior de uma situação de trabalho *stricto sensu* (*linguagem como/ no trabalho*); de outro, dos textos produzidos em situações mais externas, sobretudo dos textos que prescrevem, planejam, avaliam, e interpretam as ações desenvolvidas na situação de trabalho *stricto sensu* (*linguagem sobre o trabalho*) (BRONCKART; MACHADO, 2004, p. 136, grifo do autor).

Desse modo, em nossa investigação, pareceu-nos essencial detectar as representações sobre o trabalho docente nos textos produzidos em situação mais externa de trabalho, em que os professores interpretam as ações desenvolvidas por eles na aula e observadas como espectadores, textos estes gerados por meio do dispositivo da autoconfrontações simples. Essa ferramenta metodológica indireta de geração de dados permitiu que pudéssemos confrontar e discutir com os professores sobre os seus agires em situação de trabalho, a fim de que pudéssemos compreender as ações efetivamente desenvolvidas pelos docentes, sua configuração, as representações sobre suas motivações e sua finalidade, dentre outros aspectos do seu *métier*.

2.3 Gêneros de discurso, gêneros de textos e gêneros profissionais

A noção de gênero vem passando no decorrer dos anos por uma notável difusão em diferentes áreas de conhecimento e de modo mais perceptível em diferentes domínios das Ciências Humanas. Embora seja unânime em todas as áreas que os gêneros estão vinculados a uma prática social, as concepções sobre o termo *gênero* nem sempre são exatamente iguais.

Silva (2021) ao discutir o conceito de gêneros nos diferentes enquadramentos teóricos afirma que essa noção tem ganhado, em particular ao longo das últimas três décadas, uma relevância crescente em diversos quadros teóricos e disciplinas linguísticas. Silva (2021) afirma que por um lado, destacam-se várias áreas de pesquisa que têm o texto/discurso como objeto de estudo: entre as escolas de língua inglesa, como o Inglês para Fins Específicos (SWALES, 1990; 2004), os Estudos Retóricos dos Gêneros (MILLER, 1984; DEVITT, 2004) e a Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) (ROSE; MARTIN, 2012); entre os estudos de língua francesa, merecem destaque a Análise Textual do Discurso (ATD) (ADAM, 2008), a escola francesa de Análise do Discurso (AD) (MAINGUENEAU, 2014), e o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) (BRONCKART, 1997; 2008). No entanto, o autor acrescenta que,

mesmo com concepções diferentes, todas essas noções têm raiz nos estudos dos gêneros bakhtinianos.

O filósofo Mikhail Bakhtin⁹ abordou em seus estudos a ligação de campos da atividade humana ao uso da linguagem. Para Bakhtin (2011) o caráter e as formas de uso da linguagem são tão multiformes quanto os campos de atividade humana, o que não contradiz a unidade nacional de uma língua. Nesse sentido, o autor ressalta a diversidade das interações sociais que se desenvolvem nos grupos humanos e a diversidade correlativa das produções de linguagem que nelas se manifestam. Assim, para Bakhtin e Volochinov (2010) língua de trabalho, língua de piada, de gírias, de provérbios, de narrativas literárias etc. são sistemas diferentes e mostram um plurilinguismo fundamental.

Daremos destaque a duas categorias bakhtinianas: as noções de dialogismo e de gênero de discurso. Para Bakhtin (1992), o dialogismo é o princípio constitutivo da linguagem, ou seja, o princípio dialógico traz em seu escopo uma abordagem do “vir a ser” e da “não-finalização” (DI FANTE, 2003, p. 95), configurando, assim, um princípio da preservação da heterogeneidade e da alteridade.

Sobre essa posição, Souza-e-Silva (2002) ressalta que esse princípio foi retrabalhado pela análise do discurso francesa para se referir as relações que todos os enunciados mantêm com os enunciados produzidos anteriormente e também com aqueles que venham a ser produzidos. A partir dessa reflexão, “[...] o objeto de discurso de um locutor, seja ele qual for, não é objeto de discurso pela primeira vez em um dado enunciado e este locutor não é o primeiro a falar sobre dele [...]”, (BAKHTIN, 1992 p. 319), pois um locutor não é um Adão bíblico (BAKHTIN, 2011, p. 300), ou seja, só se relaciona com objetos ainda não nomeados aos quais dá o nome pela primeira vez. Nesse entendimento, o objeto de discurso já está ressalvado, contestado, elucidado e avaliado de diferentes modos; neles se cruzam, convergem e divergem diferentes pontos de vista e visões de mundo correntes.

Outro aspecto fundamental na obra de Bakhtin (2011) é a noção de gênero de discurso. Em relação a esse aspecto o autor esclarece que:

[...] o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo de atividade humana. Esses enunciados refletem a as condições específicas e as finalidades de cada campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo seu estilo de linguagem, ou seja, pela

⁹ Entretanto, alguns estudiosos acreditam que os conceitos e discussões propostas por ele, em obras como *Marxismo e Filosofia da Linguagem* são na verdade, extensões do pensamento de outro filósofo, Valentin Volochinov. Diante disso, ao longo desta tese referenciamos as teorias encontrada na referida obra como Bakhtin e/ou Volochinov, a depender da fonte usada neste estudo.

seleção de recursos lexicais, fraseológicos, e gramaticais da língua, mas sobretudo pela sua construção composicional (BAKHTIN, 2011, p. 261).

Em princípio, percebemos que o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional, de acordo com o autor, estão indissolavelmente concatenados no todo do enunciado e são, de forma similar, determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente que cada enunciado particular é individual e singular, no entanto, cada campo de utilização da língua elabora seus “tipos relativamente estáveis de enunciados”, ou seja, os gêneros de discursos. Isto quer dizer que a adoção de um gênero de discurso provém de uma escolha que se determina em função da especificidade de uma determinada esfera da troca verbal, das necessidades de uma temática, dos interlocutores etc.

Para Bakhtin e Volochínov (2010) todas as unidades do conhecimento humano têm um estatuto semiótico, são signos de entidades que se constituem como seus referentes, mas esses signos ideias não podem provir das atividades dos indivíduos isolados. Ao contrário, são, necessariamente, resultados dos discursos produzidos no quadro de interações sociais e devido a esse estatuto os discursos apresentam sempre um caráter dialógico: ele se inscreve em um horizonte social e se dirige a um auditório social.

Bakhtin (2011) afirma, ainda, que a natureza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades multiformes da atividade humana e, também, 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 em diferentes áreas de atividade humana (ou áreas de atividade socioprofissional).

A esse respeito da Silva (2021) a partir das concepções bakhtiniano de gêneros de discurso salienta que os gêneros surgem em esferas de atividade específicas, reconhecendo, desse modo, que cada esfera condiciona decisivamente os gêneros de que os seus membros se servem para o estabelecimento da comunicação. Assim, parece ser legítimo aduzir que convoca um critério situacional ou externo para diferenciar gêneros ou, mais precisamente, grupos de gêneros usados em diferentes áreas de atividade socioprofissional.

Em relação aos gêneros do discurso, Bakhtin (2011) distingue os que ele denomina de gêneros de discurso primários (simples), que são os da vida ordinária e mantêm uma relação imediata com a situação produção como, por exemplo, a réplica do diálogo cotidiano ou o relato do dia a dia e os gêneros de discurso secundários (complexos) que surgem na condição de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente escrito) – artístico, científico, sociopolítico, religioso etc., a título de exemplo temos romances, pesquisas científicas, publicidades dentre outros.

Percebemos assim, que Bakhtin e Volochínov (2010) reconhecem o papel da linguagem como fator imprescindível para as interações sociais. Para que essa interação verbal se efetive deve-se levar em consideração fatores tais como: o contexto, o público, as motivações etc. Nesse sentido, a linguagem, ou a palavra como encontrado nos escritos, seria uma espécie de ponte que permite interação entre os membros de um grupo social, como ilustrado pelo Bakhtin e Volochinov (2010, p. 127):

[...] a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de forma linguística nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psíquico fisiológico de sua produção, mas pelo fenómeno social da interação verbal realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal, constituiu assim, a realidade fundamental da língua.

Dessa forma, vemos que Bakhtin e Volochinov (2010) tenta ampliar o conceito sobre a língua, para além daquele encontrado no estruturalismo europeu, trazendo uma perspectiva sobre linguagem como forma de prática social, de atividade. Nesse sentido, o ser humano emprega a língua para estabelecer interação de acordo com os contextos sociais que influenciam ou determinam a enunciação¹⁰, ou seja, a produção de linguagem ou o ato de pôr em funcionamento a língua.

Vemos, portanto, uma certa consonância entre as perspectivas de Vygotsky (1991) e de Bakhtin e Volochinov (2010) no que concerne sobre a linguagem como propulsora do desenvolvimento, pois no entender de Vygotsky não há pensamento sem destinatário, e na ação conjunta do sujeito sobre o mundo esse pensamento e sempre mediatizado pela linguagem e pela cultura. Semelhantemente, Bakhtin e Volochinov (2010) defende que os sujeitos ou contextos sociais exercem influenciam na produção da linguagem, isto é, ambos autores compreendem a linguagem como forma de interação entre indivíduos e sociedade.

Como facilmente se compreenderá, a noção de gêneros de discurso na perspectiva bakhtiniana é a que é geralmente usada no quadro da Análise do Discurso, e decorre de Bakhtin e Volochinov (2010). Por outro lado, Bronckart (2007, p. 71) opta declarada e explicitamente por *gêneros de textos*, concepção adotada e assumida por nós neste estudo.

¹⁰ As noções de enunciação usada neste trabalho remontam aos estudos de Émile Benveniste. O estudioso conceitua enunciação como a instância de mediação entre a língua e o discurso, pois é pela enunciação que o sujeito, instituído pelo discurso, coloca em funcionamento a língua por um ato individual de utilização dessa língua. Portanto a enunciação está na língua inteira, pois toda ela é passível de ser enunciada. Assim “[...] antes da enunciação, a língua é senão possibilidade da língua. Depois da enunciação, a língua é efetuada em uma instância de discurso, que emana de um locutor, forma sonora que que atinge um ouvinte e que suscita uma outra enunciação de retorno” (BENVENISTE, 2006b, p. 83-84).

No posicionamento epistemológico do ISD, os gêneros textuais¹¹ são entendidos como produtos das atividades sociais e como ferramentas indispensáveis à concretização de ações de linguagem e à participação dos indivíduos em diferentes atividades sociais. Conforme Bronckart (1997) os gêneros de textos emergem e são usados no seio de formações sociodiscursiva específicas. Assim, “[...] cada gênero reflete e é inevitavelmente condicionado por fatores situacionais ou externos, como a área de atividade em que os textos são produzidos e os objetivos que se pretende atingir” (SILVA, 2021, p. 17).

Por sua vez, Clot (2010) com base em Bakhtin e Vygotsky designa de gênero de atividade ou gênero profissional o conjunto de gênero de discurso e gênero de técnica. Para ele o gênero de técnica faz a ponte entre a operacionalidade formal e prescrita dos equipamentos materiais e as maneiras de agir e pensar de determinado meio, sendo que o gênero técnico não é menor que o de um gênero de linguagem. Assim, para o autor os gêneros de atividades são os antecedentes ou os pressupostos sociais da atividade em curso, constituído por uma memória transpessoal e coletiva que confere seu conteúdo à atividade pessoal em situação: formas de comporta-se, de usar e dirigir a palavra, de iniciar uma atividade e de realizá-la eficazmente.

O gênero profissional pode ser apresentado como uma espécie de pré-fabricado, estoque de “disponibilização de atos”, de “registros em palavras”, mas também de conceituações pragmáticas pronta para serem utilizadas. É, também, uma memória para pré-dizer. Um pré-elaborado social (CLOT, 2010, p. 123-124).

Entendemos a partir de Clot (2010) que o gênero de atividade ou o gênero profissional são tipos relativamente estáveis socialmente organizadas por um meio profissional, estabilizados momentaneamente, como por exemplo, o meio educacional e escolar, e por que são um meio de o profissional reencontrar-se no mundo e de saber como agir. Além disso, percebemos que o gênero de atividade é essencialmente transpessoal, tendo em vista que ele organiza as atribuições e as obrigações ao definir as atividades como independentemente das características subjetivas dos indivíduos que as executam em tal momento particular. Assim, a renúncia ao gênero pelo profissional, por qualquer motivo que seja, é sempre uma desordem da ação individual.

Faita (2004) ao discutir o trabalho do professor a partir da concepção de gênero de discurso de Bakhtin e Volochinov destaca que os gêneros de discurso é o que funda

¹¹ Embora reconheçamos que nem sempre as concepções de gêneros são exatamente semelhantes, de acordo com as várias perspectivas e enquadramentos teóricos e critérios utilizados para determinar e identificar os gêneros adotaremos neste trabalho a abordagem de gênero de textos, conforme os postulados do ISD. Devido a importância dessa categoria para o nosso trabalho, essa concepção será aprofundada no tópico 5.3.2 Os pré-constructos sócio-históricos: os gêneros de textos.

simbolicamente o mundo no qual se processa as atividades dos sujeitos, mundo esse que pode ser real ou ficcional. Dessa forma há de fato “modelagem da atividade mental”, em formas sociais efetivamente independentes *a priori* da atividade do sujeito, oferecendo-lhes recursos para a ação, porém permitindo-lhe transfigurar seus atos ao lhes conferir sentido de forma diferentes, por mudanças de mundo (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2010, p. 116).

Nesse entendimento e com base nos estudos de Clot e Faïta (2000) podemos afirmar que só há gêneros se há modos possíveis de dizer ou de fazer de forma diferente, de fazer outras escolhas, podendo o gênero de discurso, ou mais amplamente o gênero de atividade ocupar um espaço que se limita, de um alado pela norma social e de outra pela capacidade significar, efetuando uma transformação – transgressão voluntária e consciente da norma ou do gênero dominante, como por exemplo quando um professor consegue controlar uma situação crítica em sala de aula usando uma ironia e os estudantes conseguem perceber a capacidade do professor de voltar a um gênero de atividade, discursivo e pedagógico, em conformidade com as normas prescritas em vigor.

Assim, os gêneros profissionais se constroem pelos estilos, ou seja, um sinal comum e conhecido por um determinado coletivo profissional, a título de exemplo, um coletivo de professores, pois uma ação no trabalho só se efetiva porque há de forma pré-concebida, um saber linguageiro, social e profissional que possibilita a realização desta ação no seio de um gênero profissional. Nesse sentido, Clot e Faïta (2000, p. 11) afirmam que

[...] o gênero é, de certa forma, a parte subentendida da atividade, o que os trabalhadores de um de um dado meio conhecem e veem, esperam e reconhecem, apreciam e temem; o que lhes é comum e que lhes reúne sob condições reais de vida; o que eles sabem dever-saber é graças à uma comunidade de avaliações pressupostas, sem que seja necessário reespecificar a tarefa a cada vez que ela se apresenta. É como uma “senha” conhecida somente por aqueles que pertencem ao mesmo horizonte social e profissional.

Cicurel (2020) baseada em Clot e Faïta utiliza a noção cultura de ensino para se referir a gênero profissional. Para ela, cultura de ensino pode ser entendida como os saberes que um determinado coletivo compartilha, por exemplo, um grupo de professores ou uma matéria a ser ensinada. Ele é constituído como um estoque de atos, de rotinas, de conceitos socialmente estabelecidos para uso dos profissionais. No entanto, o gênero “[...] só pode ser atualizado na realidade de uma ação efetiva, em que o sujeito se depara com condições singulares e é, então, que ele confirma seu estilo individual, sua maneira de mostrar perfis de ação” (CICUREL, 2020, p. 165). Nesse sentido, o profissional só assume o gênero quando se distancia e relativamente usa as regras dele.

2.4 As noções de agir, atividade e ação na análise do trabalho

As bases teóricas lançadas por Vygotsky (1991) e Bakhtin e Volochínov (2010) edificaram outras abordagens teóricas, tais como o ISD advindo de uma corrente de psicologia da linguagem inspirada no Interacionismo Social (BRONCKART, 1999; 2006; 2021). Bronckart e Machado (2004) apresentam um método de análise e interpretação de textos que permite detectar de que forma o agir é afigurado no discurso, na tentativa de compreender algo mais abrangente: a ação e o desenvolvimento humano.

Bronckart (2006) reflete sobre os conceitos de trabalho, atividade e ação. Para ele o trabalho se constitui como um tipo de atividade ou prática, mas mais precisamente para o autor é um tipo de atividade próprio da espécie humana que decorre do surgimento, desde o início da história da humanidade de formas de organizações coletivas destinadas a assegurar a sobrevivência econômica de um grupo. Se o trabalho é um tipo de atividade o que seria a atividade?

Para Bronckart (2006), a atividade consiste nos comportamentos, nas condutas, nas intervenções que todos os seres humanos desenvolvem cotidianamente. O autor segue em suas reflexões pontuando sobre qual seria então a diferenciação entre a atividade de uma máquina, a atividade de um animal, a atividade motora de um bebê e a atividade do dia a dia de um homem adulto.

Para responder esse questionamento, Bronckart (2006) recorre aos conceitos provenientes da filosofia da ação, herdada de teóricos como Wittgenstein e Anscombe, reformulada por Ricoeur (1997) e denominada de *semântica da ação*. Nessa corrente, há uma distinção entre acontecimentos e ações. Os primeiros são produzidos na natureza, enquanto os segundos são resultantes das intervenções intencionais dos seres humanos.

Para mostrar a diferença desses dois fenômenos, o autor, a princípio, afirma que um enunciado como: “[...] o vento sopra e provoca a queda de duas telhas do telhado [...]” retrata um acontecimento, pois há uma sequência de fenômenos naturais que possuem um caráter mecânico e pode ser objeto de uma explicação causal. O primeiro fenômeno: “[...] o vento sopra [...]” é necessário e suficiente para a ocorrência dos segundos fenômenos a queda das telhas, e, portanto, o primeiro fenômeno pode ser considerado a causa do segundo.

Já com relação ao enunciado “[...] fiz cair duas telhas do telhado para danificar o carro da vizinha que detesto [...]” temos claramente uma ação. Esse enunciado descreve uma intervenção humana no mundo, deliberado pelo agente e essa intervenção supõe que o agente

tem um motivo (razão para agir) e uma intenção (uma representação do efeito desejado e capacidade física de realizar o gesto necessário para agir). Dessa forma, o motivo, a intenção e a capacidade definem a responsabilidade desse ser humano no imbricamento dos fenômenos.

Ainda sobre a diferenciação conceitual entre atividade e ação, Bronckart (2006) cita a teoria da atividade, proveniente dos trabalhos de Leontiev (1979), cujos estudos enfatizam as dimensões coletivas do agir humano. Para esse autor no decorrer de sua história pessoal, a espécie humana desenvolveu forma de interações, ou de atividades que são quadros organizando e mediando o essencial das relações entre os indivíduos particulares e o meio, nos quais se constituem os conhecimentos humanos. Em vista dos estudos de Leontiev sobre atividade, Bronckart (2006) afirma que

[...] a atividade é primeiro governada por motivações, finalidades, regras e/ou normas de ordem coletiva e social e esses fatores exercem um efeito restritivo sobre os comportamentos efetivos dos indivíduos, que, portanto, tem um espaço de liberdade ou de criatividade restrito (BRONCKART, 2006, p. 211).

Como percebemos, há uma diferenciação nas abordagens descritas acima sobre o conceito de atividade. Ricoeur (1997 *apud* BRONCKART, 2006) destaca o papel determinante das propriedades psíquicas de um sujeito durante a ação, com ênfase no aspecto individual. Enquanto Leontiev (1979 *apud* BRONCKART, 2006) dá ênfase ao caráter coletivo.

Outra abordagem teórica foi desenvolvida pelos estudiosos Buhler e Schutz (1998 *apud* BRONCKART, 2006). Esses autores defendem que a ação consiste numa prática com ênfase tanto nos âmbitos coletivos quanto nos individuais. Nessa abordagem, os autores compreendem a ação como um processo de “[...] pilotagem dos comportamentos em redes de restrições múltiplas [...]”, atribuindo dessa forma um papel importante ao sujeito individual (piloto da ação) e simultaneamente consideram que essa pilotagem é influenciada por fatores sociais, o que torna complexa.

De acordo com Bronckart (2006), a terceira concepção acima descrita é fundamental, pois realça as transformações que caracterizam o desenvolvimento temporal da ação. Além disso, enfatiza que as intenções e os motivos, inicialmente pretendidos pelo agente podem sofrer modificações em vista dos fatores externos e, conseqüentemente, essa ação poderá não alcançar o resultado imaginado.

Em vista dessas distintas concepções encontradas em diferentes correntes teóricas Bronckart (2006, p. 212) destaca dois elementos para reflexão: a) o que se chama de atividade ou ação é resultante de um processo interpretativo do sujeito, pois, o que podemos observar são as condutas humanas e, assim, qualificar esses comportamentos de atividade ou de ação

significa imputar aos protagonistas coletivos ou individuais desses comportamentos propriedades que não são diretamente observáveis, mas que norteiam esses comportamentos; b) corre-se o risco de termos um sério problema de semiologia, uma vez que as noções sobre atividade, ação e agir são utilizadas de maneira aleatória.

Embora essas definições não sejam unanimemente aceitas, Bronckart (2006) apresenta os termos *atividade*, *ação* e *agir* de forma estáveis em seus estudos, as quais coadunam com os objetivos desta investigação e, por essa razão, adotamo-los para o escopo desta pesquisa. A seguir, apresentaremos essas noções resumidamente:

- a) o termo *agir* ou *agir referente*, diz respeito a qualquer forma de intervenção orientada no mundo, de um ou vários seres humanos, ou seja, o dado observável; enquanto que os termos *atividade* e *ação* designam uma leitura do agir. A *atividade* é o agir sobre o ponto de vista da coletividade, enquanto que a *ação* é de natureza individual;
- b) o *agir referente* pode pertencer as diversas ordens e constituir-se como trabalho, cuja estrutura pode ser segmentada em tarefas, por exemplo a aula;
- c) no *plano motivacional* distinguimos os determinantes externos e internos (motivos). Os primeiros são de origem coletiva ou de representações sociais, enquanto, o segundo são as razões de agir de uma pessoa em particular. Para exemplificar os determinantes externos podemos citar a Base Nacional Comum Curricular que orienta o trabalho do professor e como determinante interno, a escolha de um recurso didático, como um texto, para abordar um dado tema pelo docente;
- d) no *plano intencional*, distingue-se as finalidades que são de origem coletiva e socialmente validadas e as *intenções*, ou seja, os fins do agir, interiorizados por uma pessoa individualmente;
- e) no *plano dos recursos para o agir*, especifica-se os instrumentos, isto é, os artefatos concretos a disposição de alguém e os modelos de agir produzidos sócio-historicamente e as capacidades, ou seja, os recursos mentais e comportamentais que se atribui a uma pessoa individualmente. Podemos citar como exemplo de instrumentos o computador, usado na ministração de aulas remotas e como exemplo de capacidade, o domínio para utilizar o computador enquanto instrumento.

Nos capítulos seguintes, as noções discutidas aqui serão retomadas, ao apresentarmos o trabalho docente e as categorias metodológicas do ISD para a análise dos dados.

3 O TRABALHO DOCENTE NA PERSPECTIVA DA ERGONOMIA E DA CLÍNICA DA ATIVIDADE

Não, o ensino não é um sacerdócio, mas um verdadeiro trabalho; não, os professores não são “iluminados”, dotados de um hipotético “dom”; ao contrário, são trabalhadores que têm, como os outros, de aprender seu “*metier*”, de adquirir experiência sobre ele e, assim, tornarem-se profissionais cada vez mais (BRONCKART, 2009b, p. 162).

Neste capítulo, subdividido em quatro seções, apresentamos os pressupostos teóricos que embasam nossa investigação no que concerne a concepção de **trabalho docente**, cuja abordagem será utilizada na leitura e na interpretação dos nossos dados¹². Na primeira seção, apresentamos um “Panorama sobre o trabalho do professor nas pesquisas da Educação e da Linguística Aplicada”. Na segunda seção, abordamos os “Elementos constitutivos do trabalho docente e as relações que esses elementos mantêm entre si”. Em seguida, na terceira seção, explanamos sobre “O trabalho na perspectiva da Ergonomia da Atividade e da Clínica da Atividade”, entendidas por nós como práticas de intervenção. Por último, na quarta seção, discorreremos sobre o “Ensino como trabalho”.

3.1 Panorama sobre o trabalho do professor nas pesquisas da Educação e da Linguística Aplicada

Nas últimas décadas, tanto no contexto brasileiro como internacional, percebemos uma multiplicidade de pesquisas que abordam a profissão docente e o trabalho do professor. As leituras reunidas sobre esses temas evidenciam que inicialmente esses estudos tinham como foco o ensino. O desenvolvimento de epistemologias e dispositivos metodológicos, especialmente os de abordagem ergonômica, possibilitou uma reorientação no enfoque desses estudos, passando a concentrar-se no trabalho propriamente dito do professor, consolidando, assim, uma concepção de “ensino como trabalho” (BRONCKART; MACHADO, 2004; MACHADO, 2004; 2007; BRONCKART, 2006; MACHADO; BRONCKART, 2009). Essa abordagem distingue-se nas mais diversas áreas e disciplinas que os tomam como objeto de estudo seja pelas finalidades, pelo foco e/ou pela perspectiva adotada.

Para compreendermos essas noções recorreremos aos aportes teóricos da Ergonomia da Atividade e da Clínica da Atividade: Clot (2006; 2010), Saujat (2004), Amigues (2004), Fanta (2002; 2004), Oliveira (2015); e do Interacionismo Sociodiscursivo: Bronckart (1999; 2004;

¹² Os dados serão analisados e discutidos no capítulo 5

2006; 2007; 2008; 2021), Bronckart e Machado (2004; 2007), Machado e Bronckart (2009), Souza-e-Silva (2004), Bueno (2007; 2013), Leurquin (2019), dentre outros.

Saujat (2004) afirma que as primeiras preocupações sobre o ensino se originaram nos Estados Unidos e tiveram inicialmente um caráter pragmático com a finalidade de identificar os índices de eficácia dos docentes, cujo resultados apontaram um “efeito escola” em contraponto a um “efeito professor”, evidenciando os professores como os responsáveis principais pelos indicadores escolares e pelo sucesso escolar dos estudantes.

Embora conservando a hipótese de que os professores são responsáveis pelo sucesso ou fracasso escolar, as pesquisas posteriores se distanciaram da visão de que os professores são os únicos responsáveis pela qualidade do ensino. Bressoux (*apud* SAUJAT, 2004) salienta que a eficácia do ensino seria como uma espécie de etiqueta colocada sobre o professor, ou seja, uma qualidade intrínseca que seria independente das situações encontradas. Nesse sentido, o trabalho do professor passa a ser considerado por múltiplas variáveis e, por essa razão, adquire um caráter interativo e social.

Para uma melhor compreensão do campo de pesquisa sobre o ensino, Saujat (2004) elenca três paradigmas distintos que direcionaram as investigações sobre as práticas no contexto educacional: *o modelo processo-produto, o paradigma do pensamento dos professores e a abordagem ecológica dos processos interativos.*

No paradigma denominado de *processo-produto* as pesquisas, de caráter positivista, objetivavam melhorar o processo de ensino e aprendizagem e não apenas descrevê-lo. Assim, o objeto de análise focalizava os estudantes em função das possibilidades de ensino oferecidas pelos professores, isto é, sendo os alunos o centro das investigações, eles eram vistos nesse modelo não como meros receptores e os indicadores de eficácia do ensino passam a ser compreendidos como decorrentes das condutas e dos comportamentos dos professores. Notamos, portanto, nessa abordagem uma centralização no desenvolvimento dos alunos e não no desenvolvimento do professor. O esforço dos pesquisadores parece centrar-se no desejo de caracterizar o docente como um professor eficaz.

No entanto, o modelo teórico processo-produto apresentava limitações especialmente no que diz respeito aos seus fundamentos epistemológicos. Esses estudos ignoram a realidade cotidiana do trabalho do professor em sala de aula, desconsiderando aspectos como os baixos salários, a carga horária, os recursos disponíveis, as relações interpessoais entre o coletivo de trabalho e outros atores como os pais, além da relação do professor com outras instâncias, por exemplo, os órgãos administrativos, o excesso de alunos nas salas, dentre outros elementos externos que interferem no processo de ensino e na eficácia do trabalho docente.

O segundo paradigma – *o do pensamento dos professores* – surgiu em 1974 em virtude de questões curriculares e didáticas do sistema escolar americano. Essa temática foi apresentada no painel “O Ensino como Tratamento Clínico da Informação”, nos Estados Unidos na Conferência do *National Institute of Education* e se difundiu pelo continente europeu por meio de eventos realizados pela *International Study Association on Teacher Thinking* (ISATT), sediada em Londres.

Esse modelo nos estudos de Tochon (1993 *apud* SAUJAT, 2004) tem como objeto de estudo as dimensões visíveis da ação dos docentes, por exemplo, a conduta do professor, o comportamento e o rendimento dos alunos, bem como as dimensões invisíveis, ou seja, os processos cognitivos, as decisões, as concepções, as teorias ou as crenças dos professores, de forma a compreender o porquê de determinados comportamentos e explicar como e por que se realizam determinadas formas de ensino.

A imagem do professor que surge nos trabalhos desenvolvidos em de acordo com esse paradigma é a de um profissional que planeja, elabora e avalia a sua ação de forma reflexiva e age aos acontecimentos da aula a partir de um repertório de escolhas e juízos, de forma consciente ou inconsciente, visto que o ensino é um processo complexo, pois implica planejamento, ação e tomada de decisões.

Apresentamos a seguir os quatro grupos de investigações baseados no segundo paradigma de acordo com Saujat (2004), conforme o enfoque dado em cada um deles.

O primeiro grupo de pesquisas é fortemente marcado pelas *concepções cognitivistas*. Os estudos nesse grupo conforme Shavelson (1976 *apud* SAUJAT, 2004) consideram que o ato de ensino resulta de uma decisão consciente ou inconsciente dos professores, tomadas depois de esses profissionais realizarem um tratamento da informação disponível. Além do mais, esses estudos constituem-se como um hiato com as pesquisas do tipo processo-produto, mas também revelam dificuldades metodológicas como o problema do valor das verbalizações para o acesso a cognição dos professores e, mais ainda, a consideração dos julgamentos como a chave do processo de decisão do professor, mesmo sem estudá-los como tais.

O segundo grupo ligado ao paradigma do pensamento dos professores realçou o interesse pela *maestria no ensino*. Surgido no início dos anos 80, esse grupo tinha por objetivo comparar a competência profissional dos professores experientes com os professores novatos no que diz respeito à tomada de decisões, conforme argumenta Tochon (1993)

[...] foram elaborados novos métodos de pesquisa para permitir a identificação e a descrição do tratamento da informação específica dos professores experientes, em

oposição ao dos novatos, e para construir modelos de pensamento dos experientes durante a instrução ou durante as tarefas de regulação (TOCHON, 1993, p. 133).

Uma crítica a esses estudos diz respeito ao fato de que a preocupação desses investigadores era identificar elementos de eficácia, ou da competência ou da experiência, em uma perspectiva comparativa e para finalidade de exploração secundária e prática o que não estava muito distante das investigações do paradigma processo-produto.

Em reação a busca de eficácia e maestria, surgiram os trabalhos de cunho *etnográfico e de abordagem qualitativa*, partilhando os pressupostos do paradigma do pensamento dos professores. Considerando que esses estudos poderiam contribuir com a melhoria da qualidade do ensino, esse terceiro grupo focou nas histórias pessoais dos professores, nas singularidades da experiência profissional para compreender os elementos constitutivos do trabalho dos docentes em suas dimensões subjetivas e emocionais.

Originada nos trabalhos de Schon (1983 *apud* SAUJAT, 2004), surge a quarta concepção vinculada ainda ao paradigma do pensamento do professor denominada de *prático reflexivo*. Essa abordagem desenvolvida por meio de estudos de caso tinha como objetivo compreender a dinâmica da reflexão que se gera sobre o trabalho docente, sendo, portanto, essa reflexão fonte da eficiência da atividade profissional, conforme explicita Saujat (2004):

[...] a experiência profissional é assimilada à experimentação, entendida como uma forma de confrontação com o real produzindo-se no contínuo de ação situado. Cada uma das experiências realizadas em prol dessa confrontação alimentaria a dinâmica de uma reflexão na ação, articulando a uma reflexão sobre a ação conduzida, *a posteriori*, fontes de novos conhecimentos para o profissional (SAUJAT, 2004, p.14).

Finalmente, temos o terceiro paradigma – *o da abordagem ecológica dos processos interativos*. Os estudiosos dessa concepção propuseram uma descrição ecológica da aula, em cuja concepção a complexidade da tarefa do professor se relaciona com os acontecimentos que nela ocorrem. Esses acontecimentos em consonância com os estudos de Saujat (2004) são múltiplos e simultâneos, marcados por imediatismos e rapidez, comportam imprevisibilidade, são visíveis. Desenvolvem-se numa trama temporal, remetendo a uma historicidade referente tanto às regras de funcionamento e de gestão do grupo como aos conteúdos ensinados.

Esse breve panorama nos levou a constatação de que o ensino é um objeto de pesquisa múltiplo e difuso e que de acordo com as escolhas teóricas, epistemológicas e metodológicas o professor pode ser considerado sob múltiplas facetas como expostos nos três paradigmas. Nesse sentido, esses trabalhos são de certa forma perspectivados nos limites “[...] solipsistas, substancialistas e a-históricos [...]” (SAUJAT, 2004, p. 19), sendo necessário, portanto,

construirmos um ponto de vista mais “[...] integrativo, interacionista, capaz de melhor apreender a complexidade e a multidimensionalidade das práticas educacionais” (SAUJAT, 2004, p. 19).

Em contrapartida, a partir da década de 80 na França e na Suíça e da década de 90 no Brasil até os dias atuais, vem se desenvolvendo uma multiplicidade de estudos interinstitucionais e interdisciplinares com foco nas práticas de linguagem em situação de trabalho, envolvendo, de um lado, as ciências da linguagem e, de outro, as ciências tradicionalmente voltadas para o trabalho, com a finalidade de compreender a ação do professor em uma perspectiva linguístico-discursiva, sobretudo nas áreas de Educação e da Linguística Aplicada.

Em estudos relativamente recente, na Linguística Aplicada, sobre a configuração da linha de pesquisas sobre formação do professor de língua materna, Kleiman (2001) afirma que, mesmo tendo exceções, são pouquíssimos os currículos dos Curso de Letras¹³ que incorporaram áreas tradicionalmente desenvolvidas no campo de atuação da LA como leitura, estudos do letramento, interação em sala de aula.

Ainda conforme a pesquisadora a formação do professor em desenvolvimento na LA buscava investigar dentre outros aspectos: os contextos naturais em que essa formação é realizada, os contextos em que essa formação é evidenciada e as diversas modalidades de construção de conhecimentos, a fim de determinar como essa identidade profissional é construída e contribuir para o ensino de língua materna.

Nesse sentido, salientamos que a caracterização da produção de conhecimentos sobre a formação do professor não é fácil, pois as perspectivas, abordagens e referenciais teóricos são múltiplos e complexo e como toda produção de conhecimento também instáveis. Nesse entendimento, Kleiman (2001) aponta que a transdisciplinaridade pode ser o referencial à luz do qual os estudos sobre a formação docente são analisados, pois ela é característica constitutiva, essencial e autocontida, no sentido de que sua identificação não depende de elementos extrínsecos à área.

Kleiman (2001) ressalta também que as abordagens metodológicas privilegiadas nas pesquisas em LA tem sido aquelas próprias do paradigma qualitativo e interpretativo e que mais recentemente a reflexão na prática tornou-se a palavra de ordem dos estudos sobre a formação

¹³ Citamos como exemplos os cursos de Letras da Universidade de Campinas, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul, a Universidade Federal do Ceará, a Universidade Federal de São João Del Rey, a Universidade de São Paulo, dentre outras poucas instituições. Tendo em vista, não ser objetivo deste estudo, não apresentaremos um levantamento preciso.

do professor na pesquisa educativa e nos órgãos oficiais. Na perspectiva da LA, a reflexão é enriquecida por suas metodologias analíticas, que favorecem as abordagens linguístico-discursivas.

Nessa perspectiva teórica, podemos destacar os estudos centrados na relação *linguagem e trabalho educacional* realizados pelos grupos ATELIER¹⁴ (Linguagem e Trabalho), ALTER (Análise de Linguagem de Trabalho e suas Relações), este último vinculado atualmente ao Programa de Pós-graduação em Letras Estrangeiras da Universidade de São Paulo (USP) e o GEPLA, filiado ao PPGLin da UFC, dentre outros.

Essas pesquisas são inspiradas nos estudos de grupos europeus que analisam as *práticas de linguagem em situação de trabalho*: *Institute Universitaire de Fomation de Maîtres de Marseilles* (IUFM) e *Ergonomie de l'Activité des Personnels de l'Education* (ERGAPE) e *Langage, Action et Formation* (LAF) na França e na Suíça. Esses grupos interdisciplinares são compostos por linguistas, psicólogos, sociólogos e estudiosos de diversas áreas de conhecimento.

Lousada (2004) destaca que, na área da Educação, as pesquisas têm enfatizado as relações da dicotomia trabalho prescritivo/trabalho realizado, numa perspectiva ergonômica, com o intuito de compreender as representações e as ações do professor. Ainda nessa área, Thierren e Loiola (2001) defendem uma abordagem “ergonômico-situada” para as investigações relacionadas ao trabalho do professor o que, de acordo com as autoras, pode contribuir para a ressignificação do trabalho docente, tendo em vista que esse campo de investigação é fundamental para compreendermos o processo de ensino. Ainda em relação aos estudos do trabalho docente nas Ciências da Educação, Cunha e Laudares (2009) argumentam que a compreensão do trabalho docente é imprescindível para redefinir o trabalho educacional. Para isso o trabalho docente deve ser entendido de forma transdisciplinar englobando aspectos políticos, sociais, linguísticos, biológicos, psicológicos etc.

Em relação ao interesse das pesquisas sobre o trabalho do professor, Bronckart (2006) apresenta duas principais razões. Em primeiro lugar, o autor discorre sobre a emergência da problemática do trabalho educacional, resultado da evolução “natural” dos trabalhos de didáticas das disciplinas e, em segundo lugar, e de forma complementar, o autor argumenta sobre o diálogo relativamente recente do campo da didática das disciplinas escolares com o da ergonomia ou o da análise do trabalho.

¹⁴ Este grupo é formado por pesquisadores vinculados ao Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e ao Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

Ao falar sobre a história da educação nos países europeus, especificamente ao ensino de línguas e aplicação de teorias e métodos da Linguística, especialmente da Linguística Estrutural e seus resultados insatisfatórios e ineficazes, o autor advoga sobre a importância de que só podemos agir sobre o contexto escolar se conhecermos sua organização, história, objetivos, programas, métodos, características dos alunos e o nível de formação de professores.

O autor ressalta, ainda, que as didáticas das disciplinas se constituíram nos anos 60 e 70 e se caracterizam pelo desenvolvimento de um triplo trabalho:

(i) análise do estado de ensino de uma determinada matéria (suas finalidades, sua história, sua organização, as características de seus professores e de seus alunos); (ii) a análise aprofundada dos aportes das disciplinas científicas de referência; (iii) trabalhos de pesquisa e de intervenção que visam a melhorar o estado de ensino, com a introdução de conceitos e métodos oriundos do campo científico, mas que são sempre objetos de uma **transposição**, isto é, de uma adaptação, levando-se em conta o que parece ser possível fazer em uma determinada situação didática (BRONCKART, 2006, p. 205, grifo do autor).

Dessa forma, percebemos que a primeira fase das didáticas das línguas tinha como objetivo principal atualizar e racionalizar os programas e métodos de ensino e, conseqüentemente, de “[...] verificar ou controlar a realidade de sua implantação [...]” (BRONCKART, 2006, p. 206), isto é, verificar se os professores exploravam os seus programas e os meios de ensino, e em que medidas essas novas abordagens eram eficazes no desenvolvimento real dos alunos. Em uma segunda fase de trabalho didático, as pesquisas tinham por objetivo analisar o que ocorria realmente em sala de aula, com a finalidade de verificar de que modo os novos projetos eram desenvolvidos na concretude da sala de aula.

Bronckart (2006) acrescenta, ainda, que essas pesquisas chamaram atenção de estudiosos, o que causou um deslocamento significativo de orientação da didática. Para o autor, até o momento, os estudos em didática de línguas centravam-se, sobretudo nos estudantes, em seus processos de aprendizagem, sem pôr em evidência o estudo sobre o ensino e o trabalho do professor, ou seja, sem se apoiar na compreensão das capacidades e dos conhecimentos necessários para que esse profissional pudesse ser próspero no que é a peculiaridade de sua profissão: a gestão de uma sala de aula, com vistas a atender às expectativas e os objetivos institucionais e à garantia do desenvolvimento efetivo dos estudantes.

Na tentativa de apreender o trabalho e, ainda, partindo do pressuposto de que, somente através de uma abordagem linguístico-discursiva pluridisciplinar, podemos realmente

compreendê-lo e, conseqüentemente, conhecê-lo, Bronckart (2006) apresenta três dimensões¹⁵ do trabalho que também podem ser aplicadas em relação ao trabalho do professor: o *trabalho real*, o *trabalho prescrito*, e o *trabalho representado*, (este último se subdivide em *trabalho interpretado pelos actantes* e *trabalho interpretado por observadores externos*)

A primeira dimensão apresentada é o *trabalho real* e compreende “[...] os comportamentos verbais e não verbais que são produzidos durante a realização de uma tarefa” (BRONCKART, 2006, p. 216). Assim, o trabalho real no caso do professor compreende apenas a atividade real que foi realizada, efetivada pelo professor em sala de aula.

A segunda dimensão é o *trabalho prescrito*. Para o autor, essa dimensão compreende os documentos prefigurativos (BRONCKART, 2006, p. 216), posteriormente denominados de documentos do entorno precedente (BRONCKART, 2008, p. 148) oriundos das instituições ou empresas que visam planificar, organizar e regular o trabalho que os actantes devem realizar

Nesse caso, consideramos como documentos pertencentes a esse domínio as leis, portarias, decretos, diretrizes, PCN, BNCC, regimentos, planos de aulas e de ensino, plano de ação, programas de ação, guias de aprendizagem, dentre outros documentos normativos e regulatórios que orientam e/ou determinam o agir do professor. Consideramos, ainda, que não apenas os documentos institucionais são prescritivos, mas também os documentos de planejamento autoprescritivos elaborados e propostos pelos próprios docentes.

Por fim, a terceira dimensão, de suma importância em nossa investigação, diz respeito ao *trabalho representado* pelos actantes e corresponde ao quadro de análises de entrevistas. Essa dimensão se subdivide em dois aspectos: o primeiro denominado de *trabalho interpretado pelos actantes* corresponde a interpretação que os trabalhadores fazem do seu próprio agir, ou seja, por meio de entrevistas anteriores a realização de suas tarefas, no caso do professor, antes das aulas; o segundo aspecto diz respeito ao *trabalho interpretado por observadores externos* e corresponde à interpretação do agir do actante feita por outrem, a partir da análise de textos de descrição do trabalho real produzido pelos pesquisadores, ou seja, a tese produzida pelo pesquisador sobre as representações do trabalho pelo professores participantes da pesquisa.

Diferentemente de Bronckart, Clot (2007) ao discutir em seus trabalhos a noção de trabalho *real*, afirma que a atividade não se limita ao que é realizado pelo profissional em situação de trabalho, mas pressupõe também o que ele não chega a realizar, o que se omite a fazer, o que desejaria ter feito etc. Ou seja, o trabalho real do professor, em nosso caso

¹⁵ Embora no livro “Atividade de Linguagem, Discurso e Desenvolvimento Humano” apareça 4 dimensões optamos por usar apenas 3, uma vez que o *trabalho interpretado* se refere em um primeiro momento aos actantes, e em um momento posterior aos observadores externos.

específico de pesquisa, vai muito além do trabalho realizado efetivamente, seja em sala de aula ou fora dela. Esse entendimento é importante para a nossa pesquisa, tendo em vista que consideramos que o trabalho real do professor compreende a aula “dada”, mas também as atividades de planejamento, dentre outras realizadas ou não realizadas (impedidas, contrariadas, etc.) em sala de aula.

Amigues (2004), ao retomar o conceito real da atividade defendido por Clot (2010) para discutir sobre o domínio do ensino, afirma que nessa situação, o não realizado é mais importante do que o trabalho realizado. De acordo com os estudos desse autor, o fato de algo ocorrer bem no trabalho realizado pelo professor não significa que isso gerou uma satisfação nesse sujeito, pois ele teve de fazer escolhas.

Frequentemente, no domínio do ensino, o não realizado é mais importante do que o que foi efetuado; o fato de que tudo corre bem não gera necessariamente uma satisfação no professor, que não pode ir até onde queria; as escolhas feitas e as decisões tomadas, mesmo que sejam julgadas eficazes por ele, não estão isentas de dúvidas e de incertezas no tocante à sua validade. Na atividade, [...] o realizado e o não-realizado têm a mesma importância; mas, além disso, se inscrevem numa dinâmica em que são colocados em perspectiva: como fazer o que não foi feito? Como retomar o que não funcionou? Etc. (AMIGUES, 2004, p. 40).

Nesse sentido, esta pesquisa manteve seu enfoque nesses pressupostos conforme ressalta Amigues (2004) sobre os objetos que são geralmente ignorados em muitas pesquisas na área da educação. Assim, como esse autor propõe, precisamos ter “um olhar renovado” sobre as práticas docentes e sobre alguns objetos constitutivos da atividade do professor como as prescrições, os coletivos, as regras do ofício e os artefatos¹⁶.

Nesse mesmo entendimento, Clot (2010) afirma que a atividade de trabalho é sempre mediada por instrumentos e triplamente dirigida ao objeto, ao próprio sujeito e aos outros; já Tardif e Lessard (2008) define o trabalho do professor como uma atividade carregada de especificidades, cuja análise é crucial para a compreensão das transformações atuais do trabalho nas sociedades.

Portanto, é necessário que nos atentemos a voz, ao *dictum* do professor enquanto ator do processo educativo, de forma específica no contexto de ensino remoto emergencial e, ainda, rompemos com a “[...] concepção unifinalizada [...]” (SAUJAT, 2004, p. 28) da atividade docente e vejamos o ensino como parte de um trabalho que se mostra complexo e situado por uma história política, social, cultural e profissional.

¹⁶ Esses conceitos serão apresentados na subseção 3.3 deste capítulo.

3.2 O trabalho na perspectiva da Ergonomia da Atividade e da Clínica da Atividade

Nesta secção, apresentamos os conceitos de trabalho no prisma da Ergonomia da Atividade e da Clínica da Atividade, conforme Clot, (2006; 2010) Amigues (2004) e Saujat (2004) e a Clínica da Atividade Clot (2006; 2007; 2010), Fata (2002; 2004), dentre outros especialistas que estudam essa inter-relação.

As pesquisas em Ergonomia da Atividade iniciaram-se na Grã-Bretanha no início do século XX, com a finalidade de minimizar os percalços e maximizar a produção, visando reestruturar a economia dos países afetados pela Segunda Guerra Mundial. Machado (2007) ressalta que nesse período, na França, é possível identificar uma abordagem que visava romper com as teorias e práticas apregoadas pelos Estados Unidos da América. Oliveira (2015, p. 30) acrescenta que a Ergonomia enquanto ciência, “[...] foi fundada oficialmente por Murrell em 1949, tendo como objeto teórico e de ação o trabalho”. A autora também destaca que essa ciência é relativamente jovem, pois sua base teórica ainda está em consolidação, bem como é uma ciência de caráter multidisciplinar.

Ainda em conformidade com Oliveira (2015) os estudos realizados na França ajudaram a ressignificar o papel e os objetivos da Ergonomia “[...] que se opôs ao paradigma Taylorista, ‘substituindo a adaptação do homem ao trabalho, pela adaptação do trabalho e suas condições gerais aos trabalhadores’” (OLIVEIRA, 2015 p.20). Ainda em conformidade com a autora, o conjunto dessas reformulações foi encabeçada pela chamada Ergonomia Francesa.

A Ergonomia da Atividade, em princípio, entende o trabalho não apenas em suas concepções abstratas, mas também em âmbitos concretos, em suas realizações e seus impactos para o trabalhador e a sociedade. Em seus primórdios, essa ciência tinha a finalidade de sanar questões relacionadas à segurança e a saúde física e mental dos trabalhadores, cujo objetivo já revela uma mudança de perspectiva acerca do trabalhador, que não é mais visto como parte da máquina, ou item no contexto do trabalho, mas há um despertar para a necessidade de rever as prescrições e o meio de trabalho para o bem-estar do trabalhador.

Os estudiosos franceses defendiam a melhoria nas condições de trabalho aos indivíduos e não a adaptação desses indivíduos ao trabalho, por isso a Ergonomia voltou-se para a análise da atividade humana em situação de trabalho, conforme argumenta Ferreira (2000) com uma abordagem centrada no funcionamento global do trabalhador, e não somente no observável, mas nos seus aspectos físico, cognitivo, afetivo e emocional.

Bueno (2007) ressalta que os estudos ergonômicos tratam o trabalho a partir do ponto de vista do trabalhador, centrando as análises nos problemas “reais”, em situações “reais”, em

tempos “reais”, partindo do pressuposto de que não podemos definir o trabalho efetivo sem considerarmos os aspectos que ligam o trabalhador à tarefa que ele é obrigado a cumprir. Dessa forma, a atuação profissional constitui-se como unidade de análise, uma vez que se considera a ideia de que o trabalhador pode se desenvolver por meio do trabalho.

Clot (2010) reconhece no ergonomista francês Wisner (2010) uma fonte essencial para suas reflexões no campo da Clínica da Atividade, outra importante área do conhecimento para os estudos sobre o trabalho. Essa então nova forma teórica e metodológica de abordagem das práticas de trabalho foi desenvolvida pelo psicólogo do trabalho Yves Clot e pelo linguista Daniel Faita.

Um dos fundamentos teóricos para se compreender a análise dessas práticas de acordo com os postulados de Clot (2010) está nos pressupostos da Clínica da Atividade, originada na psicologia do trabalho e na Ergonomia da Atividade francesa e pautada nos princípios do dialogismo bakhtiniano e de desenvolvimento vygotskiano. Vieira e Faita (2003) afirmam que a Clínica da Atividade busca intervir nas situações de trabalho para favorecer transformações na atividade e restabelecer o poder de agir dos sujeitos e coletivos de trabalho. Assim, a Clínica da Atividade

[...] é um dispositivo metodológico destinado a tornar-se instrumento para a ação dos coletivos de trabalho. [...] portanto, a contribuição de uma clínica da atividade é em primeiro lugar **METODOLÓGICA**. De fato, pode-se considerar, atualmente, que as transformações só conseguirão manter-se, de forma duradoura, pela ação dos próprios coletivos de trabalho. (CLOT, 2010, pp. 117 -118, grifo nosso).

Como vimos, a Clínica da Atividade consiste em um mecanismo de caráter metodológico e análise do trabalho a partir do uso desse meio e visa, antes de tudo, apoiar os coletivos de trabalho, em nossa investigação, os professores, nos seus esforços de reduplicar seu poder de agir em seu meio, ou seja, escola, mas de forma específica no contexto de ensino remoto. Clot (2010) e Faita (2002; 2004) defendem que essa abordagem, assim como a Ergonomia, também se fundamenta na ideia de que a atividade de trabalho favorece o desenvolvimento profissional por meio de dispositivos metodológicos de pesquisa como a autoconfrontação, a instrução ao sócio e as narrativas de vida. Atentos a isso e aos objetivos desta pesquisa, optamos pelo uso da autoconfrontação simples como dispositivo metodológico de geração de dados em nosso estudo.

A técnica da autoconfrontação¹⁷ permite o desenvolvimento de trocas verbais acerca do tema da profissão, fazendo uso de recursos multimídia, como vídeos e filmes, contendo áudio e imagens, das situações de trabalho em que os sujeitos (os professores) podem assistir a si mesmos em ação (simples), ou um com o outro (cruzada), na presença do pesquisador. Em conformidade com Faima (2002), nesse dispositivo, o desenrolar do diálogo e os movimentos discursivos observados permitem a produção de hipóteses que dizem respeito simultaneamente às relações entre esse diálogo característico e as áreas de atividades dos profissionais e ao modo como cada um se identifica e se reconfigura a si mesmo, sob o olhar do outro, na autoconfrontação simples, e dos outros, na autoconfrontação cruzada.

Desse ponto de vista, acreditamos, assim como Faima, que essa abordagem se mostra muito mais produtiva e profícua do que as “[...] verbalizações requeridas em ergonomia ou do que as entrevistas [...]” (FAIMA, 2002, p. 599), pois conforme argumenta Clot (2010) na Clínica da Atividade não basta compreender a experiência profissional, é preciso transformá-la. Nessa perspectiva de análise do trabalho, o profissional ou o trabalhador pode viver outra experiência, tendo como ponto de partida a análise de sua experiência profissional, a fim de que essa experiência possa ser transformada, visto que a análise do trabalho funciona como um instrumento “[...] do desenvolvimento da consciência do sujeito quando lhe é oferecida a possibilidade de alterar o estatuto do vivido: de objeto de análise, o vivido pode tornar-se meio para se viver outras vidas” (CLOT, 2010, p. 223).

Respaldo em Bakhtin, Clot (2010) pondera que a troca verbal é lugar e espaço privilegiado de desenvolvimento. Este afirma que é somente na interação dos homens que se desvela o “homem no homem” tanto para os outros como para ele mesmo, ou seja, pelas práticas o homem se reconhece a si mesmo e os outros. Dessa forma, em vez de ser a antecâmara da ação o diálogo é, para Bakhtin, de acordo com Clot (2010), a própria ação.

Assim, a relação dialógica oferece as condições favoráveis ao desenvolvimento discursivo pelo qual atividade pode ser retrabalhada e, portanto, revelada. Logo, consideramos que se trata de um diálogo cujos interlocutores (o pesquisador e os professores) estão convencidos de que o docente participante da pesquisa participa de um trabalho sobre ele mesmo, de uma transformação contínua de suas posturas como ator e profissional.

Ainda convém lembrar que, especificamente, em nosso estudo consideramos importante ressaltar as peculiaridades da interação em contexto de ensino remoto, tendo em vista que ela

¹⁷ No capítulo 5 denominado de Metodologia serão descritos os dispositivos de autoconfrontação usados neste estudo.

difere da interação em formato presencial. As aulas remotas apresentam aspectos que comprometem a interação docente/discentes: os problemas de conexão, os ruídos, a avaliação da voz gerada por problemas no microfone, a impossibilidade de interação visual durante a conversação entre interlocutores, dentre outros fatores que contribuem para interação incipiente durante as aulas remotas, as quais foram observadas, filmadas e analisadas nesta investigação.

Essa concepção de trabalho da Ergonomia da Atividade e da Clínica da Atividade é de suma importância para a análise da situação profissional do professor, tendo em vista as modificações que esse *métier* vem sofrendo nas últimas décadas e forma peculiar nos anos em que ocorreram a pandemia e se realizou este estudo. A esse respeito, Libâneo (2008) cita o movimento de internacionalização das políticas educacionais, inserido no contexto da globalização, atendendo interesses de agências internacionais multilaterais, convergindo sobre a necessidade de reformas, tanto no que diz respeito aos aspectos de estrutura e funcionamento dos sistemas educacionais, quanto às bases epistemológicas que devem orientar os processos educativos e, conseqüentemente, impactando no trabalho do professor.

Vemos, por consequência disso, uma nova visão sobre o trabalho proposta por Clot (2010) que transcende o observável, pois para ele, o trabalho real engloba outros aspectos como, por exemplo, os outros fatores que influenciam ou impedem a execução da atividade, o que ele denomina de *o real da atividade*. Essa concepção proposta por Clot (2010) pode ser ilustrada no trabalho docente. Nas análises das autoconfrontações realizada para o escopo desta pesquisa de doutorado, empreendida com professores de portuguesa língua materna do IEMA, foi possível identificar nas verbalizações desses profissionais impedimentos de natureza externa, por exemplo, a falta de qualidade da *Internet* e mesmo ineficiência no processo formativo inicial e continuado do professor para usar determinadas tecnologias para realização das aulas remotas durante o período de pandemia, o que afetou diretamente agir dos docentes.

Nos anos em que ocorreu a pandemia, as escolas foram obrigadas a adotar o ensino remoto emergencial e o trabalho do professor foi atenuado, uma vez que outras atribuições lhe foram imputadas para a realização das aulas, embora para as pessoas em geral, captado pelo prisma do senso comum, o trabalho nesse período tenha sido facilitado. O que ouvimos nos relatos dos docentes nas entrevistas de ACS foi um acúmulo e diversidade de atribuições, especialmente relacionadas ao uso ferramentas tecnológicas, para ministrarem suas aulas nesse contexto de ensino. Os docentes, muitas vezes, desempenharam papéis de programadores, designers, youtubers, mentores, editores de vídeos, além de tarefas como gravação de aulas, reuniões *online*, postagens em grupos de mensagens etc.

Em relação ao Brasil, Kleiman (2007) afirma que nos últimos 20 anos há uma situação de efervescência no que diz respeito à produção de documentos governamentais — leis, diretrizes, normas, preceitos, etc. — destinados a regular e “melhorar” o ensino básico e, conseqüentemente, a formação inicial e continuada dos docentes. Essas mudanças no sistema educacional em curso, decorrentes dessas exigências institucionais, criam uma situação de incerteza que desestabiliza o professor, afetando o seu bem-estar e o seu *métier*.

3.2.1 Atividade prescrita, atividade realizada e o real da atividade

Clot (2010) argumenta que para compreendermos as exigências da atividade devemos concebê-la como conflituosa. Em virtude disso, ele propõe uma abordagem de atividade realizada que extrapola os conceitos adotados na Ergonomia, ampliando o conceito de atividade para além do observável. Dessa forma, uma das contribuições dos estudos da Clínica da Atividade foi a distinção entre *atividade prescrita*, *atividade realizada* e *o real da atividade*.¹⁸

- a) atividade prescrita: o que deve ser feito, é a tarefa, por exemplo, a aula;
- b) atividade realizada: é a realização efetiva da atividade, é o que se faz de fato em uma determinada situação, em um determinado tempo e espaço, por exemplo, a execução de aula em um ambiente presencial ou virtual;
- c) o real da atividade: é o que se faz, o que não se faz, o que se tenta fazer sem ser bem-sucedido, o que se desejaria fazer ou poderia ter feito, mas não se pode fazer, o que se gostaria de fazer.

Clot (2010) vai além nessa discussão ao argumentar que não há convergência entre atividade realizada e real da atividade. Ao citar Vygotsky, Clot (2010) afirma que o homem está pleno em cada minuto de possibilidades não realizadas e acrescenta, ainda, que o real da atividade consiste nos frequentes paradoxos:

[...] o real da atividade é igualmente o que não se faz, o que se tenta fazer sem ser bem-sucedido, o drama dos fracassos, o que se desejaria ou se poderia ter feito e o que se pensa ser capaz de fazer em outro lugar. E convém acrescentar – paradoxo

¹⁸ Teiger (1993 *apud* CLOT, 2010) argumenta que na Ergonomia, as pesquisas centravam-se em três níveis de análise do trabalho: o *trabalho teórico* (existente nas representações sociais, no trabalhador ou nas instituições conceptoras), o *trabalho prescrito* (fixados pelas organizações de trabalho por meio de normas e regras) e o *trabalho realizado* (o trabalho efetivamente realizado pelo trabalhador a partir das prescrições)

frequente - o que se faz para evitar fazer o que deve ser feito; o que deve ser feito, assim como o se tinha feito a contragosto (CLOT, 2010, p. 103-104).

Daniellou, Laville e Teiger (1993 *apud* CLOT, 2010) defendem que existe um distanciamento entre os chamados *trabalhos prescritos* – conjunto de regras e diretrizes que prescrevem a realização de uma determinada atividade, e o *trabalho real*. Os autores defendem que há uma necessidade de sistematização de teorias, condutas e práticas para o bom desempenho de uma atividade, no entanto, é preciso atentar para o fato de que em muitos casos os meios e os instrumentos de trabalho não colaboram para a realização efetiva do trabalho real. Nesse entendimento, Clot (2007) acrescenta que o trabalho real não se restringe apenas ao momento da execução da atividade, mas compreende o conjunto de planejamentos, possibilidades efetuadas ou não. Em outras palavras, tudo que foi feito ou poderia ser feito na execução do trabalho.

Os conceitos de *atividade prescrita*, *atividade realizada* e o *real da atividade* são centrais na abordagem da Ergonomia da Atividade e da Clínica da Atividade e de suma importância para a nossa investigação, tendo em vista que as “atividades contrariadas” (CLOT, 2010, p. 104), suspensas, impedidas e até mesmo as contra atividades não realizadas pelos profissionais docentes devem ser considerados no tratamento dos dados sobre o trabalho do professor.

Como já mencionado, existe uma intersecção entre a metodologia empreendida pela Ergonomia e pela Clínica da Atividade e os pressupostos teóricos fundantes do ISD, aspectos teórico-metodológicos que são pertinentes e importantes nesta pesquisa. Essas abordagens neste estudo são complementares, tendo em vista a importância desses construtos teóricos e metodológicos para que possamos compreender as representações sobre o trabalho docente em textos produzidos em autoconfrontações simples por professores de língua portuguesa, como LM em contexto de ensino remoto emergencial.

3.3 O trabalho docente e seus elementos constitutivos

Conforme vimos na seção anterior, o conceito de trabalho apresenta diversas definições na área do ISD, da Ergonomia da Atividade e da Clínica da Atividade. Em virtude dessa multiplicidade conceitual, podemos considerá-lo, conforme (FERREIRA, 2000) como um objeto teórico em (re)construção, multidimensional e polissêmico.

Machado (2007) e Machado e Bronckart (2009) ao analisar o agir de professores em textos educacionais, argumenta sobre a necessidade de uma *definição de trabalho docente*,

mesmo que de forma provisória. Diante disso, a pesquisadora se ancora em estudos desenvolvidos por Clot (2006), Bronckart (2004), Amigues (2004) e Saujat (2002), cuja abordagem considera que essa atividade se realiza em um contexto social mais específico, envolvendo o contexto imediato e mais amplo, apresentando as seguintes características:

- a) *situada*, pois engaja a atividade em um dado espaço, bem como tem efeitos espaciais e temporais, envolve diferentes aspectos humanos como o físico, emocional e cognitivo, por isso possui um caráter pessoal e, ao mesmo tempo, caráter impessoal, já que também leva em consideração aspectos prescritos sócio-historicamente estabelecidos e imbricados na realização da atividade;
- b) *prefigurada* à medida que o trabalhador reelabora as prescrições conforme suas subjetividades, estabelece seus próprios objetivos e prioridades e, ainda, em reconhecimento às suas competências e limitações físicas e cognitivas;
- c) *mediada*, já que não depende unicamente da força ou manuseio humano, mas depende de uma série de instrumentos materiais (concretos) ou simbólicos (convencionados) que estão à disposição do trabalhador;
- d) *interacional*, à medida que o homem interfere e modifica o meio, também é modificado por ele;
- e) *interpessoal*, pois envolve outros atores e agentes que direta e indiretamente influenciam na realização da atividade;
- f) *transpessoal*, uma vez que cada atividade específica demanda entendimentos e determinadas posturas que foram prévia e socialmente estabelecidas pelo social;
- g) *conflituosa*, já que propicia ao trabalhador situações de escolhas, redirecionamento de prioridades, estratégias e ações, além das possíveis contradições entre os princípios pessoais do trabalhador e as exigências da atividade;
- h) *pelo próprio fato de ser conflituosa pode ser fonte de aprendizagem ou impedimento*, mediante os posicionamentos, a disposição e o condicionamento mental, físico e cognitivo do trabalhador, um ambiente conflituoso pode vir a ser estimulante, ao propiciar situações de tomada de decisão, aprendizagem de novos conteúdos, técnicas e conhecimentos e a redefinição sobre seu próprio potencial, ou ocasionar situações de estresse, conflito interno e desistência.

Machado (2007) em conformidade com Clot (2006) e Amigues (2004), esquematiza, na Figura 1, visualmente, os elementos básicos do trabalho do professor em sala de aula,

considerando sempre esses elementos como uma rede de relações sociais existentes em um determinado contexto sócio-histórico e inseridas em um sistema educacional específico.

Figura 1 – Concepção de trabalho docente em sala de aula



Fonte: Machado (2007, p. 92).

Como podemos perceber, essa complexidade faz com que o trabalho docente seja uma atividade conflituosa, uma vez que os professores devem fazer escolhas permanentes, enfrentando conflitos com o outro, com o meio, com os artefatos e com as prescrições, guiando-se por objetivos que ele constrói por si mesmo, em uma solução de compromissos com as prescrições, com a situação específica em que se encontra e com os próprios limites de sua capacidade física e psíquica.

Machado (2007) alerta ainda que o objeto do trabalho do professor não tem como objetivo “auxiliar o aluno a se tornar um cidadão crítico ou responsável”, ou ainda, “transformar os modos de pensar, agir e expressar-se do aluno”. Consoante a autora, essa abordagem tem sido proposta por instituições ou por estudiosos da educação. Para a pesquisadora, essas formulações só podem ser atingidas em um longo processo de desenvolvimento e não do trabalho *hic et nunc* de um professor particular.

Nessa perspectiva, o trabalho docente consiste:

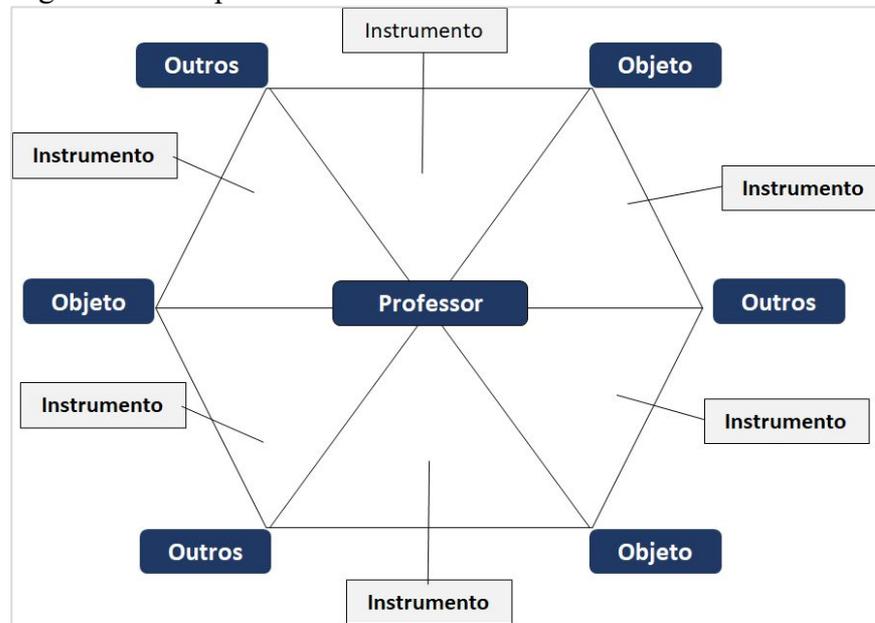
[...] em uma mobilização, pelo professor, de seu ser integral, em diferentes situações – de planejamento, de aula, de avaliação -, com objetivo de criar meio que possibilite aos alunos a aprendizagem de um conjunto de conteúdos de sua disciplina e o desenvolvimento de capacidades específicas relacionadas a esses conteúdos, orientando-se por um projeto de ensino que lhe é prescrito por diferentes instâncias

superiores e com a utilização de instrumentos obtidos do meio social e na interação com diferentes outros, que de forma direta ou indireta, estão envolvidos na situação.

O professor, dessa forma, não trabalha apenas durante aula. Nas escolas cuja pesquisa foi realizada, por estarem no formato remoto e por serem em tempo integral, por exemplo, o professor além de realizar as tarefas de planejamento, avaliação, etc. ainda desempenha outras atribuições como tutoria individualizada, tutoria de turmas, coordenação de área, coordenação de curso, coordenação de núcleos, e para ministrar suas aulas desenvolve outras funções com uso de tecnologias como gravar vídeos, manusear redes sociais e plataformas digitais e aplicativos de mensagens, utilizar ambientes síncronos e assíncronos, dentre outras.

Como visto na Figura 2, existem relações complexas que se tecem no trabalho docente, visto que ele se realiza visivelmente na sala de aula, mas também fora dela, muitas vezes, de forma invisível. O trabalho realizado fora da sala de aula pode ser melhor compreendido no esquema abaixo:

Figura 2 – Complexidade do trabalho docente



Fonte: Adaptado de Machado (2007, p. 15).

Nesse sentido, o trabalho docente pode ser compreendido como uma atividade, realizada em sala de aula como também fora dela, em que um determinado sujeito (o professor) age sobre o meio (presencial ou virtual), em interação com diferentes “outros” (estudantes, pais, coletivo, outras instâncias como comunidade civil, ONGs etc.), servindo-se de artefatos materiais ou simbólicos construídos sócio-historicamente, dos quais ele se apropria ou não, transformando-os ou não em instrumentos para o seu agir.

Como vemos o trabalho docente é uma atividade suscetível, complexa e conflituosa por sofrer influências de fatores internos e externos à sala de aula e ser demandado por diferentes instâncias e, por isso, constituir-se como uma atividade socialmente situada, conforme salienta Amigues (2004, p. 41-42):

[...] a atividade do professor dirige-se não apenas aos alunos, mas também à instituição que o emprega, aos pais, a outros profissionais. Ela também busca seus meios de agir nas técnicas profissionais que se constituíram no decorrer da história da escola e do ofício de professor. [...] a atividade não é a de um indivíduo destituído de ferramentas, socialmente isolado e dissociado da história; pelo contrário, ela é socialmente situada e constantemente mediada por objetos que constituem um sistema.

Clot (2006, p. 94) define o trabalho como “[...] uma atividade dirigida em situação real”. Por esse ângulo, o trabalho é composto pelo comportamento do trabalhador, pela tarefa, por exemplo ministrar uma aula, e por outrem (gestor, supervisor, estudantes etc). Para desempenhar a tarefa o trabalhador lança a mão de *artefatos* que podem ser materiais ou simbólico. Concernente aos docentes, os artefatos materiais consistem em giz, quadros, materiais didáticos impressos etc., enquanto os simbólicos são as estratégias de ensino, por exemplo. Esses artefatos poderão tornar-se *instrumentos* de desenvolvimento caso sejam apropriados pelo e para o profissional através de esquemas de utilização (RABARDEL, 1995). Essa apropriação nos estudos de Machado e Bronckart (2009) é resultante de um duplo processo constituinte das gêneses instrumentais. De um lado são atribuídas funções aos artefatos e de outro ao domínio pelo actante desse artefato, que permite adaptar-se ao objeto e fazer dele o melhor uso de acordo com seus objetivos.

Desse ponto de vista, entendemos que a ação do professor resulta de compromissos que ele deve estabelecer entre os diferentes objetos que instituem sua atividade. Amigues (2004) destaca as *prescrições, os coletivos, as regras de ofícios e os artefatos* que descreveremos a seguir.

3.3.1 As prescrições

Amigues (2004) ressalva que para a compreensão do trabalho do professor, no prisma da Ergonomia da Atividade e da Clínica da Atividade é de fundamental importância considerarmos as prescrições institucionais e normativas, uma vez que essas prescrições servem como parâmetros para as tarefas dadas, orientando os docentes naquilo que devem ou deveriam fazer. Em relação ao trabalho educacional, podemos citar como exemplos a Base Nacional Comum Curricular, o Documento Curricular do Território Maranhense, as Diretrizes

Operacionais do IEMA¹⁹, as leis, as portarias, os decretos dentre outros documentos institucionais que normatizam o trabalho do professor na instituição em que realizamos o estudo.

Embora desempenhando um papel decisivo do ponto de vista do desenvolvimento da atividade e da ação docente, as prescrições durante muito tempo foram negligenciadas nas pesquisas sobre o ensino, especialmente na área de educação, tendo em vista que a prioridade era dada aos resultados de aprendizagem e a atuação do professor, sem ser posto em cena o trabalho prescrito.

A esse respeito, Amigues (2003), afirma que as pesquisas sobre o ensino ou sobre o funcionamento do professor desconsideram a questão das prescrições como se elas não interferissem na ação de ensinar. Nesse mesmo entendimento, Saujat (2002) pontua a escassez de estudos que analisam os textos prescritivos, ressaltando que essas pesquisas são primordiais para a compreensão de características do trabalho educacional.

Não podemos entender as prescrições apenas como desencadeadoras da ação do professor, pois elas são constitutivas de sua atividade, uma vez que elas reorganizam tanto o meio de trabalho do professor como o dos estudantes. Nesse interim, Amigues (2004) ressalta que a relação entre a prescrição inicial e sua efetivação pelos docentes junto aos estudantes, não se dá de forma direta, mas de forma mediada por um trabalho de planejamento e de organização de um meio que geralmente apresenta formas coletivas, como se o professor fosse apenas executor das prescrições. Além disso, por serem oriundas de diversas instâncias, as prescrições do trabalho docente são “vagas” e imprecisas, o que leva os professores a redefinir para si mesmos as tarefas que lhe são prescritas institucionalmente, de modo a defini-las e interpretá-las, por sua vez, para então prescrevê-las aos alunos (AMIGUES, 2004, p. 42).

3.3.2 Os coletivos

As pesquisas sobre o ensino parecem desconsiderar ou raramente consideram os coletivos de trabalho. Assim, em um viés do senso comum acaba-se criando uma representação

¹⁹ A BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental foi promulgada em 2017 e do Ensino Médio em 2018. Já o DCTM da Educação Infantil e do Ensino Fundamental foi publicado em 2019 e e do Ensino Médio em 2022, disponibilizados no link: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos_estados/documento_curricular_ma.pdf. As Diretrizes Curriculares do IEMA usadas neste estudo foram publicadas em 2020 e estão disponíveis no link http://www.iema.ma.gov.br/wp-content/uploads/2020/02/DIRETRIZES-OPERACIONAIS_FINAL1.pdf.

de que esse *métier* é caracterizado pelo individualismo, da mesma forma que se concebem, com muita frequência, a atividade fora da sala de aula como periférica.

Diante disso, a concepção de coletivo de trabalho leva os profissionais (os professores) a organizam seus ambientes de trabalho e se mobilizam para “[...] construir uma resposta comum às prescrições” (LATAILLADE *et al.*, 2000 *apud* AMIGUES, 2004, p. 43). A elaboração de fichas pedagógicas e de acompanhamento, a construção de instrumento de avaliação, a organização de grupos de estudantes são exemplos desses coletivos.

De acordo com Amigues (2004) a partir prescrições iniciais, os docentes, coletivamente, autoprescrevem-se em tarefas, redirecionando suas categorias. Para ele, esses coletivos assumem distintas formas: um mesmo professor de ensino básico, como os docentes participantes deste estudo, pode pertencer a diversos coletivos: o dos docentes do componente curricular língua portuguesa, o dos docentes da série/ano ou da turma etc.; cada professor pode, além disso, pertencer também a um coletivo mais amplo, o da área de linguagens ou da profissão professor da Educação Básica, especificamente do Ensino Médio, a título de exemplo.

3.3.3 As regras de ofício

As regras de ofício são entendidas como elementos que ligam os profissionais entre si, ou seja, um conjunto de regras explícitas ou implícitas elaboradas a partir de aspectos histórico e sociais sobre os modelos de agir, constituindo-se conforme Clot (2010) os gêneros profissionais. Amigues (2004) destaca que essas regras consistem, por um lado, em uma memória coletiva sobre as práticas profissionais de um determinado *métier* e, por outro, é como se fosse uma “caixa de ferramentas” em que o uso específico possibilita reelaborar novas formas de realização da profissão, podendo inclusive gerar controvérsias profissionais.

Apresentando ponto de vista semelhante, Clot (2010) enfatiza que para que haja um ofício é necessário que tenhamos um coletivo que adota um conjunto de modos ou modelos de agir profissional. Nesse sentido, o ofício é, ao mesmo tempo pessoal, interpessoal, impessoal e transpessoal.

Nas organizações e nas instituições em conformidade com Clot (2010) o ofício existe, *impessoal* embutido nas tarefas prescritas; ele também existe entre os profissionais e em cada um deles na realização dos diálogos em que se realizam, ou não, nas trocas *intrapessoais* e *interpessoais* sobre o real do trabalho e, existe, também, na história e na memória coletiva profissional, ou seja, designada como *transpessoal*, visto que não pertence a ninguém, é um meio disponível para todos e para um, atravessa as gerações e, inclusive cada profissional.

Mazzillo (2006) define também as regras de ofício como uma espécie de “memória coletiva”. Para a autora essas memórias registram as rotinas características do *métier*, no sentido de que os profissionais não tenham que “inventar” as formas de realização da tarefa a cada vez que precisarem. Em relação ao trabalho do professor podemos citar, como exemplo, as regras para aplicar as avaliações, as regras para iniciar uma aula ou mesmo as regras para solicitar usar um determinado espaço da escola.

3.3.4 Os artefatos

Os artefatos são “ferramentas” ou “dispositivos” sócio-historicamente construídos que se destinam a uma finalidade em uma situação de trabalho. No trabalho, portanto, são disponibilizados aos profissionais esses artefatos que podem ser materiais (objetos, utensílios, máquinas), imateriais (o programa de computador) ou simbólicos (regras, planos, signos, etc.),

O artefato pode ou não ser apropriado pelos trabalhadores em determinada prática profissional. Daí decorre sua distinção do instrumento. Assim, um artefato só se transforma em instrumento se ele for apropriado pelo trabalhador, para uso efetivo desse profissional, tendo, portanto, utilidade de acordo com as suas finalidades. Clot (2010, p. 124) cita os gêneros profissionais como exemplos de artefatos, uma vez que “[...] esses tipos relativamente estáveis de atividades socialmente organizadas por um meio profissional [...]” podem sofrer modificações em virtude de sua perenidade.

Bronckart e Machado (2004) afirmam que essa apropriação dos artefatos pelos trabalhadores é resultado de um duplo processo que é constitutivo das gêneses instrumentais, ou seja, por um lado são atribuídas funções aos artefatos e, por outro, há a acomodação de competências do trabalhador, permitindo que ele se adapte ao objeto e faça o melhor uso, de acordo com seus objetivos.

Os professores, por exemplo, utilizam diversos artefatos concebidos por eles, pelo coletivo de trabalho e por outras instâncias como: livros didáticos, manuais, fichas pedagógicas, exercícios, data show, quadro verde, computadores, sites, prescrições governamentais (diretrizes, leis, decretos, etc.). Em relação a isso, Bueno (2007) ressalta que a relação dos docentes com esses artefatos não implica que eles os aceitem passivamente, mas os professores se envolvem ou não com eles, ora os apropriam, ora os transformam ou mesmo não os usam, a fim de que seu trabalho seja eficaz.

Concordamos com Machado (2007) quando afirma que para que o trabalho do professor seja desenvolvido de forma eficaz, a fim de que se obtenha resultados satisfatórios, é necessário que ele disponha de recursos materiais e simbólicos, internos e externos para:

- a) reelaborar continuamente as prescrições, levando em consideração a situação, interesses, reações, motivações e capacidades e objetivos de seus alunos; seus próprios objetivos, interesses, capacidades e recursos;
- b) escolher, manter ou reorientar o seu agir de acordo com as necessidades de cada momento;
- c) apropriar-se de artefatos, transformando-os em instrumentos por si e para si, quando os considera úteis e necessários para seu agir;
- d) selecionar instrumentos adequados a cada situação;
- e) servir-se de modelo de agir sócio-historicamente construídos por seu coletivo de trabalho e; finalmente,
- f) encontrar soluções para conflitos diversos.

Com base nessas concepções apresentadas, ressaltamos a importância da intersecção de dispositivos metodológicos da Ergonomia da Atividade e da Clínica da Atividade alinhados às categorias analíticas do Interacionismo Sociodiscursivo, a fim de que pudéssemos compreender o trabalho docente representado por professores de Língua Portuguesa como LM, em contexto de ensino remoto emergencial, em textos de ACS produzidos em situação de e no trabalho,

3.4 O ensino como trabalho

Muitas pesquisas foram empreendidas nas últimas décadas com a finalidade de compreender as relações entre Educação e Trabalho. Esses estudos de origem francesa e suíça têm sido desenvolvidos com o uso de conceitos, instrumentos e metodologias das ciências do trabalho aliados a uma abordagem discursiva. No Brasil, o grupo de pesquisa ALTER (Análise de Linguagem, Trabalho e Educação), já citado anteriormente, foi o pioneiro nos trabalhos de análise das relações entre linguagem e trabalho educacional.

Esses estudos, também realizados atualmente por outros grupos de pesquisas em diversas regiões do Brasil, ancoram-se em uma abordagem interdisciplinar sobre diferentes questões relativas à constituição do trabalho educacional, buscando trazer contribuições para o entendimento do trabalho docente e, conseqüentemente, da formação do professor, seja ela

inicial ou continuada. Podemos destacar os trabalhos de Bronckart e Machado (2004), Machado (2002; 2004; 2007; 2008), Machado e Bronckart (2009), Souza-e-Silva (2002) e Saujat (2004), dentre outros que se centram nos estudos de práticas de linguagem no e sobre o trabalho educacional e, especificamente, sobre o trabalho docente, numa perspectiva de que as atividades educacionais devem ser tratadas como trabalho.

Saujat (2004) afirma que os estudos sobre a análise do trabalho do professor, exceto os desenvolvidos em uma perspectiva ergonômica, ainda continuam servindo de uma concepção unifinalizada da atividade educacional. Assim, embora esses estudos considerem o ensino como um trabalho, o interesse desses investigadores se pauta deveras pelo trabalho de ensino, que o reduz o seu objeto a sua significação objetiva, ou seja, a transmissão de conhecimentos, ignorando a multiplicidade da atividade dos sujeitos. Além disso, o Saujat (2004, p. 29) acrescenta que “[...] essa maior atenção dada ao trabalho de ensino, torna difícil a apreensão do ensino como trabalho [...]”, em virtude disso, o pesquisador enfatiza a necessidade de mobilização estudos, metodologias e instrumentos de *análise do trabalho*.

Similarmente Machado (2007) ressalta que as pesquisas brasileiras na vertente do trabalho de ensino tem se voltado para temas relativos ao ensino/aprendizagem, à formação docente, ao “efeito professor” (SAUJAT, 2002, p. 6), ao aprimoramento de recursos didáticos, às formas de como o professor deve pensar ou deve agir para que o seu trabalho seja eficaz em sala de aula, muitas vezes, orientadas pela premissa de que “[...] o não-cumprimento das prescrições deve-se a um déficit do professor que poderia ser superado com o conhecimento de novos conteúdos e novos procedimentos didáticos” (p. 94).

Em contraponto a esse cenário, Machado (2007) apresenta uma abordagem de análise sobre a problemática da realidade do trabalho educacional com concepções e finalidades diferenciadas das pesquisas anteriores, considerando a *atividade de ensino como um verdadeiro trabalho*, partindo de análise de textos produzidos em situação de trabalho pelos docentes, com os seguintes objetivos:

[...] identificar e analisar as diferentes dimensões das situações do trabalho educacional e identificar as diversas representações sobre o agir do professor em textos produzidos por inúmeros enunciadores, que, frequentemente, têm nos mostrado que o verdadeiro “déficit” não está no professor, mas nas próprias prescrições ou nas condições de trabalho que impedem a realização de seu agir profissional e, portanto, o seu desenvolvimento particular (MACHADO, 2007, p. 94).

A inexistência de uma abordagem ergonômica na área da LA, tem se refletido nas pesquisas sobre ação do professor em situação de interação. Conforme ressalta Souza-e-Silva (2004), esses estudos embora sejam produtivos, desconsideram o papel institucional e

normativo que regem o trabalho do professor no dia a dia em sala de aula, abandonando a abordagem descendente das prescrições como denomina Amigues (2004), cujas disposições institucionais e ou autoprescritivas determinam o que o professor deve ou deveria fazer. Nesse contexto do trabalho educacional, as prescrições do trabalho do professor podem ser realizadas em três unidades de análise:

- Documentos produzidos pelas instituições sobre as tarefas que os professores/trabalhadores devem realizar [...] e que incidem sobre a organização da classe, a distribuição do tempo disponível, os objetivos de ensino, as rotinas da interação, as ações a serem desenvolvidas, etc. e incluem documentos do Ministério da Educação e de outras instâncias governamentais, projetos de escolas, manuais didáticos, etc.;
- registros audiovisuais das condutas dos professores/trabalhadores em uma determinada tarefa, que podem ser consideradas como manifestações de alguns aspectos de seu trabalho real, que se caracteriza por ser variável a cada situação de trabalho específica, num processo de transformação permanente das prescrições que é realizado pelo próprio professor diante de suas necessidades específicas;
- textos orais ou escritos, produzidos pelos próprios professores/trabalhadores antes e depois da realização da tarefa gravada, coletado por meio de diferentes procedimentos (BRONCKART; MACHADO, 2004, p.134).

De acordo com os pontos de vistas apresentados pelos autores, reconhecemos a importância dessa concepção de análise do trabalho por meio dos textos prescritos institucionalmente, dos textos produzidos nas situações de trabalho e dos textos interpretativos ou avaliativos do agir do professor, visto que esses pressupostos são usados em nossa investigação, especificamente, *os textos produzidos pelos próprios docentes, após a ministração de determinadas aulas (tarefas)*, recorrendo aos dispositivos da Ergonomia Atividade e da Clínica da Atividade, cujos instrumentos metodológicos nos permitiu confrontar com os professores as ações desenvolvidas em suas representações sobre o trabalho no contexto escolar.

Entendemos ser fundamental as representações individuais construídas nas produções textuais pelos professores para compreendermos a especificidade do trabalho docente e, sobretudo sua relativa “opacidade”, ou seja, a dificuldade de descrevê-lo, caracterizá-lo e, até mesmo, de simplesmente ‘falar dele’” (BRONCKART, 2006, p. 203).

Amigues (2004) entende que o trabalho docente não deva ser compreendido como uma atividade limitada à sala de aula e às interações com os estudantes, que poderia ser exercitada sem auxílios de artefatos e instrumentos e sem influência de outrem (coletivo, pais, diretores, comunidade), e sem se considerar o contexto socioprofissional, ao contrário, devemos conceber que ele é um trabalho como qualquer outro, conforme postula Faita (2002), portanto, apresentase “[...] como uma atividade reguladora [...], como uma atividade contínua de invenção de

soluções [...] e como uma atividade prática” (AMIGUES, 2004, p. 45). Além disso, o autor observa que a atividade de concepção e organização do meio de trabalho docente é, sem dúvida, orientada para os alunos, mas também para o professor, que é o executor de sua própria concepção.

Dessa forma, a “opacidade” (BRONCKART, 2006) ou a “face oculta” (AMIGUES, 2004) do trabalho do professor pode ser clarificada partindo-se de uma abordagem ergonômica, por meio de *procedimentos metodológicos de análise indireta* do trabalho educacional, como *autoconfrontação* (CLOT, 2010), em que o pesquisador confronta o trabalho dos professores às imagens e aos comentários de sua própria ação (autoconfrontação simples) e à percepção que dela tiveram seus colegas (autoconfrontação cruzada), fornecendo elementos para a compreensão dos modos de regulação das atividades do alunos durante sua realização em aula, algo que a simples observação do funcionamento do professor em aula não permitiria esclarecer, uma vez que não se pode chegar ao não realizado pelo docente, ao que ele pretendia fazer, ao que ele queria fazer, sendo que todas essas atividades pretendidas ou desejadas constituem o real da atividade.

Portanto, conforme as teorizações feitas partimos da mesma concepção de Amigues (2004) ao considerarmos neste estudo o realizado e o não realizado, acessível ao pesquisador pelas ACS, importante para análise do trabalho do professor. Assim como destaca (CLOT, 2010) o realizado e o não realizado tem a mesma importância, pois o professor coloca em prospecção a efetivação do que não foi feito, do que não foi realizado, do que gostaria de ter feito, buscando outros métodos e instrumentos para fazer de outra forma o que não funcionou, a fim de que suas aulas tenham êxito e sejam prazerosas e eficazes, o que contribui para o seu desenvolvimento pessoal e profissional.

4 O TRABALHO DOCENTE NO CONTEXTO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

Se antes, por parte de alguns, havia um exercício cruel que permitia esconder a desigualdade social, hoje a COVID-19 abre as janelas da vida e revela cenas que envolvem atitudes políticas, humanitárias e profissionais (LEURQUIN, 2020).

Na Introdução desta tese mencionamos que a nossa intenção inicialmente foi empregar um método presencial de geração de dados, por meio de observação e filmagem das aulas do componente curricular Língua Portuguesa como LM em formato presencial, para após as filmagens, realizarmos sessões de autoconfrontações e, por meio de um modelo de análise textual-discursiva descendente, compreendermos as representações sobre o trabalho docente construídas pelos professores nos textos de ACS em contexto de trabalho.

Como também já frisado neste estudo, a etapa das filmagens das aulas, em virtude da pandemia, foi realizada virtualmente no formato de ensino remoto. Portanto, a geração de dados ocorreu no período em que tivemos o momento mais crítico da pandemia da COVID-19 no Brasil, cuja situação ocasionou profundas mudanças nas instituições educacionais, como a adoção do ensino no formato remoto e, conseqüentemente, no trabalho do professor.

Assim, neste capítulo, discorreremos sobre o que se denominou *Ensino Remoto Emergencial*, no período pandêmico, bem como apresentamos a diferenciação dessa oferta de ensino com outros formatos e abordagens também intermediadas pelas TDCI: o Ensino a Distância (EAD) e o Ensino Híbrido. Além disso, fazemos uma discussão a respeito dos desafios enfrentados pela comunidade escolar na tentativa de alcançar um nível minimamente satisfatório de aprendizagem no contexto do ERE e, ainda, os impactos do ERE no trabalho docente.

4.1 O contexto pandêmico e as mudanças no campo educacional

O *SARVS-Cov-2*, o vírus causador da COVID-19 teve um forte impacto na vida das pessoas em todo o mundo, no sentido de busca por novos tratamentos, novos cuidados, etc.. Assim, em virtude desta realidade social e clínica foram necessários novos comportamentos. O surgimento abrupto e o alastramento da COVID-19 impuseram mudanças em todos os setores da sociedade brasileira e mundial, dentre eles, o educacional. Os poucos conhecimentos sobre os meios sanitários e medicinais para combater o novo coronavírus, associada a até então inexistência da vacina e medicamentos eficazes para a prevenção e tratamento da doença, somado ao fato de que o vírus apresenta alto grau de transmissão, fez com que entidades

governamentais e organizações de saúde recorressem a medidas não farmacológicas para a prevenção e redução na difusão da doença.

O estado de pandemia declarado pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em março de 2020 fez com que diversos países adotassem medidas sanitárias para contenção do Novo Coronavírus. Como outros países, o Brasil, em fevereiro de 2020, por meio da Portaria nº 188, o Ministério da Saúde, recomendou em caráter geral, Emergência de Saúde Pública de Importância Nacional em decorrência da infecção humana pelo Novo Coronavírus.

Atendendo a essas orientações, foram implementadas medidas como o isolamento social, ação que visava evitar o contato e aproximação entre pessoas na tentativa de interromper ou diminuir os casos de transmissão do vírus, dito de outra forma, na falta de tratamentos, o melhor caminho era, naquele momento, diminuir ou evitar ao aumento de contaminados.

O estabelecimento do isolamento social, entre outras ações, incluía o fechamento provisório de empresas, escolas, igrejas, centros comerciais, além do cancelamento de eventos em massa, viagens locais e internacionais, bloqueio de fronteiras e recomendações das organizações de saúde para a população “ficar em casa”, assim como em outras épocas pandêmicas.

Essas medidas adotadas não foram inéditas no Brasil, no entanto ganharam grandes dimensões nacionais e internacionais para amenizarem a transmissão e a circulação da COVID-19. Silva *et al.* (2020) ressaltam que as intervenções de distanciamento social já foram utilizadas na mitigação de epidemias e pandemias anteriores, incluindo a pandemia de influenza de 1918-1919, a epidemia de síndrome respiratória aguda grave (SARVS) em 2002-2003, e a pandemia de influenza H1N1 em 2009-2010, sendo amplamente recomendadas para a redução de casos e combate no período de inicial da pandemia do COVID-19.

No Brasil, o primeiro caso de COVID-19 foi confirmado em 26 de fevereiro de 2020 na cidade de São Paulo. Após um mês dessa primeira confirmação, todos os estados brasileiros já haviam notificado casos da doença, com mortes registradas em oito deles. A evolução observada do número de casos e óbitos nas Unidades da Federação brasileiras ocorreu de forma variada, em vista, entre outros fatores, das diferenças sociodemográficas e geográficas de cada estado. Além disso, os estados e municípios tiveram autonomia para administrar as medidas de isolamento social, estipulando o período e as condições que determinados ambientes e instituições poderiam funcionar.

Prado *et al.* (2020) chamam a atenção para os casos de subnotificação dos casos de contaminação e óbitos ocasionados pela COVID-19. Conforme os pesquisadores, os primeiros meses da pandemia no Brasil, foram marcados pela imprecisão no diagnóstico, relacionada a

fatores como: poucas informações científicas sobre a identificação dos sintomas causados pelo novo coronavírus que, por vezes, confundem-se com os sintomas de outras doenças como pneumonia ou uma gripe forte, demora no processamento dos exames para o diagnóstico, sobrecarga de trabalho das equipes de saúde, levando a um diagnóstico equivocado, entre outros fatores que dificultaram a apuração da quantidade precisa dos infectados e óbitos provenientes da COVID-19.

Ainda em conformidade Prado *et al.* (2020), a subnotificação nos casos de contaminação e letalidade da COVID-19 no Brasil teve relação com a ínfima participação entre os governos federal, estaduais e municipais na articulação de medidas para garantir o a efetividade do isolamento social. Ao longo da pandemia, no ano de 2020, no Brasil, eram recorrentes as discussões acerca dos efeitos negativos da pandemia da COVID-19 na economia do país a longo prazo, bem como o negacionismo sobre a existência e os perigos da doença, tais fatos levaram muitos governantes a flexibilizarem as medidas de isolamento social na tentativa de salvaguardar a economia.

Nesse contexto, muitas empresas temendo os impactos acarretados pelo isolamento social, recorreram as estratégias de trabalho a distância, o chamado *home office*, termo inglês que em tradução livre se refere a atuação profissional em domicílio. Essa estratégia foi usada para que os profissionais de alguns setores pudessem trabalhar de casa usando as TDIC disponíveis. Embora já fosse uma realidade em nossa país, o *home office* ganhou força e se tornou uma alternativa muito difundida durante a pandemia, no Brasil e em diferentes países.

Por meio do Decreto nº 35.660/2020, o Estado do Maranhão decretou caráter de urgência no seu território, com o emprego de medidas de prevenção, controle e contenção de risco e danos à saúde pública, a fim de evitar a disseminação da doença em âmbito estadual. Esses procedimentos e regras aplicaram-se a todas as instituições e órgãos que não desenvolviam atividades essenciais (MARANHÃO, 2020a)²⁰.

Nesse entendimento, as instituições de ensino, por não serem consideradas atividades essenciais, conforme a legislação, passaram a adotar medidas de afastamento e isolamento social regulamentadas pela legislação. O Decreto nº 35.662/2020 suspendeu, por 15 dias, as aulas presenciais nas unidades de ensino da rede estadual de educação, do Instituto Estadual de

²⁰ As atividades consideradas essenciais são: farmácias, clínicas de vacinação, laboratórios de análises clínicas e estabelecimentos de saúde; cemitérios e serviços funerários; distribuidores e revendedores de gás e postos de combustíveis; hospitais veterinários e clínicas veterinárias; prestação de serviços emergenciais destinados à conservação do patrimônio; empresas de saneamento, energia elétrica e telecomunicações; atividades econômicas de informação e comunicação; serviços de call center restritos às áreas de segurança, alimentação, saúde e de utilidade pública; segurança privada; e assistência social e atendimento à população em estado de vulnerabilidade.

Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IEMA), da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e da Universidade da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL), nas instituições de ensino das redes municipais e nas escolas e instituições de ensino superior da rede privada localizadas no Estado do Maranhão (MARANHÃO, 2016b).

Face ao Decreto nº 35.662/2020 a Secretaria de Estado da Educação do Maranhão, por meio da Portaria nº 506, de 30 de março de 2020, foi instituído no âmbito da Rede Estadual de Ensino, em razão da situação emergencial de saúde em razão da situação emergencial de saúde pública causada pela pandemia do COVID-19 e, em atendimento ao Art. 3º da Resolução nº 94/2020 do Conselho Estadual de Educação do Maranhão, *o regime especial de realização das atividades curriculares não presenciais*, nas etapas e modalidades da Educação Básica, com vistas a dar prosseguimento ao cumprimento do calendário escolar (SECRETARIA EDE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO MARANHÃO, 2020; CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, 2020).

Conforme essa Portaria, a organização das atividades curriculares passou a ser não-presenciais. Essa medida temporária, na esperança de que a pandemia da COVID-19 tivesse um rápido desfecho, visava garantir aos estudantes as aprendizagens básicas de cada etapa e modalidade da educação básica, exceto a educação infantil, em cuja etapa de ensino as aulas foram totalmente suspensas. Essa Portaria também regulamentou a disponibilização de aulas pela TV aberta com conteúdos complementares do ano letivo de 2020 e, ainda, regulamentou as atribuições da comunidade escolar (gestores, professores, estudantes, etc) no que diz respeito a implementação das atividades curriculares no período de suspensão das aulas presenciais.

À medida que a pandemia se prolongava tornou-se urgente a necessidade de repensar a questão da oferta de ensino no chão da escola, de modo que os estudantes não tivessem seu processo educacional ainda mais prejudicado. Isso resultou em uma nova configuração de ensino e aprendizagem, até então nunca vivenciado no país, devidos as suas especificidades, o chamado de *Ensino Remoto Emergencial* (ERE).

Convergindo a essa situação pandêmica, desafiadora para educação, Hodges *et al.* (2020) criaram a expressão “**ensino remoto emergencial**” (ERE) uma modalidade de ensino e aprendizagem inovadora e criativa adaptada para atender o momento emergencial no ensino de forma síncrona. Uma estrutura remota, temporária, com recursos adaptados para a transição do ensino presencial para o ambiente digital. A existência de diversas plataformas permitiu a modalidade ERE compartilhar os conteúdos escolares em aulas planejadas, organizadas e implementadas em ferramentas virtuais como: *Moodle, Google Classroom*, além dos recursos *WhatsApp, Google Meet*, “*lives*” no *Instagram* e *YouTube*, serviram de ambiente de apoio para o desenvolvimento do ensino remoto (MOTA; WATANABE, 2020, p. 41, grifo nosso)

4.2 O Ensino Remoto Emergencial

O Ensino Remoto Emergencial (ERE) foi um modelo emergencial de ensino adotado para dar continuidade às demandas educacionais durante o período da pandemia e, concomitantemente, salvaguardar a saúde dos professores, dos estudantes e dos demais integrantes da comunidade escolar por meio do isolamento social. Nesse formato *online* de ensino provisório, tanto os professores quanto os estudantes participam desse molde de aula, por meio ferramentas tecnológicas, no formato não-presencial e na modalidade de ensino a distância, já usados em sistemas de ensino do Brasil e do mundo.

Embora o ERE utilize as TDIC, é importante atentar para diferentes configurações de ensino e aprendizagem no formato ERE, da modalidade de Educação a Distância (EAD) e da perspectiva metodológica denominada de Ensino Híbrido. Para tornar mais clara a diferenciação, embora não seja objeto deste estudo, distinguiremos esses três modelos, os quais foram as três principais formas de ensino durante o período pandêmico e permanecendo no pós-pandêmico.

O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância não podem ser compreendidos de forma sinonímica, sendo, portanto, de fundamental relevância no período da pandemia da COVID-19 e, no momento atual, clarificar esses conceitos. No tocante as características diferenciais o ERE e a EAD, a pesquisadora Behar (2020) destaca que:

[...] o termo “**remoto**” significa distante no espaço e se refere a um distanciamento geográfico. O ensino é considerado remoto porque os professores e alunos estão **impedidos por decreto** de frequentarem instituições educacionais para evitar a disseminação do vírus [...] Por outro lado, a Educação a Distância é uma modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes, tutores e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos. Ela possui um modo de funcionamento com uma concepção didático-pedagógica própria. O EAD é constituído por uma arquitetura pedagógica composta pelos aspectos organizacionais, de conteúdo, metodológicos, tecnológicos e as estratégias pedagógicas a serem empregadas. Esse modelo é voltado para alunos, professores, tutores e, também, gestores, compreendidos como os sujeitos da EAD (BEHAR, 2020, grifo nosso).

Como exposto acima, o EAD constitui-se numa das modalidades da educação, regulamentada por meio do Decreto nº. 9.057/2017, essa modalidade de ensino vem consolidando-se no Brasil desde os anos de 1990 (BRASIL, 2017a). As instituições que oferecem essa modalidade de ensino precisam ser cadastradas, devem apresentar estrutura física e tecnológica adequada, além de garantir profissionais capacitados para atuarem nessa

configuração educacional. Diferentemente, o ERE foi um modelo de ensino provisório, momentâneo, elaborado para oferecer as aulas durante o período da pandemia.

Mota e Watanabe (2020) argumentam que o EAD, pelo menos em sua essência, tem entre seus objetivos desenvolver habilidades específicas. Nesse contexto, o estudante precisa ter um conjunto de conhecimentos e habilidades prévias para alcançar o aprendizado esperado. Ainda como afirmam as autoras, o formato de ensino EAD oferece autonomia aos estudantes na organização dos horários para assistir as aulas, pois muitos dos conteúdos são gravados, podendo ser acessados a qualquer momento, nas plataformas digitais das instituições que oferecem essa modalidade de ensino, além da flexibilização na produção e entrega das atividades e na realização das avaliações.

Diferentemente do EAD, o ERE exigiu interação sincrônica, um acompanhamento maior dos professores durante as aulas remotas emergenciais, visto que os esforços consistiam em garantir que mesmo de forma remota, os estudantes conseguissem absorver o máximo dos conteúdos ministrados nas aulas e de desenvolvimentos de habilidades previstas no currículo.

No que diz respeito ao Ensino Híbrido, podemos dizer que não é uma proposta metodológica nova. Surgida nos Estados Unidos por volta de 2010, ela consiste em uma metodologia que mistura aprendizado *online* com o *offline*, “*blended learning*”, ou seja, os estudantes mesclam momentos de estudos de forma individual, de maneira virtual, com outros momentos em que o ensino e a aprendizagem ocorrem de forma presencial, com a presença de um professor, que conduz a interação, por meio do acesso de plataformas digitais, programas, jogos e outros recurso digitais destinados a aprendizagem *online*.

Conforme Barcelos e Batista (2019), o Ensino Híbrido ou (*blended learning*) consiste numa proposta de ressignificação dos processos de ensino e aprendizagem no ambiente escolar imersos na cultura digital. A proposta foi elaborada em resposta as discussões sobre a necessidade de rever as metodologias tradicionais de ensino, sobretudo em vista da possibilidade de aprendizagem por meio do uso das TDIC. No Brasil, o Ensino tem registro na década passada:

[...] em 2014, a partir da organização de um grupo de experimentações realizada pelo Instituto Península e pela Fundação Lemann. Nesse grupo 16 professores de 4 estados do Brasil (Rio Grande do Sul, Minas Gerais, São Paulo e Rio de Janeiro) participaram. No processo, as propostas desse modelo, baseadas em estudos já feitos, foram aplicadas por meio de desafios que levavam os professores a refletir sobre o desenvolvimento dos alunos. O principal passo para que um professor possa aplicar o ensino híbrido no aprendizado de um aluno é planejar muito bem a aula. Existem diversas técnicas nesse tipo de metodologia que os profissionais das instituições de ensino podem desenvolver com os alunos para que eles consigam incrementar sua organização e absorver melhor todos os ensinamentos (NUÑES NOVO, 2021).

As discussões propostas por Barcelos e Batista (2019) e Nuñez Novo (2021) permitem compreender que o Ensino Híbrido não se baseia somente no uso das TDIC para complementar o ensino, posto que, essa abordagem já vem sendo empregada em muitas escolas. O Ensino Híbrido, vai além, pois de forma sistemática visa capacitar os professores na elaboração de metodologias que incentivem os estudantes a utilizarem as tecnologias digitais disponíveis na construção do conhecimento e aprendizagem.

As escolas que ofertam esse modelo de ensino precisam garantir que a infraestrutura da escola seja devidamente equipada para garantir que os laboratórios, bibliotecas e demais ambientes escolares disponham dessas tecnologias para acesso dos estudantes, numa forma de incentivá-los a serem agentes na busca e construção do conhecimento por meio das tecnologias digitais. Nesse contexto, o ambiente escolar que oferece ensino híbrido propõe um processo de ensino-aprendizagem de forma presencial e contiguamente *online*.

Baseados nessas discussões, percebemos que, o que ocorreu no período acentuado da pandemia e, ainda perdura em diversas escolas brasileiras no período pós-pandêmico, é uma tentativa de articular o ensino presencial com o ERE. Embora baseadas no modelo do Ensino Híbrido, as escolas ainda não conseguiram efetivá-la, algumas por não compreenderem a dimensão dessa metodologia, outras por oferecerem a formação continuada aos professores sobre os recursos tecnológicos ineficaz para sua realização e, ainda, por falta de estrutura adequada. Atualmente, depois de dois anos de aulas no formato de ensino remoto emergencial, a maioria das escolas brasileiras já retornaram ao modelo de aula presencial.

Como vemos, tanto o ERE, o EAD quanto o Ensino Híbrido utilizam as TDCI como recursos de mediação na aprendizagem. No entanto, cada uma delas possuem sistemas, finalidades e abordagens diferenciadas. Esses diferentes contextos de ensino implicam em diferentes formas de atuação do professor, daí a importância de abordá-los, visto que em nossa pesquisa temos como um dos objetivos compreender como professores de português língua materna representam seu trabalho dentro de um contexto de ensino específico, o ERM, por meio das análises dos textos produzidos por eles em situação de trabalho.

A implantação do ERE no Brasil gerou muitas inseguranças por parte de professores, gestores, estudantes e os pais dos estudantes, em vista dos desafios tecnológicos e pedagógicos a serem enfrentados para sua realização. Sabemos que ERE é intermediado pelas TDCI, entretanto, é fato que muitos estudantes brasileiros de diferentes estados, cidades e classes sociais não possuem acesso a essas tecnologias, mesmo aqueles que as possuem carecem de outros recursos como uma *Internet* robusta o suficiente para acompanhar a transmissão da aula remota de forma clara e produtiva.

Em relação a esses aspectos, Leurquin (2020) argumenta que o período da pandemia do COVID-19 evidenciou uma mazela social muito comum na sociedade brasileira, a desigualdade social e seus impactos na educação dos estudantes no e nas atitudes profissionais. Em verdade, a discussão acerca dos desafios e da produtividade em relação a oferta do ERE no Brasil, perdurou e ainda perdura, em vista de muitos estudantes, principalmente aqueles pertencentes a famílias com baixo poder aquisitivo não disporem dos recursos tecnológicos e do acompanhamento familiar adequado para a aprendizagem por meio desse modelo de ensino. Com efeito, ao longo das experiências com o ERE era comum os relatos ausência de alguns estudantes nas aulas *online*, conforme verificado nos relatos dos professores participantes da pesquisa.

Na tentativa de diminuir esse agravante, alguns estados investiram na compra de smartphones, tablets e chips com pacotes de *Internet* instalados que seriam pagos com verbas públicas, para serem disponibilizados aos professores e estudantes na tentativa de garantir que mesmo aqueles discentes com baixo poder aquisitivo conseguisse ter acesso ao ERE. Apesar dos esforços e sem muito sucesso, o número de estudantes ausentes era perceptível e preocupante.

Esse panorama permite compreender as dificuldades vivenciadas pelos professores relacionadas ao isolamento social, as inseguranças em vista da pandemia, a brusca mudança no cotidiano familiar, profissional, social, além dos desafios a serem enfrentados em relação a efetivação de seu trabalho docente nesse novo formato de ensino que ora vigorava. Somado a isso, tivemos ainda, os aspectos socioemocionais como o estresse, a dificuldade de garantia de acesso de todos os estudantes as aulas por questões econômicas acentuadas durante a pandemia, a qualidade de equipamentos tecnológicos, e baixa qualidade de conexão de *Internet* e, também, o iletramento digital docente e discente que, de muitas formas, tornou mais árduo o trabalho dos professores em todo o mundo.

Cabe salientar que muitos dos professores não tiveram o acompanhamento emocional ou psicológico ou pedagógico adequado para retornarem a suas atividades profissionais, ainda que de forma remota. Ainda assim, era perceptível a cobrança social pela efetivação do ERE. Nesse contexto, vemos a figura que os professores assumiram durante a pandemia e assumem constantemente em nossa sociedade: profissionais preparados e habilitados para lecionar em quaisquer circunstâncias desconsiderando-se aspectos relevantes e estruturantes para o desenvolvimento do seu trabalho em sala de aula.

4.3 O trabalho docente frente aos desafios do ensino remoto emergencial

As discussões mais recentes sobre as diferentes perspectivas científicas sobre o trabalho e, especificamente, sobre o docente Bronckart (2006), Bronckart e Machado (2004) e Faita (2004) apontam para a urgente necessidade de revermos o entendimento sobre a atividade profissional docente, no sentido de que esses trabalhadores não podem mais serem vistos como pessoas “vocacionadas” para o ensino ou, até mesmo, com uma espécie de “dom”, sem se considerar seus aspectos pessoais, cognitivos e sócio-históricos.

Fatores relacionados às mudanças ocasionadas pela pandemia, pelo isolamento social e pelo formato de ensino remoto emergencial devem ser levados em consideração ao analisarmos os dizeres dos professores sobre o seu trabalho. Outra questão a ser ponderada são as novas atribuições, exigências e habilidades inerentes a esse contexto de trabalho com as quais os professores tiveram que lidar no contexto do ERE. Thiengo *et al.* (2021) defendem que desde a implantação do modelo de ERE foram realizadas diversas pesquisas sobre os desafios desse modelo educacional emergencial aos professores, como aponta o grande quantitativo de artigos científicos produzidos sobre o tema desde 2020. Os autores destacam que

[...] uma análise assistemática nos títulos e resumos nos possibilitou perceber que significativo número de trabalhos focalizava o grau de adaptação dos docentes em relação ao modelo remoto, sua satisfação pessoal, formação para a utilização de plataformas e ferramentas digitais e/ou sobrecarga de trabalho (THIENGO *et al.*, 2021, p. 3).

Partindo desses estudos, Thiengo *et al.* (2021) empreenderam entrevistas com professores para coletar relatos e analisar suas impressões mediante as experiências descritas com o ERE. Nos estudos desses pesquisadores, muitos professores relataram não terem recebido a capacitação ou formação minimamente adequada para trabalharem com as plataformas e ferramentas digitais durante as aulas. Seja por falta de planejamento da escola ou por descaso dos órgãos reesponsáveis, a falta ou a insuficiência no treinamento dos professores para atuarem em ambiente digitais compromete seu rendimento e, conseqüentemente, a aprendizagem dos estudantes.

As escolas no estado do Maranhão, por exemplo, adotaram ferramentas virtuais como *Google Meet*, *Zoom* e *Classroom*, dentre outras. Isso, por sua vez, exigia conhecimentos dos docentes e discentes sobre como lidar com as TDCI. Muitos professores possuem conhecimentos em diferentes níveis sobre as tecnologias digitais e as usam em seu cotidiano. Entretanto, as plataformas digitais para transmissão das aulas possuem comandos, ferramentas

e configurações específicas, o que exige conhecimentos técnicos, didáticos, metodológicos e práticos sobre seus funcionamentos e uso em sala de aula, por parte tanto dos professores quanto dos estudantes.

Assim, de forma brusca e sem formação adequada, os professores tiveram que se adaptar a essas novas condições de trabalho no ambiente *online*, a “reinventar” seu *métier* diante desse novo contexto de ensino, como “*youtubers*”, “programadores”, “influenciadores” “roteiristas” etc., tendo em vista que o ERE não consistiu em simplesmente em transpor as abordagens e metodologias para o espaço *online*, mais do que isso, exigiu a construção de novos conhecimentos e desenvolvimento de habilidades para a reelaboração do planejamento e execução dos métodos de ensino, atributos esses que muitos professores tiveram que adquirir de forma autônoma e improvisada ao longo do período das aulas remotas emergenciais.

Ainda sobre as reponsabilidades e atribuições atribuídas aos docentes nesse contexto de ensino, Thiengo *et al.* (2021) destacam que, se por um lado era ínfima a assistência e formação adequada dada a maioria dos professores durante o ERE, por outro, era recorrente a cobrança pelo sucesso na efetivação desse modelo de ensino e no desenvolvimento de estratégias e objetos de aprendizagem. Tal assertiva por sua vez, vai ao encontro das discussões de Bronckart (2006) sobre a equivocada representação social do professor, na qual eles são compreendidos como profissionais aptos para o ensino em qualquer momento, contexto e situação. Nesse sentido, os professores seriam profissionais com um conjunto de capacidades que lhes permitem lecionar nas mais variadas condições de trabalho.

Outro aspecto levantado por Thiengo *et al.* (2021) diz respeito a sobrecarga de trabalho relatada por muitos professores. Essa assertiva dos pesquisadores vai ao encontro do que disseram os professores participantes desta pesquisa sobre o acúmulo de trabalho nesse período, ao relatarem nas entrevistas de ACS que na tentativa de otimizar as aulas remotas emergenciais, diferentes turmas de mesmas séries/anos eram reunidas em uma única, o que, segundo eles, aumentava consideravelmente a quantidade de estudantes e, por conseguinte, a quantidade de trabalho atribuída a eles.

Em contrapartida, no imaginário comum da sociedade, o contexto de trabalho remoto, no perfil do *home office*, seria algo mais proveitoso aos professores, pois eles trabalhariam em casa, manteriam o isolamento social, estariam próximos de seus familiares e ainda poderiam manter sua rotina de trabalho. Tal entendimento, gerou descrédito em relação as reivindicações de professores que alegavam que o ERE acarretava uma quantidade maior de trabalho e, que essa forma de trabalho, mesmo em casa, não apresentava as condições adequadas para a ministração das aulas (THIENGO *et al.*, 2021).

Outro importante aspecto relacionado ao ensino e aprendizagem durante o desenvolvimento do ERE consiste no nível e na qualidade da interação entre professores, professor-estudante e os estudantes. Leurquin (2020) descreve de forma breve e consistente o contexto de ensino encontrado nas aulas remotas emergenciais:

[...] a aula acontece em um espaço virtual que permite o encontro dos alunos com o professor e, mesmo que indiretamente, com a família de ambos. Há um deslocamento que acontece, permitindo que o aluno deixe de ir à escola e ela entre simultaneamente na casa de alunos e professor através das práticas linguageiras nela realizadas. Cada um, de sua casa, fica diante da máquina e vê os colegas e o professor através de uma tela. Essa tela pode ser de um computador, celular ou tablet. As imagens paradas são representadas por fotografias dos alunos, enquanto o professor fala. A imagem do interlocutor se apresenta em tela cheia, quando ele assume o turno da fala. **A ausência do som e da imagem é justificada para assegurar melhor nível de conexão, o que já diz muito desse tipo de interação** [...] as aulas acontecem de forma assíncrona (em atividades em que os alunos não estão reunidos no mesmo momento) ou síncrona (quando a atividade é mediada pelo professor no momento de sua realização). Alguns encaminhamentos são realizados com o objetivo de ensinar a língua e com a expectativa de ter bom êxito na aprendizagem. Às vezes, o professor faz videoaulas e disponibiliza para a turma no Youtube; outras vezes, eles utilizam o dispositivo do Google sala de aula, Meet, Zoom ou outros disponíveis (LEURQUIN, 2020, grifo nosso).

Leurquin (2020) baseada nos aportes teóricos da Linguística Aplicada, realizou uma pesquisa com vinte e dois professores de português língua materna, que possuíam mais de dez anos de experiência prática no Ensino Fundamental, com o objetivo de analisar os impactos nas interações e nas didáticas desses profissionais durante o período das aulas remotas emergenciais.

A partir dos dados levantados pela pesquisadora, a interação didática na aula remota apresenta todas as características basilares das aulas presenciais, porém apresenta particularidades significativas. Uma delas, apontada pelos professores participantes da pesquisa, diz respeito as dificuldades do professor em adaptar seu discurso e suas didáticas ao contexto no ensino remoto, pela ausência na interação e respostas dos estudantes durante as aulas, já que nas aulas remotas emergenciais era comum a solicitação de que os estudantes desligassem seus microfones e vídeos para garantir qualidade na transmissão da aula e, na fala do professor, pois “[...] os alunos são orientados a desligar a imagem e som para capitalizar melhor qualidade de transmissão. Isso gera uma situação particular, pois o professor passa a interagir com a sua turma através de fotografias e em silêncio” (LEURQUIN, 2020).

Outro aspecto destacado pelos professores na pesquisa realizada por Leurquin (2020), diz respeito as dificuldades para gerenciar os turnos de fala dos estudantes durante dinâmicas, ou outras atividades com jogos. As plataformas digitais que possibilitam a oferta do ensino remoto emergencial possuem dispositivos que permitem administrar os turnos de fala de cada

participante, entretanto, nem sempre eles se mostram eficazes em algumas situações em que muitos estudantes desejam interagir, ou em alguns casos, professor e estudantes não possuem os conhecimentos sobre como utilizar tais ferramentas.

Isso, por sua vez, leva a outro ponto apontado no estudo: a capacitação dos professores para lidar com as TDIC. De acordo com os levantamentos de Leurquin (2020),

[...] 61% dos professores afirmaram ter experiências com o ensino a distância. A nossa atenção voltou-se para o fato de que um pouco menos de 40% não tem nenhuma experiência com esse tipo de ensino, isto é, com o ensino mediado pela tecnologia digital. Considerando que eles precisaram, de imediato, assumir turmas através de aulas remotas, embora saibamos que a aula no ensino à distância não corresponde exatamente a uma aula remota, a situação parece ser preocupante.

Ainda sobre a pesquisa realizada por Leurquin (2020), dos 24 professores entrevistados, apenas 10 responderam sobre a diferença entre os contextos do EAD e o ERE. Contudo, em concordância com as análises, algumas respostas revelam um equívoco na conceituação entre esses dois contextos de ensino. Associada a essa questão tem-se a falta de capacitação adequada aos professores para lidar com as TDIC o que impacta diretamente no desempenho dos professores e consequentemente na aprendizagem dos alunos.

A pesquisa de Leurquin (2020) tinha com um dos objetivos dar voz aos professores sobre suas experiências dentro desse contexto do ERE: os dados evidenciaram que muitos dos professores não se sentiam aptos para lecionar por meio das TDIC, os relatos de muitos professores evidenciam uma aprendizagem de forma autônoma e improvisada sobre do funcionamento das ferramentas digitais, somado a isso, apontam as dificuldades inerentes as interações no contexto do ERE.

Diante desses apontamentos, percebemos que existe um desencontro entre as expectativas acerca do ERE e os desafios para sua efetivação vivenciados pelos professores e estudantes. No tocante especificamente aos professores de língua portuguesa como LM, sujeitos de nossa pesquisa, as discussões evidenciam que os principais empecilhos destacados por esses profissionais são a falta de capacitação necessária para atuação dos professores em contextos do ERE, a sobrecarga de trabalho e as dificuldades na interação com os estudantes para garantir a aprendizagem. Esses fatores não são de domínio da sociedade em geral, contribuindo, assim, para uma cobrança cada vez maior dos órgãos governamentais e das pessoas em geral por resultados positivos na aprendizagem dos estudantes no ERE.

Assim, diante desse contexto, a moldura de nossa investigação precisou ser reconfigurada à medida que tivemos que seguir a legislação vigente, como o afastamento e o distanciamento social decretados no estado e esse novo formato de ensino adotado e

implementado pelas instituições educacionais, dentre elas, o IEMA, *locus* da pesquisa, onde foi feita nossa geração de dados.

As aulas de Língua Portuguesa foram gravadas nesse contexto de ensino remoto emergencial, por isso consideramos esse aspecto importante em nossa investigação, tendo em vista que esse formato de ensino teve impacto no *métier* do professor que precisou se “reinventar” para dar conta de novas atribuições atribuídas a ele, sem ter, muitas vezes, tido formação para essas finalidades. Essas filmagens, como já poutamos, serviram para realizarmos as sessões de autoconfrontações simples, dispositivo metodológico da Clínica da Atividade (CLOT, 2010) utilizado em nossa investigação, para posteriormente serem analisadas pelo viés de categorias do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 2021; 2006; 2008; 1999).

As reconfigurações nos métodos de geração dos dados foi uma forma de mantermos os objetivos da nossa pesquisa, mas, com uma abordagem diferente, adaptada a nova configuração de ensino, empregada durante o período de isolamento social, proveniente da pandemia do COVID-19 no Brasil.

Embora ocorrida nesse contexto de emergência, as alterações na geração dos dados nesta pesquisa, revelaram aspectos positivos, pois possibilitaram vislumbrar um novo cenário, de potencial interesse científico, para áreas do conhecimento como, por exemplo, a Clínica da Atividade e Ciência da Ergonomia, áreas nas quais esta pesquisa se ancora, uma vez que muitas das atividades laborais dos professores, tais como o planejamento, a execução e a avaliação dos discente e docentes tiveram que ser revistas e adaptadas para o modelo de ensino remoto emergencial que exigia entre outras habilidades, como conhecimentos didáticos sobre utilização de diversas ferramentas TDIC, ministração de aulas 100% *online*, estabelecimento de interação por meio de telas de dispositivos diversos como celular, tablets, computadores, uso de modelos síncronos e assíncronos de modo simultâneo, falta de controle na aprendizagem dos estudantes, dificuldades de avaliação de aprendizagens, dentre outros fatores que, provavelmente, não identificaríamos num contexto de ensino presencial.

Dessa forma, acreditamos que o contexto de ensino remoto emergencial se configurou e se configura, ainda, como um terreno fecundo para a realização de investigações relacionadas as áreas da Clínica do Trabalho, da Ergonomia e outras áreas afins, para descrever e compreender como o professor reelabora seus conhecimentos, técnicas e abordagens para atender as demandas de ensino no contexto específico do ensino remoto emergencial durante a pandemia do COVID-19, o que pode ser percebido pelos textos produzidos por ele em situação de trabalho.

Os desafios na realização do ensino remoto emergencial tiveram impactos na atuação profissional dos professores, além de impactar na qualidade do ensino-aprendizagem, na participação e rendimento dos estudantes e na qualidade da interação entre os estudantes e entre estudante-professor. Tais aspectos, por sua vez, impactaram na forma como os professores constroem e reconstróem as representações de seu *métier*. Nesse sentido, o arcabouço teórico do ISD trouxe contribuições importantes para compreendermos por meio da análise descendente dos textos produzidos por esses profissionais e por meio da interpretação do seu agir nos textos como os professores representam o seu trabalho por meio desses textos para atender as novas demandas de ensino provenientes do período do isolamento social.

Assim, cientes de que esses “novo” contexto de ensino, implementados de forma emergencial e provisória, modificou diferentes aspectos do ensino, e de forma particular, do ensino de língua portuguesa, bem como a interação didática nesse formato de ensino, realinhamos nossas perspectivas para compreender como os professores de português língua materna representam seu trabalho nesse ambiente de ensino remoto emergencial, diante dos “novos” desafios didáticos, logísticos, tecnológicos e comunicacionais.

5 CONTRIBUTOS DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO PARA A ANÁLISE DO TRABALHO DOCENTE

O que constitui a profissionalidade de um professor é a capacidade de pilotar um projeto de ensino determinado, negociando permanentemente com as reações, os interesses e as motivações dos alunos, mantendo a ou modificando a direção em função de critérios de avaliação que só ele é o senhor ou o único responsável, isto é, no quadro de ações em que ele é o único ator (BRONCKART, 2006, p. 226-227).

Conforme já frisado na introdução desta tese, o Interacionismo Sociodiscursivo é o quadro epistemológico e metodológico adotado para investigarmos o trabalho docente representado por professores de Língua Portuguesa em textos de autoconfrontação simples, no contexto de ensino remoto em uma escola pública (BRONCKART, 1999; 2006; 2007; 2008; 2021). Dessa forma, neste capítulo, organizado em 4 seções, refletiremos sobre as origens, os pressupostos e as dimensões centrais e fundamentais do ISD assumidos neste estudo e suas contribuições para a concepção do objeto da pesquisa e o tratamento e a interpretação dos dados sobre o trabalho do professor.

5.1 Os fundamentos do Interacionismo Sociodiscursivo

O Interacionismo Sociodiscursivo, comumente resumido na sigla ISD nos textos acadêmico, desponta como uma abordagem teórica e metodológica de investigação dos fenômenos acerca da organização da linguagem e das suas relações com o comportamento e desenvolvimento humano. Fundado pelo teórico belgo Jean-Paul Bronckart, o ISD é uma corrente teórica que se desenvolveu em Genebra no prolongamento da abordagem da “psicolinguística autônoma” (BRONCKART, 2021, p. 335).

Essa abordagem se ancora em diferentes correntes teóricas pertencentes a diversas áreas do conhecimento e tem, desde seus primórdios, desenvolvido estudos em três principais linhas de pesquisa: “[...] *estudos empíricos de ordem psicolinguística*; [...] *a linguagem e o comportamento das crianças*; [...] *e os trabalhos focados nas questões de ensino de línguas e formação de adultos, professores em particular* (BRONCKART, 2021, p. 335). Nosso estudo se insere na terceira vertente de pesquisa do ISD, uma vez que buscamos analisar o trabalho representado por professores de língua portuguesa e o seu desenvolvimento profissional e, conseqüentemente, sobre a formação desses profissionais.

Bronckart (1999; 2006; 2007; 2008; 2021) destaca que o ISD está ancorado num vasto movimento teórico mais antigo e multidisciplinar, *o interacionismo social*, proveniente do dialogismo de várias áreas do conhecimento como Filosofia, Ciências Sociais, Psicologia

Comportamental, dentre outras. Os teóricos dessa frente defendem a tese de que as capacidades de pensamento dos humanos “[...] não resultam diretamente das propriedades dos seus corpos e seus comportamentos objetivos [...], mas das propriedades da vida social objetiva, nos seus aspectos de criação de instrumentos, de cooperação no trabalho e de linguagem” (BRONCKART, 2021, p. 336).

Desse ponto de vista, as capacidades cognitivas e o comportamento humano se constroem a partir dos conhecimentos constituídos por meio da interação entre indivíduos e estes com o ambiente, ou seja, pelos aspectos socioculturais e linguageiros, pois quando nascemos essa construção social da realidade já existe, isto é, ela já é pré-estabelecida e a percebemos por meio de nossas interações e vivências com os outros.

Nessa perspectiva, o homem é apreendido como um ser “programado” para a vida social, no Interacionismo Social, sendo, portanto, o único dos animais que não vive apenas em sociedade, mas é o único que tem a capacidade de modificar, ambientar, reduzir, expandir, resignificar e transformar o ambiente, de modo a torná-lo mais (in)seguro, (im)produtivo, habitável ou inabitável e humanizado ou des(humanizado), por meio de artefatos e instrumentos materiais (por exemplo, o computador, a arma, as bombas) e simbólicos (a linguagem, a mídia), conforme ressalta Bronckart (2021):

[...] quando se trata da humanização ou das condições de emergência e desenvolvimento das capacidades comportamentais e mentais **especificamente humanas**, algumas correntes interacionistas, enfatizaram, sobretudo, o papel fundador das **atividades coletivas e de sua organização**, outras, o papel decisivo da emergência dos **instrumentos semióticos** e, em particular, **a linguagem verbal** (BRONCKART, 2021, p. 337, grifo nosso).

Essa nova compreensão sobre o homem individual e coletivo redefiniu a produção científica que passou a reconhecê-lo numa abordagem, psíquica, física e social. Os pesquisadores de orientação sociointeracionista reconhecem a sistematização semiótica na construção da realidade e suas implicações no condicionamento das percepções dos integrantes de uma dada sociedade.

Vejamos que o ISD se ancora nessas vertentes interacionistas, sobremaneira, nos pressupostos defendidos por Vygostky (2010). De modo geral, o ISD preserva o esquema vigostkyano em cinco pontos de ontogênese das capacidades psicológicas, de acordo com Bronckart (2021, p. 337-338):

- o jovem humano é dotado de um equipamento bio-comportamental e psíquico inicial [...] dotado de novas potencialidades.

- desde seu nascimento, esse jovem humano está imerso em um mundo de pré-construídos sócio-históricos: formas de atividades coletivas, obras, produções semióticas de uma língua natural, etc.;
- o ambiente empreende procedimentos deliberados de formação que visam integrar o jovem humano nessas redes de pré-construídos, ou que guiam sua apropriação destes últimos;
- [...] a criança interioriza propriedades da atividade coletiva, assim como signos e estruturas languageiras que a mediatizam;
- esta interiorização das estruturas e significações sociais transforma radicalmente o psiquismo herdado e dá origem às capacidades de pensamento consciente.

O ISD também se ampara em diversas proposições da Linguística Geral, do ponto de vista teórico, nas obras de Coseriu, de Halliday e de Sapir e do plano metodológico nos estudos de Bloomfield e Volochinov. No entanto, é importante destacarmos que as propostas linguísticas do ISD se baseiam, sobretudo, nos postulados de Ferdinand de Saussure, de Vygostky e de Volochinov.

Nomeadamente, nas obras saussureanas, são fontes de referências ao ISD, as considerações acerca da realidade mental da linguagem, bem como a sistematização da linguagem num contexto simbólico. E como já citado, o ISD se ampara na psicologia vigostkyana, especialmente no contributo dos esquemas de análise da ontogênese (desenvolvimento humano) em que ele acompanha e descreve o desenvolvimento mental e físico dos seres humanos a partir de suas interações com o meio sociocultural.

É interessante notar que ambos os teóricos reconhecem a natureza mental da linguagem humana, a capacidade cognitiva de armazenar os conteúdos e significações, bem como de decodificar informações externas, todo esse processo ocorrendo no e pelo sistema neurofisiológico humano. Além deste ponto de convergência, as pesquisas de Saussure (2012) e Vygotsky (1991; 2010) se complementam em outro importante aspecto, o reconhecimento da linguagem como instrumento de construção de entendimento. Ambos defendem de maneiras diferentes que a partir da aquisição da linguagem, o organismo consegue entender o mundo a sua volta.

De Volochinov (*apud* BRONCKART, 2021), que se baseava efetivamente no esquema vygotkiano de constituição do pensamento consciente, o ISD mantém o enfoque sobre a dimensão languageira dos textos/discursos. Sobre esse tema, Volochinov contribuiu com as seguintes propostas adotadas pelo ISD:

- ao estatuto da textualidade nas suas relações com as atividades humanas e com o seu ambiente;
- à metodologia de análise exigida por este mesmo estatuto;
- a diversos processos especificamente em funcionamento nas interações textuais/discursivas (o dialogismo, a atitude responsiva ativa, a mobilização de interdiscursos etc.) (BRONCKART, 2021, p. 338).

Como vemos, o ISD está ancorado em postulados vigostkyanos e volochinovianos, adotando uma posição logocêntrica, no entanto, é um “logocentrismo moderado”, no sentido de que são as *práticas languageiras* que estão na gênese de todo funcionamento humano, em um entendimento de que “[...] a construção de capacidades cognitivas tendencialmente universais resulta de um processo segundo, se aplicando progressivamente as capacidades de pensamento marcadas inicialmente pelo sociocultural e pelo languageiro” (BRONCKART, 2021, p. 339).

A noção de dialogismo é relevante para nossa investigação, tendo em vista que o dispositivo metodológico adotado para a geração dos dados, consiste em materializar essa noção ao investigarmos o trabalho docente representado por professores de Língua Portuguesa em textos produzidos dialogicamente nas sessões de autoconfrontação simples. Esse autor entende a linguagem, não como mero instrumento de comunicação, mas um instrumento de reconhecimento e construção da realidade. Para ele, o social é constituído por um conjunto de atividades e representações socialmente estabelecidas e consagradas verbalmente, ou seja, por meio dos signos linguísticos.

Na polêmica obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem*²¹, Bakhtin e Volochinov (2010) defende que as palavras operam como signos neutros, porque podem ser utilizadas para diferentes finalidades, em diferentes domínios – ciência, política, religião etc. Por exemplo, o signo pão e vinho são neutros, “produtos de consumo” enquanto representações socialmente convencionadas ou como itens lexicais da língua portuguesa, mas dentro de um domínio ideológico, a exemplo uma religião – o cristianismo, deixam de ser neutros e passam a ter uma finalidade ideológica.

É nesse contexto que se materializa a língua para Bakhtin e Volochinov (2010, p. 127), quando afirma que:

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

²¹ A polêmica diz respeito ainda hoje sobre a “paternidade” da obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem* como afirma *Sériot* (2015) quando diz que esse livro quase unanimemente atribuído a M. Bakhtin tanto na Rússia quanto no mundo ocidental (Europa e as Américas do Norte e do Sul) tem suscitado igual exaltação entre adversários radicais, de esquerda e de direita. Bronckart (2021) em um capítulo sobre a obra de Valentin Volochinov afirma que o linguista foi vítima de uma das mais espetaculares fraudes intelectuais do século XX, com a finalidade de apropriação de sua obra em prol de Bakhtin, fazendo com que a originalidade, a coerência e a profundidade da produção acadêmica de Volochinov não pudesse ser realmente vivenciada. Cabe ressaltar que esta polêmica não é de interesse deste estudo.

Desse modo, depreende-se que, para Bakhtin e Volochinov (2010), a linguagem revela sua verdadeira natureza enquanto atividade, e é durante a construção e materialização dos enunciados, num contexto de produção dialógica que a linguagem exerce sua verdadeira função. Nesse sentido, o dialogismo não se restringe a situações comunicacionais presenciais ou “face a face”, mas também a situações de enunciação remota, *online*, virtual ou puramente internas, quando um indivíduo se depara com algum tipo de enunciado, ocorre dialogismo entre o novo conteúdo e os conhecimentos prévios internalizados pelo indivíduo. Ainda consoante esse autor, os processos implicados na produção da enunciação não são individuais ou espontâneos, mas pré-estabelecidos conforme cada organização social e seus domínios sobre a língua.

Bakhtin e Volochinov (2010), baseado nos esquemas de análise da ontogênese desenvolvidos por Vygotsky, desenharam as diretrizes para a análise dos enunciados. Diferentemente do psicólogo socointeracionista, Volochinov se baseou no processo interacionista intermediado pela linguagem, suas modulações e condicionamentos no processo de produção de enunciados:

[...] o estatuto da textualidade em suas relações com as atividades humanas e seu ambiente; - a metodologia de análise exigida pelo próprio estatuto; - aos diversos processos, especificamente, ao trabalho em interações textuais/discursivas (dialogismo, atitude responsivo-ativa, mobilização do interdiscurso etc.) (BRONCKART, 2019, p. 279-280).

Diante disso, entende-se que o ISD parte de uma perspectiva logocêntrica, em que *logus* (*razão/palavra*) está no centro da produção, consolidação e reconhecimento de sentidos. Ainda nesse entendimento, a criança ao adquirir uma língua, começa por meio dela o processo de reconhecimento, construção e ressignificação das atividades e práticas sociais, esse processo se dá na e pela linguagem.

Bronckart (2008) afirma que a análise do ambiente humano é o primeiro trabalho a ser desenvolvido de acordo com os objetivos de pesquisa do ISD. Nesse sentido o autor destaca quatro pontos principais: *as atividades coletivas, as formações sociais, os textos e os mundo formais de conhecimento*.

No que diz respeito às atividades sociais, o autor ressalta que o ambiente em que vivemos não se constitui somente pelos aspectos físicos, mas também pelas condutas dos membros da espécie humana, as quais se organizam em atividades coletivas complexas que vão além das exigências imediatas de sobrevivência. Portanto, essas atividades verbais ou não

verbais devem ser consideradas como o elemento principal do ambiente e são articuladas às atividades languageiras.

As formações sociais, por conseguinte, são as formas concretas que as organizações da atividade humana e da vida humana assumem em função de contextos físicos, econômicos e históricos. Essas formações são, portanto, geradoras de normas, valores, regras e se referem às modalidades de regulação e controle das interações entre os seres de um determinado grupo social.

Já os textos são os correspondentes empíricos das atividades languageiras, produzidos com os recursos de uma língua natural. São unidades comunicativas globais, cujas características composicionais dependem das propriedades das situações de interação e das atividades gerais que comentam, bem como das condições sócio-históricas de sua produção. Nesse sentido, os textos se organizam e se distribuem em diferentes e múltiplos gêneros, socialmente indexados, isto é, reconhecidos como pertinentes e/ou adaptados a uma determinada situação comunicativa.

Por sua vez, os mundos representados ou mundos formais são produtos de operações de descontextualização e de generalização que se aplicam aos textos e aos conhecimentos que veiculam. Esses conhecimentos são abstraídos dos contextos socioculturais e semióticos locais e se organizam em sistemas de representações coletivas que tendem a universalidade.

Concernente aos mundos representados, o ISD recorre aos postulados teóricos de Habermas (1987 *apud* BRONCKART, 2021) para explicar as três configurações de conhecimentos coletivos denominados por ele de mundos formais: *o mundo objetivo, o mundo social e o mundo subjetivo*.

O mundo objetivo diz respeito aos aspectos do meio físico da atividade, constituindo os conhecimentos coletivos adquiridos, as representações acerca desse ambiente; por sua vez, o mundo social remete para as normas, as regras e as convenções sociais que organizam e regulam a atividade; enquanto que o mundo subjetivo diz respeito aos conhecimentos coletivos representados no mundo individual, ou seja, aqueles que respeitam ao próprio indivíduo, no âmbito de qualquer atividade e que apresenta a própria visão – de si, dos outros e do mundo – estas adquiridas ao longo da formação e da vida do sujeito individual.

Dentre as atividades que realizamos no meio social, o trabalho merece destaque. Neves (2000) afirma que a base do entendimento de Vygotsky perpassa por um entendimento marxista do homem enquanto ser que produz sua realidade, por meio de instrumentos, artefatos e atividades sociais. Assim, neste estudo, buscamos compreender a relação da problemática da linguagem, trabalho e do desenvolvimento profissional, de modo específico, o trabalho docente

representado por professores de Língua Portuguesa como Língua Materna em um contexto de ensino remoto emergencial

5.2 Os processos de produção de textos na perspectiva do ISD

Os textos são as manifestações dos atos languageiros de um determinado grupo social. São produtos da implementação de mecanismos heterogêneos, muitas vezes opcionais, explorando recursos às vezes concorrentes e, portanto, sua criação envolve necessariamente escolhas, relacionadas à seleção e combinação dos mecanismos, ou seja, são implicados pelas ações individuais no processo de enunciação. Em relação aos processos de produção de novos textos, Bronckart (2021; 2007) afirma que existem dois aspectos superiores que nela interferem: *os pré-construtos da história social e as condições sincrônicas de produção e define as interações geradoras dos textos.*

Nesta subsecção, apresento os mecanismos do modelo de análise de textos proposto pelo Interacionismo Sociodiscursivo, os quais estão relacionados com a problemática do agir humano e, por isso, serão utilizados neste estudo. Esses mecanismos referenciais do ISD se fundamentam na abordagem descendente proposta por Volochínov e as suas principais unidades de análise são as *atividades de linguagem, os textos, os gêneros de textos, os estados de língua, (interno e externo) e os tipos de discurso*²² que serão discutidos a seguir.

5.2.1 As atividades de linguagem

Bronckart (2006, p. 140) ao se opor à utilização do termo discurso usado por Benveniste²³ optou pelo uso da expressão atividade de linguagem para designar a “[...] operacionalização da linguagem por indivíduos em situações concretas”. O autor argumenta que se trata de denominar com esse termo as práticas ou processos de linguagem em oposição ao sistema da língua.

Na concepção bronckartiana, a *atividade de linguagem* constitui-se como o primeiro nível de compreensão dos fatos languageiros. Essa atividade, em conformidade com Bronckart (2021; 1997), ocorre no espaço e no tempo e mobiliza subconjuntos de recursos languageiros universais, nesse caso, entidades lexicais e os procedimentos de organização das entidades

²² Devido a importância dessa categoria para esta tese, esse tópico será desenvolvido no item 4.

²³ Trata-se de uma oposição que parece partilhada por Saussure, mesmo que de forma implícita, a qual não consta na escrita no Curso de Linguística Geral.

linguageiras em uso em uma determinada língua natural. As atividades de linguagem de acordo com o pesquisador são diversificadas, uma vez que suas propriedades dependem também de opções assumidas pelas formações sociais e, sobretudo, porque elas dependem do tipo de atividade geral com o qual se articulam.

Nesse mesmo entendimento, Coutinho (2019) ressalta que as atividades gerais ou as atividades de linguagem se reorganizam e modificam as suas práticas, os seus valores, os seus agentes, as suas finalidades, uma vez que são constituintes específicos humanos e, portanto, são produtos históricos culturais. A autora destaca que na perspectiva do ISD, inicialmente são reconhecidas as atividades sociais coletivas como a jornalística, a política, a escolar e, nesse contexto, as ações da ordem e da atividade de linguagem, da responsabilidade de um agente particular ou de um pequeno grupo que são os textos.

Bronckart (2008) ressalta ainda que a atividade de linguagem é produtora de objetos de sentido e necessariamente constitutiva das unidades representativas do pensamento humano. Além disso, o autor esclarece que na medida em que a atividade de linguagem é uma atividade social, o pensamento ao qual ela dá lugar é, também, necessariamente, semiótico e social. Nesse sentido, o autor compreende que tantos os aspectos psíquicos quanto os sociais são materializados pela linguagem sendo esta, portanto, uma forma de “ação de linguagem” textualizada por agentes verbais em contexto psicossocial, histórico e ideológico em interação entre si e com o meio o que constrói a consciência individual e, concomitantemente, a consciência social. Dessa forma, é em uma determinada formação social que os textos empíricos se realizam.

5.2.2 As situações de produção languageira: os textos

A produção languageira é um modelo de ação de linguagem sob a responsabilidade de um actante dotado de representações, mas que se desenvolve em um contexto constituído de elementos que podem ser definidos de forma independente dessas representações. A respeito disso Bronckart (1997) afirma que:

[...] qualquer texto empírico é produto de uma ação de linguagem, é o seu correspondente verbal ou semiótico; qualquer texto empírico se realiza por empréstimo de um gênero e depende sempre, portanto, de um gênero; qualquer texto empírico resulta, também, no entanto, de uma adaptação do gênero-modelo aos valores atribuídos pelo agente à situação de ação em que se encontra e, nessa mesma medida, além das características comuns ao gênero em causa, exhibe também propriedades singulares que definem o seu estilo próprio (BRONCKART, 1997 *apud* COUTINHO, 2019, p. 40).

Nessa perspectiva, o modelo de ação de linguagem remete para a análise do contexto sociointeracional de produção dos textos. Bronckart e Machado (2004) ressaltam a importância dessa modelização para análise de textos, orais ou escritos, ou para a rede discursiva que se constrói no e sobre uma determinada atividade. Como já evidenciado, em nossa investigação, essa análise textual se dá no e sobre o trabalho educacional.

Na medida em que os textos correspondem a “ações de linguagem” a sua produção mobiliza representações que o sujeito tem do contexto de ação e o seu conhecimento efetivo de diferentes gêneros, pois qualquer texto se inscreve em um determinado gênero que a avaliação da situação de produção retém como mais adequado dentre os diversos formatos textuais disponíveis no arquitexto. Nesse sentido, “a produção textual resulta de um funcionamento complexo, que articula o conhecimento da situação o conhecimento do sistema (maleável) dos gêneros de texto e o conhecimento da língua” (COUTINHO, 2019, p. 40)

Assim, no entendimento de Coutinho (2019) no contexto de produção linguageira, qualquer texto de qualquer gênero é produzido – e poderá ser recolhido e analisado - levando-se em conta, para isso, categorias tais como o conteúdo temático, os fatores contextuais e os fatores organizacionais.

Os *textos* podem ser compreendidos na concepção do Interacionismo Sociodiscursivo como “manifestações empíricas das atividades de linguagem dos membros de um determinado grupo se manifestam e se apresentam como um conjunto de produções, mobilizando os recursos de uma língua natural” (BRONCKART, 2021, p. 342). Nesse sentido, os textos são produtos relativos a mecanismos estruturantes diversos e, muitas vezes, facultativos, explorando recursos por vezes em concorrência e, sua produção, implica escolhas relativas à seleção e a combinação dos mecanismos e de suas modalidades linguísticas de realização.

Coutinho (2019, p. 32-33) afirma que os textos no quadro epistemológico do ISD são fundamentalmente entendidos como representantes empíricos das atividades (atividades gerais/atividades de linguagem) em que se manifestam. Portanto, os textos são produções linguísticas empíricas e atestadas, os quais realizam uma função comunicativa e se inserem numa determinada prática social, ou seja, em contextos diversos em que se organiza a vida social: familiar, jornalístico, publicitário, científico, literário, escolar, etc.

No entanto, Bronckart (2021) acrescenta que o texto pode ser qualificado como uma unidade comunicativa uma vez que ele paradoxalmente mobiliza unidades linguísticas e as suas condições de abertura, de fechamento e de planejamento não estão muitas vezes no domínio linguístico, mas são totalmente estabelecidas e definidas pela ação não verbal. Podemos então dizer que os textos são unidades comunicativas globais, que seguem as regras organizacionais

dos modelos pelos quais se regem, ou seja, o seu planejamento, a sua regulação, a avaliação dos seus efeitos, etc., como ressalta Coutinho (2019) “os humanos vivem em contextos sociais (coletivos) organizados em que as atividades de linguagem são uma constante natural, contribuindo, em termos de planificação, regulação e avaliação, para a realização das atividades gerais, de ordem antropológica e/ou social” (COUTINHO, 2019, p. 32).

Como vimos, na perspectiva do ISD o contexto ou situação constitui-se como um conjunto de parâmetros físicos e sociosubjetivos que influenciam a produção textual. Bronckart (2021) afirma que toda produção textual se constitui um comportamento concreto, realizado por um actante situado nas coordenadas do espaço e do tempo.

O primeiro parâmetro é formado por cinco entidades físicas utilizadas na realização concreta das atividades languageiras, ou seja, *o emissor*, (a pessoa ou máquina que produz fisicamente um texto); *o(s) receptor(es)*, (as entidades suscetíveis de receber concretamente esse texto, o destinatário); *o lugar de produção* do texto; *o momento de produção* do texto; e ainda, toda entidade externa acessível no espaço-tempo da produção de texto.

O segundo conjunto de caráter sociosubjetivo refere-se ao fato de que qualquer produção de texto também faz parte de uma formação social e conforme os postulados de Bronckart (2021) de um formato de interação comunicativa que implica normas, valores, regras (mundo social) e às representações individuais (mundo subjetivo). Esse aspecto sociosubjetivo pode ser esfacelado em quatro parâmetros: *o lugar social* (noção que engloba formação social, instituição ou, mais simplesmente o modo de interação no contexto em que um texto é produzido); *o papel social desempenhado pelo emissor* na interação em curso (que lhe confere o status de enunciador); *o papel social atribuído ao receptor* (que lhe confere o status de destinatário) e *o(s) objetivo(s)* do texto (no sentido do efeito que provavelmente terá sobre o destinatário).

No Quadro 1, apresentamos os parâmetros do contexto físico e do contexto sociosubjetivo:

Quadro 1 – Parâmetros do contexto de produção de textos

CONTEXTO FÍSICO		CONTEXTO SOCIOSUBJETIVO	
Lugar de produção		Lugar social	
Momento de produção			
Emissor ou agente produtor (ou locutor)	Entidade que produz fisicamente o texto (pessoa ou máquina)	Enunciador	Papel social desempenhado pelo emissor na interação em curso
Receptor	Entidade(s) suscetíveis de receber concretamente o texto	Destinatário	Papel social atribuído ao receptor
		Objetivo(s)	Efeito(s) pretendido(s) pelo enunciador sobre o destinatário

Suporte	Meio que se inscreve e/ou circula o texto		
---------	---	--	--

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Bronckart (2021, p. 346-347) e Coutinho (2019, p. 42).

Assim, entendemos que toda situação de produção linguageira, portanto, é constituída dentro desses dois parâmetros. O entendimento e a descrição desses dois aspectos na produção enunciativa permearão a análise do *corpus* desta pesquisa.

5.2.3 Os pré-constructos sócio-históricos: os gêneros de texto

As histórias sociais e culturais dos grupos humanos originaram os pré-constructos de ordem praxeológica e os pré-constructos de gnosiológicos, ou seja, os *gêneros de textos*. Para Bronckart (2021) os primeiros estão fundamentados em bases sociais ou sociopolíticas, enquanto que os segundos são nas diversas instâncias de saberes produzidos e preservados pelas gerações anteriores.

No que diz respeito os pré-constructos praxeológicos, o autor ressalta que as atividades coletivas não verbais são as mais evidentes, pois são orientadas por diferentes objetivos e finalidades diversas. Essas atividades constituem os quadros, organizando e mediatizando o essencial das relações entre os indivíduos e o meio social em que vivem. Nesse sentido, a gestão dessas atividades e dos seus produtos se efetiva no âmbito das formações sociais, as quais são produtoras de convenções, regras, normas e valores, de modo a explicitar as modalidades elegíveis de controle das interações entre os membros das comunidades.

Já os pré-constructos de ordem gnosiológica são constituídos pelos conhecimentos acumulados nas tradições orais e escrita, abstraídos das situações sociais, culturais e semióticas de sua elaboração para se organizar em sistemas de representações coletivas e, por conseguinte, tendendo a universalidade.

Esses saberes a partir dos estudos de Bronckart (2021) podem ser distinguidos em três ordens ou “mundos formais” (HABERMAS, 1987 *apud* BRONCKART, 2021, p. 345), os quais se distinguem pela natureza dos objetivos que visam: o mundo objetivo, o mundo social e o mundo subjetivo, já referidos nesta tese. O estudioso evidencia que os saberes elaborados sobre o linguageiro, nesse contexto, tal como são codificados na língua externa, constituem uma das categorias do mundo objetivo.

Com base nesses pressupostos, conforme apresentados por Bronckart (2006; 2008; 2021), entendemos que qualquer produção de texto, escrita, oral ou multissemiótica implica escolhas relativas à combinação dos mecanismos estruturantes, das operações cognitivas e de

suas modalidades de realização linguísticas. Essa produção languageira se apresenta em forma de gêneros, ou seja, modelos de produção e interpretação (formatos textuais) adotados pelos textos e adaptados, de acordo com as circunstâncias em que são produzidos, socialmente reconhecidos e aceitos para as diversas e diferentes situações de comunicação nas diferentes atividades. Bronckart preferiu usar a noção de gêneros somente aos textos – *gêneros de textos* – ao invés do uso do termo gênero de discurso. De acordo com Coutinho (2019), essa opção deve-se ao seguinte fato:

[...] na perspectiva da Análise Textual do Discurso²⁴ se opta por falar em gêneros de discurso, enquanto que no ISD assume-se de forma inequívoca a relação entre os textos empíricos e os gêneros de que dependem (como “modelos estabilizados no âmbito das atividades coletivas): “E na medida que em que qualquer texto se inscreve necessariamente num conjunto ou num gênero, adotamos a expressão **gênero de texto**, que preferimos a gênero de discurso” (BRONCKART, 1997, p. 75 *apud* COUTINHO, 2019, p. 33, grifo nosso).

Nesse sentido, os gêneros de texto são “[...] configurações textuais mais ou menos adaptadas ao comentário de uma ou outra atividade prática [...]” (BRONCKART, 2021, p. 343), produtos de configurações de escolhas possíveis, que se encontram “[...] cristalizado ou estabilizado pelo uso [...]” (BRONCKART, 2006, p. 143) e funcionam como “[...] modelos de produção e de reconhecimento para as situações práticas em que alguém se posiciona como agente no contexto de determinada atividade: essa ação é o texto enquanto objeto empírico” (COUTINHO, 2019, p. 32).

Os gêneros, nessa abordagem, a qual adotamos neste estudo, coexistem com textos sem fronteiras fixas, pois constituem-se como categoria “[...] instável e plástica que regula de modo não totalmente previsível os (incontáveis) textos empíricos” (COUTINHO, 2007, p. 1099). Na medida em que essas atividades práticas se transformam ao longo do tempo, os gêneros necessariamente se transformam historicamente.

Ainda a esse respeito, Bronckart (2021) salienta que em um dado estado sincrônico, as práticas textuais dão origem a modelos genéricos, que são descritos e rotulados com mais ou menos precisão e se organizam em um espaço teórico, sob forma de nebulosa, denominado de *arquitrato* no ISD, constituindo-se como ferramentas disponíveis aos agentes em situação de produção e interpretação textual. Nesse sentido, os usuários utilizarão sempre os gêneros textuais adequando-os “[...] aos valores particulares da situação em que se encontra” (MACHADO, 2004, p. 25).

²⁴ Perspectiva ligada a Análise do Discurso, incluindo-se a Análise Textual do Discurso, corrente assumida por Jean Michel Adam.

A partir dessas abordagens, podemos depreender que cada falante de uma determinada língua conhece alguns gêneros textuais de sua formação social e sabe nomeá-los, mesmo que esse falante não conheça as características contextuais e organizacionais desses gêneros. O falante sempre usará os gêneros textuais adaptando-os “[...] aos valores particulares da situação em que se encontra [...]” (MACHADO, 2004, p. 25), isto quer dizer que os falantes não reproduzirão pura e simplesmente o modelo do gênero.

Bronckart (2021) destaca ainda que os gêneros de texto também são objetos de avaliações, no sentido de que eles se encontram afetado por diversas indexações sociais, pois na medida em que cada gênero é objeto de avaliações sociais, ele é visto como sendo adaptado para comentar um determinada atividade chamada pelo autor de “indexação referencial”, ou ainda como possível de ser mobilizada em uma ou outra situação de interação, levando em conta para qual interação esse comentário é pertinente (indexação comunicativa) e, também, assumindo um determinado valor estético socialmente acionado no domínio de um gênero (indexação sociocultural).

Apresentamos a seguir, de forma esquematizada, no Quadro 2, as noções de atividades sociais/atividades gerais, de gêneros de textos e de textos empíricos.

Quadro 2 – Texto, gêneros de textos e atividades sociais/gerais

TEXTOS	GÊNEROS DE TEXTOS	ATIVIDADES SOCIAIS/GERAIS
Unidades comunicativas globais, que seguem as regras organizacionais dos modelos que as regem	Modelos de produção e interpretação (formatos textuais estabilizados), sem fronteiras fixas (instáveis e plásticos), socialmente reconhecidos e aceitos, adotados pelos textos e adaptados de acordos com as circunstâncias em que são produzidos	Diferentes contextos e situações em que se organiza e estrutura a vida dos grupos sociais (familiar, jornalístico, científico, escolar etc.)

Fonte: Adaptado de Bronckart (2006) e Coutinho (2019)

Tendo em vistas essas ponderações, entendemos que os pré-construtos, ou seja, os gêneros de textos, medeiam a formação dos textos, tanto as influências sócio-históricas, criadas a partir das noções e conceitos pertencentes a cada organização social, quanto o domínio gnosiológico que reúne o conjunto de conhecimentos, saberes, regras, condutas sobre a execução das atividades.

Além disso, destacamos que é perceptível a influência desses pré-construtos sobre algumas atividades específicas, como a atividade educacional e escolar, de modo mais específico o trabalho docente em sala de aula, uma vez que ao longo da constituição da nossa sociedade foi se resignificando, logo, os próprios professores precisaram e precisam

reassignificar sua formação, seus estilos, suas posturas, ou seja, o seu *métier*, especialmente quando se considera o contexto remoto.

5.2.4 Os estados de língua

Outro mecanismo referencial no quadro do ISD são os *estados de língua*. Bronckart (2021) os define como construções secundárias em relação aos textos, resultante de unidades e de similaridades observáveis nas práticas textuais. Ele denomina os estados de língua em interno e externo. O primeiro diz respeito ao sistema mental de armazenamento, decodificação e produção dos textos/discursos, enquanto o segundo se refere às prescrições e representações sociais já estabelecidas acerca do uso da língua, sendo, portanto, processos complementares e dialéticos:

- os sinais verbais e seus valores são apresentados nos textos;
- são objetos de uma apropriação pelas pessoas e são reorganizados na língua interna destes últimos, segundo as modalidades singulares;
- são, então, extraídos deste mesmo aparelho para serem recolocados novamente em novos textos, sob o controle das normas da língua externa; a dimensão individual deste último processo estando na origem das dimensões criativas de novas produções e da dimensão social de algumas de suas dimensões normativas (BRONCKART, 2021, p, 344).

O trabalho do professor, assim como em muitas outras profissões, foi afetado tanto pelas mudanças dos parâmetros físicos, que modificaram o ambiente, os instrumentos e métodos de ensino em sala de aula, quanto a consciência do professor acerca de sua posição enquanto docente, especialmente no contexto remoto: professor, tutor, *designer*, *youtubers* dentre outras atribuições. Ora, os docentes de gerações passadas não tinham a sua disposição os suportes tecnológicos e midiáticos que configuram as chamadas sociedades pós-modernas e nem formação para usar essas novas tecnologias de uma forma abrupta, o contexto de ensino remoto emergencial e a inserção em larga escala dessas tecnologias de forma abrupta afetou diretamente o *métier* do professor.

5.3 Um modelo de arquitetura interna dos textos

Como já vimos no item 3.2.2 os textos são, na perspectiva do ISD, produções verbais efetivas, que assumem aspectos muito diversificados, principalmente porque essas intervenções verbais são articuladas a situações de comunicação muito diferentes e com finalidades distintas tendo em vista os parâmetros físicos e sociosubjetivos.

Ao compreender que o procedimento de análise de um texto deve partir das atividades sociais às atividades de linguagem, Bronckart (2009a) elaborou um método específico para análise de textos. A proposta do método é conhecer as condições de produção e a arquitetura de um texto em seu funcionamento e organização, considerando que todas as unidades linguísticas são tomadas como “[...] propriedades das condutas humanas” (BRONCKART, 2009a, p. 13). Assim, a análise deve focalizar:

[...] primeiro, as condições e os processos de interação social: em termos contemporâneos, as diversas redes e formas de atividade humana; depois as “formas de enunciação”, que verbalizam ou semiotizam essas interações sociais no quadro de uma língua natural; enfim, a organização dos signos no interior dessa forma, que, são constituídos das ‘ideias’ e do pensamento humano consciente. (BRONCKART, 2007, p. 21).

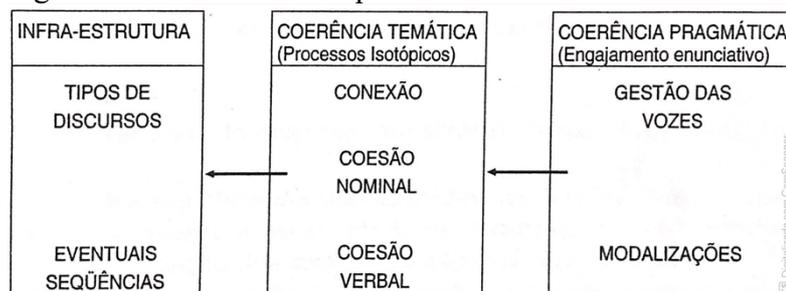
Ao longo de sua história com o trabalho de análise de milhares de textos em diversos contextos, países e línguas distintos, o ISD elaborou três esquemas gerais da arquitetura textual. De acordo com Bronckart (2021) esses esboços teóricos estão em um trabalho permanente de construção e aperfeiçoamento. O modelo da arquitetura textual visa analisar e descrever o contexto de produção em que os textos estão inseridos e, também, descrever a arquitetura interna dos textos, conceitualizando as operações psicolinguísticas das quais as unidades linguísticas constituem os produtos.

A arquitetura textual se organiza em um “*folhado textual*”²⁵ (BRONCKART, 1999, p.119) constituído por três “*camadas superpostas*” (BRONCKART, 1999, p. 119) ou em três “*níveis hierárquicos*” (BRONCKART, 2021, p. 349): *a infraestrutura, a coerência temática e a coerência interativa* do texto. A esse respeito, Miranda (2012) ressalta que a camada mais superficial envolve os *mecanismos de responsabilização enunciativa (coerência interativa dos textos)*; a camada intermediária diz respeito aos *mecanismos de textualização (coerência temática dos textos)*, e trata das operações de conexão e operações nominais de coesão; e a camada mais profunda constitui a *infraestrutura geral do texto*. A pesquisadora acrescenta ainda que a distribuição em níveis tem a finalidade de fomentar a compreensão da estrutura hierárquica da organização dos textos e constitui uma distinção metodológica assumida pelo pesquisador, e por isso, deve ser compreendida como parcialmente “artificial”.

²⁵ O folhado textual pertence à organização do texto empírico, ou seja, o texto concretamente produzido, sendo, portanto, uma categoria de descrição e análise textual. O autor em 1999 e 2009 propõe uma lógica de sobreposição de camadas: “[...] concebemos a organização de um texto como um folhado constituído por três camadas superpostas: a infraestrutura geral do texto, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos” (BRONCKART, 1999, p.119).

A seguir apresentamos a Figura 3 que esquematiza o modelo da arquitetura textual proposto por Bronckart (2006):

Figura 3 – O modelo de arquitetura textual



Fonte: Bronckart (2006, p. 147)

Machado e Bronckart (2009) apresentam uma reformulação dos elementos da arquitetura e dos níveis de análise textual. Nessa reorganização eles propõem que sejam considerados procedimentos de análise de conteúdo, de ordem linguística e discursiva e, também, semiológica, a fim de que seja considerada realmente uma análise textual/discursiva:

[...] o primeiro [procedimento] é a *análise de conteúdo* e consistiu em propor um resumo sintético de temas abordados nos segmentos, assim como sua planificação. O segundo é a *análise textual/discursiva* [...] ela consiste em identificar o “gênero de texto” no qual se inscreve o segmento (carta, monografia, manual), assim como o ou os “tipos(s) de discurso” mobilizado(s) nesse segmento. O terceiro procedimento centra-se nas unidades e estruturas linguísticas que podem revelar determinadas propriedades das “formatações” agir [...], assim como os “objetos” ou destinatários desse agir (BRONCKART, MACHADO, 2009, p. 52).

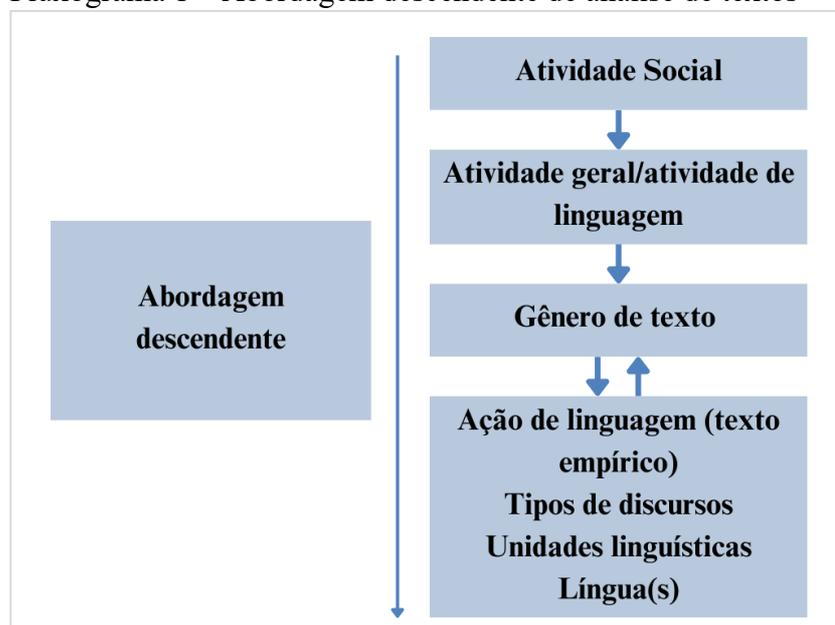
Como vemos, os procedimentos essenciais a toda abordagem textual/discursiva dos textos passam a ser consideradas a partir da reorganização da arquitetura interna dos textos no nível organizacional, no nível enunciativo e no nível semântico (semiologia do agir). Machado e Bronckart (2009) acrescentam, ainda, que embora sejam desenvolvidas de forma separada, essas análises se encontram correlacionadas e, frequentemente, a análise de um dos níveis esclarece a análise do outro, especialmente quando se trata dos resultados das análises do nível organizacional e do enunciativo, os quais são indicadores imprescindíveis para a interpretação das unidades semânticas.

Diante disso, depreende-se que o pesquisador que ancora seus estudos na perspectiva interacionista sociodiscursiva deve ponderar acerca de três aspectos principais: o contexto temporal e sócio-histórico de um dado grupo, as bases linguística e socialmente estabelecidas na língua que determinam as produções textuais/discursivas e como cada organismo organiza suas produções dentro dos padrões prescritos.

Em suma, esse tipo de análise proposto nesse arcabouço teórico-metodológico parte das representações sociais e suas implicações para as atividades linguísticas, esse tipo de abordagem segue o raciocínio de seleção, análise e compreensão dos fatores macros sobre os processos e produtos micros, por isso é entendido e classificado como um método de análise descendente.

O Fluxograma 1 mostra a abordagem descendente para análise dos textos na perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo, a qual adotamos em nosso estudo:

Fluxograma 1 – Abordagem descendente de análise de textos



Fonte: Elaborado pelo autor baseado em Bronckart (2006, p. 126)

Atendendo aos interesses e objetivos do nosso estudo, limitar-nos-emos apenas nos dois níveis da arquitetura textual que serviram para nossa análise, compreensão e interpretação dos dados do nosso *corpus*: coerência interativa dos textos (mecanismos de responsabilização enunciativa) e a infraestrutura geral do texto.

Além disso, com vistas a compreender o trabalho representado por professores, esta investigação recorreu aos estudos sobre as categorias da semiologia do agir (no nível semântico), desenvolvidos no seio do Interacionismo Sociodiscursivo realizados nas últimas décadas sobre a relação entre linguagem e trabalho, de modo mais específico, em contextos de trabalho educacional e escolar Machado (2009; 2004) Leurquin (2013) e em contexto de saúde, especificamente na análise de trabalhos de enfermeiros(as) Bulea (2010). Assim desenvolveremos no item 3.4 uma subseção sobre as figuras de ação e a interpretação do agir docente, a partir das premissas teóricas do ISD.

5.3.1 O plano organizacional: a infraestrutura do texto

O primeiro nível de descrição e análise das produções linguageiras diz respeito à **infraestrutura** de texto. Nos estudos de Bronckart (2021), esse nível é fortemente dependente do gênero ao qual esse texto pertence e apresenta dois componentes principais: o primeiro centra-se nas *dimensões temáticas e na organização do texto empírico*, ou seja, no *planejamento dos conteúdos semânticos do texto*, enquanto que o segundo refere-se aos *tipos discursivos* que se combinam consoante as modalidades distintas no gênero.

Coutinho (2019) afirma que a infraestrutura textual inclui quatro elementos constituintes que integram o plano organizacional das práticas linguageiras: *o plano de texto, os tipos de discursos (modos de locução), as seqüências textuais e outras formas de planificação*.

5.3.1.1 O plano global do texto

No Quadro 7, apresentamos a esquematização dos elementos que constituem o plano organizacional do texto, ou seja, a sua infraestrutura. Em virtude do recorte metodológico e do interesse deste estudo, limitar-nos-emos somente nos dois elementos constituintes que estão destacados em negrito.

Quadro 3 – Elementos do plano organizacional dos textos

PLANO ORGANIZACIONAL DO TEXTO	ELEMENTOS CONSTITUINTES
	Plano global do texto Tipos de discurso Sequências textuais Outras formas de planejamento do texto Os mecanismos de textualização

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Coutinho (2019, p. 42).

O plano organizacional do texto diz respeito à possibilidade de reconhecimento por parte do receptor da sua organização global por meio da identificação de partes compostas de unidades temáticas dotadas de sentido, ou seja, “[...] blocos textuais – que podem ser parágrafos, conjuntos de parágrafos, seções e subseções, capítulos etc” (COUTINHO, 2019, p. 46).

Machado e Bronckart (2009) ressaltam que para os diferentes índices linguísticos (macrororganizadores textuais), as marcas peritextuais (mudanças de capítulos, etc.) e os índices

contextuais (presença de parágrafo introdutório indicando as divisões do texto) servem para a identificação do plano global do texto.

Concernente a esse aspecto, Coutinho (2019) acrescenta que as evidências da apreensão dessas unidades significativas são demonstradas por meio das macroestruturas semânticas, de forma explícita ou implícita nos textos através de estratégias distintas como os intertítulos, parágrafos, dentre outras. A autora destaca as seguintes características do plano de texto:

[...] não se reduz a uma mera sucessão ordenada de frases (ou proposições), os textos envolvem blocos hierarquizados, ou sequências, que se dispõem numa determinada ordem e estão relacionadas com a elaboração macroestrutural do sentido; quer sejam mais ou menos convencionais, os planos de texto podem ser ou não explicitamente marcados, – ou se preferimos, assinalados de forma mais ou menos ostensiva (COUTINHO, 2019, p. 43).

No entanto, devemos compreender que o trabalho de análise do plano global do texto e das sequências não se esgota com a identificação do seu plano global, é igualmente importante interpretar o conjunto dos resultados dessa interpretação, consoante Machado e Bronckart (2009).

[...] o plano global pode nos indicar se todos os textos veiculam prescrições podem ser classificados como “prescritivos propriamente ditos” (...) ou como “prefigurativos ou procedimentais” [...] pode também indicar as **representações do produtor sobre os objetivos de sua ação de linguagem** [...] suas **representações em relação ao temático** [...] sobre as capacidades de compreensão e sobre a posição do destinatário em relação ao objeto tematizado (MACHADO; BRONCKART, 2009, p. 54-55, grifo nosso).

A análise do plano global do texto é relevante para o nosso estudo, pois nesse nível de análise podemos obter informações, mesmo que de forma parcial, sobre a figura dos docentes, sobre alguns aspectos do seu trabalho com a língua portuguesa por meio da identificação do tipo de agir, ou das fases da tarefa tematizada ou, ainda, dos actantes principais postos em cena pelo texto por meio das verbalizações dos professores.

5.3.3.2 *Os tipos de discurso (ou modos locução)*

A definição de tipos de discursos adotada no Interacionismo Sociodiscursivo se ancora nos pressupostos dos estudos dos textos de base enunciativa. Para Gennete (1979), os gêneros de textos têm modalidades de estruturação diversas e heterogêneas e não podem ser dispostos em um sistema hierárquico estável, enquanto os modos de enunciação seriam atitudes de locução de caráter universal, traduzindo-se em formas linguísticas mais estabilizadas e,

portanto, identificáveis. Contiguamente, Benveniste (2006a; 2006b) apontou as distinções entre os dois planos de enunciação (o discurso e a história) e Weinrich (1973) entre os dois mundos (narrado e comentado), os quais se relacionam com essas mesmas atitudes de locução. Simonim-Grumbach (1975), por sua vez, mostrou que os planos de enunciação se referem aos modos de enunciação e os qualificou como tipos de discurso.

Ao alongar e aprofundar os estudos sobre essa categoria, Bronckart (2006) baseado nas propostas desses teóricos elenca três aspectos utilizados nas pesquisas sobre os tipos de discursos, conforme descritos a seguir.

O primeiro diz respeito à diferenciação do estatuto entre textos pertencentes a um gênero e tipos de discurso: os primeiros são unidades comunicativas globais, articuladas a um agir de linguagem ao passo que os segundos são unidades linguísticas infraordenadas, ou seja, segmentos que não se constituem textos por sim mesmos, mas que são utilizados na composição dos textos de diferentes e variáveis modalidades.

Esses diferentes gêneros de textos que entram na composição de um gênero constituem o produto de um trabalho particular da semiotização ou de por em *forma discursiva* [*mise em forme discursive*] e é por essa razão que os qualificamos como a partir de agora como **discursos**. Na medida em que apresentam forte regularidades de estruturação linguística, consideramos que correspondem a *tipos* e utilizaremos por isso, para designar, a expressão **tipo de discurso**, que preferimos a *tipo textual* (BRONCKART, 1997, p. 174 *apud* COUTINHO, 2019, p. 47, grifos da autora).

Para Coutinho (2019) os tipos de discursos são segmentos textuais com uma forte regularidade linguística que constituem os gêneros de texto, visto que estes não pode ter uma classificação estável. Dessa forma “[...] os diferentes modos de locução são identificáveis através de configurações de unidades linguísticas”. Nesse entendimento, diferentemente dos gêneros textuais, os tipos de discursos são observáveis na superfície textual por intermédio das formas linguísticas como marcas verbais, pronominais, presença de organizadores textuais, conectores etc.

O segundo aspecto diz respeito as duas decisões binárias, ou coordenadas, concernentes as operações subjacentes à constituição dos tipos de discursos, ou seja, a construção de dois mundos: um real (concreto) e outro virtual (discursivo) “[...] enquanto conjunto de representações trans-individuais [...]” (COUTINHO, 2019, p. 48) correspondentes aos mundos representados propostos por Habermas (1987 *apud* BRONCKART, 2021)²⁶: o mundo objetivo, o mundo social e o mundo subjetivo.

²⁶ No tópico 3.1 apresentamos os mundos representados conforme Habermas.

Primeiramente, os actantes, ao produzirem o texto, têm uma decisão de DISJUNÇÃO/CONJUNÇÃO, ou seja, o conteúdo é posto nas coordenadas relativas ao espaço e ao tempo (mundo ordinário) em que um conteúdo temático de um novo texto se organiza: ou estas se separam explicitamente das coordenadas gerais da situação do agente, neste caso, o segmento do texto de que se trata está DISJUNTO em relação a situação do agente (ORDEM DO NARRAR), ou essas coordenadas não se distanciam da situação de produção do texto em questão e, dessa forma, temos então uma relação de CONJUNÇÃO (ORDEM DO EXPOR).

Podemos dizer que o mundo do expor reúne atividades de enunciação sobre fenômenos correlatos ao actante, ou seja, fatos, registros, atividades dentro da coordenada espacial temporal do actante, enquanto no mundo do narrar há um distanciamento do actante, são discursos em que ele não está implicado. Assim, o mundo do expor situa-se na coordenada da conjunção, enquanto o mundo do narrar, na coordenada da disjunção.

A segunda decisão dos actantes no processo de produção textual é de AUTONOMIA/IMPLICAÇÃO, das instâncias de agentividade verbalizadas no texto (pessoas, grupos, instituições, personagens mencionadas nele): ou essas instâncias são colocadas em relação com o agente produtor e sua situação de produção do texto (produtor, interlocutor, espaço e tempo) e, nesse caso, o agente de e sua situação estão IMPLICADOS no segmento do texto em questão, ou essas instâncias não estão de forma alguma relacionadas com o agente produtor e sua situação e, nesse caso, então, o segmento textual está em uma relação de AUTONOMIA no que se refere aos elementos contextuais.

Coutinho (2019) esquematiza os dois tipos diferentes de relação e os desdobramentos de cada uma delas em duas possibilidades, conforme o Quadro 4 a seguir:

Quadro 4 – Relações das coordenadas de conteúdo temático e do mundo ordinário

RELAÇÃO ENTRE AS COORDENADAS QUE ORGANIZAM O CONTEÚDO TEMÁTICO DE UM TEXTO E AS COORDENADAS DO MUNDO ORDINÁRIO	
RELAÇÃO DE DISJUNÇÃO	RELAÇÃO DE CONJUNÇÃO
a organização das representações mobilizadas, ou conteúdos, depende de uma origem espaço-temporal que especifica o tipo de disjunção operada, ou seja, trata-se de NARRAR os fatos	na ausência de uma origem explícita, as representações mobilizadas organizam-se em função do das coordenadas do mundo em que decorre a ação (mundo real), ou seja, trata-se de EXPOR os fatos
RELAÇÃO ENTRE AS INSTÂNCIAS AGENTIVAS COM A RESPECTIVA INSCRIÇÃO ESPAÇO-TEMPORAL E OS PARÂMETROS FÍSICOS DA AÇÃO.	
RELAÇÃO DE IMPLICAÇÃO	RELAÇÃO DE AUTONOMIA
se, através de ocorrências dêiticas, o texto mobiliza ou implica os parâmetros físicos (necessitando assim de ter acesso às condições de produção)	Se, na ausência de qualquer explicitação, as instancias de agentividade permanecem independentes dos parâmetros físicos da ação (não sendo necessário, para a interpretação, o conhecimento das condições de produção)

Fonte: Elaborado pelo autor baseado em Coutinho (2019, p. 48).

O cruzamento do resultado dessas decisões tomadas pelo agente produtor produz quatro atitudes de locução qualificadas como mundos discursivos (arquétipos psicológicos): o mundo do NARRAR IMPLICADO, o mundo do NARRAR AUTÔNOMO, o mundo do EXPOR IMPLICADO e o mundo do EXPOR AUTÔNOMO. No entanto, ressalta Coutinho (2019, p. 49), devemos diferenciar arquétipos psicológicos entendidos como “[...] unidades abstratas, depuradas das diferenças decorrentes da diversidade de línguas [...]” de tipos linguísticos, sendo estes “[...] diferentes modos de locução (ou tipos de discurso), cuja produção é condicionada pelas características de uma língua específica [...] cuja estabilidade se deixa verificar pela mesma recorrência de uma mesma configuração de unidade linguística”.

Apresentamos, no Quadro 5 abaixo, os quatro mundos discursivos (arquétipos psicológicos) e os correspondentes tipos discursivos identificados por Bronckart (2021):

Quadro 5 – Mundos discursivos adaptados

CONTEXTO DE PRODUÇÃO		COORDENADAS GERAIS DO MUNDO	
		Conjunção	Disjunção
		ORDEM DO EXPOR	ORDEM DO NARRAR
AGENTIVIDADE (ATO DE PRODUÇÃO)	IMPLICAÇÃO	EXPOR IMPLICADO (Discurso interativo)	NARRAR IMPLICADO (Relato interativo)
	AUTONOMIA	EXPOR AUTONOMO (Discurso teórico)	NARRAR AUTONOMO (Narração)

Fonte: Bronckart (2021, p. 351).

Como vemos, os tipos de discursos são definidos por Bronckart (2009, p.52) como “segmentos textuais que podem ser identificáveis e diferenciados com base em suas características linguísticas ou nas configurações de unidades linguísticas específicas de cada um deles”. Sendo essa noção “uma contribuição original do ISD para o estudo e análise dos textos e dos gêneros” (MIRANDA, 2010, p.136).

Bronckart (2021), afirma que é no nível dos tipos discursivos que ocorrem as mediações essenciais, neste caso a interface concreta de representações individuais e representações coletivas. Bota e Bulea citados por Bronckart (2019) reiteram que, de fato, há uma forte interdependência entre o domínio dos tipos de discurso e o domínio desses processos indissolúvelmente mentais e linguageiros que é o raciocínio.

O autor evidencia que a constituição dos tipos de discurso parte de uma realidade externa ao organismo, sua relação ocorre por meio de um movimento dialético em que o organismo assimila parâmetros constituintes dos tipos de discursos, num processo cognitivo e mental, para então apropriar-se e reproduzir seguindo os padrões dos tipos discursivos.

5.3.3.2 Tipologização e caracterização linguística dos tipos de discursos

Os tipos de discursos são definidos como “[...] segmentos textuais que podem ser identificáveis e diferenciados com base em suas características linguísticas ou nas configurações de unidades linguísticas específicas de cada um deles” (BRONCKART, 2006, p. 151). Esses segmentos são, portanto, “[...] formas de organização linguística, em número limitado com os quais são compostos, em diferentes modalidades, todos os gêneros textuais” (BRONCKART, 1999, p. 250). Nesse sentido, essas unidades linguísticas são articuladas pelos mecanismos de textualização que permitem a coerência entre esses segmentos que constituem os textos, podendo ser localizadas e identificadas através dos recursos linguísticos que neles ocorrem ou estarem ausentes nos textos.

A identificação e caracterização dos tipos de discursos surgiram conforme Bronckart (2021), a partir de análises quantitativa e qualitativa de milhares de textos empíricos de diferentes gêneros produzidos em francês contemporâneo. O autor apresenta quatro principais tipos de discurso: *discurso interativo*, *discurso relato interativo*, *discurso teórico* e *narração*.

O *discurso interativo* se apresenta em forma de diálogo e de monólogo, quer tenha sido produzido oralmente ou escrito, caracteriza-se pela presença de unidades referentes à própria interação verbal. Nas formas dialogadas, a interação é marcada por turnos de fala, mas também pela presença de muitas frases não declarativas. Esse tipo discursivo mobiliza um subsistema de verbos composto essencialmente pelo presente do indicativo e pelo pretérito perfeito, ao qual é regularmente adicionada uma forma no futuro perifrástico. Ele se distingue, enfim, por uma alta densidade verbal e, correlativamente, por uma densidade sintagmática muito baixa.

No trecho abaixo, apresentamos um exemplo do tipo de discurso interativo do *corpus* analisado neste estudo:

PfM44 – É... apresentação do conteúdo, né... deixá-los à par do que que a agente vai tratar... eu acho que é interessante, é uma prática minha em toda aula eu apresentar o objetivo da aula.

O *discurso teórico* é, em princípio, monologado e escrito, e se caracteriza pelo uso do mesmo subsistema de tempo verbal que o discurso interativo, mas com um domínio claro das formas do presente. Esse tipo discursivo se caracteriza por numerosas ausências: formas verbais do futuro, frases não declarativas, unidades dêiticas, nomes próprios, pronomes e adjetivos da 1ª e 2ª pessoa do singular com valor exofórico. Por outro lado, nesse tipo de discurso há a presença de frases passivas, de organizadores com valor lógico-argumentativo, de

procedimentos para destacar certos segmentos de texto ou de retomada, quer para outras partes do texto quer para o intertexto científico. Finalmente, o discurso teórico se distingue por uma densidade verbal muito baixa e, correlativamente, por uma densidade sintagmática extremamente alta.

O fragmento abaixo traz um exemplo do tipo de discurso teórico extraído do *corpus* analisado neste estudo:

Pf5 – [...] “o debate oral é uma modalidade da língua portuguesa” e::: é interessante que o aluno vai se posicionar, vai colocar suas ideias, vai ver a ideia do colega e tudo isso é uma forma também de aprendizado... e::: é um aprendizado que pode ser usado para redação...

O *relato interativo* é um tipo discursivo normalmente monologado que se inaugura com em um contexto interacional real ou encenado em um âmbito de um gênero escrito como o romance ou a peça teatral. Sua dimensão monológica é traduzida notavelmente pela ausência de qualquer frase não declarativa e o seu caráter disjuncto-implicado é marcado pela exploração de um subsistema de tempos verbais composto por tempos dominantes: o pretérito perfeito do indicativo (passado composto no francês) e o pretérito imperfeito (aos quais às vezes são associadas as formas do mais que perfeito, futuro simples e futuro do pretérito (condicional no francês)), bem como pela presença de organizações temporais que pontuam o narrar. Caracteriza-se, ainda, pela presença dominante de anáforas pronominais com repetições fiéis dos sintagmas anteriores. Por fim, apresenta densidade verbal semelhante à do discurso interativo, e correlativamente, densidade sintagmática muito baixa.

Apresentamos, no trecho a seguir, um exemplo do tipo de discurso relato interativo retirado do *corpus* analisado neste estudo:

Pf5 - _mas que eu julguei necessário, porque as minhas aulas ante/ anteriores ((fazendo gestos com as mãos)) elas estavam muito expositivas... eu queria uma forma de envolver muitos alunos... e aí eu pensei [...]

Por fim, a *narração* é um tipo discursivo geralmente escrito e sempre monologado que só comporta sempre frases declarativas. Seu caráter disjuncto/autônomo é marcado pela exploração do subsistema do *tempo da história* e dos *tempos narrativos* com dois tempos claramente dominantes, o pretérito perfeito e o pretérito imperfeito, aos quais é adicionada forma do mais-que-perfeito (formas compostas). Apresenta organizadores temporais (advérbios, sintagmas preposicionais, coordenativos, subordinativos), ausência de pronomes de primeira pessoa e de segunda pessoa do singular e do plural que remetem a interação verbal. É marcado ainda pela presença de pronominais e anáforas nominais, estas últimas geralmente

aparecendo na forma de uma retomada do sintagma antecedente com substituição lexical. Por fim, a densidade verbal e a densidade sintagmática são medianas.

A seguir apresento um exemplo do tipo de discurso narração extraído dos estudos de Bueno (2007) no trecho abaixo. No entanto ressaltamos que esse tipo de discurso não foi identificado em nosso *corpus*.

Na primeira aula de 2007, a professora entregou os textos e discutiu com os alunos os sentidos encontrados.

No que diz respeito aos procedimentos utilizados para a identificação dos tipos de discurso ou das “[...] modalidades de organização enunciativa [...]”, Bulea (2007), afirma que são os mesmos explicitados em inúmeros trabalhos de Bronckart e de outros pesquisadores que assumem o Interacionismo Sociodiscursivo como sua base teórica central. A identificação desses segmentos é o ponto central para a detecção das “figuras interpretativas do agir” ou, como propostas por Bulea (2007, 2010), das “figuras de ação” (MACHADO; BRONCKART, 2009, p. 56).

Bronckart (1999) admite ainda que os textos podem apresentar em sua textualização mais de um tipo de discurso, diferenciando os textos homogêneos – caracterizados pela ocorrência de somente um tipo de discurso – dos textos heterogêneos – constituídos por dois ou mais tipos discursivos. Sendo, portanto, estes últimos capazes de comportar tipos de discurso principal e tipo de discurso secundários,

Em relação aos discursos do tipo secundário o autor acrescenta que há variações e fronteiras entre os tipos discursivos, podendo, portanto, ocorrer articulação de encaixe ou fusão, ou seja, mistura de tipos de discursos, muitas vezes, difícil de procedimento de identificação. Bronckart (1999) exemplifica a fusão como o misto interativo-teórico, uma variação entre características linguísticas de ambos os discursos, fazendo com que haja dificuldades para delimitar as relações fronteiriças de cada tipo discursivo. Por esse motivo, é difícil imaginarmos em tipos de discursos “puros”.

A esse respeito Miranda (2010) afirma que há gêneros em que podemos encontrar casos de variantes de tipos de discurso ou de fusões de diferentes tipos. No Quadro 6 abaixo apresentamos um exemplificação de fusões e variantes a partir dos estudos da autora:

Quadro 6 – Variante e fusão de tipos de discurso.

VARIANTE DE DISCURSO INTERATIVO	
Discurso interativo primário	conversa, intervenção política, entrevista
Discurso interativo secundário	romance, conto, novela, peça de teatro
FUSAO DE DISCURSO INTERATIVO/DISCURSO TEÓRICO	

Exposições orais (intervenções científicas, pedagógicas, políticas)	
Exposições escritas (manuais, editoriais, publicidades)	
VARIANTE DE DISCURSO RELATO INTERATIVO	
Relato interativo primário	intervenção política, entrevista, conversa
Relato interativo secundário	Romance, peça de teatro

Fonte: Miranda (2010, p. 141).

Consideramos de extrema relevância das variantes, fronteiras e fusões encontrados nos estudos sobre os tipos discursivos para nossa pesquisa, uma vez que elas já foram identificadas no *corpus*, como teremos possibilidade de ilustrar em nossas análises ao final de elaboração desta tese.

5.3.4 O nível de enunciação dos textos

O nível enunciativo corresponde ao plano mais superficial da organização do texto que engloba as marcas enunciativas. Conforme afirmação de Bronckart (2021, p. 350), “[...] este nível parece o mais superficial na medida em que a implementação de uma operação e suas formas de marcação não parecem ser restringidas pelo conteúdo da organização infraestrutural [...]”, em particular pela distribuição dos tipos de discursos. No geral, esse nível diz respeito às operações que asseguram a coerência interativa de uma determinada atividade linguageira, isto é, visam explicitar aos destinatários, as instâncias (enunciador) que assumem a responsabilidade pelo *dictum* nos textos, bem como as avaliações (julgamentos, opiniões, valores, sentimentos, pensamentos etc.) realizadas por essas entidades sobre elementos do conteúdo temático desse mesmo *dictum*.

Ao definir o nível enunciativo, autores que estudam o ISD como Machado e Bronckart (2009, p. 58) afirmam que “[...] os posicionamentos enunciativos são marcados por um grande número de unidades linguísticas”. Por esse prisma, podemos afirmar que essas unidades estão envolvidas na criação da coerência interativa dos textos, dentre elas estão:

[...] primeiramente as **modalidades de confecção da fonte enunciativa**, como um corpo formal que administra todos os compromissos interativos de que o texto testemunha; a seguir, os **vários tipos de vozes e/ou pontos de vistas** que se encenam e se distribuem, marcadamente ou não, a partir do enfoque enunciativo; finalmente as várias **modalizações** [...] que explicam as avaliações e julgamentos feitos, a partir de uma dada voz, sobre certos aspectos do dito (BRONCKART, 2021, p. 350).

Na continuidade desse entendimento, podemos afirmar que os mecanismos de responsabilização enunciativa são dependentes da interação entre produtor e interlocutor e dos parâmetros de situação de ação comunicativa. Nesse sentido, esses mecanismos servem para

clarificar os posicionamentos enunciativos (instâncias ou entidades responsáveis pela enunciação e as diversas vozes convocadas no texto), no sentido de possamos compreender as instâncias responsáveis pelo dizer no texto, as vozes que se expressam textualmente e os processos linguísticos que traduzem o posicionamento das vozes relativamente ao que é textualizado, permitindo, dessa forma, que possamos inferir quais os critérios ou razões que justificam a formulação usada nos textos.

No Quadro 7, apresentamos a esquematização dos elementos constituintes do plano enunciativo dos textos.

Quadro 7 – Elementos do plano enunciativo dos textos

PLANO ENUNCIATIVO	ELEMENTOS CONSTITUINTES
	Marcas de pessoa (fonte enunciativa)
	Tipos de vozes/pontos de vista
	Modalizações

Fonte: Elaborado pelo autor adaptado de Bronckart (2021, p. 350; 2009, p. 58).

5.3.4.1 *As fontes enunciativas (marcas de pessoa)*

No que se refere às *marcas de pessoa*, Machado e Bronckart (2009, p. 59) ressaltam que a análise do valor dos índices de pessoas é bastante profícua nas pesquisas que consideram o nível enunciativo, pois a identificação dessas fontes enunciativas “[...] permitem mostrar a manutenção ou a transformação desses valores na progressão textual ou em outras palavras, como o texto representa o enunciador no agir representado”.

Além disso, para esses estudiosos, a representação do agir nos textos pelo enunciador se realiza por meio de elementos linguísticos marcados por formas como os dêiticos de pessoa (pronomes pessoais) como “eu, nós, a gente”, por exemplo), sendo que a alternância dos pronomes pessoais coloca em evidência o estatuto individual ou coletivo, em graus diferentes, que é atribuído a um determinado agir

5.3.4.2 *Os tipos de vozes*

De acordo com Bronckart (2008), o autor está na origem do texto e é, aparentemente, responsável pelo objeto que se propõe produzir. Se o autor é realmente fonte desse texto, a responsabilidade não lhe pode ser totalmente atribuída.

Partindo dessa compreensão, Gonçalves e Torres (2017) afirmam que, de fato, o autor recorre às representações que tem da situação de enunciação, do tema do texto e da sua condição

de produtor textual no momento da elaboração do texto, “[...] essas representações sendo individuais efetuam-se sempre em interação com as representações sociais e com as ações e os discursos dos outros indivíduos”. Nesse sentido, a responsabilidade do texto não pode ser somente imputada ao autor textual, fala-se então de responsabilidade da gestão das vozes enunciativas.

