

A LINGUAGEM CONSTRUINDO/CONSTITUINDO/CONSOLIDANDO O
TRABALHO DOCENTE: O QUE REVELAM OS MODOS DE DIZER SOBRE O
AGIR DO PROFESSOR?

MARTA ANAÍSA BEZERRA RAMOS*

CAMILO ROSA SILVA**

RESUMO

Tomando o trabalho docente como objeto de interesse da Linguística Aplicada, analisamos as representações de uma professora acerca de sua prática docente. Do confronto entre o plano de trabalho e sua implementação, objetivamos depreender qual a consciência que emerge sobre o seu agir. Logo, constituem parâmetros de observação a sequência didática descrita no plano de atividades elaborado pela professora e o relato de experiência destinado à avaliação de suas ações, cujos pontos contemplados incidem na escolha do tema da aula, dos instrumentos didáticos bem como nos conflitos vivenciados no processo de transposição didática. Desse modo, o objeto de análise compreende o relato de experiência escrito pela professora em relação ao estudo do gênero “artigo de opinião” numa turma do 9º ano do ensino fundamental. Apoiamo-nos na visão de atividade docente defendida por Clot (2007), Amigues (2004) e Bronckart (2009). Na análise da configuração do agir, consideramos as figuras de ação (BULEA; FRISTALON, 2004), o que nos permitiu identificar motivos e metas para agir, adequação de recursos e conflitos enfrentados. Não obstante as dificuldades reveladas pela professora, depreendemos autonomia no seu agir, ao delimitar o conteúdo conforme a necessidade da turma e ao pensar em alternativas para dinamizar o trabalho, o que reflete o conhecimento teórico-metodológico adquirido na formação. A não concretização de atividades planejadas evidencia, ainda, que o trabalho real configura-se como uma prática enigmática.

PALAVRAS-CHAVE: Trabalho docente, Relato de experiência, Configuração do agir.

* Doutora em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa, Paraíba, Brasil. Professora na Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), Campina Grande, Paraíba, Brasil. E-mail: martaanaisa@gmail.com

** Doutor em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa, Paraíba, Brasil. Professor associado na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa, Paraíba, Brasil. E-mail: camilorosa@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

Neste artigo, debruçamo-nos sobre o agir docente, objetivando identificar as representações/configurações de uma professora de uma turma do 8º ano do ensino fundamental sobre as suas ações. Por representação, considera-se, no âmbito do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), o conhecimento construído nas negociações ocorridas em interações verbais¹ (BRONCKART, 2009). Este é um novo foco de observação da Linguística Aplicada (doravante LA), sobretudo iluminado pelos estudos vinculados à vertente do ISD. De acordo com Machado e Guimarães (2009), é no contexto de uma Linguística interdisciplinar que os linguistas aplicados começam a se preocupar com a intervenção no ensino de leitura e produção escrita, dos gêneros textuais e de uma revisão no estudo da gramática. Simultaneamente, complementam as autoras, as ideias de Piaget e Vigotsky sobre a aquisição da linguagem e do desenvolvimento humano bem como os trabalhos de Bakhtin vão ganhando espaço não só no campo da educação, mas também na LA, gerando a necessidade de uma teoria unificadora, o que se torna viável com a integração da linguística de texto e do discurso. Se, numa fase inicial, a influência dos postulados do ISD é guiada, conforme Machado e Guimarães (2009, p. 29), por “uma visão pragmaticista, dada a preocupação com resoluções imediatistas para os problemas do ensino brasileiro”, aos poucos, novos objetos de pesquisa vão sendo vislumbrados. Nesse momento, emerge o interesse em compreender o *trabalho do professor*, termo definido por Machado (2007) como uma atividade que requer mobilização integral, abarcando o planejamento e a prática de sala de aula, incluindo a avaliação; o objetivo seria viabilizar a aprendizagem dos conteúdos das disciplinas e desenvolver capacidades específicas relacionadas a esses conteúdos.

Para a reflexão aqui proposta, tomamos como objeto de análise o relato reflexivo em que a professora descreve e avalia suas próprias ações, ao implementar uma sequência didática centrada no estudo do gênero “artigo de opinião”, tarefa para a qual foram destinadas cinco aulas. Da análise do plano de trabalho proposto pela professora (trabalho prescrito) e do relato pós-tarefa, buscamos depreender qual o grau de consciência acerca de suas ações, para, assim, refletirmos sobre

abrangência e efetividade do trabalho docente, pois, como assinala Borghi (2008, p.107), este é um tipo de trabalho que deve ser analisado em suas diversas partes constitutivas, dentro e fora da escola. Para tanto, respaldamo-nos, como o fez Machado² (2007), nos aportes teóricos da *ergonomia da atividade* e da *clínica da atividade*.

Distribuímos os pontos temáticos que contribuem para a interpretação do agir docente em quatro seções: em (1), caracterizamos o Interacionismo Sociodiscursivo, com base em Morato (2005), Bueno (2009) e Bronckart (2009); em (1.1), tratamos da constituição da atividade educacional global e suas implicações para o trabalho docente, com base em Machado (2009); em (2), apresentamos o conceito de *trabalho*, reportando-nos a Machado (2007), Tersac e Maggi (2004) e Clot (2007), e sobre o “trabalho do professor”, reportamo-nos a Lousada (2011); em (3), voltamo-nos para a interpretação do trabalho docente, etapa em que focalizamos, inicialmente, as *figuras do agir verbal*, de acordo com Bronckart (2009), ou *figuras do agir*, para Bueno (2009); na sequência, em (4), abordamos as *figuras interpretativas do agir* (no sentido amplo), orientando-nos pelos parâmetros de interpretação de Bulea e Fristalon (2004), pressupondo que nestes textos *sobre* o trabalho se ilustram “modelos de agir” consolidados por uma classe de profissionais.

2. O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO: UMA VISÃO PANORÂMICA

No campo da linguística, afirma Morato (2005, p. 312), várias áreas se consideram interacionistas – a Sociologia, a Pragmática, a Psicologia, a Semântica da Enunciação, a Análise da Conversação, a Linguística Textual e a Análise do Discurso – cujo interesse comum é não apenas o sistema linguístico, mas o seu diverso funcionamento na relação com o mundo exterior, dadas as “condições múltiplas e heterogêneas de sua constituição.” Porém, na busca de uma delimitação, dois aspectos são obrigatoriamente elencados quando se trata de *interação*: i) a natureza social dos seres humanos que se reflete em sua troca de conteúdos através da linguagem; e ii) a inclusão, na abordagem linguística, de pontos que, desde Saussure, foram interpretados a partir de sua heterogeneidade.

