

UMA PROPOSTA DE ANÁLISE DISCURSIVA FUNDAMENTADA NOS PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO DE BRONCKART

Edmilson Francisco *
Ilsa do Carmo Vieira Goulart **
Helena Maria Ferreira ***

Resumo: Este artigo teve como objetivo analisar um questionário respondido por uma professora que propõe o ensino de língua portuguesa por meio de um ambiente digital, bem como analisar os discursos presentes em suas respostas, com a proposta de compreender as representações construídas por ela acerca de seu trabalho docente. Adotou-se como orientação teórico-metodológica os conceitos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), no que concerne aos procedimentos de análise e de interpretação que envolvem o levantamento de informações sobre o contexto sócio-interacional do trabalho docente e das atividades de linguagem. Concluiu-se que, apesar da professora buscar realizar e inovar a sua prática utilizando-se de um ambiente virtual, o discurso revelou uma prática pautada em uma perspectiva conteudista de ensino.

Palavras-chave: Interacionismo Sociodiscursivo. Discursos. Representações sobre a prática docente.

A PROPOSAL FOR DISCUSSION ANALYSIS BASED ON THE METHODOLOGICAL ASSUMPTIONS OF BRONCKART'S SOCIODISCURSIVE INTERACTIONISM

Abstract: This article aimed at analyzing a questionnaire answered by a teacher who proposes the teaching of Portuguese through a digital environment, as well as analyzing the discourses present in her answers, with the proposal of understanding the representations built by her about her teaching work. Theoretical-methodological orientation was adopted the concepts of Sociodiscursive Interactionism (ISD), regarding the procedures of analysis and interpretation that involve the gathering of information about the socio-international context of the teaching work and language activities. It was concluded that, although the teacher seeks to realize and innovate her practice using a virtual environment, the discourse revealed a practice based on a conteudist teaching perspective.

Keywords: Sociodiscursive Interactionism. Speeches. Representations about teaching practice.

Introdução

O artigo em pauta tem como propósito analisar o discurso de uma professora que desenvolve uma proposta de ensino de língua portuguesa em um blog educacional. A partir de respostas dadas a um questionário por escrito, buscou-se compreender as concepções de ensino e de aprendizagem assumidas pela professora. Para alcançarmos o objetivo proposto, adotamos os pressupostos teóricos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) e os procedimentos de análise e de

interpretação que envolvem o levantamento de informações sobre o contexto sócio-interacional da prática pedagógica da professora entrevistada.

Para Bronckart e Machado (2004), as representações são construídas nas produções textuais e isso nos permite julgar a contribuição do sujeito para a realização de determinada atividade. Segundo os autores, uma vez interiorizadas e apropriadas, “acabam por se constituir em representações individuais, tornando-se uma espécie de guias para ações futuras” (p. 136).

Os autores afirmam que as representações individuais reveladas nas produções textuais nos dão condição de analisarmos os textos, sob uma perspectiva linguística e discursiva. Sobre as representações individuais, os autores apontam a importância de analisar os textos – orais e escritos, de modo a destacar “[...] a rede discursiva que se constrói *na* e *sobre* uma determinada atividade”, no nosso caso, *no* e *sobre* o trabalho educacional. Essa análise pode propiciar a compreensão da natureza e das razões das ações verbais e não verbais desenvolvidas e do papel que a linguagem aí desempenha (BRONCKART; MACHADO, 2004, p. 136).

Nesse sentido, compreendemos que os textos construídos, orais ou escritos, nos fornecem informações que contribuem para o entendimento do trabalho do professor e das razões de suas escolhas relacionadas ao uso da língua e linguagem em um determinado contexto de aprendizagem, bem como para a compreensão da natureza dos aspectos discursivos inerentes às concepções de ensino e de aprendizagem.

Ao optarmos pelo questionário como texto a ser analisado, estudamos a sua organização e o seu funcionamento e trazemos informações sobre o contexto sócio-histórico em que (o texto) foi produzido, uma vez que “[...] ao produzir o texto, o agente mobiliza algumas de suas representações de mundo – relativas aos mundos objetivo, social e subjetivo.” (ABREU-TARDELLI, 2006, p. 54).

A pesquisa se baseia no questionamento: que discursos e representações estão presentes nas respostas de um questionário aplicado a uma professora que se utiliza de um blog para ensinar a língua portuguesa? Diante disso, tomamos como centralidade para nossas análises o texto (questionário) em que a professora blogueira descreve a sua experiência profissional e o ensino de língua portuguesa por meio de um ambiente virtual.

1 Interacionismo Sociodiscursivo: bases epistemológicas

O Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) trata-se de um termo criado por Bronckart (1999; 2004) para nomear um campo de teorização acerca das condições do desenvolvimento humano, baseado nos estudos e concepções de Spinoza, de Marx, de Vygotski e de Bakhtin.

O ISD constitui-se em uma vertente mais específica do interacionismo social, que se refere a uma posição epistemológica na qual se inserem diversas correntes da filosofia e das ciências humanas, conforme descreve Bronckart (1999). Segundo o autor, essa posição considera a historicidade do ser humano, no que tange às condições em que se desenvolvem, na espécie, modos particulares de se organizar na sociedade e formas de interação de caráter semiótico, tendo em vista o processo de formação do organismo humano em pessoa.

De acordo com Bronckart (1999), na Psicologia, a obra de Vygotski deve ser tomada como fundamento mais radical do interacionismo, ou seja, como fonte maior do interacionismo sociodiscursivo – quadro teórico-metodológico desenvolvido por Bronckart e colaboradores (BRONCKART, 2004, Conferência), pautados na vertente de que se tem a linguagem como eixo prioritário, se não decisivo, no desenvolvimento.

Para Bronckart “[...] a tese central do interacionismo sociodiscursivo é que a ação constitui o resultado da apropriação, pelo organismo humano, das propriedades da atividade social mediada pela linguagem.” (BRONCKART, 2006, p. 42). Nesse sentido, ao agente é atribuída a existência de um motivo, de uma intenção e de uma responsabilidade referentes ao seu agir. Assim, “[...] a linguagem propriamente dita teria então emergido sob o efeito de uma negociação prática (ou inconsciente) das pretensões à validade designativa das produções sonoras dos membros de um grupo envolvidos em uma mesma atividade.” (BRONCKART, 2006, p. 33).

Para o autor, uma análise dos processos de linguagem devem contemplar os seguintes níveis: a) Nível da ação de linguagem: diz respeito à dimensão interativa da linguagem (em uma dada situação de comunicação, uma pessoa produz um texto, oral ou escrito, com um ou outro objetivo, para obter um ou outro efeito); b) Nível do texto: diz respeito aos recursos linguísticos mobilizados para a construção do projeto de dizer e para a organização do gênero do discurso; c) Nível dos tipos de discurso:

diz respeito aos tipos de segmentos constitutivos de cada gênero, compreendendo dimensões ligadas à ordem do narrar e do expor, de um modo em geral, em que instâncias de agentividade verbalizadas são postas em relação com o agente produtor e com sua situação de produção (implicação), ou elas não o são (autonomia); e) Nível dos mecanismos de textualização: diz respeito ao conjunto de procedimentos linguísticos que servem para assegurar tanto a coerência temática de um texto (pela distribuição das unidades de conexão e de coesão nominal) quanto a coerência enunciativa (pela distribuição das vozes e das modalizações).

