

# *Professores à Beira de um Ataque de Nervos: O Dilema do Trabalho Real e o Stress Ocupacional*

Tânia Maria MAZZILLO  
Puc-Rio / Puc-SP

**Resumo:** Este estudo analisa a configuração discursiva, em um diário de aprendizagem, de uma situação de conflito em sala de aula. Recorrendo à semântica do agir para análise do texto, concluímos que este conflito impediu a realização do trabalho prescrito, colocando a professora face a face com o dilema do trabalho real, contribuindo, possivelmente, para o desencadeamento do stress.

**Palavras-Chave:** Stress, conflito, trabalho prescrito, trabalho real, trabalho realizado, ator, agir, emoção.

**Abstract:** This study focuses on a situation of conflict in a classroom, as described in a learner's diary. A discourse analysis following Bronckart & Machado's (2004) 'semântica do agir', has helped us to identify the actions which led to the situation of conflict and to conclude that such a conflict hindered the implementation of the teacher's planned work, therefore possibly causing stress.

**Key Words:** Stress, prescribed work, actual work, real work, actor, acting, emotion.

**Resumen:** Este estudio analiza la configuración discursiva en un diario de aprendizaje de una situación de conflicto en aula. Recurriendo a la semántica del actuar para el análisis de texto, llegamos a la conclusión de que este conflicto impidió la realización del trabajo planificado de la profesora colocándola cara a cara con el dilema del trabajo real, contribuyendo, posiblemente, para el estrés del profesor.

**Palabras-clave:** estrés, conflicto, trabajo planificado, trabajo real, actor, actuar, emoción

## Introdução

Muito se fala sobre o stress. Mas o que é o stress? Como pode ser definido? Que fatores contribuem para o stress? Lipp e Malagris (2001) descrevem-no como sendo “uma reação do organismo permeada por componentes psicológicos e físicos, causada por alterações psicofisiológicas decorrentes do confronto da pessoa com uma situação que de alguma forma a “*irrite, amedronte, excite ou confunda*, ou mesmo que a faça *imensamente feliz*.” Em outras palavras, é válido dizer que o processo de stress pode ser desencadeado a partir de situações de conflito, que provoquem emoções fortes nos sujeitos envolvidos. O processo de stress é, assim, entendido como uma resposta complexa do organismo perante qualquer situação capaz de ser percebida pela pessoa afetada como desafiante.

Em uma abordagem ergonômica do processo de stress, Nunes Sobrinho (2003), que considera o ambiente de trabalho do professor como um ambiente propício ao surgimento de situações desafiantes, enumera alguns dos possíveis estressores para professores:

os conteúdos curriculares (na formação do profissional) dissociados da demanda, a falta de capacitação para lidar com questões pertinentes ao próprio trabalho, a necessidade de manutenção da disciplina entre os alunos, a sobrecarga de trabalho extraclasse, o trato e as relações interpessoais com os colegas também professores, o clima organizacional da escola, as condições impróprias para o exercício do magistério e o volume de carga cognitiva comumente identificado nas atividades típicas do que denomina ‘posto de trabalho docente’. (NUNES SOBRINHO, 2003, p. 83)

Todavia, para este e outros autores, a principal causa do stress dos trabalhadores, e, também entre os professores, é a dissociação entre o trabalho que lhes é prescrito, ou que os próprios professores planejam para sua aula, e o trabalho que efetivamente conseguem realizar, o que explicamos a seguir.

## 1 O Dilema do Trabalho Real: Emoções como Parte Integrante do Trabalho

Para uma definição dos conceitos de trabalho prescrito e trabalho realizado, recorremos, em primeiro lugar, à ergonomia da atividade de linha francesa, que define *trabalho prescrito*<sup>1</sup> como sendo o conjunto de normas que prescrevem a conduta do trabalhador em uma determinada situação, delimitando, assim, a sua *atividade*. Estes são os *fatores externos* de prescrição. O conceito de *trabalho realizado*, por outro lado, refere-se à tarefa efetivamente realizada pelo trabalhador. Além disso, alguns autores brasileiros, como Lipp (1991), por exemplo, acrescentam à noção de trabalho prescrito *as crenças e valores* dos trabalhadores, que, no seu entender, são *fatores internos*, os quais, certamente, prescrevem moral e eticamente a conduta dos professores em seu trabalho e que contribuem para o processo de stress.