A delimitação do atributo *verbal* é outra preocupação da linguística. Nessa perspectiva, Morato (2005, p. 316), a partir das afirmações *falar é agir e a interação verbal é a realidade fundamental da linguagem*, de Gumperz (1982) e Bakhtin ([1929] 1981), respectivamente, questiona a resistência da linguística em considerar a comunicação interpessoal como sendo a primeira função da linguagem. A autora assim sintetiza a explicação fornecida por Franchi (1977): a linguagem é uma atividade constitutiva do conhecimento humano, logo, ela “não apenas é estruturada pelas circunstâncias e referências do mundo social; é ao mesmo tempo estruturante do nosso conhecimento e extensão (simbólica) de nossa ação sobre o mundo” (MORATO, 2005, p. 317). Sendo a linguagem uma ação humana, essa ação atua sobre a própria linguagem, daí a admissão de que, mais que signo, a língua é ação, trabalho coletivo dos falantes, mais que um intermeio entre o pensamento e o mundo.

A tese central do ISD é a de que o comportamento humano é construído a partir da relação do homem com o que lhe é exterior - os objetos do mundo, o outro. E, sendo a capacidade de uso dos instrumentos simbólicos, em particular a linguagem verbal, a propriedade que acompanha o desenvolvimento do intelecto e que caracteriza a espécie humana, interessa à abordagem interacionista observar as condições em que se dá a aprendizagem. A explicação desse processo, segundo Bronckart (2009, p. 21), nem pode se restringir à observação do funcionamento do substrato neurológico nem muito menos pelo acúmulo de aprendizagem, sob a influência do meio. Logo, a historicidade do homem surge como outro norte para a interpretação. Assim, a atenção dos estudos se dirige aos modos de organização sociais, bem como o desenvolvimento de formas de interação semiótica, sendo esse olhar para a linguagem que, segundo Bueno (2009), diferencia o interacionismo sociodiscursivo do interacionismo social.

Visando à compreensão dos processos psicológicos, o Interacionismo sociodiscursivo busca respaldo nas obras de Piaget e Vigotsky, uma vez que a ambos é comum a reflexão sobre a influência que o meio exerce no desenvolvimento linguístico e cognitivo da criança – e nesse processo, a linguagem tem um papel relevante. Porém, se para

Piaget (1976), a aquisição da linguagem é consequência da inteligência, via estágios de desenvolvimento; para Vigotsky (1984), a linguagem é o meio que viabiliza a aquisição cognitiva, via interação. Logo, a distinção entre o construtivismo de Piaget e o Sociointeracionismo de Vigotsky, como afirma Morato (2005), reside no fato de o primeiro enfatizar o domínio cognitivo da criança, relegando a linguagem a um segundo plano; e de o segundo enfatizar o papel da linguagem e das interações sociais no desenvolvimento cognitivo.

As bases do Interacionismo sociodiscursivo são lançadas por Vigotsky; mas, conforme Bronckart (2009), alguns problemas teóricos e metodológicos dificultam o desenvolvimento do seu projeto, a saber: a delimitação da unidade de análise da psicologia, a delimitação e articulação dos parâmetros social e psicológico e ainda o estatuto atribuído à linguagem. Por essa razão, o ISD leva em consideração a noção de *agir comunicativo*, proposta por Habermas (1984), que corresponde à noção de que, na espécie humana, a cooperação é mediada e regulada pelas interações verbais. Depreende-se daí que os signos veiculam representações coletivas do meio, sendo estas moldadas em obediência aos mundos (representados)³: o mundo objetivo, o social e o subjetivo.

Assim, como estratégia de análise das condutas humanas, o Interacionismo sociodiscursivo obedece ao seguinte percurso, conforme Bueno (2009): parte da observação de *elementos dos pré-construídos*, que abarcam as atividades coletivas, formações sociais, os textos, as representações dos mundos físico, social e subjetivo, passando pelo estudo das *formas de mediação sociossemiótica*, que compreendem os mecanismos de educação formal e informal, além da interação, até se verificar como *os processos de mediação e apropriação* incidem sobre a constituição do pensamento psíquico, como surge o pensamento consciente e como se dá o desenvolvimento dos indivíduos, isto é, como se transformam os pré-construídos.

2.1 SITUANDO A AÇÃO DOCENTE

Dentre os três níveis de análise do agir sugeridos por Bronckart, o segundo nível, ou seja, o das formas de mediação sociossemióticas,

que correspondem ao sistema educacional, permite a compreensão do funcionamento do trabalho do professor. Assim, no intuito de elucidar o processo de transposição didática e sua relação com o sistema formativo do ensino oficial, Machado (2009), subsidiada pelos aportes da didática de Língua Francesa, caracteriza a atividade educacional como uma atividade global na qual estão integrados três níveis de atividades, na seguinte ordem: *sistema educacional*, *sistemas de ensino* e *sistema didático*, este último sendo aquele em que se concretiza boa parte do trabalho do professor. Conforme a autora, essa configuração denuncia dois aspectos sobre o ensino: i) o ensino não se reduz à sala de aula, pois a atividade educacional é coletiva, envolvendo muitos atores e instituições; e ii) os sistemas didáticos sofrem influência das diversas atividades sociais – políticas, econômicas, científicas e culturais.

Machado (2009, p. 51), assim delimita cada uma das atividades: *os sistemas educacionais* compreendem os órgãos responsáveis pela elaboração das “diretrizes gerais adotadas por uma sociedade para integrar seus novos membros a ela (por exemplo, no caso brasileiro, o MEC, as secretarias de ensino, etc.)”; *os sistemas de ensino*, ou seja, das instituições nas quais se busca a aplicação das determinações dos sistemas educacionais, compreendem “os estabelecimentos de ensino, os programas, os instrumentos didáticos, o tipo de fluxo entre os sistemas de ensino, etc.”; e *os sistemas didáticos* envolvem “as classes em que se desenvolve o trabalho do professor, com seus três polos constitutivos: o professor, os alunos e os objetos de conhecimento.” A autora destaca que, nesse processo, verificam-se transformações em quatro níveis: 1) transformação dos “saberes científicos” em “conhecimentos a serem ensinados”; 2) transformação dos “conhecimentos a serem ensinados” em “conhecimentos efetivamente ensinados”; 3) transformação dos “conhecimentos efetivamente ensinados” em “conhecimentos efetivamente aprendidos” e 4) transformação dos “conhecimentos efetivamente aprendidos” em “conhecimentos de aprendizagem avaliados” (função esta efetivada pelos órgãos do sistema educacional, a exemplo do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)).