As condutas humanas são analisadas como ações humanas situadas, produtos da socialização e, as condutas verbais, são concebidas como formas de ação específicas e em interdependência com as ações não-verbais. Para Bronckart (1999), o agir comunicativo institui-se como um instrumento pelo qual as ações de linguagem são atribuídas a um sujeito (agente) e se materializam na entidade empírica que é o texto. Com base nesse entendimento, estudos baseados nos fundamentos teóricos do ISD têm se voltado para a discussão de uma semântica do agir, a partir da análise de textos. (BRONCKART, 1999).

Em consonância à semântica do agir, Bulea (2010) afirma que a partir de relações estabelecidas entre a escolha do conteúdo temático e o tipo de discursos mobilizado, é possível identificar cinco figuras de ação: a) ação ocorrência: conjunta à situação de textualização, com forte grau de contextualização do agir e implicação do agente produtor no texto; b) ação acontecimento passado: disjunta da situação de textualização, com base retrospectiva; c) ação experiência: pautada no ângulo da cristalização pessoal de vivências do agir, sob uma espécie de balanço entre as experiências do actante e a tarefa realizada; d) ação canônica: configurada sob a forma de construção teórica, de validade geral e oriunda de uma instância normativa exterior ao actante; e) ação definição: constituída por objeto de reflexão ou como um suporte e alvo de uma (re)definição pelo actante, não mobilizando os elementos disponíveis do contexto imediato do actante.

A realização de uma ação de linguagem para Bronckart (1999) implica a mobilização de um vasto conjunto de conhecimentos, por parte da autoria, que se referem ao contexto físico e social de sua intervenção, ao conteúdo temático e ao seu próprio estatuto de agente (capacidade de ação, intenções). Tal ação de linguagem

ocorre na medida em que se “[...] utiliza um modelo de gênero disponível no intertexto de um grupo social, que organiza o léxico, a morfossintaxe, os tipos de discursos, os tipos de planificação, enfim, que utiliza os recursos da língua. É essa ação, portanto, que faz do indivíduo o autor do texto.” (NASCIMENTO, 2016, p. 102).

E é nessa instância coletiva que está implicado o conjunto de operações em que se baseiam a infraestrutura e os mecanismos de textualização, os quais intervêm nos mecanismos enunciativos, especificamente no gerenciamento de vozes e nas modalizações.

Pérez (2014) afirma que o ISD visa a demonstrar, em consonância com a tese de Vygotsky e Saussure, que a apropriação do signo é a origem da constituição do pensamento consciente humano. Para Bronckart, “[...] as práticas languageiras situadas (ou os textos-discursos) são os instrumentos principais do desenvolvimento humano, tanto em relação aos conhecimentos e aos saberes quanto em relação às capacidades do agir e da identidade das pessoas.” (BRONCKART, 2006, p. 10).

Acerca das práticas languageiras como instrumentos do desenvolvimento humano, Pérez (2014) ressalta que, para o ISD:

[...] essa noção de agir de linguagem, em sua dimensão social e individual, é de extrema importância, já que ela é fundamental para se entender e analisar as condutas especificamente humanas. É preciso considerar a dimensão social desse agir, pois é no social que se constroem e se validam as representações do mundo; como também a dimensão individual, por se entender que o indivíduo humano, fazendo um recorte na atividade social, age languageiramente, sendo essa ação o resultado da sua internalização das avaliações referentes aos modos construídos sócio-historicamente. Como aponta Bronckart (2006a, p. 139), a realização dessa atividade/ação de linguagem se dá na forma de *textos* que podem ser entendidos como a materialização linguística das *atividades* de linguagem de um determinado grupo, e um *texto* que corresponderia, por sua vez, à materialização linguística de uma *ação* de linguagem. (PÉREZ, 2014, p. 36).

Segundo a noção adotada pelo ISD, tomada de Jurgen Habermas (apud BRONCKART, 2006, p. 49), Pérez explana que, para que uma ação de linguagem aconteça ou se desenvolva, faz-se necessário que o grupo onde ocorre a interação partilhe certos conhecimentos, dentro do que denomina como ‘teoria do agir’, como pertencentes a três ordens, as quais definem três mundos: o mundo objetivo, o social

e o subjetivo (PÉREZ, 2014, p. 36). No que tange à problemática do agir, Bronckart (2006; 2008) elabora um quadro conceitual geral referente a esse campo. O autor distingue um agir não verbal chamado de agir geral (praxiológico) e que está ligado às atividades gerais, sendo tomado sob os ângulos das atividades coletivas (quadros de cooperação/ colaboração que organizam as relações entre os indivíduos e o meio) e da ação (referente as relações entre indivíduos singulares) e um agir verbal denominado de agir de linguagem (entendido sob o ângulo da atividade de linguagem, cuja responsabilidade é conferida a indivíduos singulares) (BRONCKART, 2006).

Os estudos de Abreu-Tardelli (2006) assinalam que Bronckart (1999), inspirando-se na ação comunicativa de Habermas, propõe a existência de três mundos: o mundo objetivo, o social e o subjetivo, constituídos historicamente e constantemente modificados. Bronckart (1999) ao considerar esses três mundos propostos por Habermas, indica que os signos nos direcionam para os aspectos físicos (parâmetros do ambiente), ou seja, é constituído pelos conhecimentos coletivos adquiridos em relação ao meio físico, e esses conhecimentos (construídos) formam o mundo objetivo; o mundo social se refere à maneira como os membros do grupo organizam as tarefas comuns, ou seja, as formas de cooperação entre os membros do grupo e o conhecimento coletivo acumulado para a realização de uma tarefa; além de incidirem sobre as características próprias de cada indivíduo engajado na tarefa e pelos conhecimentos coletivos acumulados a respeito dessas características, é o que define o mundo subjetivo (BRONCKART, 1999, p. 37).

Segundo Pérez (2014), a relevância dessa teoria para o ISD é mostrar que o sujeito ao agir verbalmente, faz referência às representações dos três mundos (objetivo, social e subjetivo), construídas a partir da avaliação que se estabelece na atividade social, tais como ele as internalizou (individualmente).

Conforme afirma Pereira (2009),

[...] ao produzir um texto, esse agente mobiliza as representações dos organismos humanos e estas passam a ser produtos de representações individuais e coletivas, criando o distanciamento com o meio, tornando, assim, possível a autonomização da produção semiótica. [...] Nessa perspectiva, um texto materializado empiricamente consegue agregar todo um conjunto de fatores de ordem social e psicológica responsável por sua constituição. (PEREIRA, 2009, p. 1686).

Assim, por meio de respostas de um questionário buscamos levantar hipóteses sobre as representações construídas pela professora, pois essas “[...] determinam o que é expresso no texto, e influenciam fatores de ordem locucional ou declarativa do texto.” (PÉREZ, 2014, p. 39).