Em um texto empírico é o autor (ou o agente-produtor) que assume ou se posiciona em relação ao que é enunciado ou que, ao contrário, atribui explicitamente essa responsabilidade a terceiros, nesse ínterim, a identificação das vozes é bastante complexa, pois ao produzir o texto, o autor cria um ou vários mundos(s) discursivo(s), cujas regras de funcionamento são “diferentes” das do mundo empírico em que se encontra.

O processo de identificação das vozes enunciativas requer a atenção “[...] tanto a sua ocorrência quanto sua ausência nos processos de indicição ou apagamento de vozes explícitas ou pressupostas pelo enunciador” (MACHADO; BRONCKART, 2009, p. 59). Essas vozes podem estar implícitas em um texto, sem apresentar marcação linguística e por isso elas não podem ser inferidas na leitura do texto ou podem ser identificadas por meio de índices de inserção, como os diferentes tipos de discurso relatados (direto e indireto), desinências verbais (número, pessoa, modo e tempo), pronomes, sintagmas nominais, frases ou segmentos de frases e outros marcadores discursivos como as aspas, as diferentes formatações os jargões, dentre outros. Os autores afirmam, ainda, que a análise qualitativa desses índices permite identificar o grau de distanciamento ou de aproximação entre o enunciador e as vozes.

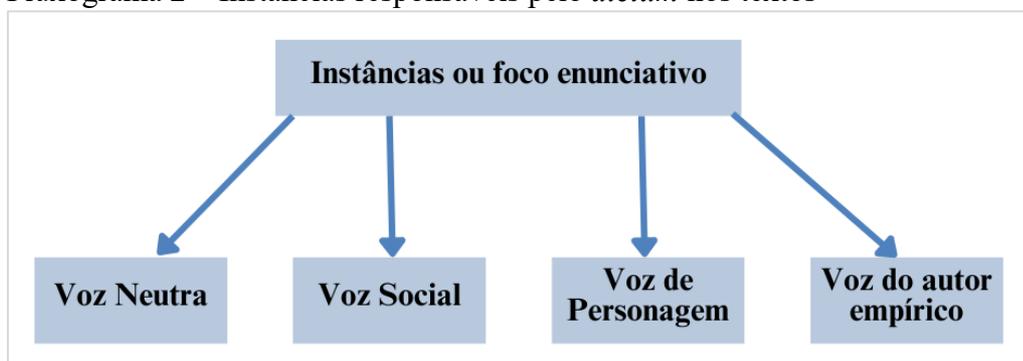
Em relação a (re)configuração agir docente, Machado e Bronckart (2009) ressaltam que a análise do que é tematizado e avaliado pelas diferentes vozes permite que se possa encontrar em um mesmo texto diferentes representações de um mesmo agir, que podem estar em acordo ou desacordo. Este aspecto é de suma importância para o nosso estudo tendo em vista que a nossa investigação foca o trabalho docente representado em textos verbalizados por professores de língua portuguesa, no sentido de compreendermos as representações sobre o *métier* desses profissionais no contexto de ensino remoto.

Para Bronckart (1999) as vozes enunciativas podem ser agrupadas hierarquicamente em duas categorias: a instância geral de enunciação ou a voz *neutra* e as demais vozes. A voz neutra assume a responsabilidade enunciativa nos textos, gere e orchestra as vozes periféricas, ou seja, as demais vozes. Nesse tipo de voz neutra, a responsabilidade enunciativa não é atribuída de forma clara a uma pessoa e não constam formas de pronomes pessoais, nem flexões verbais na primeira pessoa (singular ou plural). As vozes periféricas ou secundárias são a voz *do autor*, a voz *das personagens* e a voz *social*. A primeira emana diretamente da pessoa que está na origem

da produção textual; a segunda são as vozes de humanos ou entidades humanizadas, implicadas, enquanto agentes dos eventos ou ações e, por fim, a terceira são as vozes pessoas, grupos ou instituições sociais, estas não intervêm enquanto agentes do percurso temático, no entanto são mencionados enquanto instâncias externas na avaliação e nos comentários da tematização dos textos.

No Fluxograma 2 apresentamos de forma esquemática as instâncias ou foco enunciativo responsáveis pelo *dictum* nos textos:

Fluxograma 2 – Instâncias responsáveis pelo *dictum* nos textos



Fonte: Elaborado pelo autor.

5.3.4.3 As modalizações

Embora exista uma ampla bibliografia sobre os estudos sobre o valor modal na área dos estudos da linguagem, realizado por autores como Campos (1997) e Culioli (1976), dentre outros que adotam em suas investigações a categoria gramatical da modalidade dentro da teoria das operações enunciativas, fundamentamos nossa análise no conceito e tipologização de modalização adotados por Bronckart (2021;1999) e Machado e Bronckart (2009).

Ancorados na tipologização bronckartiana, concebemos neste estudo as modalizações como unidades linguísticas que exprimem a posição de uma instância enunciativa sobre o conteúdo temático textualizado. Esses posicionamentos têm o objetivo de “[...] explicar as avaliações ou julgamentos realizados, a partir de uma dada voz, sobre certos aspectos do dito [...]” (BRONCKART, 2021, p. 350) e são realizados em forma comentários ou avaliações formuladas pelas diferentes vozes enunciativas relativamente ao conteúdo temático e se articulam com os mundos definidos por Habermas (1987 *apud* BRONCKART, 2021).

Mesmo ciente de que as modalizações podem ser identificadas geralmente por marcas linguísticas deixadas nos textos pelo enunciador como os tempos verbais (futuro do pretérito, auxiliares de modalização, formas impessoais), tipos de frases ou conjuntos de frases etc,

salientamos que elas podem também ocorrer em enunciados com “grau zero” de modalização, conforme esclarecem Machado e Bronckart (2009), tal qual ocorre nos casos das simples asserção, positiva ou negativa, que se apresenta como uma constatação pura, por meio da qual o enunciador apresenta a proposição enunciada como sendo uma verdade incontestável.

Para Bronckart (1999; 2021) e Machado e Bronckart (2009) existem quatro tipos diferentes das modalizações: *lógicas, deônticas, apreciativas e pragmáticas*. Utilizamos essa tipologização de modalizadores na análise dos dados em nosso estudo. Em virtude dessa escolha teórica feita por nós, apresentamos a seguir mais detalhadamente as características discursivas e linguísticas de cada tipo de modalização.

As modalizações *lógicas* (incluindo-se as epistêmicas e as aléticas) consistem em julgamentos sobre o valor de verdade a acerca do conteúdo temático enunciado nos textos, tendo como referência os conhecimentos do mundo objetivo. Nesse sentido, as situações são apresentadas como *certas, possíveis, prováveis, improváveis*, etc. Expressões, como *poderia talvez, é necessário que, é evidente que*, dentre outras são exemplos de marcas linguísticas desse tipo de modalização.

Por outro lado, as modalizações *deônticas ou de necessidade* equivalem a um conjunto de avaliações sobre os constituintes das proposições enunciadas sustentados em *regras, normas, valores referentes ao mundo social*. Esses elementos são enunciados à luz dos valores sociais *permitidos, proibidos, necessários, desejáveis* etc. expressões como as do tipo *jamais devem ser esquecido, não posso deixar, é preciso que*, dentre outras são marcas linguísticas dessa modalização.

As modalizações *apreciativas*, por sua vez, traduzem um *julgamento mais subjetivo* dos fatos enunciados apoiados no mundo subjetivo da instância que está na gênese enunciativa. Assim na visão de quem avalia esses elementos aparecem marcados como adjetivos *bons, maus, ruins, estranhos* e advérbios *infelizmente, felizmente, mal, sim*, dentre outros.

Por fim, as modalizações *pragmáticas* introduzem um julgamento sobre uma das facetas de responsabilidade de um ente integrante do conteúdo temático - um personagem, um grupo, uma instituição - em relação ao processo de que é agente, sendo, portanto, imputados a essas razões e intenções para *poder fazer, querer-fazer ou dever fazer*.

Destaca-se, ainda, que as modalizações (*lógicas, deônticas, apreciativas e pragmáticas*) podem apresentar marcas linguísticas tais como *formas verbais no futuro do pretérito, os auxiliares ou metaverbos de modo querer, poder* etc., advérbios e/ou locuções adverbiais como *certamente, infelizmente*, etc.; orações impessoais regentes de oração subordinada *é provável*

que..., é lamentável que..., dentre outras, o que merece um estudo mais específico e aprofundado sobre essas noções, uma vez que ainda se torna meio nebulosa a sua categorização.

5.4 O nível da semiologia do agir

Para Machado e Bronckart (2009) os procedimentos de análise no nível semântico dos textos tem se levado em consideração os resultados das análises que incidem sobre os elementos pertencentes ao nível organizacional/macroestrutural e enunciativo, visto que esses dados permitem identificar as categorias do agir por meio de elementos de natureza semântica.

Por meio da análise do nível organizacional dos textos, os autores destacam que podemos identificar as seguintes categorias do agir:

[...] pela análise do **plano global**, podemos identificar os *actantes principais* postos em cena nos textos e depreender os *segmentos temáticos centrais* por meio da identificação da **sequência global** [...] e **sequências locais**, podemos interpretar [...] *se o actante-enunciador considera o objeto temático sendo controverso ou de difícil compreensão para o seu interlocutor* [...] e suas *representações* sobre esse interlocutor.

[...] por meio de análise de das **séries coesivas centrais** podemos identificar quais são os *actantes principais colocado em cena pelo texto* [...] e pela **análise lexical** [...] identificar *como se constituem as representações* [...] no decorrer da progressão temática.

[...] de acordo com os **organizadores textuais**, as sequências podem conter *o curso do agir ou do desenvolvimento de uma determinada tarefa* [...] com a análise dos enunciados introduzidos por **organizadores argumentativos**, identificar *vozes pressupostas postas em cena, o que dizem essas vozes, qual valor atribuído a elas pelo enunciativo* [...] *determinantes externos, motivos, finalidades ou objetivos* atribuídos a um determinado agir. (dimensões do agir) (MACHADO; BRONCKART, 2009, p. 64, grifos nossos).

Partindo desse entendimento, podemos admitir que por meio da análise do nível enunciativo dos textos, é possível identificar, mediante os seus constituintes, as seguintes categorias do agir:

[...] pela análise dos **marcadores de pessoa**, podemos identificar o *estatuto individual ou coletivo atribuído a um determinado agir* [...] e qual grupo de actantes a instância enunciativa se identifica ou não.

por meio dos **mecanismos de inserção de vozes** [...] podemos identificar a *quem é atribuída a responsabilidade de um determinado agir linguageiro*, as *diferentes vozes* [...] e as *relações entre essas vozes* [...]

por meio de análise das **modalizações** [...] podemos identificar como *o agir é representado* em relação aos critérios de *verdade* ou *necessidade*, as *intenções*, *finalidades*, *razões* [...] *capacidade* [...] *pensamentos* [...] as *diferentes reações das instâncias* [...] sobre o *agir docente* e o *professor* (MACHADO; BRONCKART, 2009, p. 64-65, grifos nossos).

Nesse sentido, a análise semiológica do agir se ancora na identificação das representações sobre o agir por meio de uma fusão de elementos no nível macro-textual (planos organizacional e enunciativo) e no nível micro-textual (unidades linguísticas do campo semântico). Assim, a constatação das representações sobre o trabalho docente, por exemplo, em nossa pesquisa, deve levar em consideração as categorias da semiologia do agir: as figuras de ação.

O quadro 13 abaixo traz a esquematização dos elementos constituintes do nível semântico ou da semiologia do agir nos textos:

Quadro 8 – Elementos constituintes do plano semântico

PLANO SEMÂNTICO/SEMIOLOGIA DO AGIR	As figuras de ação
---	--------------------

Fonte: Elaborado pelo autor.

5.4.1 As figuras de ação

As figuras de ação constituem a nosso ver a categoria mais complexa do nível semiológico do agir. Essa categoria analítica foi desenvolvida inicialmente em na Escola de Genebra, mais especificamente pelo grupo LAF. No Brasil, o estudo sobre as figuras de ação foi desenvolvido por pesquisadores dos grupos ALTER, GEPLA, dentre outros e adotou outras terminologias como “figuras interpretativas do agir” (MACHADO, 2004) e “figuras do agir” (BUENO, 2007). Preferimos nesta tese, adotar a terminologia adotada por Bulea (2007; 2010), tendo em vista as origens e o tipo de análise que empreendemos, especialmente no que diz respeito a relação entre os tipos de discursos e as figuras de ação, conforme as investigações realizadas por essa pesquisadora.

As figuras de ação “[...] são precisamente os produtos interpretativos visando o agir-referente e mobilizando os tipos de discursos [...]” (BRONCKART, 2016, p. 198), os “[...] segmentos textuais que atestam modalidades particulares de compreensão da atividade, modalidades marcadas pela escolha de um tipo de discurso determinado, assim como outros índices linguísticos” (BRONCKART, 2013, p. 101),

[...] os tipos de discursos participam de modo constitutivo e potencialmente autônomo no processo de interpretação do agir pelas pessoas. De um lado, no sentido de que eles mediatizam, no interior de um texto, a relação que o actante produtor mantém com o conteúdo mobilizado [...] de outro lado, no sentido de que, por sua diversidade [...] os tipos de discursos são configurações que podem, durante sua “combinação” com o conteúdo temático referente ao agir, gerar “recortes interpretativos” (BULEA, 2007, p. 114).

Nesse sentido, por meio das figuras de ação podemos identificar, em nosso estudo, elementos linguísticos e discursivos que expressem o agir dos professores nos textos de autoconfrontação e através da verbalização desses docentes expressas nos textos, podem ser reveladas suas capacidades, seus motivos e suas intenções quando falam do seu agir e do agir dos estudantes para tratar de diferentes temáticas e aspectos ligados ao seu *métier*.

As figuras de ação resultam de trabalhos desenvolvidos por Bulea (2010) com um grupo de enfermeiras. A pesquisadora tomou como ponto de partida o texto de entrevistas antes e depois das tarefas para analisar as modalidades de organização enunciativa, os tipos de discurso e o papel do agir mobilizado pelas enfermeiras nas entrevistas.

Embora reconheça a possibilidade da existência de outras figuras e outras características linguísticas capazes de caracterizá-las, a autora elenca 5 figuras de ação: *ação ocorrência*, *ação evento passado*, *ação experiência*, *ação canônica* e *ação definição*.

A *figura de ocorrência* apresenta um forte grau de contextualização. Sua construção repousa sobre a identificação de um conjunto de características do agir apreendido em suas dimensões particulares e específicas. É inserida no discurso interativo, englobando passagens de discurso relatado.

O conteúdo temático dessa figura de ação é organizado em relação direta com os parâmetros físicos e actanciais da interação. Apresenta um número importante de marcações (anterioridade, posterioridade simultaneidade). Há predominância de verbos no presente com valor psicológico, pretérito perfeito e futuro.

No que diz respeito a implicação actancial, nessa figura há forte implicação do agente e os pacientes são identificados por seus nomes, ou designados pelos pronomes pessoais de terceira pessoa e unidades cujo funcionamento é geralmente dêitico. Além disso, apresenta relações predicativas indiretas e modalizações pragmáticas e, também, modalizações externas às relações predicativas, sendo a maioria modalizações deônticas.

A seguir, o trecho apresenta um exemplo da figura de ação interna ocorrência retirado do *corpus* analisado neste estudo:

Pf13 – e aí eu passei a usar um computador e um celular, então eu coloco pra captar a imagem e o outro para eu passar os slides ou qualquer outro material, né?

A *figura de ação acontecimento passado* propõe uma retrospectiva do agir utilizando o relato como organização discursiva. Nesse sentido, nessa figura podemos afirmar que se trata da delimitação e da extração de uma unidade praxeológica, identificada e ilustrativa do agir.

No que concerne a implicação dos agentes de produção do texto, a agentividade é centrada no actante que é implicado no evento narrado marcado pela presença do dêitico *eu*. Conforme Bulea (2010) nessa figura de ação há também a presença de pronome de terceira pessoa, por exemplo *ele*, para designar o destinatário do agir. A organização interna da narrativa se dá pela presença de elementos como situação inicial, conflito, situação final.

Podemos ver um exemplo no trecho a posterior, da ação interna acontecimento passado extraído do *corpus* analisado nesta investigação:

Pf141 – [...] quando eu coloquei esse tópico pra eles, período composto por coordenação na construção do texto, então, [...]

A *figura de ação experiência* constitui uma compreensão do agir sob o ângulo da cristalização pessoal de múltiplas ocorrências vividas do agir. Apreende particularmente os constituintes estáveis e incontornáveis do agir, assim como as características próprias aos actantes e seus modos de fazer que transgridem a singularidade das situações.

Essa figura é organizada sob forma de discurso interativo e o eixo de referência temporal é homogêneo e não-delimitado, marcado pelos advérbios ou sintagmas proposicionais assinalando a característica generalizante e reiterativa. Suas marcas próprias são neutras, indicadas pelas formas do presente genérico.

No que diz respeito a implicação actancial, a figura de ação interna experiência apresenta diversas formas pronominais para indicar a agentividade (eu, tu, a gente), com grau menor de implicação do actante. Caracteriza-se também por modalizações, tais como pragmáticas, lógicas e deônticas.

No exemplo a seguir, apresentamos um excerto extraído do nosso *corpus* em que exemplificamos a figura de ação interna experiência:

PfM161 – Em minhas aulas, eu sempre levo textos, porque eu vejo que é IMPORTANTE o aluno tá, está lendo, independente se o texto é utilizado como pretexto é, as vezes, por exemplo, eu peguei esse texto desse poema de::: Cecília Meireles e:: porque [...].

A *figura de ação canônica* apresenta-se como uma compreensão do agir sob forma de construção teórica e propõe uma lógica da atividade apresentada como descontextualizada, com validade geral. Sendo assim, torna-se ciente, sobretudo, a estrutura cronológica prototípica do agir, assim como das prescrições que a regem.

No que respeita á organização discursiva, essa figura estrutura-se sob forma de discurso teórico ou de um misto teórico-interativo que organiza uma sequência de processos evocando

atos cuja disposição volta-se para a reprodução da cronologia geral da atividade. A neutralização do actante é frequentemente realizada pela presença do pronome *a gente* que faz com que o agente seja neutralizado.

Podemos ver no fragmento textual extraído de uma das entrevistas da ACS do nosso estudo, uma exemplificação da figura de ação interna canônica:

Pf159 – Primeiro que, que a leitura, né, ela tem que perpassar toda, todo o ensino da língua... a.: a gente começou lá no início da aula falando da estrutura da língua, do aspecto meramente gramatical, né, e::: então era fazer com que o aluno saísse dessa percepção de estrutura, de regra, e entendesse que isso é funcional, isso é primordial dentro do texto, levar para a estrutura maior da língua que é o texto, né, contextualizar [...].

A *figura de ação definição*, conforme Bulea (2010), compreende o agir enquanto “fenômeno no mundo” levando a uma reflexão em termos de definição e explicitação do que ela é. Não tematiza os actantes e nem a organização cronológica do agir, nem os constituintes praxeológicos, mas une os traços considerados pertinentes, suscetíveis de o circunscreverem e de delimitá-los em relação a outros tipos de agir.

No que tange a organização discursiva, essa figura de ação insere-se em segmentos do discurso teórico ou de um misto teórico-interativo. O eixo de referência temporal é sempre não delimitado e a forma verbal dominante é o presente genérico. As formas verbais mobilizadas raramente tratam de atos ou gestos, por isso a grande maioria das relações predicativas é constituída das construções impessoais.

A seguir apresentamos um exemplo da figura de ação interna definição extraído do *corpus* analisado nesta investigação:

PfA95 – [...]é um li/ é um soviético () e como ele é um livro que abrange tanto a questão histórica, como sociológica, como filosófica, [...].

Além das cinco figuras de ação elencadas por Bulea (2010), ao realizarem um estudo sobre as representações do papel do professor em um dos encontros de formação de educadores, Leurquin e Peixoto (2011) identificaram no *corpus* da pesquisa a *figura de ação performance*.

Do ponto de vista enunciativo, essa figura de ação caracteriza-se pela presença do discurso relatado (discurso interativo) e o actante, no caso o professor, teatraliza a sua própria ação e a do seu aluno. Além disso, as autoras ressaltam que o tempo de referência é não marcado, mas fica implícito que se trata do tempo da sala de aula, que é diferente do momento da enunciação. O actante desloca o tempo e o espaço discursivos para falar sobre ele ou sobre o aluno, utilizando o discurso interativo.

Vejamos no fragmento textual seguinte um exemplo da figura de ação performance retirado do *corpus* analisado neste estudo:

PfB54 – [...]“NÃO, mas eu discordo, NÃO, mas não sei o quê ()” e eu, “gente, calma, eu falei no início do debate para você controle emocional ((risos)) que se não pode transparecer na sua escrita também” [...].

Para tornar mais claro entendimento sobre as tipologização das figuras apresentadas neste estudo, apresentamos quadro sinóptico com as características contrastivas das figuras de ação, adaptado dos estudos de Bulea (2016):

Quadro 9 – Características contrastivas das figuras de ação

	FIGURAS DE AÇÃO					
	Ocorrência	Acontecimento passado	Experiência	Canônica	Definição	Performance
<i>Tipo de discurso</i>	Discurso interativo (Discurso relatado)	Relato interativo	Discurso Interativo	Discurso teórico Discurso Interativo	Discurso Teórico	Discurso interativo Discurso relatado
<i>Agentividade</i>	Forte implicação	Implicação atestável	Implicação fraca	Neutro	Neutro	Forte implicação
<i>Marcas linguísticas, formas verbais</i>	Anterior, posterior, simultâneo Pres, pps, fut. Pret. (francês.: Prés., Pc, Ftp)	Isocrônicas Pps, imp. (francês.: Prés., Pc, Ftp)	Neutras Pre. genérico	Pre. genérico	Formas impessoais “ser”/“ter” Pre. genérico	Anterior, posterior, simultâneo Pres, pps, fut. Pret.
<i>Eixo de referência temporal</i>	Situação de interação (eixos locais)	Passado (marcado)	Não delimitado (marcado)	Não delimitado (não marcado)	Não delimitado	Não marcado (implícito)
<i>Modalizações</i>	Pragmática, deôntica, lógica		Apreciativa, deôntica, lógica	Deôntica	Apreciativa, deôntica, lógica	Deôntica e lógica e apreciativa
<i>Formas de organização</i>	Desorganização	Organização temporal cronológica	Cronologia elástica	Processo de justaposição	É qualquer coisa... Há qualquer coisa	Organização temporal cronológica
<i>Característica do agir representado</i>	O agir é captado na simultaneidade e do por em forma linguística, com uma forte contextualização	O agir é captado de forma retrospectiva delimitando e extraíndo do passado uma unidade praxeológica do agir	O agir é captado a partir da cristalização pessoal de múltiplas ocorrências vividas	O agir é captado sob forma de construção teórica	O agir é captado em enquanto objeto de reflexão em termos de redefinição por parte do actante	O agir é captado enquanto objeto de reflexão em termos de ilustração de procedimentos em uma determinada situação

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Bulea (2016).

Bulea, Leurquin e Carneiro (2013) em um estudo sobre o agir do professor e as figuras de ação, além da identificação das 5 figuras de ação apontadas por Bulea (2010), discorrem sobre a distinção entre figura de ação interna e figura de ação externa e afirmam que:

[...] nas figuras de ação interna o professor reflete, interpreta e elabora linguisticamente componentes do seu próprio agir, colocando-se como fonte das representações sobre o papel ou as dimensões deste agir que ele se autoatribui; nas figuras de ação externa o professor reflete, interpreta e elabora linguisticamente o agir dos outros protagonistas (aluno, alunos, outros professores) (BULEA; LEURQUIN; CARNEIRO, 2013, p. 116).

Como já mencionado, as figuras de ação externa são utilizadas para a reconstrução de cenas de sala de aula através da reconstrução do agir dos estudantes e de outros professores, apresentando como característica fundamental no plano discursivo de uma rede nominal específica com traços nos coactantes e rede pronominal de pronomes de terceira pessoa. Segundo Bulea, Leurquin e Carneiro (2013), a presença desse tipo de figuras de ação sugere ser uma peculiaridade de análise de práticas docentes.

Os autores argumentam que uma das explicações plausíveis para que esse tipo de figuras ocorra em práticas de professores deve-se ao fato de que o trabalho docente não é apenas o de “fazer”, ou seja, propor e realizar tarefas rotineiras, mas o de “incentivar” os estudantes, isto é, mobilizar os alunos para que participem das aulas e, assim, coparticipem do agir dos docentes.

As figuras de ação externas ocorrem nos segmentos temáticos de forma alternada com as figuras de ação internas:

[...] os gestos, os atos e as palavras do professor continuam nas palavras dos alunos, isto é, provocam o agir dos alunos; e é esta articulação, no plano praxeológico, entre o agir do professor e o agir dos alunos que está a base da construção discursiva da rede de figuras externas (BULEA; LEURQUIN; CARNEIRO, 2013, p. 125).

Com base em estudos Bulea, Leurquin e Carneiro (2013), caracterizaremos as figuras de ação externas.

A *ação de figura de ação externa ocorrência*, diferentemente da interna, é caracterizada pelo uso da terceira pessoa no discurso, antecedida de uma ação interna do professor e marcada pelo uso da primeira pessoa no discurso em que o actante constrói representações sobre o agir do aluno ou de outros professores.

A seguir apresentamos um exemplo da figura de ação externa ocorrência extraído do *corpus* analisado nesta investigação, contida no trecho:

PfB97 –...[...] eles refletissem sobre essa, essa questão, né, de reconhecimento, da ideia, porque é isso que vale, por exemplo, na redação do Enem, eles necessitam escrever um texto coerente, etc, coisa e tal, com argumentos, né, progressão temática e esses elementos, né, tipo as conjunções...

A *figura de ação externa acontecimento passado* é caracterizada pela captação retrospectiva do agir na sua singularidade, mas sem relação com a situação de produção de

linguagem. Enunciativamente predomina o relato interativo que encapsula um agir relativo ao passado. Há ocorrência de pronomes de terceira pessoa para focalizar a ação dos actantes (alunos, por exemplo).

Podemos ver um exemplo no trecho abaixo de ação externa acontecimento passado extraído do *corpus* analisado neste estudo:

PfA49 – [...] então os demais eles conseguiram, mas esses alunos que chegaram atrasados, eles não conseguem, eles perderam, porque eles ainda tavam com a informação antiga.

A *figura de ação externa experiência* apresenta uma generalização sobre o agir dos actantes, utilizando formas nominais (o aluno) e pronominais de terceira pessoa (eles, um, outro), estrutura-se em segmentos de discurso interativo e eixo de referência não limitado. No contexto de sala de aula, o professor generaliza as representações das estratégias e procedimentos realizados pelos estudantes.

No exemplo a seguir, apresentamos um excerto extraído do nosso *corpus* em que exemplificamos a figura de ação externa experiência:

PF46 – [...] eles... fragmentam a coisa, né, () tem que entender que língua portuguesa é um todo, é dentro desse todo há partes em que você [...].

Enfim, consideremos que a noção de figuras de ação é extremamente importante para a nossa investigação, tendo em vista que buscamos entender o trabalho do professor de língua portuguesa no contexto de ensino remoto. A análise dessa categoria nos fornece diferentes elementos que caracterizam o trabalho docente, seus impedimentos, conflitos, etc. podendo suscitar debates construtivos sobre o trabalho desses trabalhadores a fim de que se possa criar condições para sua formação e seu desenvolvimento profissional.

6 A METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

O real da atividade é também aquilo que não se faz, aquilo que procuramos fazer sem conseguir – o drama dos fracassos – aquilo que tenhamos querido ou tenhamos podido fazer, aquilo que pensamos que podemos fazer de outro modo [...] aquilo que fazemos para não fazer o que deveria ser feito. Fazer é sempre equivalente a refazer ou desfazer (CLOT; FAITA, 2000).

Neste capítulo, traçamos o percurso metodológico deste estudo. Nos tópicos seguintes, apresentaremos a natureza e a tipologia da pesquisa, o contexto da geração dos dados, os participantes, os critérios selecionados para a constituição e organização do *corpus*, o recorte do corpo utilizados para análise, os procedimentos para análise e interpretação dos dados, conforme os aportes teórico-metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo, da Ergonomia da Atividade e da Clínica da atividade

6.1 Natureza da pesquisa

Esta pesquisa é de natureza *Aplicada*, uma vez que nos predispomos a investigar o trabalho docente constituído na e pela linguagem. Moita Lopes (1996) afirma que a pesquisa em Linguística Aplicada se centra primordialmente na resolução de problemas de uso da linguagem tanto na escola como fora dela. Além disso, conforme afirma Paiva (2019), a pesquisa aplicada também tem por objetivo gerar novos conhecimentos, mas tem por meta resolver problemas, inovar ou desenvolver novos processos e tecnologias.

Nesse sentido, a preocupação desta pesquisa em compreender o trabalho docente por meio das representações que esses profissionais constroem sobre o seu trabalho no que diz respeito ao ensino da língua portuguesa como língua materna em contexto de ensino remoto emergencial, vincula-o a área de LA, visto que buscamos entender um problema da vida humana que é perpassado pela linguagem, ou seja, o trabalho educacional por meio dos textos verbalizados por eles.

Outro aspecto que consideramos imprescindível para a Linguística Aplicada e que mantém sintonia com esta pesquisa diz respeito à busca pela possibilidade de desenvolvimento humano e profissional, por meio de uma mudança das práticas de sala de aula, uma vez que esta pesquisa serviu para os docentes colaboradores dos estudo “[...] reviverem por meio do discurso a situação de sala de aula [...]” (CLOT, 2010, p. 223), não como atores do processo nessa situação encenada, mas como os observadores de suas ações retroativas na cena gerada pelo dispositivo da autoconfrontação, em que eles observaram a sua capacidade de “[...] pilotar

um projeto de ensino predeterminado, negociando, permanentemente com as reações, os interesses e as motivações dos alunos [...]” (BRONCKART, 2006, p. 226), produzindo, dessa forma, significação sobre as representações sobre os seus agires e o agir dos estudantes em sala de aula.

Em virtude dos objetivos delineados, optamos em usar uma metodologia que nos permitiu investigar “padrões ou perspectivas particulares” conforme afirma Page *et al.* (2014), sem pretensão de medir ou quantificar os dados, embora sejam usados alguns dados de natureza quantitativa. Portanto, esta pesquisa apresenta uma abordagem qualitativa, de caráter descritivo e interpretativo, no sentido de que buscamos compreender a relação linguagem e trabalho docente no contexto educacional e, para isso, analisamos as atividades linguageiras desses profissionais por meio de ferramentas e mecanismos de geração de dados pertinentes a essa abordagem metodológica, descritos a seguir.

A pesquisa qualitativa acontece em contexto real com o propósito de “[...] compreender, descrever e, algumas vezes, explicar fenômenos sociais a partir de seu interior, de diferentes formas” (PAIVA 2019, p. 13). À vista disso, nesse tipo incluem-se análises de experiências individuais ou coletivas, de interações, de documentos (textos, imagens, filmes), dentre outros, como, por exemplo, os procedimentos utilizados nesta a investigação, a saber, filmagens de aulas e de verbalizações dos profissionais sobre essas aulas.

Um dos objetivos da pesquisa qualitativa é entender e interpretar fenômenos sociais inseridos em contexto. Assim, esta pesquisa se insere em uma situação específica: uma escola pública de ensino médio técnica em um contexto de ensino remoto emergencial, durante o período da pandemia da COVID-19. Os pesquisadores nesse tipo de abordagem possuem “[...] interesse em processo situado em um determinado ambiente e deseja saber como os actantes desse processo o percebem” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 30).

O objetivo da investigação consistiu, de forma mais ampla, em investigar as representações dos professores de língua portuguesa como língua materna em contexto de ensino remoto emergencial. Tendo em vista a necessidade de atingirmos os resultados esperados, tomamos como aspectos imprescindíveis os objetivos (geral e específicos) e as questões de pesquisa (principal e secundárias), conforme o Quadro 10 abaixo:

Quadro 10 – Objetivos e questões de pesquisa

OBJETIVO GERAL	QUESTÃO CENTRAL
Analisar as representações sobre o trabalho docente construídas nos/pelos textos das autoconfrontações produzidos pelos docentes de língua portuguesa como LM no contexto de ensino remoto emergencial	Quais representações os docentes constroem de si e do seu trabalho como professores de língua portuguesa no contexto de ensino remoto emergencial?

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	QUESTÕES SECUNDÁRIAS
a) Caracterizar nos aspectos contextual, organizacional e temático os textos produzidos pelos professores para tematizar o seu agir; b) identificar as marcas linguísticas e enunciativas nos textos de ACS e, conseqüentemente, os tipos discursivos mobilizados pelos docentes para representar o seu <i>métier</i> ; c) identificar as figuras de ação mobilizadas pelos professores nos textos das autoconfrontações depreendendo como esses professores interpretam o seu agir docente através dessas figuras e como elas contribuem para o seu desenvolvimento profissional.	a) Quais as características gerais dos textos (gênero, plano de texto, organização temporal) produzidos pelos professores nas autoconfrontações? b) quais os tipos os tipos de discursos são mobilizados pelos docentes para representar o seu <i>métier</i> e como as marcas linguísticas e enunciativas, constituintes desses tipos discursivos, implicam ou não os produtores desses textos? c) quais figuras de ação são mobilizadas pelos professores nos textos das autoconfrontações para reconfigurar/interpretar o seu agir docente e como elas contribuem para a representação do seu <i>métier</i> ?

Fonte: Elaborado pelo autor.

Tendo em vista os objetivos e as questões de pesquisa, fez-se necessário irmos à instituição escola, inicialmente, para conhecer o coletivo de professores, em seguida para gravar as aulas²⁷ e, finalmente, realizar as sessões de autoconfrontações. Gil (2002) argumenta que esse tipo de estudo é denominado de pesquisa de campo, por ser desenvolvida, basicamente, por meio de observação direta das atividades do grupo estudado e/ou de entrevista com informantes para captar suas explicações e interpretações do que ocorre no grupo, sendo que esses procedimentos são geralmente conjugados com muitos outros, tais como análise de documentos, filmagens, fotografias, etc.

A pesquisa de campo é desenvolvida no próprio local em que ocorrem os fenômenos, por isso seus resultados costumam ser mais fidedignos. Além disso, exige que o pesquisador permaneça “[...] o maior tempo possível na comunidade ou grupo pesquisado, pois somente com essa imersão na realidade é que se podem entender as regras, os costumes, as convenções que regem o grupo estudado” (GIL, 2002, p. 53).

6.2 A instituição escolar²⁸

A Unidade Plena São Luís-Centro, escola da rede estadual pública, vinculada ao Instituto Estadual de Educação do estado do Maranhão foi a instituição selecionada pelo pesquisador, por meio de alguns critérios, para a realização da pesquisa.

²⁷ Inicialmente, nossa intenção era realizar um estudo no formato presencial, contudo em vista do então contexto da pandemia da COVID-19, redefinimos o percurso metodológico da pesquisa e gravamos as aulas no formato **não presencial**. O pesquisador não teve contato físico com os participantes da pesquisa, uma vez que a coleta de dados será feita pelo ambiente virtual e/ou plataformas online usados pela escola e pelos docentes.

²⁸Página do IEMA – Unidade Plena São Luís – Centro: <http://www.iema.ma.gov.br/unidades-plen/sao-luis/>

O primeiro critério diz respeito ao acesso que o pesquisador tinha à gestão da escola e ao coletivo de professores, uma vez que ele já tinha exercido o cargo de Diretor de Ensino e Pesquisa do Instituto. Tal fato facilitou o diálogo e encaminhamento para a efetivação do estudo nessa escola. Além disso, essa Unidade do Instituto estava realizando aulas remotas no período da pesquisa e utilizando plataformas acessíveis ao pesquisador, o que facilitou a geração dos dados e, ainda, o fato de que havia mais de dois professores ministrando o componente curricular língua portuguesa como LM, sendo, portanto, relevante para a seleção de mais de um professor em efetivo trabalho escolar como as disciplinas objetos da investigação e, por fim, a disponibilidade do coletivo de professores para, voluntariamente, participar realização das autoconfrontações após a gravação das aulas.

A Unidade Plena do IEMA São Luís – Centro está situada na Rua Oswaldo Cruz, S/N, Centro, na capital do estado do Maranhão, região nordeste do Brasil. A instituição escolar segue as Diretrizes Operacionais²⁹ do Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, bem como os regimentos, resoluções e demais legislação da administração central do IEMA e da Secretaria de Estado da Educação do Maranhão (SEDUC).

A escola atende à comunidade escolar em regime integral com cursos técnicos de ensino médio integrado à educação profissional³⁰. A missão da instituição, de acordo com as suas diretrizes operacionais, é promover educação profissional, científica e tecnológica de forma gratuita, inovadora e de qualidade, visando à formação integral dos jovens para atuarem na sociedade de maneira autônoma, solidária e competente e seu propósito é contribuir para que os seus estudantes realizem seus projetos de vida e sejam agentes de transformação no mundo, por meio de valores, tais como “Cooperação, Inclusão, Inovação, Qualidade, Transparência e Confiança”

Apresentamos, a seguir, a Figura 4 com as imagens da instituição de ensino em que foi realizada a pesquisa:

²⁹A cada ano é lançada uma Diretriz Operacional. Para esta pesquisa usaremos a Diretriz Operacional de 2020. Disponível em http://www.iema.ma.gov.br/wp-content/uploads/2020/02/DIRETRIZES-OPERACIONAIS_FINAL1.pdf.

³⁰ Nosso estudo não objetiva investigar as questões relacionadas o regime em tempo integral e à modalidade de educação profissional. Nosso objetivo refere-se ao trabalho do professor de língua portuguesa em contexto de ensino remoto emergencial, independente de seu modelo pedagógico e da modalidade de ensino oferecida.

Figura 4 – Vista panorâmica do local da pesquisa



Fonte: Google Maps (2022).

A Unidade Plena São Luís – Centro, em período normal de funcionamento, tem o seu horário de funcionamento das 7h30 às 17h00, de segunda-feira à sexta-feira e se organiza em 2 semestres de 100 dias letivos cada, totalizando 200 dias como preconiza a LDB nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996). Regularmente³¹ há 9 horas/aulas diárias de 50 minutos, com dois intervalos, um no turno matutino e no turno vespertino, e, ainda, um intervalo de 1h30 minutos para almoço. No horário do almoço é facultativo aos professores e gestores a permanência na Unidade, já os estudantes não podem ausentar-se da escola, uma vez que são servidas refeições nesses intervalos a todos os estudantes.

Em 2021, ano em que realizamos a geração de dados, a Unidade Plena São Luís Centro ofertava 5 cursos em tempo integral e integrado à educação profissional. Os 5 cursos técnicos estão divididos por eixos tecnológicos, conforme o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNTC): Eventos (Eixo Turismo, Hospitalidade e Lazer), Produção de Áudio e Vídeo (Eixo

³¹ O período remoto alterou consideravelmente o quantitativo de aulas. Na disciplina Língua Portuguesa, por exemplo, que normalmente eram ministradas de 4 a 5 aulas semanais, dependendo do curso técnico, passou a ter 2 aulas em de forma quinzenal.

Produção Cultural e Design), Serviços Jurídicos (Eixo Gestão e Negócios), Meio Ambiente (Eixo Ambiente e Saúde) e Informática (Eixo Informática e Comunicação).

A escola possuía 15 turmas de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, sendo 3 de cada ano e um total de 577 estudantes: 199 do primeiro ano, 190 do segundo ano e 178 do terceiro ano; 3 gestores, 51 professores e 72 funcionários (administrativos, secretária, zeladores, merendeiras, etc). Dos 51 professores 4 são de Língua Portuguesa, dos quais 03 foram convidados serem colaboradores da nossa investigação.

Para procedermos com a geração de dados, inicialmente conversamos com a equipe gestora e apresentamos o projeto de pesquisa. Após a direção da instituição nos enviar o termo de autorização, solicitamos uma reunião com o coletivo de professores de língua portuguesa da instituição, nessa ocasião também apresentamos o projeto e convidamos os professores para se voluntariarem. Após o aceite dos docentes, começamos a gravação das aulas de forma remota e, por último, fizemos as sessões de autoconfrontações com os professores colaboradores em horários pré-definidos, os quais ocorreram na própria instituição.

6.2.1 O funcionamento da Unidade Escolar no período de ensino remoto emergencial

O período de ensino remoto emergencial alterou a organização e o funcionamento da instituição, bem como de todas as instituições do estado e do país, tendo em vista as adequações e adaptações orientadas e ou determinadas por decretos federais, estaduais e portarias das Secretaria de Estado da Educação, bem como de normativas da Reitoria do IEMA.

De forma presencial, por exemplo, o componente curricular Língua Portuguesa tinha 4 aulas semanais de 50 minutos nos 3º e 2º, perfazendo um total de 200 minutos de aulas da disciplina e 5 aulas semanais de 50 minutos nos 1º anos, perfazendo um total de 250 minutos semanais de aula do componente em cada turma. No formato de ensino remoto emergencial, as aulas passaram a ter 2 tempos geminadas de 50 minutos a cada 15 dias, perfazendo um total de 50 minutos de aula do componente curricular Língua Portuguesa por semana. Como se percebe, há uma redução notável de aulas, resultando, de forma exponencial, na aprendizagem dos estudantes.

Outro aspecto que merece relevo nessa reorganização do funcionamento escolar durante o período pandêmico diz respeito a junção de turmas para a mesma aula. Enquanto no formato presencial as aulas eram ministradas em turmas separadas, com 30 a 40 alunos cada sala, dependendo da turma e do dia das aulas, no formato virtual, eram incorporadas 2 ou 3 turmas em uma mesma sala virtual para ministração das aulas remotas, muitas vezes, perfazendo um

total de mais de 80 alunos na mesma aula e no espaço virtual. Nas observações das aulas, percebemos muitas ausências dos estudantes, pelo fato de que não tinham *Internet* ou quando tinham ficava oscilando o sinal, impedindo-os de participarem ativamente das aulas e, conseqüentemente, de desenvolverem juntamente com os professores e os colegas uma aprendizagem mais produtiva e significativa.

Além disso, o contexto pandêmico alterou o horário de cumprimento do calendário escolar e da realização das aulas. No formato presencial as aulas eram ministradas das 7 às 17h, de segunda a sexta, visto que a escola funcionava em regime integral. No período do ensino remoto emergencial, os horários de aulas eram distribuídos, nos horários das 7h às 17h, de segunda a sexta-feira também, todavia de forma assíncrona e síncrona, tanto no turno da manhã quanto no turno da tarde. Nos horários de aulas síncronas havia a presença dos professores das disciplinas por meio de uma plataforma *online*, enquanto que nos horários de aulas assíncronas, os estudantes eram orientados a realizarem estudos domiciliares de forma individualizada e sem acompanhamento e monitoramento do docente ou da escola.

Ainda convém destacar que a instituição elegeu a aplicativo *Google Meet* para a realização das aulas remotas, no entanto os professores, para facilitar a aprendizagem dos estudantes, utilizavam outras ferramentas e recursos tecnológicos de acordo com as suas necessidades e a dos estudantes. Nesse sentido, era comum que os docentes utilizassem aplicativos como *WhatsApp*, e-mail, dentre outros recursos e ferramentas tecnológicas para a execução de suas aulas durante o período pandêmico.

6.2.2 Os colaboradores

A seleção e escolha dos participantes exigiu diversos procedimentos prévios. A seguir, apresentamos os participantes envolvidos de forma direta no contexto da pesquisa (os professores de língua portuguesa) e os colaboradores que participaram indiretamente (os alunos), bem como alguns critérios utilizados por nós para essa fase da pesquisa.

6.2.2.1 Os professores

Após a reunião com o coletivo de professores de Língua Portuguesa da instituição, todos os quatro se disponibilizaram para geração dos dados, no entanto, por questões de incompatibilidades de horários entre o pesquisador e os dois professores e, ainda, em virtude de eles ministrarem aulas em um mesmo horário e em um mesmo ano (2º ano) não realizamos

a coleta de dados com todos os docentes. Agradecemos a todos e prosseguimos com três professores: um do 1º ano, um do 2º ano e um do 3º ano.

Os três professores de Língua Portuguesa da Instituição que se disponibilizaram para colaborar com a investigação atenderam a alguns critérios que havíamos estabelecido previamente, tendo em vista os objetivos da investigação e as possibilidades de realização da geração dos dados sem maiores transtornos para os docentes e para a pesquisa. Os critérios foram os seguintes:

- a) pertencer ao quadro funcional efetivo da Unidade Plena São Luís Centro, uma vez que os professores pertencentes ao quadro temporário (contratados ou bolsistas) poderiam ser desligados da instituição a qualquer momento, situação que poderia causar contratemplos no desenvolvimento do estudo;
- b) ministrarem o componente curricular³² Língua Portuguesa nos 1º anos, 2º anos e/ou 3º anos dessa unidade escolar;
- c) permitirem e autorizarem de forma escrita a gravação do quantitativo de aulas necessárias para a realização da pesquisa;
- d) disponibilizarem-se para a realização das autoconfrontações simples e/ou cruzadas de forma presencial, em local previamente combinado entre o pesquisador e o colaborador, preferencialmente a própria instituição escolar;
- e) assinarem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A), para darmos início as gravações das aulas e, posteriormente, as entrevistas de autoconfrontações.

Além disso, esclarecemos aos colaboradores da pesquisa, bem como a gestão da escola, que não haveria nenhuma espécie de pagamento por participar como informante desta pesquisa. Ressaltamos, também, que o(a) participante-colaborador (a) poderia se desligar ou retirar seu consentimento a qualquer momento sem prejuízos ou penalidades, do mesmo modo que as informações colhidas por meio da participação deles seriam divulgadas apenas de forma científica exclusivamente pelos responsáveis pela pesquisa. Ao final da pesquisa a tese seria disponibilizada para conhecimento e críticas dos docentes e da instituição escolar.

³² A escola adota a terminologia Componente Curricular para se referir às disciplinas ou matéria de ensino, como Língua Portuguesa, História, Geografia etc.

Apresentamos, abaixo, a *biodata* dos professores-colaboradores do nosso estudo. Para garantirmos o sigilo e preservação da identidade desses profissionais usaremos os nomes fictícios: ANA, BIA e MARCOS.

6.2.2.1.1 A Professora Ana

A Professora Ana, 55 anos, é mestre em Língua e Cultura Estrangeira, e em Sociolinguística pela Universidade Lyon 2, Stendhal em Grenoble-França, especialista em Linguística Aplicada ao ensino de Língua Materna e Estrangeira pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e graduada em Letras há mais de 20 anos. Além de licenciada, ele é bacharela em turismo com especialização em Planejamento turístico também pela UFMA. Exerce também a função de tradutora e interprete juramentada da língua francesa pelo Junta comercial do Maranhão (JUCEMA).

A docente tem experiência na área de Letras e Turismo, com ênfase em Língua Portuguesa, Francesa e Inglesa, pois atua como professora de disciplinas nessas áreas na educação básica e no ensino superior. Ela é poetisa, tendo publicações poéticas e textos literários na revista Cultura e arte da Academia Campos de Goytacazes e nos livros Mulheres maravilhosas volumes 2 e 3 no ano de 2021.

É professora efetiva da rede estadual do Maranhão e atua na docência de língua portuguesa há dez anos. Especificamente, no IEMA, já atua na faixa dos 5 anos com jornada de 40h. Em 2020, ela estava ministrando o componente curricular Língua Portuguesa e Literatura nos 1º anos do Ensino Médio na instituição.

6.2.2.1.2 A Professora Bia

A Professora Bia, 33 anos, é graduada em Letras pela Universidade Federal do Maranhão há aproximadamente sete anos e atua somente na educação básica. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa, principalmente, nos temas de literatura e produção escrita voltada para vestibulares.

É professora efetiva da rede estadual do Maranhão e atua na docência de língua portuguesa há seis anos. Em relação ao IEMA, é o seu primeiro ano como professora dessa instituição e no modelo, especificamente, em tempo integral, com jornada semanal de 40h. Em 2020, ela estava ministrando o componente curricular Língua Portuguesa e Literatura e disciplinas eletivas nos 2º anos do Ensino Médio da instituição escolar.

6.2.2.1.3 O Professor Marcos

O Professor Marcos, 53 anos, é Especialista em Gestão da Educação pela Faculdade Pitágoras, especialista em Pedagogia Empresarial pela Fundação Sôsândrade, especialista em Linguística Aplicada ao Ensino do Português pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) e graduado em Letras – Português/Inglês e respectivas literaturas pela Universidade Estadual do Maranhão, há mais de 20 anos.

O docente tem experiência na área de Letras com ênfase em Língua Portuguesa e Linguística na educação básica, mas já atuou na educação superior. Também já foi professor-formador de professores alfabetizadores e de professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental e Médio pela Secretaria de Estado da Educação do Maranhão.

É professor efetivo da rede estadual do Maranhão e atua na docência de língua portuguesa há mais de 20 anos e, especificamente, no IEMA, já atua na faixa dos 6 anos com jornada de 40h. Em 2020, ela ministrava o componente curricular Língua Portuguesa e Literatura nos 3º anos do Ensino Médio da instituição, disciplinas eletivas e a, ainda, era coordenador da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.

6.2.2.2 Os estudantes

Os discentes das turmas cujas aulas foram gravadas participaram do nosso estudo de forma indireta, visto que nenhum dado deles foi levado em consideração na nossa análise por não ser nosso objetivo estudar o discurso dos estudantes e nenhum outro aspecto diretamente relacionado a esse público.

Entendemos que o fato de esses estudantes contemplarem o universo desta pesquisa, as turmas em que fizemos as gravações das aulas para, posteriormente, serem autoconfrontadas, devemos reconhecê-los como participantes do estudo.

A fim de evitar desdobramentos éticos, solicitamos aos estudantes e a seus pais e/ou responsáveis que assinassem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido nos autorizando a gravar as aulas com a presença dos alunos. Informamos aos discentes e aos seus responsáveis sobre os objetivos do estudo e explicamos que a gravação das aulas (imagem e áudio) não seriam usadas em nossa análise.

Assim como fizemos aos docentes, também deixamos claro aos estudantes e pais que que não haveria nenhuma espécie de pagamento por participar da pesquisa, esclarecemos,

também, sobre a possibilidade do participante-colaborador (a) se desligar ou retirar seu consentimento a qualquer momento sem prejuízos ou penalidades.

6.2.2.3 *As salas de aula virtuais em que ocorreram as filmagens*

Antes de iniciarmos as gravações conversamos com os professores sobre alguns critérios para a gravação das aulas, tais como:

- a) as gravações deveriam ocorrer em turmas de séries distintas (1º, 2º e 3º), uma vez que se gravássemos em apenas uma série corríamos o risco de termos apenas um colaborador para a pesquisa, pois geralmente os professores assumem todas as turmas de um ano, portanto optamos por gravar as aulas turmas em que o componente curricular Língua Portuguesa fosse ministrado por professores distintos;
- b) turmas em que fossem ministradas aulas de conteúdos específicos de Língua Portuguesa no período da gravação das aulas, pois alguns professores além do componente curricular Língua Portuguesa, ministram aulas de Projeto de Vida, Estudo Orientado, Eletivas, TAM³³, ou referente a avaliações externas³⁴ etc.;
- c) turmas em que formam permitida a gravação das aulas pela gestão da escola, pelos professores, pelos estudantes e pelos pais e/ou responsáveis.

A opção por três turmas de diferentes anos, bem como de três professores distintos representou uma amostra relevante e significativa para o alcance dos objetivos da pesquisa, a medida que essa heterogeneidade pode revelar o agir desses profissionais, seus impedimentos, motivos, intenções, instrumentos por meio das verbalizações desses docentes sobre o seu trabalho no contexto de ensino remoto emergencial.

Lembramos que o nosso objetivo ao gravar as aulas era observar as condutas dos docentes e, para posteriormente, fazermos as autoconfrontações a fim de compreendermos as representações construídas por eles sobre o seu *métier*. Para isso, realizamos as gravações das aulas em áudio e vídeo em 3 turmas de anos distintos e cursos distintos: 1º ano de Informática, 2º ano de Turismo e 3º ano de Informática

³³ Esses componentes curriculares dizem respeito a Parte Diversificada do Currículo, muito comum nas escolas em Tempo Integral que segue esse “modelo institucional” adotado pelo IEMA

³⁴ Considera-se aqui as avaliações sistêmicas, seja de nível estadual (SEAMA, Avaliação Institucional do IEMA) seja nacional (Prova Brasil), dentre outras

Abaixo apresentamos a esquematização das três turmas em que foram gravadas as aulas do componente curricular Língua Portuguesa, disposta no Quadro 11:

Quadro 11 – Turmas em que foram gravadas as aulas.

TURMA	101	201	301
Curso:	Informática	Turismo	Informática
Ano:	1º	2º	3º
Número de alunos:	57	78	40
Professor(a):	Ana	Bia	Marcos

Fonte: Elaborado pelo autor.

6.2.2.3.1 A sala de aula virtual da Professora Ana

A sala de aula da Professora Ana era o 1º ano do curso de Informática do ensino médio integrado ao técnico, chamada de turma 101. Era composta por 57 estudantes, sendo 25 meninos e 35 meninas. As aulas em 2020 estavam acontecendo no formato remoto, por isso era comum que estudantes de outras turmas participassem da aula *online*, por essa razão a turma 101 muitas vezes continha alunos das turmas 102 e 103, assim, com número de até 80 estudantes participando da aula.

A forma que desenvolvia suas aulas em relação aos conteúdos de língua portuguesa e sua preocupação com a aprendizagem dos estudantes. As aulas eram ministradas de forma *online*, pelo aplicativo *Google Meet* tendo em vista que as escolas adotaram nesse período o formato de ensino remoto emergencial devido as regras de distanciamento social da COVID-19. Essa turma teve pouco contato presencial com a professora, pois era uma turma iniciante na escola, justamente no contexto da pandemia.

Havia muitas ausências de estudantes nas aulas, tendo em vista a dificuldade de disponibilidade de equipamentos tecnológicos e acesso à *Internet*. Era comum atrasos de estudantes no início das aulas, bem como havia dificuldade de interação entre estudantes e professores no ambiente virtual. A professora lidava bem com a plataforma adotada pela escola, mas sentia dificuldade de usar alguns recursos oferecidas pela plataforma, como trabalhar em grupo nesse ambiente.

6.2.2.3.2 A sala de aula virtual da Professora Bia

A sala de aula da Professora Bia era o 2º ano do curso de Turismo do ensino médio integrado ao técnico, chamada de turma 201. Era composta por 42 estudantes, sendo 25 meninos e 35 meninas. As aulas em 2020 estavam acontecendo no formato remoto, por isso era comum

que estudantes de outras turmas participassem da aula *online*, por essa razão a turma 201 muitas vezes continha alunos das turmas 202 e 203, assim, com número de até 80 estudantes participando da aula.

Bia era bastante comprometida e dedicada com o seu *métier*: Desenvolvia suas aulas sempre de acordo com os conteúdos definidos em seu guia de aprendizagem³⁵. Tinha muita preocupação em preparar os estudantes para saberem escrever.

As aulas eram ministradas de forma *online*, pelo aplicativo *Google Meet* tendo em vista que as escolas adotaram nesse período o formato de ensino remoto emergencial devido as regras de distanciamento social da COVID-19, conforme já descrito. Esta turma já estava no segundo ano de aula remota, pois quando iniciaram o 1º ano em 2019, esses estudantes tiveram apenas 2 meses de aulas presenciais. A turma 201 também teve pouco contato presencial com a professora, pois iniciaram o 2º ano de forma remota.

Havia muitas ausências de estudantes nas aulas, tendo em vista a dificuldade de disponibilidade de equipamentos tecnológicos e acesso à *Internet*. Era comum atrasos de estudantes no início das aulas, bem como havia dificuldade de interação entre estudantes e professores no ambiente virtual.

No que diz respeito ao uso da ferramenta tecnológica, a Professora Bia lidava bem com o *Google Meet* adotado pela escola para a execução das aulas, mas sentia dificuldade de usar alguns recursos oferecidas pelo aplicativo, como a realização de trabalhos em grupo nesse ambiente e manter a interação dela com estudantes e dos estudantes entre si no momento das aulas.

6.2.2.3.3 A sala de aula virtual do Professor Marcos

A sala de aula do Professor Marcos era o 3º ano do curso de Informática do ensino médio integrado ao técnico, chamada de turma 301. Era composta por 42 estudantes, sendo 25 meninos e 35 meninas. As aulas em 2020 estavam acontecendo no formato remoto, por isso era comum que estudantes de outras turmas participassem da aula *online*. Devido a isso, a turma 20, muitas vezes, continha alunos das turmas 302 e 303, chegando a ter um total de até 80³⁶ estudantes participando da aula ao mesmo tempo, assim como as turmas das professoras Ana e Bia.

³⁵ Equivalente ao plano de aula.

³⁶ Esse quantitativo de estudantes deve-se ao fato de que duas ou mais turmas eram incorporadas em uma mesma sala virtual, conforme já descrito no item 6.2.1 “*O funcionamento da Unidade Escolar no período de ensino remoto emergencial*”.

Marcos é um professor bastante dinâmico, comprometido e dedicado com as suas atividades docentes. Suas aulas eram desenvolvidas a partir do seu guia de aprendizagem. Em suas falas, notávamos a sua preocupação constante em preparar os estudantes para desenvolverem as competências leitoras e escritora.

As aulas do Professor Marcos eram ministradas de forma *online*, pelo aplicativo *Google Meet*, assim como dos demais docentes, tendo em virtude da adesão da instituição ao formato de ensino remoto emergencial devido as regras de afastamento impostas pela pandemia. Essa turma ao contrário das demais iniciou o curso em 2018 em formato presencial, mas já estava no segundo ano letivo de aulas remotas.

Havia muitas ausências de estudantes nas aulas, tendo em vista a dificuldade de disponibilidade de equipamentos tecnológicos e acesso precário à *Internet*. Era comum atrasos de estudantes no início das aulas, bem como havia dificuldade de interação entre estudantes e professores no ambiente virtual.

O professor lidava bem com o *Google Meet* adotado pela escola, mas sentia necessidade e dificuldade de usar alguns recursos oferecidas pelo aplicativo, como trabalhar em grupo nesse ambiente, acompanhar mais diretamente a aprendizagem dos estudantes e receber *feedbacks* dos alunos.

6.3 A validação da pesquisa

O Programa de Pós-graduação em Linguística exige a validação de estudos que envolvam seres humanos na geração dos dados. Por essa razão, esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética da Universidade Federal do Ceará, tendo aprovação por esse órgão no dia 16 de abril de 2021 – Parecer Consubstanciado 4.654.036 (Anexo A).

6.4 O corpus da investigação

De forma bem atenta à importância desta fase para a nossa investigação, antes de iniciarmos as gravações das aulas que, posteriormente, se transformaram nos recursos para a realização das sessões de autoconfrontação, realizamos alguns procedimentos prévios.

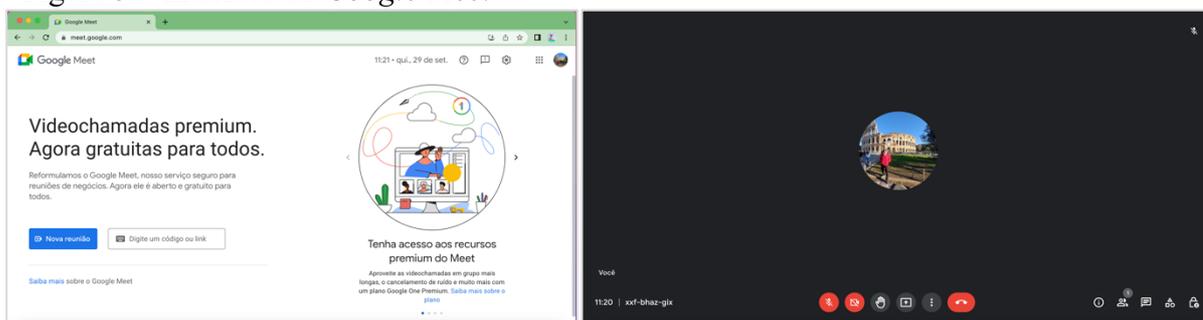
De início dentre diversas ligações telefônicas, trocas de mensagens de textos e *e-mails*, fizemos uma entrevista com cada professor colaborador do nosso estudo de forma individual, a fim de obtermos o cronograma das aulas, reforçamos os critérios das aulas a serem gravadas, obtermos os detalhes de acesso a plataforma, dentre outras particularidades importante para que

podéssemos dar início às gravações das aulas em áudio e vídeo. Esses “elementos periféricos” (GIGER, 2004, p. 244) anotados pelo pesquisador, não foram registrados em áudio e nem em vídeo e tampouco foram consideradas na análise dos dados, no entanto essas tomadas notas de alguns aspectos dessas interações serviram para esclarecer dúvidas na gravação das aulas e na realização das autoconfrontações.

6.4.1 As filmagens das aulas

Em conformidade com as condições reais das aulas oferecidas no semestre 2020.1 em que realizamos a gravação, usamos a mesma plataforma *online* (ambiente virtual), conforme a Figura 5 para a gravação das aulas, ou seja, o *Google Meet*. Esse aplicativo é desenvolvido pela empresa *Google* com alguns recursos gratuitos, com foco na realização das videoconferências, permitindo a realização de reuniões a distância.

Figura 5 – Interface do *Google Meet*



Fonte: Captura da tela do *Google Meet* realizada pelo autor.

A gravação das aulas consistiu em uma fase do dispositivo metodológico desenvolvido pela Clínica da Atividade (CLOT, 2010) e adotado neste estudo, o qual permite que o trabalhador se veja no filme e, por meio das imagens, sua atividade seja observada por ele mesmo e por pessoas externas, como o pesquisador e/ou o colega de profissão, provocando uma interação entre esses actantes e, conseqüentemente, uma produção linguageira específica sobre as condutas observadas. Portanto nosso objetivo nesta etapa era observar as “[...] comportamentos verbais e não-verbais que são produzidas durante uma tarefa [...]” (BRONCKART, 2006, p. 216), ou seja, as condutas dos docentes, no que diz respeito ao desenvolvimento do trabalho real, durante as aulas, para posteriormente, realizarmos os procedimentos de autoconfrontação. Esclarecemos que os aspectos ou comportamentos não verbais como gestos, mímicas etc, forma descritos nas transcrições conformes regras para esse

fim e levados em conta na análise quando pertinentes e necessários para os objetivos da pesquisa.

Conforme já explicitamos no item 5.1.1.3 consideramos alguns critérios previamente definidos e combinados entre o pesquisador e os três professores colaboradores para a gravação das aulas de questões relativas à leitura, produção textual, oralidade ou análise linguística/semiótica e que não fossem da Parte Diversificada do currículo ou destinadas à aplicação de avaliação externa.

Apresentamos, abaixo, o cronograma elaborado pelos professores, no Quadro 12, e pelo pesquisador da planificação disponibilizadas pelos professores para serem gravadas de acordo com os critérios estabelecidos pelo pesquisador:

Quadro 12 – Cronogramas de aulas da disciplina língua portuguesa e literatura planificadas e ministradas no semestre letivo 2020.1

ANO	DATA	PRÁTICA DE LINGUAGEM ³⁷	OBJETOS DE CONHECIMENTO ³⁸	PLAN.	MIN.
1º	20.04.2021	Literatura	O que é Literatura	1	1
	20.04.2021	Literatura	O que é Literatura	1	1
	04.05.2021	Literatura	As origens da Literatura	1	1
	04.05.2021	Literatura	As origens da Literatura	1	1
	18.05.2021	Análise Linguística/Semiótica	Sinais de Pontuação	1	1
	18.05.2021	Análise Linguística/Semiótica	Sinais de Pontuação	1	1
	01.06.2021	Leitura	Apresentação de leitura de Livros	1	1
	01.06.2021	Leitura	Apresentação de leitura de Livros	1	1
	15.06.2021	Análise Linguística/Semiótica	Figuras de Linguagem	1	1
15.06.2021	Análise Linguística/Semiótica	Figuras de Linguagem	1	1	
TOTAL				10	10
2º	23.04.2021	Análise Linguística/Semiótica	Revisão de Classes Gramaticais	1	1
	23.04.2021	Análise Linguística/Semiótica	Revisão de Classes Gramaticais	1	1
	05.05.2021	Análise Linguística/Semiótica	Acentuação gráfica	1	1
	05.05.2021	Análise Linguística/Semiótica	Acentuação gráfica	1	1
	19.05.2021	Análise Linguística/Semiótica	Acentuação gráfica	1	1
	19.05.2021	Análise Linguística/Semiótica	Acentuação gráfica	1	1
	02.06.2021	Análise Linguística/Semiótica	Acentuação gráfica	1	1
	02.06.2021	Análise Linguística/Semiótica	Acentuação gráfica	1	1
	16.06.2021	Oralidade	Debate oral	1	1
16.06.2021	Oralidade	Debate oral	1	1	
TOTAL				10	10
3º	22.04.2021	Leitura	Coerência e Coesão no processamento do texto	1	1
	22.04.2021	Leitura	Coerência e Coesão no processamento do texto	1	1
	06.05.2021	Análise Linguística/Semiótica	Período composto por coordenação	1	1

³⁷ De acordo com a BNCC do Ensino Médio, a Literatura integra o grupo de disciplinas da área de Linguagens, tendo e se aproxima muito da Arte. No entanto, como reproduzimos a planificação dos professores situamos Literatura como uma prática de Linguagem do componente curricular Língua Portuguesa.

³⁸ Conforme a BNCC, para garantir o desenvolvimento das competências específicas, os componentes curriculares apresentam um conjunto de habilidades. Essas habilidades estão relacionadas a diferentes objetos de conhecimentos, entendidos como conteúdos, conceitos e processos que, por sua vez, são organizados em unidades temáticas.

	06.05.2021	Análise Linguística/Semiótica	Período composto por coordenação	1	1
	20.05.2021	Literatura	Modernismo	1	1
	20.05.2021	Literatura	Modernismo	1	1
	03.06.2021	Literatura	Modernismo	1	1
	03.06.2021	Literatura	Modernismo	1	1
	17.06.2021	Produção escrita	Produção textual	1	-
	17.06.2021	Produção escrita	Produção textual	1	-
TOTAL				10	08
TOTAL GERAL				30	28

Fonte: Elaborado pelo autor.

As aulas no contexto de ensino remoto emergencial tiveram uma configuração diferenciada. Como já mencionado no tópico 6.2.1, as aulas de Língua Portuguesa eram realizadas quinzenalmente (e não semanais como no formato presencial), e de forma geminadas com duração de 100 minutos, totalizando 2 aulas de 50 minutos a cada quinze dias.

Quanto a geração dos dados, delimitamos a pesquisa nas aulas de Língua Portuguesa (embora o componente curricular seja Língua Portuguesa e Literatura), de qualquer eixo ou conteúdo, nas três turmas com os três professores já apresentados: Ana, Bia e Marcos, portanto, não consideramos as aulas de literatura nas nossas filmagens, em virtude do nosso foco centra-se apenas nos quatro eixos tradicionalmente relativos ao ensino de Língua Portuguesa.

Os conteúdos planejados e ministrados pelos três professores não foram iguais devido aos aspectos apresentados no 5.1.1.3, ou seja, caso quiséssemos realizar a pesquisa na mesma série, o que conseqüentemente seriam os mesmos conteúdos, não seria possível, visto que as turmas são distribuídas por professor e, por isso, teríamos apenas um sujeito colaborador. Evocando Circurel entendemos que “[...] é preciso então, constituir *corpus* em contextos diferentes, para beneficiar dizeres de professores imersos em universos variado” (CIRCUREL, 2020, p. 121).

Salientamos que o nosso foco não era apenas uma prática de linguagem ou um eixo específico (leitura, escrita, oralidade ou análise linguística/semiótica), mas as representações construídas pelos professores sobre o ensino de língua portuguesa, por isso essa heterogeneidade não compromete nossos objetivos.

Apresentamos, a seguir, no Quadro 13, o cronograma com o quantitativo total de aulas ministradas e aulas gravadas por ano, data, eixo, e conteúdo no semestre 2020.1:

Quadro 13 – Quantitativo de aulas da disciplina língua portuguesa ministradas no semestre letivo 2020.1

ANO	DATA	PRÁTICA DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	MIN.	GRAV.
1º	18.05.2021	Análise Linguística/Semiótica	Sinais de Pontuação	1	1
	18.05.2021	Análise Linguística/Semiótica	Sinais de Pontuação	1	1

	01.06.2021	Leitura	Apresentação de leitura de Livros	1	1
	01.06.2021	Leitura	Apresentação de leitura de Livros	1	1
	15.06.2021	Análise Linguística/Semiótica	Figuras de Linguagem	1	1
	15.06.2021	Análise Linguística/Semiótica	Figuras de Linguagem	1	1
TOTAL				06	06
2º	23.04.2021	Análise Linguística/Semiótica	Revisão de Classes Gramaticais	1	1
	23.04.2021	Análise Linguística/Semiótica	Revisão de Classes Gramaticais	1	1
	05.05.2021	Análise Linguística/Semiótica	Acentuação gráfica	1	1
	05.05.2021	Análise Linguística/Semiótica	Acentuação gráfica	1	1
	19.05.2021	Análise Linguística/Semiótica	Acentuação gráfica	1	1
	19.05.2021	Análise Linguística/Semiótica	Acentuação gráfica	1	1
	02.06.2021	Análise Linguística/Semiótica	Acentuação gráfica	1	1
	02.06.2021	Análise Linguística/Semiótica	Acentuação gráfica	1	1
	16.06.2021	Oralidade	Debate oral	1	1
16.06.2021	Oralidade	Debate oral	1	1	
TOTAL				10	10
3º	22.04.2021	Leitura	Coerência e Coesão no processamento do texto	1	1
	22.04.2021	Leitura	Coerência e Coesão no processamento do texto	1	1
	06.05.2021	Análise Linguística/Semiótica	Período composto por coordenação	1	1
	06.05.2021	Análise Linguística/Semiótica	Período composto por coordenação	1	1
TOTAL				04	04
TOTAL GERAL				20	20

Fonte: Elaborado pelo autor.

Como vimos no quadro acima, gravamos um total de 20 aulas de 50 minutos, o que corresponde a 2 aulas de 50 minutos por quinzena. No total foram filmadas seis aulas do 1º ano (Professora Ana), seis aulas do 2º ano (Professora Bia) e quatro aulas do 3º ano (Professor Marcos). A Professora Bia teve o maior número de aulas gravadas enquanto o Professor Marcos teve o menor quantitativo. Essa falta de equilíbrio deveu-se ao fato de que o Professor Marcos não ministrou duas aulas previstas na planificação relativas ao eixo da produção escrita e, ainda, nesse período, houve 4 aulas de literatura do Professor Marcos e 4 aulas da Professora Ana, enquanto que Bia não ministrou nenhuma aula de literatura durante a realização da filmagem das aulas.

Embora não seja nosso objeto, ressaltamos que os professores não seguem uma planificação similar no que diz respeito aos conteúdos referentes aos eixos que compõem o ensino de língua portuguesa. Como notamos, houve aulas de produção escrita na planificação dos conteúdos (Anexos 2, 3 e 4) no 1º e 2º e 3º no semestre/período 2020.1. No entanto não contava as aulas desse eixo no 1º e no 2º ano, no 3º apesar de prevista no cronograma não foi ministrada por questões de outras atividades desenvolvidas nesse dia na escola. Além disso, a

Professora Bia parece valorizar mais os conhecimentos do eixo de análise linguística/semiótica. Vale ressaltar, também, o que a professora chamou de análise linguística/semiótica o conteúdo sobre as figuras de linguagem, mesmo trabalhando numa ótica de denotação e conotação. No quadro 14 abaixo, mostramos que o número de aulas referentes aos eixos da disciplina língua portuguesa é bastante heterogêneo:

Quadro 14 – Quantitativo de aulas da disciplina língua portuguesa e literatura ministradas por eixo no semestre letivo 2020.1

PROFESSOR	ANO	PRÁTICA DE LINGUAGEM				LITERATURA
		LEIT	ANAL. LING.	PROD. ESC.	ORAL.	
ANA	1º	2	4	-	-	4
BIA	2º	-	8	-	2	-
MARCOS	3º	2	2	-	-	4
TOTAL		4	14	0	2	8

Fonte: Elaborado pelo autor.

Com vistas a atender aos nossos objetivos e para que não abandonássemos o objeto de análise, foram selecionadas 6 aulas da Professora Ana, 10 aulas da Professora Bia e 4 aulas do Professor Marcos para serem filmadas, totalizando 20 aulas gravadas em áudio e vídeo para, na fase posterior, serem submetidas às sessões de autoconfrontações. No Quadro 15 abaixo, apresentamos o quantitativo de cada eixo filmadas para a realização das autoconfrontações.

Quadro 15 – Quantitativo de aulas da disciplina língua portuguesa selecionadas por eixo para filmagens no semestre letivo 2020.1

PROFESSOR.	ANO	PRÁTICA DE LINGUAGEM			
		ANAL. LING.	LEIT.	PROD. ESCR.	ORAL.
ANA	1ª	4	2	0	0
BIA	2ª	8	0	0	2
MARCOS	3ª	2	2	0	0
TOTAL		14	4	0	2

Fonte: Elaborado pelo autor.

A escolha dessas aulas e os conteúdos respectivos foram deixados a critérios dos professores, no entanto eles pontuaram que o pesquisador poderia se responsabilizar pela seleção. Cabendo a nós essa incumbência, decidimos por elencar alguns critérios prévios para a eleição dessas aulas. Assim optamos pelas aulas de leitura, de análise linguística/semiótica e de oralidade, embora pretendêssemos filmar as aulas de produção escrita, de forma a contemplar os quatro eixos que instituem o ensino de língua portuguesa no Brasil, não foi possível, como já vimos nesse semestre houve a planificação de apenas 2 aulas nos 3º anos, mas não foram ministradas por questões de outras agendas na escola no horário dessas aulas.

Os demais critérios dizem respeito a qualidade audiovisual das gravações, e, ainda, a duração mínima de 40 minutos de filmagem.

Apresentamos, a seguir, o Quadro 16 com a esquematização do quantitativo de aulas filmadas por ano, data, eixo, conteúdo e professor:

Quadro 16 – Quantitativo de aulas da disciplina por eixo e conteúdo língua portuguesa filmadas no semestre letivo 2020.1

ANO	DATA	PRÁTICA DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	GRAV.	PROF.
1º	18.05.2021	Análise Linguística/Semiótica	Sinais de Pontuação	1	ANA
	18.05.2021	Análise Linguística/Semiótica	Sinais de Pontuação	1	
	01.06.2021	Leitura	Apresentação de leitura de Livros	1	
	01.06.2021	Leitura	Apresentação de leitura de Livros	1	
	15.06.2021	Análise Linguística/Semiótica	Figuras de Linguagem	1	
	15.06.2021	Análise Linguística/Semiótica	Figuras de Linguagem	1	
TOTAL				06	
2º	23.04.2021	Análise Linguística/Semiótica	Revisão de Classes Gramaticais	1	BIA
	23.04.2021	Análise Linguística/Semiótica	Revisão de Classes Gramaticais	1	
	05.05.2021	Análise Linguística/Semiótica	Acentuação gráfica	1	
	05.05.2021	Análise Linguística/Semiótica	Acentuação gráfica	1	
	19.05.2021	Análise Linguística/Semiótica	Acentuação gráfica	1	
	19.05.2021	Análise Linguística/Semiótica	Acentuação gráfica	1	
	02.06.2021	Análise Linguística/Semiótica	Acentuação gráfica	1	
	02.06.2021	Análise Linguística/Semiótica	Acentuação gráfica	1	
	16.06.2021	Oralidade	Debate oral	1	
	16.06.2021	Oralidade	Debate oral	1	
TOTAL				10	
3º	22.04.2021	Leitura	Coerência e Coesão no processamento do texto	1	MARCOS
	22.04.2021	Leitura	Coerência e Coesão no processamento do texto	1	
	06.05.2021	Análise Linguística/Semiótica	Período composto por coordenação	1	
	06.05.2021	Análise Linguística/Semiótica	Período composto por coordenação	1	
TOTAL				04	
TOTAL GERAL				20	

Fonte: Elaborado pelo autor.

Da seleção dessas aulas foi formado *corpus* constitutivo de análise de nossa investigação. Dessa forma, as filmagens dessas aulas tornaram-se o conteúdo das entrevistas

das autoconfrontações simples realizadas na fase posterior da pesquisa com cada professor colaborador. Ressaltamos que as gravações das aulas foram armazenadas em dispositivos de segurança e serão arquivados por 5 anos pelo pesquisador principal da pesquisa. Também foram disponibilizadas aos colaboradores da pesquisa, caso eles precisassem para consultas futuras e outras finalidades. Os dados foram deletados da plataforma virtual que foi utilizada para a realização das autoconfrontações.

6.4.2 O recorte da composição do *corpus* da pesquisa

Com já salientado, a conjuntura sócio-histórica em que se desenvolveu a geração de dados e realidade organizacional da instituição-campo nos fez redefinir nosso objeto de investigação, fazendo-nos optar por três sujeitos, conforme já justificado, e a considerar o contexto de ensino remoto emergencial. Assim, fez-se necessário redesenharmos a constituição do *corpus* com alguns recortes delimitativos.

Embora tenhamos filmado um total de 20 aulas de 50 minutos, selecionamos, pelos critérios já apresentados no item anterior, todas as aulas de cada professor foram submetidas às sessões de autoconfrontação simples, o que equivale a seis aulas da Professora Ana, dez aulas da Professora Bia e quatro aulas do Professor Marcos, totalizando 20 aulas de 50 minutos, conforme o Quadro 17 abaixo:

Quadro 17 – Quantitativo de aulas da disciplina língua portuguesa submetidas a sessão de autoconfrontação simples

PROFESSOR	AULAS		
	PLANEJADAS	FILMADAS	AUTOCONFRONTADAS
ANA	10	06	06
BIA	10	10	10
MARCOS	10	04	04
TOTAL	30	20	10

Fonte: Elaborado pelo autor.

O dispositivo metodológico da autoconfrontação (CLOT, 2010; FAITA, 2004) permitiu que tivéssemos acesso às verbalizações dos professores sobre sua própria atividade. Essa ferramenta se singulariza por ser uma estratégia tanto de intervenção em processos laborais quanto de metodologia científica desenvolvida para fazer emergir os múltiplos discursos e perspectivas em torno de um *métier*, integrando o pesquisador e o trabalhador ou coletivo de trabalhadores.

No gráfico seguinte, apresentemos as aulas que foram gravadas e, também, realizadas as entrevistas de autoconfrontações simples com cada professor e o pesquisador. O Quadro 18 abaixo está organizado por professor, ano, prática de linguagem, objeto de conhecimento, data da gravação da aula, data da realização e local onde ocorreu a sessão de autoconfrontação:

Quadro 18 – Aulas foram gravadas e submetidas às sessões de autoconfrontações simples

PROF.	ANO	PRÁTICA DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	DATA DA FILMAGEM		LOCAL
				AULA	AUTOCONF.	
ANA	1º	Análise linguística/semiótica	Sinais de Pontuação	18.05.2021	27.05.2021	Sala da direção da escola
		Análise linguística/semiótica	Sinais de Pontuação	18.05.2021	27.05.2021	Sala da direção da escola
		Leitura	Apresentação de leitura de livros	01.06.2021	09.06.2021	Sala da direção da escola
		Leitura	Apresentação de leitura de livros	01.06.2021	09.06.2021	Sala da direção da escola
		Análise linguística/semiótica	Figuras de Linguagem	15.06.2021	13.07.2021	Sala da direção da escola
		Análise linguística/semiótica	Figuras de Linguagem	15.06.2021	13.07.2021	Sala da direção da escola
BIA	2º	Análise linguística/semiótica	Revisão de Classes Gramaticais	23.04.2021	14.05.2021	Sala da direção da escola
		Análise linguística/semiótica	Revisão de Classes Gramaticais	23.04.2021	14.05.2021	Sala da direção da escola
		Análise linguística/semiótica	Acentuação gráfica	05.05.2021	14.05.2021	Sala da direção da escola
		Análise linguística/semiótica	Acentuação gráfica	05.05.2021	14.05.2021	Sala da direção da escola
		Análise linguística/semiótica	Acentuação gráfica	19.05.2021	27.05.2021	Sala da direção da escola
		Análise linguística/semiótica	Acentuação gráfica	19.05.2021	27.05.2021	Sala da direção da escola

						da escola
		Análise linguística/semiótica	Acentuação gráfica	02.06.2021	09.06.2021	Sala da direção da escola
		Análise linguística/semiótica	Acentuação gráfica	02.06.2021	09.06.2021	Sala da direção da escola
		Análise linguística/semiótica	Debate oral	16.06.2021	13.07.2021	Sala da direção da escola
		Análise linguística/semiótica	Debate oral	16.06.2021	13.07.2021	Sala da direção da escola
MARCOS	3º	Leitura	Coerência e Coesão no processamento do texto	22.04.2021	03.05.2021	Sala da direção da escola
		Leitura	Coerência e Coesão no processamento do texto	22.04.2021	03.05.2021	Sala da direção da escola
		Análise linguística/semiótica	Período composto por coordenação	06.05.2021	21.05.2021	Sala da direção da escola
		Análise linguística/semiótica	Período composto por coordenação	06.05.2021	21.05.2021	Sala da direção da escola

Fonte: Elaborado pelo autor.

Como vemos no quadro acima, a fase das entrevistas de autoconfrontação, em nosso estudo, **autoconfrontações simples**, foi realizada com base em seis aulas da Professora Ana, sendo 2 na prática de linguagem de leitura e quatro na prática de linguagem de análise linguística/semiótica; 1º aulas da Professora Bia foram submetidas a sessão de autoconfrontação, sendo oito referentes à prática de linguagem de análise linguística/semiótica e duas à prática de linguagem de oralidade e, por último, fizemos autoconfrontação de quatro aulas do Professor Marcos, duas relacionadas à prática de linguagem de leitura e duas à prática de linguagem de análise linguística/semiótica.

Finalmente, fizemos o recorte usado em nossa investigação. Embora esse recorte feito por nós não constitua a totalidade dos dados gerados, entendemos que foi satisfatório para este estudo, pois permitiu a análise das representações construídas pelos docentes sobre o seu trabalho, tendo em vista que em todos os textos das autoconfrontações foram revelados indícios internos e externos da complexidade do trabalho do professor.

No gráfico seguinte, apresentemos o recorte dos dados que formam o *corpus* do nosso estudo, ou seja, as entrevistas de autoconfrontações realizadas com os três professores. O Quadro 19 baixo está organizado por professor, ano, eixo, conteúdo, data da gravação da aula e data da realização da sessão de autoconfrontação:

Quadro 19 –Recorte do *corpus* analítico

PARTICIPANTES	PRÁTICA DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	DATA	TEMPO TOTAL DA FILMAGEM
Professor Marcos e o pesquisador	Análise linguística/semiótica	Período composto por coordenação e subordinação	21.05.2021	76min52seg.
Professora Marcos e o pesquisador	Análise linguística/semiótica	Período composto por coordenação e subordinação	21.05.2021	
Professora Ana e o pesquisador	Leitura	Apresentação de Leitura de livros paradidáticos	09.06.2021	65min.35seg.
Professora Ana e o pesquisador	Leitura	Apresentação de Leitura de livros paradidáticos	09.06.2021	
Professora Ana e o pesquisador	Oralidade	Debate regrado	13.07.2021	66m25seg
Professora Bia e o pesquisador	Oralidade	Debate regrado	13.07.2021	

Fonte: Elaborado pelo autor.

6.5 O dispositivo metodológico de geração dos dados

O contexto de geração de dados consistiu em encontros presenciais com os professores e o pesquisador para um confronto suas ações laborais desses profissionais. Nesse sentido, nossa investigação colocou em cena o docente em seu próprio contexto de trabalho, ou seja, a instituição escolar, a fim de que ele pudesse observar a si mesmo em sala de aula e refletir sobre sua prática em relação ao ensino de língua portuguesa no contexto de ensino remoto emergencial.

Devido a essa necessidade metodológica, buscamos uma ferramenta que pudesse fazer os docentes “reviverem a situação de sala de aula” não como ator do processo, mas como observador de sua passada e, a partir dessa observação, produzir significação sobre as suas ações em sala de aula. Para atender nossos objetivos, recorreremos aos dispositivos da Ergonomia da Atividade e, mais especificamente, da Clínica da Atividade.

6.5.1 O procedimento metodológico da Clínica da Atividade

Como já abordado no capítulo 3 “O Trabalho Docente na Perspectiva da Ergonomia e da Clínica da Atividade” desta tese, a Clínica da Atividade está pautada nos princípios do

dialogismo bakhtiniano e de desenvolvimento vygotkiano. É uma área do estudo sobre o trabalho desenvolvida pelo psicólogo do trabalho Yves Clot e pelo linguista Daniel Faita.

A Clínica da Atividade consiste em um mecanismo de caráter metodológico e análise do trabalho a partir do uso desse meio e visa, antes de tudo, apoiar os coletivos de trabalho (os professores em nossa investigação) nos seus esforços de reduplicar seu poder de agir em seu meio (escola), por meio de dispositivos como a autoconfrontação, a instrução ao sócio e as narrativas de vida.

Esses autores afirmam que essa ferramenta metodológica busca intervir nas situações de trabalho para favorecer transformações na atividade e restabelecer o poder de agir dos sujeitos e coletivos de trabalho, pois ela permite o desenvolvimento de trocas.

6.5.1.1 O dispositivo da autoconfrontação simples

O método da autoconfrontação foi criado por Faita (2004) para favorecer a co-análise e estudo do trabalho de condutores de trens na França³⁹. O aprimoramento desse dispositivo tem sido realizado no contexto teórico da Clínica da Atividade, pela equipe do Laboratório de Psicologia do Trabalho do *Conservatoire National de Arts et Métiers* (CNAM) de Paris, sob a coordenação de Yves Clot. Os autores explicam que autoconfrontação pode ser simples (entre um trabalhador e o pesquisador) ou cruzada (entre um coletivo de trabalho e o pesquisador). Embora tenha iniciado na França.

A técnica da autoconfrontação simples⁴⁰ permite o desenvolvimento de trocas verbais acerca do tema da profissão, fazendo uso de recursos multimídia, como vídeos e filmes, contendo áudio e imagens, das situações de trabalho em que o sujeito (o professor) pode assistir a si mesmo em ação (simples).

Nos estudos de Faita (2002), nesse dispositivo, o desenrolar do diálogo e os movimentos discursivos observados permitem a produção de hipóteses que dizem respeito simultaneamente às relações entre esse diálogo característico e as áreas de atividades dos profissionais e ao modo como cada um se identifica e se reconfigura a si mesmo, sob o olhar do outro, na autoconfrontação simples.

³⁹ Na França esses estudos iniciaram com coletivos de trabalhadores como condutores de trem. No Brasil, essa metodologia foi adotada para estudo do trabalho, especialmente, to trabalho docente como Lousada (2006), Eric (2009), Machado e Bronckart (2009), Bueno (2007), dentre outros

⁴⁰ No capítulo 5 denominado de Metodologia serão descritos os dispositivos de autoconfrontação usados neste estudo.

Assim o trabalhador, por meio das autoconfrontações simples, faz comentários sobre si mesmo, englobando vários níveis de sua ação, parando, notadamente, em suas táticas, naquilo que o surpreende, referindo-se frequentemente a sua experiência e é possível também ele tomar consciência das atividades suspendidas, contrariadas e impedidas Clot (2010).

Entendendo que essa abordagem da atividade de trabalho favorece o desenvolvimento profissional, utilizamos neste estudo o dispositivo da autoconfrontação simples para a geração e produção dos dados em nosso estudo. Essa opção se justifica, tendo em vista que o nosso interesse é no trabalho individual de cada profissional, identificando como o agir é representado por um profissional, se de forma individual ou coletiva, pois nesse tipo de autoconfrontação “[...] o desenvolvimento é então manifesto: é nesse momento que se opera quase sempre a disjunção entre duas fases [...] a construção do ‘eu’[...] e a sua qualidade como sujeito” (CLOT, 2010, p. 140).

As filmagens das autoconfrontações simples aconteceram de forma presencial⁴¹, no IEMA Unidade Plena de São Luís Centro, conforme a figura 18 baixo, em uma sala reservada, conforme a Figura 6 e disponibilizada pela direção da escola e livre de interferências externas como barulhos, sons, entradas de outras pessoas, etc., ou seja, um ambiente de qualidade em que pudemos deixar o professor à vontade.

Figura 6 – Espaço físico disponibilizada pela escola para realização das entrevistas de autoconfrontações



Fonte: Arquivo da escola.

⁴¹ Fizemos um acordo com os professores colaboradores da pesquisa para realizarmos as entrevistas de autoconfrontações de forma presencial. Para isso, tivemos que seguir obrigatoriamente todas as medidas de segurança sanitária então vigentes de acordo com as recomendações e orientações do Ministério da Saúde e da Secretaria de Saúde do Estado do Maranhão, como o uso de máscaras por todos os participantes das entrevistas, o distanciamento social de aproximadamente 1 metro entre os participantes, a disponibilização e o uso de álcool em gel para higienização das mãos, bem como a limpeza e higienização constante dos equipamentos e dos mobiliários utilizados durante as entrevistas, dentre outros.

Todo o espaço de realização da sessão de autoconfrontação foi organizado com antecedência pelo investigador e preparado de forma intencional, atendendo as recomendações sanitárias. Assim, conforme a Figura 7 abaixo, dispomos na sala uma mesa grande com duas cadeiras, uma TV tela grande e um computador portátil para exibição dos vídeos das aulas na TV. O televisor ficou exatamente em frente ao pesquisador e ao professor colaborador da pesquisa para que ambos pudessem ter uma visão e audição do vídeo da aula com qualidade de som e imagem. Ao lado dos participantes da sessão de autoconfrontação foi posto um pedestal com um celular afixado para a filmagem das falas, que foi feita por um colaborador do pesquisador, especialista em filmagens.

Figura 7 – Organização e disposição do espaço físico para gravação da sessão de autoconfrontação simples



Fonte: Elaborado pelo autor.

Nos dias combinados entre o pesquisador e os colaboradores da pesquisa, cada professor informate assistiu os trechos da gravação, que foram previamente selecionados pelo pesquisador, a fim de que pela exibição do vídeo e do diálogo entre o pesquisador e cada docente, houvesse a (co)análise do trabalho. Elaboraremos antecipadamente um roteiro de questões (Apêndice D), visando organizar o diálogo, com vistas a permitir a cada docente abordar os aspectos potencializadores e impeditivos ou dificultadores do seu trabalho com língua portuguesa no contexto remoto emergencial. Para seleção dos trechos levamos em conta os segmentos em que o pesquisador e/ou professores abordaram e comentam os seguintes temas sobre as filmagens: estratégias para execução das aulas no formato remoto emergencial, a

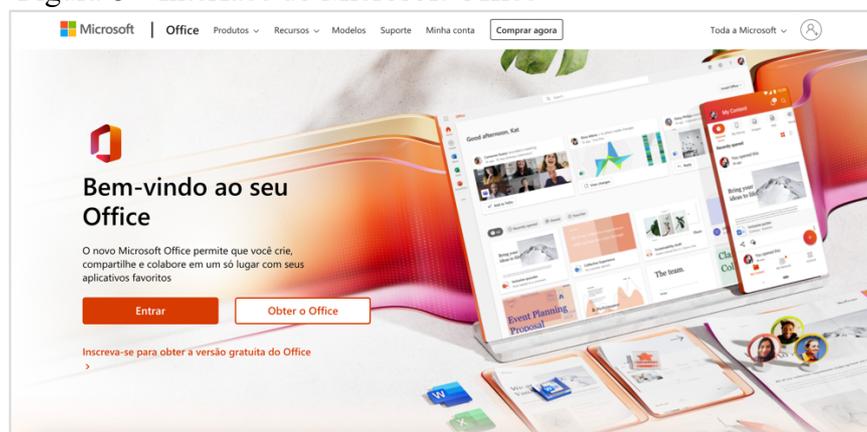
seleção do objeto de aprendizagem (conteúdo) e concepção de ensino de Língua Portuguesa, a interação didática, o trabalho em grupo, a participação dos estudantes nas aulas e nas atividades, a avaliação da aprendizagem e a formação docente.

Nas entrevistas de autoconfrontação, nosso objetivo foi levar os professores a relatar e descrever o agir observado nos vídeos gravados a partir da aula ministrada por cada docente, e a fazer comentários a respeito da conduta observada em relação ao ensino de língua portuguesa, com vistas a estabelecer os vínculos entre o observado, o que pretendia ser feito, o que precisava ser feito e o que poderia ter sido feito, conforme Clot (2010, p. 240) “[...] até que se manifestem os limites dessa descrição, até que a verdade estabelecida seja flagrada na veracidade do diálogo, pela autenticidade dialógica”. Ressaltamos, porém que esse dispositivo de geração de dados, de modo peculiar, a autoconfrontação simples, faz emergir determinado perfil de discurso.

6.5.1.2 Instrumento para transcrição das verbalizações realizadas na autoconfrontações simples

Após a realização da autoconfrontação simples, fizemos a transcrição grafemática dos textos verbalizados pelos docentes e pelo pesquisador, por meio da utilização do programa *Office 365*⁴². No entanto, foi feita a revisão de todos os turnos de fala pelo pesquisador, tendo em vista que o *software* deixou alguns problemas grafemáticos nos arquivos.

Figura 8 – Interface do Microsoft Office



Fonte: Captura da tela do *Google Meet* realizada pelo autor.

⁴² Trata-se de um software desenvolvido para a análise de dados audiovisuais, cuja vantagem principal reside no fato de disponibilizar o acesso simultâneo ao vídeo (ou áudio) e à transcrição, o que facilita o trabalho do pesquisador ou do transcritor.

Adotamos as normas para as transcrições colhidas em Fávero, Andrade e Aquino (2005), as quais adaptamos aos nossos propósitos de pesquisa. Apresentamos, abaixo, o Quadro 9, com as normas utilizadas na transcrição que serão usadas para a transcrição das autoconfrontações:

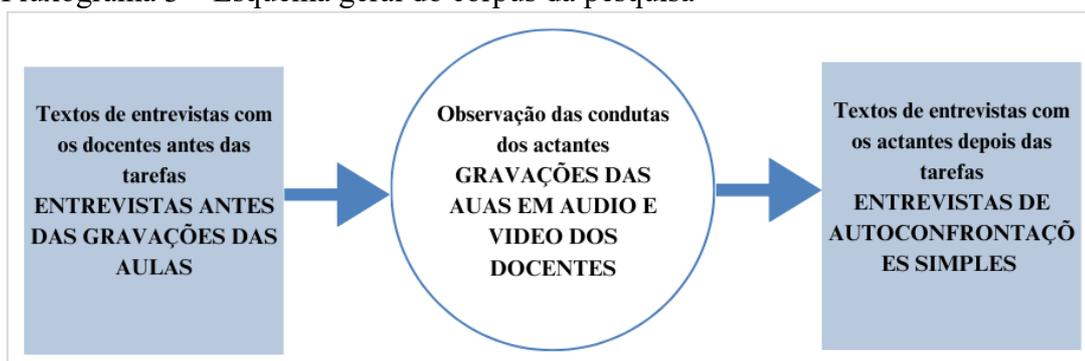
Figura 9 – Normas para transcrição das autoconfrontações

OCORRÊNCIAS	SINAIS
Incompreensão de palavras ou segmentos	Parênteses vazios ()
Dúvida sobre o que foi falado, hipótese do que se ouviu	Escrever entre parênteses o que se entendeu ouvir: (por exemplo)
Truncamentos	Barra /
Entoação enfática, acento forte ou voz alta	MAIÚSCULAS
Alongamento de vogal ou consoante (como s, r)	Dois pontos ::
Silabação	Hífens: pro-du-ção
Interrogação	Sinal de pontuação convencional ?
Qualquer pausa	Reticências ...
Comentários descritivos do pesquisador	Escrever entre parênteses duplos o comentário: ((escreve no quadro))

Fonte: Elaborado pelo autor.

Em suma, o *corpus* desta pesquisa foi constituído pelo conjunto de textos produzidos na situação de trabalho, conforme o Fluxograma 3 abaixo baseado em por Bronckart (2006).