A linguística tem um importante papel nos três níveis da atividade educacional, mas, restringindo-nos ao sistema didático, é preciso compreender o que é o real trabalho do professor. Nesse sentido, a missão do professor se constitui a partir de uma somatória de saberes e conhecimentos, os quais devem estar conectados a uma prática necessariamente filtrada e conduzida por uma ação de linguagem em permanente (re)fazer-se.

3. A CONFLITUOSA DEFINIÇÃO DE “TRABALHO”: DA NOÇÃO GERAL À DE TRABALHO DOCENTE – O TRABALHO REAL, O (NÃO) REALIZADO E O REAL DO TRABALHO

Machado (2007) expõe os diferentes significados atribuídos à expressão “trabalho do professor”, explicando o sentido que tem essa expressão para os pesquisadores da ergonomia e da clínica da atividade. O conjunto das pré-noções sobre esse trabalho, que transitam no cotidiano, compreende desde a ideia de esforço; de atividade produtiva e criativa com uma finalidade específica; de atividade profissional regulada e remunerada à ideia de manejo de um instrumento ou de uma tarefa. Ao traçar um percurso em que evidencia as alterações por que passou o significado do termo nos séculos XVI ao XX, a autora esclarece que no século XVI vigorava, na Grécia e em Roma, uma visão negativa do trabalho, que fora associado à noção de punição, já que as atividades econômicas de subsistência eram exercidas pelos escravos. Desse modo, a consolidação de um valor positivo só vem a ocorrer, por influência da organização do trabalho fabril, no século XVIII, relacionado à noção de atividade produtora de bens materiais – momento em que se estabelece, ainda, “uma divisão entre ‘trabalho produtivo’ e ‘trabalho improdutivo’, relacionados ao trabalho doméstico e ao intelectual” (MACHADO, 2007, p. 84).

Mas a concepção de “verdadeiro trabalho” surge no século XIX advinda dos postulados de Engels e Marx, sendo assim definido: “a condição básica e fundamental de qualquer vida humana [...] em que o homem, ao mesmo tempo em que coloca nos objetos externos todas as suas potencialidades subjetivas, vai descobrindo e desenvolvendo plenamente a sua própria realidade” (MACHADO,

2007, p. 84). Ainda segundo essa autora, já no século XX, começa-se a tratar das formas de concretização do trabalho, vindo à tona os princípios defendidos pelo taylorismo e pelo fordismo. No primeiro caso, a formalização do modo de organização do trabalho industrial, por meio de uma ciência do trabalho é vista, como “um conjunto de procedimentos e de técnicas para a análise minuciosa das tarefas a serem desenvolvidas pelos trabalhadores nas fábricas, [...] visando ao controle total de sua execução, a uma maior produtividade [...]” (MACHADO, 2007, p. 85)

No segundo caso, o fordismo, notadamente nos Estados Unidos, desenvolve pesquisas voltadas para a análise do comportamento dos indivíduos, para a aplicação de testes de aptidão, visando à seleção de pessoas para desenvolver determinadas tarefas, para o teste de certos procedimentos. Também, preocupam-se com o desenvolvimento de teorias voltadas para as motivações e necessidades humanas, buscando a adequação das tarefas para que os trabalhadores melhor se adaptem ao trabalho realizado. Esta postura só é alterada no período pós-guerra, quando, na Europa, as mudanças ocorridas no setor econômico fazem com que se busquem alternativas de melhoria da produtividade, e os pesquisadores contrários aos métodos aplicados nos Estados Unidos assumem uma nova atitude, invertendo o processo, ou seja, buscam estratégias para melhorar as condições de trabalho para favorecer o desenvolvimento dos indivíduos. Está-se, pois, diante de um campo denominado *ergonomia do trabalho*, cujo objetivo é compreender o trabalho humano em sua complexidade física, mental, afetiva e social. Da combinação dos saberes, depreendem-se dois propósitos da ergonomia: a explicação das práticas de trabalho e a transformação das situações de trabalho.

Na verdade, assevera Machado (2007), a ergonomia ganha fôlego em sua reação ao taylorismo por perceber que por mais detalhados que sejam os passos para a execução das tarefas, ainda assim a execução pode não corresponder à orientação prévia. Por essa razão, atribuem-se três princípios fundadores da ergonomia francesa, conforme Tersac e Maggi (2004): o de que não são os indivíduos que devem se adaptar às máquinas; o de que nem sempre a execução das atividades ocorre de acordo com o que é predefinido, ou seja, há uma distância entre o que

se deve fazer (a tarefa) e o que se faz, de fato (a atividade), portanto, entre o prescrito e o realizado; e ainda o de que os indivíduos precisam ser capazes de gerenciar a atividade, de pensar em como solucionar um problema, por exemplo.

Paralelamente, desenvolvem-se estudos no campo da psicologia do trabalho, dando origem a outra abordagem acerca do trabalho – *a clínica da atividade*, fundada por Yves Clot, sob a influência da teoria histórico-cultural de Vigotsky. O princípio que orienta essa teoria é o de que o trabalho favorece o desenvolvimento do indivíduo. Para Clot (2007), o trabalho é ao mesmo tempo constitutivo da sociedade e da vida subjetiva. E, principalmente, é uma *atividade dirigida*, em três sentidos do termo. Primeiro, por não haver atividade sem sujeito. Nos termos de Clot (2007, p. 97): “A atividade de trabalho é dirigida aos outros depois de ter sido destinatária da atividade destes e antes de o ser de novo”.