Abreu-Tardelli (2006) afirma que “[...] os textos são os correspondentes empíricos das atividades languageiras, produzidos com o recurso de uma língua natural”. Podemos, então, dizer que os textos correspondem a “unidades comunicativas globais, cujas características composicionais dependem das propriedades da situação de interação e das atividades gerais que elas comentam, assim como das condições histórico-sociais de sua elaboração.” (BRONCKART, 2006, p. 104).

Os textos (unidades comunicativas) distribuem-se em vários gêneros identificados na sociedade ou adaptados a uma determinada situação comunicativa e que “[...] neles são construídas representações sobre conhecimentos abstraídos dos contextos socioculturais e semióticos locais.” (ABREU-TARDELLI, 2006, p. 23).

Para analisarmos os textos, pertencentes a diferentes gêneros, Bronckart (1999, 2006, 2008) propõe um modelo que se concentra na análise da arquitetura textual, composta: (1) pela infraestrutura global do texto, dividida, por sua vez, em plano geral/global do texto, (2) tipos de discurso, (3) sequências textuais¹, (4) pelos mecanismos de textualização, divididos em conexão, coesão nominal e coesão verbal, e (5) pelos mecanismos de responsabilização enunciativa, que são constituídos das modalizações e das vozes presentes nos textos (LOUSADA, 2010).

Desse modo, para fins de delimitação de nosso trabalho e para responder ao questionamento dessa pesquisa, analisamos os mecanismos enunciativos, modalizações e vozes presentes nas respostas cedidas por uma professora blogueira.

2 Metodologia

Para a realização deste trabalho utilizamos de uma pesquisa de abordagem qualitativa², a partir de dois procedimentos metodológicos: a aplicação de questionário³ à professora criadora de um blog de língua portuguesa e a análise

descritiva do questionário respondido. Em ambos os procedimentos metodológicos valemo-nos do questionário para efetuarmos nossas análises, pois com base em Bronckart (1999), o agir linguageiro, que atualiza as práticas de linguagem em situações concretas, realiza-se por meio de textos.

O instrumento de coleta de dados foi um questionário composto de 13 (treze) questões, aplicado online, de forma assíncrona, por meio de perguntas enviadas à participante, que, para respondê-lo não necessitou estar conectada de forma imediata. Para a elaboração das perguntas, utilizamos como ferramenta o *Google Docs*, que permite a criação de formulários e questionários online. Essa ferramenta permite que as respostas sejam dadas online e enviadas ao entrevistador logo após serem respondidas.

Ao utilizarmos de um questionário, com questões abertas, para levantarmos informações a respeito da história profissional da professora blogueira, o consideramos como uma forma discursiva da linguagem. Segundo Bronckart (1999), os textos podem ser compreendidos como produtos da atividade humana, e dessa forma, estão “articulados às necessidades, interesses e às condições de funcionamento das formações sociais no seio das quais são produzidos”, sendo essas características que podem determinar qual o texto a ser utilizado em determinada situação e, após seu uso, podem servir como modelo para que outros actantes possam produzir seus próprios textos com base nele.

Quanto aos critérios e procedimentos de análise, adotamos os pressupostos teóricos que constituem o modelo de análise textual discursiva desenvolvido pelo ISD (BRONCKART, 1999, 2004, 2006, 2008). Intentamos, por meio da análise: a) verificar que representações são construídas por meio da entrevista; b) analisar o texto e a rede discursiva que se constrói *na* e *sobre* a atividade proposta pela professora para compreendermos a natureza e as razões das ações verbais e não verbais desenvolvidas e os papéis que ali desempenham e, c) compreender as ações desenvolvidas pela professora blogueira, sua configuração, as representações sobre sua motivação e sua finalidade, com o intuito de desvelar quem é a professora e quais representações estão presentes em suas respostas.

As análises foram realizadas sob uma perspectiva metodológica contextual, estudando a organização e funcionamento do texto (questionário) nas situações de

produção, dado que há uma relação de interdependência entre as características das situações de produção e as características dos textos. Por esse motivo, trouxemos informações sobre o contexto sócio-histórico em que o texto foi produzido, uma vez que “[...] ao produzir um texto, o agente mobiliza algumas de suas representações de mundo – relativas aos mundos objetivo, social e subjetivo.” (ABREU-TARDELLI, 2006, p. 54). Assim, a situação de interação na qual o agente-produtor julga se encontrar, ou seja, o contexto de produção textual, exercerá um controle pragmático ou elocutório sobre certos aspectos da organização do texto (ABREU-TARDELLI, 2006).

O questionário foi analisado sob duas perspectivas: a análise do contexto de produção e a análise da arquitetura interna dos textos. Antes da análise, vale destacar que Bronckart (1999; 2006) ressalta a necessidade de compreendermos o contexto de produção, tanto no nível mais amplo, quanto no nível da ação que dá origem ao texto.

Na perspectiva da análise do contexto de produção, verificamos o contexto imediato em que o texto foi produzido, ou seja, a situação de linguagem que deu origem ao texto e levantamos hipóteses sobre: quem escreveu o texto, para quem escreveu e com qual objetivo. Além do contexto físico que deu origem ao texto, nos atentamos para o contexto sócio-subjetivo, tentando compreender o local social de onde fala/escreve o enunciador, para qual destinatário o texto foi provavelmente produzido, em qual local social foi produzido e quais efeitos o enunciador queria produzir no destinatário.

O contexto de produção poder ser descrito a partir das hipóteses levantadas por um observador externo sobre as possíveis representações que, do ponto de vista interno, os produtores teriam desse contexto (BRONCKART, 2004). Para Abreu-Tardelli (2006) essas representações referentes ao mundo objetivo seria o lugar de produção (contexto físico) em que o texto é produzido. O mundo social e o subjetivo constituem o contexto sócio-subjetivo, descrito como as representações dos produtores em relação ao lugar social em que são produzidos e em que circulam os textos, em relação à posição social dos produtores e em relação ao objetivo ou o efeito pretendido com o texto sobre o destinatário. (ABREU-TARDELLI, 2006).

Na perspectiva de análise da organização interna do texto, focamos na arquitetura textual, composta pela infraestrutura global do texto, dividida por sua vez,

em plano geral/global do texto, tipos de discurso, sequências e mecanismos de responsabilidade enunciativa, constituídos pelas modalizações e vozes presentes.

3 Análises

O questionário aplicado à professora foi composto por 13 (treze) perguntas e intitulado como *Questionário de Pesquisa para Dissertação de Mestrado em Educação mediada por tecnologias*.