Já o conceito *trabalho real* surgiu de uma contribuição de Clot (1999), psicólogo do trabalho, e compreende, “além da própria atividade realizada, também as atividades não realizadas, suspensas, contrariadas, ou que algum impedimento não deixou que se realizassem” (cf. Lousada, 2004). Assim, a contrariedade sofrida pelo trabalhador, provoca emoções que podem vir a desencadear o processo de stress. As emoções, esclareceu Yves Clot (2004) em comunicação pessoal, estão no interior das atividades de trabalho, são parte integrante delas, não havendo trabalho que não acarrete o envolvimento de emoções.

De fato, ao enfrentar contrariedades e impedimentos na realização de seu planejamento para uma determinada aula, ou mesmo ao enfrentar uma situação que contrarie ou desafie suas crenças e valores em relação à atividade de ensino, o professor se depara com um dilema. Ou seja, depara-se com uma situação embaraçosa, problemática, difícil de resolver. Como agir nesse momento? Acatar o desafio e mudar seu planejamento de aula? Negociar com os alunos? Impor sua vontade? Diante desse dilema, isto é, diante do dilema do *trabalho real*, o professor pode angustiar-se, frustrar-se ou irritar-se, o que pode desencadear o

---

<sup>1</sup> Em consonância com Lousada (2004), usaremos o termo *tarefa prefigurada* quando se tratar de uma prescrição imposta pelo próprio agente, no caso deste estudo, o professor.

stress ocupacional. Assim, o dilema do *trabalho real* é para onde devemos voltar as nossas atenções se quisermos entender melhor o professor e seus problemas no trabalho.

Pesquisando em nosso corpus de dados, formado por diários de aprendizagem de línguas, escritos por professores de inglês na situação de alunos, encontramos um texto cujo conteúdo temático girava em torno de conflitos na sala de aula. Foi a partir da re-leitura desse texto que elaboramos, então, a seguinte pergunta de pesquisa:

Como se configura, no discurso de um diário de aprendizagem, escrito por um professor de inglês na situação de aluno, o conflito que pode gerar o dilema do *trabalho real*, e, conseqüentemente, desencadear um processo de stress?

## 2 Metodologia de Análise dos Dados

Para responder à questão colocada, recorri à mesma metodologia de análise empregada nos trabalhos realizados pelo Grupo LAF<sup>2</sup> e pelos trabalhos do Grupo ALTER.<sup>3</sup> Isto é, uma análise lingüístico-discursiva, inspirada em estudos desenvolvidos por Bronckart (1999) e, também, uma análise interpretativa, baseada na “semântica do agir”, conforme proposto por Bronckart e Machado (2004).

O discurso analisado provém de um texto de meu próprio diário de aprendizagem, escrito enquanto eu freqüentava um curso de alemão no Rio de Janeiro. Na época [1997-1998] meu objetivo era viver a experiência de ser aluna de uma língua estrangeira. Como professora de inglês, interessava-me entender o que o aluno adulto sentia em sala de aula, suas dificuldades com a nova língua, o relacionamento com os colegas e com seus professores, seu progresso lingüístico, etc... Assim, mantive um diário para registrar todas essas experiências. Escrevia imediatamente após as aulas, em minha residência, sem nenhum critério pré-estabelecido, registrando todas as minhas impressões sobre as aulas.

---

<sup>2</sup> Grupo Linguagem, Ação e Formação, da Universidade de Genebra.

<sup>3</sup> Grupo Análise de Linguagem do Trabalho e suas Relações, do LAEL, da PUC/SP, do qual faço parte.

O recorte aqui selecionado foi extraído do terceiro semestre de aulas de alemão, quando fui aluna da professora “B”. Nos dois semestres que antecederam, havia sido aluna da professora “A” (ano de 1997), tendo também mantido um diário. Vale complementar que sou professora de inglês há 20 anos (na época, há 12 anos), tendo passado por diversos estágios na carreira, inclusive o de coordenadora. Esse posicionamento sócio-histórico se revela particularmente importante para a análise do texto em meu diário, visto ser ele marcado por um jargão profissional típico de professores de inglês.