Do exposto até o momento sobre a distância entre o trabalho prescrito e o realizado, e sobre a condição de atividade dirigida, constata-se, nos estudos desse tema, dois aspectos importantes relativos ao trabalho: o de ser uma atividade *conflituosa*, porque implica uma tensão em que os sujeitos se esforçam para atender às exigências fixadas para que obtenham êxito na realização; e o de ser *opaco*, porque o trabalho não se restringe ao que é visível; há toda uma preparação, que é anterior, como também uma continuidade de ações que ultrapassam o local onde elas se concretizam. É oportuno esclarecer o sentido das expressões “real” e “realizado” quando se define o trabalho nas abordagens ergonômicas e da clínica do trabalho: enquanto para a ergonomia o “trabalho real” corresponde a trabalho efetivo, visível, desenvolvido na situação concreta, portanto, sinônimo de “trabalho realizado”, na clínica, soma-se a esse “real” o que não é visível – o planejado, embora não realizado –, mas que também se constitui como parte da atividade. Advém daí outra expressão que abarca esses dois requisitos: “atividade real” (ou real da atividade). Transpondo essas noções para a atividade docente, segue a sistematização com base em Lousada (2011, p. 117):

QUADRO 1: O TRABALHO E A ATIVIDADE DOCENTE

TRABALHO PRESCRITO:	TRABALHO REAL
“conjunto do que é definido pela instituição escolar e que é proposto aos professores com o objetivo de ajudar-lhes a conceber, organizar e a realizar o trabalho”. Responsabilizam-se por essa função os PCN, com as diretrizes para o ensino de língua materna, e os exames de avaliação, a partir dos quais se avalia a qualidade de ensino, a exemplo do vestibular e do ENEM – este último, talvez mais que o primeiro, incide na avaliação do professor, embora aplicado aos alunos.	NA ERGONOMIA: “aquele que se desenrola na sala de aula e que é parte ‘visível’ do trabalho de ensino.” NA CLÍNICA: “tudo o que poderia ser feito, todas as possibilidades impedidas ou não de se realizar.”

Fonte: Dos autores.

Para Lousada (2011, p. 119), o trabalho do professor é composto de três dimensões que devem ser analisadas conjuntamente. Melhor dizendo, o *métier* do professor é “neutro” ou impessoal, sob o parâmetro da prescrição, desde que se entende que esta se dirige a todos (é geral); é de “outrem”, dado que se reproduzem gestos de outros; e é “de cada um”, à medida que o indivíduo se apropria do trabalho e transforma seu próprio *métier*. Para concluir esta seção, considerem-se, em conformidade com Machado (2007, p. 92, grifo da autora), as seguintes propriedades definidoras do trabalho: atividade situada, prefigurada, mediada, interacional, interpessoal, transpessoal, conflituosa, e ainda “*fonte para a aprendizagem de novos conhecimentos e para o desenvolvimento de capacidades do professor, ou fonte de impedimento para essas aprendizagens e para esse desenvolvimento*”. É a partir dessa percepção que perscrutamos o objeto de análise deste trabalho na seção a seguir.

4. ANÁLISE DAS REPRESENTAÇÕES/INTERPRETAÇÕES DA PROFESSORA SOBRE O SEU TRABALHO

A linguagem é o centro de nossa reflexão, cuja relevância, seja para a sua inserção no quadro do ISD, seja para evidenciar sua relação com o trabalho, fora destacada no corpo deste texto por meio de proposições como: i) a linguagem é constitutiva do conhecimento humano; ii) os signos veiculam representações coletivas do meio, em consonância com os mundos representados (objetivo, social, subjetivo); iii) as representações expressas pela linguagem legitimam as ideias do grupo do qual o sujeito faz parte (BUENO, 2009); e iv) a linguagem serve ao mesmo tempo para interpretar o agir e para caracterizar um tipo de agir.

Para a presente discussão, subdividimos esta análise em três blocos temáticos. Em (4.1) tratamos do *agir verbal*; em (4.2), das configurações dos *modos de agir* e, por fim, em (4.3), dos dois modos de configuração do trabalho docente – propriedades que se destacaram no relato – trabalho como atividade *prefigurada* e *conflituosa*.

Segue o roteiro proposto para orientar a elaboração do relato reflexivo; ressaltamos que, apesar da orientação, o relato produzido tem caráter mais descritivo:

Considerando sua formação acadêmica, sua experiência na docência e ainda as discussões realizadas no decorrer da graduação em torno do trabalho com leitura/produção de texto e análise linguística, descreva a sequência didática utilizada nas aulas por você ministradas para o estudo do artigo de opinião; também, comente o seu desempenho na regência dessas aulas, expondo suas indagações e sugestões, sem perder de vista a relação teoria e prática. Para isso, atente para os seguintes pontos:

a) seleção do material (tema, conteúdo); b) estratégias para a exploração do assunto (distribuição das atividades, aproveitamento dos recursos didáticos, domínio do conteúdo); c) elaboração das atividades; d) interação professor/aluno; e) correção das produções textuais; f) avaliação do desempenho dos alunos (participação nas aulas); g) alternativas para a solução de problemas.

4.1 A CONFIGURAÇÃO DO AGIR VERBAL

Tratar do agir verbal implica falar em *mundos discursivos*, que se referem, segundo Bronckart (2009, p. 151), aos “mundos virtuais criados pela atividade de linguagem” – dado o caráter semiótico da linguagem –, que não devem se confundir com o mundo ordinário, referente às representações feitas pelos sujeitos sobre a atividade humana (os chamados mundos representados, já referidos neste trabalho).

Nesta perspectiva, conforme o autor, quando se organiza o conteúdo temático no texto, o falante/escritor não só atenta para as coordenadas do mundo ordinário em que se realiza a ação de linguagem, mas também para as coordenadas do mundo discursivo (ou atitudes de locução), cujos parâmetros são: instância de agentividade; inscrição espaço-temporal; parâmetros físicos da ação da linguagem em curso (BRONCKART, 2009). A articulação entre a organização desse conteúdo temático e as coordenadas do mundo ordinário pode se realizar de duas formas: como *disjuntas*, ou *conjuntas*. No primeiro caso, se o conteúdo verbalizado se apresenta distante da situação de produção, ou seja, são representações relativas a fatos passados, futuros ou imaginários, logo, distantes dos parâmetros físicos da ação de linguagem, estando ancorados em uma origem espaço-temporal, essas representações se apresentam como fato *narrado*; no segundo, em que não há esse distanciamento, estando as representações organizadas “em referência mais ou menos direta às coordenadas gerais do mundo da ação da linguagem em curso (BRONCKART, 2009, p. 153), apresentam-se os fatos como *expostos*.

Outro aspecto a observar quanto aos mundos discursivos é a implicação ou não do sujeito em relação ao produtor e à situação de produção. Nesse caso, na ordem do narrar pode-se ter o *relato interativo*, quando há o envolvimento do sujeito no ato da produção, ou a *narração*, em que não há tal envolvimento. Seguindo o mesmo raciocínio, na ordem do expor, tem-se o *discurso interativo*, ou o *discurso teórico*. (BRONCKART, 1999; 2009)⁴.