Quadro 1 - Questionário

Questão	Resposta
1. Formação:	Magistério <i>Superior Completo</i> <i>Pós-Graduação</i>
2. Atua na área da Educação? Quanto tempo de magistério?	<i>Sim. Há mais de 30 anos.</i>
3. Área(s) /série(s) em que atua ou já atuou:	<i>Ensino Fundamental e Médio e Cursinho, também ministro aulas particulares para professores.</i>
4. Possui formação na área das tecnologias? Se sim, indique qual.	<i>Em informática.</i>
5. Quando criou o blog?	<i>Em 2011.</i>
6. O que te levou a criar o blog?	<i>Incentivar o gosto pelo aprendizado da língua portuguesa.</i>
7. Como se deu a criação do blog? Quem estruturou a página? Teve ajuda na criação da página?	<i>Eu mesma estruturei o blog para postar aulas ministradas e tirar dúvidas dos alunos e internautas.</i>
8. Onde ou como você pesquisa para fazer as postagens no blog? Como faz as escolhas das atividades, textos e vídeos? Que critérios utiliza para a escolha das atividades, textos, vídeos e imagens?	<i>Pesquiso em livros de profissionais da área e em alguns sites e blogs. Escolho as atividades de acordo com a necessidade do grupo.</i>
9. Quem realiza as postagens nos blogs? Se as postagens são feitas por outra pessoa, qual a formação da pessoa?	<i>Somente eu.</i>
10. Quem são os usuários ou seguidores do seu blog?	<i>Estudantes, professores e pessoas interessadas no aprendizado da língua.</i>
11. Você responde aos comentários? Qual a frequência das respostas?	<i>Sim, o mais breve possível.</i>
12. Qual o tema mais solicitado ou comentado em seu blog?	<i>Questões gramaticais, dicas de redação e curiosidades da língua, bem como dificuldade no emprego de certas expressões.</i>
13. O que te chama mais a atenção ou considera significativo em seu trabalho com o blog?	<i>O fato de auxiliar estudantes nas provas e concursos, bem como fornecer material para professores no preparo de suas atividades.</i>

Fonte: Dados da Pesquisa (2019).

3.1 Contexto sociohistórico de formação da professora

No questionário aplicado à professora, consta que ela leciona há mais de 30 (trinta) anos. A partir das teorias de Bronckart ([1999] 2009, 2006, 2008) e Bronckart e Machado (2004), embora o dado se configure como uma informação objetiva, em uma abordagem interpretativista, há questões que podem ser problematizadas: trata-se de uma professora com significativa experiência no magistério ou, se a professora atua há mais de três décadas, provavelmente, a sua formação inicial tenha ocorrido nos meados das décadas de 1970 e 1980, um período em que o contexto político-social vivido na ditadura imposta pelo governo militar. Ao procedermos a articulação do tempo de magistério com a resposta “Questões gramaticais, dicas de redação e curiosidades da língua, bem como dificuldade no emprego de certas expressões”, podemos problematizar alguns aspectos dessa conjuntura que podem influir nas representações construídas pela Professora Maria acerca de seu agir e da sua prática docente. Para Carnin (2015, p. 18) “se quero discutir a formação do professor e o seu desenvolvimento profissional, preciso saber de quem/com quem falo”. O autor ressalta a relevância de os saberes, o agir e o desenvolvimento profissional serem descritos sob uma ótica de práticas e sentidos que são atribuídos pelo próprio professor ao/em seu trabalho e ao/em seu agir, na cultura em que está inserido. Nesse sentido, os dados podem sinalizar uma possibilidade de interpretação, a partir da análise de uma prática situada de linguagem. Analisar o contexto da formação/atuação docente envolve uma análise da situação político-social em que a formação e o desenvolvimento profissional se efetivam.

Para compreendermos a situação político-social vigente nas décadas dos anos de 1970 e 1980, faz-se necessário voltarmos um pouco na história. De acordo com Fausto (2006), os militares tomaram o poder por volta do ano de 1964, iniciando esse período de ditadura militar com o governo de Castelo Branco, governo que foi legitimado pelo Ato Institucional. A tomada de poder pelos militares prevaleceu durante toda a década de 60, também com Costa e Silva, sendo um período de grande repressão.

De 1979 a 1985, o país foi governado pelo General Figueiredo e durante estes anos houve um agravamento da crise econômica por causa do aumento do petróleo,

das altas taxas de juros internacionais, do desemprego, da inflação e da queda do PIB (Produto Interno Bruto), entre os anos de 1981 e 1983.

Entre os anos de 1985 a 1989, José Sarney assumiu o poder. No governo de Sarney destacamos a criação de vários planos econômicos para tentar conter a inflação que assolava o país, as eleições diretas para presidente e a promulgação de uma nova constituição, chamada constituição cidadã. Para Fausto (2006), a promulgação dessa constituição foi um avanço para os direitos e deveres coletivos.

Durante os anos de período militar, a educação sofria com a repressão - as universidades eram invadidas, estudantes eram presos e feridos em confrontos com a polícia. Criou-se nestes anos o Decreto-Lei 477, que definia as infrações disciplinares cometidas pelos professores, alunos e funcionários, o que veio a silenciar muitos protestos.

Diante disso, muitos avanços populares na área da educação foram contidos, escolas foram invadidas pela polícia, professores e estudantes foram presos e exilados e todas as escolas passaram a ser observadas por agentes dos órgãos de informação do governo, sob o controle do Serviço Nacional de Informações (SNI) (PILETTI, 1997, p. 201). Mas, neste período, pudemos observar que houve também pontos positivos, tais como a expansão da universidade brasileira, assim como a extinção do Mobral e a instituição da Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1971.

No final do ano de 1970 e início do ano de 1971, em oposição ao regime vigente, surgiram no país as primeiras greves de trabalhadores, e professores lutando pela democratização do país. Nas discussões, os assuntos abordados discorriam sobre os valores de uma sociedade submissa e de uma educação imposta pela classe dominante como forma de manter seus interesses. Discussões estas pautadas pela ótica tecnicista evidenciada pela Lei nº 5.692/71, pois acreditavam que os professores deveriam ser formados centrados na instrumentação técnica. Segundo Pereira (2008), o professor era formado para ser um organizador dos componentes do processo de ensino e aprendizagem (objetivos, seleção de conteúdo, estratégia de ensino, avaliação, etc.). Estes componentes deveriam ser precisamente planejados de modo a garantir resultados eficazes e eficientes.

No final da década de 1970, este tipo de formação começou a ser questionada, dando lugar a um tipo de ensino em que se estabelecesse uma relação entre educação e sociedade. A perspectiva de ensino que se buscava era a da formação de um professor que fosse capaz de ter uma visão consciente e crítica do papel que a educação desempenha na sociedade. Assim, no final da década de 1970 e início da de 1980, o pensamento tecnicista foi rompido e intentaram superar a dicotomia entre professores/especialistas, pedagogia/licenciaturas, especialistas/generalistas. Com esse novo viés para o ensino, passaram a pensar no professor como um profissional com visão ampla, domínio e compreensão da realidade de seu tempo, um professor que se assumisse como sujeito político, com consciência capaz de interferir na transformação da escola, da educação e da sociedade. O professor, assim, em oposição à figura de técnico da educação, deveria se tornar um educador.

Ao nos debruçarmos sobre o contexto político-histórico-social das décadas dos anos de 1970 e de 1980, temos claro que o regime militar exerceu uma profunda influência no processo de ensino e aprendizagem e na formação dos professores, dado que, mesmo diante de uma movimentação em direção a uma mudança de perspectiva de ensino, a perspectiva conteudista prevaleceu, reforçando as regras impostas pelo regime militar.