### **3 Resultado da Análise dos Dados**

A compreensão da organização geral de um texto depende, em primeiro lugar, de uma análise lingüístico-discursiva global, a fim de que a sua infra-estrutura textual seja examinada (BRONCKART, 1999). Este exame é importante, tendo em vista que a infra-estrutura de um texto pode variar em função das intenções de seu produtor, e de quem serão os seus leitores. Já a situação de conflito, colocada em cena através do agir coletivo e individual dos alunos, e do agir individual da professora de alemão, requer uma análise interpretativa do agir, o que será feito, conforme já indicamos, segundo a proposta de Bronckart e Machado (2004).

#### **3.1 A infra-estrutura textual**

Ao efetuarmos a análise da infra-estrutura textual verificamos, no texto em questão, três tipos de discurso. No plano do discurso interativo [conjunto à situação de produção] e no plano do relato interativo [disjunto da situação de produção] encontramos unidades dêiticas que se referem à autora do diário e aos protagonistas da interação, sendo esses dois planos de enunciação pertencentes ao eixo da implicação e, portanto, interativos. Mesclado a esses dois planos, surge o discurso teórico, disjunto da situação de produção, ou seja, autônomo, e conseqüentemente, desprovido de unidades dêiticas.

É no “relato interativo”, desenvolvido com emprego dos verbos no pretérito imperfeito e no pretérito perfeito, que a autora reconstitui a situação de conflito, descrevendo o agir coletivo, o agir

dos alunos e da professora. Encontramos, assim, no texto, uma seqüência de ações verbais e não verbais que se referem ao curso do agir dos alunos e da professora. Destacam-se verbos no pretérito perfeito, que indicam atitudes dos alunos, conforme interpretadas pela autora do diário: *todos queriam dar palpite/ a Edna assumiu o papo/ resolveu...* e ações verbais e não verbais da professora, */ explicou / deixou rolar / começou a bater papo / sentou-se / resolveu / passou / entendeu/*. A seqüência temporal do curso do agir é desenvolvida por meio de organizadores textuais como, por exemplo: *depois, aí, até que, em um dado momento, depois*.

Finda a descrição do agir na aula em questão, o texto passa para o plano do discurso interativo, implicado e conjunto à situação de produção. Encontramos, nesse plano, enunciados na primeira pessoa do singular, marcados por verbos de pensamento */ acho / não fico duvidando / acho uma perda de tempo/*, e por verbos que descrevem o estado emocional da professora, autora do diário, em relação ao agir referente, como por exemplo, */ fico irritada e cansada/*. Tais enunciados sugerem, assim, um processo de avaliação e de reflexão sobre o tema que gerou o conflito na aula: as explicações gramaticais solicitadas por uma das alunas, que, aparentemente, frustram os planos da professora de alemão.

Várias pistas apontam, ainda, para um discurso teórico, marcado por enunciados apresentados por verbos no presente genérico, cuja instância agentiva <sup>4</sup> é marcada por formas impessoais: */ Tem pessoas que duvidam da professora e não aceitam as explicações/ As pessoas tendem a tornar as coisas mais complicadas do que elas já são/ estas pessoas acabam por dominar a aula*.

Todas essas características indicam a organização de um texto complexo, que revela o desenvolvimento de um raciocínio ao avaliar uma determinada situação. Os vários planos enunciativos criados têm, aparentemente, funções diferentes. O relato interativo, disjunto da situação de produção, se presta a uma reconstituição da situação de sala de aula, ao descrever o agir da professora e dos alunos. Já o discurso interativo, conjunto à situação de produção, cuja instância agentiva está na primeira pessoa do singular, sugere movimentos discursivos

---

<sup>4</sup> Conforme Plazaola Giger, I (2004).

de avaliação e de reflexão sobre o curso do agir na aula, como se a autora do texto confrontasse as ações da professora e dos alunos com suas próprias crenças e valores, e as avaliasse com base nesses critérios. Os enunciados em discurso teórico, apresentados no presente genérico, sugerem elaboração de “teses”, pela autora do diário, a partir de sua observação, interpretação, avaliação e reflexão sobre o agir da professora e dos alunos naquela determinada aula.

Assim, a análise da infra-estrutura textual nos revela que o texto, escrito por uma professora de línguas, na situação de aluna de alemão, apresenta uma lógica em seu desenvolvimento: descrição do agir/avaliação do agir/elaboração de teses sobre o agir.