Da relação entre esses dois modos de representação dos fatos com o texto produzido pela professora, procuramos demonstrar que assim como existem modos fixos de fazer, adequados a cada situação, existem modos fixos de dizer próprios de cada profissão. Logo, o

gênero determina tipos de agir verbal, tipos que são apropriados pelo sujeito e que fazem parte das regras do ofício. Nos fragmentos de texto abaixo transcritos, mesclam-se os dois tipos de agir – o do narrar e o do expor, à medida que a professora descreve e comenta (os comentários apresentam-se em itálico) as estratégias utilizadas para introduzir o assunto nas duas aulas iniciais que compõem a sequência didática:

Ex. 1: A aplicação da sequência didática para o estudo do artigo de opinião teve início no dia 02 de dezembro de 2011, em duas aulas de 45 minutos cada. Entreguei aos alunos uma cópia do texto e informei o veículo de circulação do mesmo. Comentei sobre o gênero artigo de opinião destacando sua função social. Em seguida pedi que fizessem a leitura silenciosa. *[Acho importante essa primeira leitura, pois possibilita ao aluno o conhecimento do texto, tanto do seu ponto de vista temático como do seu gênero.]*

Ex. 2: Após essa leitura silenciosa fizemos uma segunda leitura, dessa vez compartilhada. Terminadas essas etapas de conhecimento do texto, iniciamos uma discussão coletiva sobre o assunto abordado no texto. Nesse momento, mesmo sem que eu desse nenhum direcionamento, um aluno questionou sobre o título, que se assemelhava ao início de uma carta. *[Achei interessante esse questionamento, pois mostra o conhecimento do gênero carta e conseqüentemente, do artigo de opinião, já que estranharam o título.]* Para que não passasse em branco a pergunta, adiantei um pouco sobre a macroestrutura do texto e confrontei com o gênero carta. *[Terminada essa etapa da atividade, percebi que houve boa participação da turma e melhor compreensão dos gêneros textuais comentados. Achei pertinente os questionamentos feitos pelos alunos que, aparentemente, estavam interessados no texto.]*

Ex. 3: Após a discussão, pedi a realização de um mapeamento textual, cuja proposta é sugerida por Kleiman e Moraes (1999), que adotei em uma atividade para fins acadêmicos e que surtiu efeito no que se refere à leitura de textos jornalísticos. *[Esse mapeamento consiste em absorver de cada parágrafo suas idéias principais. No caso do gênero artigo de opinião, serviu para que o aluno tivesse conhecimento do encadeamento de idéias presentes no texto, como também da apresentação do ponto de vista e de argumentos e contra-argumentos utilizados pelo autor.(...)]*

Ex. 4: Terminada essa atividade, coloquei para a turma as características estruturais do gênero artigo de opinião. *Encerrei a aula com a certeza de ter sido um momento proveitoso dessa sequência e já pedindo à turma que trouxesse o texto para a aula seguinte.*

Percebemos, pela forma de organização do conteúdo, que as ações relatadas antecedem o momento da ação de linguagem, havendo, pois, um distanciamento das coordenadas espaço-tempo. Por outro lado, quando do comentário, vemos uma aproximação – uma espécie de atualização dos fatos que merecem julgamento. Essas propriedades (distância/aproximação) são semiotizadas através de elementos dêiticos, dos quais se destaca, por ora, o tempo verbal, que permite identificar os dois tipos de sequência. Na narração, o tempo verbal típico é o pretérito perfeito (poderia ser o futuro se a ação ainda tivesse por se realizar), enquanto na exposição (ou comentário), há predomínio do tempo presente, embora o pretérito também fosse possível.

Em se tratando especificamente do mundo do NARRAR, identificamos um narrar implicado, daí o uso predominante do relato interativo, sinalizado pelo emprego da 1ª pessoa (singular ou plural), expresso na desinência verbal em: “entreguei”/ “comentei”/ “fizemos”/ “iniciamos”; já no mundo do EXPOR, fazem-se presentes tanto o discurso interativo quanto o discurso teórico, como comprovam os exemplos: “achei interessante...”/ “acho importante...” ilustrativos da primeira situação e “esse mapeamento consiste em ...”, da segunda situação. Ressaltamos que, embora o gênero “relato reflexivo”, como sugere o próprio rótulo, exigisse análise, comentário, no relato analisado predomina a descrição, daí a recorrência de sequências narrativas, o que sinaliza a dificuldade de apropriação, pela professora, do gênero em foco, já que falar (por escrito) *sobre* o trabalho não é uma prática recorrente.

Feita a exposição sobre os mundos discursivos, de forma a caracterizar os *modos de dizer da atividade docente*, enfatizamos que a professora revela relativo domínio do gênero relato reflexivo, que constitui um dos modelos de dizer na área educacional. Mas, levando em conta as expectativas parcialmente atendidas e as referências lacunares detectadas no relato, indicamos uma necessidade de melhor exploração deste gênero⁵ nos cursos de formação de professores.

4.2 FIGURAS DO AGIR - REPRESENTAÇÃO DE “MODOS DE AGIR” DE UMA CATEGORIA PROFISSIONAL

Neste nível de análise, caracterizam-se os modos de agir do professor, por meio da identificação dos modos de dizer. Significa que se apresentam etapas do desenvolvimento do trabalho ilustrativas das múltiplas ações realizadas por meio da linguagem, razão por que se atribui também a denominação “figuras de ação”. Tomamos como parâmetro, nesta exposição, as cinco figuras do agir sugeridas por Bulea e Fristalon (2004). Ressaltamos que duas das figuras propostas – *ação ocorrência* e *ação evento passado* – sobressaem no relato em análise; dois fragmentos podem ser enquadrados nas categorias *ações experiência e canônica*, desde que se considerem as ideias implícitas; não foi identificada a *ação definição*.

Figura ação ocorrência: refere-se à apresentação das ações realizadas ou a realizar, sendo essa apresentação situada quanto aos agentes envolvidos, ao espaço e o tempo, ou seja, à situação de produção. Os tempos verbais utilizados podem ser o presente, o pretérito ou futuro do presente. Observemos o segmento abaixo:

Ex. 5: No segundo encontro, *realizado no dia 07 de dezembro*, também *em duas aulas* de 45 minutos *entreguei uma atividade* contendo questões que envolviam tanto os aspectos de caracterização do gênero artigo de opinião, como também aspectos linguísticos como o uso do vocativo, expressões coloquiais presentes no texto, pronome sendo empregado com outro sentido.