Fluxograma 3 – Esquema geral do corpus da pesquisa



Fonte: Adaptado pelo autor de Bronckart (2006, p. 216).

6.6 Procedimentos de análise dos dados

Nesta subsecção, especificamos os procedimentos para a análise e interpretação dos dados de acordo com pressupostos teóricos do Interacionismo Sociodiscursivo. Adotamos a perspectiva teórico-metodológica de análise textual desenvolvida por Bronckart (2006) e Bronckart e Machado (2004), articulada aos procedimentos e categorias metodológicas desenvolvidas pela Ergonomia e Clínica da Atividade (CLOT, 2010; FAITA, 2004). Nesse sentido, para analisar como os docentes de língua portuguesa representam o seu trabalho em

um contexto de ensino remoto emergencial, utilizamos um *corpus* composto de 6 entrevistas de autoconfrontações simples realizadas com três professores voluntários, correspondendo a duas aulas de cada professor consoante já descrito.

De modo amplo, nossa análise contemplou procedimentos de análise linguístico-discursivos e interpretativo à luz de categorias da semiologia do agir, partindo de uma abordagem descendente de análise textual desenvolvida no ISD, visando evidenciar claramente a especificidade do trabalho docente, mesmo entendendo a sua “[...] opacidade”, ou seja, a “[...] dificuldade de descrevê-lo, caracterizá-lo e até mesmo de, simplesmente, ‘falar’ dele” (BRONCKART, 2006, p. 203-204)

Retomamos os objetivos, as questões de pesquisa e apresentamos e os níveis de análise da arquitetura textual conforme os pressupostos do ISD no Quadro 20 abaixo:

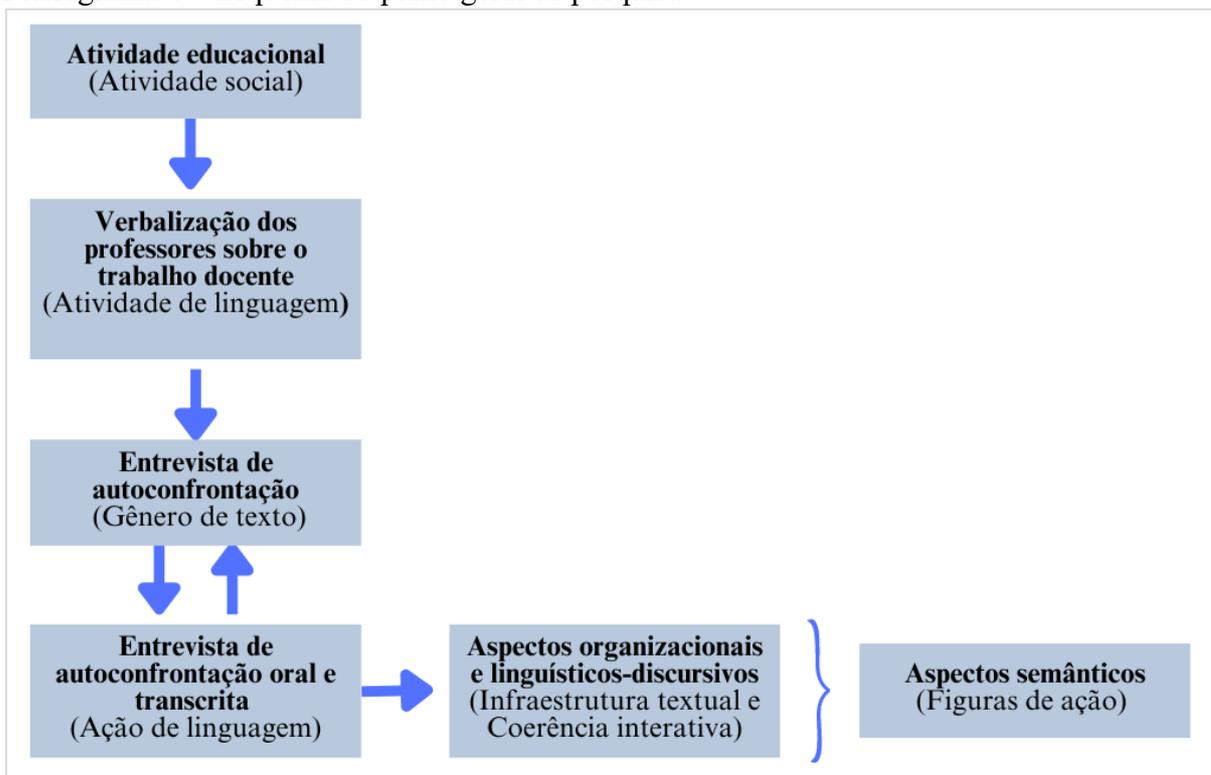
Quadro 20 – Quadro norteador de pesquisa

OBJETIVO GERAL	QUESTAO CENTRAL
Analisar as representações sobre o trabalho docente construídas nos/pelos textos das autoconfrontações produzidos pelos docentes de língua portuguesa como LM no contexto de ensino remoto emergencial	Quais representações os docentes constroem de si e do seu trabalho como professores de língua portuguesa no contexto de ensino remoto emergencial?
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	QUESTÕES SECUNDÁRIAS
a) Caracterizar nos aspectos contextual, organizacional e temático os textos produzidos pelos professores para tematizar o seu agir; b) identificar as marcas linguísticas e enunciativas nos textos de ACS e, conseqüentemente, os tipos discursivos mobilizados pelos docentes para representar o seu <i>métier</i> ; c) identificar as figuras de ação mobilizadas pelos professores nos textos das autoconfrontações depreendendo como esses professores interpretam o seu agir docente através dessas figuras e como elas contribuem para o seu desenvolvimento profissional.	a) Quais as características gerais dos textos (gênero, plano de texto, organização temporal) produzidos pelos professores nas autoconfrontações? b) Quais os tipos os tipos de discursos são mobilizados pelos docentes para representar o seu <i>métier</i> e como as marcas linguísticas e enunciativas, constituintes desses tipos discursivos, implicam ou não os produtores desses textos? c) Quais figuras de ação são mobilizadas pelos professores nos textos das autoconfrontações para reconfigurar/interpretar o seu agir docente e como elas contribuem para a representação do seu <i>métier</i> ?

Fonte: Elaborado pelo autor.

Assim, face aos nossos objetivos e visando a responder às questões de pesquisa, a análise textual da nossa investigação se ancora na abordagem descendente proposta pelo Interacionismo Sociodiscursivo. Portanto, partimos de uma análise macro, ou seja, da dimensão ativa e prática das condutas humanas desses profissionais para chegarmos as condutas verbais, conforme o Fluxograma 4:

Fluxograma 4 – Esquema do plano geral da pesquisa



Fonte: Elaborado pelo autor.

A seguir, elencamos os três procedimentos adotados para análise dos dados neste estudo, organizados em quatro etapas analíticas, conforme Bronckart e Machado (2004). A primeira consistiu-se na análise do *contexto situacional de produção dos textos (os elementos externos)*; em seguida, a segunda, com foco no plano geral do gênero de texto, sua formatação geral; a terceira consistiu na análise dos aspectos *linguístico-discursivos e enunciativos (infraestrutura textual e mecanismos enunciativos)* e, por fim, a quarta com ênfase nos *aspectos referentes ao agir (interpretativo)*.

Apresentamos o Quadro 21 abaixo, com a esquematização das etapas e das categorias analíticas utilizadas na análise dos dados:

Quadro 21 – Categorias analíticas

ANÁLISE TEXTUAL	ETAPAS
	1. Análise do contexto sociointeracional de produção dos textos (elementos externos)
	2. Análise do plano geral do gênero dos textos (formatação geral)
	3. Análise dos mecanismos linguístico-discursivos e enunciativos
	4. Análise dos aspectos semiológicos

Fonte: Elaborado pelo autor.

6.6.1 Análise do contexto sociointeracional de produção

A primeira etapa de análise diz respeito ao contexto sociointeracional de produção. Por meio desse procedimento nosso foco foi compreender a situação de produção de linguagem no que diz respeito às representações que os docentes constroem sobre si mesmos e sobre o seu trabalho como professores de língua portuguesa no contexto de ensino remoto emergencial. Nesse sentido, identificamos nas entrevistas de autoconfrontação realizadas com os professores, os elementos que podem influenciar a tematização desses textos e sua forma de organização, isto é, as representações sobre o contexto físico e sociosubjetivo de produção desse gênero textual.

Por meio dessa etapa analítica, respondemos questão central de pesquisa: quais representações os docentes constroem sobre si e sobre seu trabalho como professores de língua portuguesa no contexto de ensino remoto emergencial. Assim, buscamos apreender quem são esses sujeitos, a quem se destina o texto, em que lugar e quando foi produzido, quem são seus interlocutores, qual o papel social e para que finalidade. Ressaltamos que a resposta dessa pergunta não se completa apenas pelos elementos da situação de produção, mas também pelos índices da infraestrutura textual e dos elementos semiológicos, que serão descritos nos tópicos seguintes

A seguir, apresentamos a esquematização dos elementos do contexto de produção no Quadro 22:

Quadro 22 – Elementos do contexto sociointeracional de produção

PARÂMETROS	CONTEXTO SOCIOINTERACIONAL DE PRODUÇÃO
Objetivo (contexto físico)	Pessoa ou máquina (emissor e receptor) Lugar de produção (espaço físico ou virtual) Momento de produção
Sociosubjetivo (contexto sociosubjetivo)	Lugar social (instituição escolar) Papel social (enunciador e destinatário) Objetivo (s)

Fonte: Elaborado pelo autor.

6.6.2 Análise do plano geral do gênero dos textos (formatação geral)

Nesta etapa analítica buscamos responder as duas questões da pesquisa seguintes: quais as características gerais dos textos (gênero, plano de texto, organização temporal, etc.) produzidos pelos professores nas autoconfrontações e, ainda, quais as dimensões do trabalho docente nesse contexto de ensino são tematizadas nos textos produzidos pelos docentes. Esta

etapa contempla a análise das dimensões e organização temáticas, o planejamento do conteúdo semântico do texto, os tipos discursivos e as modalidades do gênero e as unidades linguística.

Para isso, caracterizamos as entrevistas de autoconfrontações nos aspectos organizacional e temático, isto é, procuramos delinear o plano global do texto com a organização dos segmentos temáticos centrais e o suporte em que ele foi veiculado. Examinamos também aspectos como títulos, divisões maiores, tamanho e elementos paratextuais que o circundam, bem como fizemos, ainda, a identificação do gênero que o texto mobilizou em sua tematização, explícita ou implicitamente. Essa análise nos permitiu perceber os temas predominantes, contínuos e/ou não abordados nos textos.

6.6.3 Análise dos aspectos linguístico-discursivos e enunciativos

Nesta etapa, fizemos a identificação dos mecanismos linguístico-discursivos e enunciativos. Inicialmente a análise qualitativa dos tipos de discursos e suas variantes (fusão e encaixamento). Na identificação dos tipos de discursos procuramos evidenciar as marcas linguísticas usadas pelo enunciador dos textos com o objetivo de verificarmos os índices de implicação dos parâmetros do ato enunciativo como as que indicam uma conjunção ou uma disjunção, no que respeita a situação de produção, retratando os mundos discursivos, isto é, o mundo do expor e/ou o mundo narrar.

Assim, conforme Bronckart e Machado (2004) identificamos as formas linguísticas presentes nos textos, tais como: as marcas linguísticas indicadoras de implicação, conjunção e disjunção expostos no Quadro 23 abaixo:

Quadro 23 – Marcas linguístico-discursivas dos tipos de discursos

UNIDADES LINGUÍSTICAS QUE INDICAM IMPLICAÇÃO					
Dêiticas				Formas verbais	
Pessoais (primeira)		Temporais	Espaciais	Primeira pessoa	
singular	plural	Advérbio (locuções adverbiais)		singular	Plural
<i>eu</i>	<i>nós, a gente</i>	<i>agora, hoje, neste momento</i>	<i>Cá, aqui, neste lugar</i>	<i>Fizemos</i>	<i>Falarei</i>
UNIDADES LINGUÍSTICAS QUE INDICAM CONJUNÇÃO					
Verbos					
Presente do indicativo		Futuro do presente		Futuro perifrástico	
<i>escreve, anota</i>		<i>apresentarei, mostrarei</i>		<i>vão ligar, vamos anotar</i>	
UNIDADES LINGUÍSTICAS QUE INDICAM DISJUNÇÃO					
Verbos			Expressões não-dêiticas		
Pretérito perfeito do indicativo	Pretérito imperfeito do indicativo	Futuro do pretérito	Espaciais	Temporais	
<i>Conseguiu, anotou</i>	<i>Fazia, ligava</i>	<i>Faria, escreveria</i>	<i>Na aula posterior</i>	<i>Na sala virtual</i>	

Fonte: Elaborado pelo autor.

Ainda nesta etapa, buscamos identificar os elementos responsáveis pela coerência interativa dos textos, ou seja, o enfoque enunciativo, ou pontos de vista e/ou as vozes explícitas ou pressupostas (da didática, do governo, do professor, dos colegas, da direção da escola, dos alunos, dos pais, etc.) que são transferidas para os textos. Procuramos averiguar o engajamento dos actantes ao enunciarem essas vozes.

Além disso buscamos averiguar quais as unidades linguísticas que operam as modalizações, isto é, marcas linguísticas que explicitam as avaliações ou julgamentos feitos, a partir de uma determinada voz, sobre certos aspectos do dizer dos professores. Nesse sentido, identificamos marcas linguísticas como adjetivos, advérbios, verbos, dentre outras marcas linguístico-discursivas. Esses elementos ajudaram responder a nossa terceira questão de pesquisa: quais os tipos de discursos são mobilizados pelos docentes para representar o seu *métier* e como as marcas linguísticas e enunciativas, constituintes desses tipos discursivos, implicam ou não os produtores desses textos?

A seguir, apresentamos o Quadro 24 com a esquematização dos mecanismos reesponsáveis pela coerência temática dos textos usados no tratamento dos dados: as vozes e as modalizações

Quadro 24 – Vozes e modalizações

MECANISMOS ENUNCIATIVOS RSPONSÁVEIS PELA COERENCIA INTERATIVA			
VOZES			
explícitas ou pressupostas (da didática, do governo, do professor, dos colegas, da direção da escola, dos alunos, dos pais,			
SOCIAL	PERSONAGENS	AUTOR EMPÍRICO	NEUTRA
vozes pessoas, grupos ou instituições sociais, não intervêm enquanto agentes, instâncias externas	humanos ou entidades humanizadas, implicadas, enquanto agentes dos eventos ou ações	emana diretamente da pessoa que está na origem da produção textual	responsabilidade enunciativa não é atribuída de forma clara a uma pessoa
MODALIZAÇAOES			
marcas linguísticas que explicitam as avaliações ou julgamentos feitos, a partir de uma determinada voz			
LÓGICA (EPISTÊMICAS E ALÉTICAS)	DEÔNTICAS	APRECIATIVAS	PRAGMÁTICAS
MUNDO OBJETIVO	MUNDO SOCIAL	MUNDO SUBJETIVO	MUNDO SUBJETIVO
Situações certas, possíveis, prováveis, improváveis	valores sociais permitidos, proibidos, necessários, desejáveis	julgamentos mais subjetivos dos fatos enunciados	julgamento sobre uma das facetas de responsabilidade de um ente integrante do conteúdo temático - um personagem, um grupo, uma instituição - em relação ao processo de que é agente
MARCAS LINGUÍSTICAS			

<i>expressões do tipo: talvez, é necessário que, é evidente que</i>	<i>expressões do tipo: jamais deve ser esquecido, não posso deixar, é preciso que,</i>	<i>adjetivos: bons, maus, ruins, estranhos advérbios: infelizmente, felizmente, mal, sim</i>	<i>formas verbais no futuro do pretérito, os auxiliares ou metaverbos de modo querer, poder etc., advérbios e/ou locuções adverbiais como certamente, infelizmente, etc.; orações impessoais regentes de oração subordinada é provável que..., é lamentável que..., dentre outras</i>
---	--	--	---

Fonte: Elaborado pelo autor.

6.6.4 Análise dos aspectos semântico-semiológicos

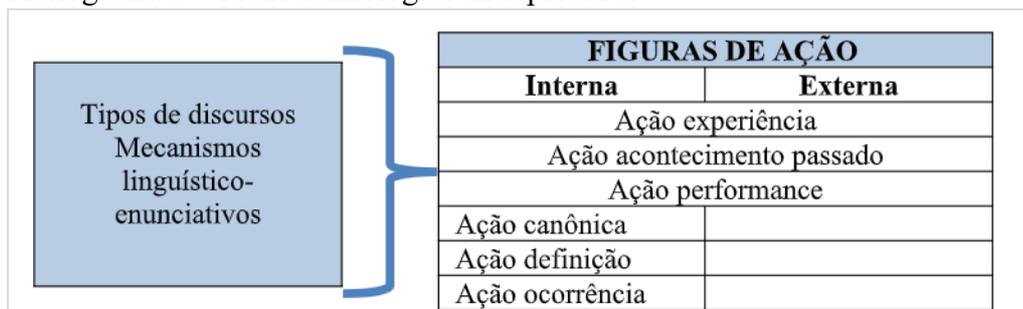
A última etapa de análise diz respeito aos aspectos semântico-interpretativos, ou seja, a análise semiológica do agir. Essa análise levou em consideração os resultados da etapa anterior, de modo específico os aspectos linguístico-discursivos e enunciativos, a fim de responder a nossa quarta questão de pesquisa: quais figuras de ação são mobilizadas pelos professores nos textos das autoconfrontações para reconfigurar/interpretar o seu agir docente e como elas contribuem para a representação do seu *métier*?

Ressaltamos que o nível de análise da categoria semântica do agir engloba outros aspectos como as diferentes formas de agir, as dimensões do agir as dimensões do agir e os papéis imputados aos actantes implicados no agir. No entanto, limitar-nos-emos apenas na noção de figura de ação, tendo em vista a amplitude de nossa análise.

Feitas essas considerações, nossa análise, nesta fase, tem como base os estudos sobre figuras de ação (BULEA, 2010; BRONCKART, 2016) e sobre figuras de ação no contexto de formação docente (BULEA; LEURQUIN; CARNEIRO, 2013; BUENO, 2007; PEIXOTO, 2011). Nesta etapa, de caráter qualitativo, conforme já exposto no nosso aporte metodológico, identificamos as figuras de ação (internas e externas) mobilizadas pelos docentes para interpretar o seu trabalho no contexto remoto emergencial. Após a identificação, examinamos as configurações linguísticas das figuras já identificadas em estudos anteriores e já descritas no capítulo sobre os pressupostos teóricos. Além disso, vislumbramos, a partir da análise completa a possibilidade de constatar outras (s) figura(s) de ação que, porventura, os dados tragam à tona.

Apresentamos, a seguir, o Fluxograma 5 com a esquematização das configurações linguísticas das figuras de ação que nortearam nossa análise:

Fluxograma 5 – Plano semiológico-interpretativo



Fonte: Elaborado pelo autor.

Pelo exposto, pudemos perceber como foram feitas as análises dos dados, por meio das concepções adotadas no designer da pesquisa e decisões teóricas e metodológicas assumidas nesta investigação, a fim de que pudéssemos compreender as representações sobre o trabalho docente, durante o período de ensino remoto emergencial, representado nos textos de autoconfrontações simples. No próximo capítulo, serão sistematizados os resultados da análise dos dados.

7 ANÁLISE DOS DADOS

Então são detalhes a mais, de certa forma lhe estressa aquilo dali, naquela coisa ali muito complicado e o momento mesmo do: encontro da aula parece que você pelo fato de você está sentado... lhe cansa tanto, quando termina a aula você está tão cansado, tão esgotado daquele ((risos)) realmente é uma tensão muito grande, um desgaste psicológico, muito grande eu considero (Professor Marcos).

Este capítulo é referente a análise textual-discursiva empreendida neste estudo, a partir dos dados gerados por meio do dispositivo metodológico desenvolvido pela Clínica da Atividade e adotado neste estudo. Nesta seção, aprestaremos o exame detalhado dos textos empíricos do gênero entrevista de autoconfrontação simples⁴³ produzidos pelos docentes e transcritos pelo pesquisador com auxílio de ferramenta tecnológica e, posteriormente, descritos e interpretados no percurso desta tese.

Partimos do pressuposto de que as situações conflituosas do *métier* vividas pelos docentes, isto é, os impedimentos do agir em relação ao ensino de língua portuguesa, as diversas tarefas imputadas ao docente especialmente causadas pelo imediatismo do ensino remoto, as dificuldades de transpor o ensino presencial para o formato *online* e o uso (ou não) de ferramentas utilizadas pelos docentes nesse formato de ensino podem ser manifestados nos textos produzidos pelos docentes nas autoconfrontações, ou seja, por intermédio das condutas linguageiras desses profissionais e, por meio desses textos em que os docentes comentam e verbalizam sobre o seu agir, podemos ter acesso às representações que esses profissionais fazem do seu trabalho no contexto de ensino em que este estudo foi realizado, uma vez que “[...] as diferentes interpretações do agir, encontram-se construídas nos e pelos textos, que têm o poder de configurar a ação humana” (MACHADO; BRONCKART, 2009, p. 35).

Nosso principal objetivo foi analisar as representações sobre o trabalho docente construídas nos/pelos textos das autoconfrontações simples produzidos pelos docentes de língua portuguesa como LM no contexto de ensino remoto emergencial. Esse objetivo se desdobrou em objetivos mais específicos como caracterizar nos aspectos contextual, organizacional e temático os textos produzidos pelos professores para tematizar o seu agir, identificar as marcas linguísticas e enunciativas nos textos de ACS e, conseqüentemente, os tipos discursivos mobilizados pelos docentes para representar o seu *métier* e, por fim, identificar as figuras de ação mobilizadas pelos professores nos textos das autoconfrontações

⁴³ Embora não seja nosso propósito caracterizar um novo gênero textual, entendemos que a entrevista de autoconfrontação não apresenta os mesmos parâmetros subjetivos e traços recorrentes de uma entrevista da atividade jornalística, por exemplo. Nesse sentido, apontamos a necessidade de estudos futuros que possam caracterizar o “gênero entrevista de autoconfrontação”, a partir de observação de recorrências e divergências psico-social e da organização composicional.

depreendendo como esses professores interpretam o seu agir docente através dessas figuras e como elas contribuem para o seu desenvolvimento profissional

Para alcançarmos os objetivos descritos acima, como já apresentado nos aspectos metodológicos desta tese, lançamos mão de um dos dispositivos metodológicos de observação indireta, desenvolvido pela Clínica da Atividade para a geração de dados: a autoconfrontação simples. Optamos por esse instrumento metodológico tendo em vista que ele permite, conforme assevera Clot (2010), a criação de um diálogo sobre a atividade entre o pesquisador e os docentes colaboradores da pesquisa, sendo, portanto, esse diálogo o motor do desenvolvimento humano e profissional, conforme afirma Vygostky (2010).

Após as tratativas com os docentes como já apresentado neste estudo, iniciamos as filmagens com os três professores na sua ação em sala de aula, executando a mesma tarefa, ou seja, a ministração de aulas do componente curricular língua portuguesa como LM. Essas aulas gravadas em áudio e vídeo constituíram o banco de dados observáveis que, posteriormente, foram assistidos, verbalizados e comentados pelos três professores colaboradores da pesquisa juntamente com o pesquisador, por meio das gravações em áudio e vídeos e, por intermédio da observação dessas filmagens, foram gerados os textos das entrevistas de autoconfrontação simples, cujos exemplares empíricos constituem o recorte do *corpus* analítico desta tese.

Para a execução da fase do tratamento dos dados do *corpus*, analisamos quatro aspectos, organizados em quatro etapas distintas e complementares, de forma dialética, adotando para essa fase o modelo de análise descendente de textos adotado pelo ISD, conforme Bronckart (2021; 2008; 2006; 1999), Coutinho (2019) e Bronckart e Machado (2004). Justifica-se essa abordagem em nosso estudo, tendo em vista que partimos da atividade social, das práticas sociais, da atividade educacional e escolar para as estruturas linguísticas dos textos das entrevistas de ACS, com a finalidade de identificar o agir tematizado pelos docentes no trabalho com o ensino de língua portuguesa em uma escola pública no contexto de ensino remoto emergencial conforme os objetivos de nosso estudo.

Os quatro aspectos analisados correspondem a quatro etapas de análise dos dados empíricos desta tese, como já descritos no capítulo da Metodologia. Assim, neste capítulo, de forma específica, apresentamos os *resultados da análise dos três textos empíricos* dos professores Marcos, Ana e Bia, gerados por meio do dispositivo de ACS, a partir da observação das suas aulas e do diálogo realizado entre esses três profissionais, de forma individual, e o pesquisador sobre as ações e as tarefas realizadas por eles. Após a sessão de autoconfrontação, o texto foi transcrito e analisado com base na proposta teórica e metodológica de análise textual

descendente Bronckart (1999; 2009); Bronckart e Machado (2004) e Machado e Bronckart (2009), conforme já exposto.

As análises desses dados obedeceram a quatro movimentos correlativos: o primeiro consistiu na *apreensão do contexto situacional de produção dos textos*, ou seja, os elementos externos como o *contexto físico e o contexto sociosubjetivo de produção dos textos*; em continuidade, o segundo focalizou os *aspectos composicionais e temáticos dos textos* produzidos pelos docentes, isto é, o *plano geral do gênero de texto e a sua formatação geral*; o terceiro, por sua vez, notabilizou os *aspectos linguístico-discursivos e enunciativos* que marcam as *relações estabelecidas entre os mundos discursivos e entre as instâncias de agentividade* e, ainda, as *marcas de responsabilização enunciativa nos textos*, como as vozes e as modalizações; e, por fim, o quarto movimento focou aos *aspectos interpretativo-semiológicos* que consistem na análise do agir dos docentes nos textos, por meio de categorias semiológicas, especificamente, as figuras de ação.

Em vista dos objetivos e do *designer* metodológico desta investigação, optamos por tratar os dados do *corpus* seguindo essas quatro etapas analíticas: *aspectos organizacionais do texto, aspectos composicionais e temáticos, aspectos linguísticos-discursivos e enunciativos e aspectos semânticos-semiológicos*, as quais correspondem aos objetivos específicos e as questões secundárias. Em cada etapa analisada utilizamos dados macros e micros dos três textos de entrevistas das autoconfrontações simples. Assim, por meio da análise desses quatro aspectos, de forma dialética, pudemos responder à questão central deste estudo: quais representações os docentes constroem de si e do seu trabalho como professores de língua portuguesa no contexto de ensino remoto emergencial?

A seguir, apresentamos o quadro 30 com uma esquematização do formato em que se deu a análise de dos textos em seu conjunto. Nosso *corpus*, como já exposto nos aspectos metodológicos, é formado por três textos resultantes de seis sessões de autoconfrontações, a partir de 6 (seis) aulas observadas e filmadas, conforme demonstrado no Quadro 19. Como o conteúdo das duas aulas filmadas de cada professor foi semelhante, tendo em vista a sua execução no mesmo dia e horário, temos, portanto, três entrevistas de autoconfrontações que compõem o seu *corpus* analítico, e um texto de entrevista de autoconfrontação produzido por cada professor, ou seja, um texto de Marcos, um de Bia e um de Ana, juntamente com o pesquisador.

Quadro 25 – Quadro geral das categorias analíticas dos textos

ASPECTOS ANALISADOS	TIPO DE ANÁLISE	CATEGORIAS DE ANÁLISE	PROCEDIMENTOS/ESTRATÉGIAS DE ANÁLISE
Aspectos organizacionais das entrevistas de ACS	Análise do contexto sociointeracional (elementos externos)	Contexto físico	Identificação das informações sobre o espaço físico: a pessoa ou máquina (emissor e receptor), o lugar e o momento de produção dos textos
		Contexto sociosubjetivo	Identificação as representações sociais sobre o lugar social da interação (instituições), os papéis sociais dos agentes (enunciador e destinatário) e os objetivos da interação
Aspectos composicionais e temáticos das entrevistas de ACS	Análise do plano geral do gênero de texto (formatação geral do texto)	Composicionalidade	Identificação dos índices externos que organizam o espaço do texto (organizadores textuais, título, intertítulo, quantidades de palavras e de turnos de falas etc.) Identificação de recorrências e divergências na organização composicional que classificam os textos de entrevista de autoconfrontações (características singulares ou padrões convencionais)
		Conteúdo temático	Identificação de informações que acionam o conteúdo temático dos textos
			Identificação dos segmentos temáticos centrais dos textos
Aspectos linguístico-discursivos e enunciativos	Análise das relações dos mundos discursivos e das instâncias de agentividade	Tipos de discursos	Identificação dos mundos discursivos criados que traduzem as escolhas psicolinguísticas do produtor dos textos Identificação dos tipos de discursos e das variantes dos tipos de discursos mobilizados pelos produtores dos textos
		Marcas linguísticas e enunciativas	Expor como os agentes produtores se implicam nos textos que produzem Indicar o grau de implicação dos agentes produtores dos textos
	Análise da responsabilização enunciativa (mecanismos enunciativos)	Tipos de vozes	Apontar o engajamento do enunciador ao se apropriar das vozes (social, da personagem, do autor empírico, etc) na produção do texto Identificar as unidades linguísticas que operam modalizações feitas a partir de uma determinada voz ou ponto de vista
		Modalizações	Identificar os tipos de modalizações nos textos
Aspectos semântico-semiológicos	Análise do agir nos textos	Figuras de ação internas e externa	Identificar as ocorrências de figuras de ação em ocorrência nos textos, diferenciando se são internas ou externas Perceber que relação(ões) se estabelece(m) entre a figura de ação e a representação discursiva sobre o trabalho docente no contexto de ensino remoto Observar a possível ocorrência de uma nova figura de ação, a partir da análise dos textos, em relação ao trabalho docente.

Fonte: Adaptado de Joaquim (2022, p. 108).

Inicialmente os três professores informantes da pesquisa, em momento distintos, assistiram aos trechos selecionados pelo pesquisador (recortes da aula gravada em áudio e vídeo) de acordo com os critérios descritos na Metodologia e, em seguida, realizaram as

verbalizações sobre os agires observado por eles, ou seja, sobre as ações e as tarefas realizadas em sala de aula. Tendo em vista a plasticidade do dispositivo da autoconfrontação, houve momentos em que os docentes pediram para o pesquisador parar o vídeo durante a exibição de algumas sequências e teceram comentários sobre algum ponto específico do agir observado por eles.

Geralmente, o investigador tecia alguns comentários logo após a exibição dos trechos selecionados, como por exemplo “o que está acontecendo nessa cena?” ou “o que o senhor está fazendo nesse momento” ou ainda, “houve alguma coisa que você planejou e que não conseguiu realizar”, dentre outras. No entanto, havia momentos que não era necessário a intervenção do pesquisador, pois os professores tomavam iniciativa de descrever e comentar suas ações e tarefas após a exibição das sequências filmadas e exibidas.

Apresentamos, doravante, os dados identificados nos textos produzido pelos professores Marcos, Bia e Ana em situação de interação como o pesquisador (instâncias produtoras) nos textos de ACS. Conforme já explicitado, nossa análise se desenvolveu em quatro etapas, considerando os elementos, os procedimentos e os objetivos de análise, conforme o *designer* metodológico desta investigação.

Com vistas a analisar as representações sobre o trabalho docente construídas nos e pelos textos das autoconfrontações produzidas pelos docentes, colaboradores de nosso estudo, propomos a responder a seguinte questão central de pesquisa: quais representações os docentes constroem de si e do seu trabalho como professores de língua portuguesa no contexto de ensino remoto emergencial? Esse objetivo geral e questão principal da pesquisa se desdobrou em três objetivos específicos e três questões secundárias, conforme já apresentados no Quadro 20.

Assim, por meio do primeiro objetivo específico da nossa investigação buscamos *caracterizar os textos produzidos pelos professores para tematizar o seu agir nos aspectos contextual, organizacional e temático*. Para atingirmos esse objetivo buscamos responder à seguinte questão secundária: *quais as características gerais dos textos (gênero, plano de texto, organização temporal) produzidos pelos professores nas autoconfrontações?*

A resposta a essa primeira questão secundária de pesquisa requereu a análise de dois aspectos analíticos, conforme apresentado no Quadro 25, que se desdobrou na análise do contexto sociointeracional de produção dos textos (o contexto físico e o contexto sociosubjetivo) e na análise dos aspectos composicionais e temáticos (a formatação geral do texto), ou seja, as etapas 1 e 2 de examinação dos dados.

7.1 O contexto sociointeracional de produção do texto

Nesta primeira etapa fazemos uma *análise contextual e situacional* dos dados em uma abordagem qualitativa de caráter descritivo e interpretativo, com o objetivo de apontar e descrever as instâncias produtoras do texto. Nesse sentido, identificamos os *dados referentes ao contexto físico e ao contexto sociosubjetivo da situação sociointeracional de produção* dos textos dos três professores, Marcos, Bia e Ana. A análise do contexto de produção das entrevistas de autoconfrontação simples teve a finalidade apontar as representações que podem influenciar a forma como o texto se organiza.

Para a caracterização do contexto sociointeracional de produção dos textos identificamos os elementos linguísticos que constituem, de um lado, os *parâmetros do contexto físico*, ou seja, a pessoa ou máquina – emissor e receptor - o espaço e o momento de produção do texto e, de outro, os *parâmetros do contexto sociosubjetivo* em que verificamos as marcas linguísticas que permitem a identificação das representações construídas sobre o trabalho, por meio dos parâmetros sociosubjetivo mobilizados, a saber, o lugar social da interação (instituições), os papéis sociais dos agentes (enunciador e destinatário) e os objetivos da interação.

Conforme destaca Rodrigues (2010) é preciso salientar que o “contexto de produção”, não se refere a características empíricas desse contexto, mas sim a representações que os interlocutores mobilizam na produção textual sobre a situação em que estão inseridos. Essas representações podem ser vistas como “internalizações” individuais variáveis da situação social em curso, construídas tanto sócio-historicamente quanto na situação particular de produção dos textos. Tais representações sobre o contexto de produção exercem, portanto, controle pragmático ou ilocucional sobre a organização textual, conforme afirma Bronckart (1999, p. 92), o que vai possibilitar, neste caso específico, verificar as particularidades do contexto de produção dos textos das ACS.

Assim, analisando o contexto de produção mais específico das entrevistas de ACS, temos as seguintes evidências: em relação ao contexto sociointeracional de produção dos textos, identificamos os seguintes parâmetros físicos e sociosubjetivos: três pessoas (uma do sexo masculino e duas do sexo feminino) que exercem a função de professores de língua portuguesa como LM (emissor). Esses sujeitos tecem comentários a uma pessoa do sexo masculino, professor e pesquisador (receptor), sobre suas ações e atividades desenvolvidas em situação em sala de aula de língua portuguesa com LM em contexto de ensino remoto emergencial devido a pandemia da COVID-19 (objetivo da interação). Essas pessoas estão em uma sala física de

uma escola pública (espaço ou lugar de produção do texto) no semestre 2021.1 (momento da produção).

No que se refere ao número de pessoas envolvidos no evento, participaram o pesquisador, os três professores colaboradores (informantes da pesquisa) e um técnico de gravação contratado pelo pesquisador para realização das filmagens. A relação proxêmica desses indivíduos em cada sessão de autoconfrontação configura-se com os dois interlocutores envolvidos diretamente na interação, professor e pesquisador, sentados lados a lado e de frente para a tela da TV, e o técnico de filmagem em pé ao lado da câmera, este último não participa dos diálogos, sendo seu papel restrito a função técnica da gravação, conforme a figura 21 abaixo:

Figura 10 – Disposição das pessoas durante a filmagem



Fonte: Elaborado pelo autor.

Especificamente em relação aos parâmetros do contexto físico, a categoria *emissor*, ou seja, os sujeitos empíricos, são marcados linguisticamente nos três textos, sob a forma de elemento paratextual, identificados por nomes próprios, em forma de pseudônimos dos colaboradores e informantes da pesquisa, ANA, MARCOS e BIA. Esse recurso, deve-se ao fato da necessidade de preservação da face desses sujeitos por questões éticas da pesquisa.

Quanto ao *receptor*, ele é marcado linguisticamente no início do texto, sob a forma de elemento paratextual por intermédio de nome próprio, Elinaldo Soares Silva, ou seja, o pesquisador. Importante salientar que tanto os professores Marcos, Bia e Ana como o

pesquisador estavam numa posição de emissor e receptor, considerando os parâmetros físicos e as características genéricas da entrevista de autoconfrontação.

De acordo Rodrigues (2010), as relações que se constroem na interação da ACS não implicam uma simetria total entre as participantes no poder de interagir no decorrer da situação. Nesse mesmo sentido, Lousada (2006) assinalou em seu estudo sobre o texto da ACS que a relação que se estabelece entre os interlocutores da ACS “[...] tende à simetria, uma vez que o poder do pesquisador não fica tão forte quanto em outros procedimentos [...]” (LOUSADA, 2006, p. 220), referindo-se, nesse caso, ao papel comunicativo dos interlocutores. Tem-se, desse modo, que a ACS, como todas as interações, é “[...] ativa e passiva ao mesmo tempo [...]” (GOFFMAN *apud* JOSEPH, 2000, p. 19), já que é no contexto de produção da ACS representado pelos interlocutores que os diferentes papéis são constituídos.

A categoria *espaço* é visualizada nos textos das entrevistas de autoconfrontação dos três professores sob a forma de elementos paratextuais na parte superior do texto, marcado linguisticamente por nomes próprios como a instituição de ensino (Unidade Plena do IEMA São Luís Centro) e, de forma mais específica, a “sala da gestão da escola”, onde ocorreram as gravações das sessões de autoconfrontações, coincidindo, portanto, o lugar físico com o lugar institucional.

O espaço é materializado no texto por meio marcas linguísticas como os dêiticos espaciais como “lá”, “aí”, substantivos “sala” e advérbios “aqui”, destacados em negrito no excertos abaixo, não para representar o lugar de produção das autoconfrontações, mas para fazer referências ao lugar físico virtual onde foram gravadas as aulas, portanto demonstrando um certo distanciamento do local em que eles se encontram fisicamente no momento da produção das entrevistas, como podemos verificar nos excertos dos três textos a título de exemplificação, contidos nos trechos⁴⁴ abaixo:

Exemplo 1 – Professora Ana:

*PfA26 – [Um pouco, porque são pontuais né... às vezes eu, eu, eu coloco **lá** o horário e abro **a sala** bem antes mesmo, **aí** chega aluno cedo, **aí** vai bater papo, conversar, vão tirar alguma dúvida de alguma coisa, e tal, mas em geral é assim, eu espero 5 a 10 minutos de tolerância pra ()*

Exemplo 2 – Professora Bia:

*PfB36 – [Sim, a::: metodologia eu escolhi o debate oral e ela se difere principalmente na questão da interação entre os alunos, na participação entre eles, eu fiquei feliz com essa interação que aconteceu **MAIS** do que nas outras aulas, aulas*

⁴⁴ Os excertos extraídos das entrevistas de ACS dos professores são identificados da seguinte forma: Pf (professor); letras A, B e M (iniciais dos nomes dos professores) e numerais (localização dos turnos de falas na transcrição da autoconfrontação)

anteriores, que tavam muito expositivas, então assim, às vezes, né...nessas aulas expositivas a gente se sente falando só, né, não sabe se o aluno tá lá, se o aluno tá envolvido e::a minha intenção de mudar DRASTICAMENTE ((gesticulando)) para um debate oral, foi justamente essa, buscar a interação dos alunos, e aconteceu de fato, muito alunos participaram.

Exemplo 3 – Professor Marcos:

*PfM13 – e aí eu passei a usar **um computador e um celular**, então eu coloco pra captar a **imagem** e o outro para eu passar os slides ou qualquer outro material, né? Pra ver se diminui muito essa questão, esse atrapalho aí, esses obstáculos **técnicos**.*

*PfM22 – Entendeu? Assim, porque eu tenho preocupação sempre de, de saber como é que o aluno tá recebendo, tanto a **imagem** quanto o **áudio**, não é? Porque se eu não souber vai ficar difícil, falando aqui no meu ponto, achando que o aluno tá ouvindo tudo e tal, meio que complicado.*

*PfM26 – [Um pouco, porque são pontuais né... às vezes eu, eu, eu coloco **lá** o horário e abro **a sala** bem antes mesmo, aí chega aluno cedo, aí vai bater papo, conversar, vão tirar alguma dúvida de alguma coisa, e tal, mas em geral é assim, eu espero 5 a 10 minutos de tolerância pra ().*

Além do disso, o espaço é também marcado linguisticamente por advérbios “aqui” e locuções adverbiais “aqui do IEMA” no sentido do lugar da instituição em que a professora exerce o seu *métier*, ou seja, o IEMA, e não o lugar físico em que está ocorrendo o diálogo entre o pesquisador e a professora. As professoras Bia e Ana, conforme o trecho abaixo, usam esses recursos linguísticos para situar o espaço institucional e ressaltar a estrutura oferecida à comunidade escolar, bem como para fazer comparações em relação a outras instituições que na visão dela apresentam estruturas mais precárias.

Exemplo 4 – Professora Ana:

*PfA48 – É... pode ser a estrutura das escolas também, porque a gente sabe que a gente vive numa realidade que nem todo mundo tem essa estrutura **aqui do IEMA**, eu trabalhei em várias escolas mui:::to precárias, ante de chegar **aqui**, então isso poderia ser um argumento, então eu achei INTERESSANTE que ela tá mostrando um outro olhar.*

Exemplo 5 – Professora Ana:

*PfA37 – Mas assim, no seu, o programa de língua portuguesa, né, que vocês trabalham **aqui na escola**, oralidade é um eixo, é::: uma prática de linguagem que vocês sempre trabalham ou realmente essa aula foi planejada devido ao, à falta de participação nas aulas de gramática, de leitura, etc...?*

Quanto às informações relativas ao momento de produção dos textos de entrevistas de ACS, ou seja, a *temporalidade*, são efetivadas por intermédios de dêiticos temporais marcados na forma de datas, com incidências distintas no plano geral de texto. As datas são identificadas sob a forma paratextual. Nesse sentido, o texto de entrevista da ACS do Professor Marcos, com duração de 76 minutos e 52 segundos, ocorreu no dia 21 de maio de 2021, às 17h, após 15 dias da gravação das aulas; o texto de entrevista da ACS da Professora Ana teve duração de 66

minutos e 25 segundos, foi realizada no dia 13 de julho de 2021, às 9h, após 28 dias da gravação das aulas; enquanto que o texto de entrevista da ACS da Professora Bia teve duração de 65 minutos e 25 segundos ocorrida no dia 13 de julho de 2021, às 10h30, após 28 dias da gravação das aulas

Outras unidades linguísticas de *temporalidade* materializam o momento de produção dos textos. Os dêiticos temporais e um conjunto de advérbios e locuções adverbiais de tempo que remetem ao agir observado pelos professores, fazendo com que eles reflitam sobre suas ações positivas e, também, relatem impedimentos e dificuldades enfrentadas por eles para ministrar as aulas no formato remoto como podemos observar nos fragmentos textuais abaixo:

Exemplo 6 – Professor Marcos:

PfM120 – Então são detalhes a mais, de certa forma lhe estressa aquilo dali, naquela coisa ali muito complicado e o momento mesmo do:: encontro da aula parece que você pelo fato de você está sentado... lhe cansa tanto, quando termina a aula você está tão cansado, tão esgotado daquele ((risos)) realmente é uma tensão muito grande, um desgaste psicológico, muito grande eu considero.

Exemplo 7 – Professora Bia:

PfB24 – ... então eu acho que foi um momento interessante, eu gostei mu::ito, nós vamos continuar agora em agosto, com menos frequência em relação ao terceiro ano, mas mesmo assim, pelo menos um debate por mês, eu pretendo lançar, e::: o desempenho deles foi muito bom, eu go::stei muito da atuação do segundo ano em relação ao terceiro, por exemplo, o terceiro ano queria muito fazer assim, “professora, eu vou colocar aqui no chat, tá aqui, ó, pronto, minha opinião” e não QUERIA assim, enfrentar o desafio de FALAR, de construir, de se expor, a gente sabe que falar bem na sociedade que a gente vive também é um ponto muito, muito interessa::nte, profissionalmente, , por exemplo, pode te ajudar, te abrir PORtas, /tão eu achei legal esse momento, eu gostei muito.

A *temporalidade* é também marcada linguisticamente por dêiticos temporais, advérbios e locuções adverbiais para se referirem ao contexto da pandemia, não exclusivamente sobre o agir observado nas filmagens, ou seja, as tarefas executadas, mas para destacar as múltiplas demandas imputadas a eles no contexto de ensino remoto emergencial, considerado por eles como um período de insegurança, de acordo com os fragmentos textuais no trecho abaixo:

Exemplo 8 – Professor Marcos:

PfM84 – ISSO, não deixar, por exemplo, eu vou fazer exposição de um conteúdo logo todo, depois eu lanço a atividade pro aluno fazer de maneira assíncrona, e depois eu retomo, eu acho isso meio peri-goso nesse contexto agora, porque a gente se PERDE...

Em relação ao *contexto sociosubjetivo*, consideramos as noções de enunciador e destinatário, noções do mundo sociosubjetivo que se referem aos papéis sociais assumidos

institucionalmente do texto. Essas noções são importantes, tendo em vista que é dessa condição que resultam as produções textuais e as representações construídas na e pela linguagem sobre o trabalho docente.

Os interlocutores são o pesquisador e os professores. O pesquisador é também o ex-diretor do Instituto em que acontece a pesquisa. No texto da autoconfrontação, ele assume o papel de pesquisador, pois conduz a discussão, estabelece regras iniciais da interação verbal. Já os colaboradores da pesquisa são os professores de língua portuguesa da instituição, na situação de pesquisa são os sujeitos que fornecem as informações sobre o seus agires em sala de aula.

Assim, do ponto de vista institucional ambos são professores de língua portuguesa (pesquisador e professores colaboradores), na situação de pesquisa temos uma diferenciação de papéis, pois um assume a função de pesquisador e o outro de informante e, do ponto de vista do lugar de fala, os papéis também se diferenciam, uma vez que o pesquisador é quem dirige, orienta, organiza a interação enquanto que o(s) professor(es)-colaborador(es) responde(m), comenta(m) e também sugere(m) e inicia(m) novos conteúdos temáticos. Nesse sentido, tanto os professores Marcos, Bia e Ana como o pesquisador estavam numa posição de enunciatador e destinatário, considerando os parâmetros sociosubjetivos.

No que se refere ao papel social de *enunciador*, percebemos nos textos que os professores informantes se posicionavam como professores de língua portuguesa enquanto profissional de forma singularizada, em forma de dêiticos pessoais, marcado linguisticamente por pronome pessoal do caso reto “eu”, conforme identificados nos fragmentos textuais abaixo:

Exemplo 9 – Professora Ana:

PfA10 – Demorou demais ((risos)), os meninos tão ((tosse)) meio desorganizado, mas tem a questão do, também da tecnologia mesmo, né, eu ach/ depois a aluna entrou no WhatsApp disse: “professora, desculpe a gente ter demorado, porque a Internet não tava entrando e a gente não tava conseguindo passar o slide da: aula nesse momento que a senhora pediu, né”.

Exemplo 10 – Professora Bia:

PfB14 – [Bom, foi assim, eu coloquei três temas, eu não lembro agora qual foi o terceiro, mas eu não escolhi aleatoriamente, eu fiz um levantamento de cursinhos, cursinhos mesmo ((gesticulando))

Exemplo 11 – Professor Marcos:

PfM13 – e aí eu passei a usar um computador e um celular, então eu coloco pra captar a imagem e o outro para eu passar os slides ou qualquer outro material, né? Pra ver se diminui muito essa questão, esse atrapalho aí, esses obstáculos técnicos.

Os docentes se enunciam também de forma coletivizada, falando em nome dos professores de língua portuguesa da instituição em que eles lecionam, ou seja, do coletivo daquela instituição de ensino, por meio de formas dêiticas pluralizadas, marcadas linguisticamente por pronomes pessoais coletivadores como “a gente”, “nós”, “você”. Nos exemplos abaixo, evidenciamos as marcas linguísticas desses posicionamentos, de acordo com os fragmentos textuais abaixo:

Exemplo 11 – Professor Marcos:

*PfM110 – É, assim, é:: é tem alunos que, que procuram para tirar dúvidas pelo WhatsApp, né, é:: eu tô ministrando umas aulas de gramática num cursinho, que também é remotamente e:: tem muitos alunos que são daqui que estão nesse cursinho, né, e:: assim, eu tive aula lá e falamos sobre fonética e fonologia, parte da gramática que estamos estudando e aí tudo bem, como é muita gente lá, né, é:: o tempo é mais curto, **a gente** não tem esse tempo todo aí disponível.*

Exemplo 12 – Professora Ana:

*PfA87 – Isso daí **a gente** tem que fazer tudo pra dar certo, mesmo que se atrapalhe, mesmo que seja desorganizado, **a gente** faz de tudo.*

Exemplo 13 – Professora Bia:

*PfB63 – Eu achei interessante também essa, esse aprofundamento da questão da, da, da reflexão do ensino domiciliar dessas escolas, porque eles mesmos, mesmo, estão pensando assim, e como **nós** poderemos renovar o ensino...isso é muito interessante, assim repensar... por que que algumas pessoas estão preferindo o ensino domiciliar...será que não está na hora de a escola se reinventar? Então eu achei interessante esse, essa visão da J ((cita o nome da estudante))*

Além disso, pudemos perceber nos textos analisados, situações em que os professores assumem em suas verbalizações o papel social da profissão docente, ou seja, do ofício, independente de lecionarem o componente curricular Língua Portuguesa, mas como profissionais de qualquer disciplina, de qualquer instituição escolar que, assim como eles, se sentem cansados, preocupados, estressados, frustrados diante de uma tela nesse momento de ensino remoto emergencial. Esse posicionamento, como podemos verificar nos excertos abaixo, é marcado linguisticamente pelo pronome “você”:

Exemplo 14 – Professor Marcos:

*PfM118 – Mais cansativo, mais preocupante, mais estressante, porque/angustiante((risos)) ao mesmo tempo, né, o fato de **você** tá aqui solitário deste lado e de outro lado tem um monte de aluno que **você** não sabe o que tá acontecendo, de que maneira essa informação tá chegando pra eles, né, qualidade da informação, dá uma angústia, dá uma, né, complica muito assim e **você** de fato PERDE o controle*

Exemplo 15 – Professora Ana:

*PfA26 – Era em grupo, mas teve alunos que não conseguiram se organizar por conta da::: Internet e tudo isso, aí pediu pra fazer sozinho, EU NÃO QUERIA, né, que eu acho que se **você** faz em grupo, tem que ser em grupo, MAS como tem esse contexto que não é presencial, então eu tive que deixá-los à vontade, o importante é que eles participassem dessa, dessa forma, dessa atividade desse proj/, desse projeto de leitura, na realidade é um miniprojeto que eu faço, porque tem uma produção no final, eles vão fazer um resumo comentado daquele entendimento do livro que eles fizeram*

Especificamente o Professor Marcos assume em um determinado turno de fala do seu texto o papel social de pai. Esse mecanismo é usado para exemplificar a responsabilidade que os pais deveriam ter em relação aos seus filhos no cumprimento do horário determinado pela escola nesse período de ensino remoto emergencial. O posicionamento enunciativo paterno é enunciado pelo dêitico de pessoa, marcado linguisticamente pelo pronome pessoal de primeira pessoa “eu”, sendo que logo em seguida, ele retoma papel de professor, também recorrendo ao dêitico pessoal “eu” para explicar seus sentimentos enquanto professor ao ter que ficar esperando o aluno para iniciar a aula no horário determinado no contexto de ensino remoto emergencial, em conformidade com os fragmentos textuais apresentados abaixo:

Exemplo 16 – Professor Marcos:

*PfM42 – **Eu** tenho três filhos que estudam, e no momento que a minha filha mais nova tava no remoto eu que ficava lá para ACORDAR, porque a aula era sete horas, aí ela ficava naquela coisa “papai, daqui a pouco, eu tô com sono, não sei o que mais”, “não, você tem que acordar no horário certo” porque **eu** sei como é que é isso aí, tá esperando o aluno chegar, então assim, eu penso que o que que falta, talvez, não seja não seja, é somente esse fator, mas o fato deles ficarem à vontade de não ter/ eu acredito que muitos relaxam, né, eu acredito que seja isso.*

No que concerne ao papel social *destinatário*, verificamos que o Professor Marcos se refere ao beneficiário direto da ação, ou seja, o pesquisador, utilizando especialmente os pronomes de tratamentos “você”, e o pronome pessoal “tu”, bem como recorrendo a elipses, utilizadas por ele como forma de proximidade com o pesquisador e/ou professor, enquanto a forma pronome de tratamento “o senhor” talvez deva-se ao fato de que o pesquisador era até meses antes da realização da pesquisa, o diretor do Instituto. A seguir, apresentamos essas marcas linguísticas indicadoras do papel sociosubjetivo, conforme os excertos abaixo:

Exemplo 17 – Professora Ana:

*PfA43 – Ah, SIM, mas foi o link da na, naquele link que expirou, **tu** lembra ((referindo-se ao pesquisador))?*

Exemplo 18 – Professor Marcos:

*PfM22 – **Entendeu?** Assim, porque eu tenho preocupação sempre de, de saber como é que o aluno tá recebendo, tanto a imagem quanto o áudio, não é? Porque se eu não*

souber vai ficar difícil, falando aqui no meu ponto, achando que o aluno tá ouvindo tudo e tal, meio que complicado.

PfM180 – *Possivelmente, eu vou até lhe passar uma das aulas que eu gravei para o senhor ver se consegue perceber...*

No que diz respeito aos *objetivos*, os professores colaboradores visam ajudar o pesquisador como o trabalho de pesquisa, ou seja, com um trabalho de cunho científico, tendo em vista que ele sabe desse propósito e se comprometeu por meio do Termo de Consentimento. Já o pesquisador tem a finalidade de gerar um texto em situação de trabalho educacional, especificamente, sobre o ensino de língua portuguesa como LM, com a ajuda dos professores Marcos, Bia e Ana que apresente indícios de representação do trabalho docente no contexto de ensino remoto emergencial, por meio das gravações das aulas, de acordo com o fragmento textual abaixo:

Exemplo 19– Professora Ana:

PfA120 – *Tá, espero ter contribuído né ((risos)) com o seu trabalho, que dê certo.*

A interação comunicativa entre os interlocutores se realiza a partir de três orientações: partindo de trechos das aulas gravadas o pesquisador interage como os professores colaboradores, a fim de que estes possam falar sobre os seus agires em sala de aula e, assim, observe a sua prática e a ressignifique por meio da confrontação do trabalho realizado e do trabalho observado nas filmagens.

Nesse sentido, o diálogo entre o pesquisador e o professores Marcos se deu por meio da observação de cenas gravadas em áudio e vídeo em uma TV de uma aula virtual da disciplina Língua Portuguesa e Literatura do 3º ano do Ensino Médio do curso Técnico em Informática. Já entre o pesquisador e a Professora Ana se deu por meio da observação de cenas gravadas em áudio e vídeo em uma TV de uma aula virtual da disciplina Língua Portuguesa e Literatura do 1º ano do Ensino Médio do curso Técnico em Informática. Enquanto que entre o professor informante e o pesquisador se deu por meio da gravação de uma aula virtual da disciplina Língua Portuguesa e Literatura da 2ª série do curso Técnico em Turismo.

Apresentamos, no Quadro 26, os dados analisados e observados, no seu conjunto, nos três de entrevistas de autoconfrontações simples:

Quadro 26 – Síntese dos elementos objetivos e sociosubjetivos do contexto sociointeracional de produção

PARÂMETROS OBJETIVOS		ACS 1	ACS 2	ACS 3
Pessoas	Emissor	Ana	Bia	Marcos
	Receptor	Elinaldo Silva	Elinaldo Silva	Elinaldo Silva

Espaço		UP São Luís Centro	UP São Luís Centro	UP São Luís Centro
Tempo		Maior/2021	Julho/2021	Julho/2021
PARÂMETROS SOCIOSSUBJETIVOS		ACS 1	ACS 2	ACS 3
Papeis sociais	Enunciador	Professor de LP informante da pesquisa	Professor de LP informante da pesquisa	Professor de LP informante da pesquisa
	Destinatário	Pesquisador	Pesquisador	Pesquisador
Quadro da Interação		Esfera educacional – entrevista de autoconfrontação sobre a execução de duas aulas sobre Leitura no contexto de ensino remoto emergencial	Esfera educacional – entrevista de autoconfrontação sobre execução de duas aulas sobre Oralidade no contexto de ensino remoto emergencial	Esfera educacional – entrevista de autoconfrontação sobre duas aulas sobre Análise Linguística no contexto de ensino remoto emergencial
Objetivos		ajudar o pesquisador como o trabalho de pesquisa, ou seja, com um trabalho de cunho científico, por meio entrevistas de autoconfrontação simples em que os docentes relatam sobre suas ações e atividades realizadas em situação de trabalho por meio de observação de suas aulas gravadas em áudio e vídeo		

Fonte: Elaborado pela autora.

Conforme o exposto, a análise dos dados relativos aos aspectos socioninteracionais de produção dos três textos que compõem o *corpus* desta investigação centrou-se na identificação dos elementos dos parâmetros objetivos (emissor, receptor, espaço e tempo) e nos parâmetros sociosubjetivos (enunciador, destinatário, quadro social da interação e objetivos da interação) conforme a figura acima.

Em relação ao contexto físico, podemos constatar regularidades nos textos dos três docentes, ANA, BIA e MARCOS, embora haja algumas diferenças como já apontadas.

No que diz respeito as pessoas, as categorias como emissor e receptor, nos três textos de entrevistas de ACS analisados, geralmente, são identificadas por meio de marcas linguísticas como nome próprio e pseudônimos, sob a forma de elemento paratextual na ficha de identificação dos participantes das entrevistas de autoconfrontação. Notamos ainda, de forma recorrentes nos três textos que tanto os professores Marcos, Bia e Ana como o pesquisador estavam numa posição de emissor e receptor, tendo em vista a natureza do gênero entrevista.

A categoria *espaço* é marcado linguisticamente nos três textos por meio de unidades linguísticas como nomes próprios (Instituição de ensino), sob a forma de elementos paratextuais na ficha de identificação das entrevistas. No entanto, na verbalização dos docentes sobre o seu agir observado outros são trazidos ao texto por meio de marcas linguísticas como advérbios e locuções adverbiais para referenciar a sala de aula virtual onde foram filmadas as aulas, ou ainda, o espaço onde os estudantes se encontravam no momento da execução da aula e, também, o espaço institucional onde os professores exercem seu *métier*.

Relativamente à *temporalidade* encontramos marcas linguísticas como dêiticos temporais em forma datas, sob a forma de elementos paratextuais nos três textos, no sentido de

situar o dia, mês e ano em que foram produzidos os textos analisados. Por conseguinte, unidades linguísticas como advérbios e locuções adverbiais de tempo referenciaram o momento de produção da verbalização entre o pesquisador e os professores informantes da pesquisa e, ainda, serviram para encapsular o contexto da pandemia.

Quanto aos *parâmetros sociosubjetivos*, identificamos similaridades nos três textos analisado, porém com alguns pontos diferenciais no que diz respeito especialmente aos papéis sociais representados pelos docentes em suas verbalizações, dependendo do papéis que assumiram durante a interação com o pesquisador. Assim, no que concerne ao papel social dos docentes na produção dos textos, os textos analisados evidenciam os enunciadores assumem diversos papéis ao comentar sobre suas ações e desenvolvimento das atividades laborais.

O destinatário, Ex-diretor do Instituto onde se desenvolveu a pesquisa, é identificado por meio de recurso linguístico como pronomes de tratamento e pessoais. Nos textos, ele assume o papel de pesquisador, que rege a interação verbal, enquanto os professores assumem a papel social de colaboradores da pesquisa, fornecendo, não de forma passiva, as informações sobre o seu *métier* solicitadas pelo pesquisador.

Por meio de marcas linguísticas como dêiticos pessoais, os professores assumem diversos papéis sociais ao relatar sobre o seu trabalho no contexto de ensino remoto emergencial: professores de língua portuguesa enquanto profissional de forma singular, professores de língua portuguesa da instituição em que lecionam, o papel social da profissão professor e o papel de pai.

O quadro da interação é a esfera educacional, de modo específico a sala de aula de língua portuguesa como língua materna, em que os interlocutores dialogam sobre o trabalho docente: as ações, atividades, etc. por meio de entrevista de autoconfrontação, tendo como objeto a filmagem de duas aulas sobre o ensino de língua portuguesa no contexto de ensino remoto emergencial

No que diz respeito ao objetivo da interação comunicativa, os professores são cientes de que as interações entre eles e o pesquisador têm a finalidade de ajudar o trabalho de pesquisa, ou seja, com um trabalho de cunho científico. A formalidade ou informalidade das formas de tratamento são flexíveis, dependendo da função social e institucional desempenhadas, sendo utilizadas de acordo com a exigência do gênero entrevista, especificamente, de autoconfrontação. Assim encontramos formas como “tu”, “o senhor, a senhora”, “você”, dentre outras

7.2 Aspectos composicionais e temáticos das entrevistas de ACS

Esta seção diz respeito a análise relativa aos aspectos composicionais e temáticos dos textos produzidos durante as entrevistas de ACS. Para isso, procedemos a observação da formatação geral dos textos, com o objetivo de caracterizá-los e compreendermos a materialização linguística e discursiva, bem como o funcionamento comunicativo do gênero que é adotado e adaptado no dispositivo metodológico da autoconfrontação simples.

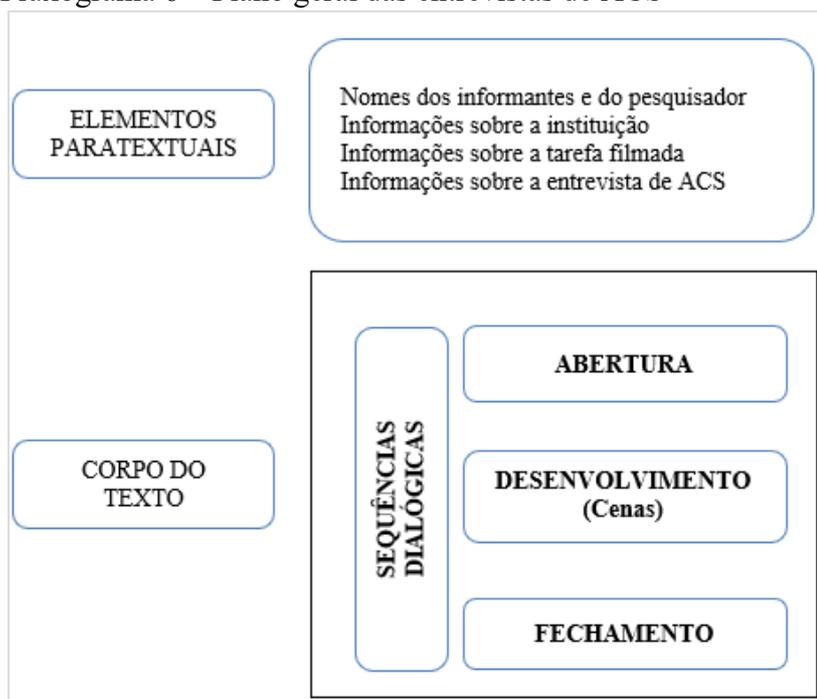
Inicialmente analisamos o plano global dos textos, ou seja, identificamos os índices externos que organizam o espaço do texto (organizadores textuais, título, intertítulo, quantidades de palavras e de turnos de falas etc.) e as recorrências e divergências na organização composicional que classificam os textos de entrevista de autoconfrontações simples (características singulares ou padrões convencionais). Em seguida, fizemos a identificação de informações que acionam o conteúdo temático dos textos e, ainda, dos segmentos temáticos centrais dos três textos.

No que diz respeito à composicionalidade, identificamos similaridades na organização do espaço textual e na caracterização global das três ACS analisadas, decorrentes da padronização do gênero textual entrevista e do próprio gênero profissional aula. No entanto, percebemos características singulares decorrentes das perspectivas individuais dos produtores dos textos e da interação estabelecida entre pesquisador e informantes, como o estilo, o número de palavras utilizada e a quantidade de turnos de falas ou sequências semelhantes.

De forma geral, podemos evidenciar que a partir das unidades, mecanismos e processos semiolinguísticos, as autoconfrontações assumem uma *etiqueta genérica de entrevista*, uma vez se constrói por sequências dialógicas entre o pesquisador e os sujeitos informantes (os docentes), portanto, entrevistador e entrevistados, por meio de perguntas e respostas, em que o objetivo do primeiro é extrair declarações e informações sobre um determinado assunto ou tema, em nosso caso específico sobre o trabalho docente

Nesse sentido, em termos gerais, as três entrevistas de ACS analisadas podem ser esquematizadas no Fluxograma 6:

Fluxograma 6 – Plano geral das entrevistas de ACS



Fonte: Elaborado pelo autor.

Conforme podemos perceber no Fluxograma 6 disposto acima, a análise dos dados incide sobre a transcrição dos textos das entrevistas de autoconfrontação simples e não sobre o texto original. Ressaltamos que o processo de transcrição não é uma operação mecânica, mas uma verdadeira reconstituição perceptiva das condições de produção, pois não é realizada durante a situação comunicativa e a regulação intersubjetiva do pesquisador e dos professores informantes, todavia conseguimos preservar, de modo mais ou menos fiel, as informações veiculadas nas interações dos participantes.

Em relação aos elementos paratextuais são encontradas nos três textos informações relativas aos nomes do pesquisador e dos pseudônimos dos informantes da pesquisa. Além disso, são dispostas informações sobre a instituição onde a pesquisa foi realizada: curso, turma, série/ano, professores, sobre a aula gravada (conteúdo, local, data, dia, hora, duração da gravação, suportes metodológicos e ferramentas tecnológicas utilizadas). Ainda são apresentadas informações sobre a sessão de autoconfrontação: tipo, data, dia, hora, local, formato (presencial ou *online*) duração da gravação, ferramentas utilizadas para a filmagem convenção utilizada para transcrição das entrevistas.

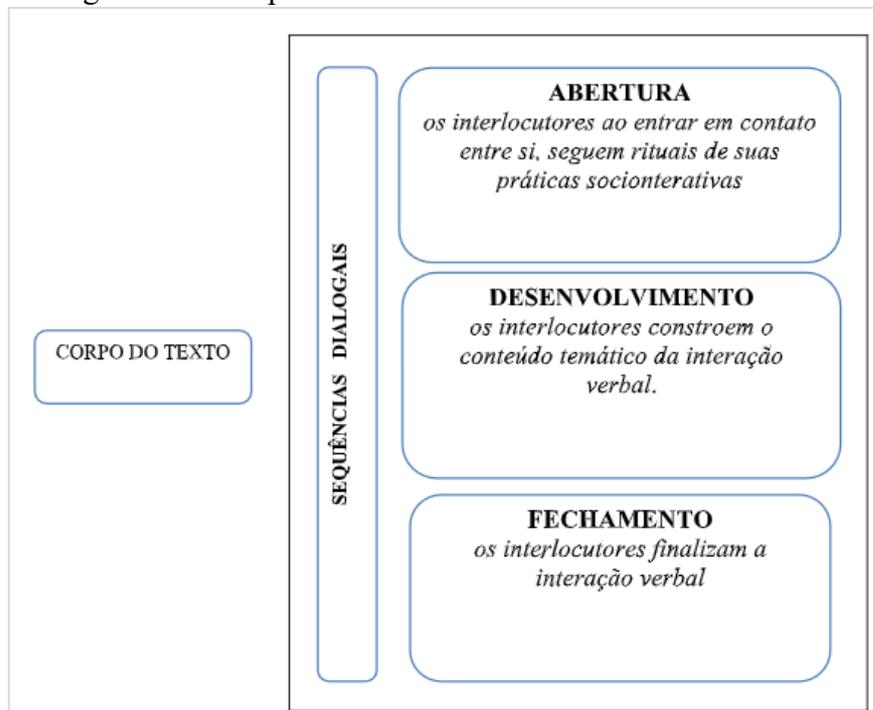
Nas três entrevistas de ACS, as seqüências dialógicas estão presentes em todo o corpo do texto e se traduzem pela atividade verbal entre dois ou mais enunciadores-destinatários em trocas que se organizam em conformidade com Bronckart (1999) em três operações: *de abertura*, *transacionais* e *de fechamento*. Na primeira os interlocutores ao entrar em contato

entre si, seguem rituais de suas práticas sociointerativas; na segunda é construído o conteúdo da interação verbal e, por fim, na terceira, os interlocutores finalizam a interação verbal.

Verificamos que o corpo do texto das entrevistas de ACS analisadas é sempre iniciado com uma expressão de abertura (boas vindas). Em seguida, o texto apresenta seções numeradas hierarquizadas chamadas pelo pesquisador de cena, onde é desenvolvido o conteúdo temático da interação verbal entre os interlocutores e, por último, há uma finalização do discurso em forma de agradecimento (muito obrigado), constituindo, portanto, os três movimentos ou “macroestruturas semânticas” (COUTINHO, 2019, p. 43) que organizam o plano global das entrevistas de ACS: a ABERTURA, o DESENVOLVIMENTO e o FECHAMENTO.

Abaixo, apresentamos um fluxograma com a esquematização do corpo do plano de texto das entrevistas de autoconfrontações simples com base em Bronckart (1999):

Fluxograma 7 – Corpo do texto das entrevistas ACS



Fonte: Elaborado pelo autor com base em Bronckart (1999).

Os excertos abaixo expostos, a título de exemplificação, mostram a interação verbal por meio de seqüências dialogais entre o pesquisador (P) e o professores Marcos (Pm) e entre o pesquisador e a Professora Ana (Pa) em que esses interlocutores assumem papéis sociais, respectivamente de entrevistador e entrevistado, situação comunicacional em que o pesquisador questiona os professores sobre as tarefas dos docentes em sala de aula:

Exemplo 20 – Professor Marcos:

P91 – O senhor poderia falar o que está acontecendo nessa, nessa cena?

PfM92 – É a tentativa de:: conduzir ao aluno ao entendimento ((risos)) é de que a classificação de uma oração coordenada, ela depende sobremaneira da ideia que cada conjunção EXPRESSA, da conjunção que inicia lá a oração, que NÃO É só palavrinha, porque, assim, eu tenho percebido que nos textos que eles produzem, por exemplo, né, onde eles estão lá na tentativa de construir a argumentação deles e tal, a organização do texto, eles EMPREGAM algumas conjunções que NÃO FAZEM SENTIDO, né, então assim, a ideia de conclusão eles colocam uma adversativa, então assim, DÁ para perceber que o aluno, ele, ele não foca na IDEIA que a conjunção, ela deve encerrar ali para poder fazer sentido naquilo que tá sendo dito, naquilo que está sendo construído...

Exemplo 21 – Professora Ana:

P23 – Entendi, e aí, e::les é:: assim, a senhora distribuiu os livros ou eles escolheram?

PfA24 – Não, os livro eu dei só palpite, né, dei a ideia de livros que eles poderiam ler, mas que eles fica/ eu nesses livros por quê? Porque eles têm a ver com a época literária que eu estou trabalhando com eles em sala de aula, porque eu poderia colocar um romance lá do, do modernismo, mas não tem a ver, entendeu, e esse aí não tá bem a ver, eles podem identificar o gênero literário, o contexto da história do, da época literária, que nós estamos estudando...ah foi por isso que eu coloquei BASEADO na época da literatura estudada.

A abertura nos textos de entrevista de autoconfrontação em análise é usada pra indicar o início da interação verbal entre o pesquisador e o professor colaborador e informante da pesquisa. Assim, não é apresentado inicialmente o objeto que irá ser discutido. Essa interação inicial, como percebemos no excerto abaixo, serve apenas para estabelecimento de contato entre os interlocutores, de forma fática, e logo em seguida para o pesquisador explicar os procedimentos do dispositivo metodológico a ser utilizado. Essa ocorrência é marcada linguisticamente por expressões verbais ritualizadas nas práticas sociais desses sujeitos, como interjeições (entre o pesquisador e o Professor Marcos) e não-verbal (gesto de balançar a cabeça em sinal de concordância da Professora Bia) ou expressões mistas, verbal e não-verbal, (interjeição *uhum* e gesto de balançar a cabeça como resposta sim da Professora Ana), conforme os fragmentos textuais expostos baixo:

Exemplo 22 – Professor Marcos:

P1 – Boa tarde, é nós iremos começar agora mais um momento de conversas na autoconfrontação da sua aula sobre período composto por coordenação, que foi ministrada pelo senhor para os alunos do terceiro ano no dia 6 de maio. Aí como a gente não pode fazer na semana passada a gente não pode fazer, vamos fazer essa autoconfrontação, agora, tá bom? Aí eu selecionei alguns trechinhos, né, aí vou passar diretamente os trechos, até porque o senhor já ministrou essa aula, já sabe da aula né?

P2 – Então eu vou diretamente para os trechos, tá certo? E se o senhor quiser para parar em algum momento, se quiser para eu parar para o senhor comentar alguma coisa e quiser relatar qualquer coisa, o senhor, fique à vontade

PfM3 – Tudo bem.

Exemplo 23 – Professora Bia:

P1 – Boa dia, professora, nossa geração de dados com a senhora... essa aula foi ministrada no dia 16 de junho de 2021, é uma aula sobre oralidade, um debate, né, entre os alunos sobre temas da atualidade, e aí eu queria que... eu vou, vou fazer os mesmos procedimentos... eu selecionei alguns trechos da aula como nas demais e aí a gente vai conversando sobre os trechinhos e a senhora fica super a vontade para dizer alguma coisa, mesmo que esteja sendo exibido o trecho, a senhora diz que eu paro e a senhora comenta, tá bom? Então a gente vai assistir ao primeiro trecho...

PfB2 – ((balançando a cabeça, indicando que está de acordo com o pesquisador))

Exemplo 24 – Professora Ana:

P1 – Bom dia, professora XXXXXX ((cita o nome da professora)), nós iremos agora é::: fazer a autoconfrontação da, da aula, né, que foi ministrada no dia 01 de junho, né, que é uma aula sobre leitura, né, que é uma aula de leitura, apresentação de livros, e aí novamente eu queria deixar a senhora bem livre, a gente vai assistir aos trechos..

PfA2 – Uhum ((gesticulando com a cabeça em tom de confirmação))

No que diz respeito ao fechamento, identificamos marcas linguísticas marcadas pelos recursos linguísticos da polidez, típicas das intervenções de despedidas, ritualizadas nas práticas sociais dos interlocutores, para finalizar a interação verbal. Os professores usam expressões tais como “enfim”, e “tá”, sinalizadoras de finalização do discurso. Já o pesquisador utiliza as expressões ritualizadas de agradecimento “brigado”, “brigadão”, típicas da modalidade oral, e ainda “muito obrigado”, marcando o papel social do entrevistador, ou seja, aquele que tem a incumbência de finalizar a interação, como podemos verificar nos fragmentos textuais abaixo:

Exemplo 25 – Professor Marcos:

P195 – Hum

PfM196 – Até porque, né, não está desperdiçando tempo que já é precioso, né, abrir o::: ibutumy pra fazer registro, eu geralmente faço isso depois, tá, enfim...

*P197 – **Brigado**, professor.*

Exemplo 26 – Professora Ana:

*P119 – Ok, professora, então **muito obrigado** aí pela, pela disponibilidade*

*PfA120 – **Tá**, espero ter contribuído né ((risos)) com o seu trabalho, que dê certo*

*P121 – ((risos)) **brigadão**.*

Em suma, podemos afirmar que em termos composicionais, a estrutura genealógica das entrevistas de autoconfrontação é idêntica nos três textos analisados, sendo, portanto, encontrados padrões do gênero entrevista em todos eles, mesmo que reconheçamos aspectos singulares e diferenciais da entrevista de ACS em relação a uma entrevista jornalística, por exemplo, no entanto, não nos cabe esse aprofundamento devido ao objetivo delineado neste estudo. Os três textos apresentam uma estrutura padrão do plano geral do texto: elementos

paratextuais com informações sobre o texto e o corpo do texto constituído de abertura, desenvolvimento e fechamento, em que os temas se desenvolvem por meio de sequências dialogias prototípicas do gênero entrevista.

No que diz respeito a alternância das vozes e a extensão dos textos, as entrevistas de ACS apresentam similitudes e singularidades diferenciais. Esses aspectos são constatados quando fazemos a contagem das tomadas de turnos de falas e do quantitativo de palavras proferidas nos textos. Abaixo, apresentamos o quadro 25 quantitativo de palavras e de alternância das vozes ou sequências características entre o pesquisador e cada professor informante da pesquisa:

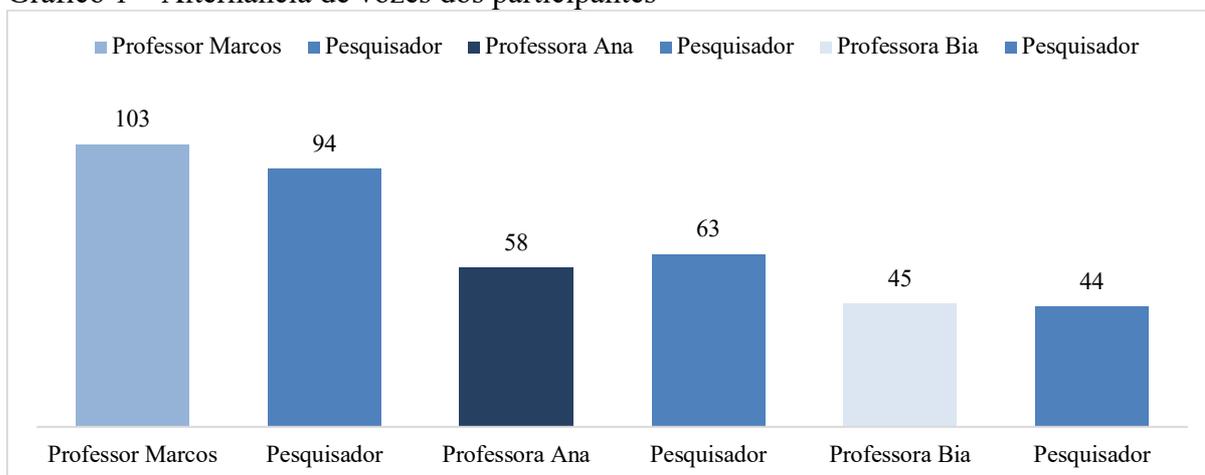
Quadro 27 – Levantamento de palavras e alternância de vozes por texto, entrevistador e entrevistados ACS

PARTICIPANTE	PALAVRAS	%	ALTERNÂNCIA DE VOZES	%
Professor Marcos	5615	73,3%	103	52,3%
Pesquisador	2050	26,7%	94	47,7%
TOTAL	7665	100,0%	197	100,0%
Professora Ana	3449	85,8%	58	47,9%
Pesquisador	573	14,2%	63	52,1%
TOTAL	4022	100,0%	121	100,0%
Professora Bia	3429	85,9%	45	50,6%
Pesquisador	564	14,1%	44	49,4%
TOTAL	3993	100,0%	89	100,0%

Fonte: Elaborado pelo autor.

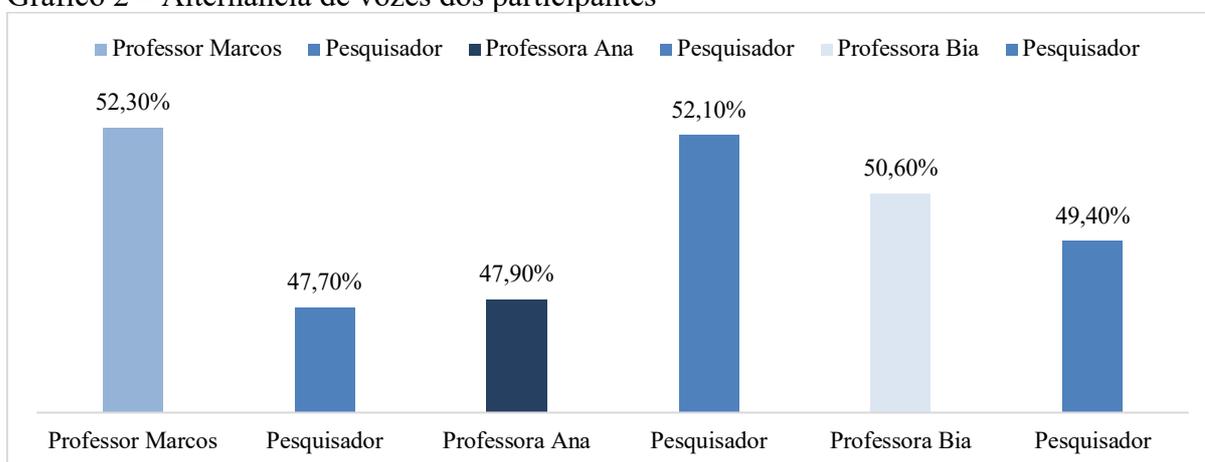
Com relação a alternância das vozes nas entrevistas de ACS, constatamos com base nos Gráficos 1 e 2, que das 197 tomadas de turnos ou sequências características 103 (52,3%) são do Professor Marcos e 94 (47,7%) são do pesquisador. No texto da Professora Ana identificamos 121 alternâncias de vozes, sendo 58 (47,9%) das intervenções procedentes da professora informante da pesquisa, ao passo que 63 (52,1%) são do pesquisador. Por sua vez, na entrevista de ACS da Professora Bia, identificamos 89 tomadas de fala ou sequências características, das quais 45 (50,6%) intervenções procedem da Professora Ana, informante da pesquisa, enquanto que 44 (49,4%) são do pesquisador, conforme podemos verificar nos gráficos abaixo:

Gráfico 1 – Alternância de vozes dos participantes



Fonte: Silva (2021).

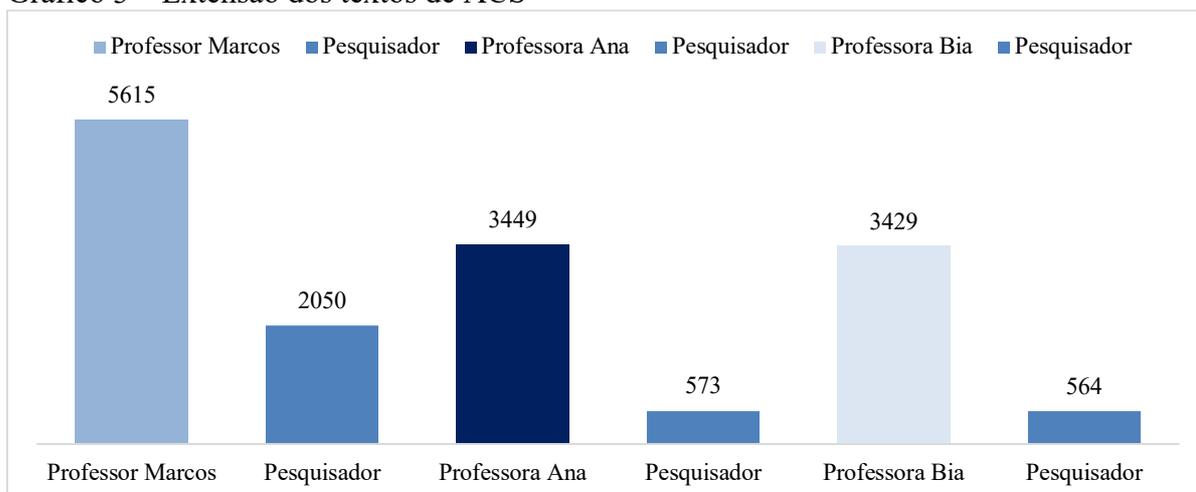
Gráfico 2 – Alternância de vozes dos participantes



Fonte: Silva (2021).

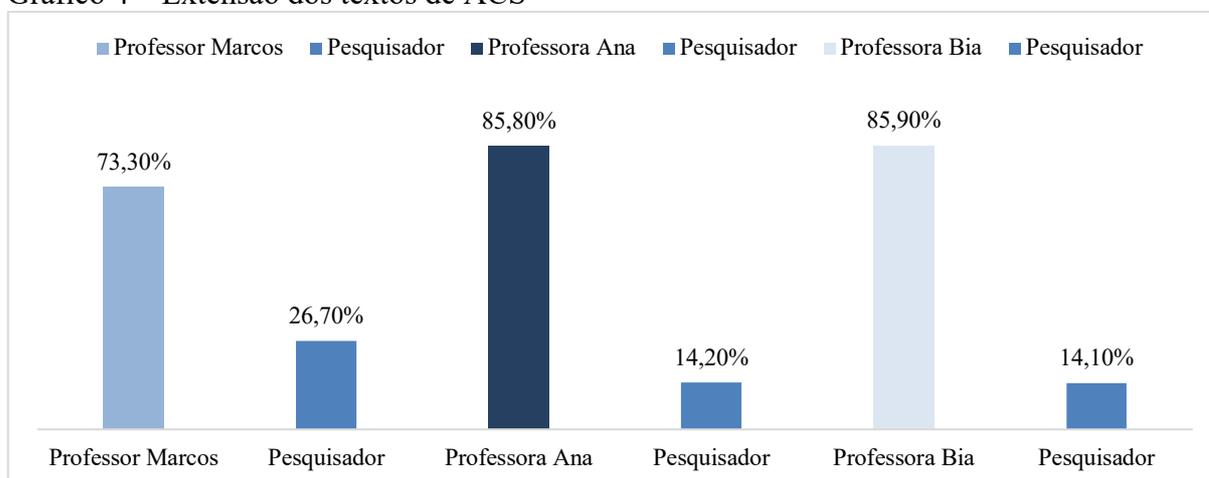
Relativamente à extensão dos textos, de acordos com os Gráficos 3 e 4, na entrevista do Professor Marcos foram proferidas 7.665, desse total, 5615 (73,3%) das palavras foram enunciadas pelo informante da pesquisa, enquanto 3520 (26,7%) pelo pesquisador. Na entrevista da Professora Ana localizamos 4022 palavras, das quais, 3449 (85%) foram proferidas são procedentes da professora informante da pesquisa, ao passo que 573 palavras foram enunciadas pelo pesquisador. Finalmente, o texto da Professora Bia é composto de 3.993 palavras, de forma que 3429 palavras (85,9%) procederam da Professora Ana, ao mesmo tempo que 564 das palavras (14,1%) foram provenientes do pesquisador, conforme constatamos nos gráficos abaixo:

Gráfico 3 – Extensão dos textos de ACS



Fonte: Silva (2021).

Gráfico 4 – Extensão dos textos de ACS



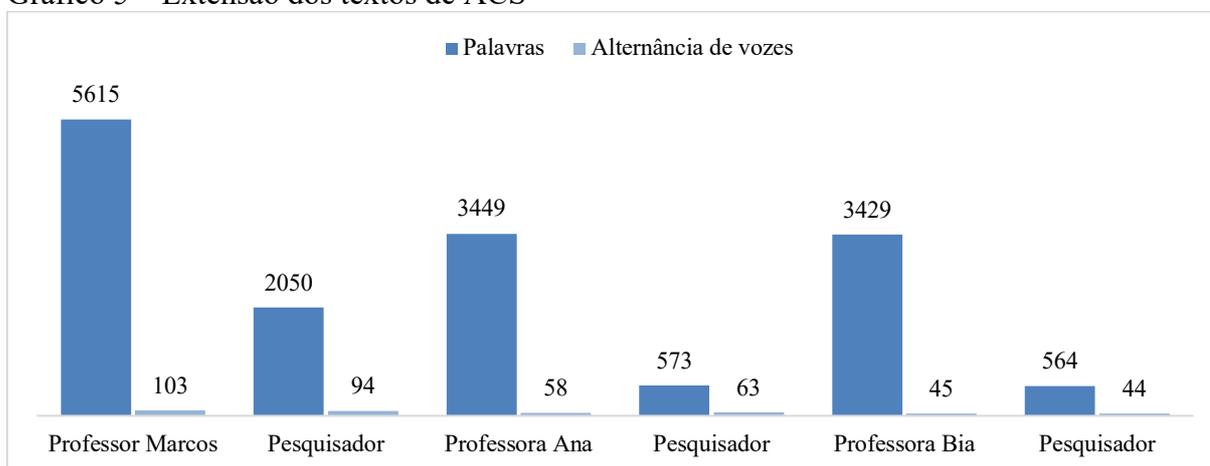
Fonte: Silva (2021).

De modo geral, no que concerne a alternância das vozes nos textos analisados, constatamos que as entrevistas de ACS dos três docentes, Marcos, Ana e Bia, possuem um total de 500 intercorrências de vozes, sendo que 201 (49,4%) resultam da ação interação verbal do pesquisador e 206 (50,6%) são procedentes dos professores informantes, demonstrando que o número de alternância de vozes é quase similar, com leves diferenças, nas verbalizações do pesquisador e de cada docente. Ao nosso ver, esse fato deve-se em virtude do caráter dialógico da entrevista, em que as sequências dialogais apresentam características padronizadas recorrentes nesse gênero.

De maneira oposta, em relação a extensão dos textos, conforme demonstrado abaixo nos Gráficos 5 e 6, verificamos dissimilitude referente ao quantitativo de palavras proferidas pelos interlocutores. Foram proferidas um total, nos três textos, de 15.680 palavras, das quais 3.187 (20,3%) foram proferidas pelo pesquisador e 12.493 (79,7%) foram enunciadas pelos

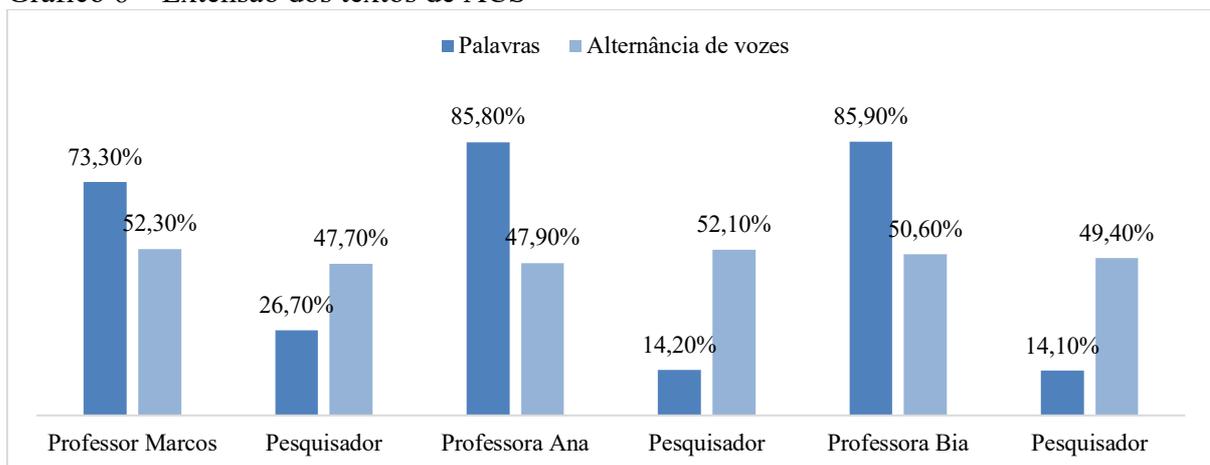
informantes durante o diálogo sobre o trabalho docente, o que nos permite afirmar que os professores tiveram mais direito a fala, ao “dizer”, uma vez que a eles foi solicitado a ação de dialogar sobre o seu trabalho, em elucidar para o pesquisador e para si mesmo as questões que surgem no desenrolar das sequências de atividades mostradas nas filmagens e, por meio dessas gravações audiovisuais, refletirem acerca do que dizem que fazem e, ainda, o que fazem do que dizem. A seguir apresentamos os gráficos com os dados relativos gerais referentes a alternância de vozes dos interlocutores durante a realização das entrevistas de ACS e ao quantitativo de palavras (extensão dos textos).

Gráfico 5 – Extensão dos textos de ACS



Fonte: Silva (2021).

Gráfico 6 – Extensão dos textos de ACS



Fonte: Silva (2021).

No tocante ao **conteúdo temático**, buscamos identificar os segmentos centrais por meio da identificação de informações que acionam esses conteúdos temáticos nos textos de ACS dos três docentes. De forma geral, esses segmentos centrais foram recuperados pela leitura das

cenar que formam o desenvolvimento (corpo) do texto e codificados em forma de resumos. O desenvolvimento das entrevistas de ACS constitui-se como um espaço onde os interlocutores constroem o conteúdo temático da interação verbal.

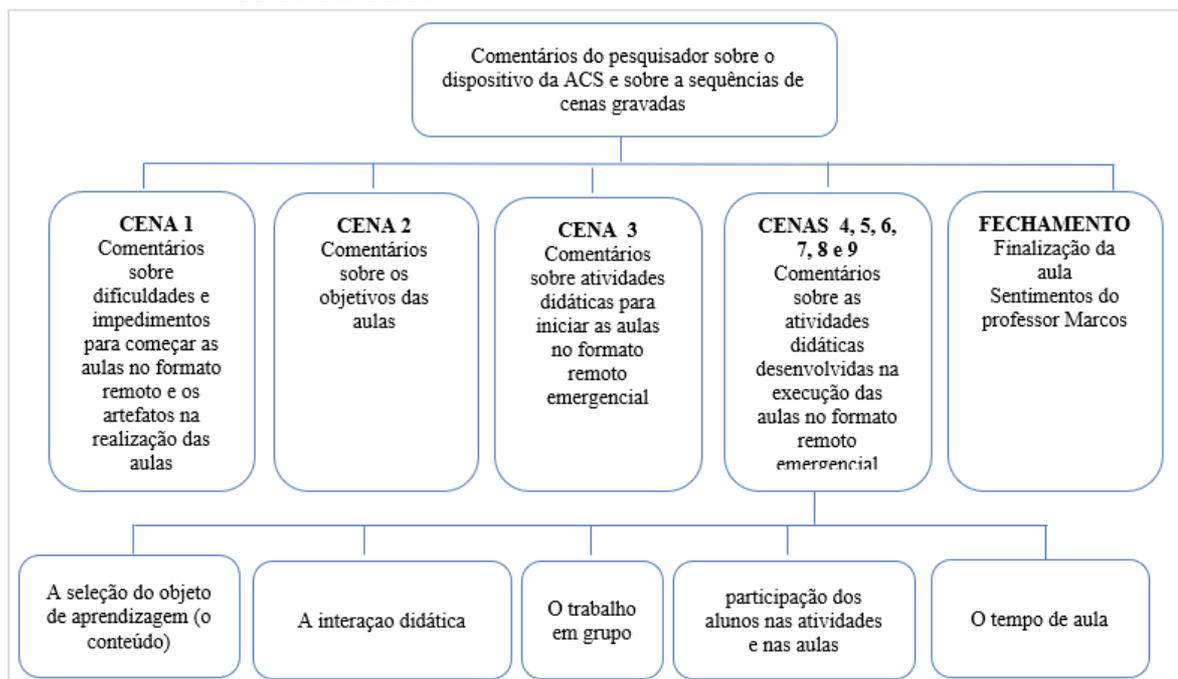
Nos textos analisados, constatamos que a construção temática foi motivada tanto pelo pesquisador, por meio de perguntas previamente elaboradas ou momentâneas e suscitadas pelos professores informantes da pesquisa quanto pelos professores informantes da pesquisa. Dessa forma, os segmentos temáticos foram sendo desenvolvidos de acordo com a sequência de cenas selecionadas pelos critérios já descritos na Metodologia e apresentadas no vídeo pelo pesquisador e pelos comentários dos professores informantes da pesquisa sobre as cenas exibidas a eles.

A partir da transcrição dos áudios das entrevistas de ACS entre os professores informantes e o pesquisador, identificamos as informações acionais do conteúdo temático, cujas informações nos permitiu identificar segmentos tematizados centrais, correspondentes às ações (agir praxeológico) dos professores informantes da pesquisa, Marco, Bia e Ana e do pesquisador

Os temas centrais coincidem com a natureza do domínio institucional escolar, de forma específica, da sala de aula de Língua portuguesa como LM, em contexto de ensino remoto emergencial. O agir é marcado linguisticamente por formas verbais no passado, com referências ao momento da aula gravada, por formas de primeira pessoa do singular e do plural e, ainda, por pronomes de terceira pessoa do singular e do plural, demonstrando que, em sala de aula, o professor age em interação com diferentes “outros” (estudantes, pais, coletivo, outras instâncias como comunidade civil, ONGs etc.). Nessa perspectiva, o agir é compreendido, portanto, como uma atividade discursiva individual e coletiva (coletivo de trabalho) representados pelos agentes de produção do discurso (professores informantes) em função de outrem.