Tendo em vista que, neste artigo, desejamos focalizar a questão do stress do professor e os fatores que podem desencadeá-lo, restringiremos nossa análise interpretativa do agir ao relato interativo, que reproduz a situação de sala de aula, descrevendo as ações de seus protagonistas, para melhor compreendermos como a situação de conflito se configura discursivamente no diário de aprendizagem.

### 3.2 A configuração do conflito: quem, como e por quê?

É no plano do relato interativo que encontramos a descrição da situação de conflito em sala de aula, que se configura a partir do agir dos alunos e da professora. “...quando, *uma das alunas, que realmente não havia conseguido entender o emprego do pronome oblíquo, (é a mesma coisa em português), ao pedir explicações, tomou conta da situação. Foi o maior conflito!*” Assim, a aluna que deu início ao que resultou em um conflito, é identificada através de uma oração subordinada adjetiva explicativa (*que realmente não havia conseguido entender...*). O seu agir é interpretado, “*ao pedir explicações*” e o resultado de seu agir verbal é avaliado “*tomou conta da situação*”. A essa aluna é atribuída motivação para agir – ela desejava entender algo que não havia entendido; a ela é atribuída a intenção de obter explicações e a capacidade de solicitá-las; e, finalmente, a ela é atribuída responsabilidade pelo conflito que se seguiu, [*foi o maior conflito!*] e que interrompeu a realização da *tarefa prefigurada*. Entendemos, assim, que essa aluna é protagonista da cena relatada.

Os outros alunos também são elevados à categoria de atores, sendo, também, responsabilizados pelo conflito. Vejamos o

trecho: “*Aí, a Edith, uma aluna, assumiu a questão e resolveu dar uma de professora e tudo passou a ser debatido em Português. E a aula ficou uma confusão. Todos queriam dar palpite e ajudar. Até que, por fim, acho que a Ceíça ou entendeu ou resolveu aceitar e encerrar o assunto.*” A aluna Edith, é, então, co-protagonista da ação, já que a ela atribuem-se também capacidades, intenções e motivos. Sua forma de agir é interpretada. Ela “assume” a questão e “resolve dar uma de professora”. Finalmente, todos os alunos se tornam co-protagonistas dessa situação de conflito, sendo seu agir também interpretado: “*todos queriam dar palpite e ajudar*”; isto é, a autora do diário atribui capacidades, motivos e intenções ao coletivo de alunos. A situação de conflito se encerra somente quando a aluna que a ela deu início, a Ceíça, aparentemente entende ou “resolve encerrar o assunto”.: “*Até que, por fim, acho que a Ceíça ou entendeu ou resolveu aceitar e encerrar o assunto.*” A situação conflituosa, portanto, inicia-se com o seu pedido de explicação e encerra-se somente com a sua vontade.

A falta de sucesso da professora ao tentar explicar à aluna o uso do pronome oblíquo (*a professora, depois de explicar duas vezes e não conseguir que a Ceíça entendesse*) abre espaço, involuntariamente, para a colaboração dos outros alunos. Assim, a tarefa que vinha sendo realizada, isto é, a correção dos exercícios, é interrompida, colocando a professora diante do dilema do trabalho real. O que fazer? O seu agir, nessa situação, não escapa à observação atenta da autora do diário, como veremos a seguir.

### **3.3 A conduta da professora face à interrupção de seu trabalho**

Em nossos dados, a conduta verbal e não verbal da professora aparece descrita em seus pormenores. Ela também é elevada à categoria de ator, conforme definição da semântica do agir. Sua conduta verbal, diante do agir de uma das alunas, é observada: “*a professora, depois que explicou duas vezes...*”; Seu estado emocional, que pode ser um desencadeador do stress mais tarde, não escapa à observação da autora do diário, que interpreta o tom de seu enunciado “*a própria professora se irritou um pouco e disse?*”; E, em discurso direto, relata o seu agir verbal: “*estas explicações gramaticais estão piorando tudo; isso aqui não interessa*”. Em discurso indireto, o seu *modo de agir* é interpretado e avaliado, através do verbo *dicendi* “falou” e do advérbio de modo

“claramente”: *“A professora falou claramente que não gosta de entrar a fundo nestas explicações gramaticais”*.