Para os autores Zeichner (1993), Porlán e Rivero (1998), a perspectiva conteudista foca no modelo enciclopédico no qual a aplicação dos conteúdos está ligada no uso do livro didático, em que não há ação participativa dos alunos e marcada pela repetição de exercícios. Segundo Queiróz *et al.* (2015, p. 20), era a abordagem conteudista que predominava na época em relação aos outros paradigmas, “principalmente no ensino universitário que enfatizava o domínio dos conteúdos, dos conceitos e da estrutura da disciplina da qual o professor é especialista, além de capacitá-los a realizar a transposição didática” (Queiróz *et al.*, 2015, p. 20). Segundo Langhi e Nardi (2011), esse tipo de abordagem não passaria de um ensino tradicional baseado na transmissão verbal dos conceitos e da memorização mecânica, por meio de uma visão simplificada de ensino, do professor e de sua formação.

Esse contexto influencia, notadamente, nas concepções de ensino e de aprendizagem e, conseqüentemente, na concepção de linguagem. Desse modo, a análise de um blog educativo demanda um conhecimento do contexto sócio-histórico

de sua produção. Ao enfatizar questões ligadas às “questões gramaticais, dicas de redação e curiosidades da língua, bem como dificuldade no emprego de certas expressões” (resposta da entrevistada), há uma sinalização para uma concepção de linguagem pautada nos pressupostos de um ensino voltado para as dimensões estruturais do sistema linguístico, o que coaduna com as demandas de vários processos seletivos, que, ainda, baseiam-se em uma perspectiva gramatical dos estudos da linguagem. Nesse sentido, os conteúdos publicados no blog estão voltados para interlocutores que apresentam interesses específicos em relação ao aprendizado da língua, uma vez que, segundo a entrevistada, a escolha das atividades é feita “de acordo com a necessidade do grupo”.

3.2 Contexto físico-temporal de produção do Questionário

Analisar dados de uma pesquisa demanda a consideração de vários aspectos contextuais. Em relação ao contexto físico, temos o espaço físico-temporal em que o texto foi produzido, que, provavelmente, deva ser a residência da professora, ou seja, não se trata de um contexto institucional. Nesse sentido, a resposta dada pela entrevistada no formulário se aproxima de um posicionamento pessoal, que se distingue de um posicionamento emitido em nome de uma instância governamental ou comercial. Aqui, a professora possui uma relativa autonomia para selecionar os conteúdos, eximindo-se de uma obrigatoriedade com o trabalho prescrito, que, no âmbito do Interacionismo Sociodiscursivo, diz respeito aos “[...] documentos prefigurativos oriundos das instituições ou empresas, que visam planificar, organizar e regular o trabalho que os actantes devem realizar.” (BRONCKART, 2006, p. 216). A prescrição se efetiva no âmbito do planejamento feito pela professora, a partir das demandas trazidas pelos interlocutores que interagem por meio do blog.

Além disso, é relevante pontuar que o contexto de distanciamento entre interlocutores (envio da solicitação por e-mail, envio de link para um formulário Google Docs, com as perguntas) evidencia um tipo de interação, que fez com que as repostas fossem mais diretas. A produtora do blog é considerada como um autor empírico, aquele que comenta e avalia o conteúdo temático. (BRONCKART, [1999] 2009). Em relação ao contexto temporal, a interação se deu de maneira assíncrona, o que limita

as possibilidades de interação. Em uma situação de interação síncrona, é possível a (re)construção de perguntas para ampliar ou esclarecer questões abordadas e, até mesmo, novos questionamentos.

3.3 Contexto sócio-subjetivo do Questionário

Quanto ao contexto sócio-subjetivo, temos a sociedade contemporânea (século XXI), cujo uso das tecnologias têm impactado os diferentes campos de atuação dos sujeitos e, principalmente, as formas como as pessoas se comunicam, interagem e aprendem. No texto produzido, os interlocutores assumem os seguintes papéis: enunciatador-entrevistado (Professora Maria⁴): professora da educação básica com formação em Prática de Ensino de Língua Portuguesa e em informática e receptor-entrevistador: professor e pesquisador (Mestre em Educação), com interesse de pesquisa nos usos educacionais da Internet. Cada um dos interlocutores assumem um objetivo: o da professora-entrevistada, de mostrar que é possível ensinar e aprender a língua portuguesa, utilizando-se de uma ferramenta digital; e do entrevistador-pesquisador, de levantar informações sobre a trajetória profissional da professora blogueira e as razões que a levaram a criar um blog para ensino da língua portuguesa.

Na resposta da professora blogueira de que leciona “*Há mais de 30 anos*”, a professora se ancora nesse período de tempo de exercício da docência, o que demonstra certa importância à experiência do fazer pedagógico, do contexto de sala de aula, da realidade educacional, do domínio de conteúdo curricular, como garantia de propriedade daquilo que se descreve no blog, ou melhor, suas indicações de atividades se pautam em algo vivenciado na prática escolar, por isso é confiável.

O histórico da professora, postado em seu blog, nos revela uma pessoa envolvida com valores cristãos, dado que já participou de cursos de liderança cristã e por possuir um outro blog, vinculado ao de português, chamado *Blog da Maria – Palavra ao coração*, com palavras e mensagens bíblicas. Pelo exposto em seu histórico, a professora possui um compromisso social de contribuir com o ensino de língua portuguesa, a partir de sua experiência docente, sem se preocupar com a explicitação dos fundamentos teóricos e metodológicos que embasam a sua prática

educativa. Além disso, a abordagem dada às atividades não se pauta nas dimensões contextuais de usos da linguagem: “Questões gramaticais, dicas de redação e curiosidades da língua, bem como dificuldade no emprego de certas expressões.” (resposta da entrevistada).

3.4 Infraestrutura global do Questionário

O questionário aplicado é composto de treze perguntas, divididas em dois blocos. Consideramos como primeiro bloco, da 1ª a 5ª questão, nomeado “prólogo”, pois as respostas se interligam e, como segundo bloco, as demais respostas (da 6ª à 13ª). O segundo bloco é constituído de partes distintas, pois cada resposta se refere à uma pergunta feita pelo entrevistador e os segmentos se mostram interdependentes.

Quanto ao plano global, os conteúdos são divididos nos seguintes temas: Formação da professora, Atuação (tempo de magistério), Níveis de ensino em que leciona, Formação (prática de ensino de LP e informática), Criação do blog, Motivos para criação do blog, Estruturação e manutenção do blog, Usuários do blog, Interação com usuários, Temas do blog, Importância do trabalho com o blog.

Ao analisarmos a arquitetura textual, os tipos de discursos nos mostram a maneira como o produtor do texto organiza o conteúdo temático em relação à ação linguageira. No caso do blog, a organização é uma construção individual, condicionada pelas representações que a própria professora tem do objetivo a que se propôs, que é ensinar a língua portuguesa por meio do blog. É uma construção individual, pois ao ser perguntada sobre quem realiza as postagens e se são feitas por outra pessoa, a professora respondeu “*Somente eu*”.