De forma esquemática no Fluxograma 8, podemos ver os conteúdos temáticos identificados nos textos de entrevistas de ACS dos professores Marcos

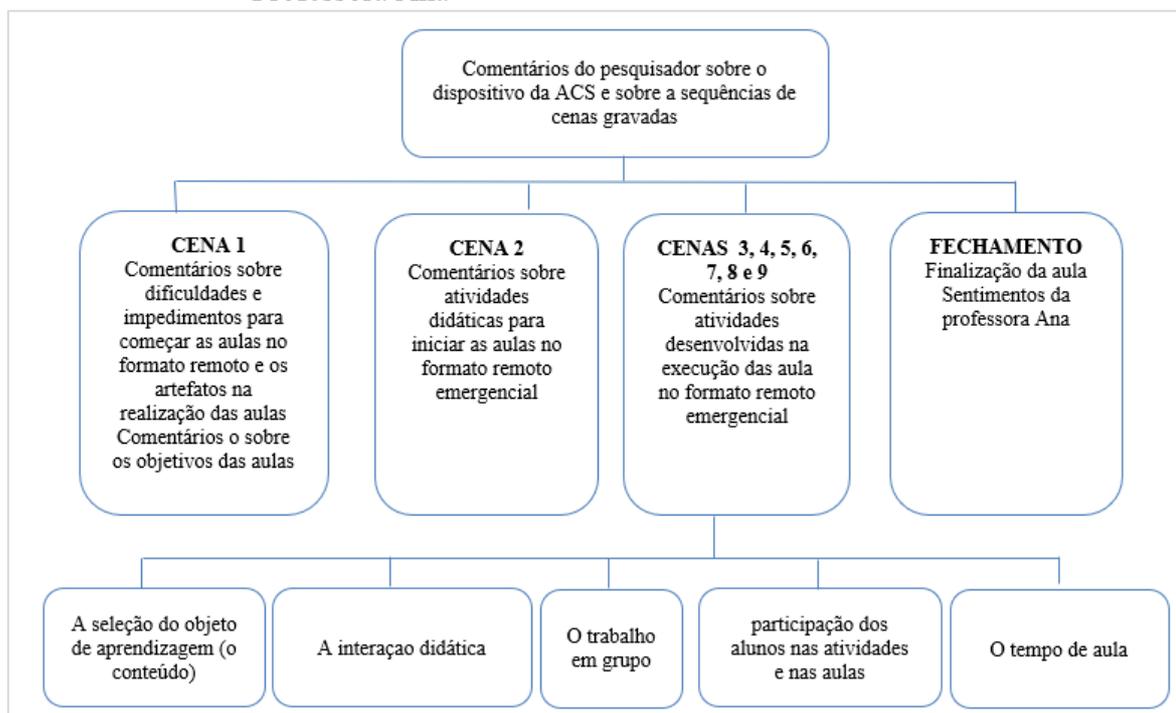
Fluxograma 8 – Organização do conteúdo temático do texto de entrevista de ACS do Professor Marcos



Fonte: Elaborado pelo autor.

Semelhantemente ao Professor Marcos, identificamos os mesmos conteúdos temáticos introduzidos pela Professora Ana. Vejamos no fluxograma 9:

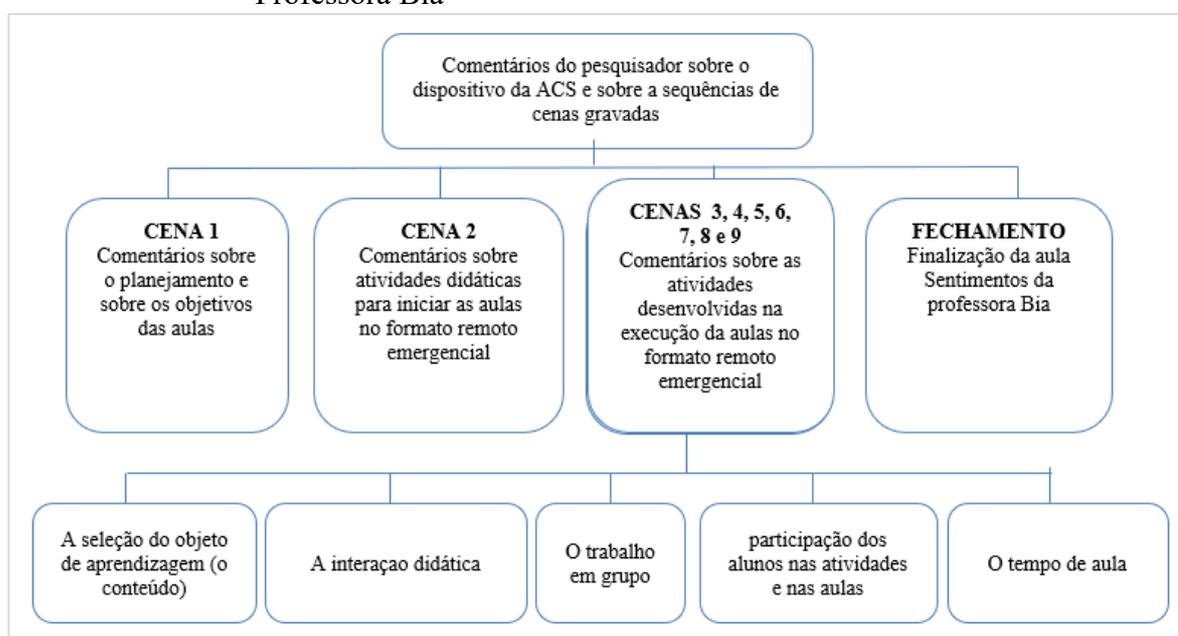
Fluxograma 9 – Organização do conteúdo temático do texto de entrevista de ACS da Professora Ana



Fonte: Elaborado pelo autor.

Os conteúdos temáticos introduzidos pela Professora Bia na entrevista de ACS abaixo é muito semelhante aos dos professores Marcos e Ana, embora apresenta pequenas diferenças, o que podemos dizer que se constituem como gêneros profissionais e se constroem pelos estilos, ou seja, um sinal comum e conhecido pelo coletivo de professores, pois uma ação no trabalho só se efetiva porque há de forma pré-concebida, um saber linguageiro, social e profissional que possibilita a realização desta ação no seio de um gênero profissional, conforme o Fluxograma 10 a seguir:

Fluxograma 10 – Organização do conteúdo temático do texto de entrevista de ACS da Professora Bia



Fonte: Elaborado pelo autor.

Como pudemos constatar, os três textos analisados apresentam uma disposição organizativa muito similar em relação aos segmentos temáticos centrais, embora tenhamos pequenas diferenças em relação a disposição dos segmentos temáticos da entrevista da Professora Bia (Fluxograma 10) em relação a de Marcos (Fluxograma 8) e Ana (Fluxograma 9). Essas evidências demonstram há regras que consistem, por um lado, em uma memória coletiva sobre as práticas profissionais de um determinado *métier*; e, por outro, é como se fosse uma “caixa de ferramentas” (AMIGUES, 2004, p. 44) em que o uso específico possibilita reelaborar novas formas de realização da profissão, podendo inclusive gerar controvérsias profissionais.

Isso mostra que os professores informantes seguem um ritual para falar a respeito do seu agir e sobre a execução da aula, em virtude das suas representações sobre a filmagem das

aulas assistidas e comentadas por eles. Nesse sentido, a aula constitui-se como um gênero profissional (CLOT, 2010) ou um gênero de atividade (FAITA, 2004), uma vez que essa atividade se realiza em formas sociais, pois remete a uma lógica tradicional da oposição entre unicidades das normas do gênero e a variedade dos usos por cada docente. Essas “regras de ofício” são entendidas como elementos que ligam os profissionais entre si, ou seja, um conjunto de regras explícitas ou implícitas elaboradas a partir de aspectos histórico e sociais sobre os modelos de agir, constituindo-se, de acordo com Clot (2010), os gêneros profissionais.

Tanto Marcos quanto Ana iniciam suas falas na Cena 1 tecendo comentários as dificuldades e impedimentos encontrados para iniciar as aulas no formato de ensino remoto emergencial, bem como sobre os artefatos e instrumentos utilizados na realização das aulas, além de fazerem alusões ao planejamento e aos objetivos das aulas, enquanto que Bia não menciona empecilhos iniciais da aula, passando a comentar sobre a planificação e a finalidade da aula. No mais, como pudemos perceber nos esquemas acima, todas cenas apresentam similitudes de tematização.

De forma geral, após os comentários do pesquisador sobre os procedimentos de realização da entrevista na abertura do texto, foram recuperados, em forma de resumos, os segmentos temáticos, nos quais os docentes tematizam as suas ações em sala de aula (o agir praxeológico), no desenvolvimento do texto e, por último, por meio de expressões ritualizadas nas práticas sociais, encontramos a sessão de fechamento.

A análise dos textos evidencia que, nos segmentos temáticos, os docentes dialogam como o pesquisador sobre as dificuldades, fragilidades, impedimentos, desafios enfrentados e conquistas obtidas no exercício da profissão no período de ensino remoto emergencial, bem como sobre uso de ferramentas tecnológicas, as quais foram impostas pelo contexto pandêmico. A identificação e transcrição dos segmentos temáticos nos permitiu, ainda, compreender como com os docentes organizam as atividades verbais com objetivo de ensinar e de aprender em um ambiente em que o pesquisador dialoga com os docentes em uma abordagem interacional.

Nas entrevistas de ACS analisadas, ficou evidente que a tematização mais recorrente se refere aos aspectos relacionados a ação docente e ao cotidiano da sala de aula: o conteúdo a ensinar, o programa prescrito, as metodologias, os afetos etc., em situação pandêmica, em que eles foram interpelados pelas instituições e pela sociedade em geral a adotarem o ensino remoto emergencial.

Temas como as estratégias didáticas e pedagógicas de ensino e aprendizagem, o tempo da aula estendido além do tempo escolar, a interação didática caótica nas plataformas e aplicativos de mensagens, a dificuldade de realização de trabalho em grupo, a falta de

participação dos alunos, a eficácia da avaliação da aprendizagem foi bastantes recorrentes nos textos e abrangeram a maioria dos segmentos temáticos identificados. Dessa forma, as entrevistas de ACS fizeram emergir a capacidade dos professores para distinguir tipos de ações, o que está previsto e o que surge de forma inesperada (a falta conexão de *Internet*, por exemplo) e aptidão para nomearem o que eles fazem, sobre o seu próprio agir e o agir dos estudantes

Embora as dificuldades seja a tônica nos dizeres dos professores informantes da pesquisa em relação ao trabalho deles nesse contexto de ensino remoto emergencial, há segmentos temáticos em que eles reiteram a importância do uso das ferramentas tecnológicas em sala de aula, considerando como um dos grandes desafios da profissão docente nessa conjuntura, no sentido de que plataformas, aplicativos e objetos de aprendizagem não habituais em suas práticas de sala de aula, passaram a compor os repertórios didáticos. Os docentes ainda apontam a fragilidade da formação inicial e continuada docente nessa área o que prejudicou a realização das aulas remotas durante esse período.

Essas ações de linguagens são, portanto, representações desses profissionais sobre o seu trabalho na conjuntura de ensino remoto emergencial e, de forma mais específica, sobre o ensino de língua portuguesa como LM. Desse ponto de vista, as temáticas identificadas nos textos de ACS dos professores Marcos, Ana e Bia, são reconfigurações do agir e do *métier* desses trabalhadores.

A identificação desses segmentos temáticos sobre o trabalho docente no contexto de ensino remoto emergencial foi imprescindível para identificarmos os saberes (conhecimentos teóricos e práticos) que os docentes e seus coletivos mobilizam em sala de aula de Língua Materna e a grande complexidade da profissão docente no contexto pandêmico de ensino. Por meio dos conteúdos tematizados pelos docentes, pudemos verificar como os docentes, os “eus” dos discursos abrem o caminho para eles mesmos “eus” da ação e, por contrataste, ao pesquisador (outros atores possíveis), às outras possibilidades de fazer e ao que poderia ter sido feito.

A partir dos critérios acima apresentamos os temas identificados e recorrentes nos textos dos três professores. Vejamos no Quadro 28 a seguir:

Quadro 28 – Síntese do conteúdo temático do texto de entrevista de ACS dos professores Ana, Bia e Marcos

TEMAS INTRODUZIDOS PELO PESQUISADOR	TEMAS APRESENTADOS PELOS DOCENTES	PROFESSOR		
		Marcos	Ana	Bia
ferramentas tecnológicas utilizadas no formato remoto	1. Dificuldades e impedimentos para começar as aulas no formato remoto	X	X	

Objetivos das aulas	2. Comentários sobre os objetivos das aulas	X	X	X
Dificuldades para iniciar as aulas no formato remoto	3. Atividades didáticas para iniciar as aulas no formato remoto emergencial	X	X	X
Atividades de execução da aula	4. Atividades didáticas para execução das aulas no formato remoto emergencial	X	X	X
	4.1. A seleção do objeto de aprendizagem (conteúdo) e concepção de ensino de LP	X	X	X
	4.2. A interação didática	X	X	X
	4.3. O trabalho em grupo	X	X	X
	4.4. A participação dos estudantes nas aulas e nas atividades	X	X	X
	4.5. O tempo de aula	X	X	X
Sentimentos das condutas dos docentes	5. Os sentimentos sobre a realização das atividades das aulas no formato <i>online</i> emergencial	X	X	X

Fonte: Elaborado pelo autor.

Analisando a introdução de tópicos, conforme o quadro acima, podemos observar que o pesquisador introduz 5 tópicos, ao passo que os professores introduzem 5 tópicos. No entanto, outros 6 subtópicos são abordados a partir do tópico 4 (estratégias para execução das aulas no formato remoto emergencial): a seleção do objeto de aprendizagem (conteúdo) e concepção de ensino de Língua Portuguesa, a interação didática, o trabalho em grupo, a participação dos estudantes nas aulas e nas atividades, a avaliação da aprendizagem e a formação docente.

Ressaltamos, também, que, nas três entrevistas de ACS, o pesquisador realizou os questionamentos com o propósito de solicitar aos professores informantes os comentários sobre as suas aulas, de maneira livre, pouco dirigida, conforme características desse tipo de entrevista, pedindo que eles relatassem sobre os ritos da aula em geral, por meio das cenas selecionadas, conforme os segmentos temáticos na Quadro 28, introduzidos pelo pesquisador.

7.3 Análise dos aspectos linguístico-discursivos e enunciativos

Nesta etapa, buscamos responder a segunda questão secundária deste estudo: quais os tipos de discursos, as vozes e/ou pontos de vistas e modalizações são mobilizadas pelos docentes nos textos para tematizar os seus agires? Para isso, fizemos a análise dos aspectos linguísticos, discursivos e enunciativos dos três textos de ACS produzidos pelos docentes em situação de trabalho educacional. Para responder a essa questão, realizamos dois procedimentos: a análise das relações dos mundos discursivos e análise das instâncias de agentividade.

No que respeita à identificação dos tipos de discursos e suas variantes (o discurso interativo, o discurso teórico, o discurso misto interativo-teórico, o relato interativo e a narração), procuramos observar tanto as unidades (marcas linguísticas e enunciativas) que

indicam a implicação dos parâmetros de situação de produção (implicação ou autonomia) quanto as que mostram uma conjunção ou disjunção (expor ou narrar) em relação ao mundo dessa situação de produção dos textos.

As unidades linguísticas e enunciativas constituintes dos tipos de discursos e de suas variantes encontradas nas análises dos três textos são: marcas linguísticas que indicam implicação, como os dêiticos pessoais (primeira pessoa do singular e do plural), dêiticos temporais e espaciais (advérbios e locuções adverbiais) formas verbais; unidades linguísticas que indicam conjunção como os verbos (presente do indicativo, presente do subjuntivo e futuro perifrástico); e, ainda marcas linguísticas indicadoras de disjunção como verbos (presente do indicativo, pretérito imperfeito do indicativo e futuro do pretérito) e expressões não dêiticas espaciais e temporais (locuções adverbiais), conforme o Quadro 29 a seguir:

Quadro 29 – Síntese das unidades linguísticas indicadoras de disjunção, conjunção e implicação

UNIDADES LINGUÍSTICAS QUE INDICAM IMPLICAÇÃO					
Dêiticas				Formas verbais	
Pessoais (primeira)		Temporais	Espaciais	Primeira pessoa	
singular	plural	Advérbio (locuções adverbiais)		singular	plural
<i>eu</i>	<i>nós, a gente</i>	<i>agora, hoje, neste momento</i>	<i>Cá, aqui, neste lugar</i>	<i>Fizemos</i>	<i>Falarei</i>
UNIDADES LINGUÍSTICAS QUE INDICAM CONJUNÇÃO					
Verbos					
Presente do indicativo		Futuro do presente		Futuro perifrástico	
<i>escreve, anota</i>		<i>apresentarei, mostrarei</i>		<i>vão ligar, vamos anotar</i>	
UNIDADES LINGUÍSTICAS QUE INDICAM DISJUNÇÃO					
Verbos			Expressões não-dêiticas		
Pretérito perfeito do indicativo	Pretérito imperfeito do indicativo	Futuro do pretérito	Espaciais	Temporais	
<i>Conseguiu, anotou</i>	<i>Fazia, ligava</i>	<i>Faria, escreveria, poderia</i>	<i>Na aula posterior</i>	<i>Na sala virtual</i>	

Fonte: Elaborado pelo autor.

Essas mesmas unidades linguísticas serviram para a análise, paralelamente, da responsabilização enunciativa, ou seja, a coerência interativa dos textos, com vistas a apontar o engajamento dos professores ao se apropriar das vozes na produção dos textos, por meio de marcas linguísticas operacionalizadoras de modalizações feitas a partir de uma determinada voz ou ponto de vista e, ainda a identificação dos tipos de modalizações ocorridas nos três textos de ACS.

As vozes encontradas nas análises dos dados foram as vozes sociais (vozes pessoas, grupos ou instituições sociais, não intervêm enquanto agentes, instâncias externas), as vozes de personagens (humanos ou entidades humanizadas, implicadas, enquanto agentes dos eventos ou ações), a voz do autor empírico (emana diretamente da pessoa que está na origem da

produção textual) e a voz neutra (a responsabilidade enunciativa não é atribuída de forma clara a uma pessoa), conforme o Quadro 30 abaixo:

Quadro 30 – Síntese dos mecanismos enunciativos

MECANISMOS ENUNCIATIVOS RESPONSÁVEIS PELA COERENCIA INTERATIVA			
VOZES			
explícitas ou pressupostas (da didática, do governo, do professor, dos colegas, da direção da escola, dos alunos, dos pais,			
SOCIAL	PERSONAGENS	AUTOR EMPÍRICO	NEUTRA
vozes pessoas, grupos ou instituições sociais, não intervêm enquanto agentes, instâncias externas	humanos ou entidades humanizadas, implicadas, enquanto agentes dos eventos ou ações	emana diretamente da pessoa que está na origem da produção textual	responsabilidade enunciativa não é atribuída de forma clara a uma pessoa

Fonte: Elaborado pelo autor.

Averiguamos, ainda, as unidades linguísticas que operaram as modalizações, isto é, marcas linguísticas que explicitam as avaliações ou julgamentos feitos, a partir de uma determinada voz, sobre certos aspectos do dizer dos professores, marcas linguísticas como adjetivos, advérbios, verbos. Esses elementos ajudaram responder a nossa quarta questão de pesquisa, a saber: quais são as vozes e/ou pontos de vistas e modalizações mobilizadas pelos docentes nos textos de autoconfrontações?

As unidades linguísticas e enunciativas operadores de modalizações encontradas nas análises dos dados são, conforme o Quadro 31 a seguir:

Quadro 31 – Síntese das marcas linguísticas indicadoras de modalizações

MODALIZAÇÕES			
marcas linguísticas que explicitam as avaliações ou julgamentos feitos, a partir de uma determinada voz			
LÓGICAS (Epistêmicas e Aléticas)	DEÔNTICAS	APRECIATIVAS	PRAGMÁTICAS
Mundo Objetivo	Mundo Social	Mundo Subjetivo	Mundo Subjetivo
Situações certas, possíveis, prováveis, improváveis	valores sociais permitidos, proibidos, necessários, desejáveis	julgamentos mais subjetivos dos fatos enunciados	julgamento sobre uma das facetas de responsabilidade de um ente integrante do conteúdo temático - um personagem, um grupo, uma instituição - em relação ao processo de que é agente
MARCAS LINGUÍSTICAS			
<i>expressões do tipo: talvez, é necessário que, é evidente que</i>	<i>expressões do tipo: jamais deve ser esquecido, não posso deixar, é preciso que,</i>	<i>adjetivos: bons, maus, ruins, estranhos advérbios: infelizmente, felizmente, mal, sim</i>	<i>formas verbais no futuro do pretérito, os auxiliares ou metaverbos de modo querer, poder etc., advérbios e/ou locuções adverbiais como certamente, infelizmente, etc.; orações impessoais regentes de oração subordinada é provável que..., é lamentável que..., dentre outras</i>

Fonte: Elaborado pelo autor.

7.3.1 Os tipos de discursos

Nesta fase identificamos as marcas linguísticas e enunciativas, com o intuito de verificar os tipos de discurso mobilizados pelos docentes nos textos. De forma geral, há evidências de que o tipo de discurso interativo é predominante nas três entrevistas de ACS, em seu nível global. Entretanto, porém sempre com segmentos textuais ou turnos de falas em forma de relato interativo e discurso teórico e discurso relatado (também interativo).

Todos os segmentos textuais apresentados nos exemplos abaixo são recortes dos textos empíricos constituintes do *corpus* analítico desta tese. Com já exposto, esses textos foram gerados em entrevistas de ACS após o pesquisador e os professores assistirem a cena da aula gravada em que em que os docentes dialogam com o pesquisador sobre os temas introduzidos pelo entrevistador e/ou pelos professores durante a realização das entrevistas. Apresentamos, a seguir, exemplos de segmentos textuais com esses dados, fazendo uma discussão da importância dos tipos de discursos para a compreensão do trabalho docente representado nos textos pelos professores. Nos exemplos apresentados, o trecho referente aos tipos de discurso está destacado em negrito.

Nos segmentos abaixo, o pesquisador e o docente Marcos e o pesquisador e a Professora Ana conversam sobre a cena gravada que mostra os professores aguardando os estudantes na sala de aula virtual do *Google Meet* para dar início a seus trabalhos. Os professores comentam sobre os obstáculos tecnológicos, a falta de conectividade da *Internet*, o uso de diversas ferramentas e equipamentos de forma simultânea, as questões técnicas (áudio), ou seja, as dificuldades enfrentadas para começarem as aulas no formato de ensino remoto emergencial.

Para introduzir o tema relacionado às dificuldades e impedimentos para iniciar as aulas, e às improvisações decorrentes desse formato de ensino, tema recorrente nos textos, os professores Marcos e Ana mobilizam os tipos de discurso interativo e o discurso relatado (interativo), assim como o relato interativo, conforme os exemplos apresentados no Quadro 32 abaixo.

Quadro 32 – Dificuldades e impedimentos para iniciar as aulas

PROFESSOR	SEGMENTO TEMÁTICO	MARCAS LINGUÍSTICAS	TIPO DE DISCURSO
Marcos	P10 – Preparação, você estava aguardando os alunos? PfM11 – Geralmente eu dou aquele limite de tempo, né, apesar de que as aulas começam às 9h20, eu dou um tempo de 10 minutos pra ver se ... né? Em geral é isso daí ... o que tem	Presença de marcas de pessoa que remetem para o protagonista da interação verbal: – pronome pessoal de 1ª PS (<i>eu</i>), com valor dêitico de pessoa;	Interativo

	<p>acontecido de maneira recorrente a questão do áudio, né, assim, eu tenho me cercado de alguns cuidados, por exemplo, eu trabalhava só com um computador, né</p>	<ul style="list-style-type: none"> – formas verbais de presente do indicativo (dou, tenho e de presente do indicativo da voz passiva (<i>tenho me cercado</i>); – alternância de turnos de fala; – frases interrogativas; – marcador conversacional típico da interação oral “né”. 	
	<p>PfM13 – e aí eu passei a usar um computador e um celular, então eu coloco pra captar a imagem e o outro para eu passar os slides ou qualquer outro material, né? Pra ver se diminui muito essa questão, esse atrapalho aí, esses obstáculos técnicos.</p>	<p>Presença de marcas de pessoa que remetem para o protagonista da interação verbal:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Pronome pessoal de 1ª PS (eu), com valor dêitico de pessoa; – formas verbais de presente do indicativo (coloco); de pretérito perfeito (passei) e de presente do indicativo da voz passiva (<i>tenho me cercado</i>); – alternância de turnos de fala; – frase interrogativa; – marcador conversacional típico da interação oral “né”. 	Interativo

Fonte: Elaborado pelo autor.

Ao mobilizar o discurso interativo, o docente situa o enunciado em relação ao memento de produção dos textos, assumindo um posicionamento implicado em relação a apresentação do conteúdo temático. As representações mobilizadas pelo Professor Marcos se organizam em função das coordenadas do mundo ordinários, do mundo normal, em que decorre a ação entre os interactantes (professor e pesquisador), o momento em que acontece a entrevista de ACS, em que o mundo discursivo das aulas filmadas é recriado como se fosse isocrônico ao mundo da interação em curso.

A esse respeito, Lousada (2010), ressalta que a própria situação da autoconfrontação é responsável pela recriação do momento da aula gravada como se ele estivesse acontecendo no momento da realização da entrevista de AC. Além disso, percebemos que não existe marcação explícita do tempo, no qual os professores mostram e expõem os fatos. O conteúdo temático é situado relativamente ao momento da enunciação por meio de trocas de turnos de falas entre os interactantes.

Como percebemos nos excertos acima, o discurso interativo é marcado linguisticamente pela presença de recurso dêitico de pessoa que remete para o protagonista da interação verbal, como pronome pessoal de 1ª primeira pessoa do singular (*eu*), com valor dêitico de pessoa; desinência número-pessoal do verbo (*tenho, dou*), formas verbais de presente do indicativo (dou, tenho) e de presente do indicativo da voz passiva (*tenho me cercado*), alternância de turnos de fala, frases interrogativas e unidade que remetem à interação dialogada oral, e

marcador conversacional “né”, atestados por comportamentos não-verbais (multimodal) gravados e indicados na transcrição (risos).

Para narrar os acontecimentos que ocorreram na aula, como vemos nos excertos abaixo, os professores Marcos e Ana recorrem ao tipo de discurso relato interativo e discurso relatado (interativo), como podemos observar no Quadro 36 abaixo:

Quadro 33 – Dificuldades e impedimentos para iniciar as aulas

PROFESSOR	SEGMENTO TEMÁTICO	MARCAS LINGUÍSTICAS	TIPO DE DISCURSO
Marcos	P10 – Preparação, você estava aguardando os alunos? PfM11 – Geralmente eu dou aquele limite de tempo, né, apesar de que as aulas começam às 9h20, eu dou um tempo de 10 minutos pra ver se ... né? Em geral é isso daí ... o que tem acontecido de maneira recorrente a questão do áudio, né, assim, eu tenho me cercado de alguns cuidados, por exemplo, eu trabalhava só com um computador, né	Unidades dêiticas que remete ao interactante: – pronome pessoal “eu”. Formas verbais de pretérito imperfeito do indicativo (<i>trabalhava</i>) da ordem do contar Organizador textual com valor lógico-argumentativo (por exemplo).	Relato Interativo
Ana	P9 – Professora, eu queria que a senhora falasse um pouquinho sobre essa cena ((apontando para o vídeo)) PfA10 – Demorou demais ((risos)), os meninos tão ((tosse)) meio desorganizado, mas tem a questão do, também da tecnologia mesmo, né, eu ach/ depois a aluna entrou no <i>WhatsApp</i> disse: “<u>professora, desculpe a gente ter demorado, porque a <i>Internet</i> não tava entrando e a gente não tava conseguindo passar o slide da:: aula nesse momento que a senhora pediu, né”</u>	Unidades dêiticas que remete ao interactante: – Pronome pessoal “eu”. Formas verbais de pretérito perfeito do indicativo (<i>demorou</i>), do pretérito imperfeito (<i>tava</i>) da ordem do narrar; – organizador textual com valor lógico-argumentativo (<i>mas</i>) e temporal (<i>depois</i>).	Relato Interativo (<u>discurso relatado interativo</u>)

Fonte: Elaborado pelo autor.

Nos dois segmentos em que ocorrem esse tipo de discurso (destacado em negrito), o conteúdo temático é semiotizado de forma explícita e situado a distância das coordenadas gerais da situação de produção, ou seja, eles situam a fala no momento em que ocorreu a aula filmada. A organização das representações depende uma origem espacial e temporal, em que o interactante narra os fatos. Assim, nos excertos analisados, percebemos que os professores recriam outros momentos de suas experiências em sala de aula com a turma e que não foram mostradas nas gravações. Lousada (2010) afirma que nessa situação, tem-se a impressão de que as aulas filmadas em vídeo permitem a recriação de outras situações que fazem parte da experiência profissional do docente.

Observamos, ainda, que a Professora Ana além de mobilizar o relato interativo como discurso para comentar sobre as dificuldades encontradas para iniciar a aula no formato do ensino remoto emergencial, ela também apela ao discurso relatado, que é também interativo, com a finalidade de introduzir a voz dos estudantes em situação efetiva de sala de aula, mostrando um diálogo entre a professora e a aluna, recriando, dessa forma, as situações de sala de aula e de sua experiência. O discurso relatado é marcado pelo verbo *dicendi* “falei”, que marca a introdução da voz da professora em outra cena, diferente da situação de enunciação que está em curso.

Como observamos no fragmento acima, o discurso relato interativo é marcado linguisticamente pela presença de unidades dêiticas que remetem ao interactante como pronome pessoal de primeira pessoa do singular “*eu*”, formas verbais de pretérito imperfeito do indicativo (*trabalhava, tava*), do pretérito perfeito do indicativo (*demorou*) referentes a ordem do narrar e, ainda, por organizadores textuais com valor lógico-argumentativo (*por exemplo, mas, depois*).

Dando prosseguimento as suas falas, os professores Marcos, Bia e Ana comentaram ao pesquisador sobre os *objetivos de suas aulas*, ressaltando importância de os estudantes saberem os assuntos a serem abordados, antes de iniciar a explanação e o desenvolvimento dos conteúdos. Identificamos nos textos dos três docentes esse tópico, o que sugere que seja uma prática ritualizada do gênero aula e do *métier* desses profissionais.

Em relação aos tipos discursivos identificados nos segmentos de texto que tematizam os objetivos das aulas ministradas, os professores Marcos, Ana e Bia mobilizam de forma predominante o tipo de *discurso interativo*, mas também o tipo de discurso relato interativo e discurso teórico, além do discurso relatado encaixado. Vejamos nos excertos do Quadro 34 abaixo os exemplos do tipo de discurso interativo:

Quadro 34 – Objetivos da aula

PROFESSOR	SEGMENTO TEMÁTICO	MARCAS LINGUÍSTICAS	TIPO DE DISCURSO
Marcos	P43 – Eu gostaria que o senhor falasse um pouquinho sobre o que senhor está fazendo nesse momento ((apontando para o vídeo na TV)). P44 – É... apresentação do conteúdo, né.... deixá-los à par do que que a agente vai tratar... eu acho que é interessante, é uma prática minha em toda aula eu apresentar o objetivo da aula que às vezes o aluno não sabe nem nomear a aula, “ah, nós tivemos uma aula, um assunto aí	Presença de marcas de pessoa que remetem para o protagonista da interação verbal: – pronome pessoal de 1ª PS (<i>eu</i>) e do plural “ <i>a gente</i> ” com valor dêitico delatado de pessoa (nós, os professores da instituição); - pronome indefinido com valor de primeira pessoa plural “ <i>se</i> ” e pronome possessivo remetendo a primeira do pessoa do singular “ <i>minha</i> ”;	Interativo

	<p>sobre”, eles não sabem nomear, né, eu acho que deixar claro para o aluno é, qual é o objetivo que se quer alcançar com aquela aula, eu acho importante que é para ele se situar e, às vezes, até mesmo para que ele possa é, é, é tirar o melhor proveito daquela aula, ele, ele tá ciente de que aquela aula é pra ele—compreender né, classificar, reconhecer, enfim, eu acredito que seja importante, então geralmente eu sempre faço isso nas minhas aulas... eu apresento qual é o objetivo das aulas para os alunos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> – formas verbais de presente do indicativo (<i>acho, faço, apresento</i>); do futuro perifrástico (<i>vai tratar, quer alcançar</i>) de presente do indicativo da voz passiva (<i>tenho me cercado</i>); – presença de anáfora que retoma pronominal (<i>eles e ele [alunos]</i>); – alternância de turnos de fala; – frases interrogativas; – marcador conversacional típico da interação oral “né”. 	
Ana	<p>PfA22– E:: eu acho que na realidade era esse meu objetivo de fazer com eles fizessem essa leitura, né, espero que eles tenham alcançado pra eles.</p>	<p>Presença de marcas de pessoa que remetem para o protagonista da interação verbal:</p> <ul style="list-style-type: none"> – pronome pessoal de 1ª PS (<i>eu</i>) com valor dêitico de pessoa e pronome possessivo em na primeira pessoa “<i>meu</i>”; – formas verbais de presente do indicativo (<i>acho, espero</i>); do futuro perifrástico (<i>era fazer</i>) de pretérito perfeito composto (<i>tenham alcançado</i>); – presença de anáfora pronominal (<i>eles e ele [alunos]</i>); – alternância de turnos de fala; – marcador conversacional típico da interação oral “né”. 	Interativo
Bia	<p>PfB3 – Eu tô explicando a dinâmica dessa aula...porque é uma aula que quebra um pouco a:: o estilo que eu tava seguindo antes... P4 – Hum PfB5 – mas que eu julguei necessário, porque as minhas aulas ante/ anteriores ((fazendo gestos com as mãos)) elas estavam muito expositivas... eu queria uma forma de envolver muitos alunos... e aí eu pensei, bom, “o debate oral é uma modalidade da língua portuguesa” e::: é interessante que o aluno vai se posicionar, vai colocar suas ideias, vai ver a ideia do colega e tudo isso é uma forma também de aprendizado... e::: é um aprendizado que pode ser usado para redação...</p>	<p>Presença de marcas de pessoa que remetem para o protagonista da interação verbal:</p> <ul style="list-style-type: none"> – pronome pessoal de 1ª PS (<i>eu</i>) com valor dêitico de pessoa – formas verbais de presente do indicativo (<i>tô [estou]</i>); – alternância de turnos de fala – marcas de interação do discurso oral “<i>tô</i>”. 	Interativo

Fonte: Elaborado pelo autor.

O conteúdo temático é construído pelos interactantes em um contexto sociointeracional referente ao momento da enunciação entre os professores e o pesquisador na entrevista de ACS. Os docentes mobilizam, discursivamente, o tipo de discurso interativo, situando os enunciados

em relação ao momento da produção, onde o mundo discursivo (mundo representado) é conjunto ao mundo em que decorre a ação (mundo normal) dos interactantes.

O discurso interativo é marcado linguisticamente por meio alternância de vozes ou turnos de fala, típico do gênero entrevista, não sendo o tempo marcado de forma explícita (mundo do expor), tratando-se, portanto, neste caso, de uma situação enunciativa em os docentes mostram ou expõem fatos sobre os seus agires em sala de aula em interação com o pesquisador.

Além disso, identificamos a presença de marcas de pessoa que remetem para os protagonistas da interação verbal, como os pronomes de primeira pessoa do singular (eu), e do plural (a gente), este último com valor dêitico delatado de pessoa (nós, os professores da instituição); pronome indefinido com valor de primeira pessoa plural “se” e pronomes possessivo remetendo a primeira do pessoa do singular e do plural “*minha, meus*”, formas verbais de presente do indicativo (*acho, faço, apresento, espero, tô*); do futuro perifrástico (*vai tratar, quer alcançar*), presente do indicativo da voz passiva (*tenho me cercado*) e do pretérito perfeito composto (*tenham alcançado*); presença de anáfora pronominal (*eles e ele [alunos]*) e marcador conversacional típico da diálogo oral “*né*”.

O Professor Marcos também mobiliza o discurso relatado que também é interativo para introduzir a fala de um estudante se estivesse em circunstancia efetiva de sala de aula, em que mostra um diálogo entre professor e estudantes “*nós tivemos uma aula, um assunto aí sobre*”, no intuito de justificar a importância da realização do ritual da apresentação do conteúdo antes de começar as explicações sobre determinado assunto.

Além do discurso interativo, a Professora Bia mobiliza o tipo de discurso relato interativo ao comentar sobre os objetivos da aula e justificar a sua escolha em trabalhar com o eixo da oralidade, como podemos ver Quadro 35 abaixo:

Quadro 35 – Objetivos da aula

PROFESSOR	SEGMENTO TEMÁTICO	MARCAS LINGUÍSTICAS	TIPO DE DISCURSO
Bia	PfB3 – Eu tô explicando a dinâmica dessa aula...porque é uma aula que quebra um pouco a:: o estilo que eu tava seguindo antes... P4 – <u>Hum.</u> PfB5 – mas que eu julguei necessário, porque as minhas aulas ante/ anteriores ((fazendo gestos com as mãos)) elas estavam muito expositivas... eu queria uma forma de envolver muitos alunos... e aí eu pensei, bom, “o debate oral é	Unidades dêiticas que remete ao interactante: – pronome pessoal “eu” e pronome possessivo “ <i>minhas</i> ”; – formas verbais do tempo narrativo, da ordem do narrar: pretérito imperfeito do indicativo (<i>tava [estava]</i>), pretérito perfeito do indicativo (<i>julguei, pensei</i>) e futuro do pretérito (<i>queria</i>);	Relato interativo

	<p>uma modalidade da língua portuguesa” e::: é interessante que o aluno vai se posicionar, vai colocar suas ideias, vai ver a ideia do colega e tudo isso é uma forma também de aprendizado... e::: é um aprendizado que pode ser usado para redação...</p>	<ul style="list-style-type: none"> – organizador textual com valor lógico-argumentativo (mas, porque); – organizadores temporais remetendo ao tempo pretérito (<i>antes, e aí [então, naquele momento]</i>);; – anáfora pronominal (elas [aulas]); – modalização apreciativa. 	
--	---	---	--

Fonte: Elaborado pelo autor.

Do ponto de vista discursivo percebemos no segmento textual acima que a docente Bia apela ao tipo de discurso relato interativo para narrar a sua mudança de estratégia didática em relação ao ensino de língua portuguesa optando, nesse momento, pela eleição de conteúdos voltados para a oralidade, com o objetivo de promover um envolvimento maior dos estudantes, tendo em vista que as aulas anteriores estavam muito expositivas, sem que os alunos participassem das aulas de forma efetiva.

Como podemos verificar, no tipo de discurso relato interativo o conteúdo temático semiotizado é explicitamente colocado à distância das coordenadas gerais da situação de produção, ou seja, na ordem do narrar. O narrar é desenvolvido a partir da origem espaço-temporal não explícita no texto, porém ele é situado em relação a um tempo diferente do tempo da enunciação. Conforme Coutinho (2019) a organização das representações mobilizadas (conteúdos) depende de uma origem espaço-temporal que especifica o tipo de disjunção operada, tratando-se, portanto, nesse caso, de narrar os fatos.

Desse tipo de discurso, identificamos as seguintes características: alternância de vozes ou turnos de falas, típicos das sequências dialogais, marcas linguísticas que remetem ao interactante, como as unidades dêiticas em forma de pronome pessoal “*eu*” e pronome possessivo “*minhas*”; formas verbais do tempo narrativo, da ordem do narrar: pretérito imperfeito do indicativo (*tava[estava]*), pretérito perfeito do indicativo (*julguei, pensei*) e futuro do pretérito (*queria*) organizador textual com valor lógico-argumentativo (mas, porque) organizadores temporais remetendo ao tempo pretérito (*antes, e aí [então, naquele momento]*) e anáfora pronominal (elas [aulas]).

Ainda para comentar sobre os *objetivos das aulas*, os professores Marcos e Bia mobilizam o tipo de discurso teórico (destacado em negrito). Vejamos nos fragmentos abaixo do Quadro 36:

Quadro 36 – Objetivos da aula

PROFESSOR	SEGMENTO TEMÁTICO	MARCAS LINGUÍSTICAS	TIPO DE DISCURSO
Marcos	<p>P43 – Eu gostaria que o senhor falasse um pouquinho sobre o que senhor está fazendo nesse momento ((apontando para o vídeo na TV))</p> <p>PfM44 – É... apresentação do conteúdo, né... deixá-los à par do que que a agente vai tratar... eu acho que é interessante, é uma prática minha em toda aula eu apresentar o objetivo da aula que às vezes o aluno não sabe nem nomear a aula, “ah, nós tivemos uma aula, um assunto aí sobre”, eles não sabem nomear, né, eu acho que deixar claro para o aluno é, qual é o objetivo que se quer alcançar com aquela aula, eu acho importante que é para ele se situar e, às vezes, até mesmo para que ele possa é, é, é tirar o melhor proveito daquela aula, ele, ele tá ciente de que aquela aula é pra ele compreender né, classificar, reconhecer, enfim, eu acredito que seja importante, então geralmente eu sempre faço isso nas minhas aulas... eu apresento qual é o objetivo das aulas para os alunos.</p>	<p>Ausência de unidades dêiticas que remetem para a interação verbal;</p> <p>Formas verbais de presente do indicativo, sem valor dêitico (<i>está, é</i>) e do presente do subjuntivo (<i>possa</i>) formas nominais de verbos no infinitivo (<i>compreender, classificar, reconhecer</i>);</p> <p>Presença de anáfora que retoma pronominal retomando um termo anterior (<i>eles [alunos]</i>);</p> <p>Organizadores textuais lógico-argumentativos (<i>às vezes, até mesmo</i>).</p>	Teórico
Bia	<p>PfB3 – Eu tô explicando a dinâmica dessa aula...porque é uma aula que quebra um pouco ao estilo que eu tava seguindo antes...</p> <p>P4 – Hum</p> <p>PfB5 – mas que eu julguei necessário, porque as minhas aulas ante/ anteriores ((fazendo gestos com as mãos)) elas estavam muito expositivas... eu queria uma forma de envolver muitos alunos... e aí eu pensei, bom; “o debate oral é uma modalidade da língua portuguesa” e::: é interessante que o aluno vai se posicionar, vai colocar suas ideias, vai ver a ideia do colega e tudo isso é uma forma também de aprendizado... e::: é um aprendizado que pode ser usado para redação...</p>	<p>Ausência de unidades dêiticas que remetem para a interação verbal;</p> <p>Formas verbais de presente do indicativo, sem valor dêitico (<i>é, quebra, vai</i>) da forma do <i>expor</i>; formas nominais de verbos no infinitivo (<i>posicionar, colocar, ver</i>);</p> <p>Presença de anáfora que retoma pronominal retomando um termo anterior (<i>o colega [o aluno]</i>) e anáfora de encapsulamento (<i>tudo isso</i>);</p> <p>Organizadores textuais lógico-argumentativos (<i>porque, tudo isso</i>).</p>	Teórico

Fonte: Elaborado pelo autor.

Como podemos observar, as informações nos segmentos textuais acima referentes aos conteúdos a serem trabalhados em sala de aula pelos professores são apresentadas em forma de construção teórica. Assim a docente Bia faz referência teórica aos conhecimentos da Língua Portuguesa e, especificamente, ao eixo da oralidade “...a oralidade... é uma forma também de aprendizado” e o Professor Marcos recorrendo a conhecimentos da didática das línguas teoriza sobre a finalidade de uma aula “a aula é pra ele compreender, classificar, reconhecer”

Nesse entendimento, ao apelar ao discurso teórico o conteúdo temático é apresentado pelos docentes de forma autônoma em que as instâncias de agentividade permanecem independentes dos parâmetros físicos da produção dos textos. As informações, inscritas em um mundo teórico, são tomadas como verdades suficientes (educacional, da didática, da língua portuguesa), independentes das condições *sui generis* de produção.

O discurso teórico, nos excertos analisado, é marcado linguisticamente pela ausência de unidades dêiticas que remetem para a interação verbal, por formas verbais de presente do indicativo, sem valor dêitico (*está, é, quebra, vai*), por formas do presente do subjuntivo (*possa*) e formas nominais de verbos no infinitivo (*compreender, classificar, reconhecer, posicionar, colocar, ver*). Há ainda a presença de anáfora pronominal retomando um termo anterior (*eles [alunos, o colega [o aluno]]*) e organizadores textuais lógico-argumentativos (*às vezes, até mesmo, porque, tudo isso*)

A Professora Bia recorre, ainda, ao discurso relatado para inserir a sua própria voz em uma situação diferente de enunciação, isto é, introduz a sua voz como se estivesse em interação com ela mesma, em um momento de reflexão, de autoavaliação sobre as aulas e o envolvimento dos estudantes em forma de discurso teórico “*o debate oral é uma modalidade da língua portuguesa*”, a partir da reflexão sobre as suas aulas anteriores. O discurso relatado é marcado pelo verbo *dicendi* “*pensei*”, no sentido de “falei para mim mesma”, marcando a introdução da voz da professora em outra cena, diferente da situação de enunciação que está se desenrolando.

No que diz respeito as *atividades para execução das aulas*, os professores abordaram diferentes tópicos para falar sobre os seus agires em relação ao ensino de Língua Portuguesa como LM em contexto de ensino remoto emergencial, como mostrado na figura 40. Ao comentar sobre a concepção de língua e, especificamente de gramática, que orienta a escola do objeto de aprendizagem (conteúdo da aula), bem como do impacto da formação inicial sobre o agir deles em sala de aula, os professores mobilizam o tipo de discurso interativo e relato interativo. Vejamos um exemplo extraído da entrevista de ACS do Professor Marcos, como podemos verificar no Quadro 37 a seguir:

Quadro 37 – Concepção de língua e de gramática

PROFESSOR	SEGMENTO TEMÁTICO	MARCAS LINGUÍSTICAS	TIPO DE DISCURSO
Marcos	P57 – O senhor acha, por exemplo, que essa concepção que esses alunos trazem de gramática, né, muito mais normativa tem a ver com a formação do professor de língua portuguesa? Pf5M8 – Eu acho que de sobremaneira tem, tem sim... a	Presença de marcas de pessoa que remetem para o protagonista da interação verbal: - pronome pessoal de 1ª pessoa do singular (<i>eu</i>)	Interativo

	<p>maneira como o professor imprime a aula dele isso vai ter impacto na percepção do aluno, sem sombra de dúvida [...]</p>	<p>- Formas verbais de presente do indicativo (<i>acho</i>); do futuro perifrástico (<i>vai ter</i>) Presença de anáfora que retoma termos anteriores (<i>dele [professor]</i>) Alternância de turnos de fala Frases interrogativas Marcador conversacional típico da interação oral “<i>te, tem, sim</i>”</p>	
	<p>[...] aconteceu CONOSCO, né, qual ideia que nós tínhamos de, de, de gramática era aquela ideia de gramática de quando NÓS éramos estudantes, você sabe que essa percepção, ela mudou a partir do momento que eu cheguei na graduação que fui perceber que né, uma das grandes, é, é, é uma das grandes frustrações foi que eu comecei a graduação, “agora eu vou aprender gramática” ((risos)), né, não vi a gramática como aquela gramática que foi apresentada na educação básica, lá no fundamental, não vi, não vi isso..</p>	<p>Unidades dêiticas que remete ao interactante: - Pronome pessoal de primeira pessoa do singular “<i>eu</i>” e do plural “<i>conosco, nós</i>” com valor dêitico delatado de pessoa (os professores de língua portuguesa); Formas verbais de tempo narrativo, da ordem do narrar: pretérito imperfeito do indicativo (<i>éramos, tínhamos</i>), do pretérito perfeito (<i>tínhamos, cheguei, fui, comecei, vi</i>,) Presença de anáfora pronominais que retoma termos anteriores (<i>essa [ideia de gramática]</i>) anáfora encapsuladora (<i>isso [gramática que foi apresentada na educação básica]</i>) Alternância de turnos de fala Frases interrogativas Marcador conversacional típico da interação oral “<i>né, é, é, é,</i>” Comportamentos não-verbais (multimodal) gravados e indicados na transcrição ((risos Organizador textual com valor lógico-argumentativo (mas, porque) Organizadores temporais remetendo ao tempo pretérito (<i>quando</i>)</p>	<p>Relato interativo</p>

Fonte: Elaborado pelo autor.

Do ponto de vista discursivo, percebemos que o Professor Marcos apela inicialmente ao tipo de discurso interativo para expor o seu ponto de vista a cerca da concepção de gramática que orienta a escolha dos objetos de conhecimentos a serem trabalhado em sala de aula. Ele ressalta que a forma como ele ou de forma genérica (outros professores) executa a aula é influenciada por concepções e crenças adquiridas durante formação e profissionalização docente e, conseqüentemente, esses fatores influenciam na formação dos estudantes, mostrando que o trabalho docente sofre interferências de outros atores.

As marcas linguísticas do tipo de discurso interativo identificadas no fragmento textual acima remetem a interação verbal, alternância de vozes, entre os interlocutores durante a

entrevista de ACS, de caráter conjunto e de modo implicado ao mundo discursivo, em que as representações ou os conteúdos temáticos são construídos pelos interactantes (professor e pesquisador), a partir da mobilização das instâncias de agentividade e das coordenadas do mundo ordinário.

Além disso, outras marcas linguísticas características desse tipo de discurso são identificadas no fragmento textual analisado, como a presença de marcas de pessoa que remetem para o protagonista da interação verbal: pronome pessoal de 1ª pessoa do singular (*eu*), formas verbais de presente do indicativo (*acho*); do futuro perifrástico (*vai ter*); a presença de anáfora retomando termos anteriores (*dele [professor]*) e marcador conversacional típico da interação oral “*te, tem, sim*”

Observamos, ainda, a presença do tipo de discurso relato interativo no qual o conteúdo semiotizado é explicitamente colocado à distância das coordenadas gerais da situação de produção (ordem do narrar). O Professor Marcos, por meio de turnos de falas alternados, mobiliza esse tipo de discurso, para ilustrar ao pesquisador o seu ponto de vista acerca do conteúdo semiotizado.

Esse tipo de discurso é caracterizado pela ocorrência de unidades dêiticas que remetem ao interactante, por exemplo, os pronome pessoal de primeira pessoa do singular “*eu*” e do plural “*conosco, nós*” com valor dêítico delatado de pessoa (os professores de língua portuguesa); as formas verbais de tempo narrativo, da ordem do narrar, pretérito imperfeito do indicativo (*éramos, tínhamos*), do pretérito perfeito (*tínhamos, cheguei, fui, comecei, vi*); a presença de anáfora pronominais que retoma termos anteriores (*essa [ideia de gramática]*) anáfora encapsuladora (*isso [gramática que foi apresentada na educação básica]*); o marcador conversacional típico da interação oral “*né, é, é, é*”; o organizador temporal, enfatizando a ação pretérita (*quando*) e, ainda, comportamento não-verbal (multimodal) gravado e indicado na transcrição ((risos)).

Dando continuidade a explicação sobre a *execução das atividades nas aulas* durante as entrevistas de ACS, os professores verbalizam sobre a interação didática e a participação dos estudantes, recriando em suas falas a situação efetiva de sala de aula no contexto de ensino remoto emergencial. Vejamos no excerto abaixo um segmento temático da entrevista da Professora Ana em que ela relata ao pesquisador sobre os desafios encontrados em estabelecer a *interação didática* na sala de aula virtual, conforme o Quadro 38 a seguir:

Quadro 38 – Interação didática e participação dos estudantes

PROFESSOR	SEGMENTO TEMÁTICO	MARCAS LINGUÍSTICAS	TIPO DE DISCURSO
Ana	<p>P33 – Entendi, mas aí, por exemplo, nesse momento, é:: a senhora ainda estava aguardando eles organizarem as apresentações?</p> <p>PfA34 – É:: eu tava aguardando, eu queria continuar a aula, mas aí ia ficar atrapalhado, porque eles não estava atento aqui, apesar de que tava todo mundo aqui, mas eles tava me mandando mensagem que estavam organiZANdo pra apresentar, as equipes, “professora, vai dar tempo, vai dar tempo, a senhora espera e tal!” Eles tavam me mandando mil mensagens ali pelo computador dentro né, que eu tava vendo o <i>WhatsApp</i>, então foi por isso que e::u dei tempo pra eles, né, porque eu entendi que eles estavam desorganizados com a questão tecnologia, tudo isso.</p>	<p>Unidades dêiticas que remete ao interactante:</p> <p>- Pronome pessoal de primeira pessoa do singular “<i>eu, me</i>”;</p> <p>Formas verbais de tempo narrativo, da ordem do narrar: pretérito imperfeito do indicativo (<i>tava [estava]</i>), do pretérito perfeito (<i>dei, entendi</i>) e do futuro do pretérito (<i>queria continuar</i>)</p> <p>Presença de anáfora pronominais que retoma termos anteriores (<i>eles [alunos] e isso, tudo isso</i>)</p> <p>Alternância de turnos de fala</p> <p>Frases interrogativas</p> <p>Marcador conversacional típico da interação oral “<i>né</i>”</p> <p>Organizador textual com valor lógico-argumentativo (<i>mas, porque</i>)</p> <p>Organizadores temporal (<i>então</i>) e espacial (<i>aqui, ali</i>)</p>	<p>Relato interativo (discurso relatado)</p>

Fonte: Elaborado pelo autor.

Verificamos, no excerto acima, que a Professora Ana mobiliza o relato interativo para narrar a complexidade e os desafios do seu trabalho no formato de ensino remoto emergencial. A fala da docente a respeito da interação didática, sala de aula, atenção dos estudantes, uso das ferramentas tecnológicas, tempo de aula, organização das atividades etc. vai ao encontro da afirmação de Leurquin (2020) “[...] a aula remota desafia o professor a rever o seu agir professoral e esse exercício exige quebra de paradigmas”. Ainda, conforme a autora, não devemos negar a importância da tecnologia no processo de ensino, mas devemos, sobretudo, refletir sobre as condições de trabalho do professor, a sua formação docente e, também, sobre a aprendizagem dos alunos envolvidos nesse modelo de aula.

O tipo de discurso relato interativo é marcado linguisticamente pelas unidades dêiticas que remete ao interactante: pronome pessoal de primeira pessoa do singular “*eu, me*”; formas verbais da ordem do narrar: pretérito imperfeito do indicativo (*tava [estava]*), do pretérito perfeito (*dei, entendi*) e do futuro do pretérito (*queria continuar*); pela presença de anáfora pronominais que retoma termos anteriores (*eles [alunos] e isso, tudo isso*); pela alternância de turnos de fala; por frases interrogativas; pelo marcador conversacional típico da interação oral

“né” e pelos organizadores textuais com valor lógico-argumentativo (mas, porque), temporal (*então*) e espacial (*aqui, ali*).

O discurso relatado é mobilizado pela Professora Ana para introduzir a fala dos estudantes, como se eles estivessem em circunstância efetiva de sala de aula, em que mostra um diálogo entre a professora e os alunos “*professora, vai dar tempo, vai dar tempo, a senhora espera e tal?*”, no intuito de reiterar os desafios ocorridos entre os sujeitos participante da interação em sala de aula.

A Professora Ana relata também aspectos como a interferência e participação de outros sujeitos em relação à interação na sala de aula virtual no contexto de ensino remoto emergencial. Vejamos no segmento textual no Quadro 39 abaixo:

Quadro 39 – Interação didática a participação dos estudantes

PROFESSOR	SEGMENTO TEMÁTICO	MARCAS LINGUÍSTICAS	TIPO DE DISCURSO
Ana	PfA85– Mas infelizmente nem toda, ela disse: “<u>professora, eu tô com a Internet da minha mãe e aí ela tá precisando e aqui tem uma porção de gente dentro de casa</u>”, aí é um momento complicado, às vezes, é uma família e eles não/, eles não levam em consideração o aluno a::presentando, assistindo a aula né, ()que tem aluno que tá assistindo aula ali e a mãe tá do lado conversando com pai, com mãe, tá todo mundo na mesm/ no mesmo ambiente, aí ela não tava conseguindo mas, assim, foi atrapalhado nesse momento, foi desorganizado, eu queria ajudá-la pra ela apresentar, porque o que que eu guardo aí que os alunos tem interesse de fazer	Unidades dêiticas que remete ao interactante: <ul style="list-style-type: none"> – pronome pessoal de primeira pessoa do singular “<i>eu, me</i>”; – formas verbais de tempo narrativo, da ordem do narrar: pretérito imperfeito do indicativo (<i>tava [estava]</i>), do pretérito perfeito (<i>dei, entendi</i>) e do futuro do pretérito (<i>queria continuar</i>); – presença de anáfora pronominais que retoma termos anteriores (<i>eles [alunos] e isso, tudo isso</i>); – alternância de turnos de fala; – frases interrogativas; – marcador conversacional típico da interação oral “<i>né</i>” – organizador textual com valor lógico-argumentativo (mas, porque); – organizadores temporal (<i>então</i>) e espacial <i>aqui, ali</i>. 	Relato interativo (discurso relatado)

Fonte: Elaborado pelo autor.

Diferentemente da aula presencial, a aula no formato remoto, conforme a verbalização da Professora Ana, assume ainda um movimento mais complexo, pois dela participam os estudantes e, mesmo de forma indireta, os pais, os irmãos e os familiares em geral. Semelhantemente a situação dos estudantes, os professores por estarem em teletrabalho,

ministrando as aulas em suas residências, ou em outros ambientes externos a instituição escolar, também convivem com outros familiares no momento da transmissão da aula. Somado a isso, coexistem os problemas relacionados à conectividade e ao acesso a aparelhos e às ferramentas tecnológicas de qualidade, dependendo das condições socioeconômicas dos estudantes e de seus familiares, como mostra a fala da professora e da estudante no segmento textual.

Além disso, percebemos o comprometimento da docente no desenvolvimento das aprendizagens dos estudantes. Mesmo diante das dificuldades encontradas impostas pelo ensino remoto emergencial, a Professora Ana busca estratégias para ajudar os estudantes para que realizem a tarefa proposta, destacando o interesse dos alunos no desenvolvimento da tarefa.

Outro elemento observado e recorrente nos textos de ACS dos professores diz respeito busca de *estratégias didáticas para fomentar o engajamento dos estudantes nas aulas remotas*. Ao assistir as cenas no vídeo, os professores refletem sobre os seus agires em sala de aula e relatam suas preocupações relativas à participação e ao envolvimento dos alunos nas aulas, uma vez que no formato de ensino remoto emergencial, os alunos raramente ligam suas câmeras ou participam das aulas, seja por questões do próprio ambiente virtual e/ou por questões técnicas como a qualidade da conexão. Vejamos os excertos seguintes no Quadro 40 a seguir:

Quadro 40 – Estratégias didáticas

PROFESSOR	SEGMENTO TEMÁTICO	MARCAS LINGUÍSTICAS	TIPO DE DISCURSO
Bia	P35 – Entendi, essa aula teve muita participação, a senhora assim em relação as aulas anteriores, a senhora notou alguma diferença na metodologia, no tema, na, na/[PFB36 – Sim, a::: metodologia eu escolhi o debate oral e ela se difere principalmente na questão da interação entre os alunos, na participação entre eles, eu fiquei feliz com essa interação que aconteceu MAIS do que nas outras aulas, aulas anteriores, que tavam muito expositivas, então assim, às vezes, né...nessas aulas expositivas a gente se sente falando só, né, não sabe se o aluno tá lá, se o aluno tá envolvido e::a minha intenção de mudar DRASTICAMENTE ((gesticulando)) para um debate oral, foi justamente essa, buscar a interação dos alunos, e aconteceu de fato, muito alunos participaram	Unidades dêiticas que remete ao interactante: <ul style="list-style-type: none"> – pronome pessoal de primeira pessoa do singular “<i>eu</i>, do plural “<i>a gente</i>” e pronome possessivo “<i>minha</i>”; – formas verbais de tempo narrativo, da ordem do narrar: pretérito imperfeito do indicativo (<i>tavam [estavam]</i>), do pretérito perfeito (<i>escolhi, fiquei, foi, aconteceu, participaram</i>); – presença de anáfora pronominais que retoma termos anteriores (<i>ela[metodologia] eles [os alunos]</i>); – alternância de turnos de fala; – frases interrogativas; – marcador conversacional típico da interação oral “<i>né</i>”; – organizador textual com valor lógico-argumentativo (<i>de fato, assim</i>); – organizadores temporal (<i>então</i>) e espacial (<i>lá</i>). 	Relato interativo

Fonte: Elaborado pelo autor.

O trecho acima corresponde a fala da docente Ana sobre a participação dos alunos nas aulas remotas. No segmento textual, a professora detalha como a atividade sobre oralidade se diferenciou de outras aulas ministradas por ela nesse formato de ensino. Ana verbaliza sobre a metodologia utilizada e sobre a escolha do debate oral para engajar os alunos nas atividades e desenvolver a participação e a interação dos estudantes, uma vez que as aulas anteriores ministradas por ela eram desenvolvidas de forma expositiva, o que conforme a docente impedia a participação e o envolvimento dos alunos, gerando um sentimento de solidão nela e nos seus colegas professores “*a gente se sente falando só*” nesse formato de ensino.

Enunciativamente, observamos que o actante mobiliza o relato interativo para narrar os fatos em sala de aula. Em seu relato, a professora busca reinventar a sua prática profissional, mudando drasticamente as estratégias didáticas e tecnológicas no formato de ensino remoto, visando o engajamento dos estudantes e a sua relação com os alunos no processo de ensino e aprendizagem

Deste tipo de discurso, identificamos a presença de unidades dêiticas que remete ao interactante como pronome pessoal de primeira pessoa do singular “*eu*” e do plural “*a gente*” e pronome possessivo “*minha*”; formas verbais de tempo narrativo: pretérito imperfeito do indicativo (*tavam [estavam]*), e do pretérito perfeito (*escolhi, fiquei, foi, aconteceu, participaram*); organizadores textuais com valor lógico-argumentativo (*de fato, assim*) e organizadores temporal (*então*) e espacial (*lá*), os quais são utilizados para desagregar o narrar desenvolvido a partir da origem espaço-temporal não explícita no texto, porém situada em relação a um tempo diferente do tempo da enunciação. Além disso, observamos a presença de anáfora pronominais que retoma termos anteriores (*ela[metodologia] eles [os alunos]*); alternância de turnos de fala; frases interrogativas; marcador conversacional típico da interação oral “*né*”

Diferentemente de Bia, o Professor Marcos recorre aos exercícios para engajar os estudantes nas atividades de sala de aula remota, como podemos observar no segmento textual da entrevista de ACS no Quadro 41 abaixo:

Quadro 41 – Estratégias didáticas

PROFESSOR	SEGMENTO TEMÁTICO	MARCAS LINGUÍSTICAS	TIPO DE DISCURSO
Marcos	PfM124 – <u>E também é:: chamar mais a PARTICIPAÇÃO do aluno, porque às vezes a aula só expositiva, né, o aluno realmente fica um pouco mais depois de</u>	INTERATIVO Presença de marcas de pessoa que remetem para o protagonista da interação verbal:	Misto Teórico-interativo

	<p><u>querer dar sua participação, de falar alguma coisa que.. de colocar uma dúvida, e o exercício, ele possibilita isso, possibilita a participação bem maior, assim, eu observei , por exemplo, que antes de eu utilizar essa forma aí de inserir os exercícios tinha POU-QUÍ-SI-MA participação deles, agora já tem () do universo de 89 alunos era um número bem, bem pequeno, mas já bem maior do que antes, né, então é sinal de que o exercício é uma estratégia que tem funcionado nesse sentido, a forma de eu fazer com que eles participe mais da aula e de que eles me deem o retorno daquilo que a gente tá trabalhando.</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> – pronome pessoal de 1ª PS (<i>eu, me</i>) e do plural “<i>a gente</i>” com valor dêitico delatado de pessoa (nós = professor e alunos); – formas verbais do pretérito perfeito do indicativo (<i>observei,</i>); do presente do indicativo (<i>tem, tá [está]</i>) e do presente do subjuntivo (<i>deem</i>); – presença de anáfora que retoma pronominal (<i>deles, eles [alunos]</i>); – marcador conversacional típico da interação oral “<i>né</i>”. <p>TEÓRICO</p> <ul style="list-style-type: none"> – Ausência de unidades dêiticas que remetem para a interação verbal – formas verbais de presente do indicativo, sem valor dêitico (<i>é, fica, possibilita, tem</i>), formas nominais de verbos no infinitivo (<i>querer, falar, colocar</i>) e pretérito perfeito composto (<i>tem funcionado</i>); – presença de anáfora que retoma pronominal retomando um termo anterior (<i>eles [alunos]</i>); – Organizadores textuais lógico-argumentativos (<i>então, porque, às vezes, nesse sentido</i>). 	
--	---	--	--

Fonte: Elaborado pelo autor.

O Professor Marcos em diálogo com o pesquisador relata as estratégias didáticas e tecnológicas para engajar os estudantes nas aulas remotas, posicionando-se de certa forma a favor do uso de exercícios para promover a participação dos estudantes nas atividades durante o período de ensino remoto emergencial e, conseqüentemente, facilitar o ensino e a aprendizagem dos conteúdos ministrados. O professor textualiza a representação que ele tem sobre a participação e o engajamento dos estudantes nas aulas remotas, mobilizando o discurso misto teórico-interativo

Do tipo de discurso interativo identificamos marcas linguísticas no segmento textual como a presença de marcas de pessoa que remetem para o protagonista da interação verbal: pronome pessoal de primeira pessoa do singular (*eu, me*) e do plural “*a gente*” com valor dêitico delatado de pessoa (nós = professor e alunos); formas verbais do pretérito perfeito do indicativo (*observei*) e do presente do indicativo (*tem, tá [está]*); presença de anáfora que

retoma pronominal (*deles, eles [alunos]*) e marcador conversacional típico da interação oral “né”.

O discurso teórico identificado no segmento textual acima é marcado linguisticamente pela ausência de unidades dêiticas que remetem para a interação verbal, por formas verbais de presente do indicativo, sem valor dêítico (*é, fica, possibilita, tem*), formas nominais de verbos no infinitivo (*querer, falar, colocar*) e pretérito perfeito composto (*tem funcionado*) e, ainda, pela presença de anáfora que retoma pronominal retomando um termo anterior (*eles [alunos]*) e organizadores textuais lógico-argumentativos (*então, porque, às vezes, nesse sentido*)

Ao solicitarmos aos informantes da pesquisa para falar das estratégias de trabalho em grupo com os alunos em sala de aula remota, os professores argumentaram sobre as dificuldades encontradas na realização dos trabalhos de forma coletiva no formato de ensino remoto. Eles fazem comparações com o ensino presencial em que o professor dispõe de diferentes possibilidades de organização dos estudantes para realização das tarefas quer individuais, quer coletivas.

A seguir, no Quadro 42, selecionamos um excerto com o comentário do docente Marcos, representativo do posicionamento do professor sobre essa questão, mostrando também implicações para o processo da aprendizagem da língua portuguesa como LM no contexto remoto de ensino:

Quadro 42 – Estratégias didáticas

PROFESSOR	SEGMENTO TEMÁTICO	MARCAS LINGUÍSTICAS	TIPO DE DISCURSO
Marcos	PfM125 – O que a gente percebe no ensino, especificamente, remoto é que não há trabalho em grupos, por exemplo, na aula presencial geralmente o professor faz exercícios, mas pode ser em dupla, pode ser em grupo e aqui/	<ul style="list-style-type: none"> – Ausência de unidades dêiticas que remetem para a interação verbal; – ocorrência da forma “a gente” não remetendo aos interactantes da interação em curso; – formas verbais de presente do indicativo, sem valor dêítico (<i>percebe, é, faz, pode</i>), formas nominais de verbos no infinitivo (<i>ser</i>) e pretérito perfeito composto (<i>tem funcionado</i>); – presença de anáfora que retoma pronominal retomando um termo anterior (<i>eles [alunos]</i>); – organizadores textuais lógico-argumentativos (<i>por exemplo, mas</i>); – modalizações lógicas marcado pelo auxiliar “poder”. 	Teórico
	PfM128 – É: eu tive uma experiência muito legal na disciplina eletiva ((outra	Unidades dêiticas que remete ao interactante:	Relato Interativo <u>Discurso relatado</u> <u>encaixado</u>

	<p>disciplina ministrada pelo professor)), nós estávamos trabalhando a produção de texto acadêmico e teve um exercício lá, uma atividade que eu pensei em grupo, né, então assim, como tentativa de::: facilitar, né, de não complicar, digo “ó, vocês vão fazer em dupla, né, eu acho que fica mais fácil de vocês conversarem (melhor) do que arrumar um grupo maior que vai dar maior dificuldade.()”, enfim, o fato foi que a atividade não aconteceu em sua totalidade em função disso, eles tiveram uma semana para que eles pudessem, né, interagir lá na dupla, tal, mas a grande maioria não conseguiu.</p>	<ul style="list-style-type: none"> – pronome pessoal de primeira pessoa do singular “<i>eu</i>, do plural “<i>nós</i>”; – formas verbais da ordem do narrar: pretérito imperfeito do indicativo (<i>estávamos</i>), do pretérito perfeito (<i>tive, teve, pensei, foi, aconteceu, tiveram, conseguiu</i>); – presença de anáfora pronominais que retoma termos anteriores (<i>eles [vocês]</i>); – marcador conversacional típico da interação oral “<i>né</i>”; – organizador textual com valor lógico-argumentativo (<i>então, assim, enfim</i>); – organizadores temporal (<i>lá</i>) e espacial (<i>lá</i>). 	
--	--	--	--

Fonte: Elaborado pelo autor.

Os excertos acima da entrevista de ACS do Professor Marcos correspondem a um segmento temático relacionado a realização do trabalho em grupo nas aulas remotas. Nesse segmento, o docente e informante da pesquisa fala, de uma maneira geral, de seu trabalho em sala de aula e, mais especificamente, das dificuldades encontradas para efetivação de atividades coletivas nas aulas de língua portuguesa no formato remoto. Verificamos que o Professor Marcos faz esses comentários mobilizando o discurso teórico, o discurso relato interativo e usa, ainda, o discurso relatado encaixado.

O discurso teórico é mobilizado pelo docente para embasar teoricamente os procedimentos que orientam o seu agir no que diz respeito a sistemática de organização dos trabalhos em grupo nas aulas remotas, por meio da argumentação levantada no texto por ele, em que há uma conjunção entre o mundo discursivo e o mundo do agente-produtor. Desse tipo de discurso identificamos as marcas linguísticas: ausência de unidades dêiticas que remetem para a interação verbal; ocorrência da forma “*a gente*” não remetendo aos interactantes da interação em curso; formas verbais de presente do indicativo, sem valor dêitico (*percebe, é, faz, pode*), formas nominais de verbos no infinitivo (*ser*) e do pretérito perfeito composto (*tem funcionado*); presença de anáfora que retoma pronominal retomando um termo anterior (*eles [alunos]*); organizadores textuais lógico-argumentativos (*por exemplo, mas*) e modalizações lógicas marcado pelo auxiliar “*poder*”.

Por sua vez o discurso relato interativo é mobilizado pelo Professor Marcos para narrar o seu agir em sala de aula, a fim de mostrar a tentativa de usar estratégias de trabalho em grupo

e, ao mesmo, tempo mostrar as dificuldades e desafios encontradas por ele e por outros professores durante o período de ensino remoto emergencial. Esse tipo de discurso é marcado linguisticamente por unidades dêiticas que remete ao interactante, tais como, pronome pessoal de primeira pessoa do singular “*eu*”, do plural “*nós*”; pelas formas verbais da ordem do narrar: pretérito imperfeito do indicativo (*estávamos*), do pretérito perfeito (*tive, teve, pensei, foi, aconteceu, tiveram, conseguiu*); pela presença de anáfora pronominais que retoma termos anteriores (*eles [alunos]*); por marcador conversacional típico da interação oral “*né*”; e por organizadores textual com valor lógico-argumentativo (*então, assim, enfim*), temporal (*lá*) e espacial (*lá*).

O discurso relatado (interativo) encaixado é mobilizado pelo professor como uma forma de introduzir a sua própria voz, porém em situação factual de sala de aula, em diálogo com os estudantes. Dessa forma, o discurso relatado serve como ilustração da perspectiva do Professor Marcos no que concerne à realização da tarefa em dupla pelos estudantes, dando as instruções a eles como se estivessem em sala de aula, em que ele organiza efetivamente os alunos para a realização da tarefa coletiva “*digo ó, vocês vão fazer em dupla, né, eu acho que fica mais fácil de vocês conversarem (melhor) do que arrumar um grupo maior que vai dar maior dificuldade ()*”. O discurso relatado é marcado pelo verbo *dicendi* “*digo*”, no sentido de “falei para eles”, marcando a introdução da voz do professor em outra cena, diferente da situação de enunciação que está se desenrolando.

Outro componente observado nas entrevistas de ACS dos docentes foi o comentário a respeito ao *tempo de aula no contexto de ensino remoto*. Os dados mostram um paradoxo temporal em relação a dois aspectos relevantes relacionados ao tempo de aula no formato remoto: o curto tempo das aulas *online* síncronas e o tempo estendido da aula, indo além da carga horária de trabalho dos professores. Isso se deve ao fato de que esses profissionais tiveram que adequar as suas práticas, suas estratégias didáticas, seu tempo e toda a sua agenda de trabalho para atender a novas exigências impostas pelo formato das aulas remotas. Vejamos nos fragmentos textuais no Quadro 43 abaixo:

Quadro 43 – Tempo de aula no contexto de ensino remoto

PROFESSOR	SEGMENTO TEMÁTICO	MARCAS LINGUÍSTICAS	TIPO DE DISCURSO
Ana	P111– Pronto, professora, então finalizou a aula, queria que a senhora comentasse esse final. PfA112– ((risos)), realmente esse final aí, eu queria falar das apresentação, mas não ia dar tempo, porque aquilo que	Presença de marcas de pessoa que remetem para o protagonista da interação verbal: – pronome pessoal de 1ª PS (<i>eu</i>) e de pronome indefinido com valor dêitico de primeira pessoa do plural “ <i>se</i> ” com valor dêitico delatado de	Interativo (discurso relatado encaixado)

	<p>eu falei pra você, eles têm outra aula e eles vão logo querer sair de imediato, não dá, eu tenho que/ se tem que fazer uma, uma fala tem que ser antes desse término, bem aí, eles nunca deixam o professor falar bem aí no término,” professora, já tem projeto de vida, já tenho que sair e tal”, porque eles já estão saturados , né?</p>	<p>pessoa (nós = professores); pronome de segunda pessoa do singular (<i>você[pesquisador]</i>);</p> <ul style="list-style-type: none"> – formas verbais do pretérito perfeito do indicativo (<i>falei</i>); do presente do indicativo (<i>têm, vão, tenho, deixam, estão</i>) e do futuro perifrástico (<i>ia dar, queria falar, querer sair</i>); – presença de anáfora que retoma pronominal (<i>eles [alunos]</i>); – marcador conversacional típico da interação oral “<i>né?</i>”; – presença de auxiliares de modo (<i>queria, tenho que</i>). 	
--	--	---	--

Fonte: Elaborado pelo autor.

Verificamos no fragmento textual acima, a mobilização predominantemente do discurso interativo com segmentos de discurso relatado encaixado, também interativo, por meio dos quais a Professora Ana, dentre outras possibilidades, mostra o seu ponto de vista sobre o tempo de aula no formato remoto emergencial, mostrando as dificuldades de manter os alunos na sala de aula virtual, em virtude de outras aulas em outras salas e o cansaço dos estudantes para manterem a rotina das aulas, prejudicando, portanto, sem concluir a aula conforme o seu planejamento. Esse tipo de discurso situa-se de maneira conjunta e implicada, portanto a situação de ação de linguagem coincide com o momento da produção do texto, e os participantes da interação, ou seja, o pesquisador e a professora informante da pesquisa, encontram-se implicados nela.

Quanto às características linguísticas do discurso interativo identificadas no segmento textual, temos a presença de marcas de pessoa que remetem para o protagonista da interação verbal: pronome pessoal de 1ª PS (*eu*) e de pronome indefinido com valor de primeira pessoa do plural “*se*” com valor dêitico delatado de pessoa (nós = professores); pronome de segunda pessoa do singular (*você[pesquisador]*; predominância de formas verbais do pretérito perfeito do indicativo (*falei*); do presente do indicativo (*têm, vão, tenho, deixam, estão*) e do futuro perifrástico (*ia dar, queria falar, querer sair*) e a presença de auxiliares de modo (*queria, tenho que*). Para além disso, encontramos a presença de anáfora pronominal (*eles [alunos]*), de marcador conversacional típico da interação oral “*né?*”.

O discurso relatado encaixado (interativo) é mobilizado por Ana como forma de inserção da voz dos estudantes em situação efetiva de sala de aula, servindo para ilustrar o ponto de vista dos alunos em relação ao conteúdo tematizado pela docente. O discurso relatado é marcado pelo verbo *vocativo* “*professora*”, marcando a introdução da voz dos estudantes em

outra cena, diferente da situação de enunciação que está se desenrolando nas entrevistas de ACS.

O Professor Marcos tematiza os desafios relacionados ao tempo de aula imputados aos profissionais da docência, destacando no seu dizer, a carga de responsabilidades muito maior advindas da implementação do ensino remoto emergencial, como a extensão do tempo das aulas, extrapolando o ambiente institucional escolar. Além disso, assevera que a escola, sobretudo a pública, não está preparada para um modelo de educação com o uso de tais tecnologias, nesse modelo de aulas *online*, resultando em prejuízos visíveis tanto para os professores quanto para os estudantes, como podemos verificar no fragmento textual do Quadro 44 a seguir:

Quadro 44 – Tempo de aula no contexto de ensino remoto

PROFESSOR	SEGMENTO TEMÁTICO	MARCAS LINGUÍSTICAS	TIPO DE DISCURSO
Marcos	P113- Entendi... geralmente eles perguntam no <i>WhatsApp</i> em outro momento da aula, ou à noite, como é que é esse contato, esse tira dúvidas? P114 – <u>É, as vezes eles não, não respeitam muito essa questão do horário, né, já, já fui abordado meia noite ((risos)), acordei de manhã e tinha uma mensagem de uma e pouca da manhã, o aluno querendo tirar dúvidas de:: produção textual, de tema e tal... assim, mas é tudo uma questão de você educar o aluno, né, de mostrar “olha, esse horário não legal de você tá..”, mas eu particularmente tenho recebido, às vezes, dez horas da noite e tem o aluno tá lá conversando no grupo.</u>	<p><u>Discurso interativo</u> Presença de marcas de pessoa que remetem para o protagonista da interação verbal:</p> <ul style="list-style-type: none"> – pronome pessoal de 1ª primeira pessoa do singular (<i>eu</i>) e pronome de segunda pessoa do singular (<i>você</i>) com valor de plural (<i>nós</i>); – formas verbais do presente do indicativo (<i>respeitam, é, tenho, tá[está]</i>) e construções de gerúndio, com valor de simultaneidade (<i>conversando</i>); – presença de anáfora pronominal (<i>eles [alunos]</i>); – marcador conversacional típico da interação oral “<i>né</i>”. 	<p><u>Discurso interativo (Discurso relatado encaixado)</u></p>
		<p><u>Relato Interativo</u> Unidades dêiticas que remete ao interactante:</p> <ul style="list-style-type: none"> – pronome pessoal de primeira pessoa do singular “<i>eu</i>”; – marca de primeira pessoa do singular presente na desinência número-pessoal dos verbos (<i>fui</i>); – formas verbais da ordem do narrar: pretérito imperfeito do indicativo (<i>tinha [estava] querendo tirar</i>), do pretérito perfeito (<i>fui, acordei</i>); organizador textual com valor lógico-argumentativo (<i>então, assim, enfim</i>); – organizadores temporal (<i>de manhã, meia noite, já</i>). 	<p><u>Relato Interativo</u></p>

Fonte: Elaborado pelo autor.

Percebemos que o Professor Marcos aciona os tipos discursivos implicados tanto da ordem do expor (interativo e discurso relatado) quanto da ordem do narrar (relato interativo) para comentar a temática associada as suas representações em relação a extensão do tempo de aula durante o período de ensino remoto emergencial.

Para realizar essas operações de linguagem o Professor Marcos aciona unidades linguísticas que remetem a ideia de conjunção ao ato de produção ao mobilizar o discurso interativo, por meio do qual ele expõe seu posicionamento fatos relacionados à extensão do tempo da aula que ultrapassa os afazeres da escola e avaliar a experiência vivenciada na escola, exemplificando por meio do discurso relatado o seu ponto de vista em relação ao tempo da aula, como não sendo “legal”, ou seja, indo além da função do professor, fazer atendimentos aos estudantes até a meia noite, visto que está em hora de descanso. O Professor Marcos mobiliza, ainda, unidades linguísticas remetentes à ideia de disjunção do momento de produção ao acionar o relato interativo para descrever as tarefas desempenhadas por ele e pelos estudantes em horários fora da sua jornada de trabalho.

As unidades linguísticas do discurso interativo identificadas no segmento textual são a presença de marcas de pessoa que remetem para o protagonista da interação verbal, tais como, pronome pessoal de 1ª primeira pessoa do singular (*eu*) e pronome de segunda pessoa do singular (*você*) com valor de plural (*nós*); as formas verbais do presente do indicativo (*respeitam, é, tenho, tá[está]*) e construções de gerúndio, com valor de simultaneidade (*conversando*); e, ainda, a presença de anáfora que retoma pronominal (*eles [alunos]*) e de marcador conversacional típico da interação oral “*né*”.

Do discurso relato interativo temos unidades dêiticas que remete ao interactante como pronome pessoal de primeira pessoa do singular “*eu*” e marca de primeira pessoa do singular presente na desinência número-pessoal dos verbos (*fui*); formas verbais da ordem do narrar: pretérito imperfeito do indicativo (*tinha [estava] querendo tirar*), do pretérito perfeito (*fui, acordei*) e, também, organizadores textuais com valor lógico-argumentativo (*então, assim, enfim*) e temporais (*de manhã, meia noite, já*).

Por fim, os professores foram questionados acerca dos *sentimentos em relação as suas condutas* após assistirem as aulas filmadas durante o período de ensino remoto emergencial. As respostas dos docentes mostram que, conforme Clot (2010), no domínio do ensino o não realizado, é mais importante do que o realizado, uma vez que o fato de que mesmo tudo ocorrendo bem na aula não gera necessariamente uma satisfação nos professores, que não podem ir, na maioria das vezes, até onde eles desejavam (AMIGUES, 2004), tendo em vista que as escolhas feitas e as decisões tomadas, mesmo que sejam julgadas eficazes por eles, não

estão isentas de dúvidas e de incertezas no tocante à sua validade. Vejamos alguns exemplos no Quadro 45 a seguir:

Quadro 45 – Sentimentos dos docentes em relação às suas condutas na condução das aulas remotas

PROFESSOR	SEGMENTO TEMÁTICO	MARCAS LINGUÍSTICAS	TIPO DE DISCURSO
Ana	<p>P115– Tá, e aí assistindo, assim esses trechos da aula, a senhora faria de outra forma?</p> <p>PfA116 – EU FARIA ((gesticulando)) eu faria porque, na realidade, eu queria fazer em dois momentos de aula, entendeu, que eu pudesse fazer só com uma sala e que os demais alunos pudessem trabalhar... e:::, nesse caso aí, eu não pude, né, porque eu fui com as duas turmas, a gente tem pouco tempo, não dá porque eu tenho 4 salas e só tem dois dias e eu PENSEI em/ eu pensei, programei na minha cabeça de fazer um outro horário, mas aí eu vi <u>que eles não podem, porque ele não têm tempo de assistir essa aula comigo, porque eles têm outros professores aqui pra fazer, eu pensei em vir com dois alunos pra cá pra escola, mas também era inviável, porque um menino me disse que não podia sair porque a mãe dele não deixava, e muitos contextos assim, então é meio complicado, fazer um/ explorar um outro horário, além desse que é::: determinado pela::: coordenação</u></p>	<p>Relato Interativo Unidades dêiticas que remete ao interactante:</p> <ul style="list-style-type: none"> – pronome pessoal de primeira pessoa do singular “<i>eu, me</i>” e determinante possessivo de primeira pessoa “<i>minha</i>”; – marca de segunda pessoa do singular presente na desinência número-pessoal dos verbos (<i>entendeu</i>); – formas verbais da ordem do narrar: pretérito imperfeito do indicativo (<i>era, queria, podia, deixava</i>) e do subjuntivo (<i>pudesse, pudessem</i>), do pretérito perfeito (<i>pude, pensei, programei, vi, disse</i>) e do futuro do pretérito (<i>faria</i>); – organizador textual com valor lógico-argumentativo (<i>na realidade, nesse caso aí, porque, e [então], mas, mas também, assim</i>); – modalizações lógicas e apreciativa. 	Relato Interativo
		<p>Discurso interativo Presença de marcas de pessoa que remetem para o protagonista da interação verbal:</p> <ul style="list-style-type: none"> – pronome pessoal de primeira pessoa do singular (<i>eu, comigo</i>) e de pronome indefinido com valor dêitico de primeira pessoa do plural “<i>a gente</i>” com valor de (<i>nós</i>) e dêiticos espaciais (<i>aqui, cá</i>); – formas verbais presente do indicativo (<i>tem, tenho, podem, têm</i>) do pretérito perfeito do indicativo (<i>pensei</i>); – presença de anáfora pronominal (<i>ele, eles [aluno(s)]</i>); – presença de auxiliares de modo; – modalizações lógicas. 	Discurso Interativo
		<p>Discurso Teórico – Ausência de unidades dêiticas que remetem para a interação verbal;</p> <ul style="list-style-type: none"> – formas verbais de presente do indicativo, sem valor dêitico (<i>é</i>), formas nominais de verbos no infinitivo (<i>fazer, explorar</i>) e pretérito perfeito composto (<i>tem funcionado</i>); – construção passiva (<i>é determinado</i>); 	Discurso teórico

		<ul style="list-style-type: none"> - presença de anáfora nominal retomando um termo anterior (<i>desse [horário]</i>); - organizadores textuais lógico-argumentativos (<i>então, além desse</i>); - modalização apreciativa. 	
--	--	---	--

Fonte: Elaborado pelo autor.

No trecho acima retirado da ACS de Bia, a docente se pronuncia a respeito dos seus sentimentos em relação à realização da aula no formato remoto emergencial, após assistir os trechos das aulas gravada pelo pesquisador. Em sua fala, percebemos o que Clot (2010) e Faita (2004) categorizam como real da atividade, ou seja, as atividades realizadas pela docente, mas também o que ela pensou em fazer, o que ela pode fazer com os instrumentos disponíveis, o que ela gostaria de ter feito, o que faria de outra forma e, ainda, o que ela planejou, mas não conseguiu efetivar durante as aulas.

Observamos que as representações no dizer da Professora Ana são reconfigurações construídas a partir de seu *métier*, internalizadas por essa trabalhadora por meio do gênero profissional. Para falar sobre essas representações a docente mobiliza o discurso relato interativo, o discurso interativo e o discurso teórico. O discurso relato interativo é mobilizado pela professora para falar sobre o real da atividade, em que as unidades linguísticas se situam de forma disjunta ao ato enunciativo, em que ela conta ao pesquisador o que desejaria ter feito na aula ministrada por ela, após o confronto com o seu agir observado.

Desse tipo de discurso, podemos observar no fragmento as unidades dêiticas que remetem ao interactantes, especificamente, pronomes pessoais de primeira pessoa do singular “*eu, me*”, determinante possessivo de primeira pessoa “*minha*” e marca de segunda pessoa do singular presente na desinência número-pessoal dos verbos (*entendeu*), referindo-se ao pesquisador. Além disso, predominantemente, temos as formas verbais da ordem do narrar: pretérito imperfeito do indicativo (*era, queria, podia, deixava*) e do subjuntivo (*pudesse, pudessem*), do pretérito perfeito (*pude, pensei, programei, vi, disse*) e do futuro do pretérito (*faria*), bem como organizadores textuais com valor lógico-argumentativo (*na realidade, nesse caso aí, porque, e [então], mas, mas também, assim*) e modalizações lógicas e apreciativas.

A argumentação realizada pelo professor para explicar ao pesquisador o não cumprimento das atividades planejadas, intencionadas, desejadas, impedidas, não realizadas durante a aula é feita pela mobilização do discurso interativo, em que as operações languageiras acionam unidades linguísticas remetentes a ideia de conjunção ao ato de produção do texto.

Do discurso interativo, percebemos a presença de marcas de pessoa que remetem para o protagonista da interação verbal, nomeadamente, os pronomes pessoais de primeira pessoa

do singular (*eu, comigo*), o pronome indefinido com valor dêitico de primeira pessoa do plural “*a gente*” com valor de (*nós*) e os dêiticos espaciais (*aqui, cá*). Além de que constatamos as formas verbais do presente do indicativo (*tem, tenho, podem, têm*), do pretérito perfeito do indicativo (*pensei*) e de auxiliares de modo, como também, a presença de anáfora pronominal (*ele, eles [aluno(s)]*) e modalizações lógicas.

Por fim, a docente mobiliza o discurso teórico para fundamentar a argumentação apresentada no texto, por meio de verdades autônomas, independentes das circunstâncias particulares de produção, explicitando seu posicionamento a respeito das prescrições institucionais, as quais constituem-se, no dizer da professora, obstáculos para a efetivação de atividades planejadas e desejadas “*então é meio complicado, fazer um/ explorar um outro horário, além desse que é:: determinado pela:: coordenação*”.

As características do discurso teórico identificadas no segmento textual analisado são a ausência de unidades dêiticas que remetem para a interação verbal, as formas verbais de presente do indicativo, sem valor dêitico (*é*), as formas nominais de verbos no infinitivo (*fazer, explorar*) e pretérito perfeito composto (*tem funcionado*), a construção passiva (*é determinado*), a presença de anáfora nominal retomando um termo anterior (*desse [horário]*), os organizadores textuais lógico-argumentativos (*então, além desse*) e a presença de modalização apreciativa.

De forma geral nas análises efetuadas nos textos dos três docentes, em virtude da natureza do gênero entrevista, pudemos constatar que o tipo de discurso relato interativo tem o maior número de ocorrência, seguido pelo tipo de discurso interativo, esses dois tipos são predominantes nos textos. No entanto, identificamos também segmentos de discurso teórico e misto interativo-teórico, bem como segmentos de discurso relatado e não houve ocorrência do tipo de discurso narração.

Os três textos de ACS dos professores Ana, Bia e Marcos se desenvolve globalmente em discurso interativo e discurso relato interativo, que são os tipos de discurso característico dos diálogos, evidenciando a predominância desses dois tipos de discurso, em que há uma relação implicação ao ato de produção. Dessa forma, os interactantes semiotizam o mundo discursivo, ou seja, produzem os textos por meio do expor e do narrar implicado.

Assim, é evidente que os textos de ACS simples produzidos pelos professores em situação de trabalho em contexto de ensino remoto emergencial permitiram que os docentes recriassem o mundo ordinário da sala de aula de língua portuguesa e de sua prática profissional, ao narrar de forma implicada aspectos relacionados a sua prática docente e ao seu *métier*, mobilizando para isso o tipo discurso relato interativo. Esse tipo de discurso foi identificado

nos segmentos textuais em que os docentes assumiram o relato do seu próprio agir, porém reportando-se a uma ação pretérita, ou seja, a aula filmada e gravada, instigados pela sua própria observação no momento da entrevista de ACS em diálogo com o pesquisador.

Além disso, pudemos constatar a implicação dos professores (enunciadores) nos segmentos textuais em que eles mobilizaram o tipo de discurso interativo para recriarem o mundo discursivo da aula gravada em áudio e vídeo, assistida por eles durante as entrevistas de ACS, como se eles estivessem em interação instantânea. Os segmentos textuais em que ocorrem esse tipo de discurso destacam-se por apresentarem representações dos docentes em função das coordenadas do mundo em que decorre a ação, em que eles apresentam explicações, motivos, intenções, capacidades e formas de atuação em sala de aula, diante dos desafios impostos pela adoção do ensino remoto emergencial.

Encaixado ao discurso interativo, de forma mais significativa, e, menos frequente, ao discurso relato interativo, identificamos ocorrências do discurso relatado encaixado. Os professores mobilizam esse tipo de discurso como forma de introduzir a sua própria voz e as vozes dos estudantes em outra cena, diferente da situação de enunciação que está se desenrolando, no entanto em situação efetiva de sala de aula, servindo para ilustrar o agir em suas visões e nas perspectivas dos estudantes.

Em outros momentos, de forma pouco expressa, observamos, nos segmentos textuais, raciocínios de ordem lógica dos professores relacionadas ao contexto institucional escolar: à didática, às prescrições institucionais, à concepção de ensino e de aula no formato remoto, aos estudantes, ao trabalho docente. As argumentações e teorizações das representações pelos docentes são feitas pela mobilização do discurso teórico, com vistas a legitimação dos seus posicionamentos em relação aos conteúdos semiotizado.

Por fim, não tivemos a ocorrência do tipo de discurso narração nos segmentos textuais analisados. Supomos que a base dialógica do gênero entrevista de ACS não proporcionou a criação de segmentos textuais em que pudéssemos encontrar um narrar do tipo autônomo, em que se pontua os fatos ocorridos no passado, típicos desse tipo de discurso.

7.3.2 Os mecanismos enunciativos: vozes e modalizações

Nesta etapa analítica fizemos a identificação dos mecanismos enunciativos, ou seja, as vozes e as modalizações, marcados linguisticamente por unidades reesponsáveis pela coerência interativa dos textos. Procuramos nesta fase compreender como os protagonistas da interação verbal são representados nas entrevistas de ACS, bem como buscamos apontar o engajamento

do enunciador ao se apropriar das vozes ressonantes nos textos (social, da personagem, do autor empírico, etc), e identificar as marcas linguísticas que operam modalizações (lógicas, deônticas, apreciativas e pragmáticas) feitas a partir de uma determinada voz ou ponto de vista nos textos de Marcos, Ana e Bia.

Como já discutido no referencial teórico, a presença de vozes num mesmo texto é chamada de dialogismo por Bakhtin e Volochinov (2010), polifonia para Ducrot (1987), intertextualidade para Kristeva (1974) e de mecanismos de responsabilização enunciativa por Bronckart (2021; 1999). A noção de polifonia de Ducrot, de intertextualidade de Kristeva e de voz de Bronckart surgiram a partir da noção de dialogismo de Bakhtin.

Bronckart (1999, p. 130) afirma que é o autor, à primeira vista, que assume ou toma posição sobre o que é enunciado, ou que, ao contrário, atribui explicitamente essa responsabilidade a outros. Em virtude dos objetivos e do fundamentos teórico-metodológicos adotados neste estudo, assumimos a concepção de voz postulada no Interacionismo Sociodiscursivo. A análise da marcação das vozes nas entrevistas de ACS analisadas foi feita por segmentos textuais. Nesta seção, serão dados apenas alguns exemplos de cada tipo de vozes nas três entrevistas analisadas.

A análise do contexto sociointeracional de produção dos textos realizada na seção 7.1 mostrou-nos que há uma alternância entre o enunciador e o destinatário, em virtude do gênero entrevista de ACS, seja pelos professores informantes da pesquisa, seja pelo pesquisador. Esses actantes são representados nos textos por unidades dêiticas de primeira pessoa do singular “*eu*” e de segunda pessoa do singular “*tu, você*”, indicando uma relação mais intimista entre os interactantes, como vemos no exemplo abaixo no segmento textual do texto de ACS da Professora Ana, como podemos verificar no fragmento textual abaixo:

PfA112 – ((risos)), realmente esse final aí, eu queria falar das apresentação, mas não ia dar tempo, porque aquilo que eu falei pra você, eles têm outra aula e eles vão logo querer sair de imediato, não dá, eu tenho que/ se tem que fazer uma, uma fala tem que ser antes desse término, bem aí, eles nunca deixam o professor falar bem aí no término,” professora, já tem projeto de vida, já tenho que sair e tal”, porque eles já estão saturados , né?