Figura ação evento passado: consiste na descrição mais precisa da ação, na referência a um fato apresentado de modo contextualizado sob a forma de discurso interativo/implicado, com o objetivo de “ilustrar ou explicitar o agir sobre o qual se fala [...] com verbos no pretérito perfeito e imperfeito” (BUENO, 2009, p. 111). Seguem os exemplos:

Ex. 6: Durante o desenvolvimento da atividade, que se *deu coletivamente em que íamos discutindo as respostas para chegarmos num consenso*, notei muito interesse e participação da turma, [...].

Ex. 7: Encerrando a sequência didática, no encontro do dia 08/12, com apenas uma aula de 45 minutos, entreguei a proposta de produ-

ção textual. [...] *É importante ressaltar que antes de pedir a produção, que seguiu com um enunciado, fiz uma retomada do texto e das características tipológicas do mesmo. A produção foi realizada em sala de aula e entregue em uma folha a parte.*

Figura ação experiência: representa uma “cristalização pessoal das experiências vividas” (BUENO, 2009, p.111), quer pelo professor, quer por outras pessoas. Aparentemente compreende uma ação abstrata e descontextualizada, podendo esta ser retextualizada.

Ex. 8: Realizar uma atividade de produção escrita e posteriormente de reescrita nem sempre é possível, pois são atividades que levam tempo, tanto no preparo da sequência didática, como na leitura das produções e em seguida, as correções e os aspectos a serem corrigidos em cada texto. *Tendo em vista que o professor muitas vezes precisa lecionar em mais de uma escola, esse recurso acaba sendo difícil de ser utilizado.*

Conforme afirmamos, a relação dos dados do relato em análise com os citados por Bueno não é direta, diferenciando-se no sentido de que a definição proposta para a categoria faz referência a “uma ação abstrata e descontextualizada”. Porém, o exemplo revela claramente que, para justificar a baixa frequência de atividade de reescrita, a professora remete a uma insatisfação comum a todos os professores – a sobrecarga de trabalho em diferentes escolas. Logo, a um conhecimento compartilhado e cristalizado.

Figura ação canônica: figura que, de acordo com Bulea e Fristalon (2004); Bronckart, Bulea e Fristalon (2004), permite transparecer “a regra, a prescrição, construída por alguém externo ao actante.” Segue o exemplo:

Ex. 9: desenvolvi [...] uma sequência de atividades que levaram ao estudo da macro e microestrutura do gênero, como também em uma produção textual, que por virtude do tempo, não foi possível realizar a atividade de reescrita. Mesmo sabendo da importância desse tipo de atividade, *nem sempre planejo minhas aulas seguindo uma sequência didática, pois como já mencionei, tenho que seguir um livro didático, que tenta trazer uma sequência de atividades de leitura, análise linguística e produção textual. Nem sempre faço as adap-*

tações para adequar as atividades à realidade da turma, mesmo sabendo que trabalhar com sequências didáticas traz um resultado mais satisfatório.

4.3 O TRABALHO DOCENTE: UMA ATIVIDADE PREFIGURADA E CONFLITUOSA

Nesta seção, elegemos apenas duas dentre tantas propriedades do trabalho, *prefiguração* e *conflito*, motivados pela percepção, de que muito do que fora programado para a implementação da sequência didática se concretizou, com exceção da atividade reescrita textual, que exigia uma série de procedimentos, culminando na seleção de novos conteúdos de ensino para caracterizar uma sequência didática. Nesse sentido, devemos esclarecer que o trabalho efetivo é consequência/ resultado das determinações de agentes cujo trabalho se direciona a estabelecer regras, modelos de agir, indicações de como se deve comportar diante de uma situação de ensino. Trata-se de uma instância superior que tem por finalidade oferecer parâmetros para a realização das tarefas, razão pela qual se elaboram documentos – a exemplo dos PCN; projetos escolares em conformidade com as diretrizes aí traçadas, planos de curso nas instituições de ensino e sequências didáticas. Aqui, o interesse recai sobre este último tópico, considerando que a professora se mobiliza para desenvolver estratégias, na busca de atender àquilo que integra uma sequência, por ser esta uma atitude incentivada nas licenciaturas em relação ao trabalho com gêneros, em qualquer nível de ensino. A afirmação a seguir expressa bem isso:

Ex. 10: Com o texto em mãos, tirei cópias, fiz a leitura e desenvolvi baseada na proposta apresentada pela professora Márcia, uma sequência de atividades que levaram ao estudo da macro e micro-estrutura do gênero, como também em uma produção textual, que por virtude do tempo, não foi possível realizar a atividade de reescrita. [Mesmo sabendo da importância desse tipo de atividade, nem sempre planejo minhas aulas seguindo uma sequência didática, pois como já mencionei, tenho que seguir um livro didático, que tenta trazer uma sequência de atividades de leitura, análise linguística e produção textual. Nem sempre faço as adaptações para adequar as

atividades a realidade da turma, mesmo sabendo que trabalhar com sequências didáticas traz um resultado mais satisfatório.]

Parece certo que a professora tem consciência da contribuição dessa estratégia para a aprendizagem, tanto por ter lido textos na academia sobre o assunto, quanto por ser também uma recomendação dos parâmetros curriculares. Significa que o trabalho é duplamente predefinido – nos PCN e depois pelo professor. Trata-se de uma *atividade prefigurada*, pois, na busca de obter bons resultados, o professor não só reelabora quanto constrói prescrições para si, orientando-se, segundo (MACHADO, 2007, p. 91), por “objetivos que constrói para si mesmo, em uma solução de compromisso com o que as prescrições externas lhe demandam, com a situação específica em que se encontra e com os próprios limites de seu funcionamento físico e psíquico”. Mas, como nem tudo ocorre conforme planejado, a professora depara-se com um conflito, fato evidenciado nas justificativas apresentadas quanto ao não cumprimento da atividade de reescritura, o que se deve à incompletude do círculo de etapas que compreende a sequência didática⁶. A docente revela uma insatisfação, daí se poder caracterizar o trabalho como uma *atividade conflituosa*. Neste momento, percebemos que a professora deixa de ser “ator”, à medida que, ao fazer referência às causas dessa “falha” (na verdade o não realizado efetivamente, ou o real da atividade), ela menciona a necessidade de seguir o livro didático, seguindo uma das orientações da escola:

Ex. 11: [A dificuldade que sinto em elaborar as atividades é, principalmente em relação a dois fatores: o primeiro é o tempo que leva para a elaboração da mesma, pois necessita de pesquisa, adequação das atividades e uma gama maior de textos pertencentes ao gênero em estudo; a outra também é em relação ao tempo, mas no que diz respeito à aplicação, pois requer um estudo minucioso dos aspectos do texto, e a aplicação do conteúdo de gramática de acordo com o livro didático se faz necessário em um período de tempo, como já disse antes, de acordo com a exigência da escola.]