No caso do questionário, encontramos segmentos de vários tipos de discursos, tais como o interativo, o teórico e o relato-interativo. O discurso interativo se apresenta na forma de diálogo produzido por escrito, marcado por turnos: do entrevistador-pesquisador (perguntas) e da professora-entrevistada (respostas). No entanto, esse discurso interativo é remodelado em função do contexto de interação, qual seja, uma simulação de um diálogo entre interlocutores.

No discurso interativo, observamos a presença de formas verbais e pronomes que implicam os participantes da interação (ou um deles) e de tempos verbais que

colocam as ações verbalizadas relacionadas temporalmente ao momento da produção e que caracterizam o tipo de discurso interativo. Nesse caso, a presença do pronome “Eu”, subentendido, nos indica que está ocorrendo interação entre os participantes. Nesse tipo de discurso, podemos encontrar marcas que identificam o discurso interativo, como a presença de pronome de segunda pessoa utilizado pelo entrevistador (você), que permitiu que se construísse, na interação, uma relação mais informal. Como exemplo do discurso interativo (mundo do expor implicado), temos os seguintes exemplos: “*Ensino Fundamental e Médio e Cursinho, também ministro aulas particulares para professores*”. “(Eu) ministro...”

No excerto: “*Estudantes, professores, e pessoas interessadas no aprendizado da língua*”, a professora evoca presença de outras vozes, caracterizando também esse discurso como indireto, pois não há a reprodução literal do discurso de outrem, mas são mencionadas como instâncias externas avaliadoras de alguns dos aspectos desse conteúdo. Essas vozes, chamadas de vozes sociais (BRONCKART, 1999, p. 130-131), são exteriores ao conteúdo temático do texto. Para Bakhtin (2003), a presença de vozes num mesmo texto é chamada de *dialogismo*, para Ducrot (1987), *polifonia*, e para Kristeva (1974), *intertextualidade*. Ao buscar corresponder às expectativas dos usuários do blog, a professora demonstra que o blog se constitui como um enunciado concreto, em que os participantes explicitam valores apreciativos, de natureza ativamente responsiva (concordar, discordar, aceitar, refutar, ponderar, ignorar, etc), tal como pontua Bakhtin (2003). Nesse sentido, ao fazer referência aos usuários, a professora sinaliza para uma dimensão discursiva da linguagem, qual seja, a ideia de ação, que, seguindo a tese central do ISD, constitui o resultado da apropriação pelo organismo humano, das propriedades da atividade social mediada pela linguagem. Assim, a ação está, inerentemente, articulada à existência e um motivo, uma intenção e uma responsabilidade, os quais podem ser relacionados às condutas humanas.

O discurso teórico pode ter sido utilizado pela professora como recurso para dar validade à sua fala, como, por exemplo quando escreve: “*O fato de auxiliar estudantes nas provas e concursos, bem como fornecer material para professores no preparo de suas atividades*”.

No discurso teórico observamos, na resposta da professora, a ausência de marcas de referência aos participantes da interação e a presença do tempo verbal presente genérico. Os acontecimentos verbalizados são colocados como existentes no momento da produção.

O enunciador (a professora) parece utilizar-se de estratégia de convencimento para incitar o interlocutor a acreditar que o recurso tecnológico adotado é o adequado para o ensino de língua portuguesa. No discurso teórico (mundo do expor autônomo), aparecem os seguintes segmentos: “*Incentivar o gosto pelo aprendizado da língua portuguesa: (Poderia) incentivar o gosto pelo aprendizado da língua portuguesa*”.

Quanto ao discurso relato-interativo, o verbo no pretérito perfeito (*estruturei*) parece nos remeter a uma anterioridade em relação à própria enunciação, pois o agir visado pelo questionário parece ser o agir-situado-prescritivo à atividade.

No discurso relato-interativo há unidades linguísticas que implicam os participantes da interação (pronomes pessoais de 1ª pessoa “Eu”) e o par perfeito-imperfeito colocando os fatos narrados como estando disjuntos, ou seja, distantes temporalmente em relação ao momento da produção. No discurso relato-interativo (mundo do narrar implicado), temos o exemplo: “*Eu mesma estruturei o blog para postar aulas ministradas e tirar dúvidas dos alunos e internautas*”, predominância da 1ª pessoa do singular.

Em uma análise mais detalhada, verificamos a presença de um segmento misto, interativo-teórico, na resposta “*Incentivar o gosto pelo aprendizado da língua portuguesa*”, pois remete a uma situação distanciada do mundo ordinário, em que a entrevistada parece pretender alcançar uma objetividade, a partir de um presente não pontual, mas genérico, ou seja, o resultado do que ela pretende pode ser alcançado em qualquer tempo que não seja aquele momento.

As *sequências* são utilizadas como formas de planificação dos textos produzidos. No questionário aparecem dois tipos de sequências: a explicativa e a dialogal, que se hibridizam. Segundo Koch (2002), um texto pode ser híbrido (com vários tipos de sequências).

A sequência explicativa, que corresponde à fase de problematização (explicita uma questão da ordem do porquê ou como), é evidenciada pela pergunta, “*Como se deu a criação do blog*”, feita à professora (entrevistada) pelo entrevistador

(pesquisador), iniciada pela palavra interrogativa “Como” que deu origem à explicação.

As seqüências dialogais concretizam-se no texto por meio de segmentos de discursos dialogais, segmentos esses estruturados em turnos de fala. No questionário ocorre o diálogo, visto que os interlocutores (professora blogueira/entrevistada e pesquisador/entrevistador) estão engajados em uma conversação, na modalidade escrita, em que seus enunciados se determinam mutuamente, sendo o texto constituído na interação. Segundo Bronckart (1999), a interação apresenta-se como condição restritiva para definição de diálogos.

Ainda nas análises da arquitetura textual, temos os mecanismos de responsabilidade enunciativa, que dão clarificação dialógica ao texto (BRONCKART, 2008), representados pelas *modalizações* e *vozes* presentes no texto.

Por meio das *modalizações*, é possível percebermos qual a atitude do locutor na defesa do que pretende. Na entrevista analisada, em função da objetividade das respostas, as modalizações aparecem de forma bastante restrita no texto. Nos exemplos abaixo, retirados do questionário, é possível percebermos que a professora acredita no que diz e revela um grau de engajamento em relação ao blog. Nos segmentos do texto, aparecem os tipos de modalização *pragmática*, *apreciativa*, *deôntica* e *epistêmica*.

No excerto “*Incentivar o gosto pelo aprendizado da língua portuguesa*”, temos uma ocorrência da modalização pragmática, em que se observa uma intenção (o querer-fazer) por parte do sujeito enunciador.

A modalização apreciativa (da ordem do sentir subjetivo) pode ser compreendida a partir da manifestação de julgamentos mais subjetivos, que apresentam os fatos enunciados como bons, maus, estranhos, na visão da instância que avalia. Assim, quando a entrevistada menciona “Há mais de 30 anos”, “somente eu” e “o mais breve possível”, observa-se a presença de marcadores discursivos que explicitam um ponto de vista.

A modalização lógica (da ordem da obrigação social e moral), aparece em: “*Escolho as atividades de acordo com o que é necessário ao grupo*”, pois no segmento, a palavra da professora parece estar ancorada em uma condição de verdade, como fato certo, quando utiliza das palavras “[...] *o que é necessário*”.