No que diz respeito as vozes ouvidas no segmento textual acima, podemos observar a voz do autor empírico e a voz de personagens.

A voz do autor empírico é aquela emanam diretamente da pessoa que está na origem da produção textual. No fragmento analisado, essa voz é predominante. As marcas linguísticas de “*eu*” indicam a forte agentividade assumida pelo docente (actante) ao se representar como protagonista do agir, responsabilizando-se pelas ações descritas por ele ao pesquisador.

Identificamos, também, a voz de personagens, ou seja, em forma de discurso direto atribuídas a pessoas ou entidades humanizadas que estão diretamente implicadas no percurso temático. Assim, no trecho “,” *professora, já tem projeto de vida, já tenho que sair e tal*” temos a voz dos estudantes mobilizadas pela docente para ratificar o seu posicionamento enunciativo em relação conteúdo tematizado.

No entanto, esses mesmos dêiticos podem representar outros enunciadores e outras vozes nos textos de ACS, não referenciando, portanto, o pesquisador e/ou os professores informantes da pesquisa. Essa polifonia ocorre na interação verbal estabelecida pelo enunciator e enunciatário, no espaço do texto, corroborando a afirmação de Bakhtin (2011) de que os textos escritos ou orais são constituídos a partir de outros textos, contendo não só o discurso do próprio autor, mas também o discurso de outras pessoas.

O dêitico “*eu*”, no exemplo abaixo, reproduz a própria voz dos professores Marcos e Bia, nas cenas em que eles reconstituem a situação efetiva de sala de aula:

PfB3 – Eu tô explicando a dinâmica dessa aula...porque é uma aula que quebra um pouco a:: o estilo que eu tava seguindo antes...

PfM128 – [...] então assim, como tentativa de: facilitar, né, de não complicar, digo, ó, vocês vão fazer em dupla, né, eu acho que fica mais fácil de vocês conversarem (melhor) do que arrumar um grupo maior que vai dar maior dificuldade...

Verificamos que existem duas vozes que são responsabilizadas pelos dizeres nos textos: a voz do autor empírico, em que os professores narram suas ações em situação de autoconfrontação e, ainda, a voz do personagem, no segundo excerto, em que o Professor Marcos se põe em cena, assumindo o papel de personagem no texto, por meio do discurso direto, ao estabelecer um diálogo como se estivesse em situação efetiva de sala de aula “*digo, ó, vocês vão fazer em dupla, né, eu acho que fica mais fácil de vocês conversarem (melhor) do que arrumar um grupo maior que vai dar maior dificuldade...*”

O dêitico “*eu*” é empregado ainda representar, por exemplo, a voz do acadêmico do curso de Letras, como podemos ver no fragmento textual incluído a seguir:

PfM58 – [...] é, é, é uma das grandes frustrações foi que eu comecei a graduação, “agora eu vou aprender gramática” ((risos)), né, não vi a gramática como aquela gramática que foi apresentada na educação básica, lá no fundamental, não vi, não vi isso.

A responsabilidade enunciativa pelo dizer nos segmentos textuais é atribuída ao ator empírico e ao personagem. A voz do autor empírico é mobilizada quando o docente narra suas ações em relação a aula, marcando seu posicionamento em relação as frustrações com as expectativas relacionadas a formação inicial no curso de Letras no que diz respeito a

aprendizagem de gramática. O professor, ao convocar o discurso direto, assume o papel de personagem ao introduzir a sua voz, mas como acadêmico, situando-se em um tempo pretérito, anterior ao momento da enunciação durante a entrevista de ACS, ou seja, o tempo de sua formação acadêmica, marcado pelo organizador temporal agora, “*agora eu vou aprender gramática*”.

Além disso, o dêitico “*eu*” é usado pela Professora Bia para representar a voz da profissional docente, em um momento de reflexão e planejamento, anterior à aula ministrada por ela durante a filmagem e a realização da entrevista de ACS. Vejamos um exemplo no fragmento textual exposto abaixo:

PfB5 – mas que eu julguei necessário, porque as minhas aulas ante/ anteriores ((fazendo gestos com as mãos)) elas estavam muito expositivas... eu queria uma forma de envolver muitos alunos... e aí eu pensei, bom, o debate oral é uma modalidade da língua portuguesa [...]

No quadro enunciativo do segmento textual acima identificamos a presença da **voz social** do autor empírico.

A primeira é convocada pela professora como forma de autoavaliação, usando para isso, modalizações lógicas “*eu julguei necessário*” ao avaliar o de seu agir em sala. A segunda voz convocada é a voz social. As vozes sociais são as vozes de outras pessoas de grupos e/ou instituições sociais exteriores ao conteúdo temático do texto, porém são mencionadas como instâncias externas avaliadoras de alguns aspectos desse conteúdo, devido a isso não intervêm como agentes.

Notamos que a Professora Bia usa a voz de outrem – voz social –, utilizadas para exemplificar e corroborar a tese de que o discurso o debate é uma modalidade da língua portuguesa “*o debate oral é uma modalidade da língua portuguesa*”. Observamos que essa voz não está conjunta ao momento de produção da entrevista, por isso é apresentada em forma de discurso teórico, representando a voz da instituição e expressando convicções e prescrições de documentos curriculares institucionais, originadas no contexto educacional e escolar, e preconizadas pela didática do português.

Outrossim o dêitico “*eu*” é utilizado pela Professora Ana para *representar* a reprodução direta da fala dos estudantes em situação efetiva de sala de aula, como podemos perceber no exemplo apresentado a seguir:

PfA85 – [...] ela disse: “professora, eu tô com a Internet da minha mãe e aí ela tá precisando e aqui tem uma porção de gente dentro de casa” [...]

A responsabilidade enunciativa é atribuída ao personagem, ou seja, uma estudante, implicada no percurso temático, para expor os problemas de conexão de *Internet* durante a aula remota. Essa estratégia discursiva mobilizada pela docente, em forma de discurso indireto e direto, é usada pela docente para comentar ao pesquisador sobre o seu ponto de vista em relação conteúdo tematizado, isto é, sobre os problemas tecnológicos encontrados durante a execução das aulas *online*.

Por fim, o dêitico “*eu*” é mobilizado pelo Professor Marcos para representar a voz de outrem, não a voz do professor, a voz do profissional, mas a do pai, ao comentar ao pesquisador como ele lida com a filha para acordar cedo e iniciar as aulas no momento predeterminado. Na segunda ocorrência, no fragmento abaixo, diferentemente da primeira, o dêitico “*eu*” é mobilizado para representar a voz da filha, mas que também é estudante. Vejamos um exemplo no fragmento textual exposto:

PfM42 – Eu tenho três filhos que estudam, e no momento que a minha filha mais nova tava no remoto eu que ficava lá para ACORDAR, porque a aula era sete horas, aí ela ficava naquela coisa “papai, daqui a pouco, eu tô com sono, não sei o que mais”, “não, você tem que acordar no horário certo”

Como vemos, no fragmento acima, a responsabilidade enunciativa é atribuída a dois personagens distintos: o pai e a filha, implicados no percurso temático, para exemplificar a reponsabilidade dos pais no que diz no compromisso dos filhos durante o ensino remoto emergencial. Essa estratégia discursiva, em forma de discurso direto e indireto, mobilizada pelo professor é usada para narrar ao pesquisador o seu ponto de vista em relação conteúdo tematizado. Seu ponto de vista é ainda marcado pelo uso de modalização deôntica “*você tem que acordar no horário certo*”. Essa modalização é mobilizada como forma de avaliação de sanções sociais e institucionais (familiar e escolar) constitutivas do mundo social, da coletividade, no domínio das regras do dever, da obrigação.

Por outra perspectiva, os dêiticos “*tu, você*” são mobilizados para representar vozes distintas nos textos. O exemplo abaixo mostra o dêitico de pessoa “*você*” empregado na primeira ocorrência para a representar o coletivo de trabalho dos professores, particularmente, no contexto de ensino remoto e na segunda ocorrência, o dêitico “*você*” refere-se ao destinatário aluno, reproduzidos na voz do Professor Marcos, como podemos verificar no excerto apresentado abaixo:

*PfM114 –[...] assim, mas é tudo uma questão de **você** educar o aluno, né, de mostrar “olha, esse horário não legal de **você** tá...”*, mas eu particularmente tenho recebido, às vezes, dez horas da noite e tem o aluno tá lá conversando no grupo.

Temos, no excerto acima, a presença da voz social mobilizada representar a voz do ofício de professor no contexto de ensino remoto “*mas é tudo uma questão de **você** educar o aluno, né, de mostrar*”, em que actante usa a voz de outros – do coletivo de professores –, compartilhando com outros docentes a responsabilidade enunciativa do que é dito, para mostrar uma das atribuições do ofício docente, ou seja, educar o estudante para compreender e respeitar e o horário de descanso do professor.

Além disso, há a presença da voz do personagem “*olha, esse horário não legal de **você** tá...*”, em forma de discurso direto, na qual o professor convoca um personagem em que dialoga sobre o seu ponto de vista com os estudantes sobre os horários das aulas. Esse ponto de vista é marcado pelo uso de modalização apreciativa “*não é legal*”, procedente do mundo subjetivo da voz que é reemposável pelo julgamento.

Por fim, temos a presença da voz do autor empírico, identificando a pessoa que fala, isto é, a voz que está na gênese do ato linguageiro, responsabilizando-se pela enunciação do texto “*mas **eu** particularmente tenho recebido, às vezes, dez horas da noite e tem o aluno tá lá conversando no grupo*”.

O detido de segunda pessoa “tu” é também empregado para representar o destinatário aluno em particular, reconstituído na voz da Professora Ana, em situação de efetivo trabalho em sala de aula. Podemos perceber esse tipo de ocorrência no fragmento textual a seguir:

*PfA74– **EU** consegui, eles conseguiram pelo meno/ é formar esse contexto da apresentação, mas eles se perderam lá no final, no fechamento do da apresentação, eu disse: “minha filha, **tu** tinha/ que explorar o teu entendimento, **tu** colocaste aquelas palavra que você tirou do livro, devia ter colocado lá::: da onde foi a referência, tudo isso” [...]*

Observamos no fragmento textual acima da entrevista de ACS da Professora Ana a presença da voz do autor empírico, ou seja, aquela voz que está na origem da produção textual, marcado linguisticamente pela unidade linguística “*eu*”, em que essa voz se responsabiliza pelo que é enunciado no texto, ou seja, avaliar a performance dos estudantes e das equipes na apresentação do livro durante a aula.

Também encontramos a voz do personagem em uma cena onde a docente recria a situação efetiva da sala de aula, atuando como uma das personagens no diálogo com uma estudante, por meio do discurso direto e indireto e marcando seu dizer por modalizações deônticas (*tinha que, devia ter*), em que ela faz avaliações sobre o conteúdo temático, no domínio da obrigação, conforme regras e valores permitidos e desejáveis socialmente, como vemos no segmento textual “*eu disse: minha filha, tu tinha/ que explorar o teu entendimento,*

tu colocaste aquelas palavra que você tirou do livro, devia ter colocado lá::: da onde foi a referência, tudo isso” [...].

Além das ocorrências anteriores, o dêitico de segunda pessoa “**você**” é usado representar os professores atuando em uma aula presencial, em contraponto a atuação em uma aula em formato remoto, em que a responsabilidade do dizer no texto é atribuída ao autor empírico e ao personagem. Vejamos essa ocorrência no excerto abaixo:

PfM70 – Com CERTEZA, com certeza, com certeza e:: teria a:: possibilidade de eu ir até o aluno, né, não (aqueles que se manifestaram), mas de repente você tá passando numa carteira ou outra, tá chamando, vem aqui, tal, não sei quem responde, e assim, esse tipo de interação aí ((apontando para o vídeo)) fica muito difícil, muito complicado.

A presença da voz do autor empírico, ou seja, aquela voz que está na origem da produção textual, é marcado linguisticamente pela unidade linguística “*eu*”, o que há uma implicação forte do autor, responsabilizando-se, individualmente, pelo que é enunciado no texto, ou seja, expor de forma plausível o conteúdo temático, ou seja, as diferenças do seu agir em uma aula presencial e uma aula remota. Seu ponto de vista é marcado por modalizações lógicas (*com certeza*), indicadoras de certezas, situações prováveis em relação ao mundo objetivo e apreciativas em que ele faz julgamentos subjetivos dos fatos enunciados (*muito difícil, muito complicado*)

O Professor Marcos compartilha as reponsabilidades do que é enunciado com outros actantes, implicando-se de forma fraca no ato enunciativo “*mas de repente você tá passando numa carteira ou outra, tá chamando, vem aqui, tal, não sei quem responde*”, atribuindo essa voz a outros personagens, isto é, seus colegas professores que, assim como ele, têm a mesma percepção em relação às dificuldades nas aulas remotas.

E, finalmente, o dêitico “**você**” é mobilizado pela Professora Ana para representar os estudantes, mas em sua coletividade, o grupo de estudantes em situação de realização de atividades coletivas nas aulas remotas, conforme apresentado no fragmento textual disposto a seguir:

PfA26– Era em grupo, mas teve alunos que não conseguiram se organizar por conta da::: Internet e tudo isso, aí pediu pra fazer sozinho, EU NÃO QUERIA, né, que eu acho que se você faz em grupo, tem que ser em grupo, MAS como tem esse contexto que não é presencial, então eu tive que deixá-los à vontade.

Identificamos, também, em nosso *corpus*, os dêiticos “*nós*” e “*a gente*” com valor de “*nós*”, empregados pelos actantes para representar enunciadores distintos no plano enunciativo da interação em curso (entrevista de autoconfrontação) e no plano enunciativo disjuncto do

momento de produção das entrevistas (aulas filmadas) reproduzido nos dizeres dos docentes. Vejamos os exemplos seguintes apresentados abaixo:

*Pf5M8 – Eu acho que de sobremaneira tem, tem sim... a maneira como o professor imprime a aula dele isso vai ter impacto na percepção do aluno, sem sombra de dúvida [...] aconteceu **CONOSCO**, né, qual ideia que **nós** tínhamos de, de, de gramática era aquela ideia de gramática de quando **NÓS** éramos estudantes, você sabe que essa percepção, ela mudou [...]*

No excerto acima, o Professor Marcos utiliza o dêitico “**nós**” e “**conosco**”, no plano da enunciação em curso, ou seja, o momento em que ocorre a entrevista de autoconfrontação, para representar a si mesmo e o pesquisador, ao responder o questionamento deste em relação a concepção de gramática normativa trazida pelos estudantes para as aulas de língua portuguesa como LM e o processo de formação docente. A reponsabilidade enunciativa é compartilhada entre os protagonistas da ação, ou seja, o Professor Marcos e o pesquisador “*Aconteceu **conosco***” e “quando **nós** éramos estudantes”.

Em outras circunstâncias, o “**nós**”, e o “a gente” com valor de “**nós**”, são empregados em outro plano diferente da interação entre o pesquisador e os professores durante a realização da entrevista de ACS, representando, portanto, outros enunciadores. Nos fragmentos textuais dispostos a seguir, as unidades dêiticas “a gente” com valor de “**nós**”, no primeiro excerto, pertencente a entrevista da Professora Ana e “**nós**” no segundo, retirada da ACS do Professor Marcos, são usadas para representar simultaneamente, o professor e os estudante, em um plano enunciativo reconstitutivo da situação da sala de aula remota em que ocorreu a filmagem:

*PfA16– Mas assim que **a gente** perdeu um tempinho aí, perdeu, eu acho que uns 10 a 15 minutos*

*PfM119 – () porque assim, é::: no presencial não é só a elaboração do documento, né, o registro lá do planejamento, claro que tem toda a preparação da aula, dos materiais, que você vai.. etc. e você tem...né, **nós** estávamos naquele ritmo e aquilo fluía de maneira bem natural, aqui não ((apontando para o vídeo)), aí você tem que se preocupar com a qualidade do áudio, tem que se preocupar com a conexão pra ver se não vai cair, e por mais que você [...]*

Como podemos perceber, a relação espaço-temporal é disjunta ao momento de produção da entrevista de ACS, situando-se no momento da aula gravada. Com relação aos mecanismos enunciativos, percebemos que há uma implicação fraca do actante, uma vez que o autor empírico compartilha a responsabilidade enunciativa com personagens, ou seja, os estudantes, que participam da progressão “que **a gente** perdeu um tempinho aí” e “**nós** estávamos naquele ritmo”. O ponto de vista do Professor Marcos é marcado por meio da utilização de modalização

deôntica, da ordem do dever do professor em relação a qualidade da aula e dos recursos a serem utilizados na aula remota “*você tem que se preocupar...*”.

Ainda no plano enunciativo em que os professores reconstituem a sala de aula filmada em seus dizeres, as marcas linguísticas dêiticas “*nós*”, e “*a gente*” com valor de “*nós*, podem representar, especificamente, os professores de língua portuguesa, como podemos verificar nos excertos das entrevistas de ACS do Professor Marcos, como podemos verificar nos excertos a seguir:

PfM46 – Isso. Assim, porque é, é, eu acredito que o, o, o aluno quando a gente vai tratar dos conteúdos de língua portuguesa eles... fragmentam a coisa, né, () tem que entender que língua portuguesa é um todo, [...].

PfM54 – Eu acho, eu acredito que seja mesmo lá da base do ensino, isso daí é, nós passamos por isso, por esse estudo gramatical voltado pra memorização das regras sem estabelecer uma relação, sem, é, perceber a gramática como algo, né, que para além da, da regra [...].

Podemos observar nos fragmentos analisados acima uma fusão da voz do autor empírico e de vozes de personagens em que o actante fala por ele e em nome de seus colegas professores “*a gente vai tratar dos conteúdos de língua portuguesa eles...*” ou “*nós passamos por isso, por esse estudo gramatical voltado pra memorização das regras...*”, mobilizando os dêiticos de pessoa “*a gente*” e “*nós*” correspondentes tanto ao actante que enuncia quanto aos demais professores, especificamente os que ministram a disciplina língua portuguesa. Nesse sentido, a responsabilização enunciativa é compartilhada, tornando a implicação do agente fraca. O ponto de vista do professor é marcado por meio da utilização de modalizações lógicas, em que o professor se posiciona sobre situações certas, possíveis, prováveis em relação ao mundo objetivo, ou seja, o tratamento dos conteúdos de gramática nas aulas de língua portuguesa “*, eu acredito que o, o, o aluno quando a gente vai tratar dos conteúdos de língua portuguesa eles*”, “*, eu acredito que seja mesmo lá da base do ensino*”.

O dêitico “*a gente*” com valor de “*nós*” foi mobilizado pelos docentes nos textos de ACS, ainda, para manifestar a sua voz e a dos professores da instituição escolar, ou seja, a voz do coletivo de trabalho da instituição escolar em que esses docentes atuam, como podemos ver no fragmento extraído da entrevista da Professora Bia. Podemos observar esses tipos de ocorrências no fragmento textual seguinte:

PfB48 – É... pode ser a estrutura das escolas também, porque a gente sabe que a gente vive numa realidade que nem todo mundo tem essa estrutura aqui do IEMA, eu trabalhei em várias escolas mui:::::to precárias, ante de chegar aqui, então isso poderia ser um argumento, então eu achei INTERESSANTE que ela tá mostrando um outro olhar.

No fragmento acima a Professora Bia enuncia-se recorrendo a forma dêitica pluralizada “*a gente*”, com valor dilatado, compartilhando a responsabilidade pelo dizer nos textos entre o actante e os demais professores da instituição escolar, manifestando uma implicação atenuada no processo de produção da entrevista. O ponto de vista da Professora Bia é marcado por meio da utilização de modalizações lógicas, traduzindo-se por incertezas, dúvidas do professor “*isso poderia ser um argumento*” e apreciativa em que o docente apresenta julgamentos mais subjetivos dos fatos enunciados por ele “*achei INTERESSANTE*”

Identificamos, também, a unidade dêitica “*a gente*” com valor de “*nós*” mobilizada pelos docentes nas entrevistas de ACS para traduzir a voz deles próprios e a de outros professores, porém situados em uma conjuntura do ensino remoto emergencial, em que esses profissionais utilizam mídias digitais como recurso didático e tecnológico para a ministração das aulas. Os docentes verbalizam sobre os sentimentos de frustração que eles vivenciam no trabalho nesse contexto de ensino. Vejamos nos fragmentos textuais das entrevistas dos docentes Bia e Marcos a seguir:

PfB36 – [...] nessas aulas expositivas a gente se sente falando só, né, não sabe se o aluno tá lá, se o aluno tá envolvido e::a minha intenção de mudar DRASTICAMENTE ((gesticulando)) para um debate oral, foi justamente essa, buscar a interação dos alunos, e aconteceu de fato, muito alunos participaram.

PfM119 – Presencialmente, a gente não tem esse cem por cento de controle do processo, mas você tem controle do processo e você consegue remediar alguma coisa, você consegue, né, fazer é:: intervenções de maneira mais direta, você consegue atender o todo ((desenhando um espaço de uma sala)) [...] por aqui é mais ((apontando para o vídeo)) é mais difícil., bem mais complicado, isso cansa, cansa muito porque é assim, até o ato de planejar essa aula ((apontando para o vídeo)).

Verificamos nos excertos acima a mobilização do recurso dêitico “*a gente*” para manifestar a responsabilidade pelo que é dito no texto, uma vez que os professores não assumem sozinhos o que é dito no texto, mas atribuem a outros docentes a responsabilização do que é enunciado, traduzindo uma implicação fraca e atenuada do actante no processo de produção do texto. O ponto de vista dos professores nos fragmentos analisados é marcado por meio da utilização de modalizações apreciativa em que o docente apresenta julgamentos mais subjetivos dos fatos enunciados “*é mais difícil., bem mais complicado, isso cansa*” e lógicas, traduzindo-se em uma atitude de certeza em relação a mudança de estratégia na realização da aula “*foi justamente essa, buscar a interação dos alunos, e aconteceu de fato, muito alunos participaram*”.

Nesse mesmo plano enunciativo, em que os professores reconstituem a cena de sala de aula remota, as marcas linguísticas dêiticas “*nós*” e “*a gente*” com valor de “*nós*” foram

mobilizadas pelos docentes para introduzir as vozes dos estudantes, como vemos nos excertos abaixo:

PfM44–[...] eu acho que é interessante, é uma prática minha em toda aula eu apresentar o objetivo da aula que às vezes o aluno não sabe nem nomear a aula, “ah, nós tivemos uma aula, um assunto aí sobre” [...]

PfB10 – Demorou demais ((risos)), os meninos tão ((tosse)) meio desorganizado, mas tem a questão do, também da tecnologia mesmo, né, eu ach/ depois a aluna entrou no WhatsApp disse: “professora, desculpe a gente ter demorado, porque a Internet não tava entrando e a gente não tava conseguindo passar o slide da:: aula nesse momento que a senhora pediu, né”

Nos fragmentos acima, os recursos dêiticos pluralizados “**nós**” e “**a gente**” são empregados pelos docentes para introduzir a voz do personagem, atribuída ao aos estudantes em situação efetiva de sala de aula virtual, em segmentos de discurso relatado, em que há uma encenação dos posicionamentos dos alunos em relação as aulas ministradas pelos professores em contexto de ensino remoto emergencial. Para introduzir essa voz, os actantes teatralizam a cena de sala de aula, em que há um processo de interação entre os docentes e os estudantes, como se aula estivesse ocorrendo no momento em que se realizou a entrevista de autoconfrontação. Não há implicação dos actantes, uma vez que ele utiliza essas formas dêiticas apenas para encenar a aula e para ceder a voz para os estudantes. O posicionamento dos docentes em relação ao conteúdo tematizado se dá por meio de modalizações apreciativas “*eu acho que é interessante*”, indicando as representações que o professor tem em relação ao mundo subjetivo, ou seja, como o professor avalia seu trabalho, os alunos no contexto de ensino remoto emergencial e lógica “*eu acho*”, utilizando esse recurso para marcar sua opinião assertiva em relação a sua prática pedagógica.

Por fim, os dêiticos pluralizados “**nós**” e “**a gente**” são mobilizados para introduzir a voz da sociedade em geral, partindo de uma reflexão da Professora Bia com os estudantes no debate oral a respeito da temática ensino domiciliar. Podemos verificar essas ocorrências nos fragmentos textuais a seguir:

PfB69– [...] foi interessante a reflexão que ela fez sobre como acontece essa, esse preparo para o enem que a gente também tem muito essa coisa de, É PRO ENEM?, em vez de ser uma formação para a vida, que eu concordo com ela, realmente isso acontece, mas essa é:: uma discussão muito assim de estrutura mesmo, como nós podemos... renovar nossa educação e aí a gente volta praquela questão: por que que pessoas estão preferindo o ensino domiciliar do que o escolar? [...].

As marcas linguísticas “**nós**” e “**a gente**” foram mobilizadas nas entrevistas de ACS pela docente para introduzir a voz do personagem “*como nós podemos... renovar nossa educação*” e “*a gente volta praquela questão*”, em que esses dêiticos pluralizados

correspondem ao professor que está na origem da enunciação e, também, à sociedade em geral, que na visão da professora participam da discussão sobre a implantação do ensino domiciliar no Brasil, tema do debate oral promovida por ela na aula de oralidade. Como vemos, a responsabilidade enunciativa é partilhada e, por isso, a implicação da actante é atenuada. Para se posicionar em relação a tema, a recorre a modalizações apreciativa “*foi interessante a reflexão*”, deônticas (como *nós podemos... renovar*) e lógica “*realmente isso acontece*”.

Em suma, a análise dos mecanismos enunciativos, vozes e modalizações, nos textos de ACS evidencia a coexistência de dois planos enunciativos diferenciados: o plano da interação em curso, entre o pesquisador e professor em cada entrevista, e o plano da reconstrução do contexto efetivo de sala de aula remota filmada, entre os professores e os estudantes, em o que o agente de produção dos textos marca linguisticamente sua presença mobilizando unidades linguísticas dêiticas de primeira pessoa do singular “*eu, me*” ou de primeira pessoa do plural “*nós, conosco*” e “*a gente*” como valor de “*nós*”, manifestando diferentes vozes nas nos textos de ACS: do autor empírico, de personagens, sociais e neutra.

As marcas dêiticas de primeira pessoa do singular indicam uma responsabilização enunciativa forte do eu nos dizeres dos textos, uma vez que o agir é apreendido e representado singularmente e as marcas pluralizadas indicam um compartilhamento do dizer, dissolvendo o agente de produção dos textos numa voz coletiva, em que a responsabilização enunciativa é apreendida de forma plural e, portanto, a implicação do agente é enfraquecida.

Quanto à análise das ocorrências dos tipos de modalizações como proposto por Bronckart (2021; 1997), ao longo das três entrevistas de ACS, identificamos, sobremaneira, exemplos de modalizações lógicas, apreciativas e deônticas e pragmáticas.

As modalizações lógicas foram mobilizadas pelos docentes nos textos para expressar tanto as suas opiniões a respeito do trabalho em contexto de ensino remoto emergencial quanto para indicar dúvidas, certezas, incertezas em relação as suas práticas de ensino, usos de tecnologias e aprendizagem dos estudantes nesse formato de ensino.

As modalizações são utilizadas os professores comentarem sobre o que poderiam ou deveriam ter feitos durante as aulas, mas não fizeram, ou seja, para falar sobre suas obrigações enquanto docentes, como afirma Bronckart (2007) esse tipo de modalização está ancorado em representações do mundo social, em regras, normas, preceitos sociais.

Os docentes recorreram, ainda, as modalizações apreciativas para fazerem julgamentos, apreciações sobre as dificuldades vivenciadas por eles em desenvolver as aulas no formato de ensino remoto emergencial.

Por fim, as modalizações pragmáticas foram mobilizadas para nos textos de ACS para expressar intenções e motivações frustrações e decepções em relação ao trabalho desenvolvido na conjuntura do ensino remoto emergencial, referindo-se a ações que os docentes queriam, tentaram, puderam ou não puderam exercitar, o que notamos também através das modalizações deônticas e apreciativas.

Diante do exposto, podemos evidenciar pela análise, conforme a afirmação de Clot (2010) e Faita (2004) que o dispositivo de observação indireta de AC possibilita a recriação de experiências, uma vez que o profissional confrontado por meio da AC, seja simples ou cruzada, pode reviver a experiência vivida de uma experiência vivida. Pelos resultados desta etapa analítica, percebemos que os professores participantes da pesquisa, reviveram a experiência de sala de aula, criando, por meio da observação de suas aulas filmadas, possibilidades de viver outras experiências (CLOT, 2010).

7.4 Análise dos aspectos semântico-semiológicos

Nesta última etapa, apresentamos a análise das categorias do agir e de seus elementos constitutivos em que discutimos como as formas do agir dos professores em contexto de ensino remoto emergencial é representado. Para isso, utilizamos metodologicamente uma análise qualitativa de cunho descritivo e interpretativa.

Na realização desta fase final, lançamos mão de elementos da análise das etapas anteriores, articulando os tipos de discursos e os mecanismos enunciativos (vozes e modalizações), uma vez que esses aspectos linguístico-discursivos e enunciativos são imprescindíveis na identificação das figuras de ação, categorias propostas por Bulea (2010), Bronckart (2016) e Bulea, Leurquin e Carneiro (2013) para a interpretação do agir nos textos. Nesse sentido, neste tópico, a fim de responder à terceira questão secundária e ao quarto objetivo específico de nossa pesquisa, identificaremos as ocorrências das figuras de ação em ocorrência nos textos, diferenciando se elas são internas ou externas e, ainda, buscamos perceber qual(is) relação(ões) são estabelecidas entre a figura de ação e as representações construídas textual e linguisticamente sobre o trabalho docente no contexto de ensino remoto emergencial, bem como observamos a possível ocorrência de uma nova figura de ação.

Esta análise não pretende ser absolutamente exaustiva, tendo em vista que o nosso intuito, nesta etapa, é identificar e descrever quais e em que circunstâncias as figuras de ação ocorreram nos textos analisados. Nesse sentido, procedemos a análise apresentando as figuras de ação e comprovando a sua existência ou não nos textos produzidos em situação de trabalho

escolar, exemplificando por meio de fragmentos textuais extraídos das três entrevistas de ACS dos professores Marcos, Bia e Ana, em que buscamos analisar as representações textual e linguisticamente sobre o trabalho docente reconfiguradas por esses profissionais nos textos. Nos exemplos apresentados a seguir, o trecho referente a figura de ação está destacado em negrito.

7.4.1 A figura de ação ocorrência

A *figura de ação ocorrência interna* é mobilizada de forma predominante nos textos dos docentes Ana, Bia e Marcos nos momentos de diálogos durante a realização das entrevistas de ACS, nas quais esses profissionais interagem com o pesquisador com o propósito de refletir, interpretar e elaborar linguisticamente elementos do seu próprio agir, colocando-se como origem das representações das dimensões desse agir em contexto de ensino remoto emergencial.

Os excertos analisados abaixo são retirados dos textos dos professores Bia, Ana e Marcos, em resposta aos questionamentos do pesquisador durante a realização das entrevistas de ACS. Esses exemplos atestam a constituição da figura de ação ocorrência com características semelhantes às verificadas nos estudos de Buleá (2006; 2010) e Bulea, Leurquin e Carneiro (2013). Vejamos abaixo a ocorrência dessa figura na entrevista de ACS da Professora Bia, conforme o Quadro 46 a seguir:

Quadro 46 – Figura de ação ocorrência interna

PROFESSOR	SEGMENTO TEMÁTICO	TIPO DE DISCURSO	FIGURA DE AÇÃO
Bia	<i>P– Eu gostaria que o senhor falasse um pouquinho sobre o que senhor está fazendo nesse momento ((apontando para o vídeo na TV))</i> PfB3 – Eu tô explicando a dinâmica dessa aula...	Interativo	Ocorrência interna

Fonte: Elaborado pelo autor.

Essa figura ocorre também no texto de ACS do Professor Marcos. Vejamos o exemplo abaixo, no Quadro 47, em que ele explica ao pesquisador a respeito do seu agir em relação ao tempo de espera na sala de aula virtual para iniciá-la:

Quadro 47 – Figura de ação ocorrência interna

PROFESSOR	SEGMENTO TEMÁTICO	TIPO DE DISCURSO	FIGURA DE AÇÃO
Marcos	<i>P10 – Preparação, você estava aguardando os alunos?</i>	Interativo	Ocorrência interna

	PfM11 – Geralmente eu dou aquele limite de tempo, né, apesar de que as aulas começam às 9h20, eu dou um tempo de 10 minutos pra ver se ... né?		
--	---	--	--

Fonte: Elaborado pelo autor.

Semelhantemente, a figura de ação ocorrência é mobilizada pela Professora Ana para falar sobre o seu agir em relação ao início das aulas no ambiente virtual e destacar os impedimentos ocasionados pelo uso da tecnologia, como podemos verificar no exemplo abaixo disposto no Quadro 48:

Quadro 48 – Figura de ação ocorrência interna

PROFESSOR	SEGMENTO TEMÁTICO	TIPO DE DISCURSO	FIGURA DE AÇÃO
Ana	<i>P9 – Professora, eu queria que a senhora falasse um pouquinho sobre essa cena ((apontando para o vídeo))</i> PfA10 – Demorou demais ((risos)), os meninos tão ((tosse)) meio desorganizado, mas tem a questão do, também da tecnologia mesmo, né, eu ach/ depois a aluna entrou no WhatsApp...	Interativo	Ocorrência interna

Fonte: Elaborado pelo autor.

Como já referido no referencial teórico deste estudo, a construção da figura de ocorrência repousa sobre a identificação de um conjunto de características do agir apreendido em suas dimensões particulares e específicas, situadas em relação ao contexto de enunciação ou à situação de produção. Nesse sentido, essa figura focaliza o agir dos docentes em situação de interação direta com o pesquisador durante a realização das entrevistas de ACS, como vemos nos fragmentos textuais analisados, em que eles oralizam as representações sobre os seus próprios agires em relação ao trabalho desenvolvido em sala de aula, mas como eventos no presente ou no passado com valor de presente acabado, a partir da observação das aulas ministradas por eles e filmadas pelo pesquisador.

O conteúdo temático na figura de ação ocorrência é organizado em relação direta com os parâmetros físicos e actanciais da interação e apresenta um número importante de marcações de simultaneidade, com predomínio de formas verbais do presente do indicativo e com valor dêitico “*estou*”, “*acho*”, “*dou*”. Isso demonstra que essa figura tematiza o *hic et nunc* do agir em uma perspectiva avaliativa do docente sobre o seu agir situada no momento presente da interação.

Bulea (2009) e Bulea, Leurquin e Carneiro (2013) enfatizam, também, que concernente a ao eixo da situação de interação, para além de localizações realizadas por formas verbais no

presente do indicativo indicando uma relação de simultaneidade, a figura de ação ocorrência permite localizações de anterioridade e de posterioridade.

Nas localizações de posterioridade, o actante mobiliza formas verbais do futuro, como podemos ver no exemplo abaixo, exposto no Quadro 49, extraído da entrevista de ACS da Professora Ana:

Quadro 49 – Figura de ação ocorrência interna

PROFESSOR	SEGMENTO TEMÁTICO	TIPO DE DISCURSO	FIGURA DE AÇÃO
Ana	<i>P111– Pronto, professora, então finalizou a aula, queria que a senhora comentasse esse final.</i> PfA112– ((risos)), realmente esse final aí, eu queria falar das apresentação, mas não ia dar tempo, porque aquilo que eu falei pra você, eles têm outra aula e eles vão logo querer sair de imediato, não dá, eu tenho que/ se tem que fazer uma, uma fala tem que ser antes desse término, bem aí, eles nunca deixam o professor falar bem aí no término,” professora, já tem projeto de vida, já <u>tenho que sair e tal</u>”, porque eles já estão saturados , né?	Interativo <u>Discurso relatado</u>	Ocorrência interna

Fonte: Elaborado pelo autor.

Nas localizações realizadas por marca de anterioridade, os agentes de produção dos textos mobilizam formas verbais do pretérito, estas, no entanto, são empregadas com a função, de presente acabado. Como podemos verificar no excerto extraído da entrevista de ACS do Professor Marcos, a temporalidade situação de comunicação mostra uma verdadeira “ocorrência” acabada, concluída, visível pela forma verbal do pretérito perfeito “passei” não se tratando, portanto, de um relato temporal situado no passado, como mostra o exemplo no Quadro 50 a seguir:

Quadro 50 – Figura de ação ocorrência interna

PROFESSOR	SEGMENTO TEMÁTICO	TIPO DE DISCURSO	FIGURA DE AÇÃO
Marcos	PfM13 – e aí eu passei a usar um computador e um celular, então eu coloco pra captar a imagem e o outro para eu passar os slides ou qualquer outro material, né?	Interativo	Ocorrência interna

Fonte: Elaborado pelo autor.

No que diz respeito tipo de discurso, na figura de ação ocorrência são mobilizados especificamente segmentos do discurso interativo, englobando passagens de discurso relatado. Como podemos verificar o tipo de discurso interativo é marcado linguisticamente, nos excertos

acima, pela presença de recurso dêitico de pessoa que remete para o protagonista da interação verbal, como pronome pessoal de 1ª pessoa do singular (*eu*) com valor dêitico; formas verbais de presente do indicativo, alternância de turnos de fala, frases interrogativas e unidade que remetem à interação dialogada oral como o marcador conversacional “*né*”.

Do ponto de vista da responsabilização enunciativa, na ação ocorrência há forte implicação do agente nos atos constitutivos do agir, marcada pelos dêiticos de primeira pessoa do singular *eu*, servindo para “marcar o estatuto do ator que se concilia com o profissional” (BULEA; LEURQUIN; CARNEIRO, 2013, p. 119). Nessa perspectiva, o actante é quase exclusivamente identificado e designado na primeira pessoa do singular, identificados por pronomes pessoais e possessivos, nos determinantes possessivos e nas desinenciais número-pessoais das formas verbais e por outras unidades linguísticas, enquanto que os pacientes são identificados por seus nomes “*os meninos*”, “*a aluna*”, ou designados pelos pronomes pessoais de terceira pessoa e unidades cujo funcionamento é geralmente dêitico.

Embora os estudos de Bulea (2009; 2010) e Bronckart (2016) apontam a primeira pessoa do singular como marca de implicação do agente nos atos constitutivos do agir nos textos, a pesquisadora salienta sobre a possibilidade de ocorrência de marcas dêiticas pluralizadas, visível nas formas de primeira pessoa do plural “*nós, a gente*”, em que o actante compartilha a reponsabilidade enunciativa, identificando-se como parte do grupo ou do coletivo de trabalho, em que, nessa perspectiva, o agente capta o agir do ponto de vista da coletividade, inserindo-se nela ou a representando institucionalmente. A Professora Bia, no excerto abaixo disposto no Quadro 51, enuncia-se de forma coletiva, responsabilizando os seus pares da instituição pelo seu dizer “*a gente vive*”, mobilizando, para isso, a forma dêitica pluralizada, a qual enfraquece a sua voz enquanto agente de produção. Vejamos:

Quadro 51 – Figura de ação ocorrência interna

PROFESSOR	SEGMENTO TEMÁTICO	TIPO DE DISCURSO	FIGURA DE AÇÃO
Bia	<i>PfB48 -É... pode ser a estrutura das escolas também, porque <u>a gente</u> sabe que <u>a gente</u> vive numa realidade que nem todo mundo tem essa estrutura aqui do IEMA</i>	Interativo	Ocorrência interna

Fonte: Elaborado pelo autor.

Por fim, a ação ocorrência caracteriza-se, ainda, por apresentar relações predicativas indiretas e modalizações pragmáticas e, também, modalizações externas às relações predicativas, sendo a maioria modalizações deônticas, da ordem do dever, das normas, das regras que orientam o trabalho docente “*eu queria*” e “*pode ser*”.

A ação de *figura de ação ocorrência externa* embora mantenha características discursivas semelhantes à figura de ação ocorrência interna como os tipo de discurso, os eixos de referência temporal, as formas verbais de presente, passado e futuro, as modalizações etc. apresenta traços diferenciais quanto às marcas de pessoa e nomes que codificam os coactantes referidos pelo agente que está na origem da produção do texto.

Essas marcas são visíveis pelo uso da terceira pessoa no discurso, antecedida de uma ação interna do professor e marcada pelo uso da terceira pessoa (ele, ela, eles, elas, deles, etc) ou nomes (o aluno, os alunos, a estudante, o grupo, etc.) usados no discurso para a construção de representações sobre o agir de outrem, como vemos no exemplo exposto no Quadro 52 abaixo:

Quadro 52 – Figura de ação ocorrência externa

PROFESSOR	SEGMENTO TEMÁTICO	TIPO DE DISCURSO	FIGURA DE AÇÃO
Bia	P– O senhor poderia falar o que está acontecendo nessa, nessa cena? PfB97 –...eu tentei fazer com eles refletissem sobre essa, essa questão, né, de reconhecimento, da ideia, porque é isso que vale, por exemplo, na redação do Enem, eles necessitam escrever um texto coerente, etc, coisa e tal, com argumentos, né, progressão temática e esses elementos, né, tipo as conjunções...	Interativo	Ocorrência externa

Fonte: Elaborado pelo autor.

A figura de ação ocorrência externa é mobilizada pela docente Ana para reconstruir o agir dos estudantes em sala de aula, uma vez que o seu gesto, o seu ato ou as suas palavras “*eu tentei fazer*” pode provocar, paulatinamente, o agir dos alunos, resultante da ação docente, fazendo com que eles “*refletissem sobre essa, essa questão, né, de reconhecimento, da ideia, porque é isso que vale*”. Portanto, é essa articulação, no plano praxeológico, entre o agir do professor e o agir dos alunos, conforme afirmam Bulea, Leurquin e Carneiro (2013) que constitui a base da construção discursiva da rede das figuras de ação externas.

7.4.2 A figura de ação acontecimento passado

A *figura de ação acontecimento passado* é mobilizada pelos docentes Ana, Bia e Marcos nos momentos de diálogos durante a realização das entrevistas de ACS com o pesquisador com a finalidade de tematizar os seus agires, mas como um evento pretérito, constituindo-se discursivamente como uma unidade praxeológica sedimentada em um tempo

passado, visível nos textos por uma estrutura temporal autônoma e identificável por meio de marcas linguísticas como os indicadores temporais. Nessa figura, o agir dos docentes (interna) ou dos estudantes (externa) aparece situado no momento em que eles ministraram as aulas mostradas no vídeo pelo pesquisador, servindo, portanto, para explicitar, ilustrar e contar os acontecimentos ocorridos na aula que está sendo assistida, em um momento distinto da situação de interação da realização da entrevista.

Nos textos analisado, verificamos a ocorrência da figura de ação ocorrência interna (os professores representam discursivamente o seu próprio agir) e externa (os docentes constroem representações sobre o agir dos estudantes), ambas por meio de relatos ancorados no tempo pretérito. Os exemplos abaixo atestam a constituição da figura de acontecimento passado interna com características semelhantes às verificadas nos estudos de Bulea (2006; 2010) e Bulea, Leurquin e Carneiro (2013).

No bloco textual analisado disposto no Quadro 53, a Professora Bia explica ao pesquisador a “dinâmica” da aula, ou seja, as estratégias utilizadas por ela para a escolha dos temas para o debate oral. Para fazer esse relato, ela “conta uma história” encaixando a figura de ação acontecimento passado interna no segmento textual, encapsulando-a no diálogo professor-pesquisador, como forma de captar o agir de sob prisma da singularidade, de forma retrospectiva, sem relação com a situação de produção de textualização da entrevista:

Quadro 53 – Figura de ação acontecimento passado interna

PROFESSOR	SEGMENTO TEMÁTICO	TIPO DE DISCURSO	FIGURA DE AÇÃO
Bia	P6 – ()tendí, e aí nesse caso, a senhora tá explicando a dinâmica de como a aula vai, vai ocorrer? PfB7 – Isso ((gesticulando com a cabeça)) e outra questão também que eu achei interessante foi assim a escolha desses elementos, na nossa última aula, depois que eu terminei a gravação, eu, eu falei pra eles que eu ia deixar temas pra eles escolherem e::: os mais votados por eles é que a gente levou para o debate, foi homeschooling e o outro eu não tô lembrando agora qual foi, mas também foi uma escolha da turma	Relato Interativo	Acontecimento passado interna

Fonte: Elaborado pelo autor.

De forma análoga, o Professor Marcos mobiliza a figura de ação acontecimento passado interna para contar ao pesquisador sobre como ele aborda o conteúdo período composto por coordenação, encaixando-a no segmento textual, encapsulando-a no diálogo professor-pesquisador, para captar o seu agir retrospectivamente ao momento de produção da entrevista

de ACS com o pesquisador. Vejamos esse tipo de ocorrência no fragmento textual disposto no quadro a seguir:

Quadro 54 – Figura de ação acontecimento passado interna

PROFESSOR	SEGMENTO TEMÁTICO	TIPO DE DISCURSO	FIGURA DE AÇÃO
Marcos	P – Professor, eu queria que o senhor falasse um pouco do que o senhor está fazendo nessa cena ((apontando para o vídeo))? Pf141 – Surgiu uma dúvida, concordância, etc, então eu vou lá na regrinha se eu não lembrar no momento e tal, enfim, mas é a funcionalidade mesmo, né, ... quando eu coloquei esse tópico pra eles, período composto por coordenação na construção do texto , então, qual a funcionalidade disso daí dentro texto, como isso se processa dentro do texto, esse conhecimento sobre período composto por coordenação, né...	Relato Interativo	Acontecimento passado interna

Fonte: Elaborado pelo autor.

Similarmente, a Professora Ana mobiliza a figura de ação acontecimento passado interna para relatar ao pesquisador os problemas e obstáculos enfrentados por ela durante as aulas remotas, especificamente sobre a dificuldade de garantir a presença dos alunos no ambiente virtual e, também, para justificar ao pesquisador sobre a preocupação dela no momento em que o link havia expirado e a sua agilidade para corrigi-lo, a fim de que os alunos não fossem prejudicados em relação a aula. Essa figura de ação está encaixada no segmento textual abaixo, encapsulando-a no diálogo professor-pesquisador, e é utilizada pela docente para captar o seu agir em um momento distinto ao do momento da produção da entrevista de ACS entre ela e o pesquisador, como podemos verificar no excerto incluído no Quadro 55:

Quadro 55 – Figura de ação acontecimento passado interna

PROFESSOR	SEGMENTO TEMÁTICO	TIPO DE DISCURSO	FIGURA DE AÇÃO
Ana	P48 – Esse é um problema das aulas remotas, professora? PfA49 – É:: às vezes sim, quando o aluno não entra no horário, né, porque se ele tivesse entrado no horário, porque eu, quando eu errei, o link expirou, eu mandei imediatamente, não demorei nem cinco minutos , então os demais eles conseguiram, mas esses alunos que chegaram atrasados, eles não conseguem, eles perderam, porque eles ainda tavam com a informação antiga.	Relato Interativo	Acontecimento passado interna

Fonte: Elaborado pelo autor.

Como podemos verificar nos exemplos supracitados, *a figura de ação acontecimento passado* propõe uma retrospectiva do agir utilizando para isso o relato como organização discursiva, em que o actante conta uma história acerca do conteúdo temático em forma de relato. Trata-se, portanto, da delimitação e da extração de uma unidade praxeológica, identificada e ilustrativa do agir posto em cena, uma vez que a ênfase recai sobre o agir dos professores, os quais representam o seu agir e o agir dos estudantes em situação de sala de aula remota.

Em relação à organização discursiva, essa figura de ação ocorre em segmentos do tipo de discurso relato interativo, situada temporariamente a um momento antes da situação de textualização (eixo de referência temporal). A origem temporal é marcada por organizadores temporais (advérbios, grupos nominais com valor temporal, etc.), por exemplo, “*depois, quando*” e formas verbais de pretérito perfeito “*terminei*”, “*coloquei*”, “*errei*” e de pretérito imperfeito “*ia*” *servindo* para identificar a origem temporal, cronológica, em nosso caso, o momento da aula gravada e assistida pelo docente e pelo pesquisador.

A agentividade é centrada no actante (no profissional), ou seja, no professor que é implicado no evento narrado e marcado linguisticamente pela presença de dêiticos visíveis pelos pronomes de primeira pessoa do singular “*eu*” e/ou primeira pessoa do plural “*a gente, nós*”, embora os eventos ou circunstâncias narradas estejam situados em um momento anterior à situação de comunicação, isto é, distantes dos parâmetros temporais da interação, neste caso as entrevistas de ACS. A organização interna do segmento temático nessa figura se dá pela presença de elementos organizacionais como situação inicial, conflito, situação final, características prototípicas da narrativa.

No que diz respeito a figura de ação acontecimento passado externa, verificamos, em nosso *corpus* analítico, características discursivas semelhantes às identificadas na figura acontecimento passado, como os tipos de discurso, eixo de referência temporal, modalizações etc. No entanto, o actante mobiliza pronomes de terceira pessoa (ele, ela, eles, elas) ou nome ou anáforas nominais e pronominais para iniciar fazer o relato, como podemos observar no excerto abaixo:

Quadro 56 – Figura de ação acontecimento passado externa

PROFESSOR	SEGMENTO TEMÁTICO	TIPO DE DISCURSO	FIGURA DE AÇÃO
Ana	P48 -Esse é um problema das aulas remotas, professora? PfA49– É::: às vezes sim, quando o aluno não entra no horário, né, porque se ele tivesse entrado no horário, porque eu, quando eu errei, o link expirou, eu mandei imediatamente, não demorou nem cinco	Relato Interativo	Acontecimento passado externa

	minutos, então os demais eles conseguiram, mas esses alunos que chegaram atrasados, eles não conseguem, eles perderam, porque eles ainda tavam com a informação antiga.		
--	--	--	--

Fonte: Elaborado pelo autor.

Assim como na figura de ação interna acontecimento passado, na ação acontecimento passado eterna verificamos o encapsulamento feito pelo organizador textual marcador de temporalidade “então”, utilizado no processo de textualização, para introduzir relato sobre o agir dos estudantes, por meio de observação das condutas dos alunos, visíveis no texto por pronomes “eles”, elipses “[eles (os alunos)] *tavam*” e expressões nominais “*esses alunos, os demais*” mobilizando para isso o relato interativo.

Como podemos verificar a agentividade no trecho analisado acima no exemplo apresentado no Quadro 56 é atribuída aos estudantes, porém sob a orientação e condução do professor, responsável institucional e socialmente pelo processo de ensino e aprendizagem. Essa agentividade forte atribuído aos alunos traduz o papel preponderante destes no processo de construção do conhecimento, uma vez que o docente dá destaque ao agir dos alunos e não ao seu próprio agir na figura de ação acontecimento passado externa.

7.4.3 A figura de ação experiência

A *figura de ação experiência* interna e externa foi mobilizada pelos docentes Ana, Marcos e Bia para captar os seus agires e o agir dos estudantes a partir da cristalização pessoal de experiências diversas vividas por eles na atividade docente, correspondendo a uma espécie de balanço da experiência singular dos actantes. Nesse sentido, por meio dessa figura, os actantes elencam as abstrações e generalizações sobre o agir realizado por eles, recontextualizando-o e adaptando-o, como uma forma de revisão, ou seja, fazendo um balanço do estado atual de suas experiências singulares e da realização de suas atividades profissionais, pois os constituintes do agir são estáveis e incontornáveis, assim como as características próprias aos actantes e seus modos de fazer transgridem a singularidade das situações, sendo aplicáveis por eles a contextos particulares.

A figura de ação experiência ocorre quando os docentes exprimem nos textos suas formas de agir ancoradas em suas experiências singulares ou vividas por seu coletivo, em conformidade ou não com as prescrições institucionais (a didática da língua, a escola, a Secretaria de Educação, a Reitoria do IEMA, o programa da disciplina etc.). Assim, no dizer dos professores em que ocorre a figura de ação experiência parece haver um tensionamento

entre aquilo que deve ser feito, prescrito pelas instâncias normativas e o que é realmente realizado em sala de aula pelos docentes, ou seja, uma espécie de “[...] reelaboração dos conhecimentos e capacidades a acerca de um agir-referente prescrito em confronto com a experiência prática do agir” (BULEA, LEURQUIN e CARNEIRO, 2013, p. 122). Vejamos os exemplos, no Quadro 57, em que temos a ocorrência dessa figura:

Quadro 57 – Figura de ação experiência interna

PROFESSOR	SEGMENTO TEMÁTICO	TIPO DE DISCURSO	FIGURA DE AÇÃO
Marcos	P158 – professor, o que o senhor está fazendo nessa cena e por que a escolha desse texto pra trabalhar com os estudantes? PfM161 – Em minhas aulas, eu sempre levo textos, porque eu vejo que é IMPORTANTE o aluno tá, está lendo, independente se o texto é utilizado como pretexto é, as vezes, por exemplo, eu peguei esse texto desse poema de:: Cecília Meireles e:: porque [...]	Interativo	Experiência interna

Fonte: Elaborado pelo autor.

No bloco textual supramencionado, destacado em negrito, o Professor Marcos conversa com o pesquisador sobre a cena em que ele recorre a textos para trabalhar o conteúdo gramatical período composto por coordenação. O docente mobiliza a figura de ação experiência interna para falar sobre os seus procedimentos particulares de trabalhar com a gramática, suas maneiras próprias de fazer, o seu agir realizado, ou seja, a sua experiência teórico-prática com o ensino de gramática nas aulas de língua portuguesa. Notamos, no entanto, que o agir é captado sob o ângulo de cristalização pessoal de diferentes vivências do docente “*Em minhas aulas, eu sempre levo textos*”, em que o professor faz um balanço do seu trabalho com a gramática em sala de aula, independentemente do momento de realização do ensino remoto emergencial, em que foi gravada a aula assistida por ele e, ainda, do momento da entrevista de autoconfrontação.

Com algumas características semelhantes, podemos verificar no excerto abaixo, disposto no Quadro 58, a ocorrência da figura de ação experiência interna, destacada em negrito, extraído da entrevista de ACS da Professora Bia.

Quadro 58 – Figura de ação experiência interna

PROFESSOR	SEGMENTO TEMÁTICO	TIPO DE DISCURSO	FIGURA DE AÇÃO
Bia	P37 – Mas assim, no seu, o programa de língua portuguesa, né, que vocês trabalham aqui na escola, oralidade é um eixo, é:: uma prática de linguagem que vocês sempre trabalham ou realmente essa aula foi planejada	Interativo	Experiência interna

	<p>devido ao, à falta de participação nas aulas de gramática, de leitura, etc...? [...]</p> <p>PfB40 – isso, tanto que ano passado eu e A ((cita o nome do professor)) realizamos muitos debates, é sempre... a gente parte para a produção textual depois desse debate, porque abre a cabeça do aluno para muitos argumentos que ele pode utilizar na redação, então ela é um eixo, sim, do terceiro ano, mas no segundo e no primeiro, já não recebe a mesma ênfase, acontece uma vez ou outra, mesmo assim eu resolvi colocar no segundo ano por conta dessa... eu senti o distanciamento do aluno, eu queria envolvê-lo um pouco mais, então...</p>		
--	--	--	--

Fonte: Elaborado pelo autor.

Verificamos no segmento supracitado extraído da ACS da Professora Bia a existência da figura de ação experiência interna, mobilizada pela actante para fazer uma síntese das práticas efetuadas por ela em relação ao ensino do eixo oralidade nas aulas de língua portuguesa ao pesquisador.

Notemos que na verbalização da Professora Bia, os aspectos do agir-referente aludem a elementos estáveis dos procedimentos do agir realizado da docente, o qual é compartilhado com o coletivo de professores “*sempre... a gente parte para a produção textual depois desse debate*”.

O agir, nessa figura, é captado sob o ângulo de cristalização pessoal de diferentes vivências da docente, no entanto de forma corresponsável com os demais professores, em que a Professora Bia faz uma espécie de atualização do seu trabalho com a oralidade em sala de aula, prescrito institucionalmente pela didática das línguas, pelos documentos curriculares como BNCC e o currículo da escola, o programa da disciplina, etc. independentemente da situação da aula ministrada por ela e da entrevista de ACS com o pesquisador.

Como podemos verificar nos exemplos analisados, a figura de ação experiência se organiza do ponto de vista discursivo e enunciativo sob a forma do tipo de discurso interativo. Desse tipo de discurso temos a presença de marcas de pessoa que remetem para o protagonista da interação verbal pronome pessoal de 1ª pessoa do singular (*eu*). e do plural “a gente”, pronome possessivo de primeira pessoa com valor dêitico “minha”.

A temporalidade nessa figura de ação é marcada linguisticamente por formas verbais formas verbais do presente do indicativo habitual (*levo, parte*), com ausência de eixos temporais locais e estruturado sob um único eixo, homogêneo e não delimitado. Além disso, a temporalidade é marcada por advérbios com valor genérico, por exemplo, “*sempre*,

habitualmente, às vezes, etc.” e, ainda, por sintagmas preposicionais e nominais com valor genérico e reiterativo (*às vezes, de todo modo, de qualquer forma, etc.*).

Nas ocorrências em que identificamos a figura de ação experiência interna verificamos formas pronominais distintas para indicar a agentividade (*eu, a gente*), traduzindo um grau menor de implicação do actante, uma vez que ele assume o duplo estatuto de instância autorreguladora de bifurcações, separações do agir e do espaço, na medida em que ele é de forma igual o lugar de capitalização e, também, de dessingularização das múltiplas experiências de ensino vividas pelos docentes. Ainda, no que concerne às modalizações, na figura de ação experiência interna são mais frequentes as epistêmicas, deônticas e apreciativas.

Em relação a *figura de ação experiência externa*, verificamos, em nosso *corpus* analítico, características discursivas semelhantes às identificadas na figura experiência interna, como os tipos de discurso, o eixo de referência temporal, as modalizações etc. Mas diferentemente, na experiência externa o actante mobiliza pronomes de terceira pessoa (ele, elas, um, outro) ou nomes (o aluno, os alunos, a estudante etc.) de forma generalizante referindo-se ao agir de outrem e não sobre o seu próprio agir. Vejamos no fragmento textual exposto no Quadro 59 abaixo um exemplo dessa figura:

Quadro 59 – Figura de ação experiência externa

PROFESSOR	SEGMENTO TEMÁTICO	TIPO DE DISCURSO	FIGURA DE AÇÃO
Bia	P45 – E aí no caso, é o senhor está falando sobre o período composto por coordenação? O senhor está fazendo uma relação com a aula anterior, no caso? Pfb46 – Isso. Assim, porque é, é, eu acredito que o, o, o aluno quando a gente vai tratar dos conteúdos de língua portuguesa eles... fragmentam a coisa, né, () tem que entender que língua portuguesa é um todo, é dentro desse todo há partes em que você... então, assim, eu vou tratar sobre leitura, eu vou tratar sobre produção textual, vou tratar especificamente sobre literatura, na verdade, não pode perder a ideia de que tudo isso, todos esses eixos fazem parte da disciplina língua portuguesa... eu procuro de fato fazer um link entre os conteúdos até porque assim é:: meio complicado de você dar um tratamento diferenciado, desvincular por exemplo, né?	Interativo	Experiência externa

Fonte: Elaborado pelo autor.

Como podemos perceber no excerto acima, a ação experiência externa está estruturada em um segmento de discurso interativo, com um eixo de referência não limitada, traduzindo uma forma de generalização específica. Mas essa generalização, ao contrário da figura

experiência interna que capta o agir do actante, relaciona-se ao agir dos estudantes, em que a legitimidade agentiva é posta de forma mais manifesta nos coactantes, marcado linguisticamente pelo nome “o aluno” e, também, por pronomes de terceira pessoa do plural referindo-se aos estudantes “eles”, como forma de cristalização pessoal de experiências diversas vividas pelos estudantes em relação à aprendizagem dos conteúdos de língua portuguesa, especificamente, de gramática, que na visão do professor se dá de forma fragmentada, prejudicando o entendimento dos alunos a respeito do assunto.

7.4.4 A figura de ação canônica

A *figura de ação canônica*, conforme Bulea, Leurquin e Carneiro (2013), apresenta-se como uma compreensão do agir sob forma de construção teórica e propõe uma lógica da atividade apresentada como descontextualizada, com validade geral, em que a responsabilização pelo dizer é atribuída a uma instância institucional exterior ao actante. Nesse sentido, faz-se entender, sobretudo, a estrutura cronológica prototípica do agir, bem como as normas, regras e/ou prescrições que a regem.

Nos dados analisados, o agir dos professores nos textos das entrevistas de ACS em interação com o pesquisador é mobilizados por eles para tematizar os saberes do seu *métier*, de forma gnosiológica, oriundos de instâncias administrativa como a escola, a Reitoria, a Secretaria de Educação e prescrições da didática, da didática da Língua Portuguesa, das orientações curriculares como a Base Nacional Comum Curricular, dos Programas das Disciplinas, dentre outras prescrições que permeiam o trabalho docente. Vejamos no Quadro 60 abaixo, os exemplos extraídos das entrevistas de ACS dos professores Ana, Bia e Marcos:

Quadro 60 – Figura de ação canônica

PROFESSOR	SEGMENTO TEMÁTICO	TIPO DE DISCURSO	FIGURA DE AÇÃO
Ana	P25 –Era em grupo, no caso? PfA26– Era em grupo, mas teve alunos que não conseguiram se organizar por conta da::: <i>Internet</i> e tudo isso, aí pediu pra fazer sozinho, EU NÃO QUERIA, né, que eu acho que se você faz em grupo, tem que ser em grupo, MAS como tem esse contexto que não é presencial , então eu tive que deixá-los à vontade, o importante é que eles participassem dessa, dessa forma, dessa atividade desse proj/, desse projeto de leitura, na realidade é um miniprojeto que eu faço, porque tem uma produção no final, eles vão fazer um resumo	Teórico	Canônica

	comentado daquele entendimento do livro que eles fizeram		
--	--	--	--

Fonte: Elaborado pelo autor.

A Professora Ana ao verbalizar sobre a realização do trabalho em grupo nas aulas remotas mobiliza a figura de ação canônica encapsulada no segmento textual para representar o seu agir, em forma de construção teórica sobre o trabalho em grupo em sala de aula “*tem que ser em grupo, MAS como tem esse contexto que não é presencial*”, mostrando um conflito existente entre seguir a prescrição da didática, construção teórica de validade geral, que orienta a realização desse tipo de atividade em sala de aula, o trabalho por meio de projetos, e a sua decisão de flexibilizar essa norma, tendo em vista a conjuntura do ensino remoto emergencial e a realidade dos estudantes que não dispunham de recursos tecnológicos adequados e conexão de *Internet* satisfatória para o desenvolvimento da tarefa.

De forma equivalente, podemos verificar a ocorrência dessa figura de ação no fragmento textual, exposto no Quadro 61, extraído da entrevista de ACS da Professora Ana:

Quadro 61 – Figura de ação canônica

PROFESSOR	SEGMENTO TEMÁTICO	TIPO DE DISCURSO	FIGURA DE AÇÃO
Ana	P115 – Tá, e aí assistindo, assim esses trechos da aula, a senhora faria de outra forma? PfA116 – EU FARIA ((gesticulando)) eu faria porque, na realidade, eu queria fazer em dois momentos de aula, entendeu, que eu pudesse fazer só com uma sala e que os demais alunos pudessem trabalhar... e:::, nesse caso aí, eu não pude, né, porque eu fui com as duas turmas, a gente tem pouco tempo, não dá porque eu tenho 4 salas e só tem dois dias e eu PENSEI em/ eu pensei, programei na minha cabeça de fazer um outro horário, mas aí eu vi que eles não podem, porque ele não têm tempo de assistir essa aula comigo, porque eles têm outros professores aqui pra fazer, eu pensei em vir com dois alunos pra cá pra escola, mas também era inviável, porque um menino me disse que não podia sair porque a mãe dele não deixava, e muitos contextos assim, então é meio complicado, fazer um/ explorar um outro horário, além desse que é:: determinado pela:: coordenação	Teórico	Canônica

Fonte: Elaborado pelo autor.

Como podemos verificar no excerto acima mencionado, a figura de ação canônica é também mobilizada na entrevista de ACS pela Professora Ana para verbalizar ao pesquisador

sobre as prescrições intervenientes em seu agir advindas de instâncias externa na realização do seu trabalho em sala de aula.

A docente cita as normas sobre os horários estabelecidos pela coordenação da escola, impedindo-a, no dizer da docente, que ela execute ou realize a sua aula de outra forma, por meio de outras estratégias. Daí vemos a complexidade do trabalho docente, conforme afirma Machado (2004), uma vez que os professores devem fazer escolhas permanentes, enfrentando conflitos com o outro, com o meio, com os artefatos com as prescrições, guiando-se por objetivos que ele constrói por si mesmo, em uma solução de compromissos com as prescrições, com a situação específica em que se encontra e com os próprios limites de sua capacidade física e psíquica.

Semelhantemente o Professor Marcos, em sua entrevista de ACS, mobiliza a figura de ação acanônica para teorizar ao pesquisador sua concepção de ensino de gramática, como podemos verificar no exemplo seguinte disposto no Quadro 62:

Quadro 62 – Figura de ação canônica

PROFESSOR	SEGMENTO TEMÁTICO	TIPO DE DISCURSO	FIGURA DE AÇÃO
Marcos	P158 – professor, o que o senhor está fazendo nessa cena e por que a escolha desse texto pra trabalhar com os estudantes? PfM159 – Primeiro que, que a leitura, né, ela tem que perpassar toda, todo o ensino da língua... a:: a gente começou lá no início da aula falando da estrutura da língua, do aspecto meramente gramatical, né, e::: então era fazer com que o aluno saísse dessa percepção de estrutura, de regra, e entendesse que isso é funcional, isso é primordial dentro do texto, levar para a estrutura maior da língua que é o texto, né, contextualizar (), eu preciso aprender gramática porque eu sei que a gramática é necessária pro texto, a língua, ela não se faz sem a::: estrutura da língua, a gramática, a ideia é essa...	Teórico	Canônica

Fonte: Elaborado pelo autor.

No exemplo supramencionado, verificamos a figura de ação canônica na oralização do docente sobre o seu trabalho em sala de aula. Ele mobiliza vozes de instâncias externas para verbalizar sobre o ensino de gramática, tais como os documentos prescritivos como a Base Nacional Comum Curricular, o documento curricular e programas da escola em que ele atua, além de prescrições da didática da língua portuguesa, cujas orientações referenciam o texto como centralidade do ensino de língua materna no Brasil. Verificamos que o agir do professor

em sala de aula é realizada de acordo com as representações que o docente tem do ensino e aprendizagem de língua, levando em conta as prescrições institucionais, mas também considerando as suas expectativas em relação ao contexto situacional do seu *métier*.

Da mesma forma, a Professora Bia recorre a figura de ação canônica para construir teoricamente sua concepção de estratégias de aula, de modo específico, para trabalhar a prática de linguagem oralidade como podemos observar no fragmento textual disposto no Quadro 63:

Quadro 63 – Figura de ação canônica

PROFESSOR	SEGMENTO TEMÁTICO	TIPO DE DISCURSO	FIGURA DE AÇÃO
Bia	<p>PfB3 – Eu tô explicando a dinâmica dessa aula...porque é uma aula que quebra um pouco a::o estilo que eu tava seguindo antes...</p> <p>P4 – Hum</p> <p>PfB5 – mas que eu julguei necessário, porque as minhas aulas ante/ anteriores ((fazendo gestos com as mãos)) elas estavam muito expositivas... eu queria uma forma de envolver muitos alunos... e aí eu pensei, bom, “o debate oral é uma modalidade da língua portuguesa” e::: é interessante que o aluno vai se posicionar, vai colocar suas ideias, vai ver a ideia do colega e tudo isso é uma forma também de aprendizado... e::: é um aprendizado que pode ser usado para redação...</p>	Teórico	Canônica

Fonte: Elaborado pelo autor.

Na verbalização da Professora Bia em relação à aula sobre o uso do debate como estratégia para trabalhar a oralidade em sala virtual, verificamos a ocorrência da figura de ação canônica nos blocos textuais destacados em negrito no excerto “*porque é uma aula que quebra um pouco a:: o estilo*” e “*é interessante que o aluno vai se posicionar, vai colocar suas ideias, vai ver a ideia do colega e tudo isso é uma forma também de aprendizado... e::: é um aprendizado que pode ser usado para redação...*” em que a docente constrói teoricamente a representação sobre o seu agir, mas de forma acontextual, neutra, reproduzindo a cronologia da aula. A docente responsabiliza instâncias externas para falar sobre a importância e a utilidade do ensino da oralidade na escola, tais como os documentos prescritivos curriculares, a didática, e outras práticas de linguagem do componente língua portuguesa.

Como podemos verificar nos recortes do *corpus* analisado, a figura de ação canônica se organiza em forma de construção teórica, prototípica e neutra, com uma estrutura temporal situada no curso do agir e, por isso, sua organização está ancorada no eixo do expor e da autonomia, em que os processos de teorização e argumentação são necessários para legitimar

as posições assumidas pelos agentes. Nesse sentido, no que diz respeito ao eixo de referência temporal, essa figura situa os acontecimentos de forma genérica, em que os fatos não se relacionam nem com a situação de interação durante a entrevista de ACS, nem com qualquer referência de origem temporal, ou seja, a aula gravada e assistida por ele, portanto, o eixo temporal na ação canônica é não delimitado e não marcado.

Observamos ainda, nos exemplos que devido ao êxito temporal não delimitado e não marcado, a figura canônica se constitui sob forma de discurso teórico ou de um misto teórico-interativo que organiza uma sequência de processos evocando atos cuja disposição volta-se para a reprodução da cronologia geral da atividade. Desse tipo de discurso verificamos ausência de unidades dêiticas que remetem para a interação verbal, formas verbais de presente do indicativo sem valor dêitico (*é, tem, vai*) remetendo ao mundo expor; formas nominais de verbos no infinitivo e construções no infinitivo (*vai se posicionar, vai colocar, tem que ser, era fazer, tem que perpassar*), estas últimas servindo para modalizar o discurso, como a presença de modalização lógica, traduzindo um valor probabilidade, dúvida, hipótese; presença de anáfora que retoma pronominal retomando um termo anterior (*o aluno, o texto*) e anáfora de encapsulamento (*isso, tudo isso*) e a presença de organizadores com valor lógico-argumentativo (*então, primeiro, mas*).

Em relação a agentividade, verificamos que a neutralização do actante é frequentemente realizada pela presença do pronome *a gente*, marcando uma instância agentiva neutra, tendo em vista que o objetivo dos docentes em relação ao conteúdo temático, nessa figura de ação, é divulgar aspectos dos saberes docentes, mas associados a argumentações lógicas do discurso teórico, traduzindo particularmente um ponto de vista institucional que o produtor do texto representa ou deseja representar, sob a forma de evocação de elementos alvos, dependendo sempre de normas em vigor.

Nos dados do nosso *corpus*, não encontramos nenhum exemplo de figura de ação canônica externa. De acordo com Bulea, Leurquin e Carneiro (2013, p. 123), uma possível interpretação para a não ocorrência desse tipo de figuras em textos de ACS é que nessas interações é a figura de ação experiência que “absorve” a maior parte das generalizações, sob a forma desta síntese teórico-prática.

7.4.5 A figura de ação definição

Como já abordado no referencial teórico desta tese, a *figura de ação definição* compreende o agir enquanto “fenômeno no mundo” levando a uma reflexão em termos de

definição e explicitação do que ela é. Nesse sentido, o agir é captado enquanto objeto de reflexão, em termos de reorientação e de esclarecimento por parte do actante. Por ser descontextualizada, ela não tematiza os actantes e nem a organização cronológica do agir, nem os constituintes praxeológicos, no entanto une os traços considerados pertinentes, suscetíveis de o circunscreverem e de delimitá-los em relação a outros tipos de agir. Observemos, nos Quadros 64, 65 e 66 a seguir, a ocorrência dessa figura nos fragmentos textuais extraídos das entrevistas de ACS dos docentes Bia, Marcos e Ana.

Podemos verificar a ocorrência dessa figura no fragmento textual exposto no quadro 67 abaixo a seguir referente a entrevista da Professora Ana:

Quadro 64 – Figura de ação definição

PROFESSOR	SEGMENTO TEMÁTICO	TIPO DE DISCURSO	FIGURA DE AÇÃO
Bia	PfB3 – Eu tô explicando a dinâmica dessa aula...porque é uma aula que quebra um pouco a:::o estilo que eu tava seguindo antes... P4 – Hum Pf5 – mas que eu julguei necessário, porque as minhas aulas ante/ anteriores ((fazendo gestos com as mãos)) elas estavam muito expositivas... eu queria uma forma de envolver muitos alunos... e aí eu pensei, bom, o debate oral é uma modalidade da língua portuguesa e::: é interessante que o aluno vai se posicionar, vai colocar suas ideias, vai ver a ideia do colega e tudo isso é uma forma também de aprendizado... e::: é um aprendizado que pode ser usado para redação...	Teórico	Definição

Fonte: Elaborado pelo autor.

A Professora Bia, após assistir a filmagem das aulas gravadas, comenta ao pesquisador sobre as estratégias usadas por ela para dinamizar a aula durante o ensino remoto emergencial. Inicialmente, ela fala sobre o seu desejo de envolver os estudantes na aula e faz uma avaliação de suas aulas anteriores, julgando-as como muito expositivas. Ao introduzir o discurso teórico, a docente mobiliza a figura de ação definição para convocar determinantes externos que influenciam na efetivação da construção de sua tarefa, ou seja, a realização da aula a ser planejada e ministrada por ela aos estudantes. A docente verbaliza sobre a estratégia e a prática de linguagem que servirão de base para a realização de sua aula com o objetivo de torná-la mais dinâmica e participativa “*o debate oral é uma modalidade da língua portuguesa*”.

De forma parecida, o Professor Marcos mobiliza a figura de ação definição para convocar determinantes externos que influenciam na efetivação de sua prática pedagógica. O

docente comenta sobre a eficácia dos exercícios na sala de aula como estratégias promotoras da aprendizagem dos conteúdos trabalhados.

Por meio dessa compreensão do seu agir em sala de aula, o docente faz uma análise do agir, por meio do dispositivo da autoconfrontação que se constitui como um instrumento do desenvolvimento “[...] da consciência do sujeito quando lhe é oferecida a possibilidade de alterar o estatuto do vivido: de objeto de análise, o vivido pode tornar-se meio para se viver outras vidas [...]” (CLOT, 2010, p. 223), permitindo um processo reflexivo torna de reflexão redefinição e de explicitação dessa estratégia usada por ele na aula “*é sinal de que o exercício é uma estratégia que tem funcionado nesse sentido*”, no intuito de envolver mais os estudantes nas aulas e garantir o feedback das aprendizagens almejadas pelo professor. Podemos verificar a ocorrência dessa figura no fragmento textual apresentado no Quadro 65:

Quadro 65 – Figura de ação definição

PROFESSOR	SEGMENTO TEMÁTICO	TIPO DE DISCURSO	FIGURA DE AÇÃO
Marcos	PfM124 – E também é:: chamar mais a PARTICIPAÇÃO do aluno, porque às vezes a aula só expositiva, né, o aluno realmente fica um pouco mais depois de querer dar sua participação, de falar alguma coisa que.. de colocar uma dúvida, e o exercício, ele possibilita isso, possibilita a participação bem maior, assim, eu observei , por exemplo, que antes de eu utilizar essa forma aí de inserir os exercícios tinha POU-QUÍ-SI-MA participação deles, agora já tem () do universo de 89 alunos era um número bem, bem pequeno, mas já bem maior do que antes, né, então é sinal de que o exercício é uma estratégia que tem funcionado nesse sentido , a forma de eu fazer com que eles participe mais da aula e de que eles me deem o retorno daquilo que a gente tá trabalhando.	Teórico	Definição

Fonte: Elaborado pelo autor.

A Professora Ana também mobiliza a figura de ação definição para representar o seu agir em relação ao trabalho com a leitura e o uso de livros paradidáticos nas aulas de língua portuguesa. Como vimos no exemplo acima, a figura de ação definição foi usada para explicitar o trabalho com o livro a Revolução dos Bichos. A ação definição possibilitou, na verbalização da docente, uma redefinição do objeto que está sendo analisado sob o ponto de vista da professora que enuncia, a partir de uma avaliação e redefinição do livro enquanto objeto de ensino e de aprendizagem quando trabalhado em sala de aula, como podemos observar no fragmento textual disposto no Quadro 66 a seguir:

Quadro 66 – Figura de ação definição

PROFESSOR	SEGMENTO TEMÁTICO	TIPO DE DISCURSO	FIGURA DE AÇÃO
Ana	P94 – [Nesse caso, o livro é::/[PfA95 – [A Revolução dos Bichos de George <i>Owul</i> , na realidade é um pseudônimo, né, o nome dele e ela, ela enfatiza, né, a importância do livro e faz um contexto tanto da questão histórica e do contexto é::: socialista, né, daquele momento que é um li/ é um soviético () e como ele é um livro que abrange tanto a questão histórica, como sociológica, como filosófica , eu tinha solicitado a eles pra fazer um::: uma explicação relacionando com o contexto da, da vida atual, do que está acontecendo naquele momento, que era um período de guerra, de revolução, né, que as pessoas não tinham o direito de ter realmente a liberdade e que tava no começo dessa instauração aí as ideias de Karl Marx	Teórico	Definição

Fonte: Elaborado pelo autor.

A figura de ação definição, como vimos nos exemplos supramencionados, organiza-se em segmentos textuais organizados sob a ordem do mundo do expor, mobilizando o tipo de discurso teórico ou de um misto teórico-interativo. O eixo de referência temporal é sempre não delimitado e a forma verbal dominante é o presente genérico (*é*). As formas verbais mobilizadas raramente tratam de atos ou gestos, por isso a grande maioria das relações predicativas é constituída das construções impessoais “*é um li/ é um soviético*”, “*o exercício é uma estratégia que tem funcionado*” e “*o debate oral é uma modalidade da língua portuguesa*”. Percebemos ainda a ausência de unidades dêiticas que remetem para a interação verbal, típica do mundo do expor, e presença de formas verbais do presente do indicativo sem valor dêitico (*abrange, tem funcionado*), presença de anáfora que retoma pronominal retomando um termo anterior (*ele [o livro]*) e organizadores textuais lógico-argumentativos (*nesse sentido, então*).

No que diz respeito à coerência interativa, o autor empírico compartilha a responsabilidade do dito nos textos com personagens. Por essa razão, a agentividade na figura de ação definição é quase nula, característica exclusiva desse tipo de figura, uma vez que “[...] ela não tematiza os actantes, nem a organização do agir, mas reúne traços julgados pertinentes, susceptíveis de circunscrevê-los e de diferenciá-los de outro tipo de agir” (BULEA; LEURQUIN; CARCEIRO, 2013, p. 124). No entanto, a figura de ação definição é fortemente marcada no plano enunciativo, no que diz respeito ao posicionamento enunciativo do próprio ato de dizer por meio de modalizações epistêmicas, apreciativas e deônticas.

7.4.6 A figura de ação performance

A *figura de ação performance* interna e externa foi identificada por Peixoto (2011) e Leurquin e Peixoto (2011) nos estudos sobre as representações do papel do professor em encontros de formação de educadores do Projovem Urbano na cidade Fortaleza, no estado do Ceará.

Essa figura de ação até então não descrita na literatura da área aparece, consoante as pesquisadoras, normalmente encaixada na figura de ação acontecimento passado, com o objetivo de teatralizar a voz dos protagonistas da ação de linguagem colocadas em cenas pelo narrador. Em nosso *corpus*, identificamos segmentos textuais com a ocorrência dessa figura, geralmente servindo para os docentes encenar a sua voz e a voz dos estudantes em situação efetiva de sala aula, recriando e ressignificando os momentos da aula, mas em uma relação de cronotopia, como se estivessem no momento presente da aulas filmadas, e assistida por eles durante as entrevistas. Vejamos alguns exemplos nos trechos, destacados em negrito, das entrevistas de ACS dos professores Ana, Marcos e Bia:

A Professora Ana mobiliza a figura de ação performance interna e externa para teatralizar uma situação efetiva de sala de aula ao relatar para o pesquisador como ocorreu o debate oral e respondê-lo se ela tinha alcançado o objetivo proposto na realização do trabalho com a prática de linguagem oralidade. A ocorrência dessas figuras de ação pode ser verificada nos fragmentos textuais dispostos no Quadro 67:

Quadro 67 – Figura de ação performance interna e externa

PROFESSOR	SEGMENTO TEMÁTICO	TIPO DE DISCURSO	FIGURA DE AÇÃO
Ana	P73– E a senhora achou que eles conseguiram realmente se atingir o objeti/?[PfA74– [EU consegui, eles conseguiram pelo meno/ é formar esse contexto da apresentação, mas eles se perderam lá no final, no fechamento do da apresentação, eu disse: “ minha filha, tu tinha/ que explorar o teu entendimento, tu colocaste aquelas palavra que você tirou do livro, devia ter colocado lá:: da onde foi a referência, tudo isso ”, “ ah, eu tirei essas informações daqui do livro da página tal, tal, tal ”, “ então você teria que fazer uma ligação ”, então eles não sabem, assim, entendeu?	Interativo (Relatado)	Performance interna <u>Performance externa</u>

Fonte: Elaborado pelo autor.

Observemos que a docente Ana, na verbalização sobre o seu agir (performance interna) e sobre o agir da estudante (performance externa), traz a cena enunciativa da sala de aula, por meio do discurso relatado, reproduzindo a sua fala e a fala da aluna, de forma implícita, em

situação efetiva do tempo de sala de aula, diferentemente do momento da enunciação da entrevista de ACS, por meio de um diálogo como se estivesse em interlocução real com a estudante, em que ela dá os comandos sobre como a aluna deveria proceder para debater o tema proposto na aula *“minha filha, tu tinha/ que explorar o teu entendimento, tu colocaste aquelas palavra que você tirou do livro, devia ter colocado lá::: da onde foi a referência, tudo isso”* e recebendo a resposta da estudante *“ah, eu tirei essas informações daqui do livro da página tal, tal, tal”*.

No trecho abaixo, exposto no Quadro 67, o Professor Marcos mobiliza a figura de ação performance interna para representar o seu agir e teatralizar a sua voz em sala de aula, em que ele explica aos estudantes sobre como realizar uma atividade em grupo, mas veladamente tratando do tempo da sala de aula, que é diferente do momento da enunciação da enunciação em curso entre ele e o pesquisador. Assim ao fazer comentários sobre si mesmo, por meio da observação das cenas da aula gravada, o docente observa o seu próprio agir, parando, notadamente, em suas táticas, naquilo que o surpreende, referindo-se frequentemente a sua experiência e é “[...] possível também ele tomar consciência das atividades suspendidas, contrariadas e impedidas” (CLOT 2010, p. 104).

Quadro 68 – Figura de ação performance interna

PROFESSOR	SEGMENTO TEMÁTICO	TIPO DE DISCURSO	FIGURA DE AÇÃO
Marcos	PfM128 – É:: eu tive uma experiência muito legal na disciplina eletiva ((outra disciplina ministrada pelo professor)), nós estávamos trabalhando a produção de texto acadêmico e teve um exercício lá, uma atividade que eu pensei em grupo, né, então assim, como tentativa de::: facilitar, né, de não complicar, digo “ó, vocês vão fazer em dupla, né, eu acho que fica mais fácil de vocês conversarem (melhor) do que arrumar um grupo maior que vai dar maior dificuldade ()” .	Interativo (relatado)	Performance interna

Fonte: Elaborado pelo autor.

Como podemos verificar, o docente introduz a sua voz por meio do discurso relatado encaixado ao discurso interativo, criando uma situação de interação em curso, em interação com os estudantes em circunstâncias efetivas trabalho com os estudantes por meio da teatralização e encenação de uma sala de aula, na qual a professora a cena enunciativa uma situação de sala de aula, através da reprodução da sua fala, no segmento *“ó, vocês vão fazer em dupla, né, eu acho que fica mais fácil de vocês conversarem (melhor) do que arrumar um grupo maior que vai dar maior dificuldade ()”*. mesmo sendo uma situação enunciativa em que ele

interage com o pesquisador durante a entrevista de ACS sobre a sua experiência prática com uma outra disciplina ministrada por ele na escola.

A docente Bia também mobiliza a figura de ação performance para teatralizar o seu próprio agir (interna) e o agir do estudante (externa) por meio do discurso relatado como podemos verificar, no Quadro 69, nos segmentos textuais destacados em negritos (performance interna) e em negrito sublinhado (performance externa) extraídos da entrevista de ACS:

Quadro 69 – Figura de ação performance interna e externa

PROFESSOR	SEGMENTO TEMÁTICO	TIPO DE DISCURSO	FIGURA DE AÇÃO
Bia	P53– Tá, e aí a senhora sempre tá mediando pra, por ... qual é o seu objetivo, fazendo intervenções? Pfb54 – Mediar pra MOSTRAR que sim, aquele argumento é muito bom, eu gosto de dar essa/ essa resposta para o meu aluno e também para evitar conflitos, porque o, a , o segundo ano ele me deu muito trabalho, professor ((referindo-se ao pesquisador)), o senhor vai ver depois, eu não se é nesse aqui ou é na outra, mas vai dar muito trabalho de alunos “ <u>NÃO, mas eu discordo, NÃO, mas não sei o quê ()</u> ” e eu, “ <u>gente, calma, eu falei no início do debate para você controle emocional ((risos)) que se não pode transparecer na sua escrita também</u> ”, né, então ((risos)) foi bem interessante [...]	Interativo (relatado)	<u>Performance externa</u> Performance interna

Fonte: Elaborado pelo autor.

A docente Ana insere, por meio do discurso relatado, a voz dos estudantes “*NÃO, mas eu discordo, NÃO, mas não sei o quê ()*” e a sua própria voz “*gente, calma, eu falei no início do debate para você controle emocional ((risos)) que se não pode transparecer na sua escrita também*” em contexto de enunciação, em que ela interage com os estudantes, ao “[...] reviver por meio do discurso a situação de sala de aula [...]” (CLOT, 2010, p. 223), não como ator do processo nessa situação encenada, mas como observador de sua ação retroativa na cena gerada pelo dispositivo da autoconfrontação, em que ela observa a sua capacidade de “[...] pilotar um projeto de ensino predeterminado, negociando, permanentemente com as reações, os interesses e as motivações dos alunos [...]” (BRONCKART, 2006, p. 226), produzindo, dessa forma, significação sobre as representações sobre o seu agir e o agir dos estudantes em sala de aula.

O discurso relatado é marcado linguisticamente pelo verbo *dicendi* de forma implícita na expressão “*e eu (falei, disse)*”, introduzindo a sua própria voz em diálogo com os estudantes, em uma cena diferente da situação de enunciação que está em curso, ou seja, a entrevista de autoconfrontação. Além disso, verificamos a presença do vocativo “*gente*” e os pronomes

“*você, se*” referindo-se aos alunos e, também, o pronome de primeira pessoa “*eu*”, que remete prontamente ao protagonista da ação verbal.

Como vemos nos três exemplos analisados, do ponto de vista enunciativo, a figura de ação performance caracteriza-se pela presença do discurso relatado (discurso interativo) e o actante, no caso o professor, teatraliza a sua própria ação e a do seu aluno. Além disso, verificamos que tempo de referência é não marcado, mas fica implícito que se trata do tempo da sala de aula, que é diferente do momento da enunciação em curso, ou seja, a realização das entrevistas de ACS. O actante desloca o tempo e o espaço discursivos para falar sobre ele ou sobre o aluno, utilizando o discurso interativo.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste último capítulo da tese, apresentamos uma visão global das análises realizadas a partir da pergunta central do nosso estudo: quais representações os docentes constroem de si e do seu trabalho como professores de língua portuguesa no contexto de ensino remoto emergencial? e mostramos como os resultados dessas análises contribuíram para a compreensão do trabalho do professor de língua portuguesa como LM no contexto de ensino remoto emergencial durante a pandemia da COVID-19.

Nosso interesse em estudar o trabalho docente relacionando a problemática da linguagem constitui-se como um contributo importante para a Linguística Aplicada de forma geral e para os estudos do GEPLA, grupo ao qual somos vinculados. Assim, ao iniciarmos esta pesquisa vimos a importância de entendermos as representações individuais construídas nas produções textuais pelos professores para compreendermos a especificidade do trabalho docente, mesmo sabendo da sua relativa “opacidade”, ou seja, a dificuldade de descrevê-lo, caracterizá-lo e, até mesmo, de simplesmente ‘falar dele’ como já destacado por (BRONCKART, 2006, p. 203).

Partimos do pressuposto de que é fundamental ceder a voz aos próprios trabalhadores (em nosso caso, os professores) para chegarmos as suas representações sobre o trabalho educacional, identificando essas reconfigurações nos textos produzidos por eles em situação de trabalho educacional, por meio da confrontação e da discussão com esses profissionais, uma vez que as diferentes interpretações do agir, encontram-se construídas nos e pelos textos, que têm o poder de configurar a ação humana.

Assim, procuramos compreender como os professores experientes, aqueles que já atuam há alguns anos na educação básica, reconstróem, linguisticamente, a sua prática e ressignificam o seu papel de professor no “novo” contexto de ensino vindo com a pandemia, denominado de Ensino Remoto Emergencial, de forma mais específica, nas salas de aulas de Língua Portuguesa como LM.

Buscamos (re)discutir as representações do professor enquanto indivíduo e profissional em sala de aula, para podermos compreender as ações efetivamente desenvolvidas pelo professor, sua configuração, as representações sobre suas motivações, sua finalidade e as responsabilidades assumidas pelos docentes, o que implicou os vermos também como pesquisadores e entendermos que é a análise dessa rede discursiva que nos pode trazer a compreensão do trabalho desse profissional.

Nossa pesquisa foi ancorada nos pressupostos epistemológicos e metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo, a partir de seu maior representante, Bronckart (1999; 2006; 2007; 2008; 2021), bem de outros pesquisadores estrangeiros e brasileiros que tem nos seus trabalhos essa orientação teórico-metodológica. Para analisarmos a problemática do trabalho docente, utilizamos as teorias das Ciências do Trabalho, em particular, recorremos ao dispositivo metodológico da autoconfrontação simples desenvolvido pela Clínica da Atividade (CLOT, 2006; 2010; 2011; FAITA, 2004).

Por meio desse dispositivo analítico indireto pudemos constatar graças ao processo de recontextualização da atividade pelos docentes participantes que os elementos não são assimiláveis apenas pela observação direta do pesquisador, visto que essa metodologia é produtora de desenvolvimento, em termos vigostkianos, uma vez que a linguagem não é apenas um meio para o que o sujeito faz ou vê, mas também um meio para levá-lo a pensar, sentir e agir.

Antes de efetivarmos a geração dos dados, realizamos encontros virtuais com os diretores da instituição e os docentes participantes da investigação para explicarmos a finalidade e os procedimentos da nossa pesquisa. Além disso, contamos com o apoio da gestão da escola, dos estudantes e dos pais e, especialmente, dos três professores da Unidade Plena do IEMA São Luís – Centro que se voluntariaram a participar da pesquisa em todas as suas etapas

Nossa primeira etapa de geração de dados consistiu na filmagem em áudio e vídeo das aulas virtuais no aplicativo *Google Meet* dos três docentes – Bia, Ana e Marcos – em datas e horários estabelecidos pela escola. Esses três profissionais foram as principais envolvidas na pesquisa, embora no momento da filmagem os alunos estivessem presentes. No entanto, não utilizamos os dados dos estudantes – nem imagem dos alunos e nem as suas falas para análise dos dados, como descrito na Metodologia.

A segunda etapa de geração dos dados consistiu na realização das autoconfrontações simples, de forma presencial, realizadas na própria escola, onde os três professores juntamente com o pesquisador, de forma individualizada, participaram das entrevistas em autoconfrontação simples. Durante a execução da autoconfrontação simples, pedimos que os professores falassem sobre as cenas sobre o agir dos docentes durante a realização das aulas, selecionadas previamente pelo pesquisador e assistidas por eles durante a exibição dos vídeos em uma TV e tecessem comentários sobre a representação do seu *métier* e da sua profissionalização docente durante o período de ensino remoto emergencial.

Embora os docentes tenham se manifestado de forma fluida durante as entrevistas de ACS, ficou evidente que assistir a si mesmos e falar sobre os seus agires, ou seja, sobre a sua

própria atividade como expectadores causou alguns desconfortos, especialmente pela presença do pesquisador, mas também emergiram reflexões importantes sobre as suas práticas profissionais. A partir do momento em que os professores trouxeram sua prática docente para o nível da discussão real, com a entrevista em autoconfrontação, a elaboração do saber prático evidenciou a análise do seu trabalho sob o olhar específico de sua própria avaliação.

Nesse sentido, os professores tiveram a oportunidade, por meio desse dispositivo, de observar suas ações retrospectivas, de confrontar consigo mesmos o seu agir real e por meio do desenrolar do diálogo e dos movimentos discursivos observados sobre o seu trabalho em sala de aula, tiveram condições de visualizar, refletir, analisar e reconfigurar o seu trabalho, tudo isso sob o olhar do outro, ou seja, o pesquisador, durante a realização da entrevista de autoconfrontação simples, produzindo, dessa forma, significação sobre as representações sobre os seus agires e o agir dos estudantes em sala de aula.

Pelos resultados desta etapa analítica, podemos evidenciar pela análise, conforme explicita Clot (2010) e Fanta (2004) que o dispositivo de observação indireta de AC possibilitou a recriação de experiências, uma vez que os professores confrontados por meio da AC puderam reviver a “experiência vivida de uma experiência vivida”. Assim, percebemos que os docentes participantes da pesquisa, tiveram a possibilidade de reviverem a experiência de sala de aula, criada, por meio da observação de suas aulas filmadas e observação de suas condutas durante a execução da aula e, ainda, puderam comentar sobre o real de sua atividade.

Nesta investigação, como já mencionado, partimos da hipótese de que as situações conflituosas do *métier* vividas pelos docentes, isto é, os impedimentos do agir em relação ao ensino de língua portuguesa, as diversas tarefas imputadas ao docente especialmente causadas pelo imediatismo do ensino remoto emergencial, as dificuldades de transpor o ensino presencial para o formato *online* e o uso (ou não uso) de ferramentas utilizadas pelos docentes nesse formato de ensino podem ser manifestados nos textos produzidos pelos docentes nas autoconfrontações, ou seja, nas condutas languageiras dos docentes e, por meio desses textos em que os docentes comentam e falam sobre o seu agir, podemos ter acesso às representações que esses profissionais fazem do seu trabalho nesse contexto de ensino, uma vez que “[...] as diferentes interpretações do agir, encontram-se construídas nos e pelos textos, que têm o poder de configurar a ação humana” (MACHADO; BRONCKART, 2009, p. 35).

O *corpus* de análise nesta investigação foi composto por 3 entrevistas de autoconfrontações simples, geradas a partir de 2 aulas de cada professor, perfazendo um total de 6 aulas observadas e filmadas. Nosso objetivo não foi tecer comparações entre os textos e

os sujeitos, mas descrever e interpretar o agir dos docentes a partir das mesmas práticas profissionais no contexto de ensino remoto emergencial.

A análise do *corpus* baseou-se na abordagem descendente de textos, em virtude disso, partimos da análise das atividades gerais/sociais e dos gêneros de textos para a análise dos aspectos linguístico-discursivos e enunciativos. Assim, tendo em vista dos objetivos e o *designer* metodológico deste estudo, decidimos tratar os dados do *corpus* seguindo quatro etapas analíticas, complementares e dialéticas: (i) *os aspectos organizacionais do texto*; (ii) *os aspectos composicionais e temáticos*, (iii) *os aspectos linguísticos-discursivos* e (iv) *os aspectos semânticos-semiológicos*, as quais correspondem aos objetivos específicos e as questões secundárias. Em cada etapa analisada utilizamos dados macros e micros dos três textos de entrevistas das autoconfrontações simples.