Merece destaque o problema relacionado à não disponibilidade de tempo, seja para o planejamento de atividades, seja para a aplicação de toda a sequência, uma vez que o programa curricular determina que

outros conteúdos de ensino sejam contemplados, como o de gramática, por exemplo, como revela o trecho acima.

5. CONCLUSÃO

A interpretação do agir implica em atribuição de responsabilidades aos indivíduos (actantes) vistos sob ângulos distintos – no *coletivo* e no *individual*. Significa, segundo Bronckart (2006, p. 212), que as dimensões motivacionais, intencionais e os recursos estão implicados no agir nesses dois planos.

No âmbito coletivo, observamos, na *dimensão motivacional*, o empenho da professora em atender às diretrizes do sistema educacional, para conduzir à formação crítica dos alunos. Ela demonstra ter conhecimento teórico sobre o trabalho com sequência didática, apesar de, diante de situação difícil, atribuir a culpa do impedimento de suas ações ora à escola, ora aos pais, ora aos professores das séries anteriores, motivo das dificuldades dos alunos. Sua maior insatisfação diz respeito ao pouco tempo que tem o professor para planejar suas aulas, devido à sobrecarga de trabalho e ainda à exigência da escola em seguir um currículo. Dessa forma, a culpa pelo baixo desempenho estaria no sistema de ensino. Na *dimensão intencional*, uma das finalidades do estudo dos gêneros estaria em capacitar o aluno para ele se desenvolver, a se inserir no mercado de trabalho que é extremamente competitivo, conhecer a realidade sociopolítica etc. Já na *dimensão dos recursos*, as instituições de ensino procuram disponibilizar instrumentos (projetores multimídia, apostilas, televisores etc.) que permitam ao professor envolver os alunos nas tarefas, ainda que o livro tenha prioridade.

Paralelamente, no âmbito individual, percebemos que a professora revelou *motivos* para o agir. A partir do momento em que diz escolher temas e textos do interesse dos alunos, tentar adequar as atividades à realidade da turma e adotar uma estratégia que surtiu efeito em outros momentos; revela sua preocupação com a aprendizagem. Quanto à *intenção*, a docente tem uma meta – que é levar o aluno a reconhecer e produzir um texto nos moldes de um “artigo de opinião” e se a sequência apresenta lacunas, ela reconhece a necessidade de se dedicar mais para melhorá-la. No que diz respeito aos *recursos*, a

professora se empenha em usar instrumentos que dinamizem as aulas e complementem as atividades do livro. Mas o recurso mais utilizado quando da sistematização das tarefas é o mental, como revelam as menções a ações como: confrontar gêneros, retomar aspectos discutidos em aulas anteriores etc.

Por último, observando o plano (trabalho prefigurado) proposto pela professora, percebemos que, na situação concreta, uma ação não se efetivou – a reescritura. Entretanto, concebendo-se o trabalho real como tudo que a atividade envolve – planejamento, efetivação, avaliação – compreendemos que o trabalho vai além do observável, confirmando a ideia de que se trata de uma atividade opaca e enigmática.

THE LANGUAGE CONSTRUCTING/CONSTITUTING/CONSOLIDATING THE TEACHING WORK: WHAT CAN A TEACHER'S REPRESENTATIONS OF HER ACTING REVEAL?

ABSTRACT

Taking the teaching work as an object of interest in Applied Linguistics, we analyze the representations of a teacher about her teaching practice. From the confrontation between the work plan and its implementation, we aim to understand the awareness that emerges from her practice. The parameters of observation used are the didactic sequence described in the work plan prepared by the teacher and the experience report directed to her self-assessment, whose points focus on the choice of the class theme, the teaching tools and current conflicts in the didactic transposition process. The object of analysis comprises the experience report written by the teacher regarding the study of the genre “opinion article” in 9th grade class of elementary school. We rely on the concept of teaching activity defended by Clot (2007), Amigues (2004) and Bronckart (2009), and, in the analysis of configuration of action, we consider the action figures (BULEA; FRISTALON, 2004), which allowed us to identify reasons and goals for action, adequacy of resources, and conflicts faced. Despite the difficulties revealed by the teacher, we infer autonomy in her acting when defining the content according to the need of the class and thinking of alternatives to make the work dynamic, which reflects the theoretical and methodological knowledge acquired. Also, the non-implementation of planned activities shows that the actual work is configured as an enigmatic practice.

KEYWORDS: Teaching work, Experience report, Action setup.

EL LENGUAJE CONSTRUYENDO/CONSTITUYENDO/CONSOLIDANDO LA LABOR
DOCENTE: ¿QUÉ REVELAN LOS MODOS DE DECIR SOBRE LA ACCIÓN DEL
PROFESOR

RESUMEN

Tomando el trabajo docente como objeto de interés de la Lingüística Aplicada, analizamos las representaciones de una profesora sobre su práctica docente. A partir del confronto entre el plan de trabajo y su aplicación, nuestro objetivo es deducir qué tipo de conciencia emerge en las acciones de la maestra. Así, los parámetros de observación son la secuencia didáctica descrita en el plan de actividades elaborado por la profesora y el informe de su experiencia destinado a la evaluación de sus acciones, cuyos puntos contemplados se centran en la elección del tema de la clase, de las herramientas didácticas, así como en los conflictos vividos durante el proceso de transposición didáctica. De ese modo, el objeto de análisis está compuesto por el informe de la experiencia, escrito por la profesora sobre el estudio de género “artículo de opinión” durante una clase de noveno grado de la escuela primaria. Tomamos como referencia la visión de actividad docente defendida por Clot (2007), Amigues (2004) y Bronckart (2009). En el análisis de la configuración de la acción, consideramos las figuras de acción (BULEA; FRISTALON, 2004), lo que nos permitió identificar los motivos y las metas para actuar, adecuación de recursos y conflictos enfrentados. A pesar de las dificultades reveladas por la profesora, inferimos autonomía en su actuación docente, al delimitar el contenido de acuerdo con la necesidad del grupo de alumnos y al pensar en alternativas para volver más dinámico el trabajo, lo que indica conocimiento teórico-metodológico adquirido durante la formación. La no concretización de actividades planeadas indica que el trabajo real se configura como una práctica enigmática.