Quanto às vozes, elas explicitam as instâncias que assumem ou se responsabilizam pelo que está sendo dito e também fazem parte dos mecanismos enunciativos. As vozes enunciativas se mesclam entre a voz do enunciador (Profa. Maria), voz do entrevistador-pesquisador, vozes dos personagens (evocados pelo entrevistador nas perguntas) e voz das instâncias sociais (sociedade em geral) que valorizam o aprendizado da língua portuguesa.

A responsabilização pelo dizer se desloca do produtor do texto (a professora) e se direciona para o entrevistador-pesquisador, que propõe as perguntas, segundo um propósito enunciativo. Na instância enunciativa da professora entrevistada, constata-se a menção às vozes dos usuários do blog, de outros professores, autores de livros e sites. Nesse sentido, embora a entrevista tenha sido, notadamente, objetiva, foi possível observar que o contexto de produção (proposta da entrevista, resposta às questões da entrevista, usos das respostas da entrevista), a natureza das perguntas, a configuração das respostas são des/reveladores de que a ação linguageira se reveste de linguagem e que os dados de uma pesquisa que contempla a dimensão linguístico-discursiva emanam uma abordagem que sobreleva uma análise do dito, mas do como foi dito, do porquê foi dito.

Nas palavras de Bronckart (2006, p. 10), “[...] as práticas languageiras situadas (ou os textos-discursos) são os instrumentos principais do desenvolvimento humano, tanto em relação aos conhecimentos e aos saberes quanto em relação as capacidades do agir e da identidade das pessoas”. Essas questões são bastante relevantes ao se abordar o ensino de língua portuguesa em meio digital, pois não é suficiente propiciar o acesso às possibilidades de aprendizagem, é preciso ressignificar a natureza das interações, nos diferentes suportes textuais e as concepções de linguagem que sustentam a prática educativa.

Para Bronckart (2006), as interações humanas orientam a aprendizagem e essas interações dizem respeito às atividades coletivas mediatizadas pela linguagem e as significações socioculturais que elas produzem. Nesse sentido, a análise de dados em uma pesquisa acerca do ensino de línguas pode ser redimensionada se forem consideradas o contexto de produção, os objetivos dos interlocutores (pesquisador e respondente), o plano geral da entrevista, o processo de textualização e as vozes enunciativas. Para Carnin, “[...] se as atividades humanas que dão origem

às ações significantes são mediadas pela língua e se desenvolvem e se diversificam a partir do seu uso, é, no entanto, por meio de formas de organização específicas que elas se organizam em discursos". (CARNIN, 2015, p. 51).

Analisar os discursos implica considerar o circuito de produção, circulação e recepção, implica considerar que os enunciados ocupam uma posição definida em uma dada esfera de comunicação, em uma dada questão, em um dado assunto, etc, segundo atesta Bakhtin (2003). Assim, analisar as respostas da professora para compreender a proposta pedagógica do blog impõe a correlação com outras posições (autores que fundamentaram esta pesquisa, autores deste artigo etc.). Trazer o ISD para iluminar a análise proposta possibilitou a percepção de que o fato de o uso do blog ser considerado uma inovação tecnológica, não se pode considerar que se trata de uma inovação pedagógica, uma vez que as práticas de ensino ainda se centram em uma perspectiva que aponta para uma abordagem conteudista da linguagem.

Considerações finais

Este artigo buscou analisar o discurso de uma professora que publica atividades de ensino de língua portuguesa em um blog educacional. A partir do instrumento entrevista, por escrito, buscou-se desenvolver uma análise das respostas com base nos pressupostos teóricos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD).

Nesse sentido, buscou-se apresentar uma visão geral das bases do ISD, que congrega uma perspectiva pautada nas dimensões linguísticas, textuais e discursivas, o que possibilita uma visão notadamente ampliada de dados, para uma pesquisa de natureza qualitativa. Proceder a uma reflexão acerca dos processos de ensino e de aprendizagem, no contexto das tecnologias digitais, demanda do(s) pesquisador(es) uma análise dos discursos que se entrelaçam às práticas educativas.

As respostas dadas pela entrevistada, embora sejam notadamente diretas, suscitam possibilidades interpretativas, que, por sua vez, precisam estar pautadas em pistas para uma análise responsável e ética. Desse modo, a proposta aqui aventada se circunscreveu na busca de resposta ao questionamento: que representações estão presentes nas respostas de um questionário aplicado a uma professora que se utiliza de um blog para ensinar a língua portuguesa?

A partir da análise empreendida, podemos ressaltar, a partir da perspectiva aqui assumida, que a professora entrevistada parece valorizar os saberes da experiência, que são adquiridos por meio do tempo de atuação no magistério. Além disso, há um destaque para o fato de o blog poder servir como ferramenta para o incentivo para a aprendizagem de língua portuguesa. Soma-se a isso, a questão de as atividades estarem pautadas em propostas de profissionais da área, sites e blogs, com atenção para as demandas do grupo de usuários. Por fim, merece ênfase a natureza dos conteúdos postados, que se embasam na perspectiva gramatical e de um uso instrumental da língua.

As reflexões apresentadas neste artigo apontam que as representações de ensino de língua portuguesa construídas pela professora, nas respostas da entrevista, nos incitam a outras reflexões, tais como: O uso de um blog representa uma prática inovadora de ensino de língua portuguesa?; Que tipos de interações essa ferramenta pode propiciar para uma (re)significação do ensino de língua portuguesa, na perspectiva da ampliação dos interesses por parte dos aprendizes?; Para que a professora ensina o que ela se propõe a ensinar?

Assim, ao assumirmos a concepção de linguagem como forma de ação, lugar de constituição de relações sociais, pudemos perceber que o fato de o uso do blog ser considerado uma inovação tecnológica, não se pode considerar que se trata de uma inovação pedagógica, pois a abordagem metodológica é que irá determinar ou não a concepção de que os sujeitos se constituem na e pela linguagem. Nessa direção, o ISD nos permite considerar a linguagem concebida como atividade, realizada por sujeitos que são histórica, social e culturalmente situados.

A partir das respostas da professora, foi possível provocar uma reflexão acerca do agir docente. Na concepção de Bronckart (1999; 2006; 2008), a linguagem é o principal recurso para uma possível interpretação do agir humano. Assim, a atividade linguageira do professor nos revela determinados gestos, posturas e concepções que servem de base para a compreensão dos elementos que constituem a atividade docente. Analisar a entrevista nos possibilitou entender que uma concepção de linguagem pode ser a diretriz norteadora para o redimensionamento da atividade docente do professor de língua portuguesa.

Em suma, é a partir da análise dos discursos dos professores, à medida em que falam de/sobre si, que podem ser desvelados modos de agir e representações neles veiculadas, que podem ser reconfiguradas concepções para a produção de novos sentidos para o ensino de língua portuguesa no contexto das tecnologias digitais e dos espaços não formais.