Optamos, por conseguinte, em usar uma abordagem metodológica qualitativa, de cunho descritivo e interpretativa e sem pretensão de medir ou quantificar os dados, embora alguns dados sejam quantificados. Essa opção metodológica deveu-se ao fato de que buscávamos compreender a relação linguagem e trabalho docente no contexto educacional e, para isso, analisamos as atividades languageiras desses profissionais por meio de ferramentas e mecanismos de geração de dados pertinentes a essa abordagem metodológica, como as entrevistas de autoconfrontação simples.

De uma forma global, verificamos que as entrevistas de autoconfrontações simples possibilitaram aos professores “experientes”, ou seja, com anos de atuação na educação básica, refletirem sobre os seus agires, observarem as suas próprias práticas não como atores, mas como expectadores, sob o prisma do seu trabalho real e realizado, aspectos estes que seriam difíceis de ser observados e analisados em um dispositivo de geração de dados direto, como por exemplo a simples observação e anotação do pesquisador, sem ouvir os docentes e, até mesmo, quase impossível sem esses docentes terem a possibilidade assistirem e observarem a si mesmos e, ainda, terem acesso às suas ações em sala de aula e poderem verbalizar sobre elas.

As quatro etapas de análise das três entrevistas de autoconfrontação simples, de forma geral, mostram que não há diferenças substanciais em termos epistemológicos, uma vez que a análise dos aspectos sociointeracionais de produção, bem como os aspectos temáticos e composicionais não apresentam dissimilaridades consideráveis entre os três textos dos docentes, no entanto, na análise dos aspectos linguístico-discursivos, enunciativos e semiológicos pudemos perceber algumas características diferenciais, no que diz respeito representações construídas pelos docentes ao falar sobre o seu trabalho no contexto de ensino remoto emergencial

Por meio da nossa primeira questão secundária da pesquisa, ou seja, quais as características gerais dos textos (gênero, plano de texto, organização temporal) produzidos pelos professores nas autoconfrontações? fizemos a análise dos elementos dos parâmetros objetivos (emissor, receptor, espaço e tempo) e dos parâmetros sociosubjetivos (enunciador, destinatário, quadro social da interação e objetivos da interação).

Em relação ao contexto físico, constatamos regularidades nos textos dos três docentes, tanto em relação às marcas de pessoa, de espaço e de temporalidade, embora os textos apresentem algumas características diferenciais, o que mostra certa estabilidade na composição do gênero textual entrevista de autoconfrontação, independente da autoria dos textos, mas também aspectos decorrentes das representações individuais, do estilo cada professor ao textualizar as entrevistas, a partir da observação de suas condutas em sala de aula, observadas por eles nas filmagens, o que afere, a nosso ver, a singularidade e identidade de cada docente nos textos analisados.

Quanto aos parâmetros sociosubjetivos, identificamos também similaridades nos três textos analisados especificamente no que diz respeito ao quadro e ao objetivo da interação, porém com alguns pontos diferenciais no que diz respeito especialmente aos papéis sociais representados pelos docentes em suas verbalizações, dependendo do papéis que assumiram durante a interação com o pesquisador. Os professores, por meio de marcas linguísticas como dêiticos pessoais, assumem diversos papéis sociais ao relatar sobre o seu trabalho no contexto de ensino remoto emergencial: professores de língua portuguesa enquanto profissional de forma singular, professores de língua portuguesa da instituição em que lecionam, o papel social da profissão professor e o papel de pai.

No que concerne aos aspectos composicionais e temáticos chegamos às seguintes constatações a partir da análise dos três textos analisados.

De modo geral, podemos afirmar que, em termos composicionais, a estrutura genealógica das entrevistas de autoconfrontação é construída de forma similar nos três textos analisados, sendo, portanto, encontrados arquétipos do gênero entrevista em todos eles, mesmo que reconheçamos aspectos singulares e diferenciais da entrevista de ACS em relação a uma entrevista jornalística, por exemplo, no entanto, não nos cabe esse aprofundamento devido ao objetivo delineado neste estudo.

Os três textos apresentam uma estrutura padrão do plano geral do texto: elementos paratextuais com informações sobre o texto e o corpo do texto constituído de abertura, desenvolvimento e fechamento, em que os temas se desenvolvem por meio de sequências dialogias prototípicas do gênero entrevista. De modo geral, a alternância das vozes nos textos

analisados, demonstram que os docentes tiveram mais direito ao “dizer” nos três textos, com poucas diferenças entre cada professor e o pesquisador, demonstrando o caráter dialógico da entrevista, em que as sequências dialogais apresentam características padronizadas recorrentes nesse gênero textual. No que diz respeito à extensão dos textos, constatamos uma dessemelhança no total de palavras proferidas pelos interlocutores, isto é, mais uma vez demonstrando o direito de falar dado aos docentes, embora diferentes entre cada professor, o que afere também a identidade e a singularidade das representações individuais de cada professor produzir o texto.

Em relação aos aspectos temáticos, constatamos que os três textos analisados apresentam uma disposição organizativa muito semelhante em relação aos segmentos centrais, embora percebamos pequenas diferenças em relação a disposição desses segmentos da entrevista da professora Bia (Fluxograma 10) em relação a de Marcos (Fluxograma 8) e Ana (Fluxograma 9).

Essas evidências demonstram há regras que consistem, por um lado, em uma memória coletiva sobre as práticas profissionais de um determinado ofício; e, por outro, é constituir-se uma espécie de “caixa de ferramentas” (AMIGUES, 2004, p. 44) em que o uso específico possibilita reelaborar novas formas de realização da profissão, podendo inclusive gerar controvérsias profissionais, demonstrando o caráter individual e identitário de suas representações individuais ao tematizar o seu trabalho com a língua portuguesa no contexto de ensino remoto emergencial.

Por outra perspectiva, demonstra também que os professores informantes seguem um ritual para falar sobre o seu agir na execução da aula, está constituindo-se, portanto, c como um gênero profissional (CLOT, 2010) ou um gênero de atividade (FAITA, 2004), uma vez que essa atividade se realiza em formas sociais, pois remete a uma lógica tradicional da oposição entre unicidades das normas do gênero e a variedade dos usos por cada docente.

A análise dos textos evidenciou que a tematização mais recorrente se refere aos aspectos relacionados a ação docente e ao cotidiano da sala de aula: o conteúdo a ensinar, o programa prescrito, as metodologias, os afetos etc., em situação pandêmica, mas também ressaltaram em seus dizeres as dificuldades, fragilidades, impedimentos, desafios enfrentados e conquistas obtidas no exercício da profissão no período de ensino remoto emergencial, bem como sobre uso de ferramentas tecnológicas, as quais foram impostas pelo contexto pandêmico.

Ao observarem suas condutas, os professores tiveram a oportunidade de relacionar seus conhecimentos teóricos sobre o componente curricular língua portuguesa com os saberes didáticos e práticos e, ao serem confrontados com o seu próprio agir e o agir dos estudantes,

puderam observar a si mesmos nas filmagens, sob o foco da imagem do seu trabalho realizado, mas também do seu trabalho real, refletindo sobre o que eles fizeram e o que acharam que fizeram, por meio do dispositivo metodológico da autoconfrontação. Assim, por meio da verbalização puderam construir representações sobre o seu trabalho na conjuntura de ensino remoto emergencial e, de forma mais específica, sobre o ensino de língua portuguesa como LM, o que possibilitou reflexão e desenvolvimento pessoal e profissional.

Na nossa segunda questão secundária da pesquisa, buscamos identificar os tipos de discursos mobilizados nos textos pelos docentes para representar o seu *métier* em contexto de ensino remoto emergencial e o grau de implicação desses actantes, nos textos, por meio das marcas linguístico-discursivas e enunciativas, constitutivas dos tipos discursivos.

De forma geral, nas análises efetuadas nos textos dos três docentes, em virtude da natureza do gênero entrevista, pudemos constatar que o tipo de discurso relato interativo tem o maior número de ocorrência, seguido pelo tipo de discurso interativo, esses dois tipos são predominantes nos três textos. No entanto, identificamos também segmentos de discurso teórico e misto interativo-teórico, bem como segmentos de discurso relatado. Nas análises efetuadas não houve ocorrência do tipo de discurso narração.

Os três textos de ACS dos professores Ana, Bia e Marcos se desenvolve globalmente em discurso interativo e discurso relato interativo, que são os tipos de discurso característico dos diálogos, evidenciando a predominância desses dois tipos de discurso, em que há uma relação implicação ao ato de produção. Dessa forma, os interactantes semiotizam o mundo discursivo, ou seja, produzem os textos por meio do expor e do narrar implicado.

Assim, é evidente que os textos de ACS simples produzidos pelos professores em situação de trabalho em contexto de ensino remoto emergencial permitiram que os docentes recriassem o mundo ordinário da sala de aula de língua portuguesa e de sua prática profissional, ao narrar de forma implicada aspectos relacionados a sua prática docente e ao seu *métier*, mobilizando para isso o tipo discurso relato interativo. Esse tipo de discurso foi identificado nos segmentos textuais em que os docentes assumiram o relato do seu próprio agir, porém reportando-se a uma ação pretérita, ou seja, a aula filmada e gravada, instigados pela sua própria observação no momento da entrevista de ACS em diálogo com o pesquisador.

Além disso, pudemos constatar a implicação dos professores (enunciadores) nos segmentos textuais em que eles mobilizaram o tipo de discurso interativo para recriarem o mundo discursivo da aula gravada em áudio e vídeo, assistida por eles durante as entrevistas de ACS, como se eles estivessem em interação instantânea. Os segmentos textuais em que ocorrem esse tipo de discurso destacam-se por apresentarem representações dos docentes em função das

coordenadas do mundo em que decorre a ação, em que eles apresentam explicações, motivos, intenções, capacidades e formas de atuação em sala de aula, diante dos desafios impostos pela adoção do ensino remoto emergencial.

Encaixado ao discurso interativo, de forma mais significativa, e, menos frequente, ao discurso relato interativo, identificamos ocorrências do discurso relatado encaixado. Os professores mobilizam esse tipo de discurso como forma de introduzir a sua própria voz e as vozes dos estudantes em outra cena, diferente da situação de enunciação que está se desenrolando, no entanto em situação efetiva de sala de aula, servindo para ilustrar o agir em suas visões e nas perspectivas dos estudantes.

Em outros momentos, de forma pouco expressa, observamos, nos segmentos textuais analisados, raciocínios de ordem lógica dos professores relacionadas ao contexto institucional escolar: à didática, às prescrições institucionais, à concepção de ensino e de aula no formato remoto, aos estudantes, ao trabalho docente. As argumentações e teorizações das representações pelos docentes são feitas pela mobilização do discurso teórico, com vistas a legitimação dos seus posicionamentos em relação aos conteúdos semiotizado.

Por fim, não tivemos a ocorrência do tipo de discurso narração nos segmentos textuais analisados. Supomos que a base dialógica do gênero entrevista de ACS não proporcionou a criação de segmentos textuais em que pudéssemos encontrar um narrar do tipo autônomo, em que se pontua os fatos ocorridos no passado, típicos desse tipo de discurso.

Na análise dos tipos de discursos, detectamos as marcas linguísticas e enunciativas que nos permitiram verificar as marcas de implicação dos actantes, por meio das vozes e convocadas por eles para atestar os seus dizeres. Percebemos, por exemplo, que os docentes utilizam o “eu” para falar sobre o seu papel profissional, mas também utilizam outras marcas como “você, a gente, nós), trazendo vozes de outros atores e os responsabilizando também “dizer” nos textos ao responder e comentar os temas abordados nas entrevistas de ACS. Isso nos permitiu diferenciar um grau de implicação fraco, um grau de implicação moderado e um grau de implicação forte dos actantes.

Nesse sentido, a análise dos mecanismos enunciativos, vozes e modalizações, nos textos de ACS evidenciou a coexistência de dois planos enunciativos diferenciados: o plano da interação em curso, entre o pesquisador e professor em cada entrevista, e o plano da reconstrução do contexto efetivo de sala de aula remota filmada, entre os professores e os estudantes, em o que o agente de produção dos textos marca linguisticamente sua presença mobilizando unidades linguísticas dêiticas de primeira pessoa do singular “*eu, me*” ou de

primeira pessoa do plural “*nós, conosco*” e “*a gente*” como valor de “*nós*”, manifestando diferentes vozes nas nos textos de ACS: do autor empírico, de personagens, sociais e neutra.

As marcas dêiticas de primeira pessoa do singular indicam uma responsabilização enunciativa forte do eu nos dizeres dos textos, uma vez que o agir é apreendido e representado singularmente e as marcas pluralizadas indicam um compartilhamento do dizer, dissolvendo o agente de produção dos textos numa voz coletiva, em que a responsabilização enunciativa é apreendida de forma plural e, portanto, a implicação do agente é enfraquecida.

Quanto à análise das ocorrências dos tipos de modalizações como proposto por Bronckart (1997; 2021), ao longo das três entrevistas de ACS, identificamos, sobremaneira, exemplos de modalizações lógicas, apreciativas e deônticas e pragmáticas.

As modalizações lógicas foram mobilizadas pelos docentes nos textos para expressar tanto as suas opiniões a respeito do trabalho em contexto de ensino remoto emergencial quanto para indicar dúvidas, certezas, incertezas em relação as suas práticas de ensino, usos de tecnologias e aprendizagem dos estudantes nesse formato de ensino. As modalizações deônticas foram utilizadas pelos professores para comentarem sobre o que poderiam ou deveriam ter feitos durante as aulas, mas não fizeram, ou seja, para falar sobre suas obrigações enquanto docentes. Por meio das modalizações apreciativas fizeram julgamentos, apreciações sobre as dificuldades vivenciadas por eles em desenvolver as aulas no formato de ensino remoto emergencial e, por fim, as modalizações pragmáticas foram mobilizadas para expressar intenções e motivações frustrações e decepções em relação ao trabalho desenvolvido na conjuntura do ensino remoto emergencial, referindo-se a ações que os docentes queriam, tentaram, puderam ou não puderam exercitar.

Os resultados evidenciam, portanto, que os docentes constituíram suas enunciações através de vozes que representaram o mundo físico e o mundo sociosubjetivo a partir de suas experiências e conhecimentos adquiridos durante a formação inicial, continuada e de suas vivências experienciais. Essa forma de avaliar e julgar o seu *métier* trouxe ainda vozes dos professores referentes à autoavaliação sobre o agir professoral desses profissionais em forma de modalizações lógicas, apreciativas, deônticas e pragmáticas sobre os conteúdos tematizados nos seus agires observados nas filmagens, mas também sobre o contexto de ensino remoto emergencial, a instituição, os professores, as famílias, dentre outras.

Por fim, buscamos por meio de nossa terceira questão de pesquisar identificar quais figuras de ação foram mobilizadas pelos professores nos textos das autoconfrontações para reconfigurar/interpretar o seu agir docente e como elas contribuem para a representação do seu *métier* no contexto de ensino remoto emergencial.

A fim de compreendermos como os docentes representam o seu trabalho com a Língua Portuguesa em contexto de ensino remoto emergencial, fizemos a análise dos textos a partir dos aspectos interpretativo-semiológicos, usando para isso, as evidências dos aspectos linguístico-discursivos e enunciativos.

Nesse sentido, averiguamos que os professores mobilizam todas as figuras de ação internas descritas por Bulea (2010) e as figuras de ação externa descrita por Bulea, Leurquin e Carneiro (2011). As figuras de ação interna foram mobilizadas pelos docentes para representar os seus próprio agires e as figuras de ação externa o agir dos estudantes. Notamos ainda que em diversas ocorrências, as figuras alternaram-se entre si, no decorrer de um mesmo bloco textual.

A figura de ação ocorrência foi mobilizada de forma predominante nos textos dos docentes Ana, Bia e Marcos nos momentos de diálogos durante a realização das entrevistas de ACS, nas quais esses profissionais interagem com o pesquisador com o propósito de refletir, interpretar e elaborar linguisticamente elementos do seu próprio agir (interna), colocando-se como origem das representações das dimensões desse agir em contexto de ensino remoto emergencial e também para reconstruir o agir dos estudantes em sala de aula (externa).

Por sua vez, a figura de ação acontecimento passado foi mobilizada pelos três professores nos momentos de diálogos durante a realização das entrevistas de ACS com o pesquisador com o objetivo de tematizar os seus agires, mas como um evento pretérito, constituindo-se discursivamente como uma unidade praxeológica sedimentada em um tempo passado, visível nos textos por uma estrutura temporal autônoma e identificável por meio de marcas linguísticas como os indicadores temporais. Nessa figura, o agir dos docentes (interna) ou dos estudantes (externa) aparece situado no momento em que eles ministraram as aulas mostradas no vídeo pelo pesquisador, servindo, portanto, para explicitar, ilustrar e contar os acontecimentos ocorridos na aula que está sendo assistida, em um momento distinto da situação de interação da realização da entrevista.

Por conseguinte, os docentes mobilizaram a figura de ação experiência para captar os seus agires (interna) e o agir dos estudantes (externa) a partir da cristalização pessoal de experiências diversas vividas por eles e pelos estudantes na atividade docente, correspondendo a uma espécie de balanço da experiência singular dos actantes. A figura de ação experiência ocorre quando os docentes exprimem nos textos suas formas de agir ancoradas em suas experiências singulares ou vividas por seu coletivo, em conformidade ou não com as prescrições institucionais (a didática da língua, a escola, a Secretaria de Educação, a Reitoria do IEMA, o programa da disciplina etc.

Nesse sentido, por meio dessa figura, os actantes elencam as abstrações e generalizações sobre o agir realizado por eles, recontextualizando-o e adaptando-o, como uma forma de revisão, ou seja, fazendo um balanço do estado atual de suas experiências singulares na instituição de ensino e da realização de suas atividades profissionais no contexto de ensino remoto emergencial, pois os constituintes do agir são estáveis e incontornáveis, assim como as características próprias aos actantes e seus modos de fazer transgridem a singularidade das situações, sendo aplicáveis por eles a contextos particulares.

Por outro lado, a figura de ação canônica é mobilizada pelos docentes para tematizar os saberes do seu *métier*, de forma gnosiológica, oriundos de instâncias administrativa como a escola, a Reitoria, a Secretaria de Educação e prescrições da didática, da didática da Língua Portuguesa, das orientações curriculares como a Base Nacional Comum Curricular, dos Programas das Disciplinas, dentre outras prescrições que permeiam o trabalho docente

Já a figura de ação definição é mobilizada por Ana, Bia e Marcos para captar os seus agires em sala de aula enquanto objeto de reflexão, em termos de reorientação e de esclarecimento por parte deles mesmos. Por ser descontextualizada, essa figura de ação não tematiza os actantes e nem a organização cronológica do agir, nem os constituintes praxeológicos, no entanto une os traços considerados pertinentes, suscetíveis de o circunscreverem e de delimitá-los em relação a outros tipos de agir.

Por fim, os docentes mobilizaram a figura de ação performance para encenar a sua própria voz (interna) e a voz dos estudantes (externa), mas como se estivessem em em situação efetiva de sala aula, recriando e ressignificando os momentos da aula, em forma de teatralização, em uma relação de cronotopia, como se estivessem no momento presente da aulas filmadas, e assistida por eles durante as entrevistas. Ressaltamos que não encontramos no corpus analisado a ocorrência de outra figura de ação ainda não descrita na literatura.

Considerando que as figuras se constituem-se como um indicador da apropriação e da interiorização do debate interpretativo do agir conforme afirma Bronckart (2006), os achados em nossa pesquisa também mostram que a amplitude e a qualidade desse trabalho discursivo é a verdadeira mola propulsora do desenvolvimento e da profissionalidade docente. Assim, os resultados sugerem que a compreensão do trabalho do professor, especialmente no contexto de ensino remoto emergencial, no qual este estudo foi desenvolvido, deve constituir-se como o centro da atividade escolar e educacional e apreendermos o trabalho docente implica a compreensão concreta do funcionamento da sala de aula e as condições de trabalho do professor, o que vai além de uso de tecnologias para ministração de suas aulas.

De forma mais específica, a partir da análise dos dados, verificamos que este trabalho proporcionou aos docentes Bia, Marcos e Ana refletiram sobre o seu trabalho em sala de aula, levando-os a reconhecer suas limitações, conquistas, desafios, obstáculos e necessidade formativa, o trabalho realizado, mas acima de tudo o trabalho real, aquele que muitas vezes é desconsiderado e invisível institucionalmente e para os “outros”, especialmente no contexto em que a pesquisa se desenvolveu. Além disso, verificamos no dizer dos professores a importância do dispositivo da autoconfrontação para o desenvolvimento de conhecimentos na área da didática da língua portuguesa e, ainda, para o crescimento pessoal e profissional desses docentes, uma vez que a auto-observação em situação de trabalho despertou e provocou neles o desejo de mudar suas práticas em sala de aula (estratégias, recursos, formas de interação etc.) e reivindicar melhores condições para o exercício de seu *métier*.

Dito isso, somos levados a acreditar de que nossa a nossa investigação poderá ainda contribuir para a formação continuada de professores nas quais esses profissionais possam refletir sobre as suas práticas, à luz da análise do seu trabalho, pela sua própria observação em sala de aula durante a realização de suas atividades, a fim de que eles possam construir elementos que contribuam para o desenvolvimento pessoal e sua profissionalidade docente. Nesse sentido, devemos estar cientes de que é necessária a (re)construção permanente de nossas concepções sobre o trabalho docente, sendo isso essencial para os estudos e pesquisas na área de análise do trabalho e, conseqüentemente, da formação do professor seja ela inicial ou continuada.

Partindo desse ponto de vista, faz-se necessário o desenvolvimento de mais pesquisas em que se analise e repense o trabalho do professor em uma perspectiva discursiva, compreendendo o docente como um profissional crítico, reflexivo e investigativo de sua prática pedagógica em sala de aula. Essa forma de ver o trabalho do professor exige também profundas mudanças nas concepções de formação inicial dos futuros professores na conjuntura universitária, a fim de que o processo formativo do acadêmico-professor ultrapasse os muros da formação orientada para a reprodução das teorias científico-pedagógicas e para os saberes científicos e enciclopédicos, sem dúvida, necessários para a formação do professor, mas que por si só, não preparam o professor para o exercício da sua profissão.

REFERÊNCIAS

- ABREU-TARDELLI, L. S. O trabalho do professor em EAD na lente da legislação. *In*: MACHADO, A. R. (org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004. p. 167-197.
- ABREU-TARDELLI, L. S. **trabalhodoprofessor@chateducacional.com.br**: aportes para compreender o trabalho do professor iniciante em EAD. 2006. 213 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/13799>. Acesso em: 23 jun. 2020.
- ALMEIDA, A. P. A atorialidade docente e a figura de ação avaliação. **Veredas: Revista de Estudos Linguísticos**, v. 21, n. 3, p. 444-466, jan., 2017.
- ALMEIDA, A. P. **Docência de Língua Materna**: o professor como ator do seu próprio agir. 2015. 173 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Unisinos, São Leopoldo, 2015.
- AMIGUES, R. L'enseignement comme travail. *In*: BRESSOUX, P. (ed.). **Les strategies d'enseignement en situation d'interaction**. Note de synthèse pour cognitive: Programme Ecole et Sciences Cognitives, 2002. p. 243-262.
- AMIGUES, R. Pour une approche ergonomique de l'activité enseignante. *In*: AMIGUES, R.; FAITA, D.; KHERROUBI, M. (ed.). **Métier enseignante organisation du travail et Analyse de l'activité**. Marseille: Skholê, 2003.
- AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho de ensino. *In*: MACHADO, A. R. (org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004. p. 35-54.
- ARAÚJO, P. F. R. de. **Cenas do estágio curricular supervisionado**: descrição, interpretação e análise discursivo-enunciativas de práticas dos professores em formação. 2013. 194 f. – Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.
- BAKHTIN, M. **A estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso (1952-1953). *In*: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Ermantina Galvão Gomes e Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992. p. 277-326.
- BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 14. ed. São Paulo: Editora Hucitec, 2010.

BARCELOS, G. T.; BATISTA, S. C. F. Ensino híbrido: aspectos teóricos e análise de duas experiências pedagógicas em sala de aula invertida. **RENOTE**, v. 17, n. 2, 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/renote/article/view/96587>. Acesso em: 5 jun. 2023.

BEHAR, P. A. O ensino remoto emergencial e a educação à distância. **Jornal da Universidade Federal do Rio Grande do Sul**, 6 jul. 2020. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/>. Acesso em: 5 jun. 2023.

BENVENISTE, E. Da subjetividade na linguagem. *In*: BENVENISTE, E. **Problemas de Linguística Geral**. 2. ed. Campinas: Pontes, 2006a. v. 1, p. 384-293.

BENVENISTE, E. Da subjetividade na linguagem. *In*: BENVENISTE, E. **Problemas de Linguística Geral**. 2. ed. Campinas: Pontes, 2006b. v. 2, p. 81-90.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola, 2008.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em: 24 maio 2019.

BRASIL. Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, 26 maio. 2017a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm. Acesso em: 5 jun. 2023.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**, 17 fev. 2017b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm. Acesso em: 24 jun. 2020.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, 28 dez. 1961. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em: 14 jul. 2020.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 12 ago. 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 14 jul. 2020.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 5 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio**. Brasília, DF: MEC, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria da Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. 3. ed. Brasília, DF: MEC, 1998.

BRONCKART, E. B. Sobre gramática e ensino: um retorno à questão sob a ótica de Ecaterina Bronckart. Entrevista cedida a Ana Maria de Mattos Guimarães e Anderson Carnin. **Calidoscópio**, v. 17, p. 207-223, 2019.

BRONCKART, E. B. Tipos de discurso e interpretação do agir: o potencial de desenvolvimento das figuras de ação. **Delta**, v. 32, n. 1, p. 189-213, 2016. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/26771>. Acesso em: 17 de junho de 2020.

BRONCKART, J. P. **Activité langagière, textes et discours: pour un interactionisme socio-discursif**. Lausanne: Delachaux et Niestlé, 1997.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um Interacionismo Sociodiscursivo**. São Paulo: EDUC, 1999.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2009a.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. Tradução de Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. 2. ed. São Paulo: Educ, 2007.

BRONCKART, J. P. **O agir nos discursos**. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

BRONCKART, J. P. Posfácio: ensinar: um “*métier*” que, enfim, sai da sombra. *In*: ABREU-TARDELLI, L. S.; CRISTÓVÃO, V. L. L. (org.). **Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva**. Campinas: Mercado de Letras, 2009b. p. 161-174.

BRONCKART, J. P. **Teorias da linguagem: nova introdução crítica**. Campinas: Mercado de Letras, 2021.

BRONCKART, J. P. Um retorno necessário à questão do desenvolvimento. *In*: BUENO, L.; LOPES, M. A. P. T.; CRISTOVÃO, V. L. L. (org.). **Gêneros textuais e formação inicial: uma homenagem à Malu Matencio**. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 85-109.

BRONCKART, J. P.; MACHADO, A. R. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. *In*: MACHADO, A. R. (org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004. p. 131-163.

BUENO, L. **A construção de representações sobre o trabalho docente**: o papel do estágio. 2007. 220 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2007.

BUENO, L. O decálogo e a prescrição do trabalho docente. *In*: BUENO, L.; LOPES, M.; CRISTOVÃO, V. (org.). **Gêneros textuais e formação inicial**: uma homenagem à Malu Matencio. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 301-318.

BULEA, E. **Le rôle de l'activité langagière dans l'analyse des pratiques à visée formative**. 2007. Tese (Doutorado) – Université de Genève, Genève, 2007.

BULEA, E. **Linguagem e efeitos desenvolvimentais da interpretação da atividade**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

BULEA, E., LEURQUIN, E.; CARNEIRO, F. O agir do professor e as figuras de ação: por uma análise interacionista. *In*: BUENO, L.; LOPES, M.; CRISTOVÃO, V. (org.). **Gêneros textuais e formação inicial**: uma homenagem à Malu Matencio. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 109-152.

CAMPOS, M. H. C. **Tempo, aspecto e modalidade**: estudos de linguística portuguesa. Lisboa: Porto Editora, 1997.

CAMPOS, M. H. C. **Tempo, aspecto e modalidade**: estudos de linguística portuguesa. Lisboa: Porto Editora, 1997.

CARNIN, A. **Na escrita do professor, um caminho possível para a análise do (seu) desenvolvimento profissional**. 2015. 138 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2015.

CELANI, M. A. A. (org.). **Professores e formadores em mudança**: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

CICUREL, F. **As interações no ensino de línguas**: agir professoral e práticas de sala de aula. Tradução de Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin, Larissa Maria Ferreira da Silva Rodrigues e Antônio Felipe Aragão dos Santos. Fortaleza: Parole, 2020.

CICUREL, F. **Lesinteractionsdansl'enseignantdes langues**: agir professoral et pratiques de classe. Paris: Didier, 2011

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

CLOT, Y. Clínica do trabalho e clínica da atividade. *In*: BENDASSOLLI, P. F.; SOBOLL, L. A. (org.). **Clínicas do trabalho**: novas perspectivas para compreensão do trabalho na atualidade. São Paulo: Atlas, 2011. p. 188-207.

CLOT, Y. **Trabalho e poder de agir**. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.

CLOT, Y.; FAÏTA, D. Genre et style en analyse du travail. **Travailler**, Paris, n. 4, p. 7-42, 2000.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO (Maranhão). Resolução nº 94, de 26 de março de 2020. Fixa orientações para o desenvolvimento das atividades curriculares e a reorganização dos calendários escolares, excepcionalmente, enquanto permanecerem as medidas de prevenção ao novo Coronavírus – COVID-19, para as instituições integrantes do Sistema Estadual de Ensino do Maranhão, e dá providências. **DOE**, 27 mar. 2020. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=391990>. Acesso em: 18 ago. 2021.

CORRÊA, M. C.; GUIMARÃES, A. M. M. (org.). **Formação continuada de professores de Língua Portuguesa**: desafios e possibilidades. Santa Maria: UFSM/PPGL, 2012.

COUTINHO, A. **Texto e(m) linguística**: teorias, cruzamentos, aplicações. Lisboa: Edições Colibri, 2019.

COUTINHO, M. A. Textos e gêneros de texto: problemas (d)e descrição. *In*: GUIMARÃES, A. M. de M.; MACHADO, A. R. (org.). **O interacionismo sociodiscursivo**: questões epistemológicas e metodológicas. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 101-110.

CULIOLI, A. **Transcription du séminaire de D.E.A.: 1975-1976**. Paris: Université de Paris VII. D.R.L., 1976. 270 p.

CUNHA, D. M.; LAUDARES, J. B. (org.). **Trabalho**: diálogos multidisciplinares. 1. ed. Belo Horizonte: UFMG, 2009.

DARRÉ, J. P. Le mouvement des normes avec Bakhtine et quelques agriculteurs. **Technologies, Idéologies, Pratiques**, v. 12, n. 1, 1994.

DI FANTI, M. G. C. Discurso e trabalho: alteridade e efeitos de sentido nas formas de representação de empregado e empregador. *In*: COLÓQUIO DA ASSOCIAÇÃO LATINOAMERICANA DO DISCURSO, 4., 2003, Recife. **Anais [...]**. Recife: Associação Latinoamericana do Discurso, 2003.

DUCROT, A. P. Esboço de uma teoria polifônica da enunciação. *In*: DUCROT, A. P. **O dizer e o dito**. Campinas: Pontes, 1987. p. 161-218.

FAITA, D. Análise das práticas languageiras e situações de trabalho: uma renovação metodológica imposta pelo objeto. *In*: SOUZA-E-SILVA, M. C. P.; FAITA, D. (org.). **Linguagem e trabalho**: construção de objetos de análise no Brasil e na França. São Paulo: Cortez, 2002.

FAITA, D. Gêneros de discurso, gêneros de atividade, análise da atividade do professor. *In*: MACHADO, A. R. (org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. São Paulo: Contexto, 2004.

FÁVERO, A. A.; TONIETO, C. **Educar o educador**: reflexões sobre a formação docente. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

FÁVERO, L. L.; ANDRADE, M. L. C. V. O.; AQUINO, Z. G. O. **Oralidade e escrita**: perspectivas para o ensino de língua materna. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

FERREIRA, M. C. Atividade, categoria central na conceituação de trabalho em ergonomia. **Revista Alethéia**, v. 1, n. 11, p. 71-82, 2000.

FIGUEIREDO, L. L. E. R. **Representações do papel docente em projetos político-pedagógicos de cursos de letras**: análise da arquitetura textual e de papéis semânticos do agir. 2013. 300 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.

GENETTE, G. **Discurso da narrativa**. Lisboa: Arcádia, 1979.

GIGER, I. P. O discurso do professor sobre sua própria ação: questões metodológicas da entrevista. *In*: MACHADO, A. R. (org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: EDUEL, 2004.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, R.; LEURQUIN, E. V. L. F. O agir professoral e o trabalho de professores em formação inicial representados em relatórios do projeto residência pedagógica. **Revista da Anpoll**, v. 52, n. 1, p. 110–124, 2021. Disponível em: <https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/1480>. Acesso em: 5 abr. 2022.

GONÇALVES, M.; TORRES, M. C. Agir verbal, representações e responsabilidade enunciativa em sítios web institucionais. **D.E.L.T.A.**, v. 33, n. 2, p. 519-541, 2017.

GOOGLE MAPS. IEMA Centro - Instituto Estadual do Maranhão. **Google Maps**, set. 2022. Disponível em: <https://www.google.com/maps/place/@-2.531089,-44.2384228,15z/data=!3m1!4b1?entry=ttu>. Acesso em: 30 ago. 2022.

GUIMARÃES, A. M. de M.; CARNIN, A. Gêneros de texto, escrita e uma proposta de formação continuada para o desenvolvimento profissional docente. *In*: NASCIMENTO, E. V.; CRISTOVÃO, V. L. L.; LOUSADA, E. (org.). Gêneros de texto/discurso: novas práticas e desafios. 1. ed. Campinas: Pontes, 2019. v. 1, p. 85-112.

GURGEL, M. C. **A figuração do agir e os seus efeitos formativos**: linguagem, subjetividade, ação e desenvolvimento profissional nas atividades de formação inicial de professores. 2018. 439 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018.

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

KLEIMAN, A. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 1-25, dez, 2007. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/viewFile/242/196>. Acesso em: 24 maio 2020.

KRISTEVA, J. A palavra, o diálogo e o romance. *In*: KRISTEVA, J. **Introdução à Semanálise**. São Paulo: Perspectiva, 1974.

LEURQUIN, E. V. L. F. A interação didática na sala de aula de estágio. *In*: ENCONTRO INTERNACIONAL DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO, 6., 2019, Porto Alegre. **Anais [...]**. Porto Alegre: Unisinos, 2019. Disponível em: <https://proceedings.science/isd-2019/trabalhos/a-interacao-didatica-na-sala-de-aula-de-estagio?lang=pt-br>. Acesso em: 8 jun. 2022.

LEURQUIN, E. V. L. F.; PEIXOTO, C. M. M. A construção de um agir reflexivo do professor no espaço de formação docente. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 15, n. 28, p. 83-102, jan./jun. 2011.

LEURQUIN, E. V. L. F. Concepções teórico-metodológicas defendidas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, pela Base Nacional Comum Curricular e pelo Interacionismo Sociodiscursivo relacionadas ao ensino da análise/linguística/semiótica. *In*: GUIMARÃES, A. M. de M. *et al.* **O Interacionismo Sociodiscursivo em foco: reflexões sobre uma teoria em contínua construção e uma práxis em movimento**. Araraquara: Letraria, 2020. p. 227-247.

LIBÂNIO, J. C. Alguns aspectos da política educacional do governo Lula e sua repercussão no funcionamento das escolas. **Revista HISTEDBR on line**, Campinas, n. 32, p. 168-178, dez. 2008. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/5405/art12_32.pdf. Acesso em: 26 jun. 2020.

LOUSADA, E. G. **Entre o trabalho prescrito e o realizado: um espaço para a emergência do trabalho real do professor**. 2006. 333 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

LOUSADA, E. G. Os pequenos grandes impedimentos da ação do professor: entre tentativas e decepções. *In*: MACHADO, A. R. (org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004. p. 271-296.

LURIA, A. R. **Curso de psicologia geral**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

MACHADO, A. R. (org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004.

MACHADO, A. R. Análises discursivas: o trabalho planejado e o trabalho real na formação de professores. *In*: SIMPÓSIO INTERNACIONAL SOBRE ANÁLISE DO DISCURSO:

Discurso, Ação e Sociedade, 2., 2002, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

MACHADO, A. R. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. *In*: GUIMARÃES, A. M. M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (org.). **O interacionismo sociodiscursivo**: questões epistemológicas e metodológicas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008. p. 77-97.

MACHADO, A. R. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. *In*: GUIMARÃES, A. M. de M. *et al.* **O interacionismo Sociodiscursivo**: questões epistemológicas e metodológicas. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 77-97.

MACHADO, A. R.; BRONCKART, J. P. (Re)configurações do trabalho do professor construídas nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do grupo ALTER-LAEL. *In*: ABREU-TARDELLI, L. S.; CRISTOVÃO, V. L. L. (org.). **Linguagem e educação**: o trabalho do professor em uma nova perspectiva. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 31-78.

MAGALHÃES, M. C. C. (org.). **A formação do professor como um profissional crítico**. Campinas: Mercado de Letras, 2004a.

MAGALHÃES, M. C. C. A linguagem na formação de professores reflexivos e críticos. *In*: MAGALHÃES, M. C. C. (org.). **A formação do professor como um profissional crítico**. Campinas: Mercado de Letras, 2004b. p. 45-62.

MARANHÃO. Decreto nº 35.660, de 16 de março de 2020. Dispõe sobre os procedimentos e regras para fins de prevenção da transmissão da COVID-19, institui o Comitê Estadual de Prevenção e Combate à COVID-19 e dá outras providências. **DOE**, 16 mar. 2020a. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=390833>. Acesso em: 8 jun. 2022.

MARANHÃO. Decreto nº 35.662, de 16 de março de 2020. Dispõe sobre a suspensão, por 15 dias, das aulas presenciais nas unidades de ensino da rede estadual de educação, do Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IEMA), da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) e da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL), nas instituições de ensino das redes municipais e nas escolas e instituições de ensino superior da rede privada localizadas no Estado do Maranhão. **DOE**, 16 mar. 2020b. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=390834#:~:text=Disp%C3%B5e%20sobre%20a%20suspens%C3%A3o%2C%20por,do%20Maranh%C3%A3o%20%2D%20UEMASUL%2C%20nas%20institui%C3%A7%C3%B5es>. Acesso em: 8 jun. 2022.

MAZZILLO, T. M. F. M. **O trabalho do professor de língua estrangeira representado e avaliado em diários de aprendizagem**. 189 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

MIRANDA, F. Os gêneros de texto na dinâmica das práticas de linguagem. **Cadernos Cenpec**, v. 2, n. 1, p. 121-139, 2012. Disponível em:

<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/96>. Acesso em: 5 jan. 2023.

MIRANDA, F. Os tipos de discursos em debate. *In*: GUIMARÃES, A. M. de M. *et al.* **O Interacionismo Sociodiscursivo**: questões epistemológicas e metodológicas. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 161-165.

MOITA LOPES, L. P. da. **Oficina de linguística aplicada**: a natureza social e educacional dos processos de ensino e aprendizagem. Campinas: Mercado das Letras, 1996.

MONTE FILHA, M. **A (re)significação do agir do estagiário de língua portuguesa**. 2019. 260 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2019.

MOTA, M. K. M.; WATANABE, E. A. T. Ensino remoto emergencial e os desafios para docência. **Revista Valore**, v. 5, 2020. Disponível em: <https://revistavalore.emnuvens.com.br/valore/article/view/885>. Acesso em: 8 jun. 2020.

NEVES, I. (org.) **Ler e escrever**: um compromisso em todas as áreas. Porto Alegre: Ed. Universidade, 2000.

NOUROUDINE, A. A linguagem: dispositivo revelador da complexidade do trabalho. *In*: SOUZA-E-SILVA, M. C. P.; FAITA, D. (org.). **Linguagem e trabalho**: construção de objetos de análise no Brasil e na França. São Paulo: Cortez, 2002.

NÚÑEZ NOVO, B. O ensino híbrido no topo das tendências escolares para 2021. **Empório do Direito**, 30 jan. 2021. Disponível em: <https://emporiiododireito.com.br/leitura/o-ensino-hibrido-esta-no-topo-das-tendencias-escolares-para-2021>. Acesso em: 20 jan. 2023.

OLIVEIRA, M. D. L. **Trabalho docente**: o prescrito e o realizado à luz do real da atividade. 2015. 252 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

PAGE, R. *et al.* **Researching language and social media**: a student guide. 1. ed. London: Routledge, 2014.

PAIVA, V. L. de O. e. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. 1. ed. São Paulo: Parábolas, 2019.

PEIXOTO, C. M. M. **Representações do agir docente**: análises de reconfigurações do agir no discurso do professor. 2011. 217 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

PEREIRA, R. C. M. (org.). **Ações de linguagem**: da formação continuada à sala de aula. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2010.

PRADO, M. F. do. *et al.* Análise de subnotificação de COVID-19 no Brasil. **Revista Brasileira de Terapia Intensiva**, v. 32, n. 2, abr./jun. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbti/a/XHwNB9R4xhLTqpLxqXJ6dMx/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 5 jun. 2021.

RABARDEL, P. **Les hommes et les technologies**: une approche cognitive des instruments contemporains. Paris: Armand Colin, 1995.

SANTOS, A. F. A. dos. **A morfogênese do agir professoral no discurso do professor em formação sobre ensino de língua francesa**. 2014. 245 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

SAUJAT, F. **Ergonomie de l'activité enseignante et développement de l'expérience professionnelle**: une approche clinique du travail du professeur. 2002. 285 f. Tese (Doctorat en Psychologie et sciences de l'éducation) – Université d'Aix-Marseille, Marselha, 2002.

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

SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Editora Cultrix, 2012.

SECRETARIA EDE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO MARANHÃO. Portaria nº 506, de 30 de março de 2020. Dispõe sobre o regime especial de realização das atividades curriculares não presenciais, nas etapas e modalidades da Educação Básica, em virtude da situação emergencial de saúde pública causada pela pandemia do COVID-19. **DOE**, 30 mar. 2020. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=392146>. Acesso em: 25 ago. 2022.

SÉRIOT, P. **Voloshinov e a filosofia da linguagem**. Trad. Marcos Bagno. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SIGNORINI, I. (org.). **Significados da inovação no ensino de língua portuguesa e na formação de professores**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

SILVA, E. S. **Formação do professor de produção escrita em língua materna**: da idealização à concretização. 2013. 170 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.

SILVA, E. T. **Conferências sobre leitura**: trilogia pedagógica. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

SILVA, L. L. S. da. Medidas de distanciamento social para o enfrentamento da COVID-19 no Brasil: caracterização e análise epidemiológica por estado. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 36, n. 9, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csp/a/gR6mkQmSqBHqvZb5YMNYjxD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 5 ago. 2022.

SILVA, P. N. da. O conceito de gênero em diversos enquadramentos teóricos. *In*: CAETANO, M. C. (org.). **Cadernos WGT: voltar a falar em gramática e texto**. Lisboa: Nova FCSH, 2021.

SIMONIN-GRUMBACH, J. Pour une typologie des discours. *In*: KRISTEVA, J. *et al.* (ed.) **Langue, discours, société**. Paris: Seuil, 1975. p. 85-121.

SOARES, M. Português na escola: história de uma disciplina curricular. *In*: BAGNO, M. (org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002.

SOARES, M. Que professor de português queremos formar? **Boletim da Associação Brasileira de Linguística**, Fortaleza, v. 25, p. 211-228, 2000. Disponível em: <http://filologia.or.br/viiiisenefil/07.html>. Acesso em: 23 nov. 2011.

SOUZA-E-SILVA, M. C. P. Apresentação. *In*: SOUZA-E-SILVA, M. C. P.; FAITA, D. (org.). **Linguagem e trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França**. São Paulo: Cortez, 2002.

SOUZA-E-SILVA, M. C. P. O ensino como trabalho. *In*: MACHADO, A. R. (org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Edue1, 2004. p. 131-163.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2008.

THERRIEN, J; LOIOLA, F. A. **Experiência e competência no ensino: pistas de reflexões sobre a natureza do saber-ensinar na perspectiva da ergonomia do trabalho docente**. **Educ. Soc.**, v. 22, n. 74, Campinas, 2001. p. 143-160.

THIENGO, L. C. et al. Encontros e desencontros entre professores e o ensino remoto emergencial. **Educação**, v. 46, jan./dez. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/64258>. Acesso em: 8 out. 2022.

TOCHON, F. V. Teachers' Thinking to Macrosemantics: Catching Instructional Organizers and Connectors in Language Teaching. **Journal of Structural Learning and Intelligent Systems**, v. 12, n. 1, p. 1-22, 1993.

VIEIRA, M.; FAITA, D. Quando os outros olham outros de si mesmo: reflexões metodológicas sobre a autoconfrontação cruzada. **Polifonia**, v. 7, p. 27-65, 2003.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. 3. ed. São Paulo: M. Fontes, 1991.

WEINRICH, H. **Le temps**. Paris: Seuil, 1973.

ANEXOS

**APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)
– PROFESSOR**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)
(PROFESSOR)**

Você está sendo convidado a participar como voluntário de uma pesquisa. Meu nome é **ELINALDO SOARES SILVA**, doutorando do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGLin) da Universidade Federal do Ceará (UFC), mestre em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (UFC), especialista em Ensino e Aprendizagem da Língua Materna pelo Instituto Superior Franciscano (IESF) e graduado em Letras Português/Inglês e suas respectivas literaturas pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Gostaria de contar com sua participação, como colaborador, da pesquisa intitulada **ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO LÍNGUA MATERNA: REPRESENTAÇÕES DO TRABALHO DOCENTE EM ESCOLAS EM TEMPO INTEGRAL**, que desenvolverei na Unidade Plena São Luís – Centro do Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IEMA). Sua participação é muito importante, todavia **você não deve participar contra sua vontade**.

Leia atentamente as informações abaixo e faça todos os questionamentos que desejar, a fim de que todos os procedimentos desta pesquisa sejam esclarecidos.

Você está sendo convidado e **caso permita, sinta-se à vontade e nos dê a permissão**, faremos uma (01) entrevista com você para esclarecer dúvidas sobre as gravações das aulas não presenciais e realização das autoconfrontações de forma virtual. Caso seja permitido por você, gravaremos seis (06) aulas de forma online no ambiente virtual que você usa para ministrar suas aulas e realizaremos três (03) encontros remotos entre você e o pesquisador na plataforma *Google Meet* para realização das autoconfrontações simples que tem por objetivo compreendermos a representação que o professor faz do seu agir e analisar como o docente interpreta o seu trabalho na instituição e, ainda, três (03) encontros remotos na plataforma *Google Meet* para realização das autoconfrontações cruzadas em que você e outro professor colaborador da pesquisa irão assistir juntos os trechos das gravações das atividades de trabalho, juntamente com o pesquisador, com o objetivo de observarmos a descrição detalhada de suas atividades docentes, bem como caracterizarmos os textos/discursos sobre a tematização do agir docente, tendo por base os aspectos da organização textual e dos mecanismos linguísticos, enunciativos e discursivos.

Informamos, tanto as aulas como as autoconfrontações serão gravadas nos ambientes virtuais com as devidas senhas de acesso a gravação e, após a gravação, realizaremos o download dos dados coletados para um HD externo e serão arquivados por 5 anos pelo pesquisador principal da pesquisa. Os dados serão deletados da plataforma após realização dos downloads e seu armazenamento ficarão sob a responsabilidade do pesquisador

Esta pesquisa apresenta risco classificado como baixo, uma vez que há possibilidade de desconfortos em relação às filmagens no ambiente virtual da aula e/ou interferência na rotina das aulas a serem gravadas. No entanto não divulgaremos sua imagem ou os seus dados pessoais nem a imagem e os dados pessoais dos estudantes, bem como. Garantiremos o acesso aos resultados individuais e coletivos e buscaremos minimizar desconfortos, garantindo local reservado e liberdade para não responder questões constrangedoras. Os estudantes não constituem o foco desta pesquisa, participarão apenas de forma indireta, uma vez que estarão presentes gravação das aulas online que serão usadas nas autoconfrontações. Ainda em vista dos aspectos relacionados a esta pesquisa, especulamos que pode sentir-se desconfortável ao fazer os relatos sobre o seu trabalho nas autoconfrontações simples (com o pesquisador) e nas autoconfrontações cruzadas (com outro professor e pesquisador).

Vale ressaltar, que a pesquisa **NÃO BUSCA AVALIAR SUA POSTURA COMO PROFESSOR, mas ANALISAR AS CONCEPÇÕES E AS REPRESENTAÇÕES QUE VOCÊ TEM DOS SEU TRABALHO COMO PROFISSIONAL E DOCENTE DE LÍNGUA PORTUGUESA.** Manteremos observância para garantir que seus dados e identificação sejam mantidos em sigilo ao longo da pesquisa. Seus dados serão preservados e serão usados nomes fictícios para não lhe expor, bem como serão preservadas suas identidades. Como benefícios, esta pesquisa permitirá a compreensão do trabalho do professor de Língua Portuguesa, sendo esta compreensão o ponto de partida para repensarmos a formação de educadores, em uma perspectiva mais dialética em que, verdadeiramente, sejam levados em conta os saberes dos professores e as realidades específicas de seu trabalho cotidiano, por meio de uma mudança das práticas de sala de aula. Além disso, esta pesquisa poderá servir como parâmetro para orientar projetos de formação continuada de professores, especialmente, na rede estadual do Maranhão. O texto final será divulgado em forma de artigos em revistas Qualis A1 e comporá um livro a ser publicado após a defesa. Esperamos que essas reflexões cheguem aos formadores de professores e aos docentes e promovam uma ressignificação e construção de novos significados para as ações realizadas por esses profissionais e a potencialização de transformação de representações, que possibilitem uma avaliação de práticas profissionais e uma possível mudança no cotidiano escolar maranhense.

Esclarecemos ainda que você não receberá nenhum pagamento por participar como colaborador desta pesquisa. É importante ressaltar que o participante-colaborador (a) pode se desligar ou retirar seu consentimento a qualquer momento sem prejuízos ou penalidades. Torna-se relevante salientar que sua identidade será preservada e que as informações colhidas por meio de sua participação serão divulgadas apenas de forma científica exclusivamente aos responsáveis pela pesquisa. Ao final da pesquisa a tese será disponibilizada para o seu conhecimento e críticas.

CASO ESTEJA EM TOTAL ACORDO COM AS CONDIÇÕES PARA REALIZAÇÃO DESTA PESQUISA, solicitamos que este documento seja impresso, assinado e reenviado de modo eletrônico, via e-mail elinaldo23@hotmail.com ao principal pesquisador ELINALDO SOARES SILVA.

Endereço do responsável pela pesquisa:

Nome: ELINALDO SOARES SILVA

Instituição: UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ -UFC

Endereço: Rua Boa Esperança, Bloco 9, Apto. 204, Turu – São Luís-MA, CEP: 65066-190

Telefones para contato: (98) 981440350

E-mail: elinaldo23@hotmail.com

ATENÇÃO: Se você tiver alguma consideração ou dúvida, sobre a sua participação na pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFC/PROPESQ – Rua Coronel Nunes de Melo, 1000 – Rodolfo Teófilo, fone: 3366-8344/46. (Horário: 08:00-12:00 horas de segunda a sexta-feira).

O CEP/UFC/PROPESQ é a instância da Universidade Federal do Ceará responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos.

O abaixo assinado _____, ____ anos, RG: _____, declara que é de livre e espontânea vontade que está como participante de uma pesquisa. Eu declaro que li cuidadosamente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que, após sua leitura, tive a oportunidade de fazer perguntas sobre o seu conteúdo, como também sobre a pesquisa, e

recebi explicações que responderam por completo minhas dúvidas. E declaro, ainda, estar recebendo uma via assinada deste termo.

São Luís-MA, ____ / ____ / ____

Nome do participante da pesquisa:

Data:

Assinatura:

Nome do pesquisador:

Data:

Assinatura:

Nome da testemunha:

Data:

Assinatura:

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

– ALUNO

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) (ESTUDANTE)

Meu nome é **ELINALDO SOARES SILVA**, doutorando do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGLin) da Universidade Federal do Ceará (UFC), mestre em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (UFC), especialista em Ensino e Aprendizagem da Língua Materna pelo Instituto Superior Franciscano (IESF) e graduado em Letras Português/Inglês e suas respectivas literaturas pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA).

Você está sendo convidado(a) como participante da pesquisa intitulada **ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO LÍNGUA MATERNA: REPRESENTAÇÕES DO TRABALHO DOCENTE EM ESCOLAS EM TEMPO INTEGRAL**. Nesse estudo pretendemos analisar as representações que os docentes têm do seu agir professoral no trabalho da sala de aula de Português Língua Materna, em textos produzidos no contexto de trabalho, em uma escola pública maranhense de tempo integral, identificando as influências que podem ter as prefigurações sobre esse agir.

O motivo que nos leva a estudar esse assunto é compreender do trabalho do professor de Língua Portuguesa, sendo esta compreensão o ponto de partida para repensarmos a formação de educadores, em uma perspectiva mais dialética em que, verdadeiramente, sejam levados em conta os saberes dos professores e as realidades específicas de seu trabalho cotidiano, por meio de uma mudança das práticas de sala de aula. Além disso, esta pesquisa poderá servir como parâmetro para orientar projetos de formação continuada de professores, especialmente, na rede estadual do Maranhão.

Caso seja permitido pelo professor de Língua Portuguesa, gravaremos 6 aulas de forma online no ambiente virtual, na turma em que você está matriculado, para que possamos compreender a representação que o professor faz do seu agir e analisar como ele interpreta o seu trabalho na instituição bem como observamos a descrição detalhada de suas atividades dos docentes colaboradores desta pesquisa e, ainda, caracterizarmos os textos/discursos sobre a tematização do agir docente, tendo por base os aspectos da organização textual e dos mecanismos linguísticos, enunciativos e discursivos.

Vale ressaltar, que a pesquisa **NÃO BUSCA AVALIAR A POSTURA COMO PROFESSOR E NEM DOS ESTUDANTES**, mas **ANALISAR AS CONCEPÇÕES E AS REPRESENTAÇÕES QUE O DOCENTE TEM DO SEU TRABALHO COMO PROFISSIONAL E PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA**. Para participar deste estudo, você e o seu pai/mãe e/ou responsável por você deverá autorizar e assinar este termo de consentimento **PARA GRAVAÇÃO DE SUA IMAGEM E AUDIO NO AMBIENTE VIRTUAL DE AULAS AUAIS DE LÍNGUA PORTUGUESA EM SUA TURMA**. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido(a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se.

Informamos, ainda, que as aulas serão gravadas nos ambientes virtuais com as devidas senhas de acesso a gravação e, após a gravação, realizaremos o download dos dados coletados para um HD externo e serão arquivados por 5 anos pelo pesquisador principal da pesquisa. Os dados serão deletados da plataforma após realização dos downloads e seu armazenamento ficarão sob a responsabilidade do pesquisador

O responsável por você **poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento**. A sua participação é voluntária e a recusa em participar

não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido(a) pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação **E NÃO SERÃO USADOS PARA ANÁLISE NEM SUA IMAGEM E NEM SEUS ÁUDIOS, UMA VEZ QUE O SUJEITO DA PESQUISA É O PROFESSOR.**

Este estudo apresenta risco classificado como baixo, uma vez que há possibilidade de desconfortos em relação às filmagens no ambiente virtual da aula e/ou interferência na rotina das aulas a serem gravadas. Não divulgaremos sua imagem, seus áudios e nem os seus dados pessoais uma vez que você não constitui o foco desta pesquisa, participarão apenas de forma indireta, uma vez que estarão presentes gravação das aulas online que serão usadas nas autoconfrontações. Apesar disso, você tem assegurado o direito a ressarcimento ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável por você. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos e, após esse tempo, serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma via será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

Eu, _____, estudante da ___ série do Ensino Médio, no IEMA – Unidade Plena São Lis Centro portador(a) do documento de Identidade _____ (caso já tenha esse documento), fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar, se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma via deste Termo de Assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

CASO ESTEJA EM TOTAL ACORDO COM AS CONDIÇÕES PARA REALIZAÇÃO DESTA PESQUISA, solicitamos que este documento seja **IMPRESSO, ASSINADO, DIGITALIZADO e DEVOLVIDO de modo eletrônico para o pesquisador principal ELINALDO SOARES SILVA, pelo seguinte e-mail pessoal do pesquisador: elinaldo23@hotmail.com.**

São Luís, ____ de _____ de _____.

Assinatura do(a) estudante (menor de idade)

Assinatura do pai/mãe ou responsável

Assinatura do(a) pesquisador(a)

Endereço do(a, os, as) responsável (is) pela pesquisa:

Nome: ELINALDO SOARES SILVA

Instituição: UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ -UFC

Endereço: Rua Boa Esperança, Bloco 9, Apto. 204, Turu – São Luís-MA, CEP: 65066-190

Telefones para contato: (98) 981440350

E-mail: elinaldo23@hotmail.com

ATENÇÃO: Se você tiver alguma consideração ou dúvida, sobre a sua participação na pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFC/PROPESQ – Rua Coronel Nunes de Melo, 1000 – Rodolfo Teófilo, fone: 3366-8344/46. (Horário: 08:00-12:00 horas de segunda a sexta-feira).

O CEP/UFC/PROPESQ é a instância da Universidade Federal do Ceará responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos.

**APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)
– PAIS/RESPONSÁVEIS**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(PAIS/RESPONSÁVEL LEGAL)**

Meu nome é **ELINALDO SOARES SILVA**, doutorando do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGLin) da Universidade Federal do Ceará (UFC), mestre em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (UFC), especialista em Ensino e Aprendizagem da Língua Materna pelo Instituto Superior Franciscano (IESF) e graduado em Letras Português/Inglês e suas respectivas literaturas pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA).

Estou realizando a pesquisa intitulada **ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO LÍNGUA MATERNA: REPRESENTAÇÕES DO TRABALHO DOCENTE EM ESCOLAS EM TEMPO INTEGRAL**. Nesse estudo pretendemos analisar as representações que os docentes têm do seu agir professoral no trabalho da sala de aula de Português Língua Materna, em textos produzidos no contexto de trabalho, em uma escola pública maranhense de tempo integral, identificando as influências que podem ter as prefigurações sobre esse agir.

O motivo que nos leva a estudar esse assunto é compreender do trabalho do professor de Língua Portuguesa, sendo esta compreensão o ponto de partida para repensarmos a formação de educadores, em uma perspectiva mais dialética em que, verdadeiramente, sejam levados em conta os saberes dos professores e as realidades específicas de seu trabalho cotidiano, por meio de uma mudança das práticas de sala de aula. Além disso, esta pesquisa poderá servir como parâmetro para orientar projetos de formação continuada de professores, especialmente, na rede estadual do Maranhão.

Caso seja permitido pelo professor de Língua Portuguesa gravaremos 6 aulas de forma online no ambiente virtual, na turma em que seu filho está matriculado, No IEMA – Unidade Plena São Luís Centro, para que possamos compreender a representação que o professor faz do seu agir e analisar como ele interpreta o seu trabalho na instituição bem como observamos a descrição detalhada de suas atividades dos docentes colaboradores desta pesquisa e, ainda, caracterizarmos os textos/discursos sobre a tematização do agir docente, tendo por base os aspectos da organização textual e dos mecanismos linguísticos, enunciativos e discursivos.

Vale ressaltar, que a pesquisa **NÃO BUSCA AVALIAR A POSTURA COMO PROFESSOR E NEM DOS ESTUDANTES**, mas **ANALISAR AS CONCEPÇÕES E AS REPRESENTAÇÕES QUE O DOCENTE TEM DO SEU TRABALHO COMO PROFISSIONAL E PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA**. Para participar deste estudo, pedimos **AUTORIZAÇÃO PARA GRAVAÇÃO DE AULAS AUAIS DE LÍNGUA PORTUGUESA NA TURMA EM QUE SEU (SUA) FILHO (A) ESTUDA**. AS GRAVAÇÕES SERÃO DAS IMAGEM E AUDIO NO AMIBENTE VIRTUAL DAS AULAS DESSE COMPONENTE CURRICULAR. Você e nem o estudante terão custos de qualquer natureza, nem receberão qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido(a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para autorizar ou não.

Informamos, ainda, que as aulas serão gravadas nos ambientes virtuais com as devidas senhas de acesso a gravação e, após a gravação, realizaremos o download dos dados coletados para um HD externo e serão arquivados por 5 anos pelo pesquisador principal da pesquisa. Os dados serão deletados da plataforma após realização dos downloads e seu armazenamento ficarão sob a responsabilidade do pesquisador

Você **poderá retirar o consentimento ou interromper participação do(a) seu (sua) filho(a) a qualquer momento**. A participação do seu (sua) filho (a) é voluntária e a recusa em

participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido(a) pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. O estudante não será identificado em nenhuma publicação **E NÃO SERÃO USADOS PARA ANÁLISE NEM A IMAGEM E NEM SEUS ÁUDIOS DO ESTUDANTE, UMA VEZ QUE O SUJEITO DA PESQUISA É O PROFESSOR.**

Este estudo apresenta risco classificado como baixo, uma vez que há possibilidade de desconfortos em relação às filmagens no ambiente virtual da aula e/ou interferência na rotina das aulas a serem gravadas. Não divulgaremos a imagem, os áudios e nem os dados pessoais uma vez que que você não constitui o foco desta pesquisa. O estudante participará apenas de forma indireta, **uma vez que estarão presentes gravação das aulas online que serão usadas nas autoconfrontações** com os professores. Apesar disso, o estudante e seu responsável legal tem assegurado o direito a ressarcimento ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. O nome ou o material que indique a participação do estudante não será liberado sem a permissão do dele sou do seu responsável. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos e, após esse tempo, serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma via será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

Eu, _____, portador(a) do documento de Identidade _____, pai/mãe e/ou responsável legal do estudante _____ fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e poderei modificar a decisão de autorização de participação do estudante que sou pai/mãe ou responsável legal se assim o desejar. **AUTORIZO QUE O PESQUISADOR REALIZE GRAVAÇÃO DE AULAS DE FORMA ONLINE COM AS IMAGENS E ÁUDIOS DO ESTUDANTE QUE SOU PAI/MÃE OU REponsável LEGAL.** Recebi uma via deste Termo de Assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

CASO ESTEJA EM TOTAL ACORDO COM AS CONDIÇÕES PARA REALIZAÇÃO DESTA PESQUISA, solicitamos que este documento seja **IMPRESSO, ASSINADO, DIGITALIZADO e DEVOLVIDO de modo eletrônico para o pesquisador principal ELINALDO SOARES SILVA, pelo seguinte e-mail pessoal do pesquisador: elinaldo23@hotmail.com.**

Fortaleza, ____ de _____ de _____.

Assinatura dos pai/mãe ou responsável legal

Assinatura do(a) pesquisador(a)

Endereço do(a, os, as) responsável (is) pela pesquisa:

Nome: ELINALDO SOARES SILVA

Instituição: UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ -UFC

Endereço: Rua Boa Esperança, Bloco 9, Apto. 204, Turu – São Luís-MA, CEP: 65066-190

Telefones para contato: (98) 981440350

E-mail: elinaldo23@hotmail.com

ATENÇÃO: Se você tiver alguma consideração ou dúvida, sobre a sua participação na pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFC/PROPESQ – Rua Coronel Nunes de Melo, 1000 – Rodolfo Teófilo, fone: 3366-8344/46. (Horário: 08:00-12:00 horas de segunda a sexta-feira).

O CEP/UFC/PROPESQ é a instância da Universidade Federal do Ceará responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos.

APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTAS DE AUTOCONFRONTAÇÃO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA CURSO DE DOUTORADO

Bom dia, (boa tarde) Professor(a),

Hoje iremos realizar a sessão de autoconfrontação sobre sua aula ministrada no dia XX/XX/XX. Nessa aula de Língua Portuguesa, o senhor trabalhou o eixo (citar eixo- Leitura, Oralidade, Produção Escrita e Análise Linguística/Semiótica), especificamente o conteúdo XXXXXX. Como é de seu conhecimento essa aula foi gravada e, neste momento, iremos conversar sobre ela, sobre o seu agir professoral. Selecionei alguns trechos da aula e irei exibir e nós iremos assisti-los, mas você pode ficar à vontade para interromper a exibição vídeo a qualquer momento e fazer os comentários e intervenções que desejar. Agradecemos a sua contribuição para esta pesquisa e assumimos o compromisso de preservar a sua identidade.

EXIBIÇÃO DOS TRECHOS SELECIONADOS

1. Então professor, o senhor poderia descrever o que está acontecendo nesse momento, nessa cena?
2. Professor(a), o senhor poderia relatar um pouco como foi ministrar essa aula neste novo formato de ensino online?
3. O que você está fazendo nessa situação, nesse momento?
4. O que está acontecendo nessa cena, nesse momento, o senhor poderia descrever?
5. Houve algo que você gostaria de ter feito ou dito, mas que não foi possível? Por quê?
6. Houve algo que não estava planejado e que foi acrescentado durante a realização da aula, em virtude de alguma situação da aprendizagem dos estudantes ou da metodologia utilizada?
7. Houve algumas atividades impedidas, suspendidas ou contrariadas, ou seja, que estavam planejadas, mas não foram realizadas por você? Poderia explicar o porquê?
8. Assistindo sua aula agora no vídeo e observando o seu agir, há outra(s) possibilidade(s) de abordar esse tema/conteúdo?
9. Você ministraria essa aula de outra forma, de que maneira você ministraria essa aula a partir de ver o seu agir na filmagem?

Obrigado!!!

16 a 20 anos. mais de 20 anos.

6. Há quanto tempo você é docente no IEMA?

1 a 5 anos. 6 a 10 anos. 11 a 15 anos.
 16 a 20 anos. mais de 20 anos.

7. Qual sua jornada de trabalho como professor do Língua Portuguesa?

20h. 30h. 40h. 60h.

8. Qual sua jornada de trabalho como professor no IEMA?

20h. 30h. 40h. 60h.

9. Além da disciplina Língua Portuguesa, você exerce outras funções ou ministra outras disciplinas no IEMA? Se sim, especifique.

10. Escreva sua biodata (minicurrículo) conforme o exemplo abaixo:

Obrigado!!!

APÊNDICE F – AUTOCONFRONTAÇÃO SIMPLES – PROF. MARCOS

Nome do pesquisador: Elinaldo Soares Silva Data da aula gravada: 06.05.2021 Curso/Série: 3ª série do Ensino Médio Colaborador(a) da pesquisa: Marcos

SALA DE AULA	Escola: IEMA – Unidade Plena São Luís Centro.
	Curso: Ensino Médio Técnico.
	Série: 3ª série.
	Professor: Marcos.
	Data do início e fim do período observado: Abril a junho de 2020.
	Número de aula: 2 aulas de 50 minutos quinzenalmente.
	Suporte de aprendizagem: virtual (Google Meet).
PROFESSOR	Nacionalidade: Brasileira.
	Sexo: Masculino.
	Idade: 51 anos.
	Estatuto profissional: Estatutário (Efetivo da Rede Estadual).
	Formação: Especialista em Linguística Aplicada e Graduado em Letras
	Língua Materna: Português Brasileiro (mesma língua dos estudantes)
ESTUDANTES	Número:
	Divisão por nacionalidade:
	Divisão por sexo:
	Idade média:
	Modalidade do curso: Obrigatório.

AULA OBSERVADA	
Eixo/Prática de Linguagem: Gramática (Análise Linguística/Semiótica).	
Componente Curricular: Língua Portuguesa.	
Tema: Período composto por coordenação e subordinação.	
Data, dia e hora: 06.05.2021, das 9h10 às 11h50 (2 aulas de 50 minutos).	
Lugar: Plataforma de videoconferência Google Meet.	
Formato: Virtual.	
Duração da gravação: 1h47m32s.	
Competência/habilidades visadas: Estão na planificação em anexo.	
Disposição da sala de aula: Virtual.	
Número de estudantes presentes: 89 (em média devido a conexão).	
Língua(s) utilizadas na interação: Português brasileiro.	
Situação cronológica:	
Trabalho anterior dos alunos (leitura, apresentação, etc): faz relação com a aula anterior.	
Suportes metodológicos: Slides.	
Ferramentas utilizadas: Ferramenta tecnológica Google Meet.	

REALIZAÇÃO DA AUTOCONFRONTAÇÃO	
Tipo: Simple (Pesquisador X Professor).	
Data, dia e hora: 21.05.2021, das 17h às 18h.	
Formato: Presencial.	

Duração da gravação: 76m52s.
Local: IEMA – Unidade Plena São Luís Centro – Sala da gestão.
Ferramentas utilizadas: Vídeo da aula gravada, TV e filmadora.

CORPUS
Convenção de transcrição adotada: Fávero, Andrade e Aquino (2005) adaptado pelo pesquisador.
Identificação dos participantes: Pf – Professor; P – Pesquisador; 1 a 197 – Turnos de Fala.

P1 – Boa tarde, é nós iremos começar agora mais um momento de conversas na autoconfrontação da sua aula sobre período composto por coordenação, que foi ministrada pelo senhor para os alunos do terceiro ano no dia 6 de maio. Aí como a gente não pode fazer na semana passada a gente não pode fazer, vamos fazer essa autoconfrontação, agora, tá bom? Aí eu selecionei alguns trechinhos, né, aí vou passar diretamente os trechos, até porque o senhor já ministrou essa aula, já sabe da aula né?

P2 – Então eu vou diretamente para os trechos, tá certo? E se o senhor quiser para parar em algum momento, se quiser para eu parar para o senhor comentar alguma coisa e quiser relatar qualquer coisa, o senhor, fique à vontade.

Pf3 – Tudo bem.

P4 – Então vamos lá para o primeiro trecho da aula, tã?

CENA 1: INÍCIO DA AULA – O PROFESSOR ESPERA OS ALUNOS NA SALA VIRTUAL

P5 – É eu queria que o senhor relatasse o que está fazendo nesse momento, comentasse um pouquinho o que tá acontecendo nessa cena.

Pf6 – Nesse {

P8 – [É. Nessa cena...nesse intervalo.

Pf9 – ((sorriso)), sinceramente ((sorriso)).

P10 – Preparação, você estava aguardando os alunos?

Pf11 – Geralmente eu dou aquele limite de tempo, né, apesar de que as aulas começam às 9h20, eu dou um tempo de 10 minutos pra ver se... né? Em geral é isso daí... o que tem acontecido de maneira recorrente a questão do áudio, né, assim, eu tenho me cercado de alguns cuidados, por exemplo, eu trabalhava só com um computador, né...

P12 – Sim.

Pf13 – e aí eu passei a usar um computador e um celular, então eu coloco pra captar a imagem e o outro para eu passar os slides ou qualquer outro material, né? Pra ver se diminui muito essa questão, esse atrapalho aí, esses obstáculos técnicos.

P14 – Entendi.

Pf15 – Mas assim eu estou surpreso novamente porque eu gravei minha aula entende? E o que ouço não é isso...

P16 – É né.

Pf17 – Nada disso aí.

Pf18 – Na minha GRAvação sai perfeito.

P19 – A qualidade do/.

Pf20 – [Sim, inclusive eu posso até lhe, lhe disponibilizar...

P21 – Entendi.

Pf22 – Entendeu? Assim, porque eu tenho preocupação sempre de, de saber como é que o aluno tá recebendo, tanto a imagem quanto o áudio, não é? Porque se eu não souber vai ficar difícil, falando aqui no meu ponto, achando que o aluno tá ouvindo tudo e tal, meio que complicado.

P23 – É talvez de repente, pode ter sido a, a gravação em si. Na verdade assim. É... foram cinco minutos que o senhor, é ficou aguardando os alunos né? Porque os alunos demoram chegar...

Pf24 – Isso, isso.

P25 – Entendi é nesse /[.

Pf26 – [Um pouco, porque são pontuais né... às vezes eu, eu, eu coloco lá o horário e abro a sala bem antes mesmo, aí chega aluno cedo, aí vai bater papo, conversar, vão tirar alguma dúvida de alguma coisa, e tal, mas em geral é assim, eu espero 5 a 10 minutos de tolerância pra
()

P27 – É no caso são duas turmas, né?

Pf28 – São três turmas.

P29 – São três turmas, a gente teria mais ou menos quantos estudantes?

PF30 – Olha, assim, tirando os alunos que não estão tendo acesso, nós teríamos aproximadamente 90 alunos.

P31 – E aí, hoje tem 46 alunos, nesse momento, né?

Pf32 – Sim, nesse começo, nesse horário, que são nove e vinte nove. 10 minutinhos aí de tolerância.

P33 – Ou seja, menos de cinquenta por cento, mais ou menos, né?

Pf34 – É...

P35 – Mas isso é natural nessas aulas remotas, isso ocorrer, esse quantitativo mínimo de alunos de estudantes? Ou vai aumentando?

Pf36 – No início sim, é... eles demoram um pouco para acessar ((tosse)), mas também não, não consigo chegar naquele número máximo, ontem, por exemplo, ontem? foi ontem? foi anteontem? Foi ontem, eu contei 84 no primeiro momento, depois baixou, né, enfim, mas assim esse, esse número aí.

P37 – Entendi, mas assim nas aulas presenciais com certeza teria aproximadamente os 90 alunos, né?

Pf38 – Não, com certeza ((gesto afirmativo com a cabeça)).

P39 – Ou seja, quando, quando é remotamente, deve ser porque se deve ao de desestímulo dos estudantes, acesso à tecnologia [.

PF40 – [Eu, eu acredito que seja uma questão de, de disciplina por parte deles, de cumprir o horário, porque eles ficam muito à vontade em casa, assim, sem aquela pressão assim, entendeu? E:: eu tiro isso pelos que tenho em casa ((sorriso)).

P41 – Sim.

Pf42 – Eu tenho três filhos que estudam, e no momento que a minha filha mais nova tava no remoto eu que ficava lá para ACORDAR, porque a aula era sete horas, aí ela ficava naquela coisa “papai, daqui a pouco, eu tô com sono, não sei o que mais”, “não, você tem que acordar no horário certo” porque eu sei como é que é isso aí, tá esperando o aluno chegar, então assim, eu penso que o que que falta, talvez, não seja não seja, é somente esse fator, mas o fato deles ficarem à vontade de não ter/ eu acredito que muitos relaxam, né, eu acredito que seja isso.

CENA 2: APRESENTAÇÃO DO CONTEÚDO PERÍODO COMPOSTO POR COORDENAÇÃO

P43 – Eu gostaria que o senhor falasse um pouquinho sobre o que senhor está fazendo nesse momento ((apontando para o vídeo na TV)).

Pf44 – É... apresentação do conteúdo, né... deixá-los à par do que que a agente vai tratar... eu acho que é interessante, é uma prática minha em toda aula eu apresentar o objetivo da aula que às vezes o aluno não sabe nem nomear a aula, “ah, nós tivemos uma aula, um assunto aí sobre”, eles não sabem nomear, né, eu acho que deixar claro para o aluno é, qual é o objetivo que se quer alcançar com aquela aula, eu acho importante que é para ele se situar e, às vezes, até

mesmo para que ele possa é, é, é tirar o melhor proveito daquela aula, ele, ele tá ciente de que aquela aula é pra ele compreender né, classificar, reconhecer, enfim, eu acredito que seja importante, então geralmente eu sempre faço isso nas minhas aulas... eu apresento qual é o objetivo das aulas para os alunos.

P45 – E aí no caso, é o senhor está falando sobre o período composto por coordenação? O senhor está fazendo uma relação com a aula anterior, no caso?

Pf46 – Isso. Assim, porque é, é, eu acredito que o, o, o aluno quando a gente vai tratar dos conteúdos de língua portuguesa eles... fragmentam a coisa, né, () tem que entender que língua portuguesa é um todo, é dentro desse todo há partes em que você... então, assim, eu vou tratar sobre leitura, eu vou tratar sobre produção textual, vou tratar especificamente sobre literatura, na verdade, não pode perder a ideia de que tudo isso, todos esses eixos fazem parte da disciplina língua portuguesa... eu procuro de fato fazer um *link* entre os conteúdos até porque assim é:: meio complicado de você dar um tratamento diferenciado, desvincular por exemplo, né?

P47 – Desvincular gramática de leitura, de, de [.

Pf48 – [Isso, isso, eles têm que entender que é um todo a língua, né, esses componentes fazem parte do estudo da língua... eles precisam entender por exemplo até mesmo pra, pra, pra valorizar, então assim, eu observo, por exemplo que alguns alunos não gostam muito das aulas de gramática.

P49 – Hum.

Pf50 – Porque eles entendem que gramática é:: só um estudo de de de memorização de regras não é? E aí eles não veem a importância de eles saberem o mínimo da gramática para que eles possam ter uma competência leitora, para que eles possam ter uma competência da, na escrita, então, assim, eu sempre busco, é:: relacionar esses conteúdos numa aula e noutra.

P51 – O senhor acha que essa visão de gramática que eles têm, essa concepção de gramática enquanto conjunto de REGRAS/ [.

Pf52 – [Ainda é MUITO FORTE.

P53 – Ainda é muito forte, o senhor acha que se deve a que no ensino de língua portuguesa, por exemplo?

Pf54 – Eu acho, eu acredito que seja mesmo lá da base do ensino, isso daí é, nós passamos por isso, por esse estudo gramatical voltado pra memorização das regras sem estabelecer uma relação, sem, é, perceber a gramática como algo, né, que para além da, da regra, né, a gramática é estrutura da língua, então o aluno precisa compreender de que forma, não pode ver a coisa desconectADA, entender que basta ele decorar lá as regrinhas que ele vai né...NÃO, ele tem que saber que/[.

P55 – [Ser um bom leitor, ser um bom produtor de texto [.

Pf56 – [E:: ver a importância que, no caso da estrutura da língua, né, da produção de texto, né, é muito importante que eles saibam que, que, que a estrutura estruturação do texto passa pela compreensão da estrutura da língua, passa pelo reconhecimento desses pontos gramaticais, é importante.

P57 – O senhor acha, por exemplo, que essa concepção que esses alunos trazem de gramática, né, muito mais normativa tem a ver com a formação do professor de língua portuguesa?

Pf58 – Eu acho que de sobremaneira tem, tem sim... a maneira como o professor imprime a aula dele isso vai ter impacto na percepção do aluno, sem sombra de dúvida, aconteceu CONOSCO, né, qual ideia que nós tínhamos de, de, de gramática era aquela ideia de gramática de quando NÓS éramos estudantes, você sabe que essa percepção, ela mudou a partir do momento que eu cheguei na graduação que fui perceber que né, uma das grandes, é, é, é uma das grandes frustrações foi que eu comecei a graduação, agora eu vou aprender gramática ((risos)), né, não vi a gramática como aquela gramática que foi apresentada na educação básica, lá no fundamental, não vi, não vi isso..

P59 – Entendi.

Pf60 – E aí que a gente muda a percepção, então assim... se o professor, ele não, não superar essa, essa ideia, é, se ele só reproduzir aquele ensino que ele foi aluno, francamente que isso vai se perpetuar, infelizmente a gente ver isso, né, é:: polarizar, às vezes, acontece muito isto.

P61 – Sim.

Pf62 – Ou o professor ele se mantém naquele ponto de entender a gramática dessa forma, né, ou ele vai para o lado de abandonar a gramática completamente, então a gente precisa encontrar um ponto ali de, de equilíbrio, né, de entender que o ensino e o estudo da gramática é importante, MAS no sentido con-tex-tu-a-li-za-do, no sentido de função, no sentido de preparar o aluno para que ele possa ser bom produtor de texto, um bom leitor, enfim, e aí, de fato, é:: acontece muito isso, essa ideia é muito, muito fortalecida, muito fomentada no fundamental, infelizmente, né, o aluno já sai de lá com essa, né, essa ideia já errada, mas infelizmente ().

CENA 3: EXPLICAÇÃO SOBRE ORAÇÕES COORDENATIVAS E SUBORDINATIVAS

P63 – O que senhor está fazendo neste momento da aula?

Pf64 – É assim, por se tratar de aluno do terceiro ano, por mais que a agente saiba que as lacunas existem, né, não sabe bem como é que foi bem esse ensino anterior ((faz sinal com os braços para trás)) a gente sempre parte da ideia de que o aluno já viu esse conteúdo... então eu poderia, ainda mais, nessa situa::ção agora, né, de... de tratar o conteúdo como um CONTEÚDO NOVO, não é um conteúdo novo, não é a PRIMEIRA VEZ que que eles “estariam” ((faz as aspas com os dedos)) vendo ou estudando o período composto por coordenação, né, então, eu, eu pensei em dar aula muito mais uma revisão.

P65 – Entendi.

Pf66 – E assim, em que MOMENTO eu poderia perceber, por exemplo que um ou outro aluno não sabe (praticamente) nada, né, nas atividades, né? no momento em que vai testar esse conhecimento dele prévio é que eu posso chegar à conclusão que nossa, esse aluno não sabe nada de período composto por coordenação, né, não sabe NEM IDENTIFICAR qual é a posição dentro do contexto da frase, a oração, e aí assim, a tentativa exatamente é essa, né, de levar a aula no ritmo de revisão, até pra SENTIR... ((faz gesto de força com os braços)), tanto que eu optei em aplicar os exercícios em seguida, né, como forma de, de testar isso... e, infelizmente, a condição da aula remota, ela não possibilita que eu PERCEBA o todo, né, diferente/[.

P67 – [Poucos alunos se manifestam...]

Pf68 – I::SSO, isso, pois é, EXATO, sempre os mesmos, em geral poucos se manifestam, sempre os mesmos.

P69 – Se fosse uma aula presencial, o senhor acha que teria mais questionamentos?

Pf70 – Com CERTEZA, com certeza, com certeza e:: teria a:: possibilidade de eu ir até o aluno, né, não (aqueles que se manifestaram), mas de repente você tá passando numa carteira ou outra, tá chamando, vem aqui, tal, não sei quem responde, e assim, esse tipo de interação aí ((apontando para o vídeo)) fica muito difícil, muito complicado.

P71 – Tá, e o seu objetivo nesse momento, nessa cena da aula, era fazer com eles entendessem o que é uma oração coordenativa e o que é uma oração subordinativa?

Pf72 – ISSO, é, porque a subordinação vai ser um conteúdo próximo que eu vou tratar, né, é:: , mas assim, de início eu queria que eles res-ga-tas-sem esse conceito do que que é a ideia de coordenado e do que que é a ideia de subordinado, tá certo? pra que eles pudessem demonstrar se eles compreenderam ou não, porque faz toda a diferença, né?

P73 – Entendi.

Pf74 – Eu entender a construção de período composto por COORdenação, que as orações são independentes, que uma não depende da outra e tal, isso é importante que o aluno demonstre isso, poque:: é comparando, por exemplo, o período composto por coordenação e o de

subordinação, as orações subordinadas são mais complexas de entendimento, porque elas dependem de um outro conhecimento que é uma análise sintática do período simples, né, as funções do sujeito, do predicado, de verbo transitivo direto e indireto, de complemento nominal... se o aluno não dominar isso daí, dificilmente ele vai compreender a, a, o período composto por subordinação, né?

P75 – Sim.

Pf76 – AINDA que ele entenda a, a ideia, a relação de subordinação, mas ele vai sentir muita dificuldade em classificar e identificar a oração, de acordo com a função que ela desempenha em relação a oração principal, é mais complexa porque eu já, já trabalhei isso e eu sei como é a dificuldade.

CENA 4: EXERCÍCIOS SOBRE COMPARAÇÃO DE PERÍODOS

P77 – Professor, eu gostaria que o senhor relatasse um pouquinho dessa cena que assistimos desde o começo até o final.

Pf78 – Pois é, é o que eu havia falado agora a pouco sobre a dificuldade que eles têm MAIOR em compreender a relação de subordinação, não é o OBJETO da aula a subordinação, mas pela COMPARAÇÃO se eles entenderem como é:: que é processo de, do período composto por coordenação, quando eles tiverem diante do estudo da subordinação dessa recapitulação, né, eles podem compreender melhor, porque de fato, eu AVALIO que essa, essa relação é mais COMPLEXA para o aluno (entender).

P79 – Entendi, então, essa cena é um exercício, mas a finalidade dele seria que os alunos diferenciassem, seria isso?

Pf80 – Aí o que é ((apontando para o vídeo)) nesse momento, o que eu tava querendo captar do aluno a compreensão de um conhecimento PRÉVIO que ele já deveria ter esse conhecimento, né, sobre as orações coordenadas, né, e no caso eu botei umas orações subordinadas exatamente por eliminação, então ele vai, se ele entendeu aqui o que é um período composto por coordenação ele vai ver que aquilo dali não é um período composto por coordenação porque a ideia encerrada pela, pela conjunção não, né, não EXPRESSA nenhuma coordenação, pelo contrário, é uma oração que depende de outra, exerce a função, então eles já saberiam pela eliminação que não se trataria de período composto por coordenação.

P81 – Entendi.

Pf82 – É teste de fato É:: eu já falei anteriormente eu passei a utilizar essa, essa metodologia dentro das aulas, né, exatamente porque possibilita de eu ter essa visão...

P83 – Essa metodologia, no caso de exercícios?

Pf84 – ISSO, não deixar, por exemplo, eu vou fazer exposição de um conteúdo logo todo, depois eu lanço a atividade pro aluno fazer de maneira assíncrona, e depois eu retomo, eu acho isso meio peri-goso nesse contexto agora, porque a gente se PERDE né, o aluno também se perde, então assim, nesse momento síncrono se eu possibilitar esses exercícios para o aluno e eu estiver ali para tirar essa dúvida, né, eu acho que tem muito mais chance de ele compreender o conteúdo do que eu deixá-los sozinhos né, numa situação assíncrona, que de repente ele não vai ter, vai surgir a dúvida e ele não vai ter com quem tirar essa dúvida, né...

P85 – Tá, no caso, o senhor está querendo dizer que a escola está trabalhando tipo, as aulas síncronas e as aulas assíncronas, e a escola orienta que, que as atividades sejam feitas no momento assíncrono, seria isso?

Pf86 – Não, não há uma orientação, né, assim, a escola não orientou nesse sentido.

P87 – Ah, tá.

Pf88 – O que a agente sabe é de aula SÍNCRONA e aula ASSÍNCRONA. Aula síncrona você coloca o aluno diante do conteúdo para ele fazer revisão, para ele estudar, para ele, né, praticar, enfim, é:: uma opção minha.

P89 – Entendi.

Pf90 – Assim, eu já percebi, por exemplo, a questão do, das atividades, eu continuo passando as atividades pra eles realizarem fora, né, ((tosse)), mas eu vejo que eles não têm muito proveito com relação às essas atividades, muito por conta disto, né, porque às vezes a, a, a atividade pode apresentar algum grau de dificuldade e eles não têm com QUEM naquele momento assíncrono se virar sozinho pra tirar as dúvidas, né, eu acho que a chance que nós temos, por exemplo, eu coloco o conteúdo e imediatamente eu apresento uma possibilidade de exercícios até como uma forma de avaliar se eles estão cumprindo aquilo ali, né, ou seja, a gente fragmenta o conteúdo quando eu vou dar o todo eu vou dar parte, né, e eu avalio logo aquela parte para saber se coisa está fluindo, eu acho que tem muito mais chance de de o aluno tentar aprender alguma coisa mais efetiva.

CENA 5: EXERCÍCIOS SOBRE CONJUNÇÕES

P91 – O senhor poderia falar o que está acontecendo nessa, nessa cena?

Pf92 – É a tentativa de:: conduzir ao aluno ao entendimento ((risos)) é de que a classificação de uma oração coordenada, ela depende sobremaneira da ideia que cada conjunção EXPRESSA, da conjunção que inicia lá a oração, que NÃO É só palavrinha, porque, assim, eu tenho percebido que nos textos que eles produzem, por exemplo, né, onde eles estão lá na tentativa de construir a argumentação deles e tal, a organização do texto, eles EMPREGAM algumas conjunções que NÃO FAZEM SENTIDO , né, então assim, a ideia de conclusão eles colocam uma adversativa, então assim, DÁ para perceber que o aluno, ele, ele não foca na IDEIA que a conjunção, ela deve encerrar ali para poder fazer sentido naquilo que que tá sendo dito, naquilo que está sendo construído...

Pf93 – Então a tentativa é essa, assim, para além de:: mera classificação gramatical, né, tem uma REFlexão linguística.

P94 – Sei.

Pf95 – E aí a tentativa sempre de trabalhar esses aspectos gramaticais nessa perspectiva aí, de fazer com que o aluno consiga fazer essa reflexão... ele tem que refletir sobre é de que modo eu posso utilizar a língua, de maneira competente, de maneira coerente, de maneira que, enfim, assim seria muito cômodo, muito fácil, eu estaria dando continuidade numa coisa que eles já viram ((risos)).

P96 – Sim.

Pf97 – Se eu pegasse um exercício né, com MERO objetivo de eles reconhecer, classificar, por exemplo né, “classifique as orações”, né, eu coloquei aí até né, mas assim, antes de eu chegar LÁ naquela classificação olhando para as conjunções, eu tentei fazer com eles refletissem sobre essa, essa questão, né, de reconhecimento, da ideia, porque é isso que vale, por exemplo, tanto na hora que eu tô lendo um texto como no momento que eu vou produzir um texto, o que vale é a ideia, para eles faz mais sentido ainda, pela demanda que eles têm, por exemplo , na redação do enem, eles necessitam escrever um texto coerente, etc, coisa e tal, com argumentos, né, progressão temática e esses elementos, né, tipo as conjunções, são elementos linguísticos que GARANTEM sim essa argumentação essa argumentatividade... se eles não souberem utilizar isso, né, então a tentativa inicial era essa daí.

P98 – Entendi, fazer com que eles pudessem compreender além da sintaxe a semântica, seria isso?

Pf99 – Isso, isso, isso mesmo.

P100 – Porque a gente ver, né, a questão da sintaxe, de repente eles podem não entender bem que são orações sintaticamente dependentes, embora ligadas por pelos sentidos, parece que eles não conseguiram entender[.

Pf101 – [Não conseguiram captar.

P102 – É o que quer dizer isso na língua... e o que o senhor percebeu depois disso, o senhor acha que eles conseguiram?

Pf103 – Alguns sim... né, a grande maioria, até pelas, pelos exercícios, pela resolução do exercício, a gente percebe que, né, são questões bem simples, bem fácil de o aluno e ele tá lá demonstrando que ele não entendeu, né, aí fica que, que complicado, por exemplo é, é, a RETOMADA de um conteúdo desse, né, num contexto desse que a gente tá vivendo, tempo e tal, muito difícil, mas ASSIM a ideia era a gente não, não, não passar para um para um outro, sem que aquilo esteja resolvido antes, né, garantir que o aluno realmente entenda pelo menos o mínimo, né.

P104 – Você acha que o ensino de língua portuguesa antes e depois da pandemia, você era professor desta escola antes, depois não, neste momento da pandemia, teve muitas mudanças?

Pf105 – Teve sim, teve... teve porque o ensino da língua eu acho que basicamente qualquer outra componente curricular depende da interação com a língua, né, e nós não dominamos isso daí ((apontando para o vídeo)), né, a:: a gente perde muito do que está acontecendo do outro lado, do espaço do aluno, né, esse fato de eu não ter controle, por exemplo, como é que tá o áudio, né isso prejudica demais o ensino, né ().

Pf106 – Eu acredito assim, que ministrar uma aula de matemática utilizando esse recurso tem muito mais chance, né, de o aluno alcançar o êxito de compreensão do:: conteúdo porque mexe muito mais com lógica, com números, com o visual do que necessariamente com os elementos linguísticos, com a linguagem que depende do aluno ouvir, depende do aluno ver, depende do aluno, né, escrever, enfim, eu vejo que, que, que a situação do antes e do depois complicou muito, do antes e do agora, né, complicou bastante.

CENA 6: RETOMADA DE EXPLICAÇÕES SOBRE ORAÇÕES SINDÉTICAS E ASSINDÉTICA

P107 – Nessa cena, nessa cena anterior o senhor o senhor retoma, o senhor percebeu alguma coisa de que os alunos não tinham entendido, por isso foi preciso retomar os conceitos de sindética, assindética que foi falado anteriormente?

Pf108 – Não, não foi porque eles ficaram calados ((risos)) e aí você faz aquela provocação, né, “algum questionamento? alguém gostaria de...?” eles ficam reclusos e aí você PERDE, né, fica realmente mais complicado de fazer esse controle, de ter essa percepção, né...

P109 – Tá... esses feedbacks que não são dados na aula remota, pouco eles falam, o senhor tem esses feedbacks desses exercícios, dessas atividades, em outra plataforma ou eles entregam essas atividades, porque aparentemente só cinco ou seis alunos dão respostas, né?

Pf110 – É, assim, é:: é tem alunos que, que procuram para tirar dúvidas pelo *Whatsapp*, né, é:: eu tô ministrando umas aulas de gramática num cursinho, que também é remotamente e:: tem muitos alunos que são daqui que estão nesse cursinho, né, e:: assim, eu tive aula lá e falamos sobre fonética e fonologia, parte da gramática que estamos estudando e aí tudo bem, como é muita gente lá, né, é:: o tempo é mais curto, a gente não tem esse tempo todo aí disponível.

P111 – Sim.

Pf112 – Então em seguida, a aluna, terminou a aula “professor, eu fiquei com uma dúvida e no momento não deu para perguntar e tal”, mas ela fez isso por *WhatsApp* e acontece muito de eles me procurarem pra tirar dúvidas de produção textual, de literatura, e tal, mas eu costumo é:: das ATIVIDADES é fazer aquela correção comunitária, né, assim, eu lanço a atividade, posto lá a atividade pra eles e eles tem lá aquele prazo de devolução, e eu até briguei com eles ontem por causa dessa questão da devolução da atividade, né, é UM CASO SÉRIO, enfim, e aí é:: eu não deixo, assim por exemplo, corrigir a atividade, né, somente por corrigir pra eles, eu faço QUESTÃO de fazer a correção com eles, né, e COMENTAR cada uma das questões, porque eu acho que enriquece, é uma oportunidade que eles tem a mais de tá tirando as dúvidas, né,

ali eu (optei) por questões objetivas, eu lançar o:: gabarito, eu dou o prazo lá da:: realização da atividade e aí eu digo “ó, tal dia eu vou colocar o gabarito”, mas eu só coloco o gabarito depois que eu vejo que a grande maioria já, já devolveu e aí eu disponibilizo o gabarito pra eles e aí, em outro momento, a gente abre a atividade, a gente vai fazer a correção, comentar “ por que essa questão? Porque essa resposta?”

Pf113 – Entendi... geralmente eles perguntam no *WhatsApp* em outro momento da aula, ou à noite, como é que é esse contato, esse tira dúvidas?

Pf114 – É, as vezes eles não, não respeitam muito essa questão do horário, né, já, já fui abordado meia noite ((risos)), acordei de manhã e tinha uma mensagem de uma e pouca da manhã, o aluno querendo tirar dúvidas de:: produção textual, de tema e tal... assim, mas é tudo uma questão de você educar o aluno, né, de mostrar “olha, esse horário não legal de você tá...”, mas eu particularmente tenho recebido às vezes, dez horas da noite e tem o aluno tá lá conversando no grupo.

Pf115 – A sua sensação nessa pandemia com o trabalho de língua portuguesa, é que aumentou o trabalho mesmo vocês trabalhando de uma forma diferente na modalidade remota, né, porque vocês estavam todos os dias aqui na escola e agora vocês estão só alguns horários só de forma virtual.

Pf116 – É, é mais cansativo...

Pf117 – Mas a sensação de trabalho?

Pf118 – Mais cansativo, mais preocupante, mais estressante, porque/ e angustiante((risos)) ao mesmo tempo, né, o fato de você tá aqui solitário deste lado e de outro lado tem um monte de aluno que você não sabe o que tá acontecendo, de que maneira essa informação tá chegando pra eles, né, qualidade da informação, dá uma angústia, dá uma, né, complica muito assim e você de fato PERDE o controle.