PALABRAS-CLAVE: Labor docente, Informe de experiencia, Configuración de la Acción.

6. NOTAS

- 1 Bronckart (2009) desenvolve essa noção valendo-se das contribuições de Léontiev (1974) e de Habermas (1984) para explicar as condutas humanas – do primeiro tem-se a proposta de tomar como unidade de análise a *atividade*, organizações funcionais de comportamentos dos organismos

vivos, associada a processos de cooperação e coletivamente organizada; e do segundo, a noção de *agir comunicativo*, que implica o fato de, na espécie humana, a cooperação ser mediada e regulada pelas interações verbais.

- 2 A definição da autora reúne alguns elementos constitutivos da atividade docente, propostos no esquema elaborado por Clot (2007), Amigues (2004) e Bronckart (2009), a saber: um *sujeito*/professor que age em relação a um *objeto/meio*, interagindo com os *outros*/alunos-coordenadores-diretores, pais, utilizando-se de *artefatos* (simbólicos ou materiais) que, uma vez apropriados por ele, se transformam em *instrumentos* do seu agir.
- 3 Significa dizer, parafraseando Bueno (2009), que o indivíduo, conhecedor da sua realidade sócio-histórica, sabe: i) das determinações que o meio impõe a suas ações (realidade objetiva); ii) que qualquer ação atende às regras, convenções, valores que um grupo particular estabelece para que o conjunto dos indivíduos siga de forma cooperativa (realidade social); e iii) que toda ação revela tanto a avaliação do indivíduo sobre si, quanto a que o outro faz dele.
- 4 Da articulação entre o modo de verbalização do conteúdo e as instâncias de agentividade, surgem quatro atitudes de locução: “NARRAR implicado, NARRAR autônomo, EXPOR implicado, EXPOR autônomo” (BRONCKART, 2009, p. 151)
- 5 Talvez, destinando lugar e vez a essa intervenção nos processos formativos, o professor sinta-se mais à vontade para refletir sobre a sua realidade e, através da ressignificação, a partir da própria prática de linguagem, possa transformá-la quando necessário, a ponto de promover o crescimento dos alunos e de si próprio enquanto profissional.
- 6 Ver esquema proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly. (2004, p. 98).

7. REFERÊNCIAS

AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004. p. 35-54.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Médio*, Ministério da Educação, 1999.

BRONCKART, J. P. *Atividades de linguagem, textos e discursos*. São Paulo: Educ, 2009.

_____. Por que e como analisar o trabalho do professor. In: BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. São Paulo: Mercado de Letras, 2006. p. 203-229.

BORGHI, C. I. B. O trabalho docente configurado a partir do que diz o professor de língua inglesa. In: CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.). *Estudos da linguagem à luz do Interacionismo Sociodiscursivo*. Londrina: UEL, 2008. p. 107-126.

BUENO, L. *A construção de representações sobre o trabalho docente: o papel do estágio*. São Paulo: FAPESP, EDUC, 2009. p. 59-88.

BULEA, E.; FRISTALON, I. Agir, agentivité et temporalité dans les entretiens sur le travail infirmier. In: BRONCKART, J. P. ; Grupo LAF (Ed.). *Agir et discours en situation de travail*. Genebra: Cahiers de la Section des Sciences de l'Education, 103, 2004. p. 213-262.

CLOT, Y. A unidade de análise. In: _____. *A função psicológica do trabalho*. Petrópolis: Vozes, 2007.

DOLZ, J.; NOVERRAZ M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e o escrito: apresentação de um procedimento. In: ROJO, R.; SALES, G. (Org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

FRANCHI, C. Linguagem – atividade constitutiva. *Almanaque*. 5, p. 9-27, 1977.

HABERMAS, J. *The theory of communicative action*. Boston: Beacon Press, 1984.

LOUSADA, E. Aprendendo o “métier” de professor: uma análise de textos produzidos em situação de formação inicial de professores de francês. In: SZUNDY, P. T. C. et al. (Org.). *Linguística Aplicada e sociedade: ensino e aprendizagem de línguas no contexto brasileiro*. Campinas: Pontes, 2011. p. 111-134.

LÉONTIEV, A. N. The problem of activity in Psychology. In: J. V. Wertsch (Ed.). *The concept of activity in soviet Psychology*. New York: Sharpe, 1974. p. 37-71.

MACHADO, A. R.; GUIMARÃES, A. M. de M. O Interacionismo Sociodiscursivo no Brasil. In: CRISTOVÃO, V. L. L.; ABREU-TARDELLI, L. S (Org.). *Linguagem e educação: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais*. São Paulo: Mercado de Letras, 2009.

MACHADO, A. R. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In: GUIMARÃES, A. M. de M. et al. (Org.). *O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. São Paulo: Mercado de Letras, 2007. p.77-97.

MOITA LOPES, L. P. da. Da aplicação de linguística à linguística aplicada indisciplinar. In: PEREIRA, R. C. M.; ROCA, P.; MOITA LOPES, L. P. da (Org.). *Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contexto, 2009, p. 11-24.

MORATO, Edwiges Maria. O interacionismo no campo lingüístico. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Org.). *Introdução à lingüística: fundamentos epistemológicos*. São Paulo: Cortez Editora, 2004. p. 311-352.

PIAGET. Jean. *Epistémologie des sciences de l'homme*. Paris, Gallimard. 1970.

_____. *A equilibração das estruturas cognitivas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1976. Número de páginas.

TERSAC, G. de; MAGGI, B. O Trabalho e a abordagem ergonômica. In: FRANÇOIS, D. (Coord.). *A ergonomia em busca de seus princípios: debates epistemológicos*. 1. ed. São Carlos, SP: UFSCar, 2004.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. *Pensamento e linguagem*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

Submetido em 15 de junho de 2015.

Aceito em 12 de setembro de 2016.

Publicado em 23 de novembro de 2016.