Notas

* Edmilson Francisco é mestre em Educação pela Universidade Federal de Lavras (UFLA) (2019), graduado em Letras pelo Centro Universitário de Lavras - UNILAVRAS (2000), graduado em Filosofia pela Universidade Federal de São João Del Rei (2009), especialista em UEI (Uso Educacional da Internet) pela Universidade Federal de Lavras (2014) e atualmente professor de Inglês e Português na Prefeitura Municipal de Lavras/MG. E-mail: ferriceliuei2014@gmail.com

** Ilsa do Carmo Vieira Goulart é doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (2013), mestre em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (2009). Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Lavras. Coordenadora Adjunta do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Lavras. Coordenadora do Núcleo de Estudos em Linguagens, Leitura e Escrita (NELLE) e do Grupo de Pesquisa Linguagem, Leitura e Cultura Escrita, da Universidade Federal de Lavras. E-mail: ilsa.vieira@uol.com.br.

*** Helena Maria Ferreira é doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2008), mestre em Linguística pela Universidade Federal de Uberlândia. Possui graduação em Letras pelo Centro Universitário de Patos de Minas (1993), graduação em Letras (Português/Espanhol) pela Universidade de Uberaba (2010), graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia (2013). Atualmente é professora adjunta da Universidade Federal de Lavras. Foi coordenadora do Curso de Letras – modalidade presencial – (2012-2016). É coordenadora de área do Projeto Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID - CAPES), pelo Curso de Letras/ UFLA. Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação - modalidade mestrado profissional (PPGE/UFLA). E-mail: helenafferreira@ufla.br

¹ De acordo com Bronckart (1999), “as sequências são algumas formas de planificação de textos, dentre outras, e as apresenta como: *narrativa, descritiva, injuntiva, argumentativa, explicativa e dialogal*.”

² A pesquisa desenvolvida se caracteriza, quanto à abordagem, como qualitativa, pois se “[...] trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”. Segundo a autora, este tipo de pesquisa tem como características: objetivação do fenômeno, hierarquização das ações de descrever, compreender, explicar, precisão das relações entre o global e o local em determinado fenômeno; observância das diferenças entre o mundo social e o mundo natural, etc.” (MINAYO, 2001, p. 22).

³ A opção pelo questionário se concretizou por se mostrar uma “[...] técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às

peçoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.” (GIL, 1999, p.128).

⁴ Nome fictício utilizado tendo em vista o compromisso ético assumido pelo Termo de Compromisso no parecer consubstanciado aprovado pela COEP de n. 2.227.921.

Referências

ABREU-TARDELLI, Lília Santos. **Aportes para compreender o trabalho do professor iniciante em EAD**. 2006. 213f. Tese de Doutorado. PUC/SP - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. 2006. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/13799>. Acesso em: 11 nov. 2018.

BAKHTIN, Mikhail. O discurso na vida e o discurso na arte. In: DIETZSCH, M. J. (Org.) **Espaços da linguagem na educação**. São Paulo: Humanitas, 1999, p. 11-39.

_____. **Estética da Criação Verbal**. Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Trad. Michel. Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BULEA, Ecaterina. **Linguagem e efeitos desenvolvimentistas da interpretação da atividade**. Campinas: Mercado das Letras, 2010.

BRONCKART, Jean Paul. **Atividades de Linguagens, texto e discursos**. Por um interacionismo sócio-discursivo. Trad. Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: Educ, 1999.

_____. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sóciodiscursivo**. São Paulo: EDUC, 2009 [1999].

_____. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000005&pid=S0103-1813200800010001600001&lng=en. Acesso em: 15 dez. 2018.

_____. **O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

_____. Gêneros textuais, tipos de discursos e operações psicolinguísticas. **Revista Estudos da Linguagem**, Belo Horizonte, v. 11, n.1, p. 49-69, 2009. Disponível em: <<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/2344/2293>>. Acesso em: 24 nov. de 2018.

BRONCKART, Jean Paul; MACHADO, Anna Rachel. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. In: MACHADO, Anna Rachel (org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel. p. 131-163, 2004.

CARNIN, A. Na escrita do professor, um caminho possível para a análise do (seu) desenvolvimento profissional. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada. São Leopoldo: Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2015.

DUCROT, Oswald. **O dizer e o dito**. Campinas: Pontes, 1987.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. São Paulo. Editora Universidade de São Paulo. 2006.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

HABERMAS, Jurgen. **Consciência moral e agir comunicativo**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

KOCH, Ingedore. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

KRISTEVA, Julia. **Introdução à Seminálise**. São Paulo: Debates, 1974.

LOUSADA, Eliane Gouvêa. **A abordagem do sociointeracionismo sociodiscursivo para a análise dos textos**. Abordagens metodológicas em estudos discursivos. São Paulo: Paulistana, 2010. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/267428686_A_abordagem_do_Interacionismo_Sociodiscursivo_para_a_analise_de_textos>. Acesso em: 28 jul. 2018.

LOUSADA, Eliane Gouvêa; ABREU-TARDELLI, Lília Santos; MAZZILLO, Tânia. O trabalho do professor: revelações possíveis pela análise do agir representado nos textos. In: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos.; MACHADO, Anna Rachel.; COUTINHO, Antônia. (Orgs.). **O interacionismo sociodiscursivo**: questões epistemológicas e metodológicas. Campinas: Mercado de Letras, 2007, p. 237-256.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001.

NASCIMENTO, Ilderlândio Assis de Andrade. O autor e as instâncias enunciativas na construção de sentidos de relatórios de estágio. **Odisseia**, Natal, RN, v. 1, n. 1, p. 98-117, jan./jun. 2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/odisseia/download/9637/6946/>>. Acesso em: 13 jan. 2019.

PEREIRA, Regina Celi Mendes. **As diferentes vozes de uma reportagem**: o mito da imparcialidade. Universidade Federal da Paraíba. [1999] 2008. Disponível em: <<http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/eventos/cd/Port/111.pdf>>. Acesso em 25 nov. 2018.

_____. A constituição social e psicológica do texto escrito. In: PEREIRA, Regina Celi e ROCA, Pilar (orgs.) **Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2009, p. 113-142.

PÉREZ, Mariana. **Com a palavra, o professor: vozes e representações docentes à luz do interacionismo sociodiscursivo**. Campinas: Mercado das Letras, 2014, p. 36-39.

PORLÁN, Rafael; RIVERO, Ana. **El conocimiento de los profesores. Una propuesta formativa em el área de ciencias**. Espanha: Diada Editora, 1998. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/44345835_El_conocimiento_de_los_profesores_una_propuesta_formativa_en_el_area_de_ciencias_Rafael_Porlan_y_Ana_Rivero>. Acesso em: 17 out. 2018.

QUEIRÓZ, Donner Rodrigues et al. Saberes docentes nas décadas de 70 e 80. **Cadernos da FUCAMP**, v. 14, n. 21, p. 15-29, 2015. Disponível em: <www.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/viewFile/538/393>. Acesso em 16 dez. 2018.

VYGOTSKI, Lev Semyonovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ZEICHNER, Kenneth. **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas**. Lisboa: EDUCA, 1993. Disponível em: <<http://repositorio.ul.pt/handle/10451/3704>>. Acesso em: 18 jul. 2018.

Recebido em: maio de 2020.

Aprovado em: novembro de 2020.