Pf119 – Presencialmente, a gente não tem esse cem por cento de controle do processo, mas você tem controle do processo e você consegue remediar alguma coisa, você consegue, né, fazer é:: intervenções de maneira mais direta, você consegue atender o todo ((desenhando um espaço de uma sala)) é assim, numa sala de aula heterogênea, você tem quatro, cinco alunos que são muito bons , né, claro que você não vai esquecer e nem dispensar atenção para aqueles alunos, mas você conhece cada um e você, de repente, consegue na medida do possível né, ajudar a todos eles naquilo que cada um deles precisa, por aqui é mais ((apontando para o vídeo)) é mais difícil., bem mais complicado, isso cansa, cansa muito porque é assim, até o ato de planejar essa aula ((apontando para o vídeo)) (), porque assim, é::: no presencial não é só a elaboração do documento, né, o registro lá do planejamento, claro que tem toda a preparação da aula, dos materiais, que você vai.. etc. e você tem...né, nós estávamos naquele ritmo e aquilo fluía de maneira bem natural, aqui não ((apontando para o vídeo)), aí você tem que se preocupar com a qualidade do áudio, tem que se preocupar com a conexão pra ver se não vai cair, e por mais que você... ontem mesmo foi um exemplo, né, todos os cuidados que eu tomei de posicionar, eu comprei um pezinho desses aqui ((aponta para o suporte da TV)) para colocar o celular, mas aí a fiação (), o fone, eu tenho dois , comprei um aqui ((apontando para a os ouvidos)) com microfone e tem aquele outro fone ((apontando para ouvido)), se um falhar eu posso tá lá com outro, enfim...

Pf120 – Então são detalhes a mais, de certa forma lhe estressa aquilo dali, naquela coisa ali muito complicado e o momento mesmo do:: encontro da aula parece que você pelo fato de você está sentado... lhe cansa tanto, quando termina a aula você está tão cansado, tão esgotado daquele ((risos)) realmente é uma tensão muito grande, um desgaste psicológico, muito grande eu considero.

CENA 7: APLICAÇÃO DE EXERCÍCIOS

P121 – O senhor poderia falar um pouco do que está acontecendo nessa cena?

Pf122 – É a questão de possibilitar ao aluno de tá exercitando, nesse momento ele demonstrar se ele está ou não compreendendo, se ele já conseguiu ou não resgatar um conteúdo que teoricamente já, já passou por ele, assim eu vejo que o exercício, ele, ele serve pra isso.

P123 – Hum.

Pf124 – E também é:: chamar mais a PARTICIPAÇÃO do aluno, porque às vezes a aula só expositiva, né, o aluno realmente fica um pouco mais depois de querer dar sua participação, de falar alguma coisa que.. de colocar uma dúvida, e o exercício, ele possibilita isso, possibilita a participação bem maior, assim, eu observei, por exemplo, que antes de eu utilizar essa forma aí de inserir os exercícios tinha POU-QUÍ-SI-MA participação deles, agora já tem () do universo de 89 alunos era um número bem, bem pequeno, mas já bem maior do que antes, né, então é sinal de que o exercício é uma estratégia que tem funcionado nesse sentido, a forma de eu fazer com que eles participe mais da aula e de que eles me deem o retorno daquilo que a gente tá trabalhando.

P125 – O que a gente percebe no ensino, especificamente, remoto é que não há trabalho em grupos, por exemplo, na aula presencial geralmente o professor faz exercícios, mas pode ser em dupla, pode ser em grupo e aqui/.

Pf126 – [Fica bastante limitado].

P127 – [É].

Pf128 – [É:: eu tive uma experiência muito legal na disciplina eletiva ((outra disciplina ministrada pelo professor)), nós estamos trabalhando a produção de texto acadêmico e teve um exercício lá, uma atividade que eu pensei em grupo, né, então assim, como tentativa de::: facilitar, né, de não complicar, digo “ó, vocês vão fazer em dupla, né, eu acho que fica mais fácil de vocês conversarem (melhor) do que arrumar um grupo maior que vai dar maior dificuldade ()”, enfim, o fato foi que a atividade não aconteceu em sua totalidade em função disso, eles tiveram uma semana para que eles pudessem, né, interagir lá na dupla, tal, mas a grande maioria não conseguiu.

P129 – Entendi.

Pf130 – Aí o que que eles justificavam “professor, o horário de fulano de tal não bateu com meu horário, ah, professor não deu porque no::: meu momento a minha *Internet* não tava legal”, enfim, então eu percebi que de fato o trabalho em grupo nesse contexto, ele é BEM MAIS DIFÍCIL, né...

P131 – Entendi.

Pf132 – Seria interessante, né, porque há recursos pra aquilo que você pode formar os grupinhos e tal, né, através de *links* de salas separadas, interessante, mas é assim, pra atividades pra que eles possam fazer por conta deles lá, mas realmente é meio difícil...

P133 – A autonomia deles/.

Pf134 – [É:: e o horário a gente:: tem para exposição da nossa aula é pouco, se você for propor uma atividade no grupo no horário da aula, né, você perde esse tempo todinho, ainda mais pra nós que é de quinze em quinze dias, é complicado.

P135 – Como você avalia, essa questão dessas aulas de quinze em quinze dias?

Pf136 – Eu acho péssimo ((risos)) TERRÍVEL, é:: e::u ouvi depoimento de uma pessoa so::bre a experiência de outras unidades aí ((referindo-se a outras escolas do IEMA)), né, que outras unidades estão seguindo aquele ritmo de aula todo dia como horário, então o aluno tem nove aulas ao longo do dia, eu não sei como eles estão se virando, né, em termos de sobrecarga, de exposição, etc, eu não sei como é que tá sendo isso, mas DO OUTRO LADO, eu vejo que só experimentando pra saber, né, pra ter uma avaliação, assim, eu vejo que SERIA O IDEAL, né, a gente tivesse esse contato, assim, há um FOSSO muito grande, um espaço de tempo muito

grande, então assim eu, é::: de repente aquele momento o aluno se cala porque ele ainda não conseguiu processar e quando ele vai pra uma atividade, quando ele vai, né, fazer uma ... relembrar alguma coisa, aí que surge a dúvida, então assim se eu tivesse tido uma aula ontem e tivesse tido uma aula hoje, certamente, hoje, o aluno poderia trazer a dúvida dele e eu iria tirar, ou seja, esse espaço de quinze dias ele até já se esqueceu de qual era a dúvida dele ((risos)), quando chegar novamente, entendeu?

Pf137 – Então assim, só um dos que eu vejo, dos pontos negativos, mas tem vários assim que, né, muito danoso, principalmente pra língua portuguesa, porque a gente precisa de um contato maior com esses alunos e, infelizmente, não tá... ().

CENA 8: EXERÍCIO SOBRE RECONHECIMENTO DAS FUNÇÕES DAS CONJUNÇÕES NO TEXTO

P138 – Professor, eu queria que o senhor falasse um pouco do que o senhor está fazendo nessa cena ((apontando para o vídeo))?

Pf139 – Aí((olhando para o vídeo)), eu, a minha tentativa é, foi... fazer com que o aluno percebesse é:: a função e a utilidade desse conteúdo, né, período composto por coordenação, isso na construção do texto é, assim, NÃO ADIANTA só eu saber classificar as conjunções, as ideias, tal, se eu não souber fazer uso disto, dessa estrutura da língua é, então assim, quando ele percebe isso, eu acredito que ele vai primeiramente é:: atribuir sentido até mesmo pra ele compreender melhor, pra estudar, né, assim eu falei, eu sempre falo pra eles assim “olha, gramática é um compêndio, é de consulta, eu não tenho a obrigação de::: decorar a gramática da primeira à última página todas as regras e exceções” ((risos)), mas eu reconhecer que eu preciso saber alguma coisa da gramática, eu vou lá e consulto, né?

P140 – Sim.

Pf141 – Surgiu uma dúvida, concordância, etc, então eu vou lá na regrinha se eu não lembrar no momento e tal, enfim, mas é a funcionalidade mesmo, né, ... quando eu coloquei esse tópico pra eles, período composto por coordenação na construção do texto, então, qual a funcionalidade disso daí dentro texto, como isso se processa dentro do texto, esse conhecimento sobre período composto por coordenação, né, até pra eles compreenderem mesmo, porque eu percebo nas produções que é uma debilidade deles, né, eu tenho certeza que a partir do momento que o aluno compreender, né, alguma coisa que eu vejo que ainda é complicador no texto deles, eles vão conseguir re::solver, então é::, dentro do texto, por exemplo, eles têm muita dificuldade na construção da conclusão, né, não apenas por não reconhecer uma, uma, uma palavra que inicia a conclusão, né, mas pela própria ideia de conclusão, de fechamento do texto, de sequenciamento de, né, é::: José é homem e o homem é mortal, logo José é mortal, essa, essa ideia da lógica, enfim, isso pra mim isso está e:: foi essa a tentativa.

P142 – Entendi.

Pf143 – De alinhar esse, esse conteúdo até porque pra não ficar aquela coisa, aquela ideia de que a gente estava tentando resgatar conteúdos de gramática pela mera memorização, que isso não tem validade, né, não tem validade se não tiver aplicação, eu aprender gramática e eu ter que aprender a gramática, a gramática APLICADA ao texto, não é, se não conseguir fazer isso daí, fica sem sentido.

P144 – O senhor, por exemplo se tivesse pedido uma pequena produção de texto aí para empregar esses elementos talvez, o que o senhor acha que seria, que eles conseguiriam fazer esse emprego? Assim/ [.

Pf146 – [Pois é, inicialmente havia, havia até pensado em propor uma atividade nesse sentido, eu tenho um texto muito interessante não sei se se já viu, e que ele é sobre a cidade de São Paulo e aí ele repete a palavra São Paulo, é, ao longo do texto assim DIVERSAS vezes...

P147 – Hum.

Pf148 – A:: REESCRITA é nesse sentido aí, o aluno vai ver as palavras que estão repetidas “ah, ela pode ser substituída por outros elementos linguísticos que vão...”, entre esses elementos linguísticos estão as conjunções, as::: conjunções.

Pf149 – Aí, mas eu pensei no tempo, assim você propor uma, uma construção de um texto nesse espaço aí teria que ser uma atividade de PRODUÇÃO TEXTUAL.

P150 – Entendi.

Pf151 – Né, assim nesse espaço de/[].

P152 – [Ou seja, esse formato de aula não permitiria que/[].

Pf153 – [Não, não, não daria...

P154 – O senhor trabalhasse, por exemplo, /[].

Pf155 – [PODERIA SER NUMA AULA POSTERIOR.

P156 – Sim.

Pf157 – Né, dizia assim: “olha, olha a gente trabalhou, reviu, fez a revisão lá do período composto, agora nós vamos rever isto na construção do texto”, a gente poderia trabalhar, né, essa parte de produção textual, seria interessante textual... mas eu trouxe os textos em seguida exatamente pra isso pra que eles pudessem ver isso concretizado no texto, né, ().

CENA 9: EXERCÍCIOS COM TEXTO

P158 – professor, o que o senhor está fazendo nessa cena e por que a escolha desse texto pra trabalhar com os estudantes?

Pf159 – Primeiro que, que a leitura, né, ela tem que perpassar toda, todo o ensino da língua... a:: a gente começou lá no início da aula falando da estrutura da língua, do aspecto meramente gramatical, né, e::: então era fazer com que o aluno saísse dessa percepção de estrutura, de regra, e entendesse que isso é funcional, isso é primordial dentro do texto, levar para a estrutura maior da língua que é o texto, né, contextualizar (), eu preciso aprender gramática porque eu sei que a gramática é necessária pro texto, a língua, ela não se faz sem a::: estrutura da língua, a gramática, a ideia é essa...

P160 – Sei.

Pf161 – Em minhas aulas eu sempre levo textos, porque eu vejo que é IMPORTANTE o aluno tá, está lendo, independente se o texto é utilizado como pretexto é, as vezes, por exemplo, eu peguei esse texto desse poema de::: Cecília Meireles e::: porque eu já havia escolhido ele pra trabalhar porque nós estamos trabalhando literatura, essa segunda geração, tanto que eu trabalhei na outra aula, né, na aula de literatura, eu trabalhei, mas uma outra perspectiva, uma outra abordagem, quer dizer, eu tenho que quando eles viram o texto: ah, eu já, já li esse texto, mas eles perceberam qual era o enfoque dado para o texto, para o estudo do texto, né, na abordagem de::: sentido, de entender como o texto está construído, que, que palavras foram utilizadas para expressar o que o eu lírico ou o que a autora pretendeu expressar, né, a ideia principal, a mensagem, enfim.

P162 – Hum.

Pf163 – E uma outra abordagem da literatura olhando o texto como produção estética, como né, reflexo de um contexto histórico e () etc. e, assim, a ideia é essa né, de fazer com que o aluno perceba que a gramática, ela não é isolada, a gramática não é só, eu não posso em termo de gramática ter só as regrinhas só e pronto, não, nós estudamos gramática para entender a língua, para utilizar a língua de maneira mais eficiente, né, estabelecer e utilizá-la em diferentes situações de comunicação e o texto é, o texto escrito, a poesia, é um momento de comunicação, né, enfim...

P164 – Por exemplo, parece que nesse texto há bastante conjunções, né?

Pf166 – Tem.

P167 – Foi por essa razão que o senhor escolheu?

PF168 – Também... E::u seleccionei exatamente, eu procurei os textos, né, e procurar um texto em que eu veja que o uso das coordenadas se faz presente, né, então, porque assim, é::: até pro aluno perceber, eu já falei pra eles diversas vezes, quando eu estou corrigindo as redações, né, que eles utilizam muito a:::s conjunções integrativas, que é, eu mostrei pra eles lá uma vez, eu peguei um texto e mostrei e não mostrei quem era o autor do texto e aí eu destaquei, tinha cinquenta quês e aí eu fui explicar pra eles, né, que é uma escolha aquilo ali, se eu souber que a::: o período composto por coordenação, ele tem facilidade de de, de, de explicar, de falar, de comunicar, porque ele é mais objetivo, ele é mais simples, e a linguagem e o que vale é a comunicação, é a simplicidade, quanto mais simples você utilizar e comunicar é melhor, mais chance de a comunicação fluir.

P169 – Sim.

Pf170 – E quando você opta po::r período composto por subordinação, por exemplo, a complexidade é:::, se dá, exatamente, porque você desconhece, né, a::: os outros tipos de orações e conjunções coordenativa e você fica preso apenas a uma e que, às vezes, nem é apropriada, o que e o onde ((risos)), eles utilizam muito que e onde, onde e que, o onde nesse caso aqui, ele nem funciona pra passar essa ideia, porque o onde aqui nesse contexto, tá muito mais de lugar, que necessariamente de pronome relativo, de, enfim, então, assim eu geralmente utilizo a questão do texto pra que eu possa... e a escolha foi pensada mesmo, planejada, busquei esse texto propositalmente, assim como os outros dois textos que foram utilizados aí, achei muito interessante.

CENA 10: FINALIZAÇÃO DA AULA

P171 – Quería que o senhor falasse um pouquinho sobre essa cena ((apontando para o vídeo)).

Pf172 – É aquele teste final, né, eu reservei esses dois textos finais pra que eles pudessem testar aquilo que a gente tratou ao longo da aula, mas principalmente no texto, né, eu poderia apresentar outra questão meramente gramatical, de reconhecimento e tal, mas aí assim, quando esse se, se, se ver diante do texto, do que é a materialidade da estrutura do que ele vai ver no texto, né, as questões, por exemplo de exames, né, elas não são conteudistas, elas avaliam competências e habilidades, então assim é uma habilidade o aluno reconhecer isso no texto.

P173 – Sei.

Pf174 – Faz a leitura, destaca uma palavra, essa, essa capacidade de perceber essa estrutura ali no texto, então a ideia era fazer isso daí... ainda assim a gente viu que o aluno, ele se confundiu, ele fez a::: classificação equivocada e é o que eu falo, né, você não consegue atingir cem por cento, né, é, eu acho que se, se em condições “normais” ((faz as aspas com as mãos)) de aula presencial é óbvio que esse conteúdo, ele seria, né, estendido, teria possibilidade de passar outra atividade para que eles pudessem estar consolidando ou tirando algum equívoco e tal, minha ideia era assim...

P175 – Teria alguma coisa nessa aula que o senhor faria diferente, depois de assistir as cenas?

Pf176 – É, talvez, a questão de, de se desse tempo, de, de, de possibilitar que eles pudessem estar processando isso no texto, na produção do texto.

P177 – Entendi.

Pf178 – Que é um exercício também complementar... uma coisa é pegar, identificar isso na leitura e outra coisa é quando eu estou lá na condição de produtor de texto em que eu vou ter que fazer essa seleção, essa escolha, né, das conjunções, dos períodos, a partir das ideias que cada um disser, enfim, acho que isso seria de diferente, né, há algumas coisas ainda aí na aula ((apontando para o vídeo)), né, que ainda precisa ser melhorado, como eu falei, eu gravo as aulas e a percepção de aula é totalmente diferente dessa daí, nítido, nítido, participação do aluno quando ele fala, quando eu falo, não tem esse ruído, entendeu?

P179 – Deve ter sido a minha gravação, né?

Pf180 – Possivelmente, eu vou até lhe passar uma das aulas que eu gravei para o senhor ver se consegue perceber...

P181 – Ah, tá.

Pf182 – Esse tipo de interferência técnica.

P183 – Professor, tinha alguma coisa que o senhor não planejou, mas o senhor fez na aula, tipo assim uma coisa que não pensou em fazer e acabou fazendo?

Pf184 – Não.

P185 – Não?

Pf186 – Tudo foi pensado.

P187 – Foi pensado?

Pf188 – Foi, foi (gesticulando com a cabeça em sinal de confirmação)).

P189 – Tá bom.

Pf190 – Esse ritmo, né, você acaba mudando o planozinho ali, circunstância que/.

P191 – [Foi tudo planejado, é, aconteceu como planejado?

Pf192 – Foi, foi, exato.

P193 – O senhor geralmente encerra aula, faz a chamada[

Pf194 – [Ah, tá, porque a questão da chamada a gente já fez um acordo, né, então fica o registro lá ((apontando para o vídeo)) dos alunos que participaram e aí eu peço para cada um dos líderes fazer esse controle também, também eles me mandam o controle deles e eu checo com o meu controle, né, o caso é assim, já flagrei por exemplo, nome de gente que estava na lista deles que não estava na aula, né, aí eu faço essa comparação assim, mas assim, no momento eu não faço essa chamada não...

P195 – Hum.

Pf196 – Até porque, né, não está desperdiçando tempo que já é precioso, né, abrir o::: ibutumy pra fazer registro, eu geralmente faço isso depois, tá, enfim...

P197 – Brigado, professor.

APÊNDICE G – AUTOCONFRONTAÇÃO SIMPLES – PROF. ANA

Nome do pesquisador: Elinaldo Soares Silva Data da gravação (filmagem) da aula: 16.06.2021 Curso/Série: 1ª série do Ensino Médio Colaborador(a) da pesquisa: Ana

CONTEXTO INSTITUCIONAL	
SALA DE AULA	Escola: IEMA – Unidade Plena São Luís Centro.
	Curso: Ensino Médio Técnico.
	Série: 1ª Série.
	Professor: Ana.
	Data do início e fim do período observado: Abril a junho de 2020.
	Número de aula: 2 aulas de 50 minutos quinzenalmente.
	Suporte de aprendizagem: Virtual (Google Meet).
PROFESSOR	Nacionalidade: Brasileira.
	Sexo: Feminino.
	Idade: 55 anos.
	Estatuto profissional: Estatutário (Efetivo da Rede Estadual).
	Formação: Mestre em Língua e Cultura Estrangeira e Bacharel em Turismo.
	Língua Materna: Português Brasileiro (mesma língua dos estudantes).
ESTUDANTES	Número:
	Divisão por nacionalidade:
	Divisão por sexo:
	Idade média:
	Modalidade do curso: Obrigatório.
AULA OBSERVADA E GRAVADA	
Eixo/Prática de Linguagem: Leitura.	
Componente Curricular: Língua Portuguesa.	
Tema: Apresentação da leitura dos livros o Pequeno Príncipe e A Revolução dos Bichos.	
Data, dia e hora: 16 de junho de 2021, das 9h10 às 11h50 (2 aulas de 50 minutos).	
Lugar: Plataforma de videoconferência Google Meet.	
Formato: Virtual.	
Duração da gravação: 1h43m17s.	
Competência/habilidades visadas: Estão na planificação em anexo.	
Disposição da sala de aula: Virtual.	
Número de estudantes presentes: 64 (em média devido a conexão).	
Língua(s) utilizadas na interação: Português brasileiro.	
Situação cronológica:	
Trabalho anterior dos alunos (leitura, apresentação, etc): Leitura de livros individuais e grupos.	
Suportes metodológicos: Slides e livros.	
Ferramentas utilizadas: Ferramenta tecnológica Google Meet.	
REALIZAÇÃO DA AUTOCONFRONTAÇÃO	
Tipo: Simple (Pesquisador X Professor).	

Data, dia e hora: 13.07.2021, das 10h30 às 11h50.
Formato: Presencial.
Duração da gravação: 65m35s.
Local: IEMA – Unidade Plena São Luís Centro – Sala da gestão.
Ferramentas utilizadas: Vídeo da aula gravada, TV e filmadora.
CORPUS
Convenção de transcrição adotada: Fávero, Andrade e Aquino (2005) adaptado pelo pesquisador.
Identificação dos participantes: Pf – Professor; P – Pesquisador; 1-121 – Turnos de Fala.

P1 – Bom, professora XXXXXX ((cita o nome da professora)), nós iremos agora é::: fazer a autoconfrontação da, da aula, né, que foi ministrada no dia 01 de junho, né, que é uma aula sobre leitura, né, que é uma aula de leitura, apresentação de livros, e aí novamente eu queria deixar a senhora bem livre, a gente vai assistir aos trechos.

Pf2 – Uhum ((gesticulando com a cabeça em tom de confirmação)).

P3 – ... e aí se a senhora quiser inclusive parar algum trecho para poder comentar alguma coisa, que a senhora achar importante, fique à vontade, tá bom?

Pf4 – Tá.

P5 – Então a gente, eu vou passando os trechinhos, a gente para, a senhora comenta e aí é::: a senhora pode ficar super a vontade pra poder comentar qualquer coisa que a senhora desejar sobre os trechos que a gente vai assistir, tá bom?

Pf6 – Certo.

P7 – Eu já selecionei alguns trechos e partir desse instante a gent/ a senhora vai comentando pra mim sobre as aulas e eu posso fazer algumas perguntinhas também, tá bom?

Pf8 – Certo, tudo bem.

CENA 1: INÍCIO DA AULA – ORIENTAÇÃO DA ATIVIDADE

P9 – Professora, eu queria que a senhora falasse um pouquinho sobre essa cena ((apontando para o vídeo)).

Pf10 – Demorou demais ((risos)), os meninos tão ((tosse)) meio desorganizado, mas tem a questão do, também da tecnologia mesmo, né, eu ach/ depois a aluna entrou no *WhatsApp* disse: “professora, desculpe a gente ter demorado, porque a *Internet* não tava entrando e a gente não tava conseguindo passar o slide da:: aula nesse momento que a senhora pediu, né”.

P11 – Hum.

Pf12 – Então a gente tem que levar em consideração que:: não é presencial e quando é presencial a gente tem, né, NÃO TEM ESSA TOLERÂNCIA...

P13 – Sim.

Pf14 – Pelo menos no presencial eu não dou o tempo, o menino () tu já tá perdendo ponto, mas aí como é eles também não têm o acesso da *Internet*, a maioria é mui::to difícil, /tão eu levei em consideração , deixei eles ficarem a vontade, né...

P15 – Entendi.

Pf16 – Mas assim que a gente perdeu um tempinho aí, perdeu, eu acho que uns 10 a 15 minutos

P17 – Aí nesse caso, a senhora é::: essa aula foi so::bre leitura, no caso né?

Pf18 – ESSA AULA, na realidade, é apresentação, eu já tinha falado pra eles como fazer tudo isso, fazer a leitura do livro, e como explorar no sentido de::: que você vai interpretar, certo? O que que você vai tirar daquela leitura, então eles teriam que marcar ali a questão da, do enredo, dos personagens, do eu lírico, o que que o autor, ele, ele qui/ quis, né, deixar co/ tem a ver com a temática do livro, entendeu, qual a importância desse livro para o contexto da época, naquela sociedade daquele momento, então, mas assim por que que eles escolheram aquele livro...

P19 – Hum...hum.

Pf20 – que eles deveriam, então falar isso na apresentação... deles... teve aluno que ele se saiu muito bem, muito bem focando o gênero, o gênero do, da literatura, o:::: a questão filosófica do livro, ele enfatizou muito bem, contexto histórico do livro, isso pra mim é importante, porque quando você faz a leitura, não fica só por LER o livro, mas você tem um entendimento, por que que você tá lendo aquele livro, qual a importância de você lê-lo, né, aqui, nesse momento.

P21 – (hum).

Pf22 – E:: eu acho que na realidade era esse meu objetivo de fazer com eles fizessem essa leitura, né, espero que eles tenham alcançado pra eles.

P23 – Entendi, e aí, e::les é:: assim, a senhora distribuiu os livros ou eles escolheram?

Pf24 – Não, os livro eu dei só palpite, né, dei a ideia de livros que eles poderiam ler, mas que eles fica/ eu nesses livros por quê? Porque eles têm a ver com a época literária que eu estou trabalhando com eles em sala de aula, porque eu poderia colocar um romance lá do, do modernismo, mas não tem a ver, entendeu, e esse aí não tá bem a ver, eles podem identificar o gênero literário, o contexto da história do, da época literária, que nós estamos estudando...ah foi por isso que eu coloquei BASEADO na época da literatura estudada.

P25 – E e::ra em grupo, no caso?

Pf26 – Era em grupo, mas teve alunos que não conseguiram se organizar por conta da:: *Internet* e tudo isso, aí pediu pra fazer sozinho, EU NÃO QUERIA, né, que eu acho que se você faz em grupo, tem que ser em grupo, MAS como tem esse contexto que não é presencial, então eu tive que deixá-los à vontade, o importante é que eles participassem dessa, dessa forma, dessa atividade desse proj/, desse projeto de leitura, na realidade é um miniprojeto que eu faço, porque tem uma produção no final, eles vão fazer um resumo comentado daquele entendimento do livro que eles fizeram.

P27 – OK.

CENA 2: AGURDANDO A APRESENTAÇÃO (PROBLEMAS COM OS SLIDES)

PF28 – ((risos)).

P29 – ((risos)) queria que a senhora comentasse um pouquinho sobre essa cena, a senhora assistindo agora...

Pf30 – É... eu até tinha falado com eles lá já, tava conversando pelo *WhatsApp* porque elas não estavam conseguindo colocar o slide, aí por isso eu tava aguardando, né, e:: e:: os demais tavam todos nervosos, acho que não sei se você percebeu hoje deu o maior número de alunos na sala, porque a apresentação que valia nota, então todo mundo estava preocupado em querer apresentar, né?

P31 – Hum.

Pf32 – Apesar que demorou esse tempo, mas todos estavam envolvidos na apresentação, eles tavam falando comigo pelo *Whatsapp*, “professora, a gente tá organizando e eu acho que vai dar tempo e tal”, digo “eu não sei, a gente já perdeu quase:: quinz/ vinte minu::tos, né, da aula, e:: se vocês conseguirem dri/ driblar esse tempo aí no, no nosso percurso aí que nós temos pra aula, porque depois dessa aula vocês terão outras aulas”...

P33 – Entendi, mas aí, por exemplo, nesse momento, é:: a senhora ainda estava aguardando eles organizarem as apresentações?

Pf34 – É:: eu tava aguardando, eu queria continuar a aula, mas aí ia ficar atrapalhado, porque eles não estava atento aqui, apesar de que tava todo mundo aqui, mas eles tava me mandando mensagem que estavam organiZANdo pra apresentar, as equipes, “professora, vai dar tempo, vai dar tempo, a senhora espera e tal?” Eles tavam me mandando mil mensagens ali pelo computador dentro né, que eu tava vendo o *Whatsapp*, então foi por isso que e::u dei tempo pra

eles, né, porque eu entendi que eles estavam desorganizados com a questão tecnologia , tudo isso.

P35 – Ok.

Pf36 – Na outra sala que vai ser quinta-feira, eu já falei pra eles: “você se organizam, porque a sala que apresentou, a gente perdeu VINTE minutos, praticamente, vinte minutos só se organizando pra apresentar, slide não prestou do jeito que eles queriam, teve aluno que nem apresentou slide, porque não conseguiu mostrar” e:: isso aí , né, eu orientei, eu disse várias vezes pra eles, “falam comigo antes, pra ver como é que faz um apresentação”, tudo isso, mas eles não tiveram tempo na semana.

P37 – Entendi.

Pf38 – Por conta das outras aulas, eu mandei só instruções pra eles, mas não é a mesma coisa, porque eles não têm essa organização que a gente adulto tem, entendeu? Ainda mais eles que são alunos do primeiro ano, né, eu não sei se eles apresentaram outras disciplinas, eu nem perguntei pra eles, mas eu creio que não, mas eu achei que eles se saíram muito bem na apresentação.

P39 – Ok.

CENA 3: APRESENTAÇÃO DOS LIVROS

P40 – Eu queria que a senhora comentasse o que aconteceu nessa cena ((risos)) que a gente acabou de assistir.

Pf41 – Nesse momento, é porque a:: aluna que ia apresentar o:: slide dela, não passou de jeito nenhum e aí, embaralhou tudo, porque aí eu tive que mudar de equipe, entendeu, a gente/ eu passei quinze minutos esperando por ela e ela não conseguiu, aí nós mudamos passamos/ passamos pra outro grupo.

P42 – É, e eles comentaram que houve alguma coisa, algum equívoco do *link*, né, algo que/.

Pf43 – Ah, SIM, mas foi o *link* da na, na aquele *link* que expirou, tu lembrava((referindo-se ao pesquisador))?

P44 – Hum.

Pf45 – O *link* expirou e o aluno foi praquela, praquela primeiro, então o aluno chegou quinze minutos depois.

P46 – Tava aguardando outro *link*?

Pf47 – Ele estava num outro *link*, justamente o que tinha expirado.

P48 – Esse é um problema das aulas remotas, professora?

Pf49 – É::: às vezes sim, quando o aluno não entra no horário, né, porque se ele tivesse entrado no horário, porque eu, quando eu errei, o *link* expirou, eu mandei imediatamente, não demorou nem cinco minutos, então os demais eles conseguiram, mas esses alunos que chegaram atrasados, eles não conseguem, eles perderam, porque eles ainda tavam com a informação antiga.

P50 – Isso de qualquer forma, a:: é::: atrapalha, assim, o andamento das aulas, como é que a senhora[

Pf51 – [Atrapalha, porque o aluno entrou então quinze minutos na sala de aula, ele já perdeu o percurso, apesar de que hoje foi como foi a apresentação e tudo, a gente demorou, né, mas assim, se fosse uma aula normal, um período normal que a gente tá dando aula, ele ia perder 15 minutos de aula que ele já deveria estar em uma outro contexto, no caso, uma atividade, alguma coisa assim, entendeu? Então assim, como na, na, no nosso o aluno entra e gente não tem essa permissão, o aluno tem o direito de entrar no horário que ele quer, eu acho e/

P52 – Isso difere do presencial, no caso, né?

Pf53 – É do presencial e:::u num::: eu num gosto do aluno chegar fora do horário, prefiro que ele chega no horário e::: assim, eu sempre fa-ria isso com eles, () eu dava uma tolerância de cinco minutos, porque é normal, né,

P54 – Aqui não tem essa tolerância?((risos))

Pf55 – Aqui não tem essa tolerância, porque a gente/ tem um es/ tempo muito pouco, eu dei, eu dou cinco minutos pra eles lá, quando a gente já está na aula, eu dou sempre uma parada de 5 minutos, mas essa na entrada é meio tenso, porque eles têm outra aula depois, aí fica muito apertado pra eles, porque se eu der aqui, eu vou atrapalhar a minha aula e eles também não vão chegar a tempo no outro horário, porque eu dei cinco minutos, eu tirei aqui para colocar lá atrás, né, aí eles vão se atrapalhar, é nesse sentido, mas é, não é fácil não, é complicado nesse momento.

P56 – ((risos))

CENA 4: UMA ALUNA NÃO CONSEGUE APRESENTAR OS *SLIDES* CONFORME PALNEJADO

P57 – Professora, e essa, essa cena?

Pf58 – ((risos)) na realidade, a ((cita o nome de um estudante)) ia apresentar, a ((cita nome de um estudante)) e ((cita o nome de outro estudante)), aí depois a ((cita o nome de uma outra estudante)) decidiu apresentar, porque aí, a ((cita o nome da estudante)) não conseguiu de jeito nenhum apresentar o slide e eu disse: “mas, menina, não é o momen/ não é o teu momento” ((risos)), mas eles são muito persistentes, né, aí eu disse pra ela, professo/, ela me disse: “professora, já que ela não tá conseguindo apresentar, ela passou quinze minutos pra organizar, a senhora não deixaria eu apresentar logo?”, já que ela ia apresentar ela e o outro colega, só dois rapazes, duas pessoas, foi que eu tive que liberar, né, a apresentar, né, porque se não ia demorar muito e aí o que aconteceu, como retardou aí, elas demoraram muito pra apresentar, pra se:: organizarem aí tudo isso, aconteceu QUE elas tomaram tempo, elas teve equipe que passou quase DOZE minutos apresentando, então foi muito tempo e eu disse pra eles que eles iriam ser penalizado lá na avaliação, porque era um item da avaliação, você teria que seguir o tempo de apresentação e acontec/ ocorre justamente isso, nós passamos do nosso horário de aula e::: mas como era apresentação, os meninos, eles sabiam que eles iam tomar nota, eles tão nem aí se eles vão chegar atrasados na próxima aula ((risos))mas eu achei que foram boas as apresentações deles, entendeu?

CENA 5: APRESENTAÇÃO DO LIVRO PEQUENO PRÍNCIPE

P59 – E nessa cena, desde comecinho até agora o que estava acontecendo?

Pf60 – É (), os meninos (teve) problemas com a apresentação do slide e::: eu no/ eu acho que eu não consegui controlar bem aí, né, a apresentação deles, e parar pra recomeçar de novo porque a gente ia fazer um.. iam perder de novo mais um tempo

P61 – Sim

Pf62 – E eu falei pra eles: “ então, gente, como se vocês não se organizaram, vocês ficaram penalizados na avaliação, infelizmente”, eu disse ali pra ele, pra essa equipe

P63 – Tá, aí esse grupo estava apresentando um livro, no caso, né?

Pf64 – O livro sobre o Pequeno Príncipe e, na realidade, ficou um furo bem aí porque no final ela teria que falar da/, explorar essas evidências aí filosóficas, né, por quê? Porque até::: eles vão começar a estudar filosofia... essa introdução de filosofia que elas pegam no primeiro ano, é justamente baseado na história do Pequeno Príncipe

P65 – Hum

Pf66 – ...Nesse autoconhecimento da vida, nessa confrontação das dificuldades e, de de você saber pra que é, o que que é, acontece na sua vida, e é muito importante que até uma época eu falei com Professor ((cita o nome do professor de filosofia)), na época em que eu estava dando ((gesticulando)) presencial, né, eu sempre comentava com ele os livros que ia/, olha, ((cita o nome dela)), passa esse e tal na literatura, porque tem a ver com a gente vai trabalhar em filosofia

P67 – (Hum)

Pf68 – Então, ten/ eu tenho esse cuidado de equilibrar com as outras disciplinas que eles também vão ter necessidade do momento, claro, que esse livro aí ((apontando para o vídeo)) é um livro que já era pra ter lido, né, no ensino fundamental, mas nem todos eles tiveram acesso, alguns já tiveram feito a leitura, muito bem, fizeram bacana a apresentação e aí eu queria que cada equipe fizesse a apresentação de um livro...

P69 – (hum)

Pf70 – ... mas eles quiseram fazer o mesmo livro, eu deixei eles livres pra isso, importante é que eles tivesse aquela motivação para fazer a leitura, mesmo que fosse repetido, então teve vários livros que se repetiu, não é, mas eu deixei eles à vontade.

P71 – Que se repetiu... essa equipe foi Pequeno Príncipe?

PFf2 – O Pequeno Príncipe

P73 – E a senhora achou que eles conseguiram realmente se atingir o objeti/?[

Pf74 – [EU consegui, eles conseguiram pelo meno/ é formar esse contexto da apresentação, mas eles se perderam lá no final, no fechamento do da apresentação, eu disse: “minha filha, tu tinha/ que explorar o teu entendimento, tu colocaste aquelas palavra que você tirou do livro, devia ter colocado lá::: da onde foi a referência, tudo isso”, “ah, eu tirei essas informações daqui do livro da página tal, tal, tal”, “então você teria que fazer uma ligação”, então eles não sabem, assim, entendeu?

P75 – Entendi

Pf76 – Nesse sentido pra fazer essa apresentação, foi muito/ eu ainda vou comentar com eles, depois, de, de a outra equipe vai apresentar e vai ter um momento em que eu vou comentar sobre as apresentações, eu não fiz lá na hora porque não ia dar tempo, entendeu? Mas aí a ideia é essa.

P77 – De qualquer forma, a senhora acha que assistindo a aula, a senhora acha que houve é:: a tecnologia no sentido, eu não sei se a tecnologia atrapalhou de alguma maneira...

Pf78 – Não, eles tavam desorganizados, eles se desorganizaram porque eles nem eles mesmo sabiam quem ia apresentar primeiro, entendeu, ta/ tava bem desorganizado que eu realmente coloquei como penalização o tempo, a desorganização, tudo isso tem lá na minha avaliação

P79 – Ah, tá, essa era uma atividade avaliativa?

Pf80 – É uma atividade avaliativa que ela valia, né, a apresentação valia 4 pontos... então cada aluno ele ia ter que ter 4 ponto, 4 ponto não era pra equipe, entendeu? Era por aluno, que uma apresentação, mesmo que você tá na equipe, mas é individual que eu vou avaliar

P81 – Entendi

CENA 6: APRESENTAÇÃO DO LIVRO PEQUENO PRÍNCIPE

P82 – Professora, e nessa cena ai, a senhora conversa com os estudantes, eu queria que a senhora falasse um pouquinho sobre essa cena

Pf83 – Não, aí foi a ((cita o nome da estudante)), ela teve um problema com o, a conexão dela, ela já tinha até me enviado no *Whatsapp*, eles estão ali conversando comigo, mas estão mandando mensagem pelo *Whatsapp*, eu acho que eles apesar do, do, de tudo, eles têm uma preocupação de querer fazer melhor, entendeu?

P84 – Entendi

Pf85 – Mas infelizmente nem toda, ela disse: “professora, eu tô com a *Internet* da minha mãe e aí ela tá precisando e aqui tem uma porção de gente dentro de casa”, aí é um momento complicado, às vezes, é uma família e eles nã/, eles não levam em consideração o aluno a::presentando, assistindo a aula, né, ()que tem aluno que tá assistindo aula ali e a mãe tá do lado conversando com pai, com mãe, tá todo mundo na mesm/ no mesmo ambiente, aí ela não tava conseguindo mas, assim, foi atrapalhado nesse momento, foi desorganizado, eu queria ajudá-la pra ela apresentar, porque o que que eu guardo aí que os alunos tem interesse de fazer

P86 – (Hum)

Pf87 – Isso daí a gente tem que fazer tudo pra dar certo, mesmo que se atrapalhe, mesmo que seja desorganizado, a gente faz de tudo

P88 – Entendi, e a senhora conversou com os alunos e eles disseram que estavam gostando, né, da/[

Pf89 – [É:: eu fiz iss/ porque eu queria perguntar se todos ti/ a minha ideia era que todos participassem, mas o tempo foi tão pouco que não deu pra fazer isso, esse feedback das apresentações, assim qual foi o ponto marcante e tal, entendeu, pra que a apresentação não ficasse só por nota, mas que houvesse envolvimento com as outras, os outros alunos, que também não estava apresentando

P90 – A:: a senhora tinha pensado, a aula saiu do jeito que a senhora tinha planejado?

Pf91 – NÃO, NÃO, NÃO, totalmente não, não, a apresentação não, né, porque eles já perderam tempo, entendeu, não tod/ houve interação dos outros alunos como eu queria, eu NÃO tive a oportunidade de fazer pergunta pra os alunos das equipes como eu queria fazer e aí nã:::o foi, mas assim, eu acho que deu 50%, digamos assim, né, porque se a gente for levar no, no peso, a medida dá 50% né, né, daquilo que eu queria que fosse, o importante que eles é::: entenderam o objetivo da, de apresentar, por que que eles estavam ali apresentando, isso aí é muito importante.

CENA 7: APRESENTAÇÃO DO LIVRO A REVOLUÇÃO DOS BICHOS

P92 – Sim professora, eu queria que a senhora comentasse agora um pouquinho o que é que está acontecendo nessa cena.

Pf93 – Não, foi a cena:: da apresentação dos livros, né, e::: essa aluna, ela/[

P94 – [Nesse caso, o livro é:::/[

Pf95 – [A Revolução dos Bichos de George (Aul) Owul, na realidade é um pseudônimo, né, o nome dele e ela, ela enfatiza, né, a importância do livro e faz um contexto tanto da questão histórica e do contexto é::: socialista, né, daquele momento que é um li/ é um soviético () e como ele é um livro que abrange tanto a questão histórica, como sociológica, como filosófica, eu tinha solicitado a eles pra fazer um:::: uma explanação relacionando com o contexto da, da vida atual, do que está acontecendo naquele momento, que era um período de guerra, de revolução, né, que as pessoas não tinham o direito de ter realmente a liberdade e que tava no começo dessa instauração aí as ideias de Karl Marx.

P96 – Hum.

Pf97 – é...né, do Socialismo, tudo isso e ela fez esse enfoque, eu achei até interessante, né, a forma como ela explicou e::: eu ACREDITO assim, como eles pesquisaram, porque são informações que eles tiraram de outras pessoas, não é, mas ela soube realmente fazer uma, uma contextualização do livro, (contextuar) com o momento histórico, que era isso que eu queria.

P98 – Sim.

Pf99 – Nessa parte da apresentação deles foi boa, eles conseguiram, SERIA MELHOR se ela fizesse um (podcast), um podcast, que seria mais participativo com os alunos, com os demais colega, mas ela explicou bem e o tempo também eu acho que deu, o tempo não deu, infelizmente, o tempo não deu, ela extrapolou o tempo, essa equipe fez DOZE minutos, DOZE

minutos que eu tinha anotado, tava anotando ali os minutos de cada equipe, né, mas eu acho que eles exploraram bem assim a apresentação, mesmo que da, da forma que eles entenderam o que, né, deveria ser apresentado, porque eu acreDIto que eles nunca fizeram apresentação, esses alunos aqui.

P100 – Entendi, são alunos do da primeira série, né?

Pf101 – É, da, do primeiro ano, é, eles tão chegando agora, eu achei que eles, assim, tiveram um bom desenvolvimento no sentido de, de, do daquilo que falei pra apresentar, né? Porque às vezes a gente fala uma coisa e o aluno apresenta outra coisa totalmente diferente do que o que a gente quer que seja.

P102 – Tinha alguma coisa, assistindo a aula, tinha alguma coisa que a senhora gostaria de ter feito, ter dito e que não foi possível?

Pf103 – É assim, do resumo que eles fizeram, eles apresentaram lá no *Google Classroom*, né, e aí eu achei muitas coisas repetidas, então eu queria que eles comentasse com as palavras deles o entendimento do autor, o que que o eu lírico/ por que que ele usou pseudônimo, qual foi a intenção, porque ele queria na realidade se mascarar, né, da sociedade, ele num queria confrontar e tava num processo de ditadura, né, então por que que ele usou aquele pseudônimo, entendeu, por esse, essa esse momento, o que que representou isso pra socie/ esse livro, né, por que que ele foi, ele fez questão de não usar o pseudônimo, mas quando ele morreu ele quis pra colocar, né, inclusive é::: só um parênteses ((gesticulando)) eu fui lá... lá em Londres...

P104 – Hum.

Pf105 – ...onde ele tava, né, porque eu queria::: ... eu sou muito assim de ir lá, de cemitério, visitar cemitério, visitei o de Paris e fui lá onde os escritores estão enterrados, geralmente eles colocam uma placa bem alta com o nome deles e ao autor lá em cima...

P106 – Hum.

Pf107 – ... eu achei interessante, então tem uma, um lado positivo da apresentação do livro del/ desse livro, foi que ela disse o seguinte: que o livro, ele é motivador de você dar suas opiniões daquilo, pra você defender, pra você ter um julgamento de algo, debater algo...

P108 – (hum)

Pf109 – ...então por isso é::: assim uma forma de motivação da leitura pra eles, né, que nem muit/ a, eles gostaram muito, até eles comentaram comigo no particular: “professora, eu gostei, porque assim, incentiva a gente, a gente nem sabia desses livros”, muitos alunos nem conheciam, então é o lado positivo aí da apresentação, fora os percalços aí da, do começo que a gente demorou muito, quase meia hora.

P110 – Entendi.

CENA 8: FINALIZAÇÃO DA AULA

P111 – Pronto, professora, então finalizou a aula, queria que a senhora comentasse esse final.

Pf112 – ((risos)), realmente esse final aí, eu queria falar das apresentação, mas não ia dar tempo, porque aquilo que eu falei pra você, eles têm outra aula e eles vão logo querer sair de imediato, não dá, eu tenho que/ se tem que fazer uma, uma fala tem que ser antes desse término, bem aí, eles nunca deixam o professor falar bem aí no término, professora, já tem projeto de vida, já tenho que sair e tal, porque eles já estão saturados , né?

P113 – Sim.

Pf114 – Eles mesmos se cansam, a gente se cansa, imagine os alunos;

P115 – Tá, e aí assistindo, assim esses trechos da aula, a senhora faria de outra forma?

Pf116 – EU FARIA ((gesticulando)) eu faria porque, na realidade, eu queria fazer em dois momentos de aula, entendeu, que eu pudesse fazer só com uma sala e que os demais alunos pudessem trabalhar... e:::, nesse caso aí, eu não pude, né, porque eu fui com as duas turmas, a gente tem pouco tempo, não dá porque eu tenho 4 salas e só tem dois dias e eu PENSEI em/ eu

pensei, programei na minha cabeça de fazer um outro horário, mas aí eu vi que eles não podem, porque ele não têm tempo de assistir essa aula comigo, porque eles têm outros professores aqui pra fazer, eu pensei em vir com dois alunos pra cá pra escola, mas também era inviável, porque um menino me disse que não podia sair porque a mãe dele não deixava, e muitos contextos assim, então é meio complicado, fazer um/ explorar um outro horário, além desse que é:: determinado pela:: coordenação.

P117 – Pela escola.

Pf118 – É, pela escola.

P119 – Ok, professora, então muito obrigado aí pela, pela disponibilidade.

Pf120 – Tá, espero ter contribuído né ((risos)) com o seu trabalho, que dê certo.

P121 – ((risos)) brigadão.

APÊNDICE H – AUTOCONFRONTAÇÃO SIMPLES – PROF. BIA

Nome do pesquisador: Elinaldo Soares Silva. Data da aula gravada: 16.06.2021. Curso/Série: 2ª série do Ensino Médio. Colaborador(a) da pesquisa: Bia.
--

SALA DE AULA	Escola: IEMA – Unidade Plena São Luís Centro.
	Curso: Ensino Médio Técnico.
	Série: 2ª Série.
	Professor: Bia.
	Data do início e fim do período observado: Abril a junho de 2020.
	Número de aula: 2 aulas de 50 minutos quinzenalmente.
	Suporte de aprendizagem: Virtual (Google Meet).
PROFESSOR	Nacionalidade: Brasileira.
	Sexo: Feminino.
	Idade: 33 anos.
	Estatuto profissional: Estatutário (Efetivo da Rede Estadual).
	Formação: Graduada em Letras.
	Língua Materna: Português Brasileiro (mesma língua dos estudantes).
ESTUDANTES	Número:
	Divisão por nacionalidade:
	Divisão por sexo:
	Idade média:
	Modalidade do curso: Obrigatório.
AULA OBSERVADA	
Eixo/Prática de Linguagem: Oralidade.	
Componente Curricular: Língua Portuguesa.	
Tema: Debate oral sobre <i>Homescholling</i>.	
Data, dia e hora: 16.06.2021, das 9h10 às 11h50 (2 aulas de 50 minutos).	
Lugar: Plataforma de videoconferência <i>Google Meet</i>.	
Formato: Virtual.	
Duração da gravação: 1h44m31s.	
Competência/habilidades visadas: Estão na planificação em anexo.	
Disposição da sala de aula: Virtual.	
Número de estudantes presentes: 42 (em média devido a conexão).	
Língua(s) utilizadas na interação: Português brasileiro.	
Situação cronológica:	
Trabalho anterior dos alunos (leitura, apresentação, etc): Leitura extraescolar sobre <i>homescholling</i>.	
Suportes metodológicos: Slides.	
Ferramentas utilizadas: Ferramenta tecnológica <i>Google Meet</i>.	
AUTOCONFRONTAÇÃO	
Tipo: Simple (Pesquisador X Professor).	
Data, dia e hora: 13.07.2021, das 9h00 às 10h15.	
Formato: Presencial.	
Duração da gravação: 66m25s.	

Local: IEMA – Unidade Plena São Luís Centro – Sala da gestão.
Ferramentas utilizadas: Vídeo da aula gravada, TV e filmadora.
CORPUS
Convenção de transcrição adotada: Fávero, Andrade e Aquino (2005) adaptado pelo pesquisador.
Identificação dos participantes: Pf – Professor; P – Pesquisador; 1 a 89 – Turnos de Fala.

P1 – Boa tarde, professora, nossa geração de dados com a senhora... essa aula foi ministrada no dia 16 de junho de 2021, é uma aula sobre oralidade, um debate, né, entre os alunos sobre temas da atualidade, e aí eu queria que... eu vou, vou fazer os mesmos procedimentos... eu selecionei alguns trechos da aula como nas demais e aí a gente vai conversando sobre os trechinhos e a senhora fica super a vontade para dizer alguma coisa, mesmo que esteja sendo exibido o trecho, a senhora diz que eu paro e a senhora comenta, tá bom? Então a gente vai assistir ao primeiro trecho...

Pf2 – ((balançando a cabeça, indicando que está de acordo com o pesquisador)).

CENA 1: INÍCIO DA AULA – O PROFESSOR EXPLICA A DINÂMICA DA AULA

Pf3 – Eu tô explicando a dinâmica dessa aula...porque é uma aula que quebra um pouco a:: o estilo que eu tava seguindo antes...

P4 – Hum.

Pf5 – mas que eu julguei necessário, porque as minhas aulas ante/ anteriores ((fazendo gestos com as mãos)) elas estavam muito expositivas... eu queria uma forma de envolver muitos alunos... e aí eu pensei, bom, “o debate oral é uma modalidade da língua portuguesa” e::: é interessante que o aluno vai se posicionar, vai colocar suas ideias, vai ver a ideia do colega e tudo isso é uma forma também de aprendizado... e::: é um aprendizado que pode ser usado para redação... então eu pensei que como eu vou começar redação com eles, eu não trabalho redação da mesma forma intensa que eu trabalho no terceiro ano, mas mesmo assim, eu acho que alguns elementos, a questão da, do seu posicionamento que a agente chama de tese na redação, né, alguns elementos a agente já pode começar a ir trabalhando e lá na frente treinar na escrita, então eu tô explicando para eles como que vai ser a dinâmica, até PORQUE é::: poderia acontecer o seguinte, de muitos alunos, às vezes, fazer assim “ah, professora, eu vou dizer minha opinião aqui no chat”, aí escreve uma frase, pronto, “professora, participei” e, NÃO, eu deixei bem claro que é uma modalidade oral, que o aluno tem que participar, que o aluno tem que pensar ((gesticulando)) em formas de expor seu pensamento de forma clara, então minha intenção era essa de:: mudar pra esse, essa nova dinâmica.

P6 – ()tendi, e aí nesse caso, a senhora tá explicando a dinâmica de como a aula vai, vai ocorrer?

Pf7 – Isso ((gesticulando com a cabeça)) e outra questão também que eu achei interessante foi assim a escolha desses elementos, na nossa última aula, depois que eu terminei a gravação, eu, eu falei pra eles que eu ia deixar temas pra eles escolherem e::: os mais votados por eles é que a gente levou para o debate, foi *homeschooling* e o outro eu não tô lembrando agora qual foi, mas também foi uma escolha da turma.

P8 – Hum.

CENA 2: APRESENTAÇÃO DO CONTEÚDO DA AULA

P9 – Professora e nesta cena o que está acontecendo?

Pf10 – Eu deixei ((risos)) o momento aberto para eles, a gente viu aí mais ou menos um minuto de silêncio ((eles disseram), “meus deus, como assim, eu tenho que falar”((risos)), MAS a

proposta era essa, sair dessa zona, está sempre passivo, NÃO, você tem que se organizar e participar ativamente como um construtor do conhecimento, né, às vezes, sei lá, ficar só recebendo informações faz com que o aluno não se sinta envolvido, então nesse momento, eu peguei minha chamada, consultei ((gesticulando)) o nome, a turma, o tema, eu deixei bem claro que eu tava registrando cada participação... e aí nós começamos o debate do homeschooling, por meio desses registros, os alunos falavam, se apresentava, falava a turma, o tema e o eu fazia a observação, ATÉ PORQUE alguns alunos, eu acho até interessante, eles somem na parte escrita, mas no debate oral eles apareceram, então eu tinha que ter esse controle, porque às vezes na hora de fazer um levantamento de notas, aí tem professor que, “ah, esse aluno sumiu”, mas na MINHA pelo menos no debate ((risos)) ele apareceu, então é uma observação interesSANte, são casos em que eu vejo que o aluno, às vezes, ele não tá participando de tudo, mas ainda é possível fazer um resgate desse aluno, entende?

Pf11 – E aí você estava trabalhando com dois temas que no caso são homescoolling e discurso de ódio...

Pf12 – Sim.

P13 – Essa escolha desses temas se deu pelos alunos, se deu pela importância do momento, é/.

Pf14 – [Bom, foi assim, eu coloquei três temas, eu não lembro agora qual foi o terceiro, mas eu não escolhi aleatoriamente, eu fiz um levantamento de cursinhos, cursinhos mesmo ((gesticulando)).

P15 – Hum.

Pf16 – Principais aí, São Paulo, Rio, aqui, palavra exata, então/.

P17 – São temas possíveis de redação?

Pf18 – ISSO...e eu vi o que os professores estavam COGITANDO como possível tema... e esses temas eu achei interessante, assim, eles apareceram em lugares diferentes, são atuais, a questão do discurso de ódio, por exemplo, tá muito em voga atualmente, e aí eu pensei, bom, é bom sugerir essas opções, eu não vou dizer assim, é isso, eu vou deixar eles refletirem, e aí pra minha surpresa, mui:::tos quiseram falar sobre o ensino domiciliar, achei interessante.

P19 – E aí a senhora propõe um trabalho com o eixo, né, com a prática de linguagem oralidade/[

Pf20 – [Sim, a oralidade ((confirmando com o gesto de balançar a cabeça)).

P21 – É muito comum vocês trabalharem, porque eu percebo que, às vezes, as escolas não, não dão muito importância para a oralidade, ou trabalha com leitura, ou trabalha com gramática, né, com análise linguística, e:: escrita, produção escrita, mas oralidade parece que fica um pouco esquecida na escola, né...

Pf22 – Sim, é::: eu acho que a escola como um todo, a educação como um todo ela nem sempre abre esse espaço para o debate e:: é um gênero da nossa lí::ngua, é uma forma de construção de conhecimen::to, então assim, eu resolvi... e outra, às vez/, é como eu disse, às vezes, aquele aluno não se sai bem na escrita, mas no DEBATE, ele é IN-CRÍ-VEL, então eu queria fazer esse resgate mesmo, trabalhar essa outra form/, os alunos até estranham, “hum, professora, mas eu não vou ter que escrever”, “não, você vai ter que falar, mas não tem que escrever nada, não, você vai ter que falar suas ideias”, “como assim, professora?”,” SIM, você vai ter que falar suas ideias” ((risos)) porque eles não estão habituados a isso, a esses debates...

P23 – Hum.

Pf24 – ... então eu acho que foi um momento interessante, eu gostei mu:::ito, nós vamos continuar agora em agosto, com menos frequência em relação ao terceiro ano, mas mesmo assim, pelo menos um debate por mês, eu pretendo lançar, e::: o desempenho deles foi muito bom, eu go::stei muito da atuação do segundo ano em relação ao terceiro, por exemplo, o terceiro ano queria muito fazer assim, “professora, eu vou colocar aqui no chat, tá aqui, ó, pronto, minha opinião” e não QUERIA assim, enfrentar o desafio de FALAR, de construir, de se expor, a gente sabe que falar bem na sociedade que a gente vive também é um ponto muito,

muito interessa::nte, profissionalmente, , por exemplo, pode te ajudar, te abrir PORtas, /tão eu achei legal esse momento, eu gostei muito.

CENA 3: ESTUDANTES DEBATENDO O TEMA *HOMESCHOOLING* (REALIZAÇÃO DO DEBATE)

Pf25 – Um diálogo interessante de ideias e diferentes é::: o J ((cita o nome do estudante)) foi muito pelo conhecimento prático, mesmo empírico, do que ele observa, de que a escola é importante, porque (o aluno) interage... G ((cita o nome da estudante)), ela já foi por um viés mais da literatura mesmo, da história da educação, que eu também achei MUITO interessante, ela já quis entrar ali na questão da diferença entre o *homeschooling* e o EaD, por exemplo, que era uma coisa que eu não queria dizer a eles, eu queria que eles pesquisassem e percebessem que o *homeschooling* é um sistema, tem que ter uma regulamentação e tudo mais, o EaD também é outro sistema que é à distância mesmo, com professores em uma plataforma... então eu já senti assim um pouco essa questão é:: eles estão falando do mesmo assunto, mas tá saindo bem diferente, isso é muito rico para o debate... eu gostei muito.

P26 – Tá, e aí no caso, seu objetivo de trabalhar esse debate em língua portuguesa, é trabalhar com redação ou é trabalhar realmente e ver a oralidade deles/.

Pf27 – [TAMBÉM, a o::ralidade, que o aluno acaba se forçando a pensar como vai explicar isso de forma clara para um público, né, a questão dos argumentos, porque assim, a::: ideia principal pra você produzir um texto, ainda que que seja oral, é o seu posicionamento que a gente chama de tese e justificativa desse posicionamento, são os argumentos, então a minha intenção também era trabalhar isso com eles... é:: a, você é a favor, mas você é favor, por quê? E aí o aluno se vê obrigado a pensar, por que que eu sou a favor?... o que justifica esse meu posicionamento? então ((gesticulando)) uma maneira de trabalhar também essa questão.

CENA 4: DESENROLAR DO DEBATE ENTRE OS ESTUDANTES

P28 – E aqui ((apontando para o vídeo)) o que está acontecendo?

Pf29 – Sim ((risos)) a gente vê aí o debate de fato se desenrolando, é::: depois a primeira ideia que foi a do J ((cita o nome do estudante))... é:::, vários alunos levantaram a mão, vários alunos queriam concordar, queriam discordar, então, eu tava nesse momento aí de organizar quem ia apresentar o quê, quem ia expor suas ideias e aí COMEÇOU até uma interação interessante entre eles, de um se opor mesmo ao outro, de apontar uma fragilidade no argumento do outro, eu achei interessante, /tão, a gente tá nessa fase da organização do debate e do confronto das ideias.

P30 – Tá, e o seu papel aí, no caso/.

Pf31 – [De mediadora ((risos)) Tava ali () calma, calma, calma ((risos)) e aí mais lá na frente vai ter mais debate ainda, a gente vai continuar numa outra aula extra, também vai ser muito intenso o debate, então eu tive que ficar meio que acalmando os ânimos dos alunos ((risos)).

CENA 5: CONTINUALÇÃO DO DEBATE SOBRE *HOMESCHOOLING*

Pf32 – Temos mais opiniões diferentes e aqui e:::u fiquei numa situação complicada, porque alguns alunos queriam falar o tempo todo, D((cita o nome da aluna)), várias vezes, J ((cita o nome da estudante)) várias vezes, então eu “meu deus, como que eu vou me sair disso ((risos)) e dá oportunidade pra outros?”, porque é::: poderia virar um debate sem fim entre elas duas e eu fiquei preocupada ...

P33 – Hum.

Pf34 – Vai chegar um momento lá na frente, eu não sei se nessa aula ou na outra, vou dizer: não, gente, pera aí, porque vocês já falaram cinquenta vezes e os outros colegas?... o debate é justamente pra envolver o MÁXIMO possível de participantes diferentes, com opiniões diferentes também, então é eu tô nessa fase aí CRÍTICA, em que uma fala uma coisa, o outro vai querer dá uma resposta e o outro vai dizer que não é assim, mas faz parte também do debate...

P35 – Entendi, essa aula teve muita participação, a senhora assim em relação as aulas anteriores, a senhora notou alguma diferença na metodologia, no tema, na, na/.

Pf36 – [Sim, a::: metodologia eu escolhi o debate oral e ela se difere principalmente na questão da interação entre os alunos, na participação entre eles, eu fiquei feliz com essa interação que aconteceu MAIS do que nas outras aulas, aulas anteriores, que tavam muito expositivas, então assim, às vezes, né...nessas aulas expositivas a gente se sente falando só, né, não sabe se o aluno tá lá, se o aluno tá envolvido e::a minha intenção de mudar DRASTICAMENTE ((gesticulando)) para um debate oral, foi justamente essa, buscar a interação dos alunos, e aconteceu de fato, muito alunos participaram.

P37 – Mas assim, no seu, o programa de língua portuguesa, né, que vocês trabalham aqui na escola, oralidade é um eixo, é:: uma prática de linguagem que vocês sempre trabalham ou realmente essa aula foi planejada devido ao, à falta de participação nas aulas de gramática, de leitura, etc...?

Pf38 – Assim, ela costuma acontecer essas aulas de debates orais, elas são mais recorrentes no terceiro ano, tá?... porém, então ela é um eixo para o terceiro ano, a gente pelo menos ano passado/.

P39 – Oralidade () para o terceiro ano?

Pf40 – isso, tanto que ano passado eu e A ((cita o nome do professor)) realizamos muitos debates, é sempre... a gente parte para a produção textual depois desse debate, porque abre a cabeça do aluno para muitos argumentos que ele pode utilizar na redação, então ela é um eixo, sim, do terceiro ano, mas no segundo e no primeiro, já não recebe a mesma ênfase, acontece uma vez ou outra, mesmo assim eu resolvi colocar no segundo ano por conta dessa... eu senti o distanciamento do aluno, eu queria envolvê-lo um pouco mais, então...

P41 – Entendi, devido ao momento remoto?

Pf42 – Eu não, eu vou puxar esse assunto, essa abordagem para o segundo ano também, foi por isso.

P43 – Entendi, então, a oralidade não é comum ser trabalhado no primeiro e no segundo, só no terceiro?

Pf44 – Sim, só no terceiro.

P45 – Ok.

CENA 6: CONTINUAÇÃO DO DEBATE DO TEMA *HOMESCHOOLING*

Pf46 – Tá tendo um confronto de ideias ((risos)) porque:: o debate, ele iniciou com muitos alunos defendendo o ensino escolar::, porque o ensino escolar, interação, aprendizagem e tudo mais, e aí veio uma outra aluna e apresentou um OUTRO OLHAR, que não é bem assim, a escola tem problemas, um dos problemas é a questão do bullying, e que dependendo das situações que a pessoa viva na escola é mais interessante que ela esteja em casa, porque ela vai tá protegida do bullying do que na escola, então PODERIA, ela poderia produzir uma outra redaçã/ , uma redação sendo a favor do ensino domiciliar e pegando um dos elementos de, de, de sustentação desse posicionamento é a questão do bullying que ocorre na escola, eu não sei se alguém vai falar aí, mas poderia citar, sei lá, é::: não exatamente o sucateamento dos professores, mas assim, a falta de, de, de, como posso dizer...

P47 – De estruturas das escolas?

Pf48 – É... pode ser a estrutura das escolas também, porque a gente sabe que a gente vive numa realidade que nem todo mundo tem essa estrutura aqui do IEMA, eu trabalhei em várias escolas mui:::to precárias, ante de chegar aqui, então isso poderia ser um argumento, então eu achei INTERESSANTE que ela tá mostrando um outro olhar.

P49 – Entendi, ok.

CENA 7: CONTINUAÇÃO DO DEBATE SOBRE HOMESCHOOLING

Pf50 – Aqui ((apontando para o vídeo)) nós temos mais pontos de vistas distintos, aqui nós temos um aluno falando da quest/ do papel do professor... eu acho até que ele poderia ter ido além, porque ele fala da importância do professor no processo de ensino-aprendizagem, principalmente no ensino fundamental e, de repente, ele poderia ter estendido de como esse, esse professor, de repente, pode ser DESVALORIZADO com o ensino domiciliar em relação ao, ao, ao ensino escolar, entende?

P51 – Hum.

Pf52 – Talvez o ensino domiciliar ele não valorize a figura do professor e toda a sua técnica como ele citou que é importante como o ensino escolar valoriza, questão de é:: oferecer ofic/ formações, por aí vai, então eu achei interessante também essa visão dele.

P53 – Tá, e aí a senhora sempre tá mediando pra, por ... qual é o seu objetivo, fazendo intervenções?

Pf54 – Mediar pra MOSTRAR que sim, aquele argumento é muito bom, eu gosto de dar ess/ essa resposta para o meu aluno e também para evitar confli::tos, porque o, a , o segundo ano ele me deu muito trabalho, professor ((referindo-se ao pesquisador)), o senhor vai ver depois, eu não se é nesse aqui ou é na outra, mas vai dar mu:::ito trabalho de alunos “NÃO, mas eu discordo, NÃO, mas não sei o quê ()” e eu, “gente, calma, eu falei no início do debate para você controle emocional ((risos)) que se não pode transparecer na sua escrita também”, né, então ((risos)) foi bem interessante, eu tô aqui tentando mediar, dar essa resposta pros alunos, de, “tá muito bom esse argumento, esse argumento aí eu já não sei, vamos refletir melhor”, e também de evitar conflitos ((risos)).

P55 – Tá, tá...assistindo, assim, a aula, tu, tu, tu percebeste que o teu objetivo foi realmente atingido, era isso que você queria na aula? e/.

Pf56 – [Sim... era esse o objetivo, foi atingido, saiu até melhor do eu esperava... eu esperava tudo isso do terceiro ano e o segundo ano me surpreendeu, eles foram além...]

P57 – Hum.

Pf58 – Outra coisa interessante que eu esqueci de falar é a questão da participação dos alunos surdos, MESMO a questão deles fazendo gesto ((gesticulando com as mãos)) a menina((referindo-se a intérprete de Libras)) foi falando lá pra gente ao mesmo tempo que a gente não entendia, mas eu gostei muito assim de como ela TAVA por dentro do assunto, esse foi uma resposta pra mim também, como ela tava envolvida ali no processo e que ela tinha uma posição sobre aquilo, que ela fez o trabalho de pesquisa e de estudo falando sobre a questão do ensino domiciliar, de a questão dos pais não poderem oferecer, muitas vezes, a questão de um professor intérprete, é:: pra, pra pra imersão nesse mundo das Libras, então eu gostei muito também dessa parte da, da participação dos alunos surdos.

P59 – ().

Pf60 – Quer dizer a gente olha esse debate oral, mas eles participaram à altura...

P61 – Ou seja, eles, os surdos também falam? ((risos)).

Pf62 – Sim, eles também falam ((risos)) e u fico assim, meu deus, ela vai fazendo assim ((demonstra com as mãos os sinais de libras)) e a intérprete vai explicando pra gente, “ó, agora tá falando isso, agora tá ()” e eu (), gente, ela tá dentro de nossa aula mesmo ((risos)), foi muito legal, muito legal mesmo.

CENA 8: CONTINUAÇÃO DO DEBATE SOBRE O TEMA *HOMESCHOOLING*

Pf63 – Eu achei interessante também essa, essa aprofundamento da questão da, da, da reflexão do ensino domiciliar dessas escolas, porque eles mesmos, mesmo, estão pensando assim, e como nós poderemos renovar o ensino...isso é muito interessante, assim repensar... por que que algumas pessoas estão preferindo o ensino domiciliar...será que não está na hora de a escola se reinventar? Então eu achei interessante esse, essa visão da J ((cita o nome da estudante)).

P64 – ().

Pf65 – Também um longo debate aí, participação de outros alunos como... () porque assim no início, o debate ficou muito concentrado em alguns poucos alunos, D, J ((cita o me das estudantes)), e aí conforme o debate foi caminhando outros alunos foram participando

P66 – A senhora foi chamando ou eles foram... como foi a estratégia?

Pf67 – Posteriormente, eu não sei agora aqui se é nessa aula ou se é na outra, mas posteriormente eu vou chamar, eu vou fazer a consulta, eu “cadê fulano? Não participou?” Aí tem uns alunos assim que, por exemplo, eu tenho um aluno, ah, eu não vou lembrar o nome dele, enfim, alguns alunos que eu percebi que eles queriam falar só pelo chat e outros que não queriam se manifestar de jeito nenhum , então, a gente vai se encaminhando já pra esse momento aí, de participação dos demais e posteriormente, eu vou começar a chamar quem não (se manifestou).

P68 – E aí surge a temática do Enem? ((risos)).

Pf69 – SIM, a, é porque a gente... foi interessante a reflexão que ela fez sobre como acontece essa, esse preparo para o enem que a gente também tem muito essa coisa de, É PRO ENEM?, em vez de ser uma formação para a vida, que eu concordo com ela, realmente isso acontece, mas essa é:: uma discussão muito assim de estrutura mesmo, como nós podemos... renovar nossa educação e aí a gente volta praquela questão: por que que pessoas estão preferindo o ensino domiciliar do que o escolar? O que que tá faltando na escola? E aí depois dessa discussão a respeito do que falta na escola, porque tudo tão voltado para o enem?... também interessante, essas ideias foram jogadas aí para reflexão, eu achei válido.

CENA 9: CONTINUAÇÃO DO DEBATE SOBRE *HOMESCHOOLING*

P70 – E nessa cena o que está acontecendo?

Pf71 – Mais alunos participando, alunos que:: ao longo das aulas desde fevereiro participavam muito pouco e que agora pediram a vez pra falar, é o caso do G ((cita o nome do estudante)), é um aluno assim particip/ pouco...

P72 – Professora, a senhora apresentou dois temas no início, mas os alunos só estão discutindo *homescholling*?

Pf73 – Sim, *homeschoolling*, é:: essa aula virou uma grande aula, uma aula de 4 horários, então a gente vai ter dois horários agora/.

P74 – Ou seja, o debate estava previsto para dois horários acabou/[.

Pf75 – [E aí depois acabou pegando 4 horários e a gente vai ter mais adiante, não foi gravado essa últim/, esses últimos dois horários, mas aí já vai entrar na questão do discurso de ódio

P76 – Entendi. Então essa aula aqui são duas horas aulas?

Pf77 – É, a minha, meu plano era gastar um horário com, com *homeschooling* acabou que extrapolou, pegou praticamente os dois horários todos de *homescholling*, MAS FOI INTERESSANTE, foi interessante, eu, eu, eu não quis cortar, entende?... eu não quis, “você tem dois minutos pra falar”, não, eu preferi que eles se soltassem e participasse e eu pretendo manter esse ritmo de participação nas aulas agora em agosto, sair dess/ desse sistema só de falando e eles recebendo de forma passiva.

P78 – ok.

CENA 10: FINALIZAÇÃO DA AULA

P79 – Esta é cena final da sua aula ((risos)).

Pf80 – Aqui eu tô dando uma pequena pausa ((risos)) nesse debate que foi, virou um GRANDE DEBATE, tomou dois horários só sobre homescholling, é::a:: A ((cita o nome da estudante)), ela foi muito cirúrgica na colocação dela, né, de que a escola precisa ser reformada e nós jovens, ela faland/ “nós jovens temos que cobrar mudanças” ((gesticulando)), né, é interessante refletir sobre essas mudanças, quais mudanças, como seria essa mudança, e aí eu tive que fazer essa pausa, na, na próxima aula que... foi acho que dois dias depois dessa, aí a gente finalizou, acho que um ou outro aluno ainda falou sobre *homeschoolling* e a gente entrou em discurso de ódio mesmo.

P81 – Hum.

Pf82 – Teve muito argumento bom sobre discurso de ódio no Brasil, foi interessante.

P83 – Professora, teve alguma coisa, houve alguma coisa que a senhora gostaria de ter feito, de ter dito nessa aula, mas que não foi possível?

Pf84 – Eu queria ter feito alguma forma de::: do aluno se::r mais objetivo.

P85 – Hum.

Pf86 – Porque () teve alunos aqui, que eles participaram pouco, não falaram, então, assim, a minha intenção era envolver o máximo possível de alunos, então os próximos debates que eu fizer, eu tenho que pensar numa forma de que o aluno tenha um tempo razoável para se expor, expor sua ideia, na verdade, mas que os outros alunos participem também, aí eu não sei se eu faço um sistema aleatório de chamada algo do tipo, tem que pensar ainda, eu senti que ainda não ficou cem por cento, não.

P87 – Tá... e teve alguma coisa que não tava planejado que a senhora no momento da aula percebeu que era necessário fazer?

PF88 – ... só as intervenções, eu não imaginei que fosse ficar tão calorosa a discussão, eu poderia ter conversado até um pouco mais com eles sobre isso, mas é porque eu realmente não imaginei que o segundo ano fosse ter esse desempenho, foi muito bom o debate, muito bom mesmo.

P89 – Ok, professora, muito obrigado.

ANEXOS

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO CEP

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Ensino de Língua Portuguesa como Língua Materna: representações do trabalho docente em escolas em tempo.

Pesquisador: Elinaldo Soares Silva

Área Temática:

Versão: 3.

CAAE: 43017821.3.0000.5054.

Instituição Proponente: Programa de Pós-Graduação em Linguística.

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio.

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.654.036.

Apresentação do Projeto:

O projeto de pesquisa tem como tema central a representações sociodiscursivas sobre o trabalho docente e o agir professoral em instituições de ensino em tempo integral no estado do Maranhão. Para o pesquisador responsável, não há consistência em uma profissionalização sem a constituição de uma base sólida de conhecimentos e formas de ação. É preciso entender a profissionalidade docente saindo da ideia do improvisado, da ideia do professor missionário, do professor quebra-galho, do professor artesão, ou tutor, do professor meramente técnico, para adentrar a concepção de um profissional que tem condições de confrontar-se com problemas complexos e variados, estando capacitado para construir soluções em sua ação, mobilizando seus recursos cognitivos e afetivos. Segundo o pesquisador, o trabalho do professor de Língua Portuguesa como Língua Materna (LM) assim como a própria linguagem, é suscetível as ações externas – sociais, institucionais, políticas etc. A implantação das escolas em tempo integral reconfigurou o contexto escolar e supostamente afetou o trabalho e o agir professoral, tanto nos aspectos gnosiológicos quanto nos aspectos praxeológicos. Diante disso, para compreender o trabalho do professor de Língua Portuguesa, sobretudo o que atua em escolas em tempo integral, o pesquisador propõe a pesquisa baseada na seguinte questão: Como os professores que atuam nas escolas em tempo integral reconfiguram ou representam o seu agir docente nos textos produzidos em situação de trabalho na sala de aula de Português Língua Materna? Será realizada uma pesquisa qualitativa na Unidade Plena do IEMA São Luís Centro. A escola possui 15 turmas de Ensino Médio, sendo 3 de cada série e um total de 577 estudantes: 199 da primeira série, 190 da segunda série e 178 da terceira série; 3 gestores, 51 professores e 72 funcionários. Dos 51 professores, quatro são de Língua Portuguesa, dos quais dois serão convidados a participar desta pesquisa. Será solicitada aos gestores da escola autorização para gravação das aulas e realização das autoconfrontações com os professores colaboradores em horários pré-definidos. O pesquisador elegerá duas turmas para serem gravadas as aulas em áudio e vídeo no ambiente virtual adotado pela escola e pelos professores, para que se possa realizar posteriormente as autoconfrontações. Os critérios para escolhas dessas turmas serão: turmas de séries distintas (1ª, 2ª ou 3ª); turmas em que sejam ministradas aulas de Língua Portuguesa no período da gravação das aulas; turmas em que as aulas de Língua Portuguesa

sejam ministradas por professores diferentes; turmas em que sejam permitidas a gravação das aulas pela gestão da escola e pelos estudantes. Entre os professores de Língua Portuguesa pertencentes ao quadro funcional da Unidade Plena São Luís – Centro, serão selecionados dois docentes como colaboradores da investigação. Estes deverão atender os seguintes critérios: pertencerem ao quadro efetivo funcional da Unidade Plena São Luís Centro; ministrarem a disciplina Língua Portuguesa em série/turma da Unidade; permitirem e autorizarem a gravação do quantitativo de aulas necessárias para a realização da pesquisa; disponibilizarem-se para a realização das autoconfrontações simples e cruzadas; assinarem o termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Serão realizadas entrevistas orais antes de gravar aulas em vídeo com os professores colaboradores da pesquisa. Essas entrevistas orais serão registradas apenas em áudio, usando para isso o telefone celular. Estes textos não serão considerados na análise dos dados, mas poderão servir para esclarecer dúvidas na gravação das aulas e nas autoconfrontações. Serão gravados áudio e vídeo de 6 aulas de cada professor colaborador da pesquisa, totalizando 12 horas/aulas, com a finalidade de se analisar o trabalho real do professor, ou seja, os comportamentos verbais e não verbais, por meio das atividades linguageiras (textos-discursos) que serão produzidas durante as aulas ministradas por esses professores, isto é, o agir-referente. Estes textos comporão o corpus da pesquisa, mas não serão considerados na análise dos dados. Os critérios de escolhas das aulas a serem gravadas são os seguintes: aulas que abordarem questões relativas à leitura, produção textual, oralidade ou análise/linguística semiótica; aulas que não sejam da Parte Diversificada do currículo; aulas que não sejam destinadas à aplicação de avaliação; aulas que sejam de conteúdos diferentes, ministradas pelo mesmo professor. O pesquisador aplicará a autoconfrontação para gerar os textos/discursos em que os professores e pesquisador refletirão, de forma privilegiada, sobre seu o agir-referente, ou seja, as aulas gravadas. Das 06 aulas filmadas de cada professor, serão selecionadas três filmagens (aulas) de cada docente, levando em consideração os seguintes critérios: aulas ministradas pelos professores titulares da disciplina na turma; aulas que apresentem qualidade audiovisual; aula que tenham duração de no mínimo 40 minutos. A partir dessas três aulas gravadas e selecionadas de cada docente, buscar-se-á compreender a representação que esses profissionais fazem do seu agir e analisar como esses docentes interpretam o seu trabalho na instituição, por meio das autoconfrontações simples entre Pesquisador versus Professor A e Pesquisador versus Professor B, em momentos distintos e, autoconfrontações cruzadas, concomitantemente, entre Professor A versus Pesquisador versus Professor B. As autoconfrontações também serão gravadas em ambiente virtual. Após a gravação das autoconfrontações simples e cruzadas far-se-á a transcrição grafemática dos discursos/textos dos docentes e do pesquisador, por meio da utilização do programa Transana 2.1229. Para analisar os dados que constituirão o corpus desta pesquisa serão usadas categorias linguístico-discursivas desenvolvidas pelo Interacionismo Sociodiscursivo e proposto por Bronckart e pesquisadores dessa corrente teórico-metodológica, bem como ferramentas metodológicas da Clínica da Atividade.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário: analisar as representações que os docentes têm do seu agir professoral no trabalho da sala de aula de Português Língua Materna, em textos produzidos no contexto de trabalho, em uma escola pública maranhense de tempo integral, identificando as influências que podem ter as prefigurações sobre esse agir.

Objetivo Secundário: descrever como são representados os professores nos textos oriundos da instituição e nos textos produzidos por eles em situação de trabalho; Identificar, nos documentos institucionais/, as prescrições sobre o trabalho docente, e os elementos que impossibilitam ou condicionam o agir desses profissionais; Caracterizar os textos/discursos

produzidos pelos professores sobre a tematização do agir docente, tendo por base os aspectos da organização textual e dos mecanismos linguísticos, enunciativos e discursivos; Identificar as figuras de ação mobilizadas pelos professores nos seus textos/discursos, depreendendo como esses professores interpretam o seu agir docente através dessas figuras e como elas contribuem para o agir professoral.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: poderá ocorrer desconforto do professor de língua portuguesa (informante) ao fazer os relatos sobre o seu trabalho nas autoconfrontações simples (com o pesquisador) e nas autoconfrontações cruzadas (com outro professor e pesquisador). O pesquisador manterá observância para garantir que os dados e identificação dos docentes participantes da pesquisa sejam mantidos em sigilo ao longo da pesquisa.

Benefícios: esta pesquisa permitirá a compreensão do trabalho pouco transparente desse profissional, sendo esta compreensão o ponto de partida para se repensar a formação de educadores, em uma perspectiva mais dialética em que, verdadeiramente, sejam levados em conta os saberes dos professores e as realidades específicas de seu trabalho cotidiano, por meio de uma mudança das práticas de sala de aula. Além disso, esta pesquisa poderá servir como parâmetro para orientar projetos de formação continuada de professores, especialmente, na rede estadual do Maranhão. O pesquisador espera que essas reflexões cheguem aos formadores de professores e aos docentes e promova uma ressignificação e construção de novos significados para as ações realizadas por esses profissionais e a potencialização de transformação de representações, que possibilitem uma avaliação de práticas profissionais e uma possível mudança no cotidiano escolar maranhense.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa apresenta tema relevante. Objeto de estudo é adequadamente fundamentado em revisão bibliográfica ampla e atual. Objetivos estão apresentados e são claros e factíveis. O método está adequadamente descrito e faz referência à coleta de dados virtual.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos de apresentação obrigatória foram apresentados.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não se aplica.

Considerações Finais a critério do CEP:

Enviar o relatório final ao concluir a pesquisa.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

TIPO DOCUMENTO	ARQUIVO	POSTAGEM	AUTOR	SITUAÇÃO
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1690606.pdf	05/04/2021 10:59:02		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_CONSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO_PAIS.pdf	05/04/2021 10:58:39	Elinaldo Soares Silva	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_ASSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO_ESTUDANTE.pdf	26/03/2021 09:32:10	Elinaldo Soares Silva	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_ELINALDO_SILVA.pdf	09/03/2021 10:39:27	Elinaldo Soares Silva	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_CONSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO_PROFESSOR.pdf	09/03/2021 10:34:56	Elinaldo Soares Silva	Aceito
Declaração de Pesquisadores	TERMO_DE_COMPROMISSO_PARA_UTILIZACAO_DE_DADOS.pdf	04/02/2021 13:39:31	Elinaldo Soares Silva	Aceito
Solicitação Assinada pelo Pesquisador Responsável	CARTA_SOLILICITANDO_APRECIACAO_CEP_UFC.PDF	04/02/2021 13:37:25	Elinaldo Soares Silva	Aceito
Orçamento	DECLARACAO_DE_ORCAMENTO_FINANCEIRO.pdf	04/02/2021 13:31:51	Elinaldo Soares Silva	Aceito
Declaração de concordância	DECLARACAO_DOS_PESQUISADORES_ENVOLVIDOS_NA_PESQUISA.PDF	04/02/2021 13:30:50	Elinaldo Soares Silva	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	AUTORIZACAO_DO_LOCAL_DE_REALIZACAO_DA_PESQUISA.pdf	04/02/2021 13:28:52	Elinaldo Soares Silva	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	04/02/2021 13:28:09	Elinaldo Soares Silva	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_ROSTO_ATUAL_DOUTORADO.pdf	04/02/2021 13:27:03	Elinaldo Soares Silva	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado.

Necessita Apreciação da CONEP:

Não.

Fortaleza, 16 de abril de 2021.

Assinado por:
FERNANDO ANTONIO FROTA BEZERRA
Coordenador(a)

ANEXO B – PLANO DE ATIVIDADE DOCENTE – PROFESSORA ANA

Plano de Atividade Docente (PAD)

Período: 30/03 a 08/05/2021

Unidade Plena	São Luís – Centro	Componente Curricular	Língua Portuguesa	Professor	XXXXXXXXXX
Série/Curso/Turno	1ª Série do Ensino Médio: – Cursos de Eventos – 101; – Serviços Jurídicos – 102; – Guia de Turismo – 106; – Serviços Públicos – 107.		Período	1º/2021	
Competências	<ol style="list-style-type: none"> 1. Mobilizar práticas de estudo da língua portuguesa como língua materna, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas do texto para expandir as formas de produção e interpretação textual; 2. compreender a língua como um sistema de histórico, social, político, cultural e heterogêneo aos contextos de uso, reconhecendo as suas variações de expressões identitárias pessoais e coletivas; 3. possibilitar estudos que facilitem a apropriação da tecnologia e do sistema da escrita; 4. compreender as características discursivas e linguísticas de tipos e gêneros diversos, contextualizando esses conhecimentos às várias situações comunicativas; 5. fazer uso da língua portuguesa para a compreensão e produção de textos orais e escritos, tendo em vista a prática social, política e cultural; 6. relacionar os diversos recursos de expressão linguística com textos e contextos literários e não literários; 7. compreender as características discursivas e linguísticas de tipos e gêneros diversos, contextualizando esses conhecimentos às várias situações comunicativas. 				
Habilidades	<ol style="list-style-type: none"> 1.1. Estabelecer relações entre as partes do texto, tanto na produção como na leitura/escrita, considerando a composição e o estilo do gênero, usando e reconhecendo adequadamente elementos e recursos coesivos que formam a coerência textual; 1.2. analisar relações de intertextualidade e interdiscursividade que permitam a explicitação de relações dialógicas a identificação de posicionamentos ou de perspectivas, a compreensão de paráfrase, paródias e estilizações entre outras possibilidades; 1.3. propor compreensão e analisar dos processos de produção e circulação de discursos, nas diferentes linguagens, para fazer escolhas fundamentadas em função de interesses pessoais e coletivos; 1.4. analisar efeitos de sentido decorrentes de usos expressivos da linguagem, da escolha de determinadas palavras ou expressões e da ordenação, combinação e contraposição de palavras, dentre outros, para ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de uso crítico da língua; 1.5. analisar as características dos diversos gêneros pertencentes aos textos ficcionais, observando suas principais diferenças; 1.6. observar nos textos as interações sociais, a variedade e o estilo de língua adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso, respeitando os usos das línguas por esse(s) interlocutor(es) e combatendo situações de preconceito linguístico; 1.7. explorar Tecnologias Digitais da Informação E Comunicação (TDIC), compreendendo seus princípios e funcionalidades, e mobilizá-las de modo ético, responsável e adequado a práticas de linguagem em diferentes contextos; 1.8. reconhecer as ideologias apresentadas nos textos ficcionais 1.9. analisar textos que contenha as colocações adequadas dos sinais de pontuação e os principais mecanismos linguísticos. 				
Objeto de conhecimento (Conteúdo)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Sequências Discursivas textuais (Tipologia e Gênero); 2. Literatura e suas funções; 3. Leitura e produção textual (estudo de coerência e coesão); 4. Sinais de pontuação; 				

	5. Reflexão Linguística (Análise Morfossintática); 6. Escolas Literárias (Trovadorismo/Humanismo/Classicismo); 7. Figuras de Linguagem.		
Avaliações	A avaliação ocorrerá com a participação dos alunos nas atividades remotas mediante as atividades de revisão dos conteúdos através de exercícios e correção comentada, principalmente com a leitura e produção de texto. Serão utilizados os seguintes instrumentos avaliativos: 1. Sinopse/Resenha/Resumo crítico; 2. Mapa Mental/Mapa Conceitual; 3. Avaliação Objetiva; 4. Redação.		
PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	SÍNCRONAS	ASSÍNCRONAS	PLATAFORMA/LINK
Apresentação e exposição do conteúdo de forma remota a partir da utilização da ferramenta <i>Meet</i>	X		<i>Google Classroom</i>
Apresentação e disponibilização de resumo do conteúdo em texto no formato PDF para leitura e aprofundamento		X	<i>Google Classroom</i>
Indicação dos conteúdos a serem estudados no Livro Didático. Indicação de vídeoaulas para aprofundamento.		X	Livro Didático: Cap. 6; p. 52-63 Escolas Literárias – linha do tempo: https://www.youtube.com/watch?v=NswMjsPnsZw
Leitura e apresentação de poemas	X		<i>Google Meet</i>
Encontro virtual sobre literatura	X		<i>Google Meet</i>

ANEXO C – PLANO DE ATIVIDADE DOCENTE – PROFESSORA BIA

Plano de Atividade Docente (PAD)

Período: 20/04 a 28/06/2021

Unidade Plena	São Luís – Centro	Componente Curricular	Língua Portuguesa	Professor	XXXXXXXXXX
Série/Curso/Turno	2ª Série do Ensino Médio: – Técnico em Informática – 204.		Período	2º/2021	
Competências	<ol style="list-style-type: none"> 1. Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo; 2. utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global; 3. compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como respeitando as variedades linguísticas e agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza; 4. mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva. 				
Habilidades	<ol style="list-style-type: none"> 1.1. Compreender e analisar processos de produção e circulação de discursos, nas diferentes linguagens, para fazer escolhas fundamentadas em função de interesses pessoais e coletivos; 1.2. utilizar as diferentes linguagens, levando em conta seus funcionamentos, para a compreensão e produção de textos e discursos em diversos campos de atuação social; 2.1. debater questões polêmicas de relevância social, analisando diferentes argumentos e opiniões manifestados, para negociar e sustentar posições, formular propostas, e intervir e tomar decisões democraticamente sustentadas, que levem em conta o bem comum e os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global; 3.1. empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de língua adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso, respeitando os usos das línguas por esse(s) interlocutor(es) e combatendo situações de preconceito linguístico; 4.1. explorar tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC), compreendendo seus princípios e funcionalidades, e mobilizá-las de modo ético, responsável e adequado a práticas de linguagem em diferentes contextos. 				
Objeto de conhecimento (Conteúdo)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Revisão geral: morfologia; 2. Estudo da sílaba; 3. Acentuação gráfica; 4. A dissertação argumentativa: tese; 5. As 5 competências do ENEM; 6. Descritor 11. 				
Avaliações	<p>A avaliação vai contemplar a participação e interação do aluno nas atividades remotas com atividades de revisão dos conteúdos por meio de exercícios e resolução comentada, além de leitura e produção de texto.</p> <p>Serão utilizados os seguintes instrumentos avaliativos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Sinopse/Resenha/Resumo crítico; 2. Mapa Mental/Mapa Conceitual; 3. Avaliação Objetiva; 4. Debates virtuais; 				

5. Roda de leitura virtual.			
PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	SÍNCRONAS	ASSÍNCRONAS	PLATAFORMA/LINK
Apresentação e exposição do conteúdo de forma remota a partir da utilização da ferramenta <i>Meet</i>	X		<i>Google Classroom</i>
Apresentação e disponibilização de resumo do conteúdo em texto no formato PDF para leitura e aprofundamento		X	<i>Google Classroom</i>
Indicação dos conteúdos a serem estudados no Livro Didático. Indicação de vídeoaulas para aprofundamento.		X	Livro Didático: Aulas 3 e 4 do PDF em anexo na plataforma <i>Google classroom</i> . Indicação de vídeo de apoio: https://www.youtube.com/watch?v=_plIQLrUYC0 https://www.youtube.com/watch?v=_SHQ_sNhHfA
Resolução de Questões do ENEM	X		<i>Google Meet</i>

ANEXO D – PLANO DE ATIVIDADE DOCENTE – PROFESSOR MARCOS

Plano de Atividade Docente – PAD

Período: Maio/2021

Unidade Plena	São Luís – Centro	Componente Curricular	Língua Portuguesa	Professor	XXXXXXXXXX
Série/Curso/Turno	3ª Série do Ensino Médio: – Técnico em Informática – 304.		Período	2º/2021	
Competências	<ol style="list-style-type: none"> 1. Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo; 2. compreender as línguas como fenômeno geopolítico, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como respeitando as variedades linguísticas e agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza. 				
Habilidades	<ol style="list-style-type: none"> 1. Compreender e analisar processos de produção e circulação de discursos, nas diferentes linguagens, para fazer escolhas fundamentadas em função de interesses pessoais e coletivos; 2. utilizar as diferentes linguagens, levando em conta seus funcionamentos, para a compreensão e produção de textos e discursos em diversos campos de atuação social; 3. debater questões polêmicas de relevância social, analisando diferentes argumentos e opiniões manifestados, para negociar e sustentar posições, formular propostas, e intervir e tomar decisões democraticamente sustentadas, que levem em conta o bem comum e os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global; 4. estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto; 5. identificar a tese de um texto; 6. estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la; 7. diferenciar as partes principais das secundárias em um texto. 				
Objeto de conhecimento (Conteúdo)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Leitura: Coerência e coesão no processamento do texto; 2. Produção Textual: Texto dissertativo-argumentativo; Estrutura; Estratégias argumentativas; Coesão e coerência; Tese, Argumentos, Ideias principais e secundárias; 3. Reflexão Linguística: Termos da Oração; Oração Coordenada e Oração Subordinada; Período Composto por Coordenação; 4. Literatura: 1ª Geração do Modernismo no Brasil; Contexto histórico; Principais autores; Poesia e Prosa da 1ª fase modernista brasileira. 				
Avaliações	<p>A avaliação vai contemplar a participação e interação do aluno nas atividades remotas (síncronas/assíncronas) com atividades de revisão dos conteúdos por meio de exercícios e resolução comentada, além de leitura e produção de texto.</p> <p>Serão utilizados os seguintes instrumentos avaliativos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Sinopse/Resenha/Resumo crítico; 2. Mapa Mental/Mapa Conceitual; 3. Avaliação Objetiva; 4. Redação. 				
PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	SÍNCRONAS	ASSÍNCRONAS	PLATAFORMA/LINK		
Apresentação e exposição do conteúdo de forma remota a partir da utilização de videoconferências	X		<i>Google Classroom</i>		

Apresentação e disponibilização de resumo do conteúdo em texto no formato PDF para leitura e aprofundamento		X	<i>Google Classroom</i>
Indicação de vídeoaulas para aprofundamento.		X	<p>Primeira fase do modernismo no Brasil https://www.youtube.com/watch?v=ULrYkCAQIHc</p> <p>Modernismo no Brasil https://www.educamaisbrasil.com.br/enem/artes/modernismo-no-brasil</p> <p>Primeira Geração Modernista no Brasil https://blogdoenem.com.br/primeira-geracao-modernista-encejeja/</p> <p>Modernismo: 1ª Geração https://www.maisbolsas.com.br/enem/lingua-portuguesa/modernismo-1-geracao</p> <p>Primeira Geração Modernista https://www.youtube.com/watch?v=hS2i1uuYZds</p>
Resolução de Questões do ENEM a partir da utilização de vídeoconferências	X		<i>Google Meet</i>

ANEXO E – AUTORIZAÇÃO DA DIREÇÃO DA ESCOLA PARA A REALIZAÇÃO DE PESQUISA

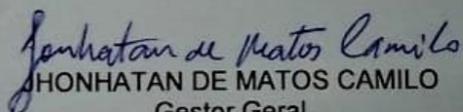


**INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO
MARANHÃO
UNIDADE PLENA DE SÃO LUÍS - CENTRO**

**AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL À REALIZAÇÃO DE PROJETO DE
PESQUISA**

Declaro, para fins de comprovação junto ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Ceará-CEP/UFC/PROPESQ, que **UNIDADE PLENA DE SÃO LUÍS CENTRO DO INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO - IEMA** contém toda infraestrutura necessária em suas instalações para realização da pesquisa intitulada **ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO LÍNGUA MATERNA: REPRESENTAÇÕES DO TRABALHO DOCENTE EM ESCOLAS EM TEMPO INTEGRAL** a ser realizada pelo pesquisador **ELINALDO SOARES SILVA**.

São Luís – MA, 01 de fevereiro de 2021


JONHATAN DE MATOS CAMILO
Gestor Geral

Jonhatan de Matos Camilo
Gestor Geral IEMA - UP São Luís
Matricula: 298605-07