Também o agir não verbal da professora é descrito e interpretado, e serve, no texto, como evidência de sua irritação, de sua angústia perante o “dilema do trabalho real”, isto é, o impedimento à realização da *tarefa prefigurada*. Vejamos algumas de suas condutas descritas: “[...] *(ela sentou-se na roda, junto de um outro aluno)*”. Seu agir não verbal é interpretado: *“deixou rolar um pouco”*; é observado: *“começou a bater papo com outro aluno”*. Este *modo de agir* não verbal da professora, sua linguagem corporal, é importante para a configuração do conflito e para melhor compreendermos sua reação em um momento delicado. Esta descrição nos dá pistas a respeito do dilema sendo vivenciado por ela, naquele momento, em que se retira de cena, senta-se ao lado de um aluno, que apenas assistia ao debate, e com ele começa a “bater-papo” deixando vago o seu “lugar” de professora, imediatamente ocupado pela aluna Edith, que *“assumiu o papo e resolveu dar uma de professora”*. Mais adiante, a autora do diário observa também que, por conta da interferência dos alunos, a professora não conseguiu implementar seu plano de aula: *“a professora quase não teve tempo de introduzir matéria nova.”* Assim, fica registrado no diário que a *tarefa prefigurada* não fora realizada, por motivos alheios à vontade da professora.

### **Conclusão**

Como podemos verificar, a partir da análise realizada na perspectiva da semântica do agir, o conflito em sala de aula se configura com a descrição do agir dos alunos e da professora, em relato interativo, numa tentativa de recuperação dos fatos ocorridos. É a atribuição de capacidades, motivos e intenções aos alunos e à professora que os eleva de actantes a protagonistas da ação. Suas condutas, verbais ou não, são interpretadas e relatadas pela autora do diário. O agir da professora, verbal e não verbal, descrito em detalhes, ilustra bem o dilema que ela enfrentava em seu trabalho. Ou seja, o impedimento à realização da tarefa planejada. Sua conduta demonstra sua irritação e um certo despreparo para lidar com a situação.

A responsabilidade maior do conflito é atribuída aos alunos, mais especificamente a uma das alunas que interrompe a

realização da tarefa, ao solicitar uma explicação. A essa mesma aluna é atribuída a responsabilidade pelo encerramento do conflito. A angústia da professora, sua irritação perante a situação que a impede de implementar o que planejou é que pode levá-la a uma situação de stress. Esse dilema está também diretamente ligado às crenças do professor, que são, segundo Lipp (1991), “as causas internas do stress”[...]. Isto é, “são aquelas que se referem a como pensamos, às nossas crenças e nossos valores, e à como interpretamos o mundo ao nosso redor” (Lipp, 1991). No texto que analisamos, a voz da professora concretiza sua crença em relação ao ensino de gramática nas aulas de alemão quando, em discurso direto, a autora relata seu agir verbal: “*essas explicações gramaticais estão piorando tudo. Isso aqui não interessa!*” Assim, a professora verbaliza um fator interno, um valor, uma crença, que, em conflito com a situação, pode levá-la ao stress.

Ela demonstra fisicamente, através da “troca de lugares” com os alunos, o seu desagrado. A descrição desse agir não-verbal ilustra o estado emocional da professora, diante da impossibilidade de realização da *tarefa prefigurada*, e da contrariedade às suas crenças. Ela reage, assim, a uma situação de desafio, demonstrando, através da linguagem corporal e verbal, o seu desagrado.

A análise desse texto nos mostra o quanto professores precisam ser mais bem preparados para enfrentar situações como esta, em sala de aula. Muitas vezes, frustrados pela impossibilidade de realização das tarefas que planejam para sua aula, e contrariados em suas crenças, alguns professores podem encontrar dificuldades em gerenciar uma situação de conflito. Programas de formação de professores talvez pudessem desenvolver debates em torno de “estudos de casos” como este. Um debate em torno de tal situação poderia trazer idéias, alternativas e outras saídas para os professores, que estariam, assim, mais bem preparados, com melhores ferramentas para solucionar impasses desse tipo, e poupar-se do stress.

## **Anexo**

### AULA DE ALEMÃO DE 01/09/98

Após a aula de hoje, nem me animei muito a fazer o diário, pois ficamos um tempo enorme discutindo o uso do pronome

oblíquo em alemão, que gera muita confusão. Corrigíamos os deveres de casa quando, uma das alunas que realmente não havia conseguido entender o emprego do pronome oblíquo (é a mesma coisa em português), ao pedir explicações, tomou conta da situação. Foi o maior conflito! A professora, depois que explicou duas vezes e não conseguiu que a Ceíça entendesse o assunto, deixou rolar um pouco e começou a bater papo com outro aluno (ela sentou-se na roda, junto de um outro aluno). Aí, a Edith, uma aluna, assumiu a questão e resolveu dar uma de professora e tudo passou a ser debatido em português. E a aula ficou uma confusão. Todos queriam dar palpite e ajudar. Até que, enfim, acho que a Ceíça ou entendeu ou resolveu aceitar e encerrar o assunto. Depois continuamos a fazer a correção dos deveres de casa e a professora quase não teve tempo de introduzir matéria nova. Como consequência ficamos com um dever de casa enorme para fazer quase que por conta própria.

Acho estas coisas muito chatas. Eu também não tinha entendido direito mas depois entendi e não fico duvidando da professora. Tem pessoas que duvidam da professora e não aceitam as explicações. Hoje, até quem explicou melhor para a Ceíça foi a Edith. A própria professora se irritou um pouco e disse: “estas explicações gramaticais estão piorando tudo; isso aqui não interessa”. A professora falou claramente que não gosta de entrar a fundo nestas explicações gramaticais (e eu dou apoio a ela; também acho que é muita confusão); As pessoas tendem a tornar as coisas mais complicadas do que elas já são. Eu realmente não gosto quando as aulas se deterioram assim. Fico cansada e irritada. Acho uma perda de tempo. Fiquei até achando que a Ceíça poderia ser uma outra Ana Cláudia ? (aquela do ano passado que quase me enlouqueceu com sua chatisse e mania de gramática). Acho engraçado é que estas pessoas acabam por dominar a aula com suas dúvidas. As professoras tiveram atitudes diferentes. A professora do ano passado fazia o jogo dela (da aluna) e até mudava seu plano de aula para atender-la. A professora deste ano deixou rolar, saiu de cena e depois mostrou seu desagrado. De qualquer forma, acho que a professora tem que dar um jeito de cortar o papo, pois os outros alunos podem estar interessados em continuar a aula, e talvez virem a entender as coisas mais tarde.

## Referências Bibliográficas

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos:** por um interacionismo sócio-discursivo. Tradução de Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.

\_\_\_\_\_.; MACHADO, A. R. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional In: MACHADO, A. R. (Org.) **O ensino como trabalho.** Uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004. p. 131-163.

CLOT, Y. Comunicação oral proferida na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo em 17 set. 2004.

\_\_\_\_\_. **La fonction psychologique du travail.** Paris: PUF, 1999.

LIPP, M. E. **Como enfrentar o stress infantil.** São Paulo: Ícone, 1991.

\_\_\_\_\_.; MALAGRIS, L. N. O stress emocional e seu tratamento. In: PIMENTEL RANÉ, Bernard (Org.). **Psicoterapias cognitivo-comportamentais.** Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 475-490.

LOUSADA, E. Os pequenos grandes impedimentos da ação do professor: entre tentativas e decepções. In: MACHADO, A. R. (Org.) **O ensino como trabalho:** uma abordagem discursiva. Londrina: EDUEL, 2004. p. 271-296.

MACHADO, A. R. et al. Relações entre linguagem e trabalho educacional: novas perspectivas e métodos no quadro do interacionismo sócio-discursivo. **Revista da UNISINOS,** 2004. (no prelo).

NUNES SOBRINHO, F. P. O stress do professor do ensino fundamental: o enfoque da ergonomia. In: LIPP, Marilda. (Org.) **O stress do professor.** Campinas: Papirus, 2003. p. 81-94.

PLAZAOLA GIGER, I. O discurso do professor sobre sua própria ação: questões metodológicas da entrevista. In: MACHADO, A. R. (Org.). **O ensino como trabalho:** uma abordagem discursiva. Londrina: EDUEL, 2004. p. 237-